



## **O Desenvolvimento da Leitura em Crianças com Dificuldades Graves de Aprendizagem**

**Joana Filipa Arnaut Araújo**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial,  
especialidade em Multideficiência

**2014**





## **O Desenvolvimento da Leitura em Crianças com Dificuldades Graves de Aprendizagem**

**Joana Filipa Arnaut Araújo**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial,  
especialidade em Multideficiência

Sob orientação da Professora Doutora Isabel Madureira

**2014**



## **Agradecimentos**

Não basta sonharmos para conseguirmos atingir os nossos objetivos, é necessário força de vontade, persistência e o apoio de quem nos é importante para não desistirmos logo que surja o primeiro obstáculo.

Assim sendo, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos os que participaram neste projeto, à professora e aos alunos participantes.

À Professora Doutora Isabel Madureira, que orientou este trabalho com muita paciência, dedicação e sempre com uma palavra de motivação e conforto.

Ao meu pai e à minha mãe que sempre me apoiaram e serviram de exemplo para nunca desistir de investir e estudar na área que eu amo, a Educação, apesar de todas as dificuldades que vão surgindo.

A todas as pessoas que me acompanharam nesta jornada: namorado, familiares e amigos.

Sem eles seria muito difícil chegar ao fim.



## **Resumo**

A Educação inclusiva considera que todas as crianças têm direito à educação, independentemente das suas características, dificuldades e ritmos de aprendizagem. Sendo que a sala de aula é considerado o local privilegiado para o ensino de todas as crianças, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais, é necessário questionarmos as práticas pedagógicas tradicionais, no sentido de podermos trabalhar com estas crianças de uma forma inclusiva.

O presente trabalho incide sobre o efeito de algumas estratégias no desenvolvimento, autonomia e motivação na aprendizagem da leitura, em duas crianças com graves dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, formulámos três questões que serviram de fio condutor do projeto a desenvolver: “ Será que as estratégias implementadas influenciam a competência na leitura?”, “ Será que as estratégias implementadas influenciam a motivação na aprendizagem da leitura?” e “ Será que as estratégias implementadas influenciam a autonomia na aprendizagem da leitura?”.

Neste sentido, o objetivo principal do projeto é contribuir para o desenvolvimento da leitura e promover a autonomia e a motivação na aprendizagem desta competência em dois alunos com problemas graves de aprendizagem.

Organizou-se assim um projeto de intervenção, numa perspetiva de investigação-ação. Inicialmente, procedeu-se à observação e análise dos produtos relativos às competências de leitura e à elaboração de um teste. Foi feita uma reflexão sobre as estratégias que estavam a ser aplicadas pela professora titular e planificaram-se estratégias alternativas às primeiras.

Durante o processo, implementaram-se novas estratégias e recolheram-se dados relativos aos comportamentos dos alunos durante as atividades de leitura. No final aplicou-se novamente um teste de leitura, com o intuito de verificar os resultados das estratégias aplicadas. Foi também feita uma entrevista à professora titular de turma.

Em conclusão, e como resposta às questões de partida, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento da leitura, bem como promoveu a autonomia e a motivação no processo de aprendizagem desta competência.

**Palavras-Chave:** Ensino da Leitura, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento, Inclusão



## **Abstract**

Inclusion in education believes that every child have the right of education, regardless of their particulars, difficulties and pace of learning. Since classroom is the main place to teach children, including children with Special Educational Needs, we need to ask ourselves about the traditional teaching, in order to work with these children in an inclusive way.

This work focuses on the effect of some strategies on development, autonomy and motivation in learning to read. The projects works with two children with several learning difficulties.

Thereby, we formulated three questions that followed us in the project: “Does the implemented strategies influence the ability to read?”, “Does the implemented strategies influence the motivation in learning to read?” and “Does the implemented strategies influence the autonomy in learning to read?”

Therefore, the main goal of the project is to contribute to reading development and promote autonomy and motivation in learning that competence. The project works with two children with several learning difficulties.

An intervention project with an “investigation and action” perspective was organized. Initially, the project proceeded with the observation and analysis of products related to reading competences and a test. The project reflected on strategies that were being applied by the teacher and alternative strategies were planned.

During the process, new strategies were implemented. New data was collected on the student’s behavior during learning activities. In the end, the students did another reading test trying to verify the results and applied strategies. A interview with the professor was also done.

In the end, it was understandable that this work contributed in a positive way on learning development, as well as the autonomy and motivation in this competence learning procedure.

**Key Words:** Teaching lectures, Special Educational Needs, Intellectual and Development Deficit.



## **Índice Geral**

Agradecimentos

Resumo / Palavras – Chave

Abstract / Key – Words

Índice Geral

Índice de Quadros

Índice de Gráficos

Siglas

Introdução	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b>	<b>3</b>
1. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais	4
1.1. O conceito de NEE	4
1.2. O conceito de deficiência intelectual e de desenvolvimento	5
1.3. Da integração à inclusão	7
2. A leitura	9
2.1. Conceções da leitura	9
2.2. Evolução da perspetiva sobre a aprendizagem da leitura	12
2.2.1. Desenvolvimento da linguagem oral	15
2.2.2. Consciência fonológica	16
2.2.3. Motivação e ambientes motivadores para a aprendizagem da leitura	18
2.3. Modelos de leitura	21
2.3.1. Modelos ascendentes	21
2.3.2. Modelos descendentes	23
2.3.3. Modelos interativos	25
2.3.4. Métodos de ensino da leitura	26
2.3.4.1. Métodos fónicos ou sintéticos	27
2.3.4.2. Métodos globais ou analíticos	28
2.3.4.3. Métodos mistos	29
2.4. Dificuldades na aprendizagem da leitura	30
2.4.1. Dificuldades gerais na aprendizagem da leitura	30
2.4.2. Dificuldades específicas na aprendizagem da leitura	31
<b>Capítulo II – Enquadramento Metodológico</b>	<b>33</b>
1. Natureza do estudo	34

2. Técnicas e instrumentos da recolha e tratamento de dados	38
2.1. Aplicação do teste de competências linguísticas e de leitura	38
2.2. Observação direta participante	39
2.3. Entrevista	40
2.4. Análise de conteúdo	43
<b>Capítulo III – Orientações e Contexto do estudo</b>	46
1. Definição do problema	47
2. Questões orientadoras e objetivos do estudo	48
3. Caracterização dos participantes	49
3.1. Caracterização da escola	49
3.2. Caracterização da turma e da sala do 1º Ciclo	52
3.2.1. Espaço físico e recursos materiais	54
3.2.2. Dinâmica pedagógica	55
3.3. Caracterização da professora	57
3.4. Caracterização dos alunos participantes no estudo	58
3.4.1. Caracterização da Aluna A	58
3.4.2. Caracterização do Aluno B	60
<b>Capítulo IV – Conceção e Implementação do Projeto de Intervenção</b>	65
1. Plano de ação	66
1.1. Primeira fase – Preparação do projeto	67
1.1.1. Recolha e análise dos testes de leitura	67
1.1.2. Planificação de atividades/ rotinas e construção de materiais de apoio	68
1.2. Segunda fase – Monitorização do projeto	69
1.2.1. Observação em sala de aula	69
1.3. Terceira fase – Avaliação final do projeto	69
1.3.1. Realização do teste de competências linguísticas e de leitura	69
1.3.2. Entrevista à professora no final do projeto	70
2. Descrição da intervenção	70
2.1. Implementação do projeto	70
<b>Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados</b>	76
1. Resultados da análise dos testes diagnósticos	77
1.1. Apresentação dos resultados – Aluna A	77
1.2. Apresentação dos resultados – Aluno B	87
2. Resultados da análise dos testes após a intervenção	98
2.1. Apresentação dos resultados – Aluna A	98

2.2. Apresentação dos resultados – Aluno B	108
3. Análise comparativa dos resultados	118
3.1. Comparação dos resultados – Aluna A	118
3.2. Comparação dos resultados – Aluno B	122
4. Contexto de ensino-aprendizagem – Alteração das rotinas	126
5. Resultados da entrevista à professora participante	130
<b>Capítulo V – Conclusões</b>	134
Conclusões	135
Referências Bibliográficas	139
Anexos	145



## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Blocos temáticos e objetivos da entrevista	42
Tabela 2. Distribuição dos apoios da professora de Educação Especial	56
Tabela 3. Síntese da avaliação diagnóstica da Aluna A	60
Tabela 4. Síntese da avaliação diagnóstica do Aluno B	63
Tabela 5. Planificação do Projeto de Intervenção	66
Tabela 6. Rotinas/Atividades realizadas pela Aluna A e o Aluno B ao longo de uma semana	68
Tabela 7. Sequência didática aplicada com a aluna A e o Aluno B	70
Tabela 8. Descrição de Exercícios de consciência Fonológica aplicados com a Aluna A e o Aluno B	72
Tabela 9. Síntese descritiva do dossier de leitura	75
Tabela 10. Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes ao longo de uma semana - Aluna A	86
Tabela 11. Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes ao longo de uma semana - aluno B	95
Tabela 12. Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes ao longo de uma semana - aluna A	105
Tabela 13. Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes ao longo de uma semana - aluno B	115
Tabela 14. Descrição das rotinas implementadas antes e durante a intervenção	127
Tabela 15. Resultados da observação relativa à dinâmica da sala de aula	128
Tabela 16. Resultados da análise de conteúdo	130
Tabela 17. Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto	131
Tabela 18. Avaliação da participação no projeto	133



## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Distribuição dos alunos por género na Turma do 1º Ciclo	52
Gráfico 2. Distribuição dos alunos por idade da turma do 1º Ciclo	53
Gráfico 3. Distribuição dos alunos por anos de escolaridade	53
Gráfico 4. Percentagem de alunos com retenções na turma do 1º Ciclo	54
Gráfico 5. Resultados no conhecimento lexical – Aluna A	78
Gráfico 6. Resultados em Percentagem do conhecimento lexical – Aluna A	78
Gráfico 7. Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A	79
Gráfico 8. Resultados em percentagem do conhecimento das regras morfológicas – Aluna A	80
Gráfico 9. Resultados na memória auditiva – Aluna A	81
Gráfico 10. Resultados em percentagem da memória auditiva – Aluna A	81
Gráfico 11. Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A	83
Gráfico 12. Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A	83
Gráfico 13. Resultados na identificação de palavras e logótipos – Aluna A	84
Gráfico 14. Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluna A	85
Gráfico 15. Resultados em percentagem na identificação de letras – Aluna A	85
Gráfico 16. Resultados no conhecimento lexical – Aluno B	88
Gráfico 17. Resultados em percentagem no conhecimento lexical – Aluno B	89
Gráfico 18. Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B	90
Gráfico 19. Resultados em percentagem no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B	90
Gráfico 20. Resultados na capacidade de memória auditiva – Aluno B	91
Gráfico 21. Resultados em percentagem na capacidade de memória auditiva – Aluno B	91
Gráfico 22. Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B	92
Gráfico 23. Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B	93
Gráfico 24. Resultados na identificação de palavras, logótipos e letras – Aluno B	94

Gráfico 25. Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluno B	94
Gráfico 26. Resultados no conhecimento lexical – Aluna A	98
Gráfico 27. Resultados em percentagem no conhecimento lexical – Aluna A	99
Gráfico 28. Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A	100
Gráfico 29. Resultados em percentagem no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A	100
Gráfico 30. Resultados na capacidade de memória auditiva – Aluna A	101
Gráfico 31. Resultados em percentagem na capacidade da memória auditiva – Aluna A	101
Gráfico 32. Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A	102
Gráfico 33. Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A	103
Gráfico 34. Resultados na identificação de palavras, logótipos e letras – Aluna A	103
Gráfico 35. Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluna A	104
Gráfico 36. Resultados em percentagem na identificação de letras – Aluna A	104
Gráfico 37. Resultados no conhecimento lexical – Aluno B	108
Gráfico 38. Resultados em percentagem no conhecimento lexical – Aluno B	109
Gráfico 39. Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B	110
Gráfico 40. Resultados em percentagem no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B	110
Gráfico 41. Resultados na capacidade de memória auditiva – Aluno B	111
Gráfico 42. Resultados em percentagem na capacidade de memória auditiva – Aluno B	111
Gráfico 43. Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B	112
Gráfico 44. Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B	113
Gráfico 45. Resultados na identificação de palavras, logótipos e letras – Aluno B	114
Gráfico 46. Resultado em percentagens na identificação de palavras e logótipos – Aluno B	114
Gráfico 47. Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase no conhecimento lexical – Aluna A	118

Gráfico 48. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A	119
Gráfico 49. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase na capacidade de memória auditiva – Aluna A	120
Gráfico 50. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A	121
Gráfico 51. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase na identificação de palavras e logótipos – Aluna A	122
Gráfico 52. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase no conhecimento lexical – Aluno B	123
Gráfico 53. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B	124
Gráfico 54. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase na capacidade de memória auditiva – Aluno B	124
Gráfico 55. Comparação dos resultados na1ª fase e 2ª fase na identificação de palavras e logótipos – Aluno B	125
Gráfico 56. Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na identificação de letras – Aluno B	126



## **Siglas**

AADM – Associação Americana de Deficiência Mental

APA - American Psychological Association

DAE – Dificuldade de Aprendizagem Específica

DID – Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento

NEE – Necessidades Educativas Especiais



## **Introdução**

As práticas de sala de aula assumem uma importância fundamental num envolvimento verdadeiramente inclusivo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, até há relativamente pouco tempo afastados do ensino regular.

Para promover uma verdadeira inclusão, é necessário que os docentes façam uso de todos os recursos que têm disponíveis e reflitam constantemente sobre as suas práticas. Esta reflexão e consecutiva atualização de práticas, passa pela pesquisa de estudos recentes sobre a inclusão.

Nesta perspetiva, a escola inclusiva deve garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas limitações.

O objetivo do presente estudo é contribuir para o desenvolvimento da leitura, autonomia e motivação na aprendizagem desta competência.

Para alcançarmos este objetivo delineamos um plano de ação que se subdivide em três fases. A primeira fase corresponde à preparação do projeto, na qual se procederá à observação dos alunos participantes e se irão aplicar, recolher e analisar dois testes de competências linguísticas e de leitura, antes de qualquer intervenção. A segunda fase, corresponde à planificação e monitorização do projeto, na qual serão planificadas estratégias e atividades, bem como será feita a observação direta em sala de aula, de forma a registar a evolução dos alunos e a dinâmica da sala. A terceira e última fase, corresponde à avaliação do projeto, através da análise das grelhas de observação em sala de aula, comparação dos resultados dos testes realizados antes e após a intervenção e a entrevista realizada à professora participante.

O presente estudo encontra-se estruturado em seis capítulos.

No primeiro, apresentamos o enquadramento teórico que se encontra dividido em dois temas: as Necessidades Educativas Especiais e a aprendizagem da leitura em turmas inclusivas.

Quanto ao segundo capítulo, designado por Enquadramento metodológico, é abordada a natureza do estudo, assim como as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No capítulo III, descrevemos as orientações e o contexto do estudo, apresenta-se a formulação do problema, estabelecem-se as questões orientadoras, definem-se os objetivos do estudo e faz-se a caracterização dos participantes.

De seguida, apresentamos as fases do projeto de investigação- ação, que corresponde ao capítulo IV, referente à conceção e elaboração do projeto de intervenção

No capítulo V, apresentamos e discutimos os resultados do projeto, antes e após a intervenção.

Por último, no capítulo VI, apresentamos as conclusões a que foi possível chegar com o trabalho desenvolvido e propomos perspetivas de investigação para futuros trabalhos.

# Capítulo I

---

## Enquadramento Teórico

## **1. Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais**

### **1.1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais**

Tendo como base o princípio da progressiva democratização do ensino surge, há mais de trinta anos, o termo *necessidades educativas especiais* (NEE), com o principal objetivo de situar o processo educativo nas necessidades que o aluno apresenta face ao currículo comum. Este termo assenta na filosofia da integração escolar de todas as crianças, visando a igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, relativamente a toda a criança e adolescente em idade escolar. (Fernandes, 2011)

Como é referido anteriormente, este conceito tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos. Inicialmente, segundo o relatório *Warnock Report* (1978), o termo de Necessidades Educativas Especiais (NEE), considera que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma necessidade de aprendizagem que exija meios especiais de acesso ao currículo, um currículo especial ou adaptado e/ou ainda uma atenção especial ao ambiente em que decorre a aprendizagem escolar.

Posteriormente, em 1990 Brennan refere-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais da seguinte forma:

Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. (p.36)

Entretanto, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994) o conceito foi redefinido e alargado a

(...) todas as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em algum

momento da sua escolaridade”, incluindo “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Contudo, após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, o conceito de NEE passa a ser visto como uma forma de garantir o direito de educação para todos e introduz uma mudança conceptual em relação à noção de deficiência e configura a tomada de consciência sobre as desvantagens da segregação, dando lugar a novas concepções da Educação Especial e da própria escola. (Ainscow, 1997)

## **1.2. Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento**

Verificaram-se mudanças significativas nos últimos 50 anos na definição de deficiência intelectual.

Sachalock (2010) define a deficiência intelectual como sendo “(...) caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Esta deficiência ocorre antes dos 18 anos.”

De acordo com Guasp, (2009) este processo teve dois períodos distintos, que são marcados pela publicação em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) da nova definição de Deficiência Mental. Logicamente, essa perspectiva é o resultado de uma complexa série de desenvolvimentos, descobertas e propostas relativas à deficiência em geral e ao atraso mental em particular.

Antes de 1992 percorremos um longo caminho desde a utilização dos termos já esquecidos e expirados de "estúpido" e “idiota”, para alcançar o termo “deficiência mental”. No entanto, permanecem inalterados dois denominadores comuns: em primeiro lugar, a referência constante do Q.I medido por testes de inteligência, que tem uma base quantitativa para determinar a categoria em que é distribuído aos indivíduos analisados e a constante rotulagem de “atraso mental”. Ainda neste ano, a AAMR propõe uma mudança radical no pensamento, formas e conceitos relativos ao termo atraso mental,

onde é amplamente enfatizada a orientação funcional passando a usar-se o termo deficiente.

A própria definição de atraso mental levantou uma série de limitações e contradições. Paralelamente, o campo científico relacionado com o atraso mental e deficiência tem revelado um progresso e constante evolução nas abordagens e formas de intervenção social, que obriga periodicamente à revisão do conceito e das suas consequências.

Segundo Guasp (2009), atualmente são sublinhadas algumas contradições das abordagens que utilizam o conceito de atraso mental. Este autor refere a dificuldade em encontrar um consenso sobre um termo alternativo que possa denominar o grupo de pessoas a que nos referimos, sem incorporar os aspectos pejorativos. No entanto considera que o termo que tem, atualmente, uma maior aceitação e consenso é o de "deficiência intelectual".

O termo deficiência intelectual e de desenvolvimento (D.I.D) traz uma perspectiva diferente, que vai além do conceito de atraso mental.

De acordo com Rabazo e Moreno (citado por Guasp, 2009)

A deficiência intelectual deve ser vista a partir de hoje como uma abordagem que enfatiza primeiro a pessoa como qualquer outro indivíduo na sociedade. Essa concepção é sobretudo, uma mudança na compreensão da pessoa. A deficiência intelectual não é o indivíduo, é a manifestação de algumas capacidades limitadas num determinado ambiente ao qual todos nós pertencemos.(p.17)

Em conclusão, nesta perspectiva valoriza-se o crescimento e o progresso, considerando que o desenvolvimento de uma pessoa não é só uma questão de genes, ou síndromes, é também o resultado da interação com o meio ambiente, sendo que o potencial deste ambiente é fundamental para atender às necessidades de apoio que cada pessoa tem em cada momento da sua vida. (Guasp, 2009)

Contudo, a evolução do conceito também depende de nós e das nossas atitudes, são estas atitudes que nos fazem olhar primeiro para a deficiência ou para as capacidades

de auto-determinação e desenvolvimento, em busca de mais e melhores apoios adaptados de modo a eliminar as barreiras à participação nas atividades e ajudar a proporcionar igualdade de oportunidades. Devemos ser verdadeiros facilitadores da atividade e da participação. (Guasp, 2009)

### **1.3. Da integração à inclusão**

Na início da década de 70, Portugal iniciou o processo de integração escolar de jovens deficientes no sistema de ensino regular, mas foi só na década de 80 que começaram a ser formadas as Equipas de Educação Especial, assim como o regime educativo especial para alunos com NEE.

Este processo de integração retirou as crianças de instituições de ensino especial e integrou-as nas instituições de ensino regular. A ideia de integração defendia uma escolaridade integrativa, que permitisse às crianças explorar novos espaços e companheiros, na perspetiva de uma maior socialização, aprendizagem e convivência com os seus pares ditos normais.

O processo de integração das crianças com NEE nas escolas de ensino regular, pressupunha também a realização de um programa educativo especial, tendo como referencia as características dos alunos, sendo este, normalmente elaborado pelo professor de educação especial. (Fernandes, 2011)

Contudo, só em 1994 é que surge o conceito de Educação Inclusiva na Declaração de Salamanca.

Na conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia, sobre Educação para Todos (1990) e na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994, em Salamanca, os representantes de mais de noventa países e de algumas organizações internacionais refletiram sobre a questão da Escola para Todos e da Igualdade de Oportunidades, comprometendo-se com a tomada de medidas concretas que visassem alcançar os objetivos da Escola para Todos. O grande princípio da Declaração de Salamanca, UNESCO (1994) consiste em afirmar que “*as escolas devem ajustar-se a todas as crianças*” (p.6). Na mesma Declaração pode ler-se que:

(...) como é nosso compromisso em prol da Educação para Todos (...), acreditamos e proclamamos que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. (p.8).

Contudo, a inclusão não pode ser vista como uma evolução da integração pois esta não fez com que o sucesso ou o abandono escolar se tornassem menores ou que houvesse uma melhor gestão dentro da sala de aula. O que a integração criou foi uma escola à margem da escola regular onde eram integrados os alunos com NEE e onde lhes eram dadas condições especiais de reiteração. Os alunos considerados *deficientes* só se poderiam manter na escola dita integrativa se o seu comportamento e aproveitamento fossem apropriados, pois caso assim não fosse seriam rejeitados e mandados para a escola especial. (Rodrigues, 2008)

Ainscow, (citado por Rodrigues, 2006) fundamenta a sua perceção do conceito de inclusão nas orientações aprovadas na Declaração de Salamanca em 1994, reconhecendo que

(...) há um longo percurso a fazer até que estas orientações se tornem uma realidade implementada. Considere o autor que neste percurso há que proceder a muito trabalho na evolução de atitudes e práticas dos professores, na criação de culturas e políticas inclusivas nas escolas e entre parceiros educativos. O desenvolvimento das escolas deve seguir no sentido da criação de ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, conseguem participar, para os quais se consegue contribuir e experimentar sentimentos de sucesso.(p.18)

A inclusão é então a alternativa à escola tradicional, assente na diversidade curricular e apondo-se à tónica dominante de ênfase colocado nas dificuldades ou incapacidades de cada criança. Proporcionando o acesso de igualdade ao sucesso educativo de todos os alunos. (Rodrigues, 2006)

O conceito de educação inclusiva, desde aí, está diretamente relacionado com o conceito de Direito à Educação tal como foi expresso na Declaração Universal dos

Direitos do Homem (1948), na Convenção sobre os Direitos da Criança (UN, 1989) e na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990):

A essência da educação inclusiva consiste no direito humano à educação. Uma consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine seja por que razão for, tal como casta, etnicidade, religião, situação económica, estatuto de refugiado, língua, género, deficiência, etc, e que cabe aos Estados, tomar as medidas necessárias para implementar estes direitos em todos os ambientes educativos. (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All – UNESCO, 2004).

Em suma, verificamos que a educação inclusiva, corresponde, não só ao direito de educação, mas também ao direito de igualdade de acesso ao sucesso escolar.

De acordo com Correia (citado por Fernandes, 2011), o movimento da inclusão só poderá atingir o sucesso quando os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como algo que só trará benefícios a todos os membros de uma comunidade e que, até atingirmos este patamar de aceitação social em relação à inclusão, a igualdade de oportunidades para todos os alunos é algo que está muito longe.

## **2. A leitura**

### **2.1. Conceções sobre a leitura**

O ato de ler é um processo complexo que pressupõe que o leitor consiga decodificar o que está escrito e interpretá-lo com base naquilo que já conhece.

Sim-Sim, (2006) reforça esta ideia afirmando que “ A leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respetivo autor.”

De acordo com André (1996), ler é “(...) a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz do conhecimento que tem do meio em que o autor se movimenta, do

pensamento, dos objetivos que motivaram a mensagem e tomar uma posição de concordância ou discordância.”

Desta forma, ler é mais do que decifrar palavras e frases, consiste numa atividade perceptiva e não simplesmente uma recepção. É durante uma primeira exploração que se faz o levantamento dos “sinais” (relacionando “o novo” com “o conhecido”, fazendo a sua assimilação nas categorias gramaticais e semânticas já conhecidas). Obter a compreensão da leitura implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. (André, 1996) Tal como menciona Alphandéry (citado por André, 1996) “não basta ler: é preciso compreender o que se lê.”

Para Sim- Sim, (2006) “Ao contrário da linguagem oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor e a vontade consciente de aprender por parte do aluno. “

Mesmo antes de ser formalmente ensinada, a maioria das crianças descobre a linguagem escrita. O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras, corresponde apenas ao primeiro passo do desenvolvimento desta competência. Ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas, a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura. (Sim – Sim, 2006)

Esta autora acrescenta ainda que a leitura é “(...) simultaneamente um ato individual, no que isso encerra de processo pessoal de construção de significado, e um ato social, no que envolve de partilha e de desenvolvimento coletivo.” ( Sim-Sim, 2006, p.7)

Em termos gerais, a compreensão da leitura é entendida como “a habilidade do leitor para extrair informação a partir de um texto impresso” (Rodríguez, 1994).

O ato de ler apresenta-se como sendo algo amplo, sem se limitar, sob o ponto de vista instrumental, a uma elementar técnica de decifração dos signos do alfabeto ou, de acordo com Ferreira, a uma simples “questão técnica”, que associa formas gráficas a unidades fónicas. A amplitude do conceito está ligada não somente à decifração dos signos impressos mas também à leitura que produz sentido.

Segundo Mialaret (citado por Rebelo, 1992), “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”. De acordo com o autor, saber ler é compreender, é julgar, mas corresponde também a considerar a mensagem do ponto de vista estético.

De acordo com Rebelo (1992), o processo de leitura tem inerente a si determinados elementos, emitentes da natureza do processo: a percepção, que se entende como sendo o reconhecimento das palavras do material escrito; a compreensão, ou seja, a obtenção de conhecimento do sentido da frase ou do texto; a interpretação da mensagem, pela atribuição de uma significação pessoal; a apreciação, definida como a análise e avaliação da mensagem escrita; e a aplicação, a utilização da mensagem recolhida pelo leitor, conferindo-lhe os fins que pretende.

De acordo com Mata (2008), quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas.

A fase de iniciação da leitura, é uma fase crucial na posterior definição de bons ou maus leitores. É crucial nesta fase que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura, tenham confiança a ler e leiam com fluência e expressividade. (Sim – Sim, 2006)

Monteiro (citado por Fernandes, 2011) refere que em Portugal a taxa de insucesso escolar no 1º ciclo é elevada e os professores referenciam o Português como uma área onde as crianças têm mais dificuldades. Esta autora concluiu ainda “que apesar do muito tempo que esses alunos investem na leitura e na sua aprendizagem, as suas competências de leitura e os seus desempenhos revelam-se pouco eficazes porque, no processo complexo da leitura, predominam, ainda, atividades, tarefas e materiais tradicionais e escasseiam o trabalho em interação entre pares e ambientes que estimulem e motivem para a leitura”.

Para inverter esta situação, Sim-Sim (2006) refere que é necessário “(...) a identificação das fragilidades da estrutura e da intervenção apropriada nos momentos

cruciais. Compreender os pontos de estrangulamento, as falhas por omissão, a trama com que é tecido o fenómeno dos maus leitores.”

Saber ler é, então, compreender, julgar, apreciar e criar. Poderá ser algo mais quando consideramos o leitor, que se assume agente activo neste processo, e assim a interacção entre as experiências e os conhecimentos anteriores (conhecimento extratextual) desse leitor associam-se ao reconhecimento dos símbolos impressos, à informação lexical e gramatical veiculada na mensagem e consequente atribuição de significado.

Compreender a leitura é, deste modo, um processo cognitivo complexo resultante das ideias expostas no texto e do conhecimento do mundo de cada leitor.

## **2.2.Evolução da perspetiva sobre a aprendizagem da leitura**

Durante muitos anos, a leitura era entendida como uma atividade essencialmente perceptiva. Considerava-se que as crianças só aprenderiam a ler se desenvolvessem um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura.

Sendo assim, considerava-se que para uma criança aprender a ler necessitava de uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons, tivesse desenvolvido um grau de organização perceptivo-motora, uma linguagem adequada, um determinado nível de estruturação espácio-temporal, uma correta organização do esquema corporal e um bom nível de desenvolvimento intelectual. (M.E., 1992)

Segundo Neves e Martins (1998), considerava-se que todos estes aspetos constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, ou seja sem os ter adquirido, as crianças não conseguiam aprender a ler bem.

Esta perspectiva tradicional refletiu-se na prática pedagógica, reservando-se um período (pré-escolar e início do 1.º ciclo) destinado à preparação da criança para a leitura, durante o qual se realizavam atividades com o objetivo de desenvolver essas capacidades no aluno, valorizando-se, sobretudo, o domínio da técnica de descodificação.

Neste sentido, a educação pré-escolar tinha como principal função desenvolver nas crianças esses pré-requisitos, limitando-se a proporcionar exercícios de

discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral e nada ligado diretamente com a leitura e a escrita. (Mata 2008)

Sim-Sim (2009), afirma que a leitura era vista como uma atividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

Assim, numa perspectiva educativa, a criança não tinha qualquer conceção sobre a leitura antes do seu ensino formal e só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-perceptivo.

As atividades de grafismo e os exercícios de lateralização constituíam-se como trabalho precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, após o qual se considerava que o aluno satisfazia as exigências que lhe abririam as portas da aprendizagem da leitura.

Estas ideias refletiam-se nas práticas pedagógicas dos educadores e professores, dando origem às chamadas atividades propedêuticas da leitura baseadas em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismos e outras atividades destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, tempo, entre outras.

Segundo Neves e Martins (1998), trabalhos feitos a partir dos finais dos anos sessenta, início dos anos setenta, tais como os realizados por J. Downing e Bruner (1971), vieram mostrar que a leitura não é fundamentalmente um ato perceptivo como se pensava. É fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura.

Estas conceções influenciam também a prática pedagógica, nomeadamente na forma de organizar as atividades preparatórias para a leitura.

Nesta perspectiva, a tónica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc.) para ser situada em atividades que levem as crianças a perceber a

natureza e a função do ato de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contato com o escrito. (Neves e Martins, 1998)

Desta forma, a ideia de que a criança necessita de ter desenvolvido pré-requisitos, para aprender a ler dá lugar à ideia de literacia emergente.

Concordando com Fernandes (2007), segundo a perspetiva de literacia emergente, a aprendizagem da leitura “ (...) é um processo multifacetado e complexo, e requer uma aproximação pela aprendizagem de vários elementos. Experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, do nascimento até cerca dos oito anos, determinam o desenvolvimento da literacia. A aprendizagem inicial da leitura e da escrita requer que a criança reconheça os sons da língua, concetualize que estes sons variam nas palavras tal como variam os símbolos na escrita, e que associe os sons à sua grafia.”

Contudo, este autor salienta ainda que para além desta informação, uma criança necessita também de “ (...) conhecer as regras e convenções associadas aos materiais escritos, que organizem o sentido do que lê e finalmente que desenvolvam o gosto pelas atividades de leitura e escrita.

Assim sendo, de acordo com Burns, (citado por Lopes, 2004) para a emergência de uma competência literácita “ (...) é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e, motivação para a leitura.”

É importante que os professores se consciencializem que de uma forma geral, “ As crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm e (...) construíram já ideias acerca da escrita e da leitura.” (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, 1990, p. 99)

Carrol (citado por Lopes, 2004) considera que o processo de leitura (eficiente) é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Admite a existência de vários caminhos para atingir a competência em leitura, caminhos estes que reflectirão a ordem em que os vários elementos são aprendidos e

praticados, bem como a eventualidade de uma maior ou menor adequação destes percursos às capacidades das crianças.

Sim-Sim (2008), afirma que na fase que antecede o ensino formal da decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes da leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são investimentos seguros e fatores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura e na conseqüente formação de leitores. Pelas suas características, estes fatores são inseparáveis da principal causa que está na origem da motivação para a aprendizagem da leitura e que se consubstancia na vontade de aprender a ler para ler sozinho.

### **2.2.1. Desenvolvimento da linguagem oral**

Segundo Lavob (1972) a linguagem é “ uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social para comunicarem entre si necessidades, ideias e emoções. Sim-Sim (2004) acrescenta que “ a linguagem é um sistema composto de sinais arbitrários regulados por um certo número de leis de combinação, os quais têm um significado partilhado por um grupo de indivíduos pertencentes à mesma comunidade linguística.”

A aquisição da linguagem é universal, independentemente da sua origem étnica, geográfica, ou económica qualquer criança adquire os sinais fonológicos, o seu significado (aspecto semântico), assim como as regras de combinação que o regem (estrutura sintáctica), do grupo linguístico a que pertence. Sim- Sim ( 2004).

Contudo, apesar desta universalidade, Sim-Sim evidencia alguns fatores que contribuem para certas diferenças na aquisição da linguagem. Os fatores podem ser agrupados em: fatores de cariz biológico, ambientais e a combinação de ambos. De fato nenhuma criança poderá adquirir e desenvolver a linguagem se não crescer dentro de um ambiente linguístico, isto é, entre pessoas que falem entre si e com ela.

Na ótica de Sim-Sim (2009), todos os dias, as crianças descobrem, sem ensino formal, a sua língua materna e, através dela, interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o meio onde vivem. Por volta dos

cinco/seis anos de idade, a maioria das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado. O conhecimento das regras pragmáticas e o conhecimento lexical são fortemente influenciados pelo ambiente social da criança. As diferenças entre a variedade da língua falada em casa e a língua de escolarização reflectem-se, por isso, no desenvolvimento da linguagem oral falada pela criança.

Sim-Sim (citada por Mata, 2008) considera que devem ser promovidas práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatiza a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1º ciclo do ensino básico.

Sendo a leitura e a escrita usos secundários da língua, a aprendizagem da leitura depende do conhecimento da língua em que se aprende a ler e, como aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto mais vasto for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração. (Sim-Sim, 2009)

### **2.2.2. Consciência fonológica**

De acordo com Viana (2012), “O valor preditivo e as fortes correlações existentes entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura foi já bastante estudada.” (Williams, 1984; Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1994). Estes estudos desenvolvimentais são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão posteriormente situadas entre os melhores leitores. Paralelamente, as que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde entre os maus leitores.

Segundo Sim-Sim, a consciência fonológica exige a capacidade de distanciamento consciente dos enunciados verbais, na qual estão presentes processos mnésicos e cognitivos. Nesses processos estão contemplados aspetos de reconstrução, de segmentação, de identificação e de manipulação fonológica. Por reconstrução fonológica

é entendida a capacidade de reagrupar num continuum os segmentos fónicos ouvidos como unidades isoladas, ou seja, reconstruir a cadeia fónica numa unidade maior. A segmentação fonológica, por sua vez, requer a análise e separação em unidades menores de um enunciado ouvido; na identificação fonológica, estão implicados processos de deteção de sons idênticos, bem como a capacidade de prestar atenção a sons diferentes. Finalmente, a manipulação fonológica, para além de envolver as capacidades referidas anteriormente, requer a capacidade de explicitação e controlo de análise das unidades fónicas. Cada um destes processos pode ocorrer a nível silábico, intra-silábico e fonémico, havendo uma gradação no nível de complexidade da tarefa envolvida.

O conceito de consciência fonológica pode ser definido, genericamente, como a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer e Rohn, 1999).

A descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja as palavras, as sílabas e os fonemas. É esta capacidade, denominada de consciência fonológica, que permite a recodificação fonética, a qual beneficia da estimulação pedagógica decorrente da ação do adulto.

O desenvolvimento da consciência fonológica é difícil para muitas crianças uma vez que exige uma mudança ao nível das representações linguísticas. A dificuldade desta mudança depende do grau de abstracção dos segmentos sonoros a analisar. (Sim-Sim, 2009)

Blevins (citado por Sim-Sim, 2008) atribui à consciência fonológica um papel muito importante na aprendizagem, sendo facilitadora da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e para segmentar palavras na escrita. A consciência fonológica é crítica para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo que as crianças que não têm este tipo de consciência linguística estão entre os piores leitores.

De acordo com Sim-Sim (2008), “O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas). Entre a ténue

sensibilidade à produção de um som da fala e a capacidade para soletrar sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração.”

Para esta autora, as capacidades de consciência fonológica que se revelam determinantes para a aprendizagem da decifração são: a capacidade para produzir e detetar rimas; segmentar frases em palavras; segmentar palavras em sílabas; aglutinar sílabas em palavras; manipular e substituir sílabas em palavras; suprimir e adicionar sílabas em palavras; identificar sílabas iguais; identificar sons finais iguais; identificar sons iniciais iguais; e associar sons a letras.

A maioria das atividades de consciência fonológica deve ser oral e baseada no jogo.

Está provada a importância de treino e desenvolvimento da Consciência fonológica antes mesmo das crianças iniciarem a escolaridade básica (Tornéus, 1984; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Lundberg e tal., 1988; Cunningham, 1990; Ball & Blachman, 1991).

### **2.2.3 Motivação para a leitura e ambientes motivadores para a aprendizagem da leitura**

De acordo com Sim-Sim (2009)

O ensino da leitura está socialmente associado à frequência escolar e a entrada na escola é sentida por muitas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir “lerem sozinhas”. Contudo, este entusiasmo por aprender a ler esvai-se, muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. A desmotivação e conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de uma forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes. ( p.7)

Esta autora salienta ainda a urgência em inverter este processo “ (...) que implica, entre outros aspetos, centrar o ensino da leitura na sua própria essência, na obtenção de significado...” e “(...)se processe num contexto real de leitura ou, simplesmente se aprenda a ler lendo.”

Segundo Gambrell (citado por Bártolo, 2004) “ A motivação para a leitura tem sido completamente subestimada no processo de aprendizagem da mesma. No entanto, ela desempenha um papel fulcral na aprendizagem. Muitas vezes faz a diferença entre uma aprendizagem superficial e uma aprendizagem que é profunda e internalizada.”

Este autor afirma ainda que “Muitos alunos estão em risco de insucesso, não por incapacidades ou dificuldades de aprendizagem, mas devido a problemas motivacionais.” (Gambrell, 1994).

De acordo com Bártolo (2004, p. 141), “ Nos anos 80 as pesquisas continuaram a enfatizar aspetos cognitivos da leitura como conhecimento prévio e comportamentos estratégicos. No entanto, alguns autores defenderam que os leitores eficazes têm de possuir as capacidades e a vontade de ler.”

Assim sendo, a partir destes pressupostos, as pesquisas dos anos 90 centram-se numa perspetiva mais compreensiva e equilibrada da leitura, que inclui uma ênfase na motivação e interação social, bem como nos aspetos cognitivos e afetivos do desenvolvimento da literacia. (Gambrell, 1996).

Contudo, o comportamento motivado é algo muito complexo, não podemos dizer simplesmente que os alunos estão motivados ou desmotivados para a leitura. Como tal, vários teóricos da motivação identificaram diferentes dimensões do construto “motivação para a leitura”, que caracterizam diferentes tipos de perfis motivacionais: eficácia na leitura, desafio na leitura, curiosidade na leitura, envolvimento, importância da leitura, leitura para o reconhecimento, leitura para notas, competição na leitura, leitura por razões sociais, concordância na leitura e evitamento da leitura (Ng et al., 1996; Wigfield & Guthrie, 1995, Wigfield, 1997).

Bártolo (2004, p.146), enfatiza a necessidade de os professores refletirem sobre as estratégias de fomento de leitura utilizadas na sala de aula. Estratégias assentes na

competição, além de não levarem ao aumento da leitura voluntária a longo prazo, poderão, quando aplicadas a toda a turma, minar a motivação intrínseca dos alunos que já eram leitores motivados.

Este autor afirma que as crenças acerca do eu, corresponde aos leitores que acreditam que são competentes na leitura e na escrita, as crenças acerca da literacia diz respeito aos alunos que vêem esta atividade como intrínseca e pessoalmente valiosa, como tendo a ver com os seus próprios objetivos, e compreendem que a leitura está relacionada com a informação e compreensão. Quanto às relações com a comunidade de apoio à leitura, os alunos podem estar motivados para aprender a ler quando experienciam os ambientes de aprendizagem como locais onde podem perseguir interesses pessoais ou sociais; onde podem conseguir, pelo menos, algum grau de autodeterminação e modelação do seu percurso de aprendizagem; quando estes ambientes e ações «literárias» são tomadas seriamente; quando estes ambientes são ricos em textos e ideias e permitem interações estimulantes com colegas, professores e pais; quando experienciam a aprendizagem da leitura como colaborativa; quando têm períodos de tempo para praticar leitura e escrita significativa; quando os membros da sua escola, família e sociedade colaboram em atividades pessoal e socialmente significativas.

Bártolo (2004) afirma que “Apesar do papel ativo do sujeito na estruturação das ações e orientação do seu comportamento, é reconhecida a influência dos contextos nos construtos da motivação – crenças, valor e objetivos. Na motivação para a leitura revestem-se de particular importância os contextos escolares, dado que é geralmente na escola que as crianças aprendem a ler e onde realizam a maior parte das suas leituras.”

Este autor conclui ainda que vários estudos sugerem que as características de contexto de sala de aula influenciam a motivação intrínseca dos alunos. Uma perspetiva fértil nesta visão é a teoria da autodeterminação, que enfatiza a importância da motivação intrínseca para a aprendizagem independente e autodeterminada.

Segundo Wigfield & Guthrie (citados por Bártolo 2004), os professores promotores de autonomia estão associados ao aumento de persistência, esforço, atenção e prazer dos alunos nas atividades de sala de aula. Um contexto em que os estudantes se

sintam apoiados pelos pares e professores, tem mais tendência a encorajar a motivação intrínseca do que situações de aprendizagem individualizadas e solitárias.

Segundo estes autores, dois estudos de investigação-ação mostraram que a combinação de oportunidade para interação social, abundância de materiais de leitura e ênfase do professor na leitura livre, aumenta o tempo que os alunos dedicam à leitura.

### **2.3. Modelos de leitura**

De acordo com Fernanda Viana (2002) “ A investigação sobre os processos subjacentes à leitura foi gerando uma série de teorias e de modelos de leitura. A investigação efetuada a partir de finais dos anos 60 do século XX pôs em causa a ideia de requisitos prévios para a aprendizagem da leitura e alertou para a necessidade de se clarificarem as capacidades e estratégias utilizadas no ato de ler. Assim, é numerosa a investigação efetuada a partir de 1970 centrada na análise destas operações e estratégias que estão presentes no ato de ler.”

Assim sendo, surgem três Modelos de leitura, baseados na forma que o ser humano processa a leitura, o Modelo ascendente, o Modelo descendente e o Modelo interativo.

#### **2.3.1. Modelos ascendentes**

Segundo Gabriela Valasquez (2004) os modelos ascendentes caracterizam-se por considerarem o processo da leitura como sendo determinado pelas características do texto. O leitor parte das operações perceptivas para a construção de significados.

Para Martins (1996) “os chamados modelos ascendentes consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).”

Partindo da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral, estes modelos consideram que um leitor, perante um

texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que por sua vez se juntariam em frases.”

Na perspectiva deste modelo a linguagem escrita não é mais que a codificação da oralidade, enfatizando portanto o conhecimento das regras de decifração deste código: a descodificação e as correspondências grafo-fonológicas são a base da leitura.

Para estes modelos, a compreensão da leitura depende do processamento letras e palavras, uma vez que é alcançada a partir da sonoridade das palavras que são ouvidas pela mente.

Perante um texto, o leitor fixa as letras criando um ícon pré categorial, isto é, uma representação da imagem em traços, curvas e ângulos. Este ícon é analisado por um “scanner”, que através de rotinas de reconhecimento de padrões, identifica as letras e as envia para um registo de caracteres.

As letras aqui registadas são transformadas em fonemas sistemáticos pelo descodificador, através do livro de código das correspondências grafo- fonológicas , e enviadas para o grafador fonémico.

A conclusão geral destas experiências é que o conhecimento automático das letras é importante, pois só assim se podem libertar recursos cognitivos para as tarefas superiores. Esta automatização pode ser adquirida através da prática.

Na medida em que tanto a descodificação como a análise de significado requerem atenção, fundamental que as crianças que se esforçam por aprender a ler consigam adquirir uma descodificação automática. Será um grave erro tentar que a criança leia significativamente desde o início, sendo preciso primeiro que a classificação dos traços e das letras se processe sem intervenção da atenção. (Valasquez, 2004)

Estes modelos têm sido alvo de diversas críticas, já que as suas conclusões não explicam todos os dados da investigação, particularmente os que analisam a influência do contexto na leitura.

Assim, a exclusividade da via fonológica como forma de aceder ao significado é desmentida pelas investigações que demonstraram que:

- As letras são mais facilmente identificadas quando integradas em palavras (Johnston & McClelland, 1974).
- O tempo de leitura das palavras é inferior ao de não-palavras e o tempo de leitura de pseudo-palavras é inferior ao de não- palavras (Ehri & Wilce, 1983).
- Muitos dos erros na leitura oral preservam o significado ou a estrutura sintática congruente com o contexto (Goodman, 1990).
- O reconhecimento de uma palavra inteira é tão rápido como o de uma letra, mostrando que os leitores podem não processar todas as letras de uma palavra (Cattel, citado por Ehri, 1996).
- Principalmente nos leitores aprendizes, o contexto congruente facilita o reconhecimento das palavras enquanto que um incongruente o dificulta (Cunningham & Stanovich, 1998).

Para Martins (1996) segundo este modelo de leitura, o leitor fluente seria aquele que domina bem o processo de descodificação.

### **2.3.2. Modelos descendentes**

Segundo Valasquez (2004) os modelos descendentes partem do pressuposto inverso ao dos modelos anteriores: são os processos cognitivos de nível superior que dirigem a percepção. Segundo estes modelos, o acesso ao sentido faz-se pelo reconhecimento imediato das palavras, sem descodificação.

Esta corrente deriva da psicologia cognitiva e enfatiza o papel ativo do sujeito e os processos cognitivos subjacentes a esta mesma atividade.

Considera que os bons leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto, existindo, portanto, uma supremacia do leitor.

Para os defensores destes modelos, a ênfase na descodificação provocaria leitores que não compreendem o que lêem mas apenas vocalizam palavras;

A melhor forma de construir significado do texto será a seleção do mínimo de informação deste, utilizando o conhecimento da linguagem e do mundo e estratégias de

predição e inferência, ou seja, envolvendo-se num “jogo de adivinhações psicolinguísticas”.

O processo de leitura implica a utilização de diversas estratégias, isto é, esquemas para recolher e avaliar a informação. As estratégias básicas da leitura são as estratégias de seleção (escolha de índices mais úteis), de predição (antecipação do texto). E as inferências (complementam a informação disponível utilizando os esquemas que o leitor já possui). O leitor utiliza ainda estratégias de autocontrolo, para confirmar ou rejeitar as predições. Para que a leitura seja eficiente é necessário que o leitor recolha do texto apenas a informação que necessita para compreender, gastando o mínimo de tempo esforço e energia.

A leitura é um processo cíclico que começa no ciclo óptico, continua no perceptivo e daí passa para o gramatical e semântico, sendo este último o mais importante.

A aprendizagem da leitura não é mais difícil do que a aprendizagem da linguagem oral, desde que o programa de instrução se insira num contexto funcional em que o leitor tenha um objetivo para procurar o significado do texto. Os programas devem ainda respeitar o crescimento natural da criança destre da linguagem escrita.

As principais críticas aos modelos descendentes negam o pressuposto destes modelos de que aprender a linguagem escrita é o mesmo que aprender a falar. Assim, enquanto a fala é biologicamente primária e universal, a escrita é um produto de convenções sociais que utiliza diferentes estratégias: representação fonémica, silábica ou de morfemas. A fala é aprendida por quase todas as crianças em contexto natural mas a escrita exige ensino e, mesmo assim, um número considerável de crianças tem dificuldade na sua aprendizagem. (Adams, 1998; Liberman, 1997).

A investigação tem ainda demonstrado que:

- O treino de competências fonológicas, associado ao ensino explícito das correspondências grafo-fonológicas, é um importante fator de facilitação da aquisição da leitura (Adams, 1998; Chall, 1999; Gathercole & Baddeley, 1993).

- os movimentos oculares realizados na leitura mostram que os bons leitores fixam quase todas as palavras e letras dos textos (Carpenter & Just, 1981; Rayner & Pollatsek, 1987).

### **2.3.3. Modelos interativos**

Nos modelos interativos, o processamento ascendente combina-se com o descendente, para cooperativamente determinar a natureza do “input”. Neste processamento cooperativo, 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 (Rumelhart & McClelland, 1981).

Segundo este modelo, o leitor tem um conjunto de expectativas acerca da informação que poderá obter do “input” visual e à medida que a informação visual fica disponível, vai fortalecendo as hipóteses consistentes com o “input” e enfraquecendo as inconsistentes. (Valasquez, 2004)

A componente central deste modelo é o sintetizador de padrão, que recebe informações simultâneas tanto dos conhecimentos sintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos, como do dispositivo de extração de traço.

A informação visual começa por ser armazenada num “armazém de informação visual” e as características mais importantes desta informação são transmitidas ao sintetizador de padrão através do dispositivo de extração de traço.

O modelo é elaborado apenas com o nível de palavra e de letra, não porque os autores considerem ser os únicos, mas porque pensam que a maior parte dos fenómenos relacionados com a percepção de palavras podem ser explicados apenas pela interação entre estes dois níveis. (Valasquez, 2004)

Este modelo permite explicar diversos resultados empíricos clássicos, a leitura de palavras em que nem todas as letras são visíveis, e que a percepção de palavras seja mais rápida do que a de pseudo palavras e de não palavras.

Os sistemas de processamento de informação são concebidos de forma mais exata se forem vistos como resultados complexos derivam das interações entre as unidades e

cuja estrutura de controlo se caracteriza pela modulação dos níveis de ativação associados às unidades de processamento.

Uma das formulações do modelo interativo foi o modelo de Ellis (1984) que defende a admissão de duas vias para o reconhecimento de uma palavra: o acesso visual direto ao léxico (« reading by ear »).

Segundo este modelo, quando o leitor encontra uma palavra familiar utiliza o acesso visual direto. A análise visual ativa a unidade referente a essa palavra no sistema de reconhecimento visual de palavras e a ativação dessa unidade disponibiliza a sua representação semântica. Esta representação permite a recuperação fonémica das palavras do sistema de produção fonémica de palavras. A recuperação fonémica da palavra pode também ser atingida pela correspondência direta entre o sistema de reconhecimento visual de palavras e as unidades de produção fonémica das mesmas.

Quando o leitor encontra palavras não-familiares, identifica as letras que a compõem. Se a palavra é muito semelhante a outra familiar, poderá ativar a unidade de reconhecimento visual da outra.

Quando a sequência de letras é completamente nova, o leitor recorre à mediação fonológica. Utilizando, eventualmente os morfemas que a compõem, analogias e correspondências grafo- fonológicas, o leitor tenta uma junção fonémica que converte em código acústico.(Valasquez, 2004)

#### **2.3.4. Métodos de ensino da leitura**

Como já foi referido anteriormente, a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias. Requer, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

As metodologias de ensino da decifração dividem-se entre duas opções pedagógicas: uma que dá primazia a estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas) e outra que privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global).

De acordo com Martins e Valente (2004), o estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e escrita com métodos de ensino diferentes e o desenvolvimento de competências fonológicas têm vindo a gerar grande controvérsia.

As pesquisas realizadas neste domínio incidiram principalmente em duas categorias de métodos com concepções opostas relativamente ao processo de aquisição da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos.

#### **2.3.4.1. Métodos fónicos ou sintéticos**

Os métodos fónicos ou sintéticos, assentam nos pressupostos dos modelos ascendentes. Segundo esta concepção, a metodologia para o ensino da leitura (método fónico) deveria assentar, fundamentalmente, no estabelecimento de correspondência entre o som e a grafia. Este método (nas suas diferentes variantes) parte do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos). Jiménez e Artiles (citado por Lopes, 2004) descrevem, de uma forma sintetizada, os passos geralmente seguidos: 1) estudo analítico de vogais e consoantes. Para facilitar a sua memorização, é frequente a sua associação a uma representação gráfica de algum objeto familiar que comece pela letra que se está a ensinar, adquirindo especial importância a discriminação e a identificação (auditiva e visual) das letras; 2) combinação de letras entre si para formar sílabas; 3) identificação das palavras que foram formadas através da união das sílabas aprendidas, dando-se ênfase especial à significação das palavras; 4) leitura oral de pequenas frases que foram formadas a partir da relação e da significação das palavras entre si (p. 81).

Dentro dos métodos fónicos valerá a pena referir as suas três variantes: alfabética, fonémica e silábica. Na variante alfabética a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita, conforme o idioma em que se ensina a ler. No sentido de colmatar o grande inconveniente da abordagem alfabética, sugere-se não o ensino do nome da letra, mas do fonema que representa o som da letra, desenvolvendo-se a abordagem fonémica. O processo de aprendizagem da leitura inicia-se, portanto, pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. Prescreve-se

também que não se passe para um par fonema/grafema sem o anterior ensinado estar bem consolidado em termos de aprendizagem (Ferreiro & Teberosky, 1985).

O grande problema com que as abordagens fônicas se defrontam é o fato de haver consoantes em que os seus sons, produzidos isoladamente, são muito idênticos, na medida em que têm pontos de articulação muito semelhantes (por exemplo, /p/, /b/). O problema não se porá, se elas forem acompanhadas de vogais. A abordagem silábica propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação direta.

#### **2.3.4.2. Métodos globais ou analíticos**

Os métodos globais baseiam-se nas concepções dos modelos de leitura descendentes. Segundo estes modelos a leitura seria um processo de identificação direta e global de palavras (ou frases), de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e de verificação das hipóteses produzidas. Segundo o método global, a criança é colocada diante de um texto (de palavras ou de frases), que exprimem um pensamento, já que se insiste, desde o início, no significado do que se lê. Parte-se do estudo de estruturas complexas (significativas) para que, no final do processo, a criança seja capaz de distinguir, nesta complexidade, os seus elementos mais simples: as sílabas e as letras. É dentro da denominação de globais que poderemos considerar o global de frases e o de palavras (Viana, 2002 p. 91).

Jiménez e Ariles (1991) descrevem detalhadamente os passos seguidos nesta metodologia: 1) percepção global da palavra e representação gráfica da mesma; 2) leitura da palavra; 3) decomposição da palavra em sílabas; 4) decomposição da palavra geradora; 5) reconstrução da palavra geradora; 6) combinação das sílabas já conhecidas para formar novas palavras; 7) agrupamento das palavras em frases e orações.

### 2.3.4.3. Métodos Mistos

Os métodos mistos vão ao encontro dos princípios do modelo interativo da leitura, em que o reconhecimento das palavras escritas integra processos ascendentes e descendentes.

Smith e Crowder (citados por Lopes, 2004) consideram que na aprendizagem da leitura a criança deve ser capaz de utilizar adequadamente duas fontes de informação: 1) a informação visual, e 2) a informação não visual.

De acordo com Viana (2002), a informação visual será a proveniente de processos sensoriais e da aplicação das regras de conversão grafema/fonema. Esta informação visual/sensorial é importante, mas não é suficiente. Ler é essencialmente extrair significado. E esta extração de significado está dependente simultaneamente da informação visual e não visual. O raciocínio, a memória, as experiências vividas, o léxico e o conhecimento do mundo vão jogar um papel decisivo. As antecipações (hipótese/ adivinhas) que a criança poderá fazer durante a leitura estão diretamente relacionadas com o conhecimento do mundo que ela já tem.

Na perspectiva de Viana (2002), durante o processo de aquisição/ construção da língua escrita, a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral, com as suas experiências com a língua escrita, integração esta mediada pelos seus processos cognitivos e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Alves-Martins & Niza (1998), consideram que os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com a qual são confrontados. Consideram ainda a existência de dois sistemas de reconhecimento de palavras, o sistema visual para identificar palavras familiares e o sistema de correspondência grafo-fonológico, para identificar palavras não familiares.

Alves-Martins (1996), Rebelo (1993) e Sousa (2000) referem que o modelo interativo compensatório de Stanovich, inspirado no modelo de Rumelhart, surgiu em 1980, o modelo interativo compensatório defende que qualquer estágio do processo pode influenciar um outro, acrescentando, contudo, que os estádios têm, entre si, uma função

compensatória, dado que os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos fortes de um outro nível. Assim, leitores fracos, com dificuldades de análise e de decodificação de palavras, poderão servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, poderão servir-se da decodificação para a sua identificação.

É com base nestes princípios que surgem os métodos mistos, nos quais os professores promovem o desenvolvimento de estratégias de processamento ascendentes e descendentes, para que o aluno possa ter “liberdade”, de optar pela forma de processamento que lhe é mais favorável.

Sim-Sim (1995) refere que, “independentemente dos modelos teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respetivos processos utilizados para os atingir. Assim para ambos os produtos, o objetivo é o mesmo, obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto” (p.215).

Para a autora é no equilíbrio dos dois modelos, que se deve estabelecer a aprendizagem.

## **2.4. Dificuldades na aprendizagem da leitura**

### **2.4.1. Dificuldades gerais na aprendizagem da leitura**

No que concerne às dificuldades na aprendizagem da leitura, podemos distinguir as dificuldades gerais e específicas.

As dificuldades gerais resultam de situações adversas à aprendizagem normal tais como: edifício escolar, organização, pedagogia e didática deficientes; ausência e abandono escolar, desestabilização familiar, relações familiares e sociais perturbadas, meio socioeconómico e cultural desfavorecido, pertença a grupo minoritário marginalizado e ocorrência de uma ou mais deficiências declaradas. (Rebelo, 1993)

### **2.4.2. Dificuldades de aprendizagem específicas da leitura**

De acordo com Sim-Sim, (2008) quanto mais competências pré-escolares a criança possuir, melhor será o seu desempenho e mais facilidade terá na aprendizagem da leitura e da escrita. A maioria das crianças, passo a passo, aprende a ler e a escrever sem dificuldades; no entanto, outras carecem de atenção por parte de todos os agentes educativos.

A noção de Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE) não é consensual nem pacífica.

Para Rebelo (1993) as dificuldades específicas na leitura “ (...) situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para os mesmos explicação evidente.”

Correia (2008), Cruz (1999) e Lopes (2005) adotam uma definição que parece receber um maior consenso de entre outras. A definição consta na Lei Pública Americana e refere o seguinte:

Dificuldade de Aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. (p.7).

Esta definição abrange uma grande diversidade de problemáticas (deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e dificuldades de linguagem, dificuldades na matemática), mas exclui problemas de aprendizagem derivados de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas.

De entre as dificuldades de aprendizagem específicas, Correia (2008) considera mais frequentes a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

A dislexia é uma perturbação da aprendizagem definida como um desempenho na leitura substancialmente abaixo daquilo que seria de esperar (a nível da exatidão, velocidade ou compreensão, conforme os resultados de medidas estandardizadas de

avaliação individual) de acordo com a idade cronológica, QI (Quociente de Inteligência) e do nível de escolaridade. Deste modo, a dislexia ocorre quando existe uma discrepância entre as dificuldades na leitura e o QI, sendo habitual que as dificuldades na leitura sejam acompanhadas por dificuldades na escrita (Sucena, & Castro, 2010).

A disgrafia é uma dificuldade na escrita, estando os problemas relacionados com a componente grafomotora da escrita (e.g., forma das letras, espaçamento entre as palavras, pressão no lápis), com a soletração e com a produção de textos escritos (Correia, 2008).

Quanto à disortografia é a designação dada à dificuldade de aprendizagem relacionada com a utilização de regras gramaticais, no que respeita a sintaxe e a morfologia. De acordo com Serra (2005) a disortografia é uma perturbação específica da escrita, caracterizada por uma alteração na transmissão do código linguístico dos fonemas, dos grafemas e na associação fonema/ grafema, traduzindo-se em erros ortográficos. As crianças com disortografia apresentam também dificuldades na construção frásica: frases inacabadas, omissão de partículas de ligação, repetição de palavras, vocabulário reduzido, erros na pontuação.

Os conceitos de dislexia, disgrafia e disortografia apresentam-se, pois, semelhantes nalguns aspetos aos de perturbações da leitura ou da escrita propostos pela American Psychological Association (APA) (2002).

Como alternativa a estas perspetivas das dificuldades de aprendizagem, autores como Fonseca (1999) e Bender (1995) referem que as DAE envolvem um conjunto de desordens, intra-individuais, que remetem para um *continuum*, situado entre o severo e o ligeiro, de acordo com o grau de interferência nas aprendizagens, *continuum* que pode estender-se de modo a incluir toda a variabilidade até à perfeita aprendizagem da leitura e/ou da escrita.

## **Capítulo II**

---

# **Enquadramento Metodológico**

## 1. Natureza do estudo

O presente estudo possui uma natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1984) e Patton (1990), os métodos qualitativos possuem várias características na investigação:

- Indutiva, uma vez que os investigadores tendem a analisar a informação de “forma indutiva”. É a partir da recolha de dados que os investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos.

- Holística, pois os investigadores têm em conta a realidade global. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis, mas são vistos como um todo, é estudo o passado e o presente dos sujeitos da investigação.

- Naturalista, sendo que a fonte direta dos dados são as situações naturais. Neste tipo de investigação, o sujeito interage também com os sujeitos de uma forma natural, “misturando-se”, com o objetivo de compreender uma determinada situação.

Na perspetiva destes autores, já mencionados anteriormente, os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas. Como tal afirmam que os métodos qualitativos são “humanísticos”.

Neste tipo de investigação, o investigador dá mais importância ao processo de investigação do que unicamente aos resultados e produtos que dela decorrem.

Bogdan e Biklen afirmam ainda que, no fim da investigação, “...a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que os outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

A investigação qualitativa deve ser descritiva e esta descrição deve resultar diretamente dos dados recolhido e deve ser bastante rigorosa. Estes dados podem incluir, transcrições de entrevistas, registos de observação, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados e transcritos.

O investigador é um instrumento de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade. (Carmo e Ferreira, 2008)

Segundo Carmo e Ferreira (2008), “Nas investigações qualitativas, os investigadores são “sensíveis ao contexto”, isto é, os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto.”

As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista e a análise documental.

Quando para além de compreender o investigador também atua sobre o ambiente, provocando mudanças e analisando os resultados das suas ações estamos perante um projeto de investigação-ação.

No que concerne à metodologia utilizada na investigação-ação, esta identifica-se com a investigação qualitativa/etnográfica, uma vez que trata de processos desenvolvidos em contextos circunscritos, que podem ter semelhanças com estudos de caso. Contudo, ao contrário da investigação qualitativa, não é objetivo da investigação-ação apenas compreender, mas também mudar. “Para além disso, incidindo num processo de mudança, a investigação-ação exige de todos os intervenientes/sujeitos do processo uma participação muito mais ativa do que a investigação qualitativa.” (Silva, 2000)

A noção de investigação-ação apresentou sempre algumas ambiguidades uma vez que associa duas práticas bastante distintas. Por um lado, este tipo de investigação exige uma distância em relação à realidade, e por outro lado a ação que implica um envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas, que se colocam num determinado contexto. (Vasconcelos, Pratas, Pinto e Duarte, 2013)

Assim sendo, de acordo com Rappoport (citado por Esteves, 2008), “A investigação-ação visa simultaneamente contribuir para responder às preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática (...) através de uma colaboração que as ligue de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável.”

Portois (citado por Esteves, 2008) acrescenta ainda que este tipo de investigação contribui não só para as investigações práticas, mas também para o aumento do conhecimento.

De acordo com as perspectivas referidas por Dewey (1925) a investigação-ação apresenta cinco etapas lógicas do processamento do pensamento: “1º encontramos-nos diante de uma dificuldade a resolver; 2º localizamos-la e definimos-la; 3º apresenta-se uma solução possível; 4º raciocinando, estabelecemos as bases da solução; 5º continuando a observar e a experimentar, somos levados a aceitar e a rejeitar a solução sugerida, quer dizer, a concluir a favor ou contra”.

É importante salientar também que na investigação-ação, o processo tem tanta importância como os resultados, não sendo necessário seguir procedimentos formais bem definidos. O sucesso neste tipo de investigação depende sobretudo de uma autocrítica permanente e de uma abertura de espírito articuladas com a exposição das razões que fundamentam as conclusões. (Cronbach & Suppes, 1969)

Elliot (1991) define a investigação-ação de uma forma mais consistente, afirmando que este tipo de investigação se define como a forma de estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação decorrente dessa situação. Subjacentes a esta definição estão duas linhas de força, a vontade de melhorar a qualidade das ocorrências situacionais e a necessidade de investigar essas situações.

Contudo, este tipo de investigação apresenta algumas dificuldades. De acordo com Silva (citado por Vasconcelos, 2013), estas dificuldades podem situar-se em três grandes eixos de tensão que têm ligação entre si. “O eixo metodológico situa o equilíbrio instável entre as exigências da ação e da investigação, a tendência em privilegiar um investimento na mudança ou na investigação, traduzindo ainda a dificuldade de tratar, em tempo útil toda a informação recolhida durante a ação.”, o eixo epistemológico que diz respeito “...à possibilidade de reconhecer uma realidade em mudança...” e o eixo político e ético, que diz respeito à tensão existente entre investigadores e atores e a sua participação no processo.

Silva (citado por Vasconcelos, 2013) estabelece ainda uma relação entre a investigação-ação e o método experimental, uma vez que em ambas, o investigador coloca hipóteses de investigação. “No caso da investigação-ação, por serem orientadoras de ação, pareceu poderem ser designadas de “hipóteses de ação”. Nesse sentido, pode dizer-se

que a investigação-ação tem semelhanças com a investigação experimental, podendo considerar-se como uma experimentação no terreno ou em meio natural.”

Esta autora acrescenta ainda que estas hipóteses de ação serão, supostamente, as soluções mais adequadas para o problema, situação e contexto, baseando-se não só em fundamentos teóricos, mas também em considerações éticas e, ainda em saberes profissionais resultantes da experiência anterior dos participantes.

Para recolher informações, na investigação-ação, são utilizadas observações, entrevistas e questionários, sendo também produzidos muitos tipos de documentos, que decorrem do desenvolvimento do processo e terão de ser organizados e analisados. A análise de toda essa documentação é a base da avaliação do processo e dos resultados da ação, sendo que a quantidade e diversidade dessa produção, durante a investigação-ação dependerá das possibilidades e condições do projeto.

Assim sendo, uma vez que a investigação-ação se concentra num processo de mudança, é necessário avaliar. Esta avaliação divide-se em três fases: a avaliação ou caracterização da situação inicial, a avaliação do processo, que consiste na recolha de informação no desenrolar do processo e a fase final, incidindo sobre os resultados e/ou comparação com a situação inicial.

Esta avaliação tem como objetivos: fundamentar as decisões sobre a ação, compreender o processo e os efeitos e articular a prática e a teoria. (Vasconcelos, 2013)

Em suma, apesar do carácter polissémico que os conceitos fundadores da investigação-ação apresentam, trata-se de uma forma de investigação diferente da convencional, embora exista alguma ligação entre elas (Lincoln, 2001, cit. In Esteves, 2008).

O presente estudo constitui-se como um projeto de intervenção desenvolvido na lógica da investigação-ação, embora não contenha todas as características deste tipo de investigação.

Com efeito, o objetivo principal do estudo é o desenvolvimento de competências de leitura em duas crianças, através da mudança de estratégias pedagógicas. Desta forma, tal como foi referido anteriormente foi necessário fazer uma avaliação antes, durante e

após a intervenção, para conseguirmos verificar as melhorias ao nível da leitura destas duas crianças com dificuldades graves de aprendizagem.

## **2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

### **2.1. Aplicação do teste de competências linguísticas e de leitura**

Para avaliar as competências ao nível da aprendizagem da leitura, foi aplicado um teste de competências linguísticas e de leitura (anexo 6). Foram também construídas grelhas de análise (anexo1) para esse teste. Na construção desta grelha abrangemos as cinco competências intrínsecas ao processo de leitura: conhecimento lexical, memória auditiva, conhecimento morfológico, reflexão sobre a língua, identificação global de palavras e identificação de letras.

Assim sendo, nas grelhas de análise do teste analisamos cinco vertentes que passamos a explicar mais pormenorizadamente:

- Conhecimento lexical: analisar se o aluno identifica partes do corpo, objetos, cores, animais, verbos e opostos.
- Conhecimento das regras morfológicas: verificar se o aluno é capaz de fazer a concordância género/ número, dos tempos verbais e dos plurais e identificar graus dos adjetivos.
- Memória auditiva: observar se o aluno é capaz de memorizar e reproduzir palavras, pseudo-palavras, frases, ordens e uma narrativa.
- Reflexão sobre a língua: analisar se o aluno é capaz de dividir frases em palavras, palavras em sílabas e identificar palavras que se iniciam pelo mesmo som e palavras que terminam com o mesmo som.

Segundo Marconi e Lakatos (2002), os testes são instrumentos que têm como finalidade obter dados que permitam medir o rendimento, a competência, a capacidade ou a conduta dos indivíduos, em forma quantitativa.

Existem vários tipos de testes, com aplicações diversas, de acordo com os objetivos propostos e com a disciplina específica, podendo ser utilizados tanto na investigação social como no programa de ação social.

## **2.2. Observação direta participante**

Marconi e Lakatos (2002) definem observação como uma técnica de coleta de dados para obter informações, na qual se utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade.

Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar. Estas autoras afirmam ainda que esta técnica é um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo.

A observação ajuda o investigador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento. Desempenha um papel crucial nos processos observados, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

Para Marconi e Lakatos (2002), a observação oferece algumas vantagens, como por exemplo, o fato de permitir estudar de uma forma ampla uma variedade de fenómenos, permitir a recolha de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas e o fato de permitir a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou questionários.

Na investigação científica são empregadas várias modalidades de observação, que variam de acordo com as circunstâncias. Estrela (1990) apresenta quatro tipos:

- Observação naturalista, que caracteriza-se pela descrição do comportamento dos indivíduos no seu ambiente natural. Este tipo de observação, permite que o investigador acumule dados, que terão de ser analisados.

- Observação sistemática, na qual o investigador realiza uma seleção prévia dos aspetos a observar e constrói um instrumento de recolha elaborado para o efeito.

- Observação ocasional, esta caracteriza-se pela observação de acontecimentos ou comportamentos que se constituem como significativos.

Neste trabalho optou-se pela observação direta participante, que consiste na participação real do investigador com a comunidade ou grupo. O investigador incorpora o grupo, confunde-se com ele. Fica muito próximo, como se fosse um membro do grupo, participando nas atividades deste. (Marconi e Lakatos, 2002)

Para Mann (citado por Marconi e Lakatos, 2002), na observação participante, o observador enfrenta muitas dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por simpatias e antipatias pessoais.

Em geral, são apresentadas duas formas de observação participante, a natural, na qual o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga e a artificial, na qual o investigador integra-se no grupo com a finalidade apenas de recolher informações.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), neste tipo de observação, o investigador deve assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada e combiná-lo com outros papéis sociais que lhe permitam uma boa observação.

Segunda as autoras mencionadas anteriormente, a observação participante tem vindo a ser cada vez mais usada quer como ferramenta exploratória quer como técnica principal de recolha de dados, quer ainda como instrumento auxiliar de pesquisas de natureza quantitativa.

Neste trabalho optou-se também pela observação sistemática do trabalho desenvolvido em sala de aula, para tal foram construídas grelhas de observação e foram retiradas anotações dos comportamentos dos alunos. Neste tipo de observação, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação. Deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar a sua influência sobre o que vê ou recolhe. Podem ser utilizados vários instrumentos na observação sistemática: quadros, anotações, escalas, grelhas, etc.

### **2.3. Entrevista**

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, com o intuito de uma delas obter informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de

natureza profissional. Esta técnica é utilizada para a recolha de dados na investigação. Marconi e Lakatos, (2002).

Para Goode e Hatt (citados por Marconi e Lakatos (2002), a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação”.

Assim sendo, a entrevista é uma conversa efetuada cara a cara, que proporciona ao investigador a informação necessária.

Carmo e Ferreira (2008), citam a tipologia de Grawitz, de acordo com esta autora, pode-se classificar as entrevistas “(...) de acordo com um continuum, variando entre um máximo e um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação concedida.”

Assim sendo, as entrevistas podem ser classificadas de entrevistas predominantemente informais, entrevistas mistas e entrevistas predominantemente formais.

Marconi e Lakatos (2002) afirmam que para realizar uma entrevista, o entrevistador deve ter em conta três momentos, o “antes”, o “durante” e o “depois”, e deve seguir algumas normas: o contacto inicial a formulação de perguntas, o registo das respostas e o término da entrevista.

Durante o contacto inicial, o investigador deve entrar em contacto com o entrevistado e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversa amistosa, explicando a finalidade, a necessidade da colaboração. Durante a formulação de perguntas, estas devem ser feitas uma de cada vez, para não confundir o entrevistado e, primeiro, as que não tenham probabilidade de ser recusadas. No registo das respostas, estas devem ser anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. Quanto ao término da entrevista, esta deve terminar tal como começou, num ambiente de cordialidade, para que o investigador, se necessário, possa voltar a obter novos dados sem que o informante se oponha a isso.

O guião é uma forma de operacionalizar os objetivos, através de diversas variáveis que servem de base à realização da entrevista propriamente dita. É constituído por um conjunto de questões abertas, semi-abertas ou fechadas.

Durante a realização da entrevista tivemos em consideração alguns pontos orientadores sugeridos por Estrela (1994):

- Dar a palavra ao entrevistado, deixando fluir o discurso, dirigindo o menos possível a entrevista e permitindo-lhe a livre expressão durante o tempo que necessitasse.
- Não restringir a temática abordada, de forma que o entrevistador sentisse liberdade para desenvolver o tema com naturalidade e à vontade, respondendo antecipadamente a questões que estavam previstas mais adiante e que voltaram a ser retomadas, mesmo correndo o risco de eventual repetição de dados.
- Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, no sentido de clarificar conceitos e situações a que se refere e que de outra forma ficariam pouco claros, processo que não é incompatível com a liberdade sugerida no primeiro ponto, uma vez que contribui para o esclarecimento da ideia do entrevistado.

Foi feita uma entrevista à professora titular de turma no final da intervenção.

O Guião da Entrevista (anexo 3) inclui três blocos temáticos, designados por A,B e C.

Mediante a autorização da entrevistada, a entrevista foi transcrita integralmente, respeitando as pausas, os silêncios e as hesitações.

Na tabela seguinte são apresentados os blocos e os objetivos específicos de cada um deles.

Tabela 1

*Blocos temáticos e objetivos da entrevista*

<b>Bloco temático</b>		<b>Objetivo Específico</b>
<b>A</b>	Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
<b>B</b>	Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto	Conhecer a opinião da professora sobre o método misto de iniciação da leitura e da escrita
		Conhecer a perceção da professora sobre a influência da implementação das estratégias do método misto na prática Pedagógica
		Averiguar a relação dos resultados da avaliação dos alunos a nível da leitura com a aplicação do método misto

	Aplicação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto	Conhecer a opinião da professora sobre a contribuição da aplicação do método misto para o desenvolvimento da leitura nas crianças com dificuldades graves de aprendizagem
<b>C</b>	Avaliação da participação no projeto	Identificar as formas pelas quais a professora se propõe a dar continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto

A entrevista realizada ajudou na obtenção de informação que, convertida em categorias permitiu a confrontação dos dados obtidos.

#### 2.4. Análise de conteúdo

Segundo Ander-Egg (citado por Marconi e Lakatos, 2002), a análise de conteúdo é “a técnica mais difundida para investigar o conteúdo das comunicações de massas, mediante a classificação, em categorias, dos elementos da comunicação”.

Para Berelson (citado por Marconi e Lakatos, 2002), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite ao investigador realizar uma descrição “objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. De acordo com o autor referido, a descrição sistemática é fundamental porque ordena a totalidade do conteúdo em categorias selecionadas pelo investigador de acordo com o que pretende atingir.

Holsti (citado por Esteves, 2006) refere ainda que “a análise conteúdo é uma técnica para fazer inferências, por identificação sistemática e objetiva das características específicas da mensagem”. Holsti salienta, assim, as novas características na técnica, enfatizando as noções de “inferência” e de “conteúdo manifesto”. Por outro lado, o carácter sistemático e objetivo na identificação das características da mensagem torna a quantificação das mesmas numa tarefa não obrigatoriamente necessária. Deste modo, e para este autor, “ a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências (...), a interpretação e (...) a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” (p.108)

Por sua vez, Esteves (2006) define a categorização como o processo através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido classificados como

pertinentes para a investigação, sendo necessário excluir aqueles que não têm relação com o âmbito da investigação, facto que pode ocorrer, fundamentalmente, nas entrevistas semi-diretivas, onde o entrevistado desenvolve livremente o seu discurso a partir das questões que lhe são colocadas. De acordo com a autora, as categorias que agrupam os dados considerados pertinentes, “podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos, conhecidos habitualmente como procedimentos fechados e procedimentos abertos.”

Nos procedimentos fechados, o investigador organiza uma lista prévia de categorias que usa para agrupar os dados obtidos. Nos procedimentos abertos, “as categorias devem emergir fundamentalmente do próprio material” (p.110)

Segundo Marconi e Lakatos (2002) a análise de conteúdo é uma técnica que está voltada para o estudo das ideias e não das palavras em si, tendo como finalidade a descrição, sistemática do conteúdo das comunicações. A atual análise de conteúdo, possui mais uma característica, ou seja, o desenvolvimento de técnicas quantitativas, que permitem maior precisão. Embora o processo da quantificação seja mais preciso do que a descrição qualificativa, ambos os dados devem ser empregados nas ciências sociais.

Para Ander-Egg (citado por Marconi e Lakatos, 2002) afirma que, a técnica da análise de conteúdo abrange três fases principais:

“- Estabelecer unidade de análise. A unidade de análise, padronizada, constitui-se no elemento básico da investigação e pode ser realizada de duas maneiras:

- análise geral de todos os termos ou vocábulos e /ou análise de palavras-chave;
- análise do tema, ou seja, de uma proposição, afirmativa ou sentença sobre determinado assunto;

- Determinar as categorias de análise. A seleção e classificação da informação de que se necessita, depende da determinação das categorias. Não há uma regra geral para o estabelecimento das categorias, das variedades possíveis ou da complexidade da escolha.”

Na presente investigação, após a transcrição da entrevista, procedemos à leitura flutuante. Este procedimento permitiu perceber as linhas orientadoras da análise de conteúdo a efetuar.

Seguidamente, procedeu-se ao recorte do texto em unidades de registo, correspondendo a frases ou partes das frases, pedaços de texto constantes do material informativo produzido, que correspondiam a ideias claras, objetivas e com significado completo no contexto do estudo. Depois tentámos encontrar um padrão que originasse um conjunto de categorias, emanado da exploração e do guião da entrevista.

Desta forma, a partir dos indicadores foram estabelecidas subcategorias que permitiram clarificar a definição de cada uma das categorias. Estas por sua vez foram integradas nos temas, os quais decorreram dos blocos temáticos definidos no guião da entrevista. A categorização organizou-se através de procedimentos abertos, caracterizado por um processo de reflexão e análise de dados.

## **Capítulo III**

---

# **Orientações e Contexto do Estudo**

## **1. Definição do problema**

A ideia de investigação, como refere Grawitz (1986), pressupõe que existam problemas, o objetivo da investigação exige que eles sejam formulados.

Para Tuckman, (1987) “A identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”

De acordo com Leed (1989), este problema “(...) é o ponto fulcral para o qual convergem todos os esforços de investigação [...] É a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia.»

No início de dezembro de 2013 iniciou-se a intervenção na turma única do 1º Ciclo da Fundação COI. Esta turma era constituída por treze alunos. Destes alunos, quatro apresentavam necessidades educativas especiais. Dos quatro alunos com necessidades educativas especiais, dois alunos tinham DID.

A maior preocupação da professora titular era ajudar os dois alunos com dificuldades graves de aprendizagem a desenvolverem a competência de leitura, escrita e de cálculo. Para tal, a docente considerou necessário o apoio especializado de uma docente de Educação Especial.

Foi neste contexto que, enquanto professora de Educação Especial, sugeri à professora titular a implementação de um projeto de intervenção junto dos dois alunos com DID, no sentido de desenvolver a leitura através da aplicação de várias estratégias e atividades subjacentes ao método misto.

Assim sendo, o presente estudo aborda a temática do ensino e aprendizagem da leitura com alunos com DID. Quanto à problemática nuclear do estudo, esta prende-se com as estratégias e as formas pelas quais é possível melhorar e facilitar o desenvolvimento da competência leitora de dois alunos com DID.

## 2. Questões orientadoras e Objetivos do Estudo

A partir do problema formulado anteriormente, foram definidas três questões de partida que orientaram a concepção do presente projeto:

- **Será que a aplicação de estratégias subjacentes ao método misto contribui para melhorar a competência de leitura em crianças com DID?**
- **Será que a aplicação de estratégias subjacentes ao método misto contribui para aumentar a autonomia na competência de leitura em crianças com DID?**
- **Será que a aplicação de estratégias subjacentes ao método misto contribui para aumentar a motivação e o gosto pela aprendizagem da leitura em crianças com DID?**

Considerou-se essencial a reflexão e trabalho direto com a professora, no sentido de alterar alguns aspetos da prática utilizada para desenvolver a competência de leitura.

Organizou-se assim, conjuntamente com a professora um projeto de intervenção, no qual planificámos estratégias e atividades a desenvolver com as crianças com DID.

É imperioso que a escola abandone velhas práticas e inicie um percurso que a leve a equacionar a leitura como um processo que se ensina e que se aprende, que deve ser significativo para os alunos e ter sempre um objetivo comunicativo e social.

Estas constatações são particularmente relevantes para que os alunos com DID possam alcançar o sucesso também nas competências de leitura. A verdadeira inclusão implica o aumento de expectativas sobre a capacidade de realização destes alunos em todas as áreas curriculares e, por isso, também sobre a sua capacidade de ler.

Neste sentido o objetivo geral deste projeto **é contribuir para o desenvolvimento da competência da leitura em dois alunos com deficiência intelectual e de desenvolvimento.**

Constituem-se como objetivos específicos:

- a) Identificar as competências de leitura dos dois alunos com DID;
- b) Implementar estratégias para ajudar a desenvolver a consciência fonológica nos dois alunos com DID;

- c) Implementar estratégias que promovam a motivação e a autonomia na aprendizagem da Leitura;
- d) Implementar estratégias para ajudar a automatizar algumas palavras significativas para os dois alunos com problemas graves de cognição;
- e) Avaliar as competências de leitura dos alunos participantes após a intervenção;
- f) Conhecer a percepção da professora sobre o processo desenvolvido e os seus resultados.

### **3. Caracterização dos participantes**

Neste estudo participaram duas crianças do 1º ciclo do Ensino Básico de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, Fundação COI (Centro de Ocupação Infantil).

#### **3.1. Caracterização da Escola**

A Fundação Centro de Ocupação Infantil (COI) iniciou a sua atividade em 28 de Maio de 1980 no Pinhal Novo. Tendo surgido da necessidade sentida por um grupo de pais, em assegurar aos seus filhos, um espaço lúdico/educativo que os acompanhasse diariamente nos períodos em que, por motivos profissionais, a família não o podia fazer, nem a escola oferecia resposta.

Foi constituído por escritura pública em 23 de Fevereiro de 1981, na Secretaria Notarial de Setúbal, tendo a sua publicação sido feita no Diário da República de 28 de Abril de 1981. No início de 1981, foram adquiridas instalações e a Associação COI inaugura a resposta social de Atividade de Tempos Livres (ATL), a cerca de 30 crianças, colmatando assim esta necessidade da comunidade.

O Centro foi oficialmente reconhecido como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com o estatuto de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública a 19 de Setembro de 1981.

Logo em 1982, procurando dar resposta às solicitações da comunidade, alarga o seu âmbito de intervenção à resposta social de Jardim Infantil, passando a acolher crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Em Maio de 1987 transferiu-se para o atual edifício, em instalações construídas e cedidas pela Câmara Municipal de Palmela, com o objetivo de alargar o âmbito da sua intervenção social abrindo a resposta social de Creche.

Em 1990 a instituição obteve alvará para a lecionação do 1º Ciclo.

Em síntese, esta instituição já passou por um processo evolutivo considerável, desde que foi criada, possuindo atualmente uma diversidade de respostas sociais que de uma forma abrangente tentam responder às necessidades que vão surgindo na comunidade de Pinhal Novo.

Por despacho de 05/12/2006 do Secretário de Estado da Segurança Social é conferido o estatuto de Fundação de Solidariedade Social e de Utilidade Pública, sendo o registo lavrado em 27/12/2006 pela inscrição nº25/05 nas fls.115 e 116 do livro nº 6 das Fundações de Solidariedade Social, e publicado em 13 de Fevereiro de 2006, na 3.ª Série do Diário da República.

Inicialmente a Fundação, de entre outras funções teve uma importante função de apoio à comunidade que incidia em várias áreas de atividade, tais como a Cultura e Lazer; Educação; Serviços Sociais; Ambiente; Desenvolvimento e Habitação, entre outras.

Posteriormente, a 3 de Março de 1995 a Instituição passou a ter as seguintes respostas sociais: Creches e Jardins de Infância, Centros de Actividades de Tempos Livres, Lares de Apoio a Crianças e Jovens, Lares e Centros de Dia ou de Convívio para Idosos, Colónias de Férias, Comunidades Terapêuticas, Centros de Dia para Toxicodependentes e Lares de Reinserção, Centros Comunitários e Inter-institucionais de Intervenção Sócio-Educativa, Creche Familiar e Apoio Domiciliário.

Esta nova formulação permitiu o alargamento a outras áreas de atividade social e a 4 de Outubro de 2001, inaugurou-se um Centro de Acolhimento Temporário (CAT) para crianças em risco, dos 0 aos 6 anos, nas suas instalações de Rio Frio.

Em 14 de Fevereiro de 2003, foi inaugurada a Residência de Idosos, com capacidade para trinta Idosos, iniciando-se uma nova perspectiva de intervenção social, inter-geracional, no âmbito do projeto “Ser Criança Ser Idoso”.

Ainda em 2003, foram feitas as obras de remodelação/adaptação de um imóvel para a abertura de um Lar de Crianças e Jovens. Este equipamento, cuja inauguração teve lugar a 28 de Fevereiro de 2004, proporciona acolhimento prolongado a um grupo de catorze crianças e jovens de ambos os sexos, abrangendo uma faixa etária dos 0 aos 18 anos, podendo ser encaminhados pelo Tribunal de Família e Menores, pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou pela Segurança Social.

Em 2005 foi adquirido um imóvel, que após sofrer as remodelações necessárias, para acolher um CAT para a faixa etária dos 12 aos 18 anos resposta social inexistente até ao momento, no Concelho de Palmela, cuja inauguração veio a acontecer em 21 de Dezembro de 2007.

Em Outubro de 2009, foi inaugurado a Quinta Pedagógica, um espaço lúdico e educativo inovador (Moderno Conceito de Eco-Educação), ao ar livre, no qual se desenvolvem estratégias de sensibilização para a preservação dos valores culturais, patrimoniais e ambientais da região “Caramela”.

Actualmente e segundo o seu ideário presente no Relatório, Balanço e Contas 2010 esta Fundação detém as seguintes **Missões**:

- Contribuir para a promoção do Concelho de Palmela, particularmente da Freguesia de Pinhal Novo e da sua população, através da concessão de bens e da prestação de serviços de apoio a crianças e a jovens, apoio à família, apoio à integração social e comunitária.
- Proteger os cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho, em parceria com outras entidades da Rede Social e serviços competentes, públicos ou privados.

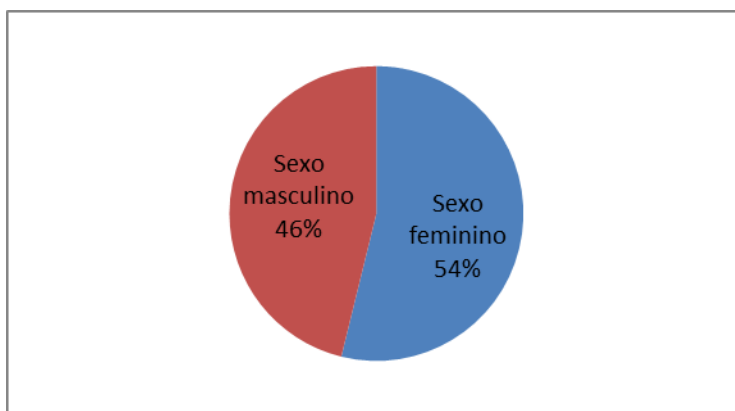
→ Tem ainda como objectivo a cooperação no âmbito nacional e internacional e a educação e a formação profissional dos cidadãos, no sentido de contribuir para combater os fenómenos que levam à exclusão e desprotecção social.

### 3.2. Caracterização da turma e da sala do 1º Ciclo

A turma única do 1º Ciclo da Fundação COI é constituído por treze alunos. Destes alunos, onze são institucionalizados, estando atualmente acolhidos nos centros de acolhimento temporário da Fundação e dois são externos. O gráfico 1 traduz a distribuição do género nesta turma.

Gráfico 1

*Distribuição dos alunos por género na Turma do 1º Ciclo*

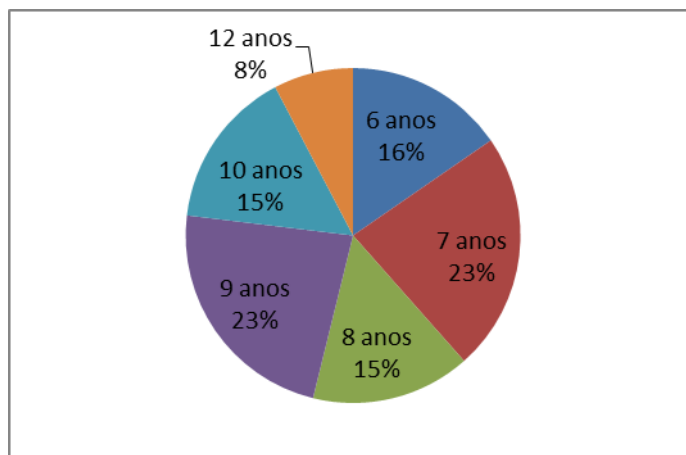


Como se pode verificar, há mais alunos do sexo feminino, já que, dos 13 alunos, 6 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino.

No gráfico seguinte, apresenta-se a distribuição dos alunos por idade.

Gráfico 2

*Distribuição dos alunos por idade da turma do 1º Ciclo*

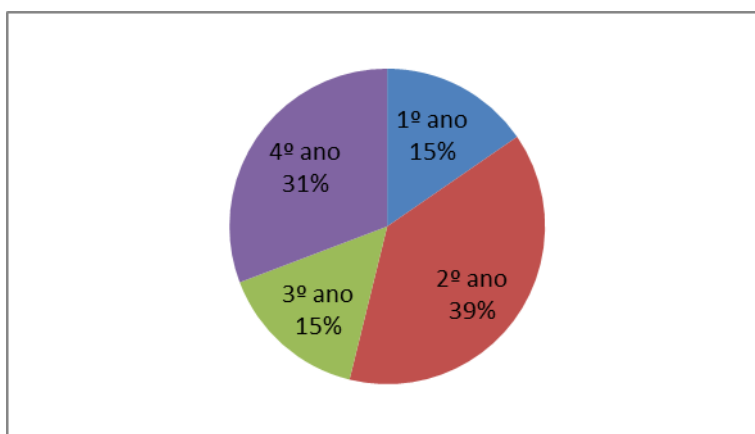


A amplitude do valor idade situa-se entre os 6 e os 12 anos, sendo a moda de 7 e 9. Com efeito há três alunos com 7 anos, três alunos com 9 anos, dois alunos com 6 anos, dois alunos com 8 anos, 2 alunos com 10 anos e 1 aluno com 12 anos.

No gráfico 3 é apresentada a distribuição de alunos pelos diferentes anos de escolaridade.

Gráfico 3

*Distribuição dos alunos por anos de escolaridade*

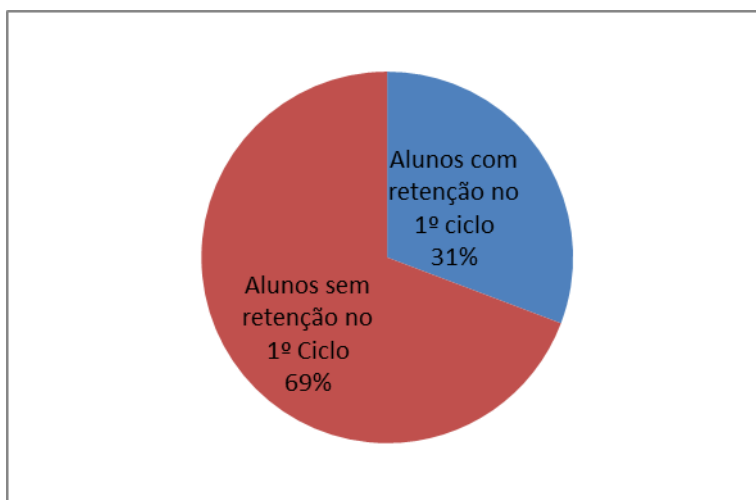


Existem duas alunas no 1º ano, cinco alunos no 2º ano, duas alunas no 3º ano e quatro alunos no 4º ano de escolaridade.

No gráfico 4 é apresentada a percentagem de retenções dos alunos da Turma única.

Gráfico 4

*Percentagem de alunos com retenções na turma do 1º Ciclo*



Embora seja uma turma de ensino regular com contingente reduzido, foram integrados quatro meninos com Necessidades Educativas Especiais. Dois alunos do 2º ano, uma aluna do 3º ano e uma aluna do 4º ano de escolaridade. Destes alunos, três têm um Programa Educativo Individual e uma aluna tem um Currículo Específico Individual. Para além disto, há três alunos, dois no 2º ano e um no 4º ano, com um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual.

No que concerne às aprendizagens, para além de alguns alunos apresentarem dificuldades, revelam poucos conhecimentos sobre questões relacionadas com o dia-a-dia, como por exemplo os cuidados de higiene, bem como um vocabulário muito pobre. Para além disso, estas crianças revelam insegurança, desmotivação em relação à aprendizagem e pouca estabilidade emocional.

### **3.2.1 Espaço físico e recursos materiais**

Quanto ao espaço físico, a sala de aula dispõe de um espaço amplo com armários, material manipulável, um cantinho da leitura com diversos tipos de livros, três computadores e uma estante com material de desgaste e jogos didáticos.

As mesas estão organizadas em três filas. Nas duas primeiras filas estão três mesas e na última estão duas. Os alunos sentam-se aos pares, ficando um aluno numa mesa sozinho.

Até ao presente ano letivo, a turma do 1º Ciclo teve sempre apenas uma professora titular, mas este ano teve também o apoio de uma professora de educação especial.

### **3.2.2 Dinâmica pedagógica**

O trabalho realizado é sobretudo individual, com alguns momentos coletivos, nomeadamente a Hora do Conto, Rotina de Cálculo Mental, Construção de listas de palavras e a Reunião de Turma. Existe também o momento de trabalho de projeto, no qual os alunos se organizam em grupos.

A hora do conto (educação Literária) consiste numa rotina que se realiza todas as quartas-feiras das 14 horas às 14 horas e 30 minutos. Neste momento a professora lê um livro aos alunos. Primeiramente explora a capa e o título da história, pedindo aos alunos para anteciparem o conteúdo do livro. No final faz perguntas sobre a história e promove uma pequena atividade de exploração da história.

Os objetivos desta rotina são: promover o gosto pela leitura, criar hábitos de leitura, interpretar textos e promover a diferenciação pedagógica e a interação e a participação de todos os alunos.

A rotina de cálculo mental, realizava-se todas as segundas-feiras das 14 horas às 14 horas e 30 minutos. Esta rotina tem como objetivo também promover a diferenciação pedagógica, uma vez que cada aluno fazia contagens até onde conseguia e realizava cálculos recorrendo a estratégias individuais, promover a destreza mental e a consolidação de estratégias de cálculo mental.

A construção de listas de palavras é feita apenas com os alunos que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita e realiza-se todas as terças-feiras das 9 horas às 9 horas e 30 minutos.

Esta rotina tem como objetivo desenvolver a consciência fonológica, promover a diferenciação pedagógica e a participação.

Às sextas-feiras organiza-se a reunião de turma. Nesta reunião são discutidas em coletivo as ocorrências (queixas) escritas no Diário de Turma durante a semana. No final chega-se a uma decisão que é registada no dossier da turma. Esta atividade tem como objetivo ajudar os alunos a resolverem situações de conflito e frustração, promovendo o diálogo e a troca de ideias.

O trabalho de projeto, ocorre às sextas-feiras. Durante este momento são organizados grupos de trabalho. Estes grupos são formados segundo um subtema sobre o tema do Projeto Educativo de Escola. Os alunos têm de organizar um plano de trabalho prévio, têm de pesquisar sobre o tema, redigir uma síntese e por fim organizar um cartaz e uma apresentação. Este trabalho tem como objetivos promover a diferenciação pedagógica, cada aluno faz uma tarefa e contribui com aquilo que sabe na leitura, interpretação, escrita e expressão oral.

Durante os momentos de trabalho individual, a docente de educação especial dá um apoio direto a um dos alunos com necessidades educativas especiais. Durante estes momentos, a professora titular de turma apoia de forma rotativa os restantes alunos.

De seguida são apresentados os momentos de apoio direto prestado pela professora de educação especial aos alunos participantes.

Tabela 2

*Distribuição dos apoios da professora de Educação Especial*

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 -	Inglês	<b>Matemática</b>	Matemática	Português	Matemática
10:30	pré-escolar	<b>Aluno B</b>	Aluna A	Aluna A	Aluna A
10:30 - 11:00	INTERVALO				
11:00 -	Português	Português	Português	<b>Matemática</b>	Português

12:30	Aluno B		Aluna A	Aluno B	Aluno B
12:30 - 14:00	ALMOÇO				Estudo do Meio
14:00 - 14h30	Matemática	Estudo do Meio	Português	Inglês pré- escolar	Oferta complementar
14:30 - 15:00			Estudo do Meio		
15:00 - 15:30		Apoio ao Estudo			
15:30 - 16:00					
16:15 - 17:00		Inglês		Inglês	

Durante os momentos de trabalho individual, cada aluno realiza uma ficha adequada às suas necessidades, ou uma ficha dos manuais escolares.

No caso dos alunos que usufruíam de apoio direto da professora de educação especial, realizavam atividades dinâmicas ou fichas adequadas às necessidades e capacidades de cada um.

Com esta forma de trabalho, a professora titular e a professora de educação especial pretendem sobretudo, promover um trabalho diferenciado e individualizado, promover a autonomia e o prazer pela aprendizagem.

### 3.3. Caracterização da professora

A professora da turma única do Ensino Básico da Fundação COI tem 30 anos, 5 anos de tempo de serviço, é licenciada em Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. É o primeiro ano que acompanha a aluna A e o segundo ano que acompanha o aluno B e tem 4 anos de experiência de ensino em turmas que incluem alunos com NEE. Tem a formação profissional que a habilita para o exercício da profissão docente no grupo 110.

A docente aderiu com interesse e curiosidade ao projeto e com esperança que a implementação do projeto colmatasse algumas das dificuldades no ensino e na aprendizagem da competência de leitura.

A aceitação à proposta de participação no projeto foi totalmente livre e com um papel bastante ativo e participativo.

### **3.4. Caracterização dos alunos participantes no estudo**

#### **3.4.1. Caracterização da Aluna A**

A aluna A tem 10 anos de idade. Segundo a mãe, revelou desde bebé dificuldades no seu desenvolvimento, nomeadamente na linguagem, começou a falar tardiamente, havendo muitas palavras que não se percebiam.

Não frequentou o ensino pré-escolar, tendo ficado em casa com os pais que nessa altura se encontravam desempregados.

Enquanto frequentava o 2º ano de escolaridade, a aluna foi encaminhada pela médica de família para uma consulta de desenvolvimento no HSB.

Assim sendo, a aluna A foi alvo de uma avaliação especializada, tendo por base a Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF – CJ), no âmbito do proposto no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Desta forma, no 2º ano de escolaridade foi elaborado um PEI para a aluna A pela professora de Educação Especial que a acompanhou até ao final do 3º ano.

A aluna A vivia com os pais e três irmãos até agosto de 2012, momento em que foi retirada aos pais e acolhida no Centro de Acolhimento Temporário (CAT I) da Fundação COI. Para além da aluna, foram também acolhidos pela Fundação dois irmãos menores. Segundo o tribunal, a aluna A foi retirada a família, porque foi encontrada sozinha a mendigar na rua.

A aluna A tem ainda uma irmã mais velha que já não faz parte do agregado que é casada e tem um filho.

Atualmente, a aluna A encontra-se no 4º ano de escolaridade e foi integrada numa turma única da Fundação COI (Centro de Ocupação Infantil).

Tal como foi referido anteriormente, aos sete anos a aluna A foi avaliada com base na Classificação Internacional de Funcionalidade.

De acordo com a avaliação realizada verifica-se que, a aluna A se enquadra no objeto e no âmbito do referido decreto-lei (Capítulo I, art.º 1), por apresentar “...limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou mais domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Relativamente ao domínio das Funções do corpo, apresenta deficiência grave nas **Funções mentais da linguagem** ou seja, nas funções mentais específicas de reconhecimento e utilização de sinais, símbolos e outros componentes de uma linguagem. Manifesta também deficiência moderada nas funções intelectuais e da atenção, como desenvolver a capacidade de ler material escrito com fluência e precisão, tais como, reconhecer caracteres e alfabetos, vocalizar palavras com pronúncia correta e compreender palavras e frases. Para além disto, a aluna A apresenta uma deficiência moderada nas funções de memória, tendo dificuldades em armazenar e registar informações e em recuperá-las quando é necessário.

Consecutivamente, concluiu-se que a aluna A apresenta dificuldades em adquirir informação, em adquirir linguagem adicional, em adquirir conceitos, em aprender a ler, em aprender a escrever, em aprender a calcular e em concentrar a atenção.

Para além da avaliação com base na CIF, com o intuito de caracterizar a aluna A mais pormenorizadamente ao nível da leitura, foi solicitado à professora titular a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, no que concerne às competências de leitura.

Assim, no quadro seguinte, apresenta-se a síntese da avaliação diagnóstica realizado no início do ano letivo à aluna A pela professora titular.

Tabela 3

*Síntese da avaliação diagnóstica da Aluna A*

Competências	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Expressão Oral				X
Compreensão Oral			X	
Conhecimento lexical				X
Regras Morfológicas				X
Consciência Fonológica				X
Reconhecimento de palavras				X

Com base na tabela, podemos concluir que no que se refere à expressão oral, ao conhecimento lexical, à aplicação de regras morfológicas, à consciência fonológica e ao reconhecimento de palavras, a aluna A apresenta um aproveitamento insuficiente.

Por outro lado, ao nível da compreensão oral, a aluna A obteve um aproveitamento suficiente.

Em síntese, podemos concluir que, de uma forma geral, a aluna A apresenta um aproveitamento insuficiente ao nível da competência da leitura.

### 3.4.2. Caracterização do aluno B

O aluno B é um aluno com oito anos de idade que frequenta o 2º ano de escolaridade na Fundação COI. Aos cinco anos foi abandonado pela mãe, tendo sido acolhido no CAT I (Centro de Acolhimento Temporário) da Fundação COI.

Até entrar para a Fundação COI, o aluno B não tinha frequentado o ensino pré-escolar.

Desde o primeiro ano de escolaridade que a professora titular verificou que o aluno B apresentava dificuldades em aprender. Para além das dificuldades reveladas, no último período do ano passado, foi operado aos ouvidos e acabou por faltar quase a totalidade do 3º período.

Atualmente, já no 2º ano de escolaridade foi referenciado pela professora titular de turma, tendo sido encaminhado para uma consulta de desenvolvimento onde foi diagnosticado um atraso global no desenvolvimento/défice cognitivo.

Desta forma, o aluno B foi alvo de uma avaliação especializada, tendo por base a Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF – CJ), no âmbito do decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Com base na avaliação verificou-se que o aluno é um aluno com curtos momentos de concentração, com limitações significativas ao nível da atividade e participação e ao nível da comunicação.

O aluno B apresenta uma deficiência na linguagem, não articulando bem as palavras e recorrendo muito aos gestos, devido à falta de vocabulário que apresenta.

Relativamente às Funções do Corpo (Funções Mentais Globais) o aluno B apresenta deficiência grave nas funções intelectuais, funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento ao longo da vida, revela ainda deficiência grave nas funções de orientação no espaço e no tempo, o que origina desorientação em relação ao tempo, lugar e à pessoa. Manifesta ainda deficiência ligeira nas funções da consciência e nas funções de temperamento e personalidade, fugindo por vezes da sala de aula ou do contexto físico onde se encontra ou fazendo algumas “birras” quando é contrariado ou chamado a atenção.

O aluno B revela deficiência grave nas funções da atenção, distraíndo-se facilmente durante a execução de uma tarefa ou atividade, funções da memória, demonstrando dificuldades no armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário, nas funções da perceção, funções cognitivas de nível superior, tais como, tomada de decisão, pensamento abstrato, planeamento e execução de planos, flexibilidade mental e decisão sobre quais os comportamentos adequados em circunstâncias específicas; funções designadas frequentemente como executivas. O aluno B revela ainda deficiência grave nas funções mentais da linguagem, principalmente no reconhecimento e utilização de sinais, símbolos e outros componentes de uma linguagem e nas funções de

cálculo, como a determinação, aproximação e manipulação de símbolos e processos matemáticos. Relativamente às funções da voz e da fala, o aluno B revela deficiência grave nas funções de articulação, trocando e omitindo muitos sons, e nas funções da fluência e ritmo da fala.

O aluno B apresenta dificuldades graves, no desenvolvimento da linguagem e em adquirir informação e conceitos.

Embora reconheça os caracteres do alfabeto, o aluno revela dificuldades em ler com fluência e precisão, vocalizar palavras com a pronúncia correta e compreender palavras e frases.

Embora tenha começado a escrever as primeiras frases autonomamente este ano, revela ainda dificuldades moderadas em produzir símbolos em forma de texto que representam sons, palavras ou frases de forma que tenham significado, tais como, escrever sem erros e utilizar corretamente a gramática.

Na área da Matemática, o aluno B revela dificuldades graves em aprender a calcular, em desenvolver a capacidade de trabalhar com números e realizar operações matemáticas simples e complexas, tais como, utilizar símbolos matemáticos para somar e subtrair e aplicar num problema a operação matemática correta.

O aluno B continua a evidenciar dificuldades em adquirir competências, isto é, desenvolver as capacidades básicas e complexas necessárias para a execução de um integrar ações ou tarefas de maneira que, ao adquirir essa competência, consiga iniciar e concluir a sua execução, tais como, manejar ferramentas ou participar em jogos. Revela também dificuldades em concentrar a atenção durante uma atividade ou uma tarefa, raramente o aluno B consegue concentrar, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem;

Demonstra ainda, dificuldades graves em tomar decisões isto é, dificuldades em fazer uma escolha entre opções, implementar a opção escolhida e avaliar os efeitos, como por exemplo, seleccionar e adquirir um produto específico, ou decidir realizar e realizar uma tarefa entre várias tarefas que precisam de ser feitas.

O aluno B revela também dificuldades graves em levar a cabo uma tarefa única e

em controlar o seu próprio comportamento. Apresenta dificuldade completa em levar a cabo tarefas múltiplas.

Contudo, o aluno B não revela qualquer dificuldade em ouvir, imitar e em aprender através da interação com os objetos.

Ao nível da comunicação, o aluno B apresenta dificuldades graves em comunicar e receber mensagens orais, comunicar e receber mensagens escritas, em falar, cantar, conversar e discutir.

Porém, é de salientar que o aluno não revela qualquer dificuldade em comunicar e receber mensagens não verbais e produzir mensagens não verbais.

O aluno B tem revelado cada vez mais autonomia nas suas rotinas diárias, não revelando qualquer dificuldade em vestir-se, comer, beber e cuidar da sua própria segurança.

Tal como foi feito com a aluna A, para além da avaliação com base na CIF, com o intuito de caracterizar o aluno B mais pormenorizadamente ao nível da leitura, foi solicitado à professora a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, pela professora no que concerne às competências de leitura.

Assim, no quadro seguinte, apresenta-se a síntese da avaliação diagnóstica realizado no início do ano letivo ao aluno B.

Tabela 4

*Síntese da avaliação diagnóstica do Aluno B*

Competências	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Expressão Oral				<b>X</b>
Compreensão Oral			<b>X</b>	
Conhecimento lexical				<b>X</b>
Regras Morfológicas			<b>X</b>	
Consciência Fonológica				<b>X</b>
Reconhecimento de palavras				<b>X</b>

Com base na tabela 4, podemos concluir que o aluno B apresenta um aproveitamento suficiente, no que concerne à compreensão oral e à aplicação de regras morfológicas.

Por outro lado, o aluno B revela um aproveitamento insuficiente tanto na expressão oral, como ao nível do conhecimento lexical, da consciência fonológica e do reconhecimento de palavras.



## **Capítulo IV**

---

# **Conceção e Implementação do Projeto de Intervenção**

## 1. Plano de Ação

Após identificar o problema e definir claramente os objetivos do projeto de intervenção, iniciámos a planificação do projeto de intervenção que viria a ser implementado durante o ano letivo de 2013/2014, na turma única do Ensino Básico da Fundação COI.

Assim sendo, a proposta de trabalho apresentada centrou-se, como foi referido, nas dificuldades sentidas pela professora titular em ajudar os alunos a desenvolverem a leitura, bem como a autonomia e motivação no desenvolvimento desta competência.

Para o desenvolvimento do presente projeto de intervenção baseou-se nos pressupostos da investigação-ação e, nessa medida, envolveu diferentes fases, como está demonstrado no quadro seguinte:

Tabela 5

### *Planificação do Projeto de Intervenção*

<b>Momentos</b>	<b>Fases</b>	<b>Processos</b>	<b>Objetivos</b>
Início do Projeto	Conceção do Projeto	-Observação das atividades de leitura -Recolha dos cadernos dos alunos	-Identificar as competências de leitura dos alunos com problemas graves de cognição
		-Aplicação e análise do teste diagnóstico de leitura	-Identificar as competências de leitura dos alunos com problemas graves de cognição bem como as suas dificuldades
	Planificação	-Pesquisa e seleção bibliográfica sobre o método e as estratégias a serem aplicadas - Sessões de planificação de atividades com a professora titular	- Definição do tempo do projeto, dos participantes, dos recursos, das estratégias e atividades a desenvolver e formas de avaliação
		-Sessões de planeamento e reflexão sobre a prática e	-Apresentar à professora novas estratégias para trabalhar a competência da leitura com

Decurso do projeto	Implementação	construção de materiais de apoio	os alunos
		-Atividades de memorização de palavras significativas	-Memorizar palavras significativas
		-Atividades de consciência fonológica	-Desenvolver a consciência fonológica
		-Observação em sala de aula	-Registrar as alterações ocorridas nas competências de leitura - Registrar as alterações ao nível da autonomia e motivação pela leitura.
Final do projeto	Avaliação final	-Análise das grelhas de observação em sala de aula	Identificar eventuais mudanças nas competências de leitura dos alunos
		-Aplicação e análise do teste de leitura	Avaliar as competências de leitura dos alunos após a intervenção
		-Entrevista à professora	Conhecer a percepção da professora sobre o processo desenvolvido e os seus resultados

## 1.1. Primeira fase – Preparação do projeto

### 1.1.1. Recolha e análise dos testes de leitura

Nesta etapa procedeu-se à recolha dos cadernos dos alunos, com o intuito de avaliar as competências ao nível da consciência fonológica e da escrita, pois estas competências estão diretamente relacionadas com a competência da leitura. Desta forma solicitou-se à professora titular de turma que fornecesse os cadernos dos alunos, bem como algumas fichas realizadas no início do ano letivo.

Para além disso, foi realizado um teste com base no Teste de Identificação e Conhecimento Linguístico, o T.I.C.L, de forma a avaliar as competências linguísticas e de leitura dos alunos participantes.

Com a realização deste teste foi possível fazer uma avaliação ao nível do conhecimento lexical, das regras morfológicas, memória auditiva, reflexão sobre a língua e identificação de palavras e de letras.

### 1.1.2. Planificação das atividades/rotinas de leitura construção de materiais de apoio

Para o desenvolvimento de mudanças no ensino da leitura com estas crianças, realizaram-se com a professora titular sessões de planeamento e reflexão sobre as melhores estratégias, metodologia e materiais a serem aplicados com os dois alunos com DID.

Nestas sessões organizou-se um plano de rotinas/atividades que iriam ser aplicadas durante as aulas destinadas à disciplina de português.

Apresentamos na tabela seguinte um exemplo da sucessão de rotinas/atividades ao longo de uma semana realizadas com a aluna A.

Tabela 6

*Rotinas/Atividades realizadas pela Aluna A e o Aluno B ao longo de uma semana*

<b>Dias da semana</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>
2ª feira	1º- Escrita de uma frase significativa e respetiva ilustração no caderno de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentar uma frase em palavras;</li> <li>- Contabilizar o número de palavras de uma frase;</li> <li>-Escrever autonomamente com recurso a materiais de apoio.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura</li> </ul>
3ª feira	1º Exploração da frase escrita na aula anterior e exercícios de memorização das palavras presentes na frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sílabas e palavras que já conhece.</li> <li>- Divisão da frase em palavras.</li> <li>- Reconstrução da frase.</li> <li>- Completar a frase com lacunas.</li> <li>- Construir diferentes frases com as palavras da frase inicial.</li> <li>- Automatização de palavras.</li> </ul>

4ª feira	1º- Construção de uma lista de palavras com uma sílaba de uma palavra trabalhada no texto; 2º- Ilustração da lista de palavras.	-Desenvolver a consciência silábica; - Memorização de nove palavras;
5ª feira	1º- Leitura da frase para a turma. 2º - Hora do Conto.	- Desenvolver o gosto pela leitura; - Motivar para a leitura; - Ouvir comentários dos colegas.
6ª feira	1º - Exercícios de Consciência fonológica	- Desenvolver a consciência frásica; - Desenvolver a consciência silábica; - Desenvolver a consciência fonémica

## 1.2. Segunda fase – Monitorização do projeto

### 1.2.1. Observações em sala de aula

As observações em sala de aula correspondem apenas às atividades apresentadas anteriormente, que têm como objetivo o desenvolvimento da leitura nas duas crianças com problemas graves de aprendizagem.

Estas atividades serão monitorizadas através de grelhas para o efeito, elaboradas especificamente para analisar o efeito das estratégias na:

- motivação para a leitura;
- autonomia na competência da leitura;

## 1.3. Terceira fase – Avaliação final do projeto

### 1.3.1. Realização do Teste de Identificação de Competências Linguísticas e de leitura

Após a intervenção, pedir-se-á aos alunos que elaborem novamente o teste feito antes da intervenção. Os testes serão analisados pelos mesmos parâmetros que se usaram para a análise dos testes iniciais, de forma a permitir a comparação dos resultados.

### 1.3.2. Entrevista à professora no final do processo

A entrevista será realizada no final do projeto, com a finalidade de conhecer a percepção da professora sobre o impacto da aplicação das estratégias na aprendizagem da leitura dos alunos com DID.

## 2. Descrição da Intervenção

### 2.1. Implementação do Projeto

Quanto ao ensino da leitura, esta competência foi trabalhada sempre de uma forma motivadora e muito significativa para os alunos.

Foram aplicadas as mesmas estratégias em ambos os alunos, uma vez que estas permitem a diferenciação pedagógica. Contudo, foram construídos materiais de apoio diferenciados.

Apresentamos de seguida as planificações de cada uma das rotinas e sequencias didáticas aplicadas na sala de aula de ambos os alunos.

O quadro seguinte refere-se à sequência didática desenvolvida em torno de um texto feito pelos alunos.

Tabela 7

*Sequências didáticas aplicada com a aluna A e o Aluno B*

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Escrita de uma frase:</b>	1º- A professora dialoga com o aluno, questionando-o sobre o que quer escrever; 2º- O aluno diz a frase oralmente; 3º- A professora questiona o aluno quantas palavras tem a frase; 4º- O aluno contabiliza as palavras e marca traços no caderno por cada palavra dita; 5º - A professora pede ao aluno para se concentrar na primeira palavra e dizer quantos “bocadinhos” (sílabas) tem a palavra; 6º - No caso da aluna A, esta identifica a sílaba com o auxílio do dossier de leitura e copia-a para o caderno (se o aluno quiser	- Segmentar uma frase em palavras; - Contabilizar o número de palavras da frase; - Segmentar as sílabas de palavras; - Desenvolver a consciência silábica; - Identificar uma sílaba noutras palavras; -Escrever autonomamente; - Desenvolver o gosto pela escrita.

	<p>escrever uma palavra que já globalizou, escreve-a sem o auxílio do dossier de leitura);</p> <p>7º Após escrever a frase o aluno faz a ilustração no seu caderno.</p>	
<b>Exploração da frase:</b>	<p>1º- A professora escreve a frase da aula anterior numa folha do caderno;</p> <p>2º- O aluno circunda sílabas e sublinha palavras que já conhece;</p> <p>3º- O aluno lê a frase com o apoio da professora;</p> <p>4º- A professora escreve a frase numa folha branca e recorta-a em palavras;</p> <p>5º- A professora baralha as palavras da frase;</p> <p>6º- Ao mesmo tempo que a professora vai dizendo a frase oralmente, o aluno vai colando, por ordem, as palavras da frase.</p> <p>7º- Após ler a frase, a professora propõe a leitura das palavras de forma aleatória, apontando para uma palavra de forma aleatória;</p> <p>8º - O aluno lê a frase com várias entoações;</p> <p>9º- A professora escreve a frase no caderno do aluno, mas com lacunas e pede ao aluno que complete a frase.</p> <p>10º- No dossier de leitura o aluno constrói outras frases com as palavras da frase inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorização de algumas palavras da frase;</li> <li>-Dar várias entoações a uma frase.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura;</li> <li>- Motivar para a leitura;</li> <li>- Desenvolver a noção de fronteira entre as palavras;</li> <li>- Memorizar algumas palavras significativas.</li> </ul>
<b>Construção de uma lista de palavras</b>	<p>1º- A professora sugere ao aluno a construção de uma lista de palavras;</p> <p>2º- A professora aponta para uma palavra e pede para o aluno lê-la;</p> <p>3º- A professora pede para o aluno dividir essa palavra em sílabas;</p> <p>4º- A professora sugere ao aluno para trabalhar uma sílaba de uma determinada palavra;</p> <p>5º- A professora pede ao aluno para dizer palavras começadas pela sílaba selecionada;</p> <p>6º O aluno tenta escrever essas palavras com o apoio do dossier de leitura;</p> <p>7ª Após a construção da lista de palavras o aluno ilustra cada palavra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a consciência silábica;</li> <li>- Memorização de nove palavras;</li> <li>- Escrever autonomamente.</li> </ul>
<b>Hora do Conto</b>	<p>1º- A professora cede um tempo para os alunos inscritos lerem um texto ou uma frase aos colegas;</p> <p>2º- Os alunos fazem comentários à apresentação dos colegas;</p> <p>3º- A professora explora a capa do livro, lendo o título e chamando a atenção para as ilustrações;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover o gosto pela leitura;</li> <li>- Desenvolver o conhecimento lexical;</li> <li>- Desenvolver o conhecimento morfológico.</li> </ul>

	<p>4º- A professora questiona os alunos sobre o que acham que vai acontecer na história;</p> <p>5º- A professora começa a ler a história, ao longo da leitura a professora vai colocando questões aos alunos.</p>	
--	---	--

Normalmente, todas as sextas-feiras eram realizados atividades e exercícios de consciência fonológica. Estes exercícios apresentam-se no anexo 7.

A tabela seguinte apresenta a descrição de alguns exercícios feitos para ajudar a desenvolver a consciência fonológica.

Tabela 8

*Descrição de Exercícios de consciência Fonológica aplicados com a Aluna A e o Aluno B*

<b>Momentos</b>	<b>Atividade/Descrição</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Segmentação frásica:</b>	<p>1º- A professora mostra ao aluno uma imagem;</p> <p>2º- A professora pede ao aluno para construir uma frase;</p> <p>3º- O aluno diz a frase oralmente e conta o número de palavras que a frase tem;</p> <p>4º- O aluno pinta um quadrado por cada palavra da frase;</p> <p>5º - De seguida a professora diz oralmente uma frase;</p> <p>6º - A professora pede ao aluno para contabilizar o número de palavras da frase;</p> <p>7º - O aluno pinta um círculo por cada palavra da frase;</p> <p>8º- Por último a professora mostra outra imagem;</p> <p>9º - A professora pede ao aluno para dizer uma frase oralmente com um número limitado de palavras;</p> <p>10º - O aluno diz a frase oralmente;</p> <p>11º - A professora regista a frase e pede ao aluno para dizer a frase sem a última palavra, a penúltima e antepenúltima;</p>	<p>- Segmentar frases;</p> <p>- Contabilizar palavras;</p> <p>- Construir frases com um número limitado de palavras.</p>
<b>Segmentação silábica:</b>	<p>1º- A professora mostra várias imagens;</p> <p>2º- A professora pede ao aluno para dividir a palavra em sílabas;</p> <p>3º- O aluno diz a palavra oralmente e divide a palavra em sílabas;</p> <p>4º- O aluno pinta um círculo por cada sílaba que diz oralmente;</p>	<p>- Segmentar uma palavra em sílabas;</p> <p>- Contabilizar o número de sílabas de uma palavra;</p>
<b>Reconhecimento de sílabas segundo a</b>	<p>1º- A professora mostra uma imagem ao aluno e questiona a aluna o que está representado;</p> <p>2º- A professora pergunta alternadamente qual a última, a</p>	<p>- Desenvolver a consciência silábica;</p> <p>- Reconhecer as sílabas</p>

<b>posição:</b>	primeira e a sílaba do meio;	segundo a sua posição.
<b>Omissão de sílabas:</b>	<p>1º- A professora mostra uma lista de imagens ao aluno;</p> <p>2º- A professora questiona o aluno o que está representado em cada imagem;</p> <p>3º- A professora pede ao aluno para dizer a primeira palavra;</p> <p>4º- A professora pede ao aluno que diga a palavra omitindo a sílaba inicial;</p> <p>5ª A professora mostra uma lista diferente e pede ao aluno que omita a sílaba central;</p> <p>6º- A professora mostra uma lista diferente e pede ao aluno que omita a sílaba final;</p> <p>7º- A professora pede ao aluno que verbalize a palavra que ficou.</p>	<p>- Omitir sílabas em diferentes posições;</p> <p>- Desenvolver a consciência silábica;</p> <p>- Formar novas palavras omitindo sílabas.</p>
<b>Consciência silábica:</b>	<p>1º- A professora apresenta várias imagens ao aluno;</p> <p>2º- A professora questiona o aluno qual a imagem começa com a sílaba da palavra cama;</p> <p>3º- A professora apresenta duas colunas com diversas imagens;</p> <p>4ª – A professora pede ao aluno que ligue as palavras que começam com a mesma sílaba</p> <p>5ª – A professora apresenta várias imagens;</p> <p>.6ª – A professora pede ao aluno que descubra por que sílaba começa cada conjunto de imagens.</p>	<p>- Desenvolver a consciência silábica;</p> <p>- Identificar palavras que começam com a mesma sílaba;</p>
<b>Consciência fonémica</b>	<p>1º- A professora apresenta uma imagem ao aluno (ex: carro)</p> <p>2º- A professora questiona o aluno o que observa;</p> <p>3º- A professora apresenta três imagens e questiona ao aluno o que representa cada imagem;</p> <p>4º- A professora questiona o aluno qual das imagens se inicia com o mesmo fonema da primeira imagem;</p> <p>5º- A professora apresenta duas colunas com quatro imagens cada uma;</p> <p>6º- A professora questiona o aluno o que representa cada imagem;</p> <p>7º- A professora pede ao aluno que faça a ligação das imagens que iniciam com o mesmo som.</p> <p>8º A professora apresenta várias imagens ao aluno;</p> <p>9º- A professora questiona o aluno o que representa cada imagem;</p> <p>10º A professora pede ao aluno que circunde as imagens cujo nome se inicia com um determinado fonema.</p>	<p>- Desenvolver a consciência fonémica;</p> <p>- Identificar palavras que iniciam com o mesmo fonema;</p> <p>- Alargar conceitos e vocabulário;</p> <p>- Omitir o fonema inicial de palavras;</p> <p>- Formar novas palavras omitindo o fonema inicial.</p>

	<p>11º A professora apresenta quatro imagens ao aluno;</p> <p>12º A professora questiona o aluno o que representa cada imagem;</p> <p>13º A professora pede ao aluno que omita oralmente o primeiro fonema do nome das imagens apresentadas.</p>	
<p><b>Síntese silábica e Síntese fonémica:</b></p>	<p>1º- A professora apresenta duas colunas, cada uma com quatro imagens ao aluno;</p> <p>2º- A professora questiona o aluno o que está representado em cada imagem;</p> <p>3º A professora diz as sílabas do nome de uma das imagens, deixando um espaço de tempo entre cada uma delas;</p> <p>4º A professora questiona o aluno qual foi a palavra que disse oralmente;</p> <p>5º - A professora apresenta várias imagens ao aluno;</p> <p>6º- A professora questiona o aluno o que está representado em cada imagem;</p> <p>7º- A professora diz os fonemas de uma palavra e questiona o aluno qual a palavra que disse.</p> <p>8º- O aluno circunda a imagem cujo nome acha que ouviu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a consciência silábica;</li> <li>- Desenvolver a consciência fonémica;</li> <li>- Identificar palavras através da sua divisão silábica;</li> <li>- identificar palavras através da sua divisão fonémica;</li> <li>- Dividir, oralmente, palavras em sílabas;</li> <li>- Dividir, oralmente, palavras em fonemas.</li> </ul>

Para além das estratégias implementadas, descritas neste ponto, foi também construído para a aluna A um dossier de leitura.

A construção deste dossier, surgiu da necessidade de ajudar a aluna a desenvolver mais autonomia no processo da escrita e da leitura.

Devido às dificuldades sentidas pela aluna A, no processo de aprendizagem e desenvolvimento de autonomia na competência da leitura e da escrita foi construído o dossier de leitura que se encontra no anexo 8 e que é descrito na tabela seguinte:

Tabela 9

*Síntese Descritiva do Dossier de Leitura*

<b>Separadores</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Palavras trabalhadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Este separador contém vários cartões individuais e destacáveis.</li> <li>-Cada cartão contém uma palavra que surgiu da construção das listas de palavras e a respetiva imagem.</li> <li>-Cada palavra encontra-se dividida em sílabas, cada sílaba tem uma cor diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a autonomia na leitura e na escrita.</li> <li>- Desenvolver a automatização de palavras.</li> <li>- Desenvolver a automatização de sílabas.</li> </ul>
<b>Construção de palavras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este separador contém alguns pedaços de velcro, onde a aluna pode juntar sílabas, formando diferentes palavras.</li> <li>- As sílabas estão em cartões destacáveis, com diferentes cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a automatização de sílabas.</li> <li>- Construir palavras.</li> <li>- Compreender que a mesma sílaba pode ocupar várias posições dependendo da palavra.</li> <li>- Exercitar a escrita e leitura de palavras.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.</li> </ul>
<b>Construção de frases</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este separador contém apenas alguns pedaços de velcro, onde a aluna pode construir diferentes frases com as palavras já trabalhadas.</li> <li>- As palavras correspondem àquelas que estão presentes nas frases criadas pela aluna que foram plastificadas, para que a aluna pudesse manipulá-las.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Automatizar palavras significativas.</li> <li>- Construir diferentes frases com as mesmas palavras.</li> <li>- Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura.</li> </ul>



## **Capítulo V**

---

# **Apresentação e Discussão dos Resultados**

## **1. Resultados da análise dos testes diagnósticos feitos aos alunos participantes**

Para além das observações e da análise das avaliações diagnosticas feitas pela professora titular no início do ano letivo, foi construído um testes adaptado para avaliar as competências linguísticas e a leitura nos dois alunos com DID. Os testes foram construídos com base no Teste de Identificação Linguística (T.I.C.L.),(Viana 2004)

Com a aplicação dos testes foram avaliadas competências em quatro vertentes, conhecimento lexical, regras morfológicas, memória auditiva, reflexão sobre a língua, identificação de letras de palavras e logótipos.

Para avaliar a motivação e autonomia em relação à tarefa de leitura foram sendo efetuados registos através da observação direta.

O que se apresenta em seguida são os resultados globais obtidos nos testes realizados aos dois alunos com DID.

### **1.1. Apresentação dos Resultados - Aluna A**

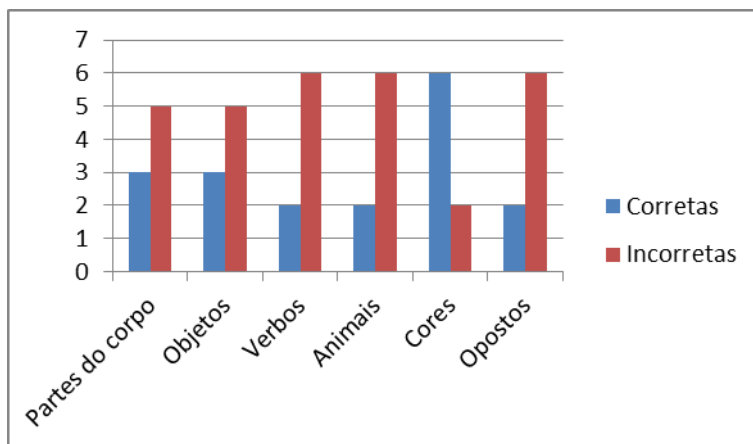
O teste realizado continha um capítulo sobre o conhecimento lexical constituído por seis categorias: as partes do corpo, objetos, verbos, cores, animais e opostos. Neste teste, eram apresentadas várias imagens sobre as categorias mencionadas anteriormente e a aluna tinha de identificá-las.

Foram colocadas oito questões sobre cada categoria. No total foram colocadas quarenta e oito questões à aluna.

De acordo com a análise das respostas podemos verificar que das 48 questões feitas, a aluna A identificou 18 vocábulos e não conseguiu identificar 30 vocábulos.

Gráfico 5

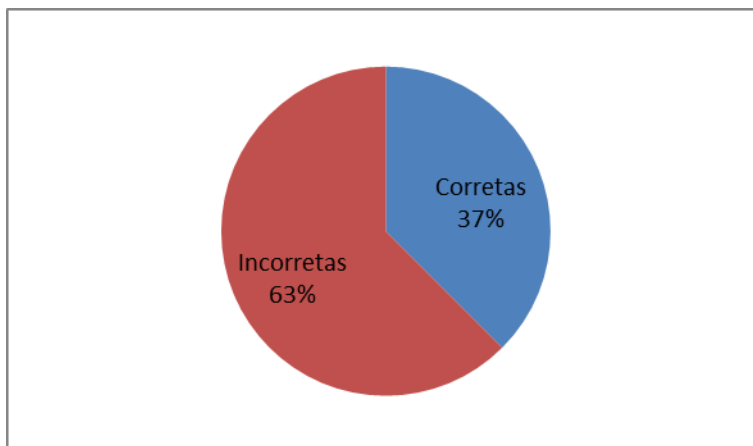
Resultados no conhecimento lexical – Aluna A



Quanto ao conhecimento lexical, como podemos observar no gráfico 6 podemos apurar que os resultados foram negativos, uma vez que a aluna não identificou nem metade do vocabulário apresentando, tendo 62% de respostas incorretas ou sem resposta e 38% de respostas corretas.

Gráfico 6

Resultados em Percentagem do conhecimento lexical – Aluna A



Tendo sido estes os resultados obtidos, verificamos que a aluna A possui pouco conhecimento lexical. Segundo Taylor, “ a primeira componente da competência de leitura é o conhecimento da língua, que inclui a posse do vocabulário e a sua utilização,

aspecto a que tem sido dada grande importância.”, para além disso, “quando os indivíduos aprendem o significado de mais palavras, conseqüentemente, aprenderam melhor os discursos orais e escritos”. (Viana 2002).

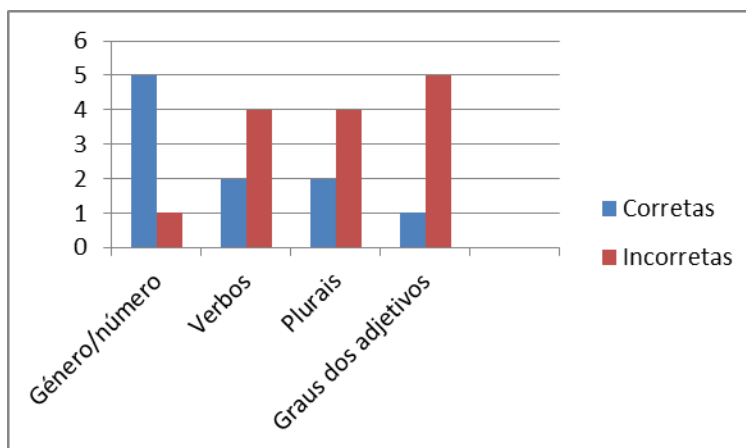
Assim sendo, perante estes resultados, concluímos que o conhecimento lexical deverá ser uma competência a trabalhar com a aluna A, de forma a melhorar os resultados obtidos na competência da leitura.

Relativamente ao conhecimento das regras morfológicas (gráfico 7), a aluna A respondeu corretamente a cinco dos seis exercícios de concordância do género/ número, revelando pouca dificuldade nesta competência. Quanto à concordância com os tempos verbais e os plurais, a aluna respondeu corretamente apenas a dois dos seis exercícios.

Contudo, a maior dificuldade revelou-se ao nível da identificação dos graus dos adjetivos, respondendo corretamente apenas a um dos seis exercícios.

Gráfico 7

*Resultados no conhecimento das regras morfológicas - Aluna A*

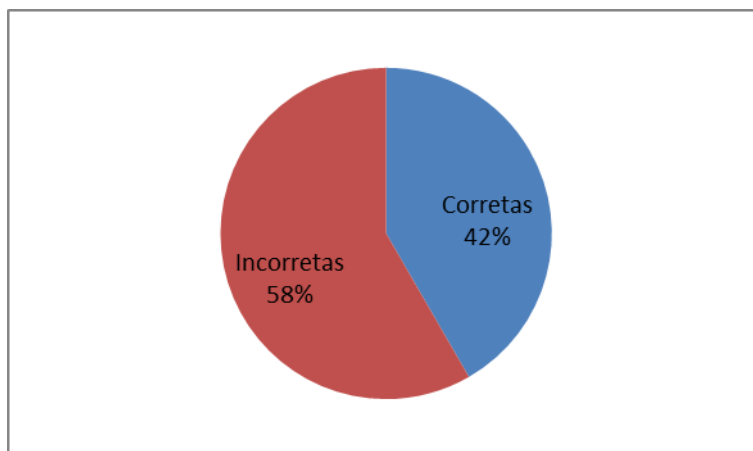


De acordo com a análise efetuada podemos verificar que das 24 questões realizadas, a aluna A soube responder corretamente a 10.

Quanto ao conhecimento das regras morfológicas, segundo o gráfico 8, podemos concluir que a aluna conseguiu responder corretamente a 41% das questões colocadas.

Gráfico 8

*Resultados em percentagem do conhecimento das regras morfológicas – Aluna A*



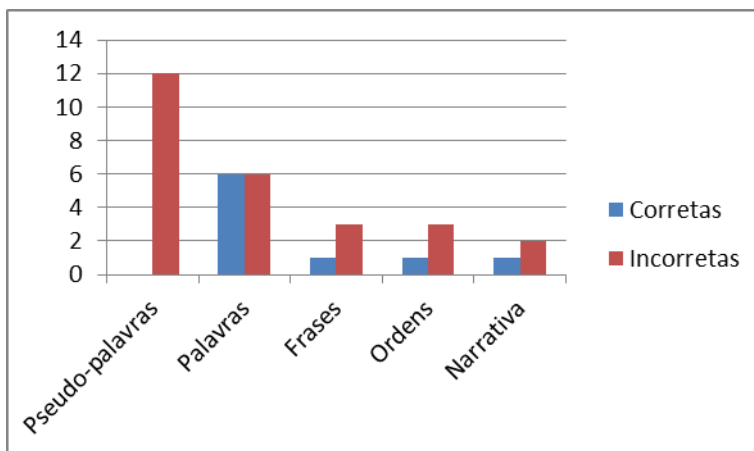
Tendo sido estes os resultados obtidos, verificamos que a aluna A possui pouco conhecimento sobre as regras morfológicas. Será importante procurar desenvolver esta competência ao longo da intervenção, uma vez que esta terá uma grande influência na aprendizagem da leitura. Gombert (2003) defende que algum grau de consciência metalingüística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever. Dentre as habilidades metalingüísticas, três parecem ajudar o leitor aprendiz a aprender a ler e a escrever: a consciência fonológica a consciência sintática e a consciência morfológica.

No que refere à memória auditiva (gráfico 9), foram realizados ao todo cinco exercícios. Os dois primeiros estavam divididos em quatro pontos, nos quais a aluna A tinha de ouvir e repetir respetivamente três pseudo-palavras e três palavras. No terceiro exercício, a aluna tinha de repetir escutar e repetir quatro frases. Quanto ao quarto exercício, após ouvir quatro ordens a aluna deveria executá-las e, por fim, no último exercício, era pedido o reconto de uma pequena narrativa com três momentos importantes.

A aluna A não foi capaz de repetir nenhuma das doze pseudo-palavras. No exercício referente às palavras, a aluna A foi capaz de repetir seis das doze; perante as frases, a aluna foi capaz de repetir duas das quatro frases ouvidas. Em relação às quatro ordens, a aluna foi capaz de executar apenas uma. Por fim, no que concerne à repetição de uma narrativa, a aluna foi capaz apenas de relatar o primeiro acontecimento.

Gráfico 9

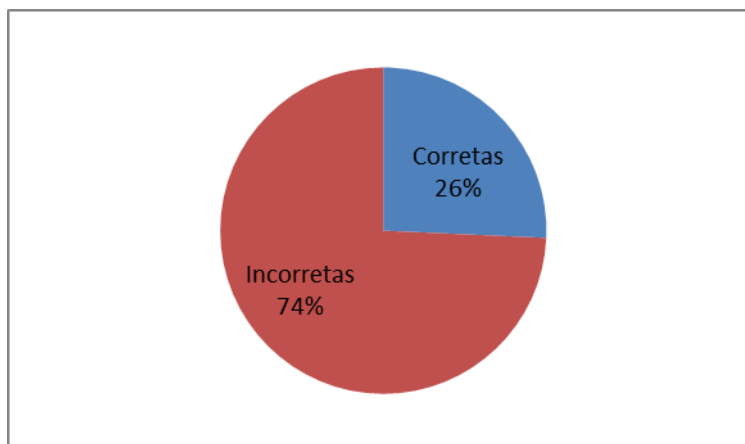
Resultados na memória auditiva – Aluna A



Como podemos observar no gráfico 10, a aluna A conseguiu, um total de apenas 26% de respostas corretas e 74% de respostas incorretas.

Gráfico 10

Resultados em percentagem da memória auditiva – Aluna A



Como podemos verificar, os resultados em relação à memória auditiva revelam que a aluna apresenta dificuldades nesta área, as quais poderão influenciar também a aprendizagem da leitura.

Vernon (1977) relaciona os problemas de leitura com problemas de memória auditiva, sustentando que, para ler e escrever, a criança necessita de recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta exigência está associada ao facto de a leitura e a

escrita envolverem a transposição de fonemas em grafemas, respeitando a sua ordem espacial.

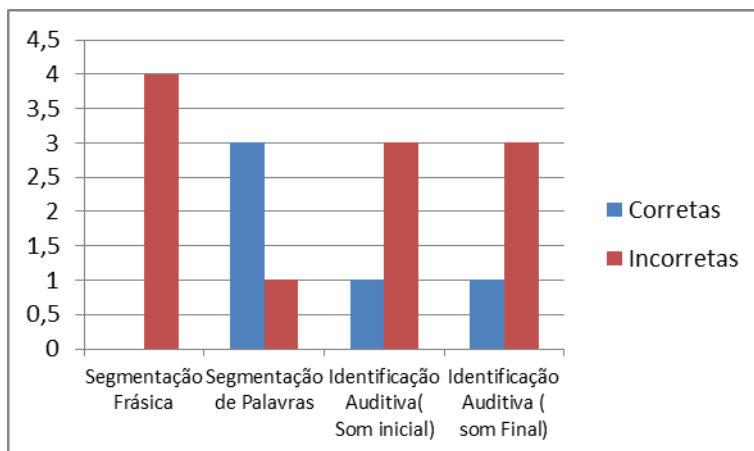
No que concerne à capacidade de reflexão sobre a língua, foram realizados quatro exercícios.

O primeiro exercício tinha como objetivo avaliar a capacidade de segmentar frases e encontrava-se dividido em quatro alíneas. Em cada alínea a aluna A tinha de inventar uma frase de acordo com uma imagem apresentada, segmentar essa frase em palavras e contabilizá-las. O segundo exercício pretendia avaliar se a aluna era capaz de segmentar palavras em sílabas. Este exercício estava dividido em quatro alíneas, em cada alínea era apresentada uma imagem e a aluna tinha de identificar a imagem, dividir a palavra em sílabas e contabilizá-las, pintando um círculo por cada sílaba. O terceiro exercício estava dividido em quatro alíneas, em cada alínea eram apresentadas imagens e a aluna tinha de identificar as imagens que começavam pelo mesmo som. Por fim, o último exercício encontrava-se dividido também em quatro alíneas e em cada alínea eram apresentadas imagens das quais a aluna A tinha de identificar aquelas que terminam com o mesmo som.

O gráfico 11 mostra os resultados obtidos relativamente à capacidade de reflexão sobre a língua. Como podemos verificar dos dezasseis exercícios a aluna A respondeu corretamente apenas a cinco. Sendo a sua maior dificuldade na segmentação frásica. Por outro lado, é de realçar que ao nível da segmentação das palavras a aluna não foi capaz de segmentar corretamente apenas uma palavra.

Gráfico 11

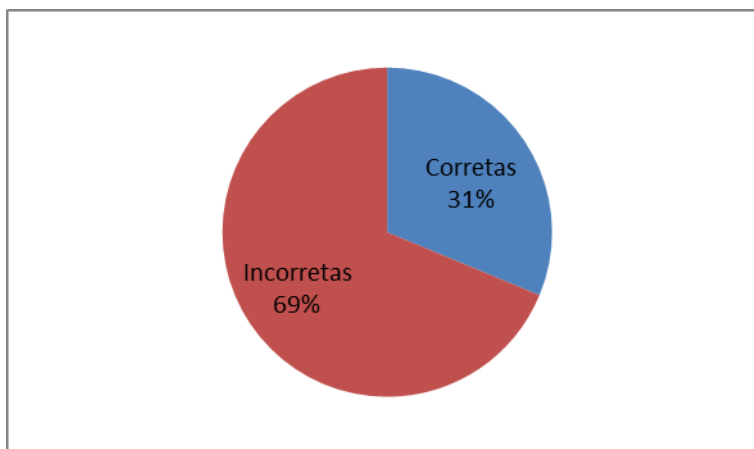
Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A



Segundo o gráfico 12, podemos verificar, mais uma vez, que os resultados nesta competência também foram negativos, uma vez que a aluna apresenta 69% de respostas incorretas.

Gráfico 12

Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A



Podemos concluir, mais uma vez que esta capacidade também se encontra afetada podendo influenciar também a aprendizagem da leitura.

De acordo com Viana (2004), “ A investigação das últimas décadas, relativamente à aprendizagem da leitura na sua fase inicial, revelou a importância de variáveis de cariz linguístico para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. De entre estas

variáveis, destaca-se o desenvolvimento da linguagem oral e a capacidade para refletir sobre esta mesma linguagem.”

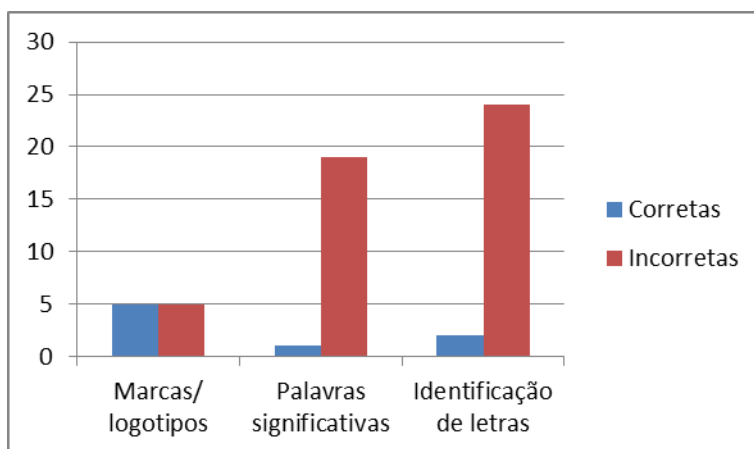
Assim sendo, podemos concluir que a capacidade de reflexão sobre a língua terá de ser trabalhada ao longo do projeto, através de atividades e exercícios que promovam a consciência fonológica.

Relativamente ao reconhecimento global de palavras e de letras do alfabeto, foram aplicados três exercícios. Quanto ao primeiro exercício, foram apresentados dez cartões com logótipos e marcas comerciais e foi questionado à aluna A o que estava escrito em cada cartão. No segundo exercício, foram apresentados vinte cartões com o nome da aluna e de alguns dos seus familiares, bem como algumas palavras mais significativas, por exemplo, Setúbal, casa, carro, cão, etc. Quanto ao terceiro exercício, este consistia apenas na identificação das letras do alfabeto.

De seguida são apresentados os resultados dos três exercícios apresentados anteriormente.

Gráfico 13

*Resultados na identificação de palavras e logótipos – Aluna A*

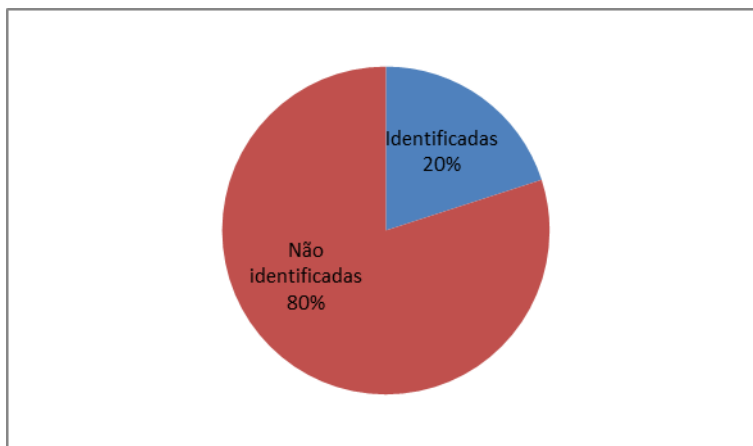


Podemos verificar no gráfico 13 que a aluna foi capaz de identificar cinco dos dez logótipos apresentados. Contudo, ao ser confrontada com palavras significativas como, o

nome dos colegas da família, etc., esta foi capaz apenas de identificar o seu nome próprio.

Gráfico 14

*Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluna A*

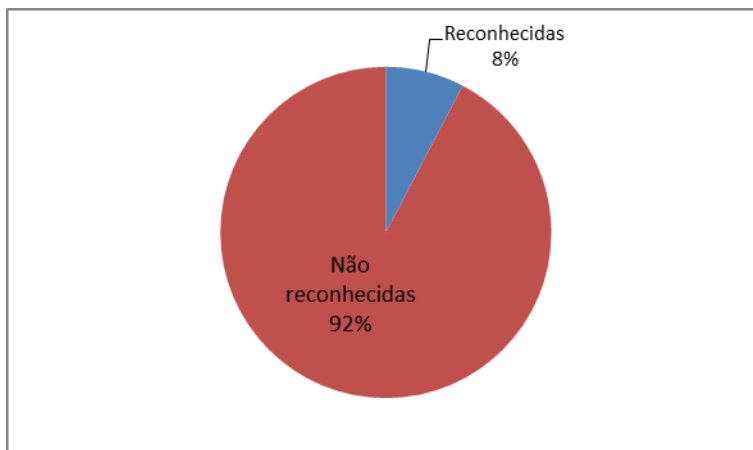


De acordo com os resultados apresentados no gráfico 14, podemos verificar que do total das palavras apresentadas, a aluna A identificou corretamente apenas 20 %.

Já quanto ao reconhecimento de letras, a aluna foi capaz apenas de identificar a letra “i” e a letra “u”, apresentando resultados negativos com (92%) de respostas incorretas, conforme é visível no gráfico seguinte.

Gráfico 15

*Resultados em percentagem na identificação de letras – Aluna A*



De acordo com os dados recolhidos, concluímos que o reconhecimento de palavras e de letras deverá ser uma competência a desenvolver na intervenção.

No que se refere à motivação e autonomia perante e durante a tarefa de leitura, esta competência foi avaliada através da observação em sala de aula. Após a observação foram sendo feitos registos nas grelhas de observação, onde eram descritos todos os comportamentos e atitudes que a aluna tinha perante uma atividade ou um exercício de leitura.

Na tabela seguinte apresentam-se os comportamentos e atitudes demonstrados pela aluna, ao longo de uma semana, perante várias atividades e exercício de leitura.

Tabela 10

*Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes demonstrados ao longo de uma semana - Aluna A*

<b>Atividades</b>	<b>Comportamentos/ atitudes</b>
Construção de uma lista de palavras: -Escrita de palavras começadas pelas sílabas “pa”; “pe”, “pi”, “po”, “pu”.	- A aluna coloca várias vezes o dedo no ar. - A aluna participa na atividade dizendo a palavra “gato”. - A aluna coloca várias vezes o dedo no ar. - A aluna participa na atividade dizendo a palavra “nuvem”.
Exercício do manual: -Ligação de palavras começadas com a letra “p” à respetiva imagem	- A aluna não faz o exercício até a professora ajudá-la individualmente. - A aluna deita a cabeça sobre o braço por cima da mesa. ( parece estar aborrecida) A professora apoia a aluna. - A aluna liga as palavras de forma incorreta. - A aluna apaga o exercício carregando muito na borracha. -A aluna realiza corretamente o exercício com o apoio da professora titular.
Leitura de três frases do manual: -“ É o pai, o Pepe e o pião.” - Papá, é o piu-piu?” - É. O piu-piu papou o pão.”	-A aluna espera que a professora vá apoiá-la individualmente. - A aluna não reconhece nenhuma letra e não é capaz de ler nenhuma palavra. - A professora pede que a aluna identifique a letra “É”. - A aluna não é capaz de identificar a letra “E”, nem as restantes.

Hora do conto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora mostra a capa do livro e lê o título e questiona os alunos sobre o que será a história.</li> <li>- A aluna coloca o dedo no ar e participa na atividade.</li> <li>- A professora lê a história e vai colocando questões.</li> <li>- A aluna vai participando e respondendo às questões colocadas.</li> </ul>
Exercícios do manual: Cópia das frases lidas na aula de 4ª feira.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna espera que a professora explique no que consiste a tarefa.</li> <li>- A aluna começa a copiar as frases.</li> <li>- A aluna copia as frases, mas não transforma as letras de imprensa em letras manuscritas.</li> <li>- A professora chama a atenção a aluna, dizendo que as frases estão mal escritas e apaga as frases que esta escreveu.</li> <li>- A aluna escreve as frases com o auxílio de letras móveis, para poder converter as letras de imprensa em letras manuscritas.</li> </ul>

De acordo com a tabela de observação, podemos verificar que a aluna A revela motivação e autonomia perante a atividade de construção de uma lista de palavras, pois participa várias vezes por iniciativa própria na atividade.

Em relação aos exercícios do manual, a aluna A demonstra pouca motivação e autonomia na realização destes, esperando pela professora para a realização dos mesmos.

No que concerne à leitura de frases presentes no manual, podemos constatar também que a aluna A revela pouca motivação e autonomia, não realizando o exercício até a professora auxiliá-la.

Por outro lado, na rotina da Hora do conto, a aluna A demonstra motivação e autonomia, participando por iniciativa própria várias vezes ao longo da tarefa.

Perante estas observações, decidiu-se manter as rotinas da Hora do Conto e de construção de listas de palavras. Por outro lado, os exercícios do manual foram substituídos por novas rotinas e atividades já descritas na implementação do projeto.

## **1.2. Apresentação dos resultados - Aluno B**

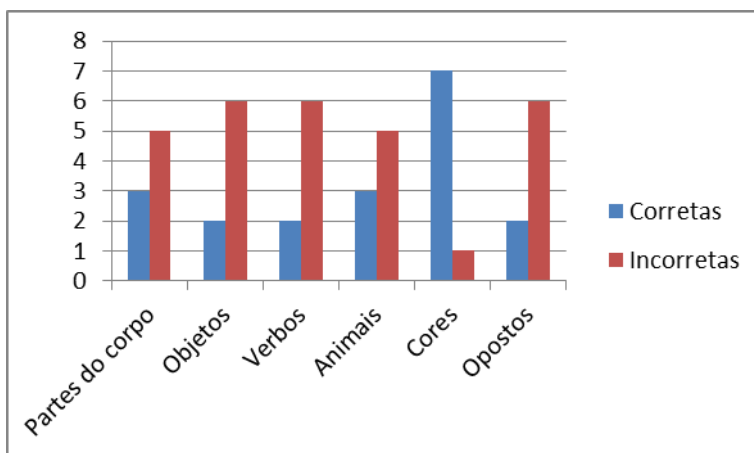
Com o aluno B, foram aplicados também três testes diagnósticos para avaliar a competência da leitura.

Os testes realizados com o Aluno B foram semelhantes aos testes diagnósticos aplicados com a Aluna A.

No que concerne ao conhecimento lexical, como podemos observar no gráfico 16, o aluno B revelou mais facilidades na identificação das cores, reconhecendo sete das oito cores apresentadas. A maior dificuldade do aluno foi na identificação de objetos, dos opostos e na conjugação dos verbos, respondendo corretamente a duas das seis questões colocadas.

Gráfico 16

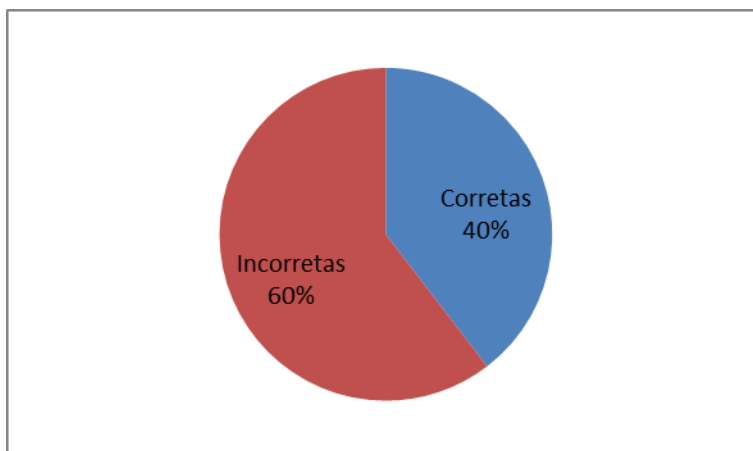
*Resultados no conhecimento lexical – Aluno B*



De acordo com o gráfico 17, podemos apurar que os resultados foram negativos, uma vez que o aluno não identificou metade do vocabulário apresentando, apresentando 40% de respostas corretas e 60% de respostas incorretas ou sem resposta.

Gráfico 17

*Resultados em percentagem no conhecimento lexical – Aluno B*



Contudo, tendo em conta a idade do aluno, seria de esperar que o aluno fosse capaz de identificar mais vocabulário.

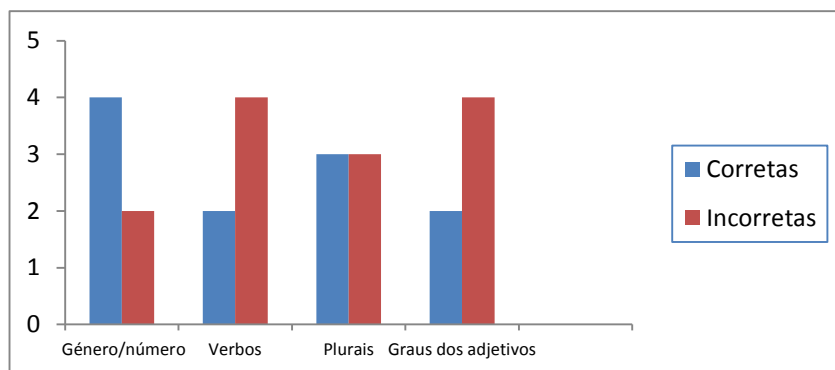
De acordo com os resultados, concluímos que o Aluno B possui pouco conhecimento lexical. Sendo assim, esta será uma competência onde terá de ser realizado algum trabalho, para melhorar os resultados obtidos.

No que diz respeito ao conhecimento das regras morfológicas (gráfico 18), o Aluno B respondeu corretamente a 4 dos 6 exercícios de concordância género/ número. Contudo, em relação à concordância com os tempos verbais, o aluno B respondeu corretamente a 2 exercícios e incorretamente a 3. Dos 6 exercícios de identificação dos graus dos adjetivos, o Aluno B respondendo corretamente a 2 exercícios.

De acordo com a análise efetuada podemos verificar que das 24 questões realizadas, o Aluno B conseguiu responder corretamente a 11.

Gráfico 18

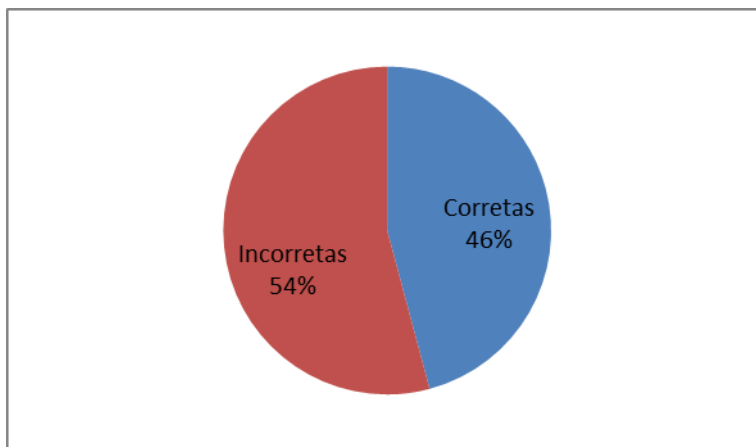
*Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B*



Ao analisarmos o gráfico 19, verificamos que o aluno revela resultados negativos ao nível do conhecimento das regras morfológicas, apresentando 46% das questões corretas e 54% das questões incorretas

Gráfico 19

*Resultados em percentagem no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B*



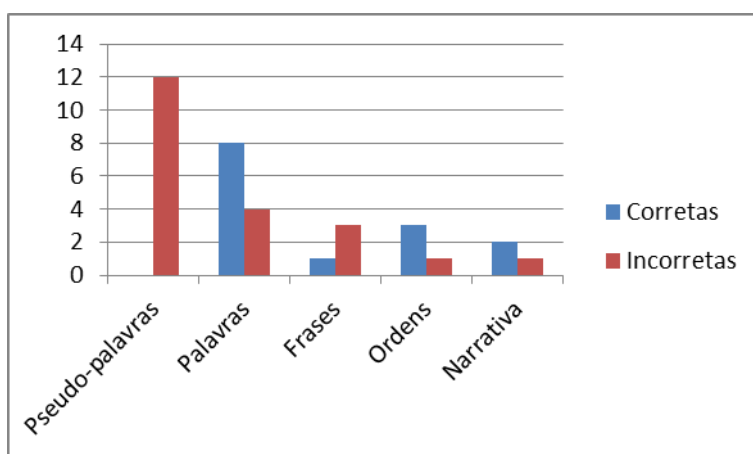
Desta forma, concluímos que esta também será uma competência a ser trabalhada durante a intervenção.

De acordo com o gráfico 20, e relativamente à memória auditiva, o Aluno B não foi capaz de repetir nenhuma das doze pseudo-palavras. Em relação às palavras, o Aluno

B foi capaz de repetir oito das doze palavras. Em relação às frases, o aluno foi capaz de repetir uma das quatro frases. Em relação às quatro ordens, foi capaz de executar três. Por fim, no que concerne à repetição de uma narrativa, conseguiu relatar apenas o primeiro e o segundo acontecimento.

Gráfico 20

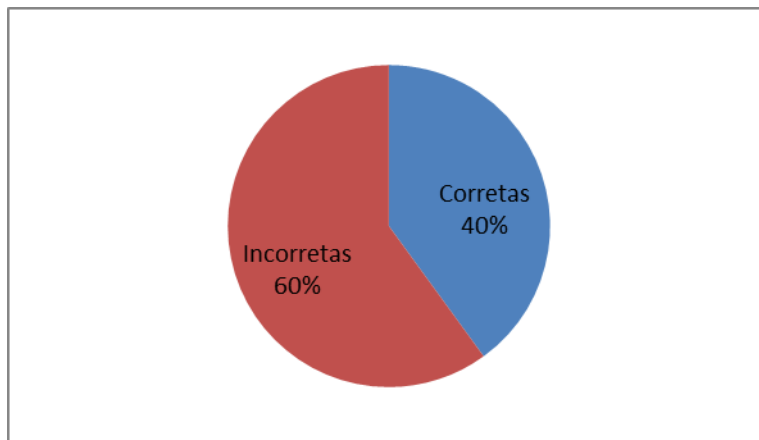
*Resultados na capacidade de memória auditiva – Aluno B*



Como podemos verificar no gráfico 21, mais uma vez os resultados foram negativos, uma vez que o aluno B obteve 60% das questões incorretas.

Gráfico 21

*Resultados em percentagem na capacidade de memória auditiva – Aluno B*

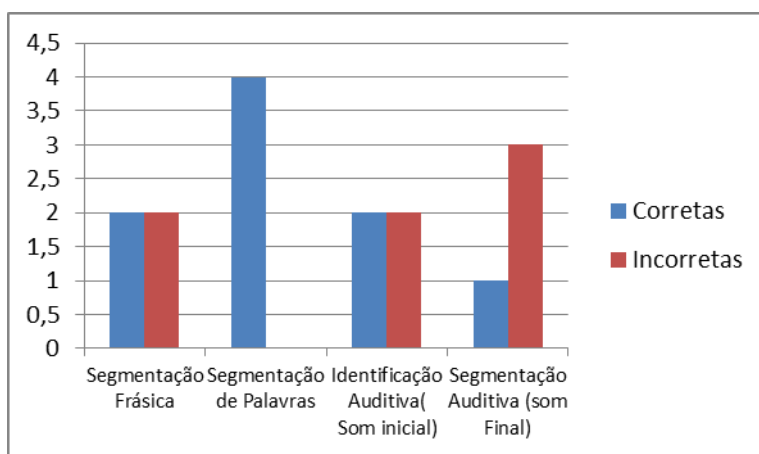


Podemos concluir que o aluno B apresenta dificuldades também na memória auditiva. Estas dificuldades poderão influenciar também a aprendizagem da leitura.

No que concerne à capacidade de reflexão sobre a língua, no gráfico 22 podemos verificar que em relação aos quatro exercícios de segmentação frásica o aluno B acertou em dois, contabilizando corretamente o número de palavras das frases. No que concerne aos exercícios de segmentação de palavras, o aluno respondeu corretamente aos quatro exercícios. Por último, quanto à segmentação auditiva (identificação do som inicial), verificamos que o aluno B respondeu corretamente a dois dos quatro exercícios. Porém nos exercícios de segmentação auditiva (identificação do som final) o aluno apresentou mais dificuldades, acertando apenas em um exercício dos quatro.

Gráfico 22

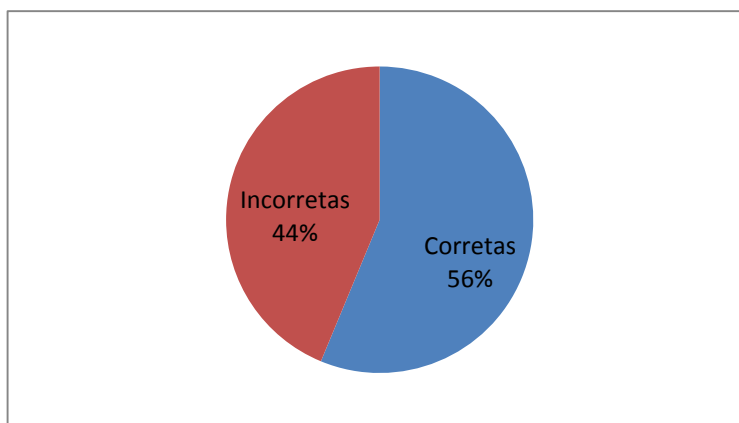
*Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B*



Com a análise do gráfico 23, podemos concluir, que o aluno apresentou resultados positivos (65%) nesta competência.

Gráfico 23

*Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B*



. Contudo, dado a importância do desenvolvimento desta competência para a aprendizagem da leitura, esta também será reforçada durante o projeto de intervenção, como forma de melhorar ainda mais os resultados obtidos.

Relativamente ao reconhecimento global de palavras e das letras do alfabeto, foram aplicados exercícios semelhantes aos da aluna A. Contudo, no exercício referente à leitura de palavras significativas, algumas destas foram alteradas, de acordo com as características e interesses particulares do aluno.

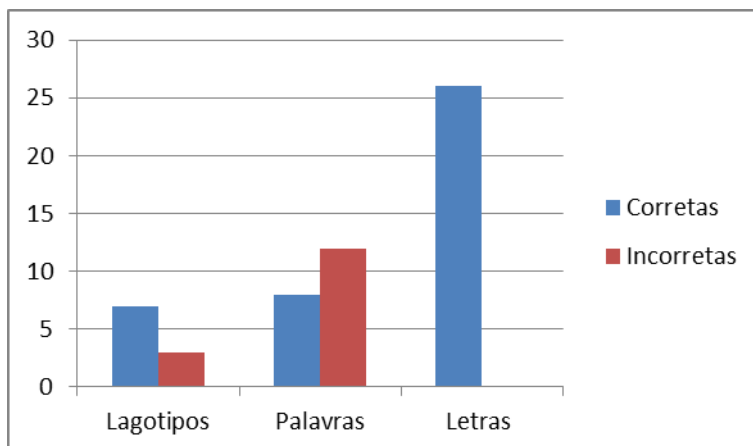
Podemos ainda concluir que o aluno foi capaz de reconhecer 7 dos 10 logotipos apresentados.

Quanto à leitura de palavras significativas, o aluno foi capaz de ler 8 das 20 palavras apresentadas, reconhecendo sobretudo o nome dos colegas.

Podemos constatar que o aluno B reconhece todas as letras do alfabeto.

Gráfico 24

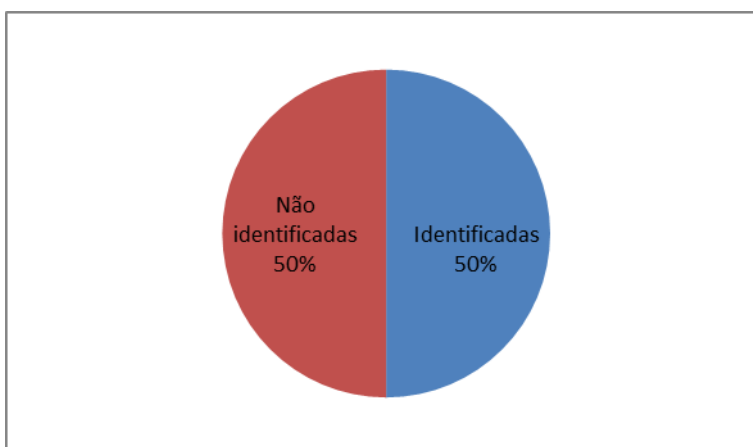
*Resultados na identificação de palavras, logótipos e letras – Aluno B*



De acordo com os resultados apresentados no gráfico 25, podemos verificar que o aluno B teve resultados positivos, apresentando 50% das respostas corretas na identificação global de palavras.

Gráfico 25

*Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluno B*



De acordo com os dados recolhidos, concluímos que embora reconheça alguns nomes dos colegas e identifique todas as letras do alfabeto, quando confrontado com uma palavra que não conhece soletra a palavra em vez de fazer a correspondência letra/som.

Desta forma, concluímos que não será necessário trabalhar a identificação das letras, mas por outro lado é crucial trabalhar a consciência fonológica durante a intervenção.

No que se refere à motivação e autonomia na grelha seguinte apresentam-se os comportamentos e atitudes demonstrados pelo aluno, ao longo de uma semana, perante atividades e exercícios de leitura.

Tabela 11

*Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes demonstrados ao longo de uma semana - Aluno B*

<b>Dias da semana</b>	<b>Atividades</b>	<b>Comportamentos/ atitudes</b>
2ª feira	Leitura de um texto do livro de Português de 1º ano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno diz que não quer ler o texto.</li> <li>- O aluno pede para só ler um bocadinho do texto.</li> <li>- O aluno pergunta se depois da leitura já é hora do recreio.</li> <li>- O aluno começa a ler o título soletrando as palavras.</li> <li>- A professora acaba por ler o texto.</li> </ul>
3ª feira	Exercícios do manual: - Perguntas de interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno não faz o exercício até a professora ajudá-lo individualmente.</li> <li>- O aluno diz que não quer fazer o exercício dizendo que é muito e que não consegue fazê-lo.</li> <li>- O aluno pede para responder apenas a duas perguntas.</li> <li>- O aluno não consegue ler as perguntas.</li> <li>- Após a professora ler a pergunta, o aluno é capaz de responder oralmente.</li> <li>- O aluno diz que não consegue escrever a resposta.</li> <li>- Depois de a professora convencê-lo de que é capaz, o aluno escreve a primeira palavra, fazendo a correspondência grafema/fonema com a ajuda da professora.</li> </ul>

<p>4ª feira</p>	<p>Exercícios do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de ortografia:</li> <li>- Identificar e escrever palavras com “nh”.</li> <li>- Ditado mudo: escrever frases com palavras que possuam o caso “nh”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O aluno espera que a professora vá apoiá-lo individualmente.</li> <li>- Depois de a professora comunicar ao aluno os exercícios que vai realizar o aluno diz que não quer fazer alegando que são muitos eercícios.</li> <li>- O aluno pede para fazer apenas o primeiro exercício.</li> <li>- A professora diz que o aluno vai ter de fazer tudo até ao intervalo.</li> <li>- O aluno identifica todas as imagens, mas não é capaz de fazer a correspondência dos fonemas para os grafemas.</li> <li>- Quando termina de escrever uma palavra, o aluno questiona a professora se já é hora do intervalo.</li> <li>- A professora tem de esclarecer uma dúvida a um aluno e o aluno B distrai-se, olhando fixamente para o quadro.</li> <li>-A professora chama a atenção ao aluno e recomeçam os exercícios.</li> <li>- O aluno não é capaz de terminar os dois exercícios.</li> </ul>
<p>5ª feira</p>	<p>Hora do conto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora tenta motivar os alunos, fazendo perguntas sobre a capa e sobre o título.</li> <li>- O aluno não participa.</li> <li>- A professora começa a ler a história e durante a leitura vai colocando pequenas questões e incentivando a participação dos alunos.</li> <li>- O aluno participa apenas ao ser solicitado pela professora.</li> </ul>
<p>6ª feira</p>	<p>Exercícios de ortografia (continuação).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ditado mudo: escrever frases com palavras que possuam o caso “nh”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno diz que não quer fazer o exercício, referindo que já trabalhou muito na aula passada.</li> <li>- O aluno pede para fazer só um exercício.</li> <li>- Depois de a professora dizer que o aluno tem de fazer os exercícios todos, este começa a escrever.</li> <li>- A professora apoia o aluno na escrita, uma vez que</li> </ul>

		<p>ele não é capaz de fazer a correspondência fonema/grafema.</p> <p>- A professora tem de esclarecer uma dúvida a um aluno e o aluno B distrai-se, brincando com o lápis e a borracha.</p> <p>-A professora chama a atenção ao aluno e recomeçam os exercícios.</p>
--	--	--

De acordo com a grelha de observação, podemos verificar que o aluno B revela pouca motivação e autonomia perante a atividade de leitura de um texto.

Primeiramente, com base nas observações, verificámos que o aluno se desmotivava perante o tamanho do texto. Para além disso, quando era solicitada a leitura de uma palavra, o aluno soletrava-a em vez de a ler.

Uma outra dificuldade revelada pelo aluno foi o nível de vocabulário do texto, uma vez que não conhecia e não compreendia o seu significado.

Assim sendo, foi necessário refletirmos sobre esta atividade, tendo concluído que teria de ser substituída por outra que envolvesse situações de leitura mais significativa para o aluno.

Em relação às perguntas de interpretação sobre o texto, o aluno B também demonstra pouca motivação e autonomia na realização destas, pedindo à professora para não as efetuar e distraíndo-se facilmente.

No que concerne aos exercícios de ortografia, podemos constatar também que o aluno B revela pouca motivação e autonomia, não realizando o exercício sem o apoio da professora, perguntando várias vezes à professora se já está na hora do intervalo e distraíndo-se facilmente.

Durante a rotina da hora do conto, o aluno participava apenas quando era solicitado. Contudo, ao contrário das outras atividades, não pedia à professora para não realizar a tarefa, ficando sempre sossegado no seu lugar a ouvir a história, o que revela alguma motivação face a esta atividade.

Perante estas observações, decidiu-se manter a rotina da Hora do Conto e substituir as restantes por outras atividades mais significativas e adequadas ao aluno que iremos descreve-las mais adiante.

## 2.Resultados após a intervenção – Aluna A

O que se apresenta de seguida são os resultados obtidos nos testes realizados pelos alunos, onde foram analisadas mais uma vez as competências relacionadas com a leitura: o conhecimento lexical, memória auditiva, conhecimento e reflexão sobre a língua, identificação global de palavras significativas e letras e a autonomia e motivação.

### 2.1.Apresentação dos resultados - Aluna A

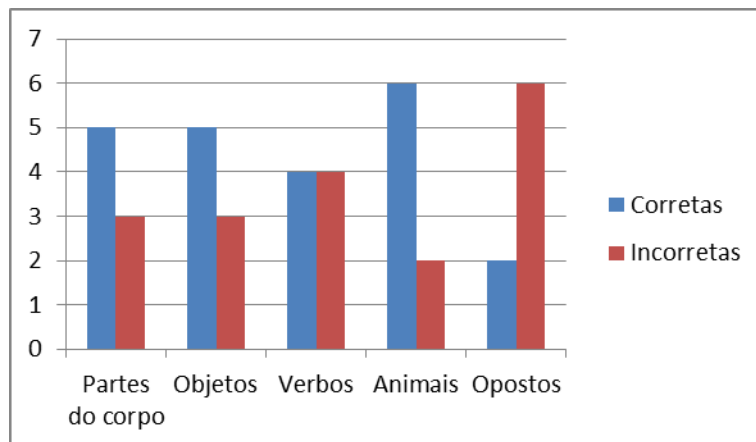
No final da intervenção, a aluna A realizou, novamente um teste de conhecimento lexical, de memória auditiva, de reflexão sobre a língua, bem como de identificação de palavras significativas e das letras do alfabeto.

Em relação ao teste de conhecimento lexical, foram apresentadas as mesmas imagens utilizadas no teste de diagnóstico feito à aluna A.

De acordo com a análise efetuada podemos verificar que das quarenta e oito questões feitas, a aluna identificou vinte e oito vocábulos e não conseguiu identificar vinte vocábulos.

Gráfico 26

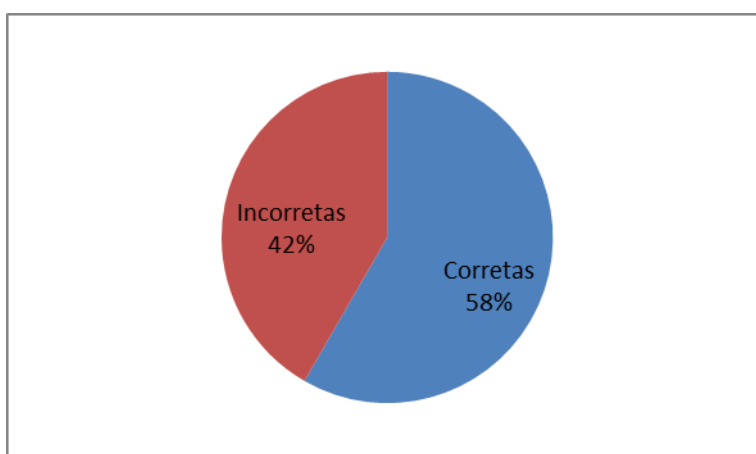
*Resultados no conhecimento lexical – Aluna A*



Quanto ao conhecimento lexical podemos apurar que os resultados foram positivos, uma vez que a aluna identificou mais de metade do vocabulário apresentando, tendo 58% de respostas corretas (gráfico 27).

Gráfico 27

*Resultados em percentagem no conhecimento lexical – Aluna A*



Podemos concluir que durante a intervenção a aluna desenvolveu o conhecimento lexical, identificando mais partes do corpo, objetos, cores e animais.

Relativamente ao conhecimento das regras morfológicas (gráfico 28), a aluna A respondeu corretamente a cinco dos seis exercícios de concordância género/número.

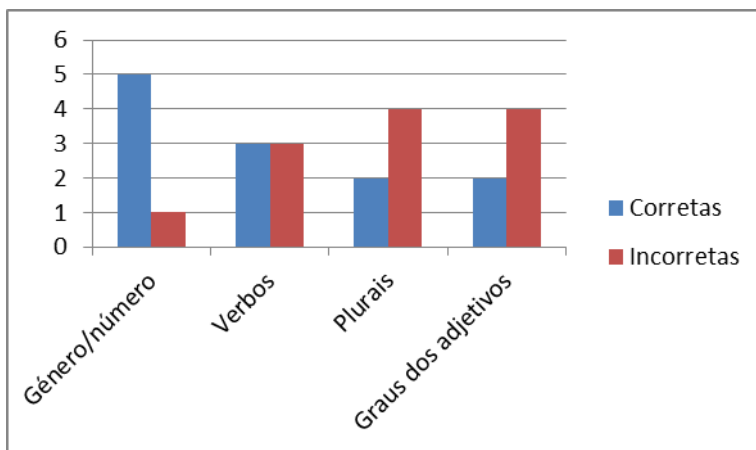
Em relação à concordância com os tempos verbais a aluna respondeu corretamente a três das seis questões.

Embora os resultados tenham melhorado, a maior dificuldade da aluna continua a ser na identificação dos graus dos adjetivos e na formação de plurais, respondendo corretamente apenas a duas das seis questões colocadas.

De acordo com a análise efetuada podemos verificar que das 24 questões realizadas, a aluna A soube responder corretamente a 12 questões.

Gráfico 28

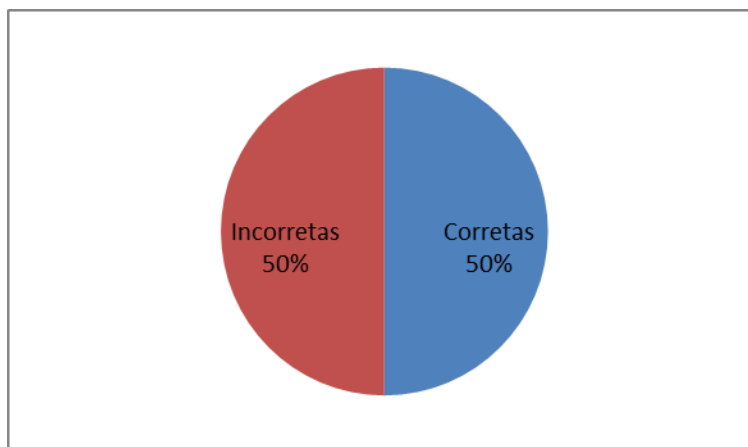
*Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A*



Com base no gráfico 29, podemos concluir que os resultados foram positivos, uma vez que a aluna respondeu corretamente a 50% das questões colocadas.

Gráfico 29

*Resultados em percentagem no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A*

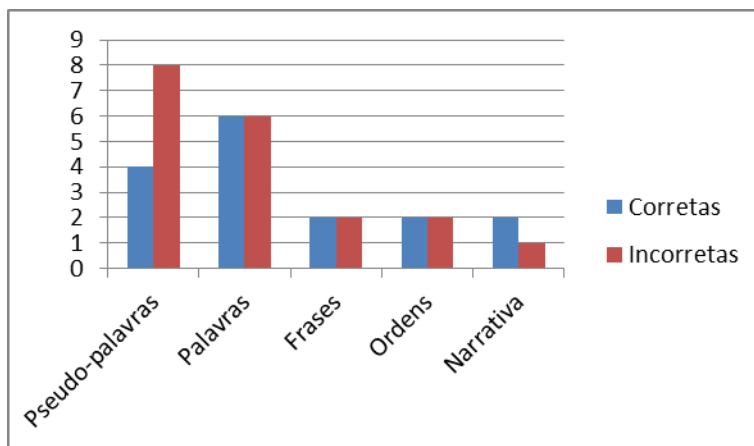


Em relação à memória auditiva, a aluna A foi capaz de repetir quatro das doze pseudo-palavras, seis das doze palavras e duas das quatro frases. Em relação às quatro ordens, a aluna conseguiu executar duas das quatro ordens feitas. Por fim, no que

concerne à repetição de uma narrativa, a aluna foi capaz de relatar dois dos três acontecimentos importantes.

Gráfico 30

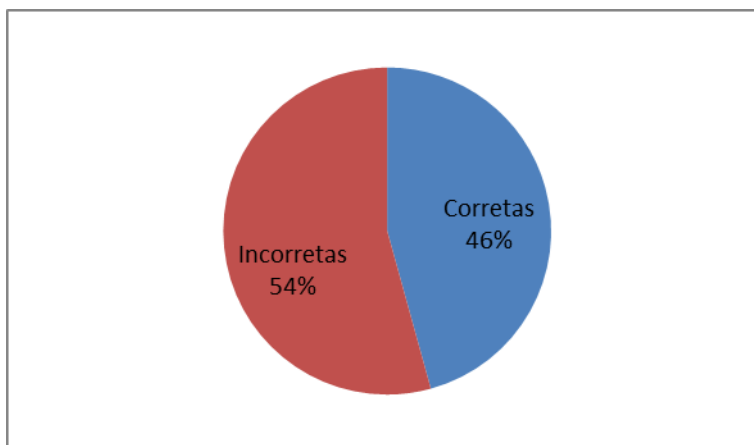
*Resultados na capacidade de memória auditiva – Aluna A*



Como podemos verificar (gráfico 31), os resultados em relação à memória auditiva ainda não foram positivos. Contudo, podemos concluir que a aluna A revelou alguns progressos ao nível da memória auditiva passando de 23% de respostas corretas, para um total de 47% de respostas corretas.

Gráfico 31

*Resultados em percentagem na capacidade da memória auditiva – Aluna A*

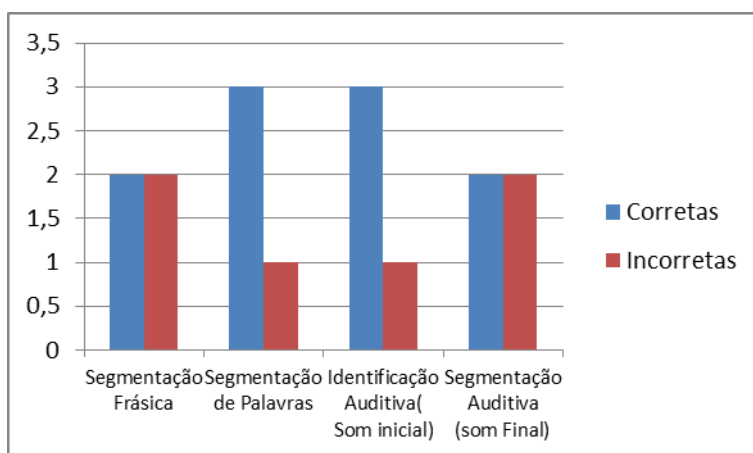


No que concerne à capacidade de reflexão sobre a língua (gráfico 32), foi realizada uma ficha com dezasseis exercícios.

Em relação à segmentação de frases e palavras, a aluna A foi capaz de segmentar corretamente duas das quatro frases e três das quatro palavras apresentadas. Na identificação auditiva, a aluna A identificou três das palavras que começavam pelo mesmo som e conseguiu identificar duas das quatro palavras que terminavam com o mesmo som.

Gráfico 32

*Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A*

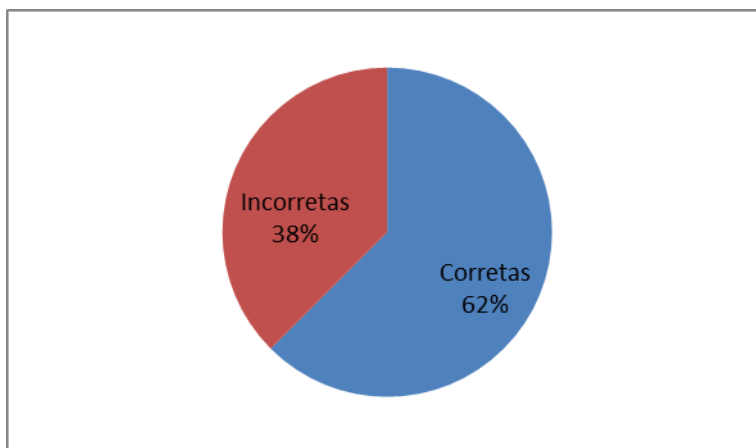


Como podemos verificar (gráfico 33), os resultados em relação à capacidade de reflexão sobre a língua foram positivos.

Verifica-se uma melhoria bastante considerável nesta competência, uma vez que a aluna A passou de um total de 31% de respostas corretas, para um total de 62%.

Gráfico 33

*Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A*

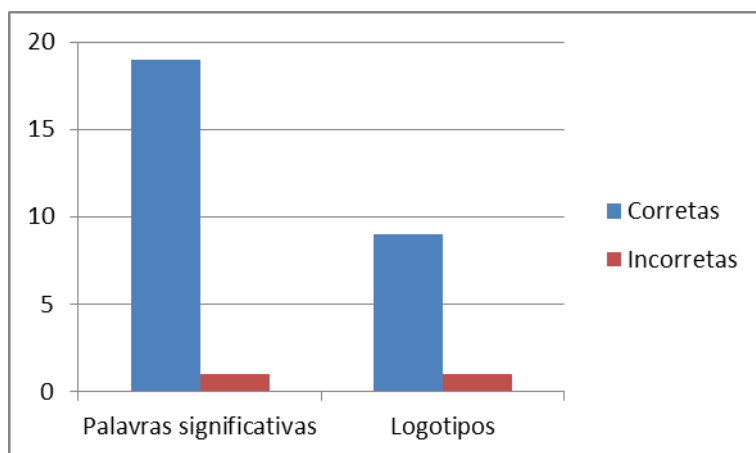


Estas melhorias significativas são bastante visíveis nomeadamente no que concerne à identificação auditiva e à segmentação de frases.

Relativamente ao reconhecimento global de palavras e das letras do alfabeto, foram apresentadas vinte palavras à aluna A. Depois foi pedido à aluna A que identificasse, novamente as letras do alfabeto.

Gráfico 34

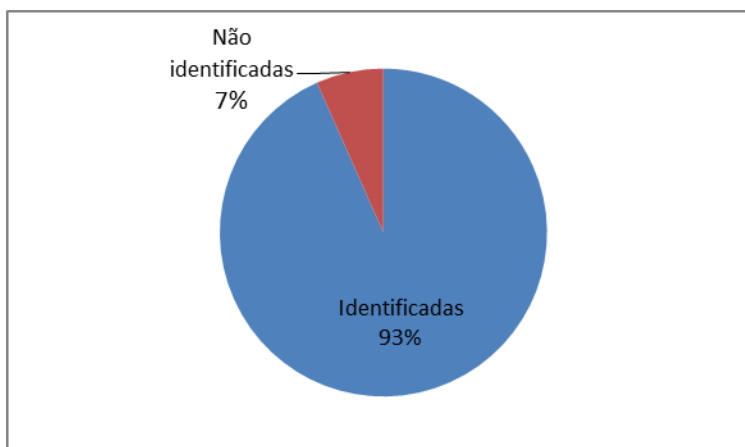
*Resultados na identificação de palavras, logótipos e letras – Aluna A*



Devido ao trabalho intensivo no reconhecimento de palavras significativas e das letras, a aluna A passou de uma taxa de 30% para uma taxa de sucesso de 93% (gráfico 35).

Gráfico 35

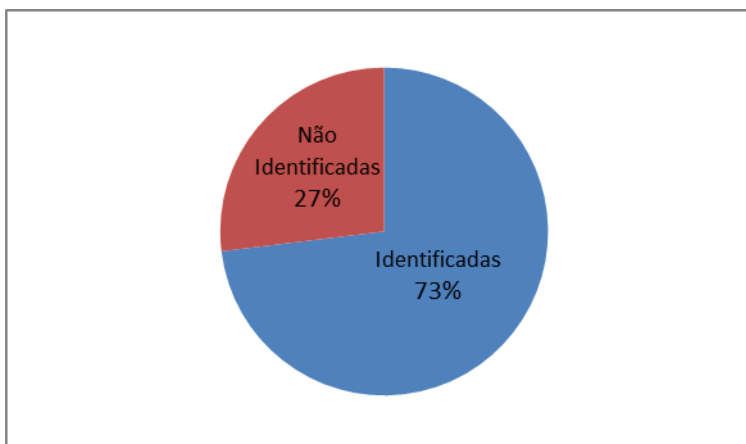
*Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluna A*



De acordo com o gráfico 36, podemos ainda concluir que a aluna apresenta melhorias também bastante significativas na identificação das letras do alfabeto, embora ainda não seja capaz de identificar todas as letras do alfabeto, a aluna passou de uma taxa de 8 % para uma taxa de 73% de sucesso.

Gráfico 36

*Resultados em percentagem na identificação de letras – Aluna A*



No que se refere à motivação e autonomia perante e durante a tarefa de leitura, estas foram avaliadas, novamente através da observação direta.

Eram analisados todos os comportamentos e atitudes que a aluna tinha perante uma atividade ou um exercício de leitura.

Desta forma, a grelha seguinte refere-se aos comportamentos e atitudes demonstrados pela aluna, ao longo de uma semana, após a intervenção, perante várias atividade e exercício de leitura.

Tabela 12

*Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes demonstrados ao longo de uma semana - aluna A*

<b>Dias da semana</b>	<b>Atividades</b>	<b>Comportamentos/ atitudes</b>
2ª feira	Escrita livre de uma frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna pede à professora para escrever uma frase sobre a irmã, para posteriormente ler aos colegas e aos familiares.</li> <li>- A aluna abre o seu dossier de leitura e retira a palavra cão e a palavra rua.</li> <li>- A aluna abre o caderno de leitura e copia as palavras “A” , “mana”, “Catarina”.</li> <li>- A aluna abre novamente o dossier e retira a palavra “lego” e a palavra “vaca”.</li> <li>- A aluna copia a sílaba “le” e a sílaba “va” e escreve a palavra “leva”.1</li> <li>- A aluna segura nos cartões que retirou inicialmente e copia a palavra “cão” e a palavra “rua”.</li> <li>-A aluna ilustra a frase.</li> </ul>
3ª feira	Exploração da frase escrita na aula anterior e exercícios de memorização das palavras presentes na frase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>A aluna tenta ler a frase: circunda as sílabas e sublinha as palavras que conhece.</li> <li>- A aluna lê as descobertas à professora.</li> <li>- A professora tenta ler as restantes palavras com a aluna.</li> <li>- A aluna lê várias vezes a frase e as palavras de forma aleatória.</li> <li>- A aluna recorta a frase em palavras e reconstrói a frase sozinha.</li> <li>- A aluna completa, autonomamente, o texto com lacunas.</li> <li>- A aluna A vai buscar o dossier de leitura e abre no separador “Construção</li> </ul>

		<p>de frases”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna vai buscar o envelope que contem as palavras da última frase trabalhada e retira as frases do envelope.</li> <li>- A aluna constrói a frase e lê-a para a professora.</li> <li>- A aluna constrói outras frases com as palavras da frase inicial.</li> <li>- A aluna regista as frases que construiu no seu caderno de leitura.</li> </ul>
4ª feira	<p>Construção de uma lista de palavras:</p> <p>-Escrita de palavras começadas pelas sílabas “cha”, “che”, “chi”, “cho”, “chu”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna coloca várias vezes o dedo no ar.</li> <li>- A aluna participa na atividade dizendo a palavra “chapéu”.</li> <li>- A aluna coloca várias vezes o dedo no ar.</li> <li>- A aluna participa na atividade dizendo a palavra “chuva”.</li> </ul>
5ª feira	<p>Hora do conto e leitura da frase aos colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna pede à professora para ler a frase, escrita na segunda-feira, aos colegas.</li> <li>- Os colegas fazem comentários e elogiam o trabalho da colega.</li> <li>- A professora dá início à leitura de uma história, mostra a capa do livro, lê o título e questiona os alunos sobre como será a história.</li> <li>- A aluna coloca o dedo no ar e participa na atividade.</li> <li>- A professora lê a história e vai colocando questões.</li> <li>- A aluna vai participando e respondendo às questões colocadas.</li> </ul>
6ª feira	<p>Exercícios de consciência fonológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna observa uma imagem e inventa uma frase (A Margarida está a correr.”</li> <li>- Depois de dizer a frase oralmente a aluna sorri.</li> <li>- A aluna conta o número de palavras da frase.</li> <li>- A aluna pinta o número de retângulos correspondente ao número de palavras da frase.</li> <li>- A aluna observa uma imagem e inventa uma frase com cinco palavras.</li> <li>- A aluna diz oralmente “ A Marilúcia vai ao jardim com o João”.</li> <li>- Depois de dizer a frase oralmente a aluna sorri novamente</li> <li>- A aluna constata que disse mais palavras do que devia e reformula a frase para: “ A Marilúcia vai ao jardim.”</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna diz a frase sem a última palavra.</li> <li>- A aluna diz a frase sem a penúltima palavra.</li> <li>- A aluna diz a frase sem a antepenúltima palavra.</li> </ul>
--	--	---

De acordo com a tabela apresentada concluímos que a aluna A revela melhorias bastante significativas ao nível da autonomia. Ao contrário do que acontecia antes da intervenção, a aluna já sabia o que era pretendido com cada tarefa, uma vez que estas eram sempre iguais.

Durante a tarefa de escrita de uma frase livre, a aluna A raramente precisava do apoio da professora, pois tinha o auxílio do dossier de leitura. Durante esta tarefa a aluna A pensava numa frase, escrevia com o auxílio do dossier as palavras que conseguia e se não fosse capaz de escrever uma palavra deixava um espaço em branco. No final lia a frase à professora e pedia ajuda na escrita das palavras que não foi capaz de escrever sozinha.

Nas restantes tarefas a aluna A tentava sempre executar a tarefa sozinha, recorrendo ao auxílio do dossier e apenas no fim da tarefa, colocava o dedo no ar e pedia ajuda à professora.

No que concerne à motivação, podemos concluir da tabela 11 que a aluna A demonstra mais motivação durante a realização das atividades de leitura, pedindo para escrever frases, com o intuito de posteriormente lê-las aos colegas e familiares.

É crucial referir também que a aluna pedia não só para escrever frases durante as aulas de português, mas também durante os intervalos, sempre com o objetivo de poder lê-las posteriormente aos colegas.

Para Elbow e Belanof (1995, p.3) “ Como acontece com todos os escritores, cada pessoa que escreve precisa de partilhar o seu texto com os outros. Só se pode perceber o que significa comunicar através da escrita, quando experimentamos ler os nossos textos para uma audiência.”

Segundo Fijalkow (1993) “ (...) a escrita é um instrumento de análise da leitura, fonte de conhecimento que alimenta e permite a construção de conhecimentos específicos escritos, sintáticos, lexicais e ortográficos”.

Neves e Martins (1998) “ (...) salientam que a problemática da iniciação à leitura e à escrita tem-se debruçado sobre a relação que pode haver entre o gosto e a motivação para a leitura por parte das crianças e o conteúdo dos textos que lhes são propostos.” Para ajudar a resolver esta problemáticas e incentivar o gosto e o prazer pela leitura, as autoras propõem “ (...) o trabalho a partir dos relatos das crianças, de lenga-lengas, fragmentos de histórias, etc.”

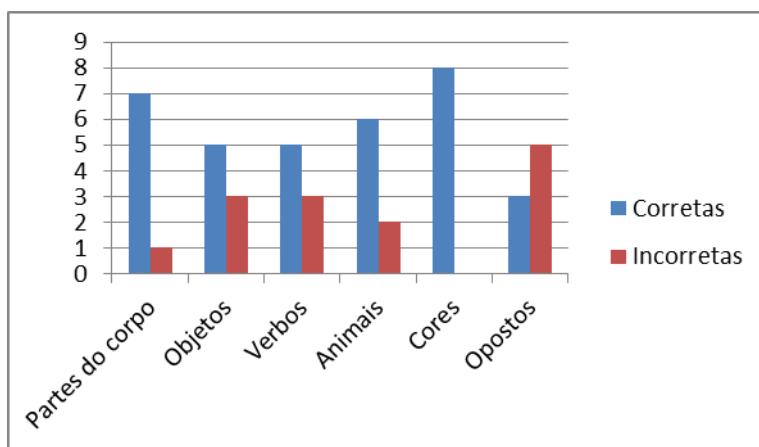
## 2.2. Apresentação dos resultados - Aluno B

No que concerne ao conhecimento lexical, à semelhança dos testes feitos com a aluna A, foram apresentadas as mesmas imagens que foram utilizadas no teste de diagnóstico.

Como podemos observar no gráfico 37, o aluno B revelou mais facilidades na identificação das cores e dos animais, reconhecendo todas as cores apresentadas e nove dos doze animais. A maior dificuldade do aluno continuou a ser na identificação dos opostos, respondendo corretamente apenas a três das oito questões colocadas.

Gráfico 37

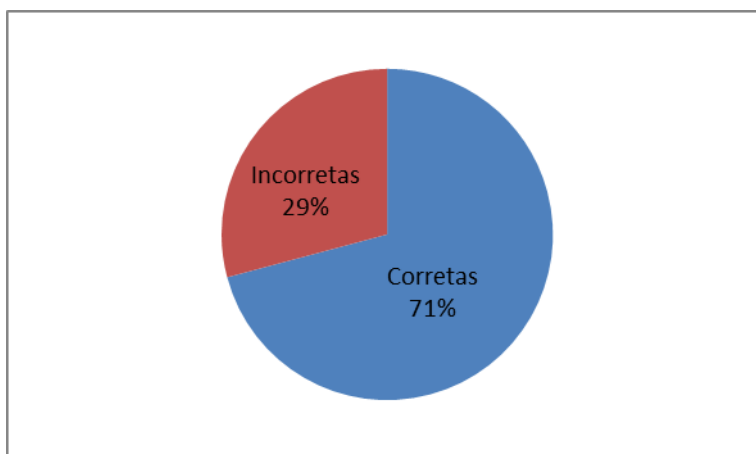
*Resultados no conhecimento lexical – Aluno B*



De acordo com o gráfico 38, podemos apurar que os resultados foram positivos, uma vez que o aluno foi capaz de identificar 71% dos vocábulos.

Gráfico 38

*Resultados em percentagem no conhecimento lexical – Aluno B*

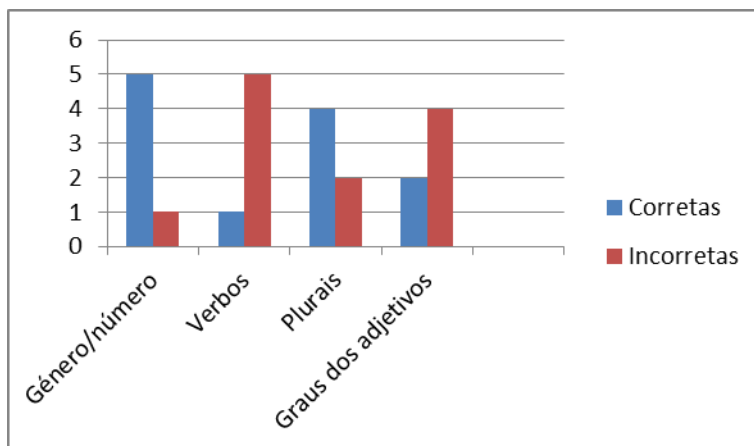


No que diz respeito ao conhecimento das regras morfológicas (gráfico 39), o Aluno B respondeu corretamente a cinco dos seis exercícios de concordância género/número. Contudo, em relação à concordância com os tempos verbais, o aluno B respondeu corretamente apenas a um exercício e incorretamente a cinco. No que concerne à formação do plural, o aluno soube responder corretamente apenas a duas das seis questões colocadas. Dos seis exercícios de identificação dos graus dos adjetivos, o Aluno B respondendo corretamente apenas a dois exercícios.

De acordo com a análise efetuada podemos verificar que das 24 questões realizadas, o Aluno B conseguiu responder corretamente a 12.

Gráfico 39

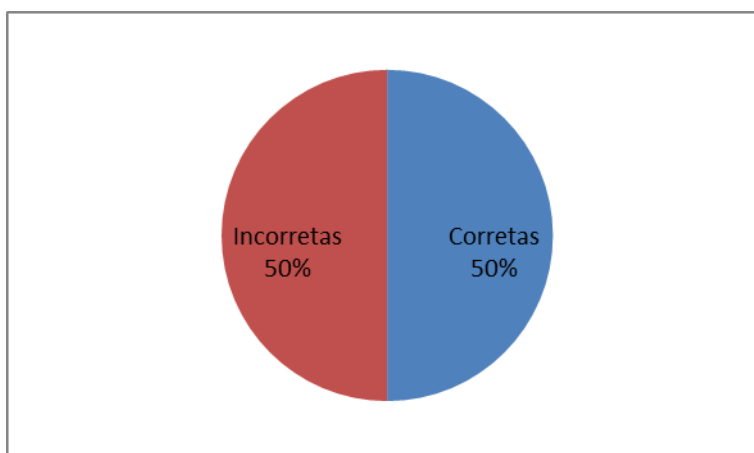
*Resultados no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B*



Ao analisarmos o gráfico 40, verificamos que o aluno revela resultados positivos ao nível do conhecimento das regras morfológicas, apresentando 50% das questões corretas e 50% das questões incorretas

Gráfico 40

*Resultados em percentagem no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B*

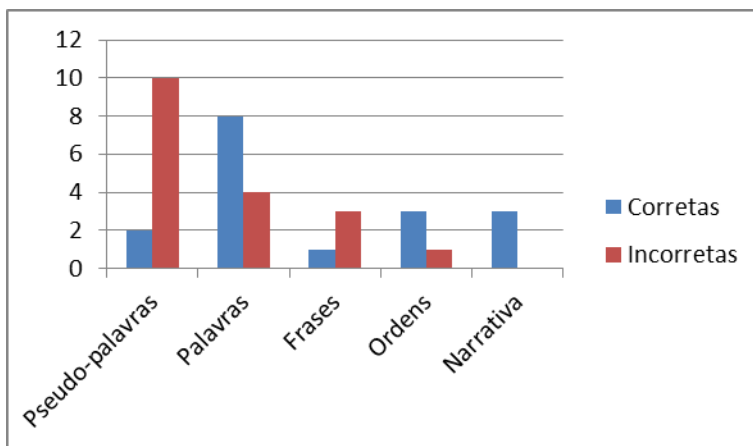


De acordo com o gráfico 41, e relativamente à memória auditiva, o Aluno B foi capaz de repetir duas das doze pseudo-palavras, oito das doze palavras e uma das quatro

frases. Em relação às quatro ordens, foi capaz de executar três. Por fim, no que concerne à repetição de uma narrativa, conseguiu relatar todos os acontecimentos.

Gráfico 41

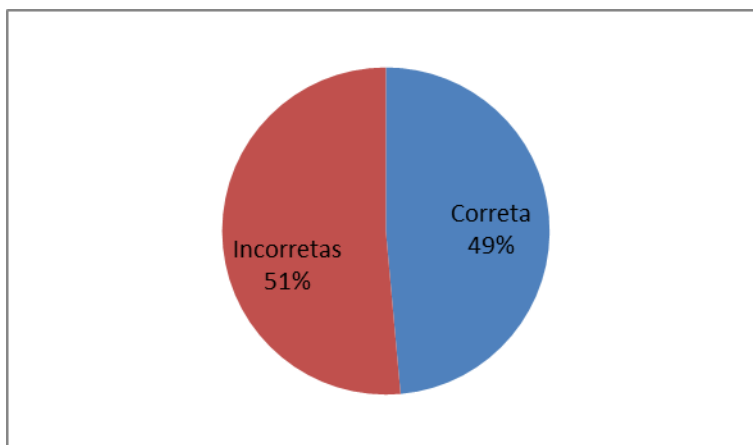
*Resultados na capacidade de memória auditiva – Aluno B*



Como podemos verificar no gráfico 42, houve melhorias nesta competência, porém, os resultados continuam negativos, uma vez que o aluno B obteve 51% das questões incorretas e 49% de questões corretas.

Gráfico 42

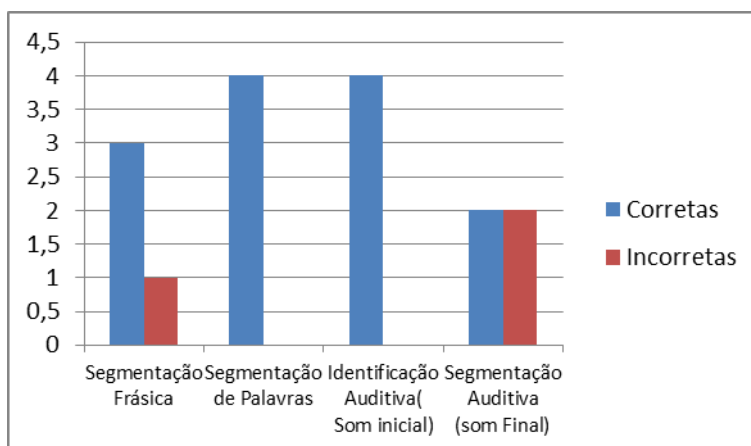
*Resultados em percentagem na capacidade de memória auditiva – Aluno B*



No que concerne à capacidade de reflexão sobre a língua, no gráfico 43 podemos verificar que em relação aos quatro exercícios de segmentação frásica, o aluno B foi capaz de segmentar corretamente três frases. Em relação aos exercícios de segmentação de palavras, o aluno respondeu corretamente aos quatro exercícios. Por último, quanto à segmentação auditiva (identificação do som inicial), verificamos que o aluno B respondeu corretamente a todos os exercícios. Porém nos exercícios de segmentação auditiva (identificação do som final) o aluno apresentou mais dificuldades, respondendo corretamente a dois dos quatro exercícios.

Gráfico 43

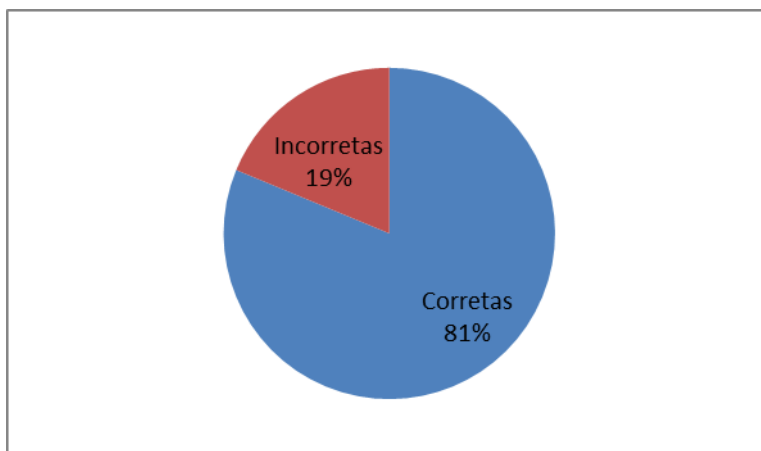
*Resultados na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B*



Com a análise do gráfico 44, podemos concluir, que o aluno apresentou resultados positivos, com 81% de questões corretas.

Gráfico 44

*Resultados em percentagem na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B*



Relativamente ao reconhecimento global de palavras, foram apresentadas ao aluno as vinte palavras apresentadas no teste de diagnóstico.

Com base no gráfico 45, podemos observar que das vinte palavras apresentadas o aluno foi capaz de ler dezanove.

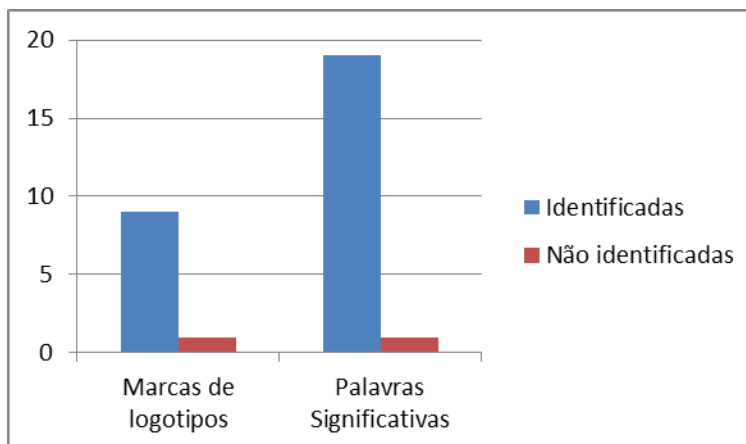
Foram também apresentados novamente os dez logótipos utilizados na avaliação diagnóstica.

De acordo com o gráfico 45, dos dez logótipos apresentados, o aluno foi capaz de identificar nove.

Em relação à identificação das letras do alfabeto, não foi necessário fazer novamente o teste, uma vez que o aluno B foi capaz de reconhecer todas as letras na avaliação diagnóstica.

Gráfico 45

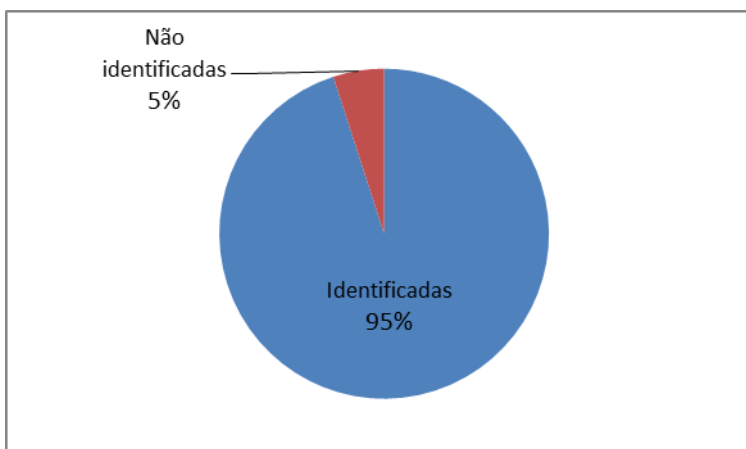
*Resultados na identificação de palavra e, logótipos – Aluno B*



De acordo com os resultados apresentados no gráfico 46, podemos verificar que o aluno B teve resultados muito bons, apresentando 95% das respostas corretas na identificação global de palavras.

Gráfico 46

*Resultados em percentagem na identificação de palavras e logótipos – Aluno B*



De acordo com os dados recolhidos, concluímos que o aluno B foi capaz de identificar todos os nomes dos colegas e praticamente todo o vocabulário trabalhado durante a intervenção, como por exemplo, menino, casa, bola, carro, etc.

No que se refere à motivação e autonomia na grelha seguinte apresentam-se os comportamentos e atitudes demonstrados pelo aluno, ao longo de uma semana, perante atividades e exercícios de leitura.

Tabela 13

*Resultados da observação relativa aos comportamentos e atitudes ao longo de uma semana - aluno B*

<b>Dias da semana</b>	<b>Atividades</b>	<b>Comportamentos/ atitudes</b>
2ª feira	Escrita de uma frase ou texto livre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno diz que quer escrever uma história sobre um pirata.</li> <li>- O aluno escreve autonomamente o texto.</li> <li>- O aluno ilustra a história</li> <li>- O aluno diz à professora que já terminou e a professora corrige com o aluno os erros.</li> <li>- A professora pede ao aluno para copiar o texto sem erros.</li> <li>- O aluno não diz que não quer copiar o texto.</li> <li>- A professora convence o aluno e este acaba por copiar o texto.</li> <li>- O aluno pergunta à professora se pode ler a história aos colegas.</li> <li>- O aluno lê a história aos colegas.</li> </ul>
3ª feira	Exercícios sobre o texto escrito pelo aluno – Ficha de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno completa as lacunas do texto sozinho.</li> <li>- O aluno pede ajuda à professora para ler as perguntas de interpretação.</li> <li>- A professora encoraja o aluno dizendo que ele já sabe ler tudo.</li> <li>- O aluno lê as perguntas silábicamente.</li> <li>- O aluno responde por escrito à perguntas de interpretação.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno executa os restantes exercícios autonomamente, sem pedir ajuda à professora.</li> </ul>
4ª feira	Construção de uma lista de palavras com o caso “pr”, “tr” e “fr”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno pensa em palavras começadas por “pr”.</li> <li>- O aluno diz várias palavras começadas por “pr” e escreve-as no caderno.</li> <li>- O aluno diz que não sabe nenhuma palavra começada por “tr” e pergunta se já pode fazer as ilustrações das palavras.</li> <li>- A professora ajuda-o dizendo a primeira sílaba de uma palavra: “tra” e diz que só pode fazer as ilustrações depois de escrever todas as palavras.</li> <li>- O aluno lembra-se de várias palavras começadas por “tra” e escreve-as no caderno.</li> <li>- Depois de escrever todas as palavras o aluno faz a ilustração de cada palavra e lê-as à professora.</li> </ul>
5ª feira	Hora do conto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora tenta motivar os alunos, fazendo perguntas sobre a capa e sobre o título.</li> <li>- O aluno não participa.</li> <li>- A professora começa a ler a história e durante a leitura vai colocando pequenas questões e incentivando a participação dos alunos.</li> <li>- O aluno participa apenas ao ser solicitado pela professora.</li> </ul>
6ª feira	Exercícios de ortografia - Escrever frases com as palavras da lista de palavras construída pelo aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno diz que são muitas palavras.</li> <li>- A professora pede para escrever uma frase apenas para quatro palavras.</li> <li>- O aluno escreve as frases.</li> <li>- A professora corrige as frases com o aluno.</li> </ul>

De acordo com a grelha de observação, podemos verificar que o aluno B revela motivação e autonomia na escrita de um texto livre.

É o próprio aluno que pede para escrever uma história e para lê-la aos colegas. Para além disso, o aluno revela que é capaz de escrever a história sozinho, sem apoio da professora.

Contudo, devido às dificuldades do aluno B na ortografia, em sequenciar logicamente as ideias e na utilização de organizadores textuais, após a escrita do texto é sempre necessário que a professora faça uma correção do texto com o aluno.

Durante esta correção o aluno demonstrava alguma desmotivação, uma vez que o tinha de copiar o texto corrigido para o caderno.

Durante os exercícios de interpretação sobre o texto escrito, o aluno revela bastante autonomia, realizando algumas tarefas autonomamente. Porém, devido à falta de confiança, o aluno solicita o apoio da professora, principalmente na leitura das perguntas. Contudo, após o incentivo da professora, o aluno revela que é capaz de ler e responder às questões autonomamente.

Durante a construção da lista de palavras, o aluno B revela bastante autonomia durante a realização desta atividade, solicitando o apoio da professora de forma pontual. O aluno demonstra pouca motivação, mas já não rejeita a atividade, como fazia anteriormente antes e durante a realização dos exercícios do manual.

Durante a Hora do conto, o aluno continua a participar apenas quando é solicitado, revelando pouco interesse e motivação durante a realização desta atividade. Porém, embora não demonstre muita motivação, o aluno não rejeita a atividade fazendo “birras”, como era usual fazer antes de iniciar outras atividades que não despertavam tanta a atenção do aluno.

No que concerne aos exercícios de ortografia, inicialmente o aluno B demonstra alguma desmotivação, dizendo que são muitas palavras, todavia, quando a professora negoceia com o aluno dizendo que este pode escrever apenas quatro frases, o aluno faz a tarefa autonomamente, sem fazer qualquer comentário de rejeição à tarefa.

Em suma, verificam-se melhorias no que concerne à autonomia e à motivação durante as atividades relacionadas com a leitura, pois verificou-se que o número de “birras” diminuiu e já não era necessário a professora estar constantemente a apoiar o aluno durante a realização das atividades.

### 3. Análise comparativa dos resultados

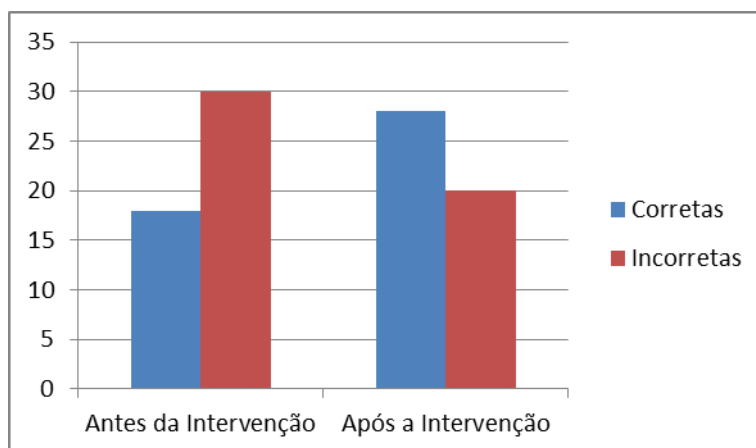
#### 3.1. Comparação dos resultados – Aluna A

Apresenta-se de seguida uma análise comparativa dos resultados antes e após a intervenção, com o intuito de verificar se efetivamente houve ou não melhoria nas competências avaliadas e quais as razões que levaram a essas melhorias.

O gráfico 47 mostra os resultados obtidos antes e após a intervenção em relação ao conhecimento lexical.

Gráfico 47

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase no conhecimento lexical – Aluna A*



Pela observação do gráfico 47, podemos concluir que no conhecimento lexical os resultados melhoraram consideravelmente, uma vez que a Aluna A foi capaz de identificar quase todas as imagens apresentadas.

Esta melhoria poderá estar relacionada com o facto de durante a intervenção terem sido realizadas várias atividades e jogos, em que a aluna A tinha de identificar animais, objetos, cores, partes do corpo, etc.

De acordo com Sim-Sim (2009), “ Do ponto de vista do leitor, o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer

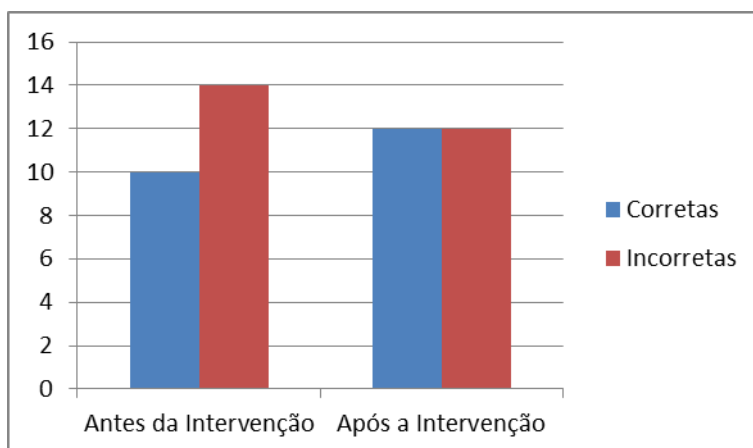
determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua.”

Pela observação do gráfico 48, podemos concluir que em relação ao conhecimento das regras morfológicas não se verificam melhorias significativas.

Estes progressos pouco significativos, decorrem de esta competência ter sido pouco trabalhada ao longo da intervenção, uma vez que se considerou primordial trabalhar outras competências que fossem mais relevantes para a aprendizagem da leitura, numa perspectiva funcional e mais significativa para a aluna, como por exemplo a escrita e leitura de nomes de familiares e dos colegas, ou da cidade onde vive.

Gráfico 48

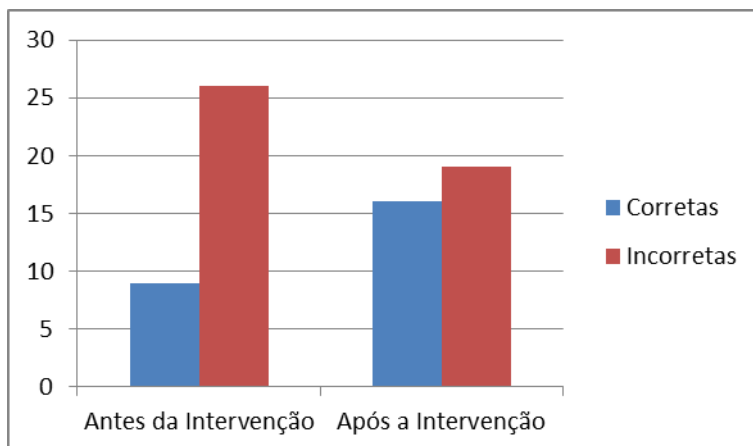
*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase no conhecimento das regras morfológicas – Aluna A*



No gráfico seguinte (gráfico 49), podemos observar que em relação à memória auditiva, a aluna A revelou algumas melhorias. Contudo, estas melhorias também não foram significativas, pois durante a intervenção, esta competência nunca foi trabalhada de uma forma explícita, pois não foi considerada uma competência prioritária. Uma vez que, como já referimos anteriormente, os objetivos da intervenção estavam mais centrados na identificação de palavras significativa, no desenvolvimento da consciência fonológica e na promoção da autonomia e gosto pela leitura.

Gráfico 49

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na capacidade de memória auditiva – Aluna A*



Pela observação do gráfico 50, podemos concluir que ao nível da reflexão sobre a língua, houve melhorias bastante significativas. A aluna revelou ter desenvolvido a consciência fonológica ao ser capaz de segmentar frases, palavras e identificar palavras que se iniciam pelo mesmo som, ou que terminam com o mesmo som. Estas melhorias significativas nos resultados, devem-se ao facto de terem sido realizadas várias atividades, durante as aulas de português, com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, uma vez que esta competência é crucial simultaneamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

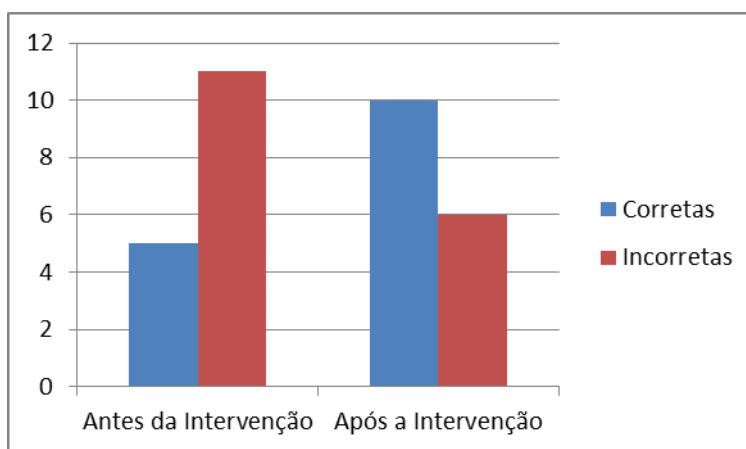
Araújo (2007) afirma que “ (...) numa primeira fase a aprendizagem da leitura deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas (...) este processo de descodificação deve ser objeto de ensino explícito e o ensino da leitura deve contemplar o desenvolvimento da fluência, e o conhecimento do vocabulário e dos vários processos de compreensão.”

Sim-Sim (2009) considera que “ (...) aprender a ler exige muito mais do que a simples exposição à linguagem escrita. Decifrar um sistema de escrita alfabética implica ser capaz de traduzir sequências de letras em sequências de sons que compõem as palavras de uma língua.

Contudo, devido às grandes dificuldades reveladas pela aluna no desenvolvimento desta competência, embora tenha havido melhorias, estas não foram suficientes para a aluna ser capaz de ler todas as palavras através da descodificação grafema/ fonema, sendo que a estratégia mais utilizada pela aluna era a identificação global das palavras ou sílabas.

Gráfico 50

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluna A*

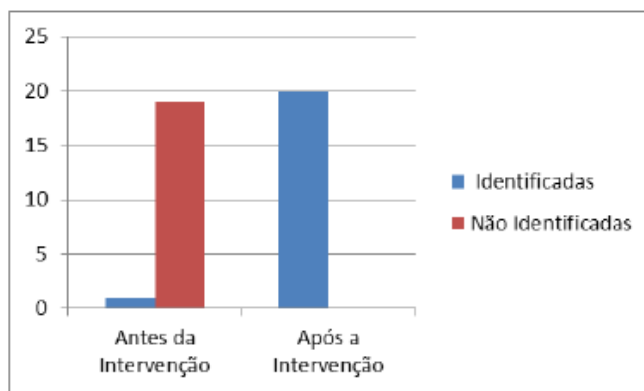


Ao compararmos os resultados obtidos pela aluna A (gráfico 51) antes e após a intervenção, podemos verificar que as melhorias são bastante significativas em relação à identificação global de palavras e identificação de letras.

Podemos observar que antes da intervenção a aluna A apenas conseguiu identificar o seu nome e após a intervenção a aluna foi capaz de identificar o nome dos familiares mais próximos, dos amigos e outras palavras significativas. Este sucesso prende-se com o facto de ter sido aplicado o método misto, que permite à aluna recorrer a estratégias descendentes ou ascendentes, conforme a preferência do aluno. Outra razão prende-se com o facto de terem sido realizadas várias atividades de reconhecimento de palavras com particular significado para a aluna. Por outro lado, o facto de a aluna poder escrever livremente, sem restrições, constituiu fonte de motivação para a realização de atividades de escrita e de leitura.

Gráfico 51

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na identificação de palavras e logotipos – Aluna A*



Segundo Sim-Sim (2009) “Podemos anunciar como grande objetivo a atingir com o ensino da decifração a competência para o reconhecimento automático das palavras escritas. A automaticidade no reconhecimento das palavras escritas deverá ser a grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade (...) O reconhecimento automático é atingido através de um trabalho sistemático planejado de ensino ao nível de três vetores: a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas, a evocação da ortografia de palavras conhecidas e a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas.”

Para além disso, a frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem necessitar explicitamente de recorrer aos sons que a compõem. ( Sim-Sim, 2009)

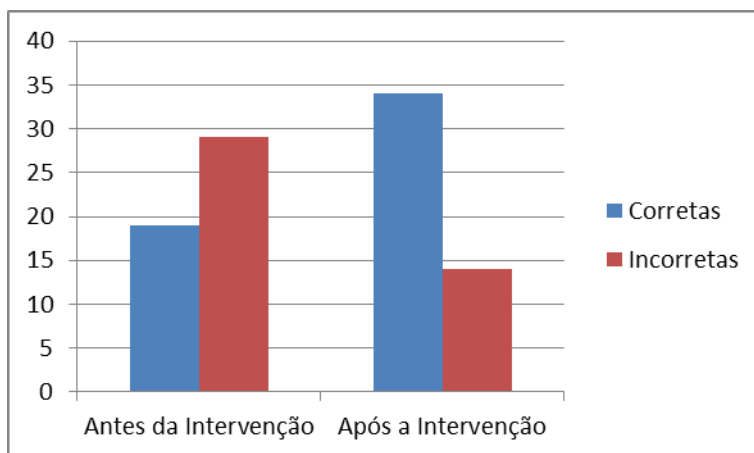
### **3.2.Comparação dos resultados – Aluno B**

Para verificarmos melhor as mudanças nas competências, apresenta-se uma análise comparativa entre os resultados obtidos nos testes antes e após a intervenção.

Ao compararmos os resultados obtidos na primeira e na segunda fase, podemos verificar no gráfico seguinte que, em relação ao conhecimento lexical, as melhorias são bastante significativas.

Gráfico 52

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase no conhecimento lexical – Aluno B*

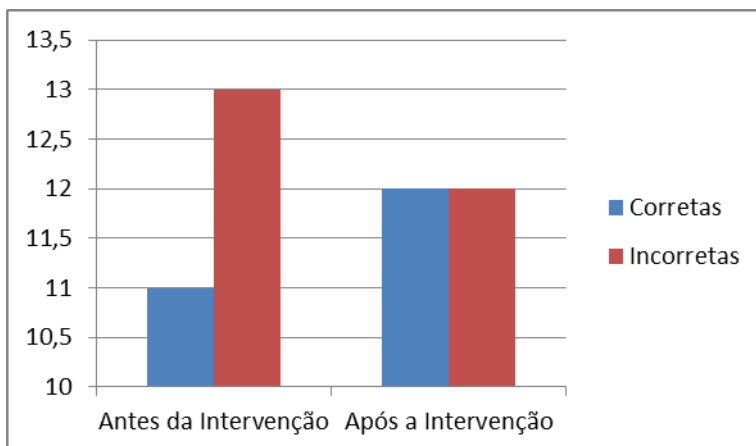


Pela observação do gráfico 52, podemos concluir que o aluno adquiriu muito mais vocabulário, este sucesso pode ser justificado pelo facto de terem sido realizadas atividades e jogos para alargar o conhecimento lexical do aluno.

Em relação ao conhecimento das regras morfológicas, com base no gráfico 53, podemos concluir que embora tenha havido algumas melhorias, estas não foram muito significativas. Este facto pode ser devido ao pouco investimento no desenvolvimento desta competência durante a intervenção. Sendo que, esta competência não era trabalhada de uma forma explícita durante as aulas de português.

Gráfico 53

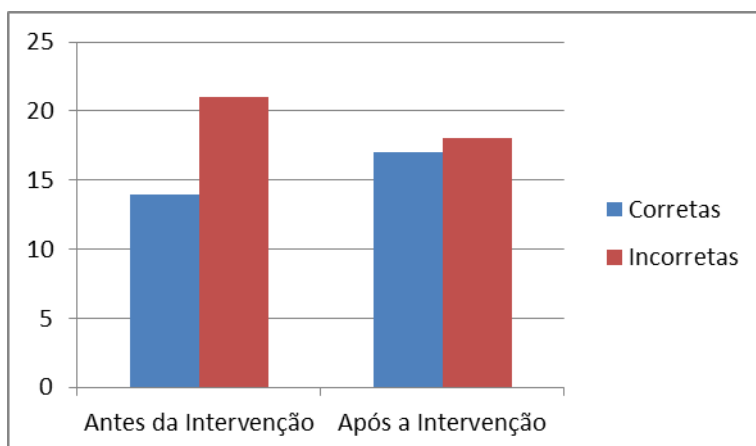
*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase no conhecimento das regras morfológicas – Aluno B*



Na memória auditiva, de acordo com o gráfico 54, registaram-se algumas melhorias, uma vez que na segunda fase se verificou um total de dezassete respostas corretas, comparativamente com um total de catorze respostas corretas, obtidas na primeira fase, no entanto, embora os resultados tenham melhorado, consideramos que ainda é necessário desenvolver estratégias para colmatar esta dificuldade.

Gráfico 54

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na capacidade de memória auditiva – Aluno B*

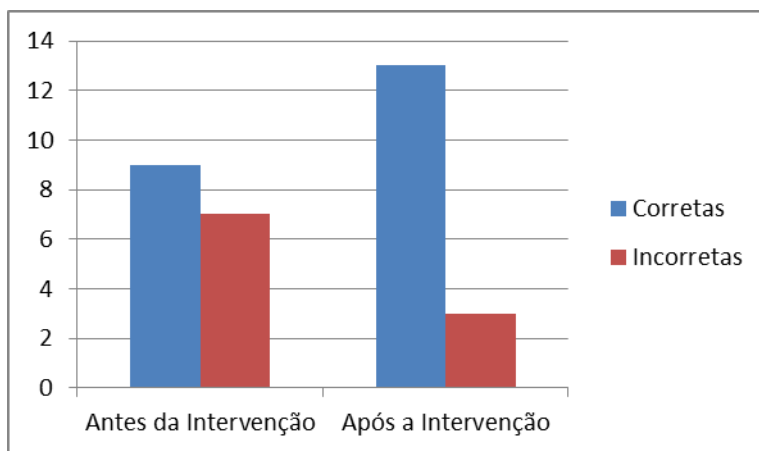


No que concerne à capacidade de reflexão língua, os resultados revelaram melhorias significativas. Com efeito, como o gráfico 55 mostra, o aluno B obteve um

total de treze respostas corretas, comparativamente com os resultados obtidos na primeira fase, o sucesso alcançado foi significativo, uma vez que o aluno B tinha apresentado um sucesso de apenas nove respostas corretas.

Gráfico 55

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na capacidade de reflexão sobre a língua – Aluno B*



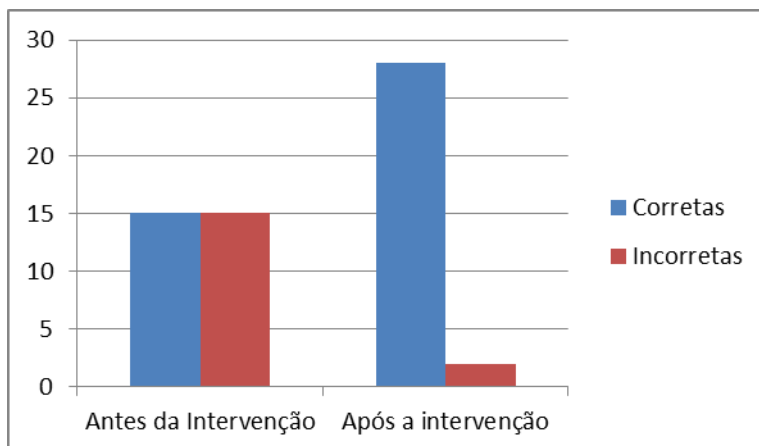
O desenvolvimento desta competência, poderá decorrer de terem sido realizadas várias atividades e exercícios com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, envolvendo atividades de construção de rimas e de listas de palavras.

O facto de o aluno ter melhorado bastante esta competência poderá ter influenciado de forma positiva a aprendizagem da leitura, uma vez que é sobretudo através da descodificação que o aluno lê a maior parte das palavras presentes num texto.

Por último, com base no gráfico 56, podemos concluir que em relação à identificação de palavras significativas, o aluno B evoluiu significativamente após a intervenção.

Gráfico 56

*Comparação dos resultados na 1ª fase e 2ª fase na identificação de palavras e logótipos – Aluno B*



Esta mudança significativa poderá estar relacionada com a rotina da escrita livre de frases, na qual o aluno recorria bastante ao relato de situações e vivências pessoais, utilizando várias vezes os nomes dos colegas e palavras verdadeiramente significativas. Poderá ainda estar relacionada com a atividade de trabalho de texto, na qual era trabalhada a frase do aluno, de forma a facilitar processos de memorização das diferentes palavras da sua frase.

#### **4.Contexto de Ensino-aprendizagem – Alterações das rotinas**

Durante a intervenção com os alunos, foi necessário alterar algumas rotinas na sala de aula. Nas tabelas seguintes são apresentadas as rotinas utilizadas antes da intervenção e as rotinas implementadas durante a intervenção. É de salientar que as rotinas implementadas, durante a intervenção foram as mesmas tanto para a aluna A como para o aluno B, uma vez que o método de iniciação à leitura utilizado era o mesmo. De seguida é feita uma análise, com base numa tabela de observação da sala, sobre os resultados destas mudanças.

Tabela 14

*Descrição das rotinas implementadas antes e durante a intervenção*

<b>Dias da semana</b>	<b>Exemplos de atividades de leitura antes da Intervenção – Aluna A</b>	<b>Exemplos de atividades de leitura antes da Intervenção – Aluno B</b>	<b>Rotinas implementadas durante a intervenção</b>
2ª feira	Exercícios de leitura do manual: -Leitura de palavras soltas. -Leitura de frases. -Divisão silábica de palavras.	Exercícios de leitura do manual: - Leitura de um texto. - Perguntas de interpretação do texto.	- Escrita livre de uma frase. - Divisão da frase em palavras. - Reconstrução da frase, colando as palavras no caderno. - Leitura da frase com várias entoações; - Leitura aleatória de palavras da frase trabalhada.
3ª feira	Exercícios do manual: - Leitura de palavras e ligação às respectivas imagens. - Leitura de frases com algumas imagens.	Exercícios do manual: - Leitura de palavras e escrita de frases com essas palavras.	- Realização de exercícios de memorização das palavras da frase trabalhada. - Preenchimento da frase com lacunas. - Construção de outras frases utilizando as palavras da frase inicial.
4ª feira	Construção de uma lista de palavras: -Escrita de palavras que comecem pela letra que está a ser trabalhada. - Ilustração da lista - Escrita de uma frase com uma palavra presente na lista. - Leitura individual e	Exercícios do manual: - Leitura de frases com lacunas. - Preenchimento de frases com lacunas.	-Construção de uma lista de palavras: -Seleção de uma sílaba presente numa palavra da frase escrita pela criança. -Escrita de palavras que comecem pela sílaba que está a ser trabalhada. Exercícios sobre a sílaba trabalhada: - Preenchimento de lacunas em palavras que possuem a sílaba trabalhada.

	para a professora da frase.		
5ª feira	-Hora do conto. - Audição de uma história presente no plano de Educação Literária para o 1º Ciclo.	-Hora do conto. - Audição de uma história presente no plano de Educação Literária para o 1º Ciclo.	-Hora do conto. - Audição de frases ou textos escritos pelos colegas. - Leitura da frase escrita e trabalhada pelo próprio aluno. - Audição de uma história presente no plano de Educação Literária para o 1º Ciclo.
6ª feira	-Exercícios do manual: - Leitura de um pequeno texto. - Cópia do texto.	Exercícios do manual: - Leitura de frases. - Cópia das frases.	- Exercícios de consciência fonológica. - Divisão de frases em palavras. - Divisão de palavras em sílabas. - Identificação de palavras iniciadas pela mesma sílaba. - Identificação de palavras terminadas pela mesma sílaba. - Identificação de sílabas omitidas.

Na grelha seguinte são apresentados os resultados da alteração de rotinas em relação à dinâmica da sala de aula antes e após a intervenção.

Tabela 15

*Resultados da observação relativa à dinâmica da sala de aula*

Dinâmica da sala de aula – Indicadores	Antes da Intervenção		Durante a Intervenção	
	Sim	Não	Sim	Não
Diversifica as situações de aprendizagem da leitura	<b>X</b>		<b>X</b>	
Promove situações de escrita e leitura significativa		<b>X</b>	<b>X</b>	
Promove situações de leitura por iniciativa própria		<b>X</b>	<b>X</b>	
Utiliza materiais de apoio didáticos durante as situações de leitura		<b>X</b>	<b>X</b>	

Trabalha de forma integrada todas as competências nucleares (compreensão do oral, expressão oral, leitura e escrita)		<b>X</b>	<b>X</b>	
Cria situações de diferenciação pedagógica		<b>X</b>	<b>X</b>	
Promove a autonomia na leitura e na escrita		<b>X</b>	<b>X</b>	
Promove situações de leitura comunicativa		<b>X</b>	<b>X</b>	
Expõe os produtos escritos dos alunos		<b>X</b>	<b>X</b>	
Envolve os alunos na avaliação da aprendizagem		<b>X</b>	<b>X</b>	

Com base nas tabelas 13 e 14 podemos concluir que durante a intervenção a professora passou a diversificar as situações de aprendizagem da leitura, uma vez que antes da intervenção as únicas aprendizagens de leitura que a aluna A tinha baseavam-se essencialmente na realização de exercícios do manual.

Podemos verificar ainda que, começaram a haver situações de escrita e leitura significativas, pois as frases eram inventadas pela própria aluna e correspondiam a relatos reais da sua vida. Antes da intervenção a aluna A não utilizava qualquer material de apoio para a escrita e a leitura e durante a intervenção, passou a utilizar o caderno de leitura, as listas de palavras construídas e afixadas na sala, bem como o dossier de leitura.

A construção destes materiais de apoio à leitura e à escrita, a aluna A poderá estar relacionado com o facto de a aluna ter começado a escrever e a ler de forma mais autónoma e por iniciativa própria. Por outro lado, o facto de a aluna A ler as suas frases à turma poderá ter ajudado a desenvolver o gosto pela leitura e promoveu a leitura comunicativa. Os comentários e sugestões feitos no final da leitura da frase, envolveu os alunos na avaliação da aprendizagem da leitura.

Quanto ao aluno B, de acordo com a tabela 13, verificámos que antes da intervenção o recurso ao manual e a Hora do conto eram as únicas estratégias utilizadas pela professora para desenvolver a leitura e que durante a intervenção passaram a ser desenvolvidas estratégias mais diversificadas e significativas.

À semelhança da aluna A, o aluno começou a escrever por iniciativa própria, frases e textos narrativos ou relatos reais que posteriormente eram trabalhados e lidos aos

colegas. Estes, por sua vez, faziam comentários e elogiavam o seu trabalho e empenho, trabalhando de forma integrada todas as competências nucleares (compreensão do oral, expressão oral, leitura e escrita).

Todas estas estratégias, bem como o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica, poderão ter ajudado o aluno a desenvolver a competência na leitura e promovido a motivação e autonomia nesta atividade.

Por outro lado, o fato de os alunos fazerem a mesma rotina, mas de acordo com o seu ritmo e capacidades promoveu situações de diferenciação pedagógica.

## 5. Resultados da entrevista à professora participante

A entrevista foi realizada no dia 14 de Julho de 2014, após a implementação do projeto. Os temas nos quais se organizou a análise de conteúdo decorrem dos blocos temáticos do guião da entrevista: Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto. continuidade da aplicação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto. Por sua vez, as categorias e subcategorias surgem do discurso da entrevistada. Para efeitos de quantificação, tivemos em conta todas as unidades de registo relativas a um mesmo indicador. A análise de conteúdo completa apresenta-se no anexo 5.

No quadro seguinte apresentamos a síntese dos resultados da análise de conteúdo efetuada.

Tabela 16

*Resultados da análise de conteúdo*

<b>Temas</b>	<b>Total UR</b>
Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto.	22
Continuidade da aplicação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto.	6
Total de unidades de registo da entrevista	28

Através da observação do quadro 15, podemos verificar que o total de unidades de registo resultante da entrevista é de 28. Com maior incidência de registos, surge o tema relativo à implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto. Seguido da continuidade da aplicação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto. Perante estes resultados, poderíamos pensar que o grande enfoque deste trabalho foi realmente a implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto. Contudo, este facto poderá também ter sido influenciado pelo guião da entrevista.

O quadro 16 apresenta os dados referentes aos efeitos da implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto.

Da análise do quadro 15, podemos concluir que este foi o tema com maior número de registos.

Tabela 17

*Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto*

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>U/R/I</b>
Efeitos da Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto.	Estratégias utilizadas antes do projeto	Recurso ao manual	2
		Audição de histórias	1
		Construção de listas de palavras	1
	Novas estratégias pedagógicas	Escrita livre de frases	3
		Reconstrução das frases	1
		Leitura das frases para os colegas	3
		Atividades de consciência fonológica	1
	Melhoria na competência da leitura	Leitura e escrita com sentido	1
		Maior envolvimento na leitura e na escrita	2
	Melhoria da autonomia na leitura	Utilização de estratégias individuais	1
		Recurso a materiais de apoio	1
	Mais motivação na leitura	Escrever e ler por iniciativa própria	3
Prazer na leitura e na escrita		1	

No que diz respeito às estratégias utilizadas antes do projeto, a subcategoria que apresenta mais enfoque é o recurso ao manual.

De acordo com a professora titular, relativamente às estratégias utilizadas antes do projeto esta salienta que:

“Antes do projeto de intervenção, trabalhava sobretudo as atividades propostas pelo manual.”

Outras estratégias referidas ainda pela professora, embora com menos destaque foram a construção de listas de palavras e a audição de histórias.

Na entrevista a professora afirma que:

“Dado que a turma é constituída por quatro anos de escolaridade, o tempo com os alunos do 1º ano era muito pouco. Baseava-se nas atividades propostas pelo manual, construção de listas de palavras e audição de histórias.”

No que concerne às novas estratégias pedagógicas utilizadas, a professora salienta a escrita livre de frases e a leitura para os colegas afirmando:

“ Durante o projeto de intervenção, foram implementadas novas rotinas. Os alunos escreviam uma frase livre, de seguida essa frase era recortada em palavras e reconstruída pelos alunos. Depois a frase era trabalhada e lida individualmente. Quando já se sentiam confiantes na leitura da frase, os alunos apresentavam-na aos colegas. “

Sobre a melhoria na competência da leitura, a professora salientou o maior envolvimento das crianças nesta competência afirmando que:

“ (...) com a criação de rotinas de leitura e escrita mais centradas no mundo da criança, facilitando o seu envolvimento no processo de aprendizagem, esta começou a fazer-se com mais sentido. Os alunos começaram a querer ler e apresentar produtos aos colegas.”

Foram referidas ainda melhorias ao nível da autonomia na leitura através da utilização de materiais de apoio e de estratégias individuais.

Ainda no mesmo tema, foram registadas melhorias ao nível da motivação, sendo que a subcategoria que apresentou mais registos foi a escrita e a leitura por iniciativa própria, pois como afirma a professora:

“Os alunos começaram a envolver-se mais nas atividades de escrita e leitura e a querer escrever e ler para os colegas de turma, coisa que não acontecia antes da intervenção.”

Durante a entrevista a professora afirma, “ (...) ainda o facto de os alunos poderem escrever livremente e poderem ler as suas produções aos colegas fez com que os alunos demonstrassem prazer pela escrita e pela leitura e lessem e escrevessem mais vezes.”

O quadro 16 refere-se à apresentação dos resultados sobre o tema avaliação da participação no projeto. Este segundo tema serve para percebermos se o projeto de intervenção foi importante para o desenvolvimento profissional da professora e se esta pretende dar continuidade à estratégias utilizadas.

Tabela 18

*Avaliação da participação no projeto*

Temas	Categorias	Subcategorias	U/R/I
Avaliação da participação no projeto	Contributo do projeto para o desenvolvimento profissional	Mudança na prática pedagógica	1
		Realização de atividades mais significativas	1
		Recorrer menos vezes aos manuais	3
	Necessidade de dar continuidade às estratégias	Necessidade de dar continuidade à progressão dos alunos na competência da leitura	1

Relativamente ao contributo do projeto para o desenvolvimento profissional, foi possível identificar três categorias: a mudança na prática pedagógica, a realização de atividades mais significativas e o facto de recorrer menos vezes aos manuais.

Sendo que, a subcategoria onde se identificou mais unidades de registo foi o recorrer menos vezes aos manuais.

A professora refere que após a participação no projeto vai

“(…) tentar trabalhar de forma mais significativa com estas crianças e recorrer menos vezes aos manuais.”

A professora refere ainda que com o projeto de intervenção começou

“(…) a aplicar as estratégias implementadas durante o projeto de intervenção e deixei de utilizar tantas vezes os manuais escolares.”

Quanto à necessidade de dar continuidade às estratégias utilizadas durante o projeto de intervenção, a professora salienta a necessidade de dar continuidade à progressão dos alunos na competência da leitura, uma vez que

“verificaram-se melhorias, na competência da leitura e sobretudo na autonomia e motivação em aprender.”

Em síntese, podemos verificar através da análise de conteúdo da entrevista feita à professora que através da implementação de novas estratégias no ensino da leitura, os resultados dos alunos ao nível da competência da leitura, da motivação e autonomia melhoraram significativamente, o que conduziu a uma mudança na prática pedagógica da professora em relação aos dois alunos com dificuldades graves de aprendizagem.

## **Capítulo VI**

---

# **Conclusões**

## Conclusões

Nesta etapa do estudo, parece crucial a necessidade de relembrar as questões de investigação expostas no início e que orientaram o presente projeto, assim como os resultados obtidos.

Assim sendo, no início do projeto, uma das questões por nós colocada foi a de procurar perceber em que medida a aplicação do método misto poderá contribuir para ajudar a desenvolver a competência de leitura em dois alunos com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento. Com base nos resultados do projeto, julgamos poder inferir que a aplicação do método misto ajudou não só os alunos a desenvolverem a competência de leitura, como também a autonomia e a motivação.

Podemos ainda concluir que a implementação deste projeto levou a uma mudança nas estratégias utilizadas pela professora titular de turma no trabalho com alunos com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento. Com o presente estudo, pudemos verificar que os resultados obtidos no início, relativamente ao teste aplicado aos alunos participantes, contrastam verdadeiramente com o último, após a intervenção. Este contraste é positivo, tendo os alunos evoluído no que diz respeito à competência da leitura, à autonomia e à motivação nesta competência, uma vez que se verificou, através da comparação dos dois testes, melhores resultados, assim como uma mudança de atitude em relação à tarefa de leitura.

Com efeito, com base nas observações e nos resultados do teste realizado antes da implementação do projeto, pudemos verificar que os alunos não eram capazes de ler palavras, nem autonomamente nem com o apoio da professora. Para além disso, não mostravam qualquer tipo de motivação na aprendizagem da leitura, muito pelo contrário, mostravam passividade e aborrecimento (Aluna A) e rejeição, desmotivação e desespero (Aluno B).

Estas melhorias, visíveis tanto nos resultados dos testes como nas observações, são confirmadas na entrevista realizada à professora, quando esta refere que com a

implementação deste projeto, os alunos aprenderam de forma muito mais significativa e funcional.

É importante refletirmos sobre a importância de implementarmos em sala de aula estratégias novas e diferentes, principalmente quando trabalhamos com alunos com dificuldades graves de aprendizagem.

Foi visível ao longo do projeto que a intervenção com estes alunos tem de ser muito significativa, para isso é necessário que o professor tenha em conta as suas experiências reais e as suas necessidades. Desta forma, para a aprendizagem destes alunos não faz sentido a utilização dos manuais escolares, nos quais os alunos são confrontados com textos sem qualquer significado, conduzindo a um aumento de desinteresse e desmotivação pela aprendizagem da leitura. Também é importante salientar que devido às dificuldades cognitivas apresentadas pelos alunos participantes neste estudo, não faz sentido a leitura de textos com palavras muito complexas. Os textos devem ter um vocabulário simples e acessível aos alunos, para que esta atividade seja interessante e motivadora. Se o vocabulário de um texto possuir palavras que o aluno desconhece, este sente-se incompetente e automaticamente desmotiva perante esta tarefa.

Neves e Martins (1998) salientam esta ideia afirmando que muitos dos manuais de iniciação à leitura e à escrita utilizam frequentemente uma linguagem muito distante daquela que é utilizada pelas crianças, em situações de comunicação. Na base da construção dos referidos textos, não está, de um modo geral, a preocupação de um discurso interessante, capaz de estimular a imaginação das crianças ou de as fazer relacionar acontecimentos que relatam, com as suas experiências, mas a de reunir e repetir, com vista a uma aprendizagem metódica determinados sons.

É importante chegar ao consenso que independentemente de os alunos apresentarem ou não graves dificuldades de aprendizagem, para que estes aprendam a ler é fundamental que percebam para que serve a leitura. A leitura tem uma intenção comunicativa, social. Por isso o trabalho pedagógico, deve desde cedo encaminhar os alunos para esta compreensão.

Durante o presente projeto tivemos sempre presente esta ideia, por isso, quando os alunos escreviam livremente uma frase, depois de a trabalharem e lerem várias vezes, podiam lê-la e apresentá-la aos colegas. Esta estratégia ajudou imenso a desenvolver a motivação pela leitura nos alunos participantes.

Na fase final do projeto eram os alunos que queriam escrever e ler, por iniciativa própria, os seus textos (frases) tanto para os colegas como para a família.

Parece evidente que ao concedermos liberdade aos alunos para escreverem o que quiserem e sobre o que quiserem ajudou-os a motivarem-se pela tarefa da escrita e consecutivamente da leitura. Por outro lado, ao promover a partilha de leituras entre os alunos, também se contribuiu para sentirem prazer pela leitura.

Concordando com Dowing e Fijalkow (1984), todas as atividades de leitura e de escrita deviam de ter uma autêntica função de comunicação para o aluno. Sendo que a obtenção do sentido deverá ser sempre o objetivo real das atividades escolares. Só daqui decorrerá o ensino das sub-competências, tais como associação letra/som. Os exercícios isolados e mecânicos deverão ser evitados, pois impedem as crianças de visualizarem a verdadeira intenção da leitura e da escrita.

Ao sentirem-se motivados pela leitura, a aprendizagem desta competência tornou-se um processo mais facilitado. Contudo, não foi suficiente, uma vez que estas crianças apresentavam graves dificuldades de aprendizagem. Foi necessário a introdução de várias estratégias com o intuito de desenvolver a consciência fonológica (construção de listas de palavras, segmentação de frases em palavras, de palavras em sílabas, construção de rimas, etc.) e a automatização de palavras significativas, através do trabalho de texto e a construção e reconstrução sistemática de textos já trabalhados.

Para além da aplicação destas estratégias, foi ainda necessário, construir com a aluna A um dossier de leitura, no qual a aluna tinha algumas palavras escritas nas listas de palavras acompanhadas por imagens e com as sílabas destacadas com várias cores. Este dossier tinha ainda um separador, onde a aluna podia construir diferentes palavras

com as sílabas já trabalhadas e reconstruir as frases anteriormente escritas e apresentadas à turma.

Contudo, embora estas estratégias e instrumentos tenha ajudado no desenvolvimento da leitura e da motivação e autonomia nesta competência, é importante que este trabalho sistemático tenha continuidade, pois se tal não acontecer poderão surgir novas fragilidades.

Na verdade, todas as orientações pedagógicas e estratégias utilizadas e aconselhadas não pretendem constituir fórmulas infalíveis, mas visam possibilitar uma diferente forma de encarar a utilização destas no ensino da leitura e da escrita.

Para tal, é crucial que haja uma transformação nas práticas pedagógicas, pois a motivação para a leitura deve ser um desafio permanente, não só para os alunos, como também para os professores, sendo evidente a urgência de abdicar de antigas práticas e conhecimentos para adotar uma posição diferente, através da reflexão da prática e dos resultados que daí advêm.

Quanto às limitações deste estudo, julgamos que teria sido importante avaliar a fluência verbal antes e após a intervenção, uma vez que esta capacidade também influencia a aprendizagem da leitura. Seria também importante considerar outros aspetos da intervenção, nomeadamente o desenvolvimento da escrita e da oralidade, uma vez que o desenvolvimento destas competências pode ter contribuído para o desenvolvimento da leitura. Estas dimensões poderão ser estudadas em estudos futuros.

No âmbito da inclusão de alunos com dificuldades graves de aprendizagem, consideramos necessário aprofundar as práticas e estratégias utilizadas pelos professores para desenvolver a leitura e a escrita em turmas inclusivas.

Parece-nos também importante a continuação de estudos que envolvam as conceções e as práticas dos professores em sala de aula e que evidenciem os resultados destas nas aprendizagens dos alunos com Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento.

Só através da articulação entre a investigação e a prática poderemos melhorar a nossa ação enquanto professores.



# **Referências**

## **Bibliográficas**

---

## Referências Bibliográficas

Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. & Beeler, T.(2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. São Paulo: Artmed

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torna-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter, & G. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para formação de professores*. Instituto de inovação Educacional. UNESCO – 1ª Edição.

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: DIDEL.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.

Braslavsky, B. (1971). *Problemas e Métodos no Ensino da Leitura*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.

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

Bassedas, E. (2010). *Alumnado com discapacidad intelectual y retraso del desarrollo*. Barcelona: Liberdúplex.

Elias, C. (sd.). *Promover a literacia. Da teoria à prática*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

Estrela, M; Estrela, A. (2002). *IRA – Investigação. Ação, Ação e Formação de Professores – estudo de caso*. Porto editora

Fonseca, V. (1992). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Giasson, I. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa.

Guasp, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD

Lima, R. & Tavares, C.(2012). *Dislexia. Atividades de conhecimento fonológico. Material para Intervenção em Linguagem Escrita*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J., Velásquez, M., Fernandes, P. e Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Nova Era.

Marconi, M. e Lakatos, E. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

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

Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa – Ensino Básico – Programas do 1º Ciclo*. Lisboa: M.E.

Neves, M. & Martins, M. (1998). *Material de apoio aos programas. Leitura e Escrita 1º ano*. Ministério da Educação.

Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: ASA Editores.

Reis, C. (Coord) et all (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC.

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Rodrigues, D. (2002). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos A Fazer Progressos?*, in David Rodrigues (Org.) FMH Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Sequeira, F. e Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Tlgráfica.

Sim-Sim, I.; I. Duarte, & M.J. Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Reflexão Participada Sobre Os Currículos Do Ensino Básico*. Lisboa: ESELx., Edições CIED: 101-133.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade aberta.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguísticos das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: ASA Editores.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, A., Pratas, F., Pinto, J. e Duarte, J.(Eds.).( 2013) *Entre a teoria os dados e o conhecimento (I), Estudos de caso, Investigação-ação*

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Fontes eletrónicas**

Fundação COI (s.d.) história. Consultado a 10 de Junho de 2014, em <http://www.fundacao-coi.pt/institucional/historia>

# **Anexos**

---



# **Anexo 1**

---



### Grelha de análise do Teste de Leitura

<b>I PARTE – Conhecimento lexical</b>			
<b>PARTES DO CORPO</b>	<b>Respostas Do aluno</b>	<b>Respostas Corretas</b>	<b>Respostas Incorretas</b>
Olho			
Mão			
Queixo			
Pescoço			
Joelho			
Cotovelo			
Ombro			
Tornozelo			
<b>OBJETOS</b>			
Barco			
Cadeira			
Viola			
Sofá			
Guarda-Chuva			
Computador			
Televisão			
Fogão			
<b>VERBOS</b>			
Correr			
Ler			
Comer			
Jogar à bola			
Martelar			
Cozinhar			
Dançar			
Telefonar			
<b>ANIMAIS</b>			
Cavalo			
Gorila			
Pato			
Girafa			
Elefante			
Rinoceronte			
Crocodilo			
Zebra			
<b>CORES</b>			
Vermelho			
Azul			
Verde			
Amarelo			
Laranja			
Roxo			
Cinzentos			
Castanho			
<b>OPOSTOS</b>			
Grande			
Alto			
Depressa			
Gordo			

Fácil			
Perto			
Pesado			
Mais			

<b>II PARTE – REGRAS MORFOLÓGICAS</b>			
<b>CONCORDÂNCIA GÊNERO/NÚMERO</b>	Respostas do aluno	Respostas Corretas	Respostas Incorretas
<b>A bola é redonda</b>			
O balão é redondo			
A bola e o balão são redondos			
A casa é bonita			
O castelo é bonito			
A casa e o castelo são bonitos			
<b>PLURAIS</b>			
Raparigas			
Lápis			
Pincéis			
Piões			
Cães			
Caracóis			
<b>TEMPOS VERBAIS</b>			
Sorrir... (sorriu)			
Brincar... (brincou)			
Correr... (correu)			
Comer... (come)			
Ganhar... (ganha)			
Cortar... (costou)			
<b>GRAUS DE ADJETIVOS</b>			
Grande			
Maior			
O maior de todos/ enorme			
Bom			
Melhor			
O melhor de Todos			

<b>III PARTE – MEMÓRIA AUDITIVA</b>			
<b>PSEUDO-PALAVRAS</b>	Respostas do aluno	Respostas Corretas	Respostas Incorretas
Leco – Fima – Sila			
Bila – Fajo – Nala			
Pale – Gofa – Jufa			
Olca – Duve - Moco			
<b>PALAVRAS</b>			
Mar – Pote – Dança			
Carro – Cabra – Maçã			
Mesa – Criança – Mota			
Sol – Ler – Bota			
<b>FRASES</b>			
O cão gosta das crianças			

A mãe disse à irmã para tomar conta do bebé			
Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro			
<b>ORDENS</b>			
Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça			
Senta-te, abre o livro e põe-no no teu colo			
Dá-me o livro, vai até à porta e volta até aqui			
<b>SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA</b>			
<b>Registar a História da criança</b>			

<b>IV PARTE – REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA</b>			
<b>SEGMENTAÇÃO FRÁSICA</b>	Respostas do aluno	Respostas Corretas	Respostas Incorretas
Frase inventada pela aluna			
Frase inventada pela aluna			
Frase com quatro palavras			
Frase com cinco palavras			
<b>PALAVRAS</b>			
Limão			
Rei			
Mão			
Computador			
<b>IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA – SONS INICIAIS</b>			
Bota / Bola			
Gato / Galo			
Casa / Carro			
<b>IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA – SONS FINAIS</b>			
Bota/ Mota			
Folha/ Ovelha			
Fogão/ Botão			



## **Anexo 2**

---



### Grelha de análise de Observação de Sala de Aula

Dinâmica da sala de aula – Indicadores	Antes da Intervenção		Durante a Intervenção	
	Sim	Não	Sim	Não
Diversifica as situações de aprendizagem da leitura				
Promove situações de escrita e leitura significativa				
Promove situações de leitura por iniciativa própria				
Utiliza materiais de apoio didáticos durante as situações de leitura				
Trabalha de forma integrada todas as competências nucleares (compreensão do oral, expressão oral, leitura e escrita)				
Cria situações de diferenciação pedagógica				
Promove a autonomia na leitura e na escrita				
Promove situações de leitura comunicativa				
Expõe os produtos escritos dos alunos				
Envolve os alunos na avaliação da aprendizagem				



## **Anexo 3**

---



## Guião da Entrevista

Bloco temático		Objetivo Específico	Questões
<b>A</b>	Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	-Identificar o entrevistador; -Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; - Solicitar a colaboração; -Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista
<b>B</b>	Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto.	Conhecer os processos de intervenção usados para o desenvolvimento da leitura nos alunos com dificuldades graves de aprendizagem	-Antes do projeto de intervenção, como incentivava os seus alunos para a leitura? - Como foi trabalhada a leitura ao longo do ano? - Como foi realizada a implementação das estratégias subjacentes ao método misto na sua sala de aula?
		Averiguar a relação dos resultados da avaliação dos alunos a nível da leitura com a aplicação do método misto	-Sentiu mudanças nos dois alunos com dificuldades graves de aprendizagem na competência da leitura? - Sentiu mudanças nos dois alunos, relativamente à autonomia na leitura? - Sentiu mudanças nos dois alunos, relativamente à motivação na leitura? -Atribui a evolução dos seus alunos nesse campo, durante o presente ano letivo, à implementação do método misto na sua sala de aula?
		Conhecer a opinião da professora sobre a contribuição da aplicação do método misto para o desenvolvimento da leitura nas crianças com dificuldades graves de aprendizagem.	- A participação neste projeto mudou a sua forma de trabalhar com estas crianças? - Que estratégias mudou (ou não) para trabalhar com estes alunos?
<b>C</b>	Avaliação da participação no projeto	Conhecer a perceção da professora sobre a influência da implementação das estratégias do método misto na prática pedagógica	-Considera que houve mudanças na sua prática decorrentes da implementação do método misto?
		Identificar as formas pelas quais a professora se propõe a dar continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto	- Vai manter esta prática e estratégias para trabalhar a competência da leitura com os alunos com dificuldades graves de aprendizagem?



## **Anexo 4**

---



## **Transcrição da Entrevista à Professora Titular**

Antes do projeto de intervenção, como incentivava os seus alunos para a leitura?

Dado que a turma é constituída por quatro anos de escolaridade, o tempo com os alunos do 1º ano era muito pouco. Baseava-se nas atividades propostas pelo manual, construção de listas de palavras e audição de histórias.

Como foi trabalhada a leitura com os alunos com dificuldades de aprendizagem ao longo do ano?

Antes do projeto de intervenção, trabalhava sobretudo as atividades propostas pelo manual. Durante o projeto de intervenção, foram implementadas novas rotinas. Os alunos escreviam uma frase livre, de seguida essa frase era recortada em palavras e reconstruída pelos alunos. Depois a frase era trabalhada e lida individualmente. Quando já se sentiam confiantes na leitura da frase, os alunos apresentavam-na aos colegas. Eram também feitas várias atividades de consciência fonológica.

Sentiu mudanças nos dois alunos com dificuldades graves de aprendizagem na competência da leitura?

Sim, com a criação de rotinas de leitura e escrita mais centradas no mundo da criança, facilitando o seu envolvimento no processo de aprendizagem, esta começou a fazer-se com mais sentido. Os alunos começaram a querer ler e apresentar produtos aos colegas.

Sentiu mudanças nos dois alunos, relativamente à autonomia na leitura?

Sim, os alunos começaram a desenvolver estratégias individuais e a utilizar os materiais construídos que apoiavam na leitura.

Sentiu mudanças nos dois alunos, relativamente à motivação na leitura?

Sim, muitas. Os alunos começaram a envolver-se mais nas atividades de escrita e leitura e a querer escrever e ler para os colegas de turma, coisa que não acontecia antes da intervenção.

Atribui a evolução dos seus alunos nesse campo, durante o presente ano letivo, à implementação do método misto na sua sala de aula?

Sim, o facto de os alunos puderem escrever livremente e poderem ler as suas produções aos colegas fez com que os alunos demonstrassem prazer pela escrita e pela leitura e lessem e escrevessem mais vezes.

A participação neste projeto mudou a sua forma de trabalhar com estas crianças?

Sim, agora vou tentar trabalhar de forma mais significativa com estas crianças e recorrer menos vezes aos manuais.

Que estratégias mudou (ou não) para trabalhar com estes alunos?

Sobretudo deixei de recorrer tantas vezes aos manuais escolares.

Considera que houve mudanças na sua prática decorrentes da implementação do método misto?

Sim, comecei a aplicar as estratégias implementadas durante o projeto de intervenção e deixei de utilizar tantas vezes os manuais escolares.

Vai manter esta prática e estratégias para trabalhar a competência da leitura com os alunos com dificuldades graves de aprendizagem?

Sim, porque verificaram-se melhorias, na competência da leitura e sobretudo na autonomia e motivação em aprender.



# **Anexo 5**

---



### Análise de Conteúdo da Entrevista

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>U/R/I</b>
Efeitos da Implementação das estratégias e das rotinas subjacentes ao método misto.	Estratégias utilizadas antes do projeto	Recurso ao manual	1
		Audição de histórias	1
		Construção de listas de palavras	1
	Novas estratégias pedagógicas	Escrita livre de frases	1
		Reconstrução das frases	1
		Leitura das frases para os colegas	1
		Atividades de consciência fonológica	1
	Melhoria na competência da leitura	Leitura e escrita com sentido	1
		Maior envolvimento na leitura e na escrita	2
	Melhoria da autonomia na leitura	Utilização de estratégias individuais	1
Recurso a materiais de apoio		1	
Mais motivação na leitura	Escrever e ler por iniciativa própria	3	
	Prazer na leitura e na escrita	1	
Avaliação da participação no projeto	Contributo do projeto para o desenvolvimento profissional	Mudança na prática pedagógica	1
		Realização de atividades mais significativas	1
		Recorrer menos vezes aos manuais	3
	Necessidade de dar continuidade às estratégias	Necessidade de dar continuidade à progressão dos alunos na competência da leitura	1



## **Anexo 6**

---



## Teste de Competências Linguísticas e de Leitura

### I PARTE CONHECIMENTO LEXICAL

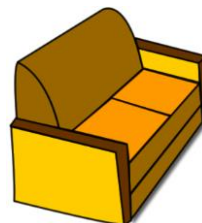
#### A. Partes do Corpo

“ Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que me disseses o nome da parte do corpo dele que eu vou apontar.”



#### B. Objetos

“ Estão aqui várias imagens. Gostava que disseses o nome dos objetos que eu vou apontar.”



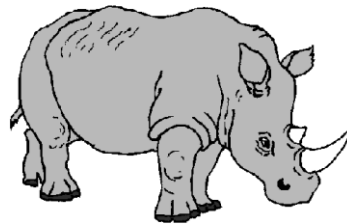
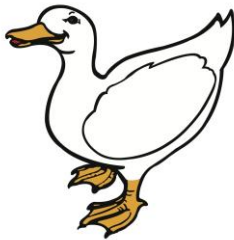
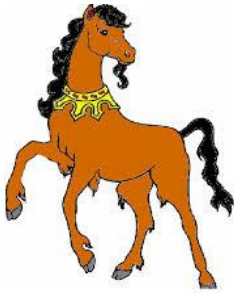
C. Verbos

“Diz-me o que é que cada criança está a fazer.”



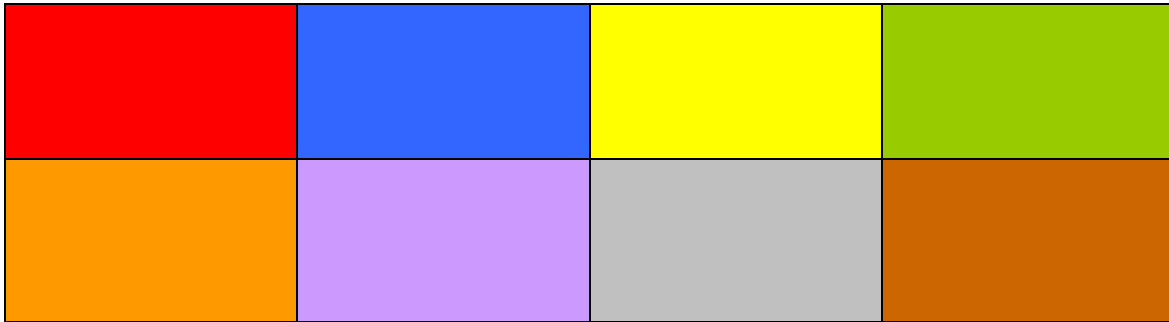
D. Animais

“Diz-me o nome dos animais que eu vou apontar.”



E. Cores

“Diz-me o nome das cores que eu vou apontar.”



F. Opostos

“Vou dizer uma palavra e gostava que tu me disseses outra que queira dizer o contrário daquela que eu disser.”

- |             |           |
|-------------|-----------|
| 1. Grande   | 5. Fácil  |
| 2. Pesado   | 6. Perto  |
| 3. Depressa | 7. Pesado |
| 4. Gordo    | 8. Mais   |

## II PARTE

### REGRAS MORFOLÓGICAS

#### 1. Concordância Género/ Número

“Agora vou dizer várias frases e quero que as completes.”

- a. A bola é \_\_\_\_\_
- b. O balão é \_\_\_\_\_
- c. A bola e o balão são \_\_\_\_\_
- d. A casa é \_\_\_\_\_
- e. O castelo é \_\_\_\_\_
- f. A casa e o castelo são \_\_\_\_\_

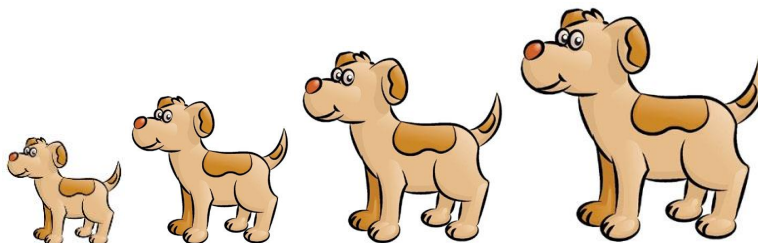
#### 2. Verbos

“Eu vou começar a dizer as frases e tu tens de termina-las.”

- a. A menina está a sorrir. Ontem a menina \_\_\_\_\_.
- b. O menino está a brincar. Hoje de manhã o menino \_\_\_\_\_.
- c. A minha mãe gosta de correr. Hoje de manhã ela \_\_\_\_\_.
- d. O Pedro gosta de ganhar. No outro dia ele jogou com o pai e \_\_\_\_\_.
- e. A Maria não gosta de cortar o cabelo. Mas ontem ela \_\_\_\_\_.

#### 3. Graus dos adjetivos

“Repara nas imagens. Eu vou começar a dizer as frases e tu tens de terminá-las.”



Este cão não é grande. Este cão é \_\_\_\_\_. Este cão é ainda \_\_\_\_\_  
Este é o \_\_\_\_\_ de todos.



Este bolo não é bom. Este é \_\_\_\_\_. Este ainda é \_\_\_\_\_  
Este é o \_\_\_\_\_ de todos.

#### 4. Plurais

“ Eu vou começar a dizer as frases e tu tens de termina-las.”

- a. Está aqui um rapaz. Estão aqui dois \_\_\_\_\_.
- b. Está aqui um lápis. Estão aqui três \_\_\_\_\_.
- c. Está aqui um pincel. Estão aqui dois \_\_\_\_\_.
- d. Está aqui um peão. Estão aqui dois \_\_\_\_\_.
- e. Está aqui um cão. Estão aqui cinco \_\_\_\_\_.
- f. Está aqui um caracol. Estão aqui dois \_\_\_\_\_.

### **III PARTE**

#### **MEMÓRIA AUDITIVA**

##### **1. Pseudo - palavras**

“Eu vou dizer-te algumas palavras esquisitas, e gostava que as repetisses depois de eu as dizer.”

- a. Leco – Fima – Sila
- b. Bila – Fajo – Nala
- c. Pale – Gofa – Jufa

##### **2. Palavras**

“ Eu vou dizer outras palavras e gostava que as repetisses depois de as dizer. “

- a. Mar – Pote – Dança
- b. Carro – Cabra – Maçã
- c. Mesa – Criança – mota
- d. Sol – Ler – Bota

##### **3. Frases**

“ Eu vou dizer uma frase. Quando eu acabar eu gostava que a repetisses tal e qual como eu a disser.”

- a. O cão gosta das crianças.
- b. A mãe disse à irmã para tomar conta do bebé.
- c. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.

##### **4. Ordens**

“ Agora gostava que fizesses o que eu te vou pedir. “

- a. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça.
- b. Senta-te abre o livro e põe-no no teu colo.
- c. Dá-me o livro, vai até à porta e volta até aqui.

## **5. Sequencialização narrativa**

“Agora vou contar-te uma pequena história. Quando eu terminar gostava que me contasses a mesma história sem te esqueceres de nada.”

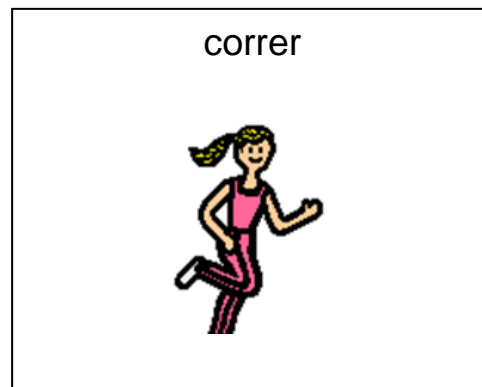
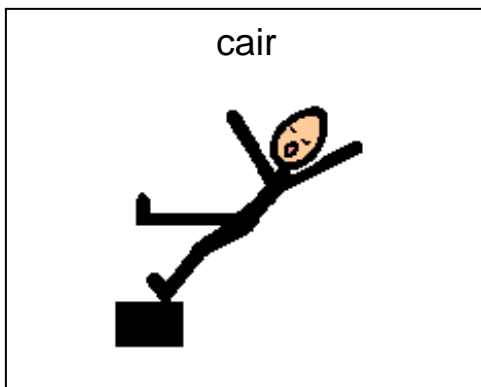
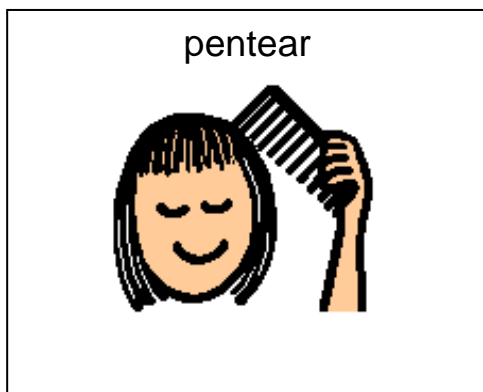
**- O João foi dar um passeio de bicicleta. No caminho, bateu num monte de terra e caiu da bicicleta. Uma senhora que estava à janela, saiu de casa e pôs-lhe um penso no joelho.**

## IV PARTE

### REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

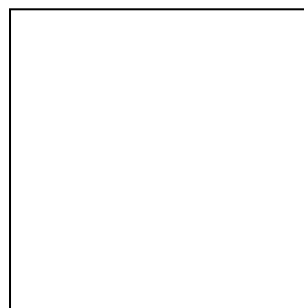
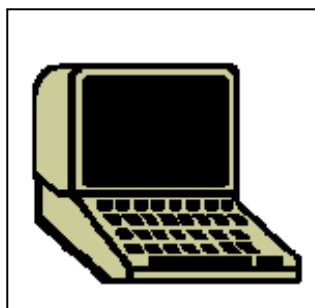
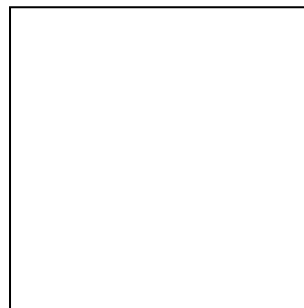
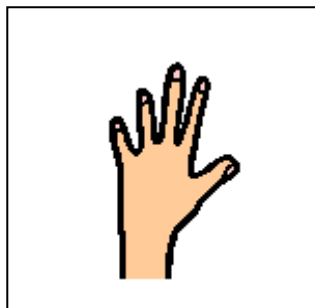
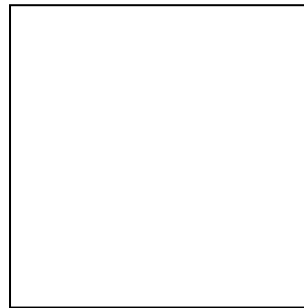
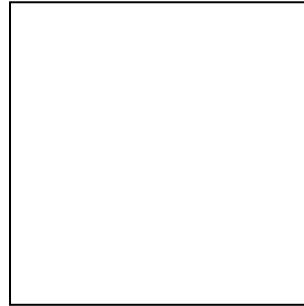
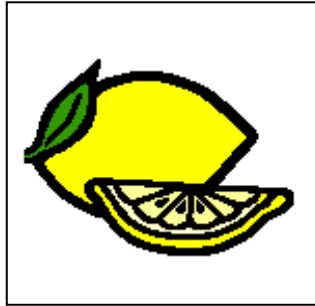
#### 1. Segmentação Frásica

“Repara na primeira figura. Inventa uma frase sobre a imagem e depois bate uma palma para cada palavra. De seguida pinta os retângulos.”



## 2. Segmentação de palavras

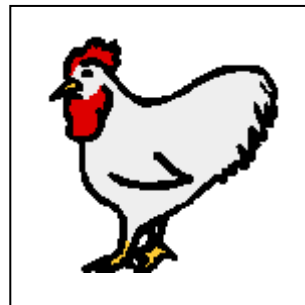
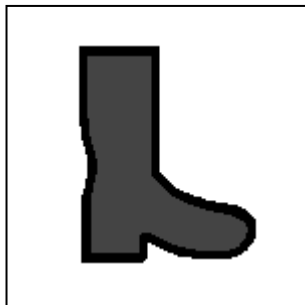
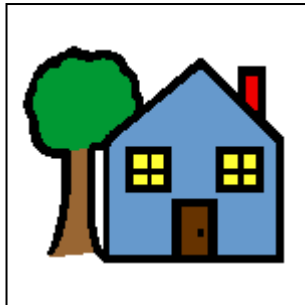
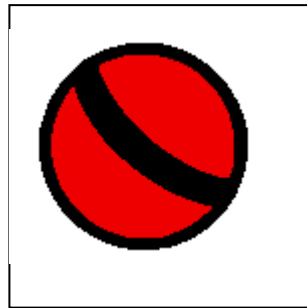
“ Observa as figuras. Conta quantos bocados tem cada palavra. Coloca o número à frente.”

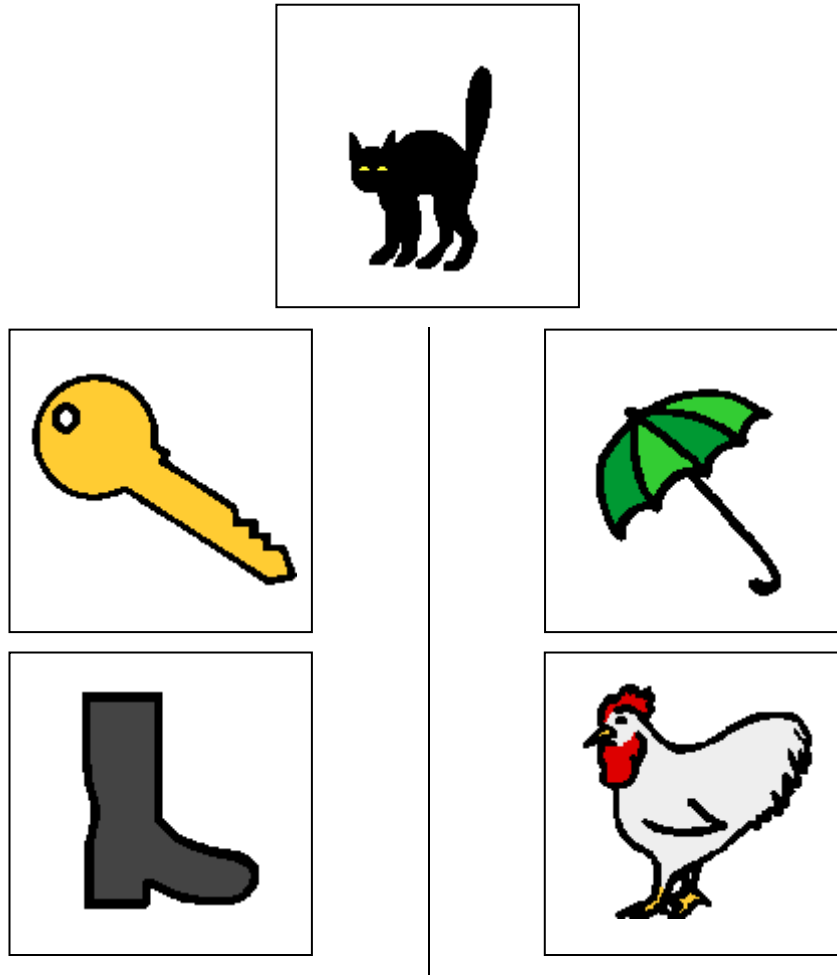


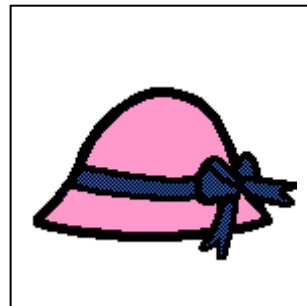
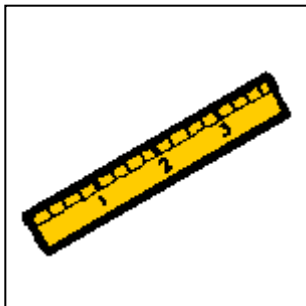
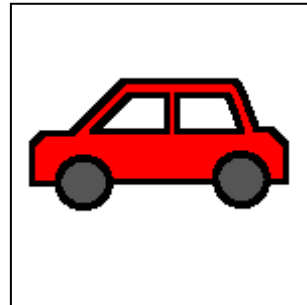
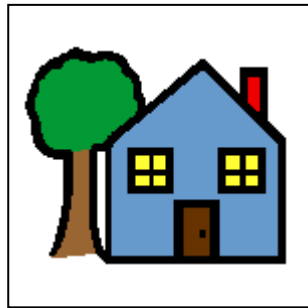
### 3. Identificação Auditiva – Sons Iniciais

“ Observa a figuras do centro. Qual é a primeira sílaba?

Agora observa as outras imagens e diz qual delas é que começa com a mesma sílaba.”



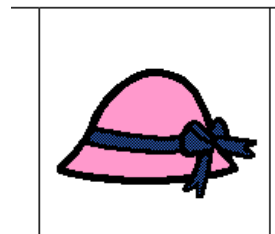
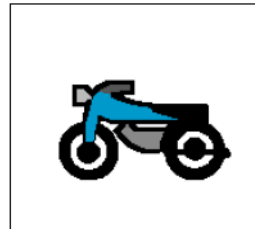
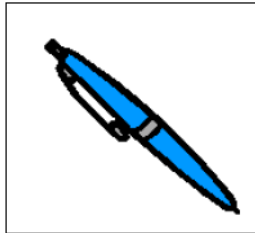
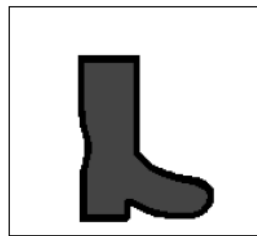


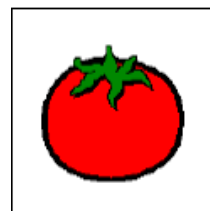
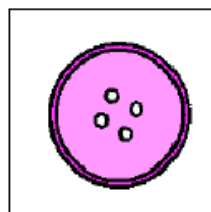
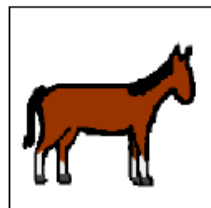
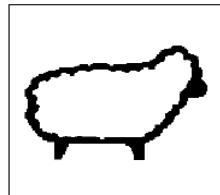
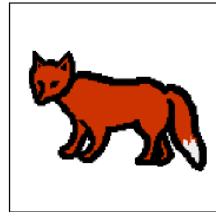


### 3.1. Identificação Auditiva – Sons Finais

“ Observa a figuras do centro. Qual é a última sílaba?”

Agora observa as outras imagens e diz qual delas é que termina com a mesma sílaba.”





## V PARTE

### IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS E LOGOTIPOS

#### 6. Identificação de palavras significativas

Escreve o teu nome.

---

Sabes o que está escrito nestas palavras?

ANTÓNIO	JOÃO	CATARINA	INÊS	FÁBIO
ANABELA	TIAGO	RICARDO	MARGARIDA	VERA
BEATRIZ	TAÍSSA	ALEXANDRE	JOEL	
MÃE	PAI	CASA	CARRO	CÃO
SETÚBAL				

#### 7. Identificação de logótipos.



**8. Identificação das letras do alfabeto.**

**A B C D E F**

**G H I J K L**

**M N O P Q**

**R S T U V**

**W X Y Z**

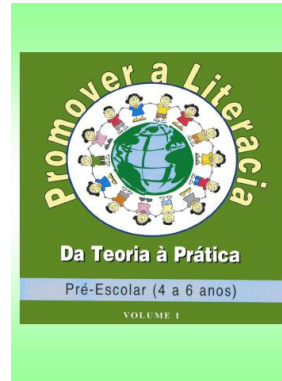


## **Anexo 7**

---

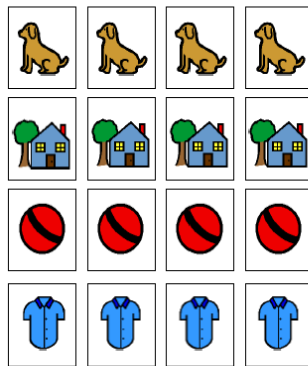


## Exemplos de Exercícios de Consciência Fonológica



## Orientação Esquerda / Direita

Onde está o primeiro cão?  
Lembra-te que tens que começar pela esquerda...



Aponta para a primeira letra.  
E onde está a última?

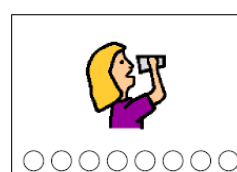
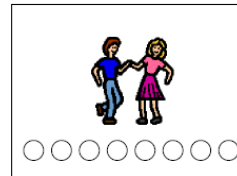
**MALA**  
**SAPATO**  
**MORANGO**  
**CAMISA**

## Segmentação Frásica





Segmentação Frásica.  
Diz o que a menina está a fazer.  
Quantas palavras tem a frase que diseste?






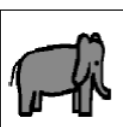


Segmentação Frásica.  
Diz o que os meninos estão a fazer.  
Quantas palavras tem a frase que diseste?




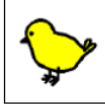











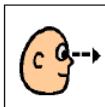

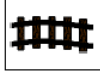
## Segmentação Silábica

Conta as sílabas		Segmentação Silábica	
Conta quantos bocadinhos (sílabas) têm as palavras.		Quantos bocadinhos (sílabas) tem a palavra cama? E pé?	
sol 	<input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
mota 	<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
pássaro 	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
autocarro 	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>






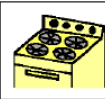

## Reconhecimento de sílabas segundo a posição

Reconhecimento de sílabas segundo a posição.		Reconhecimento de sílabas segundo a posição.	
	Ex: A primeira sílaba chama-se ca. A do meio é: nt. E a última?		Ex: A primeira sílaba chama-se bo. A do meio é: ia. E a última?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	Como se chama a última sílaba? E a primeira? E a segunda?		Como se chama a última sílaba? E a primeira? E a segunda?
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	Como se chama a primeira sílaba? E a última?		Como se chama a primeira sílaba? E a última?
<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	

## Omissão de sílabas

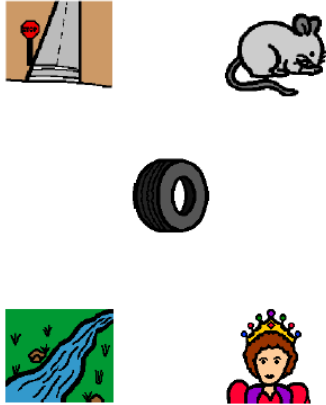
Omissão de elementos (omissão da sílaba central). Vizinho sem o zi, fica vinho. E pimento? E orelha? E ratinho?		Qual a sílaba que fugiu? Foi a primeira? Foi a última? Ou a do meio?	
			
			
			
			

## Consciência silábica

Consciência Silábica. Casaco começa pela mesma sílaba de cavalo? E macaco começa pela mesma sílaba de maçã?		Consciência Silábica. Traça uma linha para associar aqueles que começam pela mesma sílaba.	
			
			
			
			

## Consciência Fonêmica

Por que letra / som começo?



Consciência Fonêmica.  
Põe um círculo à volta de todas as palavras começadas pela letra/som: B.



Consciência Fonêmica.  
Descobre em cada fila o que não começa pela mesma letra/som.



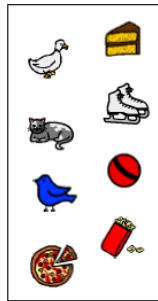
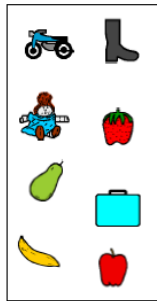
Omissão elemento: Omissão de fonema inicial.  
Cama sem a primeira letra fica...ama. E mesa, sem o m, fica...



Põe um círculo à volta dos objectos que começam pela letra indicada.

M

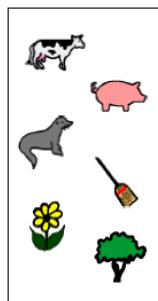
P



Põe um círculo à volta dos objectos que começam pela letra indicada.

V

C



Ouves sempre a letra / som: A?  
Em qualquer posição.



Ouves sempre a letra / som: O?  
Em qualquer posição.



Ouves sempre a letra / som: L?  
Em qualquer posição.



Por que letra / som começo?



Ouves sempre a letra / som: A?  
Em qualquer posição.



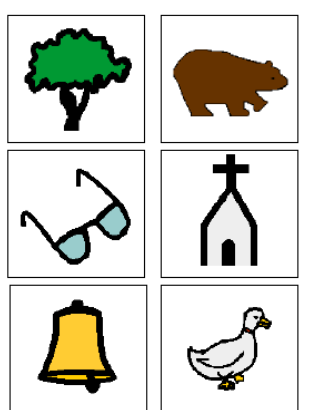
Ouves sempre a letra / som: O?  
Em qualquer posição.



Ouves sempre a letra / som: L?  
Em qualquer posição.



Por que letra / som começo?



## Síntese Silábica e Síntese Fonémica

**Síntese Fonética.**  
Junta os sons que eu vou dizer e descobre a palavra que eu disse.

/s/ /a/ /l/ /l/ /a/		
/p/ /l/ /l/ /l/ /l/ /o/		
/o/ /o/ /p/ /l/ /o/		
/f/ /a/ /l/ /o/ /a/		
/m/ /o/ /l/ /l/ /a/		
/o/ /a/ /l/ /l/ /e/ /l/ /l/ /o/		

**Síntese Fonética.**  
Junta os sons que eu vou dizer e descobre a palavra que eu disse.

/g/ /a/ /l/ /l/ /o/		
/m/ /o/ /l/ /l/ /a/		
/o/ /l/ /l/ /o/		
/m/ /e/ /l/ /l/ /l/ /l/ /o/		
/s/ /u/ /l/ /l/ /o/		
/j/ /a/ /l/ /l/ /e/ /l/ /l/ /a/		

## Evocação Fonética

**Evocação Fonética.**  
Eu digo uma letra/som e tu tens que dizer qual é a palavra que começa por essa letra/som.

<b>F</b>		
<b>M</b>		
<b>C</b>		
<b>B</b>		
<b>U</b>		

**Evocação Fonética.**  
Eu digo uma letra/som e tu tens que dizer qual é a palavra que começa por essa letra/som.

<b>A</b>			
<b>R</b>			
<b>S</b>			
<b>T</b>			
<b>L</b>			

## **Anexo 8**

---



## Fotografias do Dossier de Leitura

### Capa

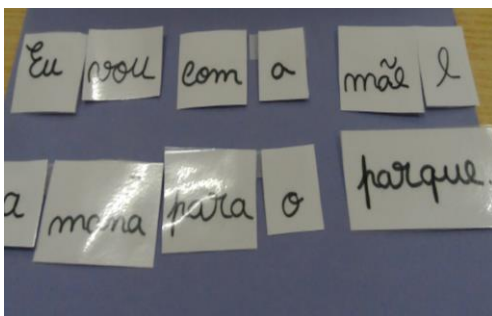
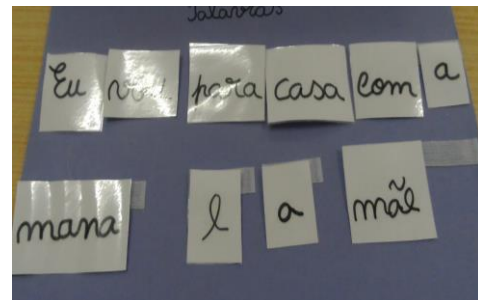
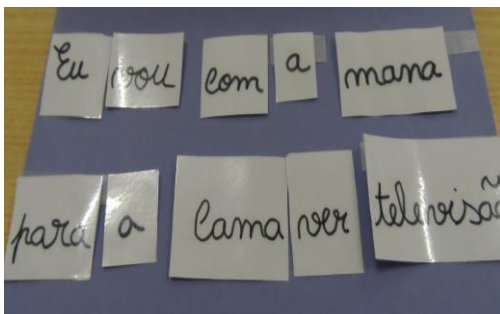


### Separador 1 - Cartões de Palavras

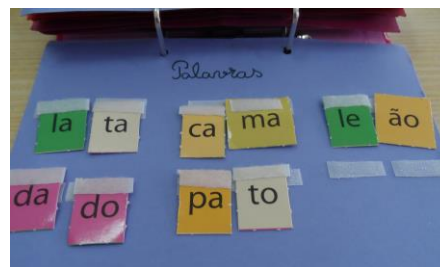




### Separador 2 – Construção de Frases



### Separador 3 – Construção de Palavras

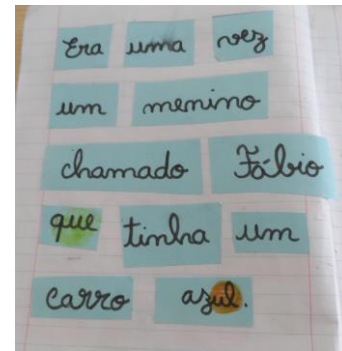
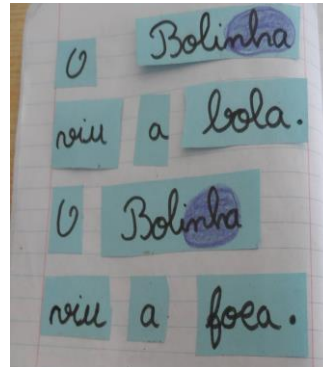
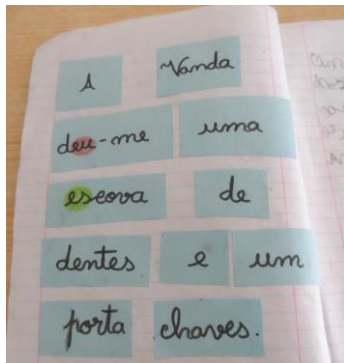


## **Anexo 9**

---



Exemplos de textos escritos nos Cadernos de Escrita e de Leitura



Exemplos de Listas de Palavras

