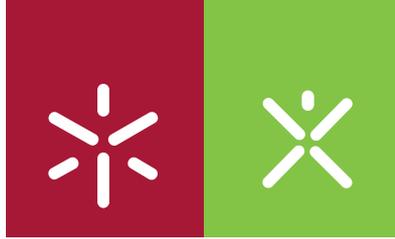


Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria da Conceição Pacheco Sampaio Martins

**Dificuldades de Aprendizagem Específicas
Centradas na Leitura e Práticas Eficazes
de Intervenção**



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Maria da Conceição Pacheco Sampaio Martins

**Dificuldades de Aprendizagem Específicas
Centradas na Leitura e Práticas Eficazes
de Intervenção**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís de Miranda Correia

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Quero expressar todo o meu amor aos meus pais,
ao meu marido Armando e
aos meus filhos Carlos e Filipe.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luís Miranda Correia expresso os meus sinceros agradecimentos pela transmissão de conhecimentos, pela compreensão e pelo apoio na orientação deste estudo.

À Professora Doutora Ana Paula Martins, um agradecimento profundo e sincero pela transmissão de conhecimentos e pelo seu apoio constante, sem ele não seria possível chegar aqui.

À professora Doutora Anabela Santos e a todos os meus professores que durante estes dois anos de curso de mestrado me concederam a possibilidade de adquirir novos conhecimentos para uma prática pedagógica de qualidade.

Às minhas amigas da turma de mestrado e com as quais partilhei momentos bons e menos bons da minha vida, Rute, Luísa, Édite, Cristina, Ana e Cecília, assim como a todos os restantes colegas.

A todas as minhas amigas e colegas em especial à Lena, Nela, Paula, Tina, Céu, Luísa, Anita e à Eulália que me apoiaram nos momentos difíceis e de maior ansiedade nesta fase da minha vida.

Ao Director do Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira Dr. José Pedro Ribeiro e restante Equipa Executiva, Dr. Jorge Machado, Dra. Sofia Mendes e Dr. Vítor Leite, pelo seu apoio, colaboração e compreensão.

Aos alunos e suas famílias que permitiram a realização deste estudo.

Aos professores que colaboraram comigo.

À minha família, aos meus irmãos e em particular à Carla e ao José Luís, que me acompanharam de perto neste meu árduo caminhar.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Este estudo tem por finalidade uma investigação que permita a implementação de práticas eficazes com estratégias devidamente fundamentadas. O que se propõe é olhar sobre os resultados práticos da investigação nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas quando aplicados em tempo oportuno, revelando porventura parâmetros excelentes na sua objectividade.

A amostra é constituída por quatro alunos sujeitos a uma retenção e com um Plano de Acompanhamento ao abrigo do Despacho Normativo nº50/2005, de 20 de Outubro. Inicialmente foram avaliados em termos educativos com a Escala de Comportamento Escolar, de Correia (1983), e a aplicação da Avaliação Informal da Pragmática adaptada e traduzida por Santos (2007) de Delmar Learning (2004). Para a intervenção apliquei uma estratégia do PALS adaptada por Linan-Thomson e Vaughn (2007) (citados por Martins, 2008): **Ler com um par**. Esta aplicação produz ganhos a nível da leitura (Martins, 2008). Dois alunos sofreram intervenção especializada ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, leitura de palavras com casos de leitura, os outros dois apenas serviram de controlo.

Após a análise e interpretação dos resultados, com base na aplicação da estratégia do PALS: Ler com um Par, verifiquei que os alunos experimentaram sucesso na leitura de palavras polissílabas com encontros consonânticos. Este estudo culminou com a análise comparativa registada graficamente entre os dois grupos de alunos: os que foram expostos à intervenção especializada com a implementação da estratégia e os que não tiveram este tipo de intervenção (grupo de controlo).

A forma como esta investigação foi desenvolvida em dois dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas centradas na leitura, é um contributo na comprovação de que as decisões para a intervenção educativa de sucesso devem ser tomadas com rigor e profissionalismo, sempre levando em consideração o que a investigação põe ao nosso alcance.

Assim, este estudo tem como conclusão que a implementação de estratégias, comprovadas pela investigação científica, contribui para melhorar significativamente a fluência na leitura de pequenas frases, que estava altamente comprometida e que levou os alunos à retenção.

Palavras-chave: Leitura, dificuldades de aprendizagem específicas, consciência fonológica, estratégia do PALS: Ler com um Par.

ABSTRACT

The goal of this study is a investigation that allows the implementation of effective practices with fundamented strategies. A look over practical results of investigation in specific learning disabilities is proposed, when applied in a timely manner, revealing excellent objective parameters.

The sample is of four students subjected to a retention with a follow-up plan as Dispatch Number 50/2005, of October 20. Initially, they were evaluated in educative terms with the School Behaviour Scale (Correia, 1983) and the Pragmatic Informal Evaluation was applied by Santos (2007) of Delmar Learning (2004). For intervention the PALS strategy, adapted by Linan-Thomson and Vaughn (2007) in Martins (2008), was applied: Read with a Pair. This application produces gains in a lecture level (Martins 2008). Two students were specially intervened at a phonologic conscience development, word reading with lecture cases, the other two students were only for control.

After the interpretation and analysis of results, based in PALS strategy application: Read with a Pair, I could see that students were successful in reading of polysyllable words with consonantal meetings. This study ended by comparing analysis between this two students group: the ones exposed to specialized intervention, with strategy implementation, and the ones that did not had this intervention (control group).

The development of this investigation was in two students with specific learning disabilities in reading and is a proved contribution that successful educative intervention should be taken in a professional and rigorous manner, always considering what investigation lets us reach.

The conclusion of this study is that the strategy implementation, proved by scientific investigation, contributes and improves very much the reading fluency of short phrases, that were highly compromised and that took students to retention.

Key-Words: Lecture, specific learning disabilities, phonologic conscience, PALS strategy: Reading with a Peer.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	9
Formulação do problema.....	13
Finalidades do estudo	13
Objectivos do estudo	13
Delimitação do estudo	14
Importância do estudo	15
CAPÍTULO I - LEITURA E LINGUAGEM: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (DAE) CENTRADAS NA LEITURA.....	18
1.1 Linguagem e sua relação com a leitura: análise dos sistemas da linguagem; linguagem interior, linguagem auditiva ou falada e linguagem visual ou escrita.	19
1.2 Processos cognitivos implicados na leitura.....	25
1.2.1 Processos de nível inferior ou de descodificação (perceptivo e léxico).....	28
1.2.2 Processos de nível superior ou de compreensão (sintáctico e semântico)	30
1.3 Processos de compreensão de leitura: modelos de processamento ascendente, modelos de processamento descendente e os modelos interactivos.....	31
1.4 Modelos de aprendizagem da leitura	34
1.5 Métodos de ensino da leitura	37
1.6 A leitura como uma actividade cognitiva.....	41
1.7 Dificuldades de Aprendizagem	45
1.8 O conceito de DAE: Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas.....	58
1.9 Dificuldades de aprendizagem específicas centradas na leitura: a dislexia.....	62
1.9.1 Definição de dislexia.....	62
1.9.2 Causas da dislexia.....	64
1.9.3 Características da dislexia.....	66
1.9.4 Mitos e erros acerca da dislexia	68
CAPÍTULO II - PRÁTICAS EFICAZES E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM DAE CENTRADAS NA LEITURA	70
2.1 Aspectos que caracterizam as boas práticas	71
2.2 Estratégias de intervenção para alunos com DAE centradas na leitura.....	80

2.2.1 Introdução ao PALS (Peer Assisted Learning Strategy).....	81
2.2.2 Implementação do PALS.....	87
2.2.3 Adaptação ao PALS feita por Linan-Thomson e Vaughn (2007): Ler com um par (citados por Martins, 2008).....	91
2.2.4 What Word.....	94
2.2.5 Predizer, Organizar, Investigar, Sumariar e Avaliar – POISA.....	94
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	101
3.1 Desenho da investigação.....	102
3.2 Identificação das variáveis	103
3.3 Caracterização da amostra.....	103
3.4 Instrumento de recolha de dados.....	105
3.5 Procedimentos.....	105
3.6 Análise de dados	117
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	118
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
ANEXOS.....	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comunicação: fala e linguagem.....	22
Figura 2. Componentes da linguagem.....	22
Figura 3. Componentes da compreensão e da produção	22
Figura 4. Relação entre a leitura e o sistema de linguagem.....	28
Figura 5. Sintomas cerebrais responsáveis pela leitura.....	65
Figura 6. Avaliação Informal da Pragmática.....	120
Figura 7. Desempenho dos quatro alunos na componente da Fala.....	120
Figura 8. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno A.....	121
Figura 9. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura com o texto de nível 1, palavras lidas correctamente/erros efectuados.....	122
Figura 10. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1, com a apresentação da percentagem da leitura correcta.....	123
Figura 11. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com percentagem da compreensão.....	123
Figura 12. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.....	124
Figura 13. Desempenho do aluno A na componente da Fala.....	124

Figura 14. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno B.....	125
Figura 15. Resultados do aluno B, no pré e pós teste da leitura no texto de nível 1.....	126
Figura 16. Resultados da percentagem da leitura correcta, efectuada pelo aluno B, no pré e pós-teste da com texto de nível 1.....	126
Figura 17. Resultados do aluno B, no pré e pós teste da leitura no texto de nível com percentagem da compreensão.....	127
Figura 18. Resultados do aluno B, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.....	127
Figura 19. Desempenho do aluno B na componente da Fala.....	128
Figura 20. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno C.....	129
Figura 21. Resultados do aluno C, no pré e pós teste da leitura no texto de nível 1.....	129
Figura 22. Resultados do aluno C, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1, com a apresentação da percentagem da leitura correcta.....	130
Figura 23. Resultados do aluno C, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível1 com percentagem da compreensão.....	130
Figura 24. Resultados do aluno C, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.....	131
Figura 25. Desempenho do aluno C na componente da Fala.....	131
Figura 26. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno D.....	132
Figura 27. Resultados do aluno D, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1, com a apresentação da percentagem da leitura correcta.....	132
Figura 28. Resultados do aluno D, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1.....	133
Figura 29. Resultados do aluno D, no pré e pós teste da leitura no texto de nível com percentagem da compreensão.....	133
Figura 30. Resultados do aluno D, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.....	134
Figura 31. Desempenho do aluno D na componente da Fala.....	134
Figura 32. Resultados no teste da leitura exibido pelos alunos A e B.....	135
Figura 33. Resultados no teste da leitura exibido pelos alunos C e D.....	135
Figura 34. Pré-teste da leitura, dos alunos A, B, C e D.....	136
Figura 35. Pós-teste da leitura, dos alunos A, B, C e D.....	137

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Características de um objectivo.....	79
Quadro 2. Amostras de avaliação.....	84
Quadro 3. Quadro de aferição para avaliação da fluência na leitura(Shaywitz, 2008).....	85
Quadro 4. Avaliação da fluência na leitura de alunos em risco (Shaywitz, 2008).....	85
Quadro 5. Modelo de registo proposto por Correia.....	86
Quadro 6. Feedback para ler.....	89
Quadro 7. Papel do tutor no recontar.....	89

Quadro 8. Resumir o parágrafo.....	90
Quadro 9. Predizer.....	91
Quadro 10. Cartão de compreensão.....	92
Quadro 11. POISA.....	95
Quadro 12. Cartões POISA.....	96
Quadro 13. Estratégia para desenvolvimento da compreensão na leitura.....	97
Quadro 14. Consoantes maiúsculas e minúsculas.....	108
Quadro 15. Ditongos.....	108
Quadro 16. Dígrafos e grupos consonânticos	108
Quadro 17. Palavras.....	108
Quadro 18. Palavras com ditongos.....	109
Quadro 19. Palavras com dígrafos.....	109
Quadro 20. Palavras com grupos consonânticos.....	109
Quadro 21. Palavras.....	109
Quadro 22. Palavras divididas silabicamente.....	109
Quadro 23. Leitura	110
Quadro 24. Texto 1.....	111
Quadro 25. Questionário.....	112
Quadro 26. Avaliando o nível de leitura.....	112
Quadro 27. Fala.....	113
Quadro 28. Guia de intervenção.....	115

INTRODUÇÃO

Este estudo confere especial relevo à problemática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) centradas na Leitura, no âmbito da Educação Especial, procurando mostrar o quanto é importante o trabalho baseado em práticas eficazes comprovadas pela investigação científica, aplicadas no terreno para se alcançar os resultados que a própria investigação preconiza.

Será objecto de uma criteriosa selecção de dados e de conhecimentos, efectuarei uma profunda pesquisa sobre DAE e Leitura que possa contribuir para traçar, nas suas mais diversas vertentes, a investigação apresentada. Após a pesquisa nos vários documentos de investigação, organizarei um vasto conjunto de informação acerca das DAE, de técnicas e de estratégias que melhor se adequam ao ensino de alunos com dificuldades na leitura.

Penetrando nas mais diversas áreas, este estudo englobará a intensa pesquisa de inúmeros cientistas que têm vindo a fazer, examinar e a publicar investigação de grande valia sobre as DAE na leitura assim como metodologias e estratégias mais eficazes para o sucesso educativo destes alunos.

Os estudos mais recentes dão-nos conhecimento da génese das DAE, convergindo em hipóteses neurobiológicas, onde também não faltam as provas genéticas. Tudo para que o diagnóstico desta problemática que afecta uma percentagem elevada de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nas nossas escolas, seja actualmente possível. Os estudos existentes nesta área apontam que um total de 15% da população estudantil tem NEE, por sua vez, desta população de alunos com NEE, 48% tem DAE e ainda dentro desta população estima-se que 70 a 80% tem Dislexia, afectando igualmente rapazes e raparigas, assim como pessoas de diferentes ambientes sociais e económicos (Bradley e tal., 2002b; citado por Martins, 2006; Correia, 1997).

A tipologia de alunos que apresentam dificuldades na aquisição da leitura é muito diversificada, por isso existe a necessidade de fazer a distinção entre as diferentes situações. Em certos casos a sua origem pode estar na existência de défices biológicos, os quais tornam difícil o processamento da relação entre os sons e os símbolos; noutras casos pode ser envolvental, como é o caso de uma instrução na leitura pobre e inadequada (Cruz, 2007; Correia, 2008). Deste modo, são vários os autores que sugerem a existência de dois tipos de dificuldades de

aprendizagem na leitura: por um lado, temos as **dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura**, que derivam tanto de factores exteriores ao indivíduo como de factores inerentes a ele; por outro, as **dificuldades específicas centradas na aprendizagem da leitura**, ou **dislexia**, que são de origem cognitiva e neurológica e para as quais, não existe uma explicação evidente (Cruz, 2007).

Além dos factores intrínsecos e extrínsecos, a investigação tem indicado a existência de quatro causas que retardam ou transtornam o desenvolvimento da leitura e que nada têm a ver com o nível sócio-económico e/ou etnia. Lyon (2003), citado por Cruz (2007, p.199), aponta esses agentes como sendo: “défices na consciência fonémica e desenvolvimento do princípio alfabético (e aplicação precisa e fluente destas habilidades na leitura); défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação na leitura de um texto; défices no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler; e a inadequada preparação dos professores”.

Embora as DAE possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade ou com influências extrínsecas, elas não são devidas a tais condições ou influências, pode existir sim uma questão de comorbilidade (Martins, 2006). Factores essenciais como discrepância e o de exclusão são muito importantes para a identificação e avaliação de alunos com DAE, para não correremos o risco de fazer uma identificação inadequada. É necessário ter em consideração as capacidades intelectuais e a realização académica do aluno e, tal como afirma Correia (2002), deveremos considerar as sete áreas mencionadas na definição de DAE: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático e raciocínio matemático, e, por fim, não esquecer também de prestar atenção ao seu comportamento sócio-emocional. Com estes pontos de referência elimina-se à partida a possibilidade de estarmos perante uma deficiência mental, distúrbios de comportamento, falta de oportunidades para aprender ou défices sensoriais primários (Correia, 2008).

Também para Cruz (2001) ao abordar a questão “diagnóstico das dificuldades de aprendizagem”, demonstra-se a preocupação em distinguir vários objectivos, como por exemplo o de despistar e rastrear casos identificando as pessoas que poderão correr determinados riscos. Para o autor, a abordagem de Martín (1994) será a mais equilibrada e abrangente no diagnóstico

pois inclui os exames neurológicos, psicológicos, pedagógicos e sociais. Esta perspectiva é totalmente integrada no que anteriormente foi exposto e na perspectiva de Correia (2008).

A leitura é uma actividade cognitiva em que ao mesmo tempo que se lê (descodificação visual) se dá um duplo reconhecimento: um auditivo e outro semântico (Fonseca, 1980); é complexa, pois depende do adequado funcionamento de processos cognitivos de natureza perceptiva, lexical, sintáctica e semântica os quais podem ser organizados em processos de nível inferior ou de descodificação e processos de nível superior ou de compreensão. Estas duas componentes da leitura – descodificação e compreensão – atingem extensões e importâncias diferentes consoante o estado de desenvolvimento da leitura na pessoa, sendo consensual a importância dos processos fonológicos nas aquisições dos primeiros estádios de desenvolvimento da leitura (Cruz, 2005).

Esta posição é reforçada se tivermos em conta que para analisar os problemas da leitura necessitamos de um marco conceptual global que explique e descreva os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem em geral e à aprendizagem da leitura em particular. Os neurobiólogos ensinam-nos que o cérebro necessita de informação que favoreça o seu próprio desenvolvimento e quanto mais estruturada se encontrar a informação, mais completo será esse desenvolvimento. O exercício constante e sistemático das possibilidades cognitivas vai forçando a abertura e estruturação de redes e circuitos sinápticos. Há pois uma necessidade imperiosa de estimular o desenvolvimento cognitivo (Cruz, 2005).

O gosto pela leitura facilita o enriquecimento da exposição a conceitos, com o emprego de palavras e expressões lidas. A criança vê escrito o que muitas vezes ouviu mal e por insegurança não pronunciou. Para isso há necessidade de um ambiente familiar que valorize e premeie a conversação para desenvolver a linguagem na criança.

Tal como refere Cruz (2005), a investigação no âmbito da leitura deve ter presentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação. É absolutamente necessário ter em consideração que as crianças em risco de manifestarem problemas na aprendizagem da leitura e as crianças com dificuldades na leitura podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e lhes sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

Para intervir junto de alunos que manifestam dificuldades específicas na leitura, existe necessidade de formação e informação nesta área de modo a dar uma resposta adequada às características que esta problemática exige. Há evidência científica de que as práticas educativas, quando baseadas na investigação, alcançam resultados mais positivos para os alunos que manifestam DAE. Então é de todo pertinente que estes alunos recebam uma educação apropriada, com métodos e estratégias que vão de encontro às suas necessidades.

Existem aspectos que caracterizam as boas práticas e que o professor deve saber para ministrar uma educação de qualidade. A investigação produzida nesta área é bastante fidedigna pelo que o professor não necessita de inventar, mas antes aplicar toda a base de conhecimentos existente para uma prática pedagógica de qualidade. O docente deverá intervir com metodologias e estratégias, devidamente planeadas e organizadas, baseadas na investigação científica, pois só assim estaremos conscientes que os resultados serão mais eficazes e os alunos progredirão mais (Heward, 2003).

Para realizar esta investigação focalizarei a minha atenção tanto nos contributos teóricos como práticos que existem ao nosso alcance e, assim, elaborarei um enquadramento teórico que contribuirá para a minha pesquisa de carácter empírico com a implementação de práticas eficazes.

A minha intervenção para estudar a implementação de metodologias e estratégias eficazes de leitura em alunos com DAE começou com um pedido ao Director do Agrupamento de escolas para efectuar uma pesquisa nas listagens de alunos que tenham revelado problemas de aprendizagem. Depois de obtida a autorização, foi feito um estudo seguido de uma selecção de alunos supostamente com DAE centradas na leitura. Procedi a uma reunião com os encarregados de educação dos respectivos alunos pedindo a sua anuência para efectuar o referido estudo. Estes alunos apresentam um funcionamento intelectual na média-baixa, com melhor desempenho na realização não verbal do que na verbal. De seguida, procedi a uma observação/avaliação da sua actual realização escolar, aplicando a Escala de Comportamento Escolar de Correia (1983), mais especificamente o Comportamento Linguístico. Através da recolha destes dados, elaborei um ponto de partida para planificar a intervenção e introduzir as estratégias preconizadas pela investigação. Neste ponto, servi-me da investigação de vários cientistas e dos seus conhecimentos nesta área, tais como Correia, Martins, Santos, Cruz, Shaywitz, Heward, entre outros, e apliquei-os com rigor.

De seguida passarei a explicitar todos os passos que pretendo realizar ao longo desta investigação. Começarei pela formulação do problema subjacente às “Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura e práticas eficazes de intervenção”.

Formulação do problema

As dificuldades de aprendizagem específicas, numa perspectiva orgânica, “são desordens neurológicas, que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar” (Correia & Martins, 1999, p. 6). No que diz respeito à educação, as Dificuldades de Aprendizagem Específicas são uma incapacidade (discapacidade como hoje se vem referindo por Correia, 2004) para a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo ou para adquirir competências sociais. Estes alunos quando avaliados psicologicamente possuem um coeficiente de inteligência na média ou acima da média, podem ser bons alunos numa área de desenvolvimento e noutras não (Correia & Martins, 1999). No início do percurso escolar, fase crucial da aquisição da leitura e altura em que os alunos entram em contacto com os grafemas e fonemas, será que as orientações preconizadas pela investigação com práticas educativas compostas por técnicas e estratégias, quando aplicadas a alunos com DAE, produzem progressos educativos significativos?

Finalidade do estudo

Este estudo tem por finalidade conhecer, explorar e compreender a eficácia de implementação de práticas, técnicas e estratégias eficazes junto de dois alunos do 2º ano que foram sujeitos a uma retenção, quando comparados com outros dois nas mesmas condições, mas que não tiveram qualquer tipo de intervenção especializada na área da leitura.

Objectivos do estudo

Um dos propósitos principais da Escola é que o aluno se torne competente, tanto na produção, como na recepção do código escrito. Isto é, saber ler e expressar-se através da escrita

são capacidades essenciais para o desempenho escolar. Saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, pois é a “avenida” que permite o acesso a todos os outros saberes. A leitura e a escrita são formas do processamento linguístico. Aprender a ler, embora seja uma tarefa complexa, é fácil para a maioria dos alunos, porém, como já verificamos, uma percentagem significativa de alunos revela dificuldades na sua aprendizagem, embora possuam uma inteligência na média ou acima dela (Cruz, 2005, Cruz, 2008, Correia, 2008, Sim-Sim, 2008). Através de um estudo quase-experimental, é minha intenção demonstrar a eficácia da implementação de técnicas e estratégias em alunos com DAE. Desta forma, este estudo tem como principais objectivos, conhecer:

- A pertinência da implementação de técnicas e estratégias eficazes aplicadas pelo professor especializado no processo de ensino e aprendizagem da leitura.
- O impacto da intervenção do professor especializado em alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e a aplicação das respectivas metodologias preconizadas pela investigação.

Delimitação e limitação do estudo

Este estudo irá focar-se especialmente na revisão da literatura no âmbito das DAE, mais propriamente na área das DAE centradas na Leitura. Pretendo ainda estudar a aplicação de técnicas comprovadas realmente eficazes pela investigação científica, junto de dois alunos do 2º ano de escolaridade e que foram sujeitos a uma retenção. Terá uma vertente de aferição junto de outros dois alunos nas mesmas condições, que frequentam escolas diferentes dentro do mesmo Agrupamento. Estes quatro alunos têm um Plano de Acompanhamento, tal como a lei exige aos alunos que sofrem uma retenção.

As limitações do estudo serão devidas ao facto de as implicações ao nível dos resultados obtidos, a dimensão da amostra, tempo e a fundamentação do estudo num campo de acção tão heterogéneo como é a população com DAE, deferindo no grau e especificidade da problemática, assim como na sua etiologia.

Importância do estudo

O estudo deste tema é pertinente na medida em que a aquisição da leitura inicia-se formalmente no 1º ciclo do ensino básico e é neste nível de ensino que aparece o maior número de casos de alunos com problemas nesta área. Há necessidade de pesquisar as metodologias provadas pela investigação científica e que mostraram obter melhores resultados escolares nos alunos com DAE na leitura. Além disso, pode fornecer novas estratégias de intervenção activa no processo de aprendizagem nos alunos com dificuldades de aprendizagem severas, através da aplicação de técnicas e estratégias específicas no desenvolvimento da leitura. Pode proporcionar ainda um esclarecimento sobre a importância da aplicação de estratégias no processo de desenvolvimento na área da leitura e a sua estreita relação com as didácticas adequadas no combate a estas dificuldades.

Assim sendo, este trabalho está organizado em cinco capítulos diferentes, embora complementares:

No primeiro capítulo apresento uma investigação na área da **Leitura e linguagem: Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) na leitura**. Dada a importância desta problemática e para melhor entendermos todo este processo de sucesso ou insucesso escolar, começarei por analisar a **linguagem e a sua relação com a Leitura**. Apresentarei os **sistemas da linguagem (1): linguagem interior**, verbal e não verbal; **linguagem auditiva ou falada**, nas suas vertentes receptiva/compreensiva e expressiva/fala; e **linguagem visual ou escrita**, nos seus aspectos receptiva/leitura e expressiva/escrita.

De seguida caracterizarei os **processos cognitivos implicados na leitura (2)**. Os processos cognitivos inerentes à leitura são a **descodificação** (processos de nível inferior) e a **compreensão** (processos de nível superior). Nesta abordagem serão mencionados tanto os módulos **perceptivo e léxico, implicados na descodificação**, assim como os **módulos sintáctico e semântico, envolvidos na compreensão**.

Na etapa seguinte farei referência aos **Modelos de leitura (3)** nas perspectivas: **Modelos ascendentes** (Botton-up) e adiantaremos que nestes modelos podemos encontrar os métodos de ensino da leitura fónicos ou sintéticos; **Modelos descendentes** (Top-Down), nesta visão deparamo-nos com métodos de ensino da leitura; o método global que propõe o abandono da estratégia fónica por uma estratégia baseada na compreensão do que é lido a partir do contexto semântico (temos investigadores defensores deste modelo Frith e Perfetti); e **Modelos**

interactivos que, por sua vez, incluem os modelos interactivos compensatórios. Estes modelos interactivos, ao contrário dos modelos anteriores que são lineares, defendem a existência de um processamento paralelo entre diferentes níveis; de acordo com esta perspectiva, a leitura implica a envolvência dos dois modelos, ascendente e descendente, das características do texto, dos conhecimentos prévios do leitor e da possível automatização de determinados processos.

Continuamente, farei uma breve caracterização dos **Modelos de aprendizagem da leitura (4)** na visão de alguns investigadores que mais se destacaram nesta área; Perfetti, Marsh e colaboradores, Uta Frith, Ehri, Chall; Spear-Swerlin & Sternberg. Não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que seja capaz de integrar com concordância as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas. Existem os modelos desenvolvimentistas de leitura que defendem que este ocorre numa série de etapas (Ehri, Marsh, Friendman, Welch, & Desberg), assim como existem os modelos compreensivos de leitura que concebem esse desenvolvimento como um processo contínuo (Perfetti).

Depois abordarei os três **Métodos de ensino da leitura (5)**: os métodos fônicos (fonéticos) ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos e os métodos mistos ou analítico-sintético.

Ainda, numa breve referencia, focarei a minha atenção na **leitura como uma actividade cognitiva (6)**. Examinarei o desenvolvimento e processamento fonológico na leitura, tendo a consciência fonológica como ponto de partida para o domínio da leitura e seu desenvolvimento harmonioso.

Numa análise aprofundada, dada a importância desta problemática, sendo ela a parte fulcral da razão de ser deste estudo, realizarei uma pesquisa bibliográfica respeitante às **Dificuldades de Aprendizagem (7)**. A seguir, farei um estudo sobre **O conceito de DAE: Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas (8)**. Finalmente, e de um modo mais compacto, será abordada a temática **Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: a dislexia (9)**, que será o culminar de todo este processo complexo, em que estará presente ao longo de toda a investigação a manifestação das dificuldades graves na aprendizagem da leitura. Ou seja, “Aprender a ler, para ler para aprender” (Cruz, 2008).

No segundo capítulo são abordadas as Práticas eficazes e Estratégias de intervenção para alunos com DAE na leitura, iniciando com os **aspectos que caracterizam as boas práticas (1)**, passando à apresentação das Dez noções enganadoras acerca do ensino e da aprendizagem propostas por Heward (2003). Seguidamente dissecarei as **Estratégias de intervenção para alunos com DAE na leitura (2)** e que têm surtido efeitos positivos junto dos alunos com DAE. Farei uma introdução ao PALS (Peer Assisted Learning Strategy), visto ser a metodologia do

estudo empírico que efectuarei e que a investigação preconiza como sendo muito eficaz, assim como alguns modelos de avaliação da leitura, com o objectivo de delinear uma intervenção.

Continuamente no terceiro capítulo apresentarei no âmbito do tema DAE na Leitura uma **investigação pragmática**, utilizando o método quase-experimental com uma vertente de aferição da implementação de práticas eficazes. No quarto capítulo **analisarei e interpretarei os resultados** obtidos na investigação. Finalmente no quinto e último capítulo apresentarei as **conclusões e recomendações** acerca do meu estudo.

CAPITULO I

LEITURA E LINGUAGEM: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CENTRADAS NA LEITURA

Neste capítulo farei referência aprofundada às DAE, tendo início o estudo: com os sistemas da linguagem, processos cognitivos implicados na leitura, modelos de leitura, modelos de aprendizagem da leitura, métodos de ensino da leitura, leitura como uma actividade cognitiva, dificuldades de aprendizagem, o conceito de DAE: para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas e, finalmente, dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: a dislexia.

A leitura é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos no contexto educativo. Quando um aluno manifesta problemas de aprendizagem com certeza que haverá factores que contribuem para o fracasso escolar. Estes factores podem ser exteriores ao indivíduo ou ambientais, como sejam desvantagens económicas, sociais, culturais, falta de oportunidades, abandono escolar ou mesmo ensino inadequado. Mas os factores também podem ser intrínsecos, próprios do indivíduo, como deficiência mental, problemas sensoriais, alterações emocionais, dificuldades de aprendizagem específicas. Estes problemas de aprendizagem situam-se ao nível cognitivo e neurológico não existindo uma explicação evidente. Certos autores referem que as dificuldades de aprendizagem específicas resultam de uma condição patológica, outros de um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros cerebrais e ainda podem advir de disfunções cerebrais mínimas (Correia, 2008; Cruz, 2007).

Os problemas de aprendizagem na leitura, que os alunos manifestam nas nossas escolas, são referidos como um conjunto abrangente, englobando atrasos e dificuldades de aprendizagem na leitura. A maioria dos profissionais de educação refere-se às DAE num sentido generalizado,

há todavia necessidade de esclarecer todo este processo de desenvolvimento da leitura no aluno. As dificuldades de aprendizagem específicas na leitura normalmente ocorrem em alunos que reúnem todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e que, mesmo assim, manifestam dificuldades significativas na sua aprendizagem que têm a ver com uma disfunção neurológica. Conquanto, os atrasos na leitura seguem uma sequência normal, quando comparados com os outros alunos (Correia, 2008; Cruz, 2007).

1.1. Linguagem e sua relação com a leitura: análise dos sistemas da linguagem; linguagem interior, linguagem auditiva ou falada e linguagem visual ou escrita.

A linguagem é um sistema simbólico complexo que tem por base a compreensão interiorizada da experiência. A ordenação da linguagem tem início na linguagem interior, sendo ela não verbal, logo não é simbólica, passando posteriormente à linguagem auditiva ou falada, que envolve no seu nível receptivo a compreensão e no expressivo a fala. Assim, existem dois sistemas **simbólicos**: o auditivo e o visual, os quais muitas vezes apresentam problemas e dificuldades no seu desenvolvimento (Cruz, 2007).

Para entender a natureza da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e da aritmética, bem como as dificuldades verificadas na sua aprendizagem, é de fundamental importância fazermos referência ao conceito em que assentam e do qual fazem parte, isto é, a **linguagem**. A linguagem é geneticamente condicionada e, como tal, é uma presença filogenética e ontogenética na medida em que está presente e funciona nos seres humanos desde que estes existem. A filogénese refere-se à origem e evolução de uma espécie, neste caso a espécie humana, enquanto a ontogénese refere-se à origem e desenvolvimento dos organismos individuais, neste caso cada ser humano (Cruz, 2005; Cruz, 2007; Fonseca, 2003). O módulo fonológico é o único no genoma humano e não se desenvolve por instinto, precisamos de aprender a ler e a escrever correctamente as palavras, pois as habilidades linguísticas são culturalmente e historicamente construídas pela espécie humana (Cruz, 2007).

Também Santos (2008) refere que a aquisição da linguagem é vista como um aspecto principal do desenvolvimento cognitivo, pois não nascemos leitores ou escritores. As influências no desenvolvimento cognitivo incluem genes e temperamento, aliás as teorias desenvolvimentistas actuais acreditam que a aquisição da linguagem, assim como muitos dos outros aspectos do desenvolvimento, depende da interacção com o meio. A importância

fundamental da interação social, as características sócio-económicas da família, o nível de educação da mãe/pai e o estatuto conjugal, todos estes factores parecem estar associados à interação verbal e de aprendizagem da linguagem (EUA) (Papalia, Olds & Feldman, 2001, citados por Santos, 2008). Assim, a aquisição do vocabulário produz-se da interação com o meio envolvente, existindo uma estreita relação entre a actividade do indivíduo sobre o meio, o desenvolvimento da sua inteligência e a evolução da linguagem. O meio familiar e social em que ela se desenvolve tem uma grande importância na aquisição e enriquecimento do seu vocabulário (Santos, 2008).

No desenvolvimento da linguagem estão envolvidos tanto os aspectos compreensivos ou receptivos como os produtivos ou expressivos. Conquanto, a compreensão tem a ver com a linguagem oral e a linguagem escrita, a produção tem a ver com a capacidade para expressar oralmente as ideias, tanto a nível oral/fala e escrita. O sistema de linguagem é constituído por quatro componentes gradualmente organizadas, ao nível mais baixo deparamo-nos com a **fonologia**, ou seja, o processamento dos distintos elementos sonoros da linguagem. Em relação aos níveis superiores encontramos três componentes, a **semântica**, a **sintaxe** e o **discurso** (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008). Também para Santos, (2002) o comportamento linguístico tem características próprias nas várias componentes da linguagem: fonologia, semântica, morfologia, sintaxe e pragmática. A fonologia é o processamento dos sons da língua que promove a associação de sons com símbolos para a leitura e escrita, a morfologia origina a modificação de palavras, a sintaxe é um conjunto de regras sobre combinações de palavras e formas de construção frásica e apresenta-se como a responsável pela estruturação gramatical frásica. A semântica promove o desenvolvimento do vocabulário, ao nível da identificação e categorização de palavras, finalmente a pragmática diz respeito ao uso social da linguagem ou, como refere Cruz (2007), pode também ser designada de discurso.

Bloom e Lahey apresentaram em 1978 um modelo que analisa as competências da linguagem resultantes de três aspectos do seu conhecimento: o conhecimento da **forma**, o conhecimento do **conteúdo** e o conhecimento do **uso** (Santos, 2008). A **forma** engloba a **Fonologia**, **Morfologia** e **Sintaxe** que são os elementos linguísticos que contêm sons e símbolos com significado, ou seja, às regras que orientam os sons e as suas combinações (fonologia), às regras que orientam a organização interna das palavras (morfologia) e às que especificam como as palavras devem ser ordenadas nos diferentes tipos de frases (sintaxe). Neste modelo o **Conteúdo** tem a ver com a **Semântica**, ou seja, estudo do significado da palavra que promove o desenvolvimento e aumento

do vocabulário (ao nível da identificação e categorização das palavras, antónimos, sinónimos...). No que concerne à competência da linguagem denominada de **Uso**, está inerente a **Pragmática** que é o estudo da linguagem num contexto social e especifica as regras do uso da linguagem estando relacionada com as competências comunicativas que incluem:

- manter o contacto ocular durante a comunicação
- iniciar a conversação
- “tomar a vez” numa troca conversacional
- manter a conversação num tópico que lhe é dado
- apresentar um discurso apropriado em termos de tempo, situação, tópico
- apresentar competências narrativas (Santos, 2008).

Todo este processo demonstra que a linguagem é um meio de comunicação entre as pessoas e para que ela sirva como instrumento de comunicação é necessário um emissor/receptor que, utilizando um código comumente aceite, envie uma mensagem a um receptor/emissor através de um meio de comunicação num determinado contexto (Ruiz & Ortega, 1997). Ou seja, a **comunicação** é o processo através do qual os indivíduos trocam informação e atribuem significado às mensagens (Owens, 1990, citado por Santos 2008). Contudo, há crianças que manifestam desde muito cedo problemas de comunicação e estes referem-se, essencialmente, à fala e à linguagem.

Os meios de comunicação compreendem os seguintes sistemas: o **sistema auditivo-oral** (audição e fala), o **sistema visual-gráfico** (leitura e escrita) e o **sistema visual-gestual** que inclui a comunicação não-verbal, a comunicação gestual e a comunicação alternativa e aumentativa (Santos, 2008).

A comunicação abrange a fala (voz, fluência e articulação) e a linguagem (compreensão e produção). Como referi, a linguagem apresenta cinco componentes (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática). Para uma melhor compreensão, esquematizarei (ver Figuras 1,2 e 3):

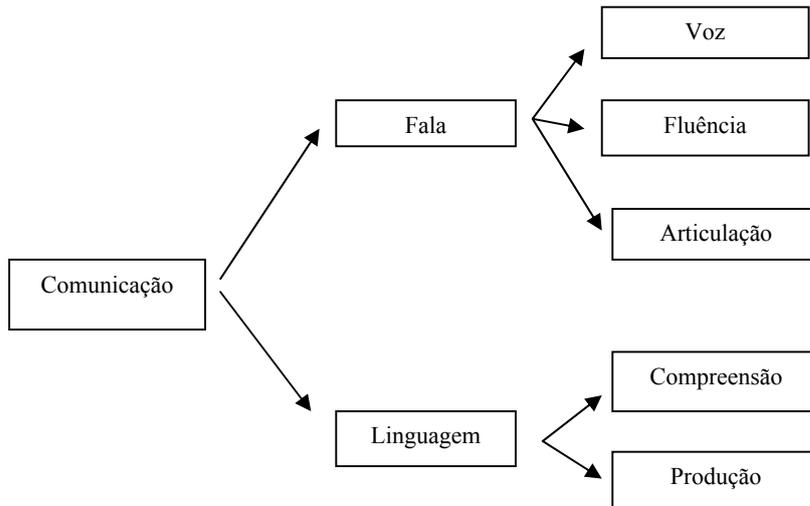


Figura 1. Comunicação: fala e linguagem, adaptado de Santos (2008).

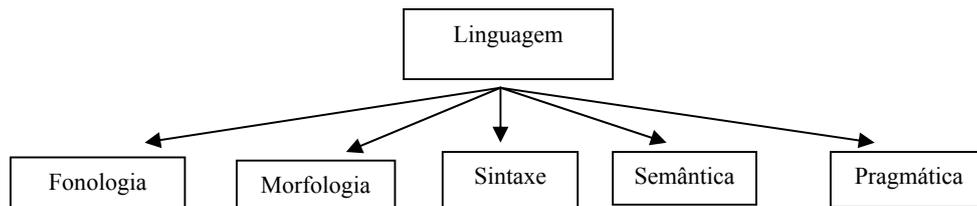


Figura 2. Componentes da linguagem, adaptado de Santos (2008).

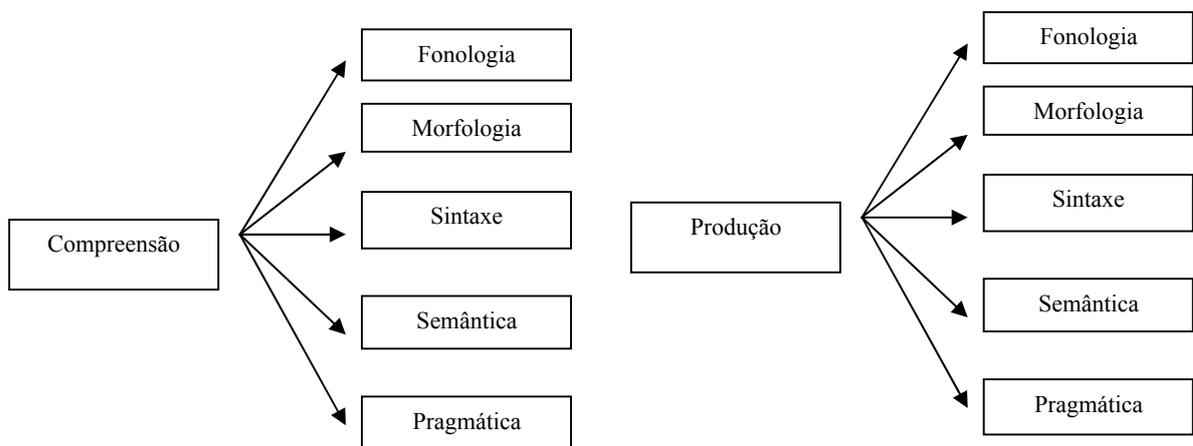


Figura 3. Componentes da compreensão e da produção, adaptado de Santos (2008).

Assim sendo, a compreensão e a produção, sendo membros fundamentais da linguagem, também apresentam as cinco componentes (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática).

A fala é um comportamento de produção de um código através de sons vocais padronizados apropriados para a linguagem deveras importante para comunicar. Para que ocorra a fala é necessário que o cérebro conceba uma ideia para participar a alguém. O cérebro deverá enviar essa informação ao aparelho fonador, por sua vez o aparelho fonador executa mecanicamente essa ordem, produzindo essa informação com a linguagem que já foi adquirida (Santos, 2008).

Entende-se por linguagem um sistema utilizado por um grupo de pessoas para atribuir significado a um conjunto de sons, palavras, gestos e símbolos de forma a comunicar uns com os outros. A linguagem refere-se ao conteúdo do que é falado, escrito, produzido, lido ou compreendido. Segundo Santos (2008) para que a criança compreenda e produza linguagem de uma forma significativa é necessário que:

- a audição esteja nos parâmetros normais de funcionamento (i.e., capacidade de ouvir padrões de entoação, acentuação e padrões frásicos declarativa, negativa, interrogativa e exclamativa)
- o cérebro deverá ter capacidades intelectuais suficientes para processar o significado dessa informação (i.e., palavras e frases). O cérebro deverá ter capacidades de armazenamento para que a informação possa ser “rechamada” ou recordada mais tarde (memória).
- as crianças devem ter as competências motoras (aparelho fonador) apropriadas para falarem, para que a sua produção (palavras e frases) possa ser ouvida e compreendida pelos outros.
- as crianças devem ter necessidades e interesses sociais para comunicar com os outros.
- deverá existir reforço por parte do receptor da informação no acto da comunicação.

Em suma, a linguagem é um sistema simbólico complexo que assenta numa compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não verbal, para de seguida se transformar em intelectual e verbal. Aqui apresenta-se com especial relevância a evolução humana que consiste na evolução do acto ao pensamento e do gesto à palavra (Cruz, 2007).

Existe uma relação profunda entre os usos primários (falar e compreender o oral) e os usos secundários (ler e escrever) da língua que vão condicionar a compreensão da leitura, ou seja, a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da parte oral da língua (Sim-Sim, 2006).

A linguagem existe há cerca de 100 mil anos e faz parte do nosso património genético. Aprende-se a falar naturalmente sem necessidade de ensino explícito. Já a escrita utiliza um código gráfico que necessita de ser ensinado explicitamente. Para decifrar o código escrito, é necessário tornar consciente e explícito, o que na linguagem oral era um processo mental implícito. A leitura é uma competência cultural específica que se baseia no conhecimento da linguagem oral, é porém uma competência com um grau de dificuldade muito superior à da linguagem oral (Cruz, 2007).

Os sistemas de escrita, sendo produtos da evolução histórica e cultural, são relativamente recentes na história da humanidade. Os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura diferem significativamente dos processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da linguagem falada. A procura de uma explicação científica cognitiva, para a leitura, tem sido objecto de uma quantidade imensa de estudos (Cruz, 2005; Cruz, 2007). Os resultados têm sido convergentes apresentando um conjunto bastante consistente de conclusões:

Os primeiros e mais universais processos de comunicação são o gesto e fala. Acredita-se que a espécie humana levou milhares de anos para desenvolver os primeiros métodos de representação visual simbólica. Podemos distinguir três etapas fundamentais na evolução da escrita: escrita **pictográfica**, a escrita **ideográfica** e a escrita **fonográfica** (silábica e alfabética), em que o sistema de escrita alfabética representa a última fase na organização da grafia.

Quanto à primeira etapa os objectos eram representados com um desenho, que tinha duas sérias limitações, a primeira diz respeito à necessidade de possuir os sinais e os objectos e a segunda apresenta-se como a incapacidade de representar ideias abstractas.

No que concerne à segunda, a evolução natural levou à escrita ideográfica, ou seja, este sistema convertia os sinais em símbolos para representar as ideias ou conceitos.

Por último, temos a etapa fonográfica ou fonética, na qual os sinais já não têm relação com o objecto mas tem com os sons pelos quais é designado. Podemos encontrar nesta etapa tanto os

sistemas silábicos como os sistemas alfabéticos. Num silabário cada sinal corresponde a uma sílaba, num alfabeto um sinal, ou seja, uma letra corresponde a uma vogal ou consoante.

Os sistemas alfabéticos permitem que com um pequeno número de símbolos se possa compor um número infinito de mensagens (Citoler & Sanz, 1997). O princípio alfabético é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que cada som pode representar-se visualmente por um símbolo. Em cada língua é estabelecido as regras de correspondência entre fonemas e grafemas. Os grafemas são representações gráficas dos sons e podem corresponder a uma ou mais letras (por exemplo: [ch], [s], [lh], etc.), enquanto as letras são caracteres diferentes que compõem um alfabeto (c, h, etc). Citoler & Sanz (1997) salientam que a palavra «chocalho» (no original «cuchillo») tem seis fonemas, oito letras e seis grafemas, as correspondências funcionam no sentido grafema-fonema para a leitura e fonema-grafema para a escrita.

Os sistemas alfabéticos são processos de escrita que representam a linguagem falada e utilizam uma representação fonémica e à qual se junta uma representação ortográfica. O sistema de escrita de língua portuguesa é um sistema alfabético, pois com um pequeno número de símbolos é possível representar um número infinito de mensagens (Cruz, 2007).

Seguidamente passarei a examinar os processos cognitivos implicados neste modo de descodificação e compreensão de símbolos na leitura.

1.2. Processos cognitivos implicados na leitura

Os processos cognitivos inerentes à leitura são a **descodificação** (processos de nível inferior) e a **compreensão** (processos de nível superior). Nesta abordagem serão mencionados tanto os módulos **perceptivos e léxico, implicados na descodificação**, como **módulos sintáctico e semântico, envolvidos na compreensão** (Cruz, 2007).

A leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, para tal necessita de dominar o código escrito, para de seguida conseguir atingir o seu significado. Trata-se de uma actividade múltipla, complexa e sofisticada, deste modo, de acordo com uma abordagem cognitiva, ela começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto. Ou seja, a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou

letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhes sobrepõem e conferem um significado (Cruz, 2007).

Como tal e segundo Rebelo (2003) ler envolve quatro tipos de processos, como sejam:

- O conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral;
- Domínio do acto léxico visual;
- A existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; e
- A construção de significados a partir de índices visuais.

A leitura e a função da leitura compreendem papéis distintos, isto é, enquanto a leitura tem a ver com a descodificação ou a identificação de palavras, a função da leitura diz respeito à compreensão. Para Gough, Juel & Griffith (1992, in Linuesa & Gutiérrez, 1999) citados por Cruz (2007), a leitura “é igual ao produto da descodificação e da compreensão, incluindo assim tanto o domínio das habilidades de reconhecimento das palavras como o domínio das estratégias de compreensão”. Para se compreender o que se lê é preciso descodificar e para que a descodificação se realize é necessário a identificação das palavras escritas se processe de um modo automático. Assim, se o leitor estiver preocupado em descodificar e em alcançar o significado lexical das palavras utilizará a maior parte da sua capacidade cognitiva e de atenção neste processo em prejuízo dos processos de interpretação do texto. Como tal as duas componentes principais envolvidas na leitura (descodificação e compreensão) estão relacionadas com os elementos do sistema de linguagem. Também Sim-Sim (2006, p.19) reforça esta ideia referindo que “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintácticas que possibilitem a compreensão do texto escrito”.

Quando consideramos o módulo da linguagem e os componentes da leitura, verificamos como é que uma criança inteligente pode ter problemas em ler palavras isoladas e, no entanto, a um nível superior, compreender o que está a ler.

Para uma melhor compreensão da relação entre a leitura e o sistema de linguagem apresentaremos os seguintes esquemas da figura 4 adaptados de Shaywitz (2008).

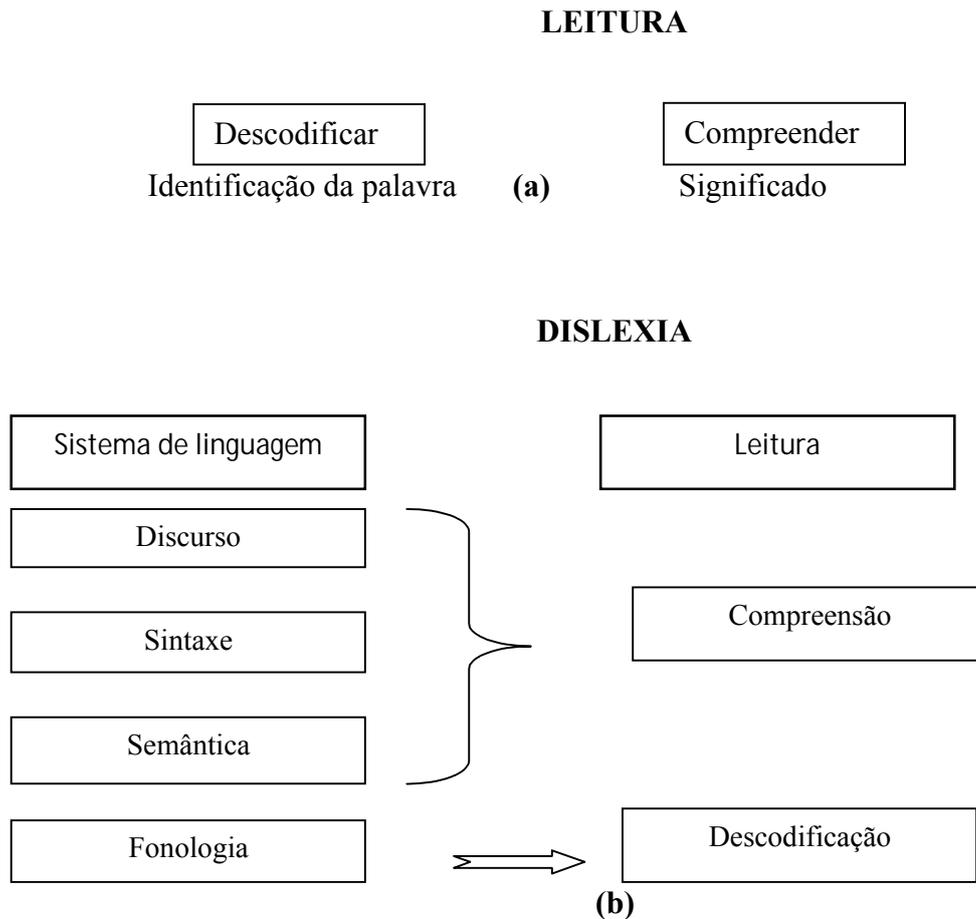


Figura 4. Relação entre a leitura e o sistema de linguagem.

(a) Dois componentes essenciais da leitura: descodificação e compreensão.

(b) A debilidade fonológica interfere com a descodificação; as aptidões de nível superior necessárias à compreensão mantêm-se intactas. (adaptado de Shaywitz, 2008, p. 64).

No nível mais baixo do sistema da linguagem, a fonologia está relacionada com a descodificação e no nível mais elevado encontramos os elementos necessários para a compreensão, como sejam a semântica, a sintaxe e o discurso. Podemos observar que a fragilidade fonológica ao nível mais baixo do sistema que processa a linguagem prejudica a descodificação. Contudo, as capacidades intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão (vocabulário, sintaxe, discurso e raciocínio) permanecem intactas.

Como analisado, encontram-se dois blocos de processos: os de nível inferior, que se referem à componente de descodificação, e os processos de nível superior, que dizem respeito à componente da compreensão.

Para além desta divisão em dois grandes grupos de processos cognitivos, quando analisamos a tarefa concreta da leitura também é frequente encontrarmos uma divisão em quatro grandes categorias ou módulos:



Sendo estes os módulos que incluem os grandes processos e sub-processos que são postos em funcionamento ao realizar a tarefa de ler. Resumindo, uma coisa é a captação visual de uma cadeia de símbolos (módulo perceptivo), que devem ser reconhecidos como palavras com significado (módulo léxico), e outra é a compreensão das relações existentes entre as palavras, sua ordem, estrutura subjacente (módulo sintáctico) e a integração do significado das palavras e frases num todo (módulo semântico) (Cruz, 2007).

Segundo Shaywitz (2008) a grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita têm origem nos processos de descodificação ou de reconhecimento de palavras escritas, uma vez que os alunos empregam uma atenção excessiva na descodificação, permitindo assim que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível superior cujo objectivo é a compreensão. Passo seguidamente a descrever cada um destes processos.

1.2.1. Processos de nível inferior ou de descodificação (perceptivo e léxico)

Nos processos de nível inferior ou de descodificação e quanto ao **módulo perceptivo**, estes têm a ver com o input visual, ou seja, o leitor deve perceber e identificar os símbolos escritos para poder chegar a uma posterior captação da mensagem escrita. Este módulo trata do reconhecimento ou descodificação de palavras, que implica uma dimensão perceptiva de análise e identificação de padrões visuais para os transformar em sons. No **módulo léxico** os símbolos

devem ser identificados com os sons correspondentes e formar palavras com significado. Nesta dimensão léxica faremos referência ao **modelo de dupla via** que engloba a via directa e a via indirecta; e ao **modelo tripla via**. O **modelo de dupla via** aponta dois modos no acesso ao léxico interno: **via directa**, visual, ortográfica ou léxica, que faz a ligação do significado com os sinais gráficos através da memória global das palavras. O outro modo, **via indirecta**, fonológica ou sub-léxica, readquire a palavra, fazendo a correspondência entre grafemas e fonemas, para que se obtenha o seu significado. Ou seja, este modelo de dupla via é uma abordagem ao método fónico pois alerta para o papel essencial das relações entre letras e sons inserido no contexto da consciência fonológica, mais especificamente da consciência fonémica. No que respeita ao **modelo tripla via**, este pode ser considerado como a integração das duas vias do modelo dupla via.

A descodificação envolve os módulos perceptivo e léxico, sendo a descodificação a capacidade de reconhecer palavras, o seu domínio implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas, assim como entender como é que os símbolos gráficos se relacionam com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Cruz, 2007).

Ler consiste em transformar os signos gráficos em significados, por um lado estão os processos perceptivos ou de descodificação, por outro lado estão os processos léxicos ou de acesso léxico que dizem respeito à procura dos significados das palavras numa espécie de dicionário interno, o qual é composto por todas as palavras que a pessoa conhece e que é denominado por léxico interno. Quanto ao **módulo perceptivo** tem a ver com o input visual, ou seja, o leitor deve perceber e identificar os símbolos escritos para poder chegar a uma posterior captação da mensagem escrita. Este módulo trata do reconhecimento ou descodificação de palavras que implica tanto uma dimensão perceptiva, de análise e identificação de padrões visuais para os transformar em sons (Cruz, 2007).

Em relação ao **módulo léxico** há a referir que a disposição dos símbolos de modo ordenado da esquerda para a direita e de cima para baixo, devem ser identificadas com os sons correspondentes, ou seja devem ser reconhecidas como palavras. Esta dimensão léxica de procura e recuperação dos significados das palavras, que é denominada de léxico interno, são essenciais para a leitura e geralmente são analisados com base no **modelo de dupla via** ou modelo dual e num sistema de escrita de tipo alfabético perspectiva dois modos no acesso ao léxico interno. “**Uma via directa**, visual, ortográfica ou léxica que permite a conexão do

significado com os sinais gráficos, através da intervenção da memória global das palavras; **Uma via indirecta**, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras da correspondência entre grafemas e fonemas, levando a que se alcance o significado” (Cruz, 2007).

Então, através da via directa ou visual podemos ler todas as palavras conhecidas, enquanto precisamos da via indirecta ou fonológica para ler pseudo-palavras e palavras desconhecidas. Apesar de distintas, ambas as vias são necessárias para uma leitura eficaz (Citoler, 1996; Morais 1997; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Veja, 2002, citados por Cruz, 2007).

Todavia, os estudos mais recentes apontam para um **modelo de tripla via** onde encontramos três tipos de estratégias ou vias de reconhecimento de palavras. Este modelo pode ser considerado como a integração das duas vias do modelo dupla via. Os autores propõem como alternativa uma leitura da palavra por analogia, advogando que para reconhecer uma palavra escrita não é necessária a via directa ou fonológica, conhecendo uma palavra ajuda a ler outra que tenha a mesma estrutura ortográfica.

Assim sendo, a leitura supõe que em primeiro lugar se analise os grafemas (letras) que compõem a palavra, através de análise visual, de seguida se atribua os respectivos fonemas (sons) que correspondem a essas letras, através da reconversão de grafemas em fonemas, utilizando para tal o léxico auditivo que se ligará com o sistema semântico e, assim, extrair o significado e daí se auxiliar do léxico fonológico, que possibilitará aceder à fala a partir da memória de pronúnciação.

1.2.2. Processos de nível superior ou de compreensão (sintáctico e semântico)

No que concerne aos processos **cognitivos de nível superior ou de compreensão**, faremos menção à sua bifurcação no **módulo sintáctico** e **módulo semântico**. O módulo sintáctico que tem a ver com a ordem e os aspectos morfológicos das palavras. Quanto ao módulo semântico diz respeito à integração dos significados das frases e a sua associação com a linguagem falada.

Ler não se resume à descodificação e reconhecimento de palavras, significa também, e sobretudo, compreender a mensagem escrita de um texto, devendo a compreensão ser o objectivo final da leitura (Cruz, 2007). Os factores identificados como causadores de problemas na

compreensão da leitura e segundo Citoler (1996) citado por Cruz (2007) são: deficiências na descodificação; confusão no que se refere às exigências da tarefa; pobreza de vocabulário, conhecimentos prévios escassos; problemas de memória; desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão (i.e., estratégias metacognitivas); auto-estima baixa; e escasso interesse pela tarefa. Os processos de nível superior ou de compreensão, envolvem dois tipos de módulos, por um lado temos o **módulo sintáctico** que tem a ver com a ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração; categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras, etc. Por outro lado, apresenta-se-nos o **módulo semântico** tem como finalidade a integração dos significados das frases como um todo, ou seja, com os previamente adquiridos e a sua associação com a linguagem falada, tendo em conta as suas componentes semânticas. Após as palavras serem reconhecidas e relacionadas entre si, o passo seguinte diz respeito à análise semântica, através da qual o leitor retira o significado da frase ou texto e o integra com os conhecimentos que já possui na sua base de dados.

Para entendermos como se desenvolve a compreensão da leitura focaremos a nossa atenção nesta temática, ou seja, nos processos implicados na leitura: a descodificação e a compreensão. Aprender a ler não é um processo natural. Contrariamente à linguagem oral a leitura não emerge naturalmente da interacção com os pais e os outros, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural.

1.3. Processos de compreensão de leitura: modelos de processamento ascendente, modelos de processamento descendente e os modelos interactivos

Os processos implicados na leitura, tal como a descodificação e a compreensão, são fundamentais e de absoluta importância no acto de ler. A importância da leitura enquanto actividade cognitiva tem-se mostrado ao longo das últimas décadas do século XX, mais propriamente a partir dos anos 60, de tal ordem que uma parte da história da psicologia como ciência e como ciência cognitiva se desenvolveu em torno da investigação acerca da leitura. Importa analisar o funcionamento e a relação que existe entre os processos de descodificação e compreensão da leitura. Contudo e apesar da investigação se encontrar avançada nesta área, parece não existir um acordo generalizado entre os investigadores do campo da leitura (Cruz, 2007).

Os modelos de leitura distinguem-se com base em dois aspectos: o modo como os processos cognitivos implicados na leitura (descodificação e compreensão) se relacionam entre si e a

disposição temporal dos processos cognitivos implicados na leitura. De um modo genérico, são diferenciados três tipos de **modelos de leitura**: os **modelos de processamento ascendente** ou de baixo para cima (bottom-up); os **modelos de processamento descendente** ou de cima para baixo (top-down); e os **modelos interactivos** (Cruz, 2007; Sim-Sim, 2007).

Os modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima (bottom-up) vêem “o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação” (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998, citados por Cruz, 2007). Esta sequência de fases faz supor a existência de uma organização que se movimenta do nível dos grafemas para o das operações semânticas. Inicia-se com a identificação das letras, as quais se juntam e formam sílabas, que por sua vez agrupam-se e formam palavras e que finalmente dão origem à frase. É de salientar que para este modelo é deveras importante a interdependência existente dentro da linguagem escrita, que corresponde à codificação da linguagem oral, assim a leitura corresponde à capacidade de traduzir mensagens escritas em orais (Cruz, 2007; Sim-Sim, 2007).

Então e de acordo com estes modelos a leitura inicia-se com o domínio da correspondência grafema-fonema, então os métodos de ensino da leitura denominados fónicos ou sintéticos, são os que correspondem aos **modelos ascendentes** e as diferenças individuais na leitura situam-se no maior ou menor domínio da descodificação.

Os **modelos de processamento descendente** ou de cima para baixo (top-down) concebem a leitura como sendo o processo oposto ao dos modelos atrás descritos, pois partem do princípio de que ler é compreender, é a construção activa do significado de uma mensagem escrita. A leitura inicia-se a partir de processos cognitivos de ordem superior, hipóteses de significação que o leitor antecipa com base em predições semântico-sintáticas, sendo o reconhecimento das palavras feito não por descodificação fonológica, mas por identificação directa dos signos globais (Martins, 2000, citado por Sim-Sim, 2006). Este tipo de modelos consideram que o processamento dos níveis inferiores é afectado pela informação procedente dos níveis superiores, eles salientam a relevância dos pré-conhecimentos de quem está a ler. Temos autores de renome tais como Gough (1972) sendo ele o principal representante destes modelos.

Os **modelos interactivos** surgem como alternativa mais adequada na explicação do processo de leitura. Os modelos de **processamento ascendente e descendente** são lineares, pois a informação ocorre num só sentido sem permitir que componentes posteriores possam influenciar

componentes prévias. Estes modelos interactivos defendem a existência de um processamento paralelo entre diferentes níveis, de acordo com esta perspectiva a leitura implica a envolvimento dos dois modelos, ascendente e descendente, das características do texto, dos conhecimentos prévios do leitor e da possível automatização de determinados processos. Neste tipo de modelos, e mais recentemente proposto por Ellis em 1989, integram-se os **modelos compensatórios** que propõem a existência de uma permanente interacção entre os vários níveis, também indicam que a activação de um determinado nível pode compensar a deficiência de activação apresentada por outro. Todavia esta interacção tem uma limitação, se os processos de nível inferior podem produzir-se sem a intervenção dos de ordem superior, já os processos superiores não podem ser efectuados sem a mediação dos inferiores. Assim, este modelo pode ser considerado de **tripla via**, pois nele estão presentes três estratégias para se reconhecerem e pronunciarem as palavras escritas. Primeiro uma **via fonológica** (via fonológica ou indirecta do modelo dupla via) que se fundamenta na capacidade de segmentação fonológica e num mecanismo de memória de trabalho fonológico. Seguidamente uma **via lexical** ou via directa (embora tenha o mesmo nome da via directa ou léxica do modelo dupla via difere desta porque consiste numa análise da palavra ao nível visual e através de um mecanismo global que permite chegar à representação fonológica da palavra), na qual são os elementos lexicais que funcionam como chaves articulatórias. Finalmente uma **via semântica** (via visual ou directa do modelo de dupla via) que faz a conexão entre o significado e a produção das palavras.

O défice fonológico dificulta apenas a descodificação. Todas competências cognitivas superiores necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos (Cruz, 2007).

Vários foram os investigadores que se debruçaram sobre os modelos de aquisição da leitura. Por um lado, os defensores dos modelos desenvolvimentistas de leitura que defendem que este ocorre numa série de etapas. Por outro lado, existem os modelos compreensivos da leitura que perspectivam o desenvolvimento da leitura como um processo contínuo. Examinaremos seguidamente os autores que mais contribuíram para o esclarecimento deste processo.

1.4. Modelos de aprendizagem da leitura

As teorias descritas nos pontos anteriores têm a ver com os processos cognitivos na base da leitura. Passarei agora a analisar as teorias que contribuíram para a compreensão da aquisição da leitura. Elas dividem-se em dois grupos: as primeiras teorias inserem-se num contexto não lexical e baseiam-se no modelo de dupla via, mais tarde surgiram outras teorias que, ao contrário das anteriores, baseiam-se no mecanismo lexical.

No que concerne aos modelos explicativos do desenvolvimento da leitura, deparamo-nos com autores que se tornaram ponto de referência por apresentarem investigação pertinente neste âmbito. Encontramos Perfetti, Marsh, Frith, Ehri e Chall. Ainda persistem dúvidas quanto à natureza do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, uns sugerem que este é de natureza contínua e outros autores defendem que é de natureza descontínua. Independentemente de defenderem uma perspectiva contínua ou descontínua do desenvolvimento da leitura, os vários autores apontam a presença de aspectos **logográficos ou visuais; alfabéticos; ortográficos e fonológicos** (Cruz, 2007).

Para Perfetti o desenvolvimento da leitura é um processo contínuo. Marsh e colaboradores, assim como Frith e Ehri, defendem que a leitura tem um desenvolvimento de natureza descontínua, sendo o modelo destes dois últimos autores mais difundidos e utilizados na investigação. Quanto ao modelo de Chall, este contempla o processo completo de leitura, estabelecendo uma série de fases que englobam toda a complexidade desta competência (Cruz, 2007).

O modelo proposto por Perfetti em 1985 é entendido como um processo contínuo de ampliação da quantidade e qualidade das representações de palavras. Para o autor e colaboradores a aquisição e desenvolvimento da leitura não pode ser entendida como uma sucessão de etapas, assim os autores propõem um modelo de activação no qual é posto ênfase às diferentes etapas da sensibilidade fonológica presentes na fala da criança. Para este autor a leitura é uma actividade linguística secundária, pois segundo ele depende da fala e os processos fonológicos são determinantes para a eficiência da leitura. Neste modelo falta a explicação acerca dos processos estratégicos que a criança utiliza para seleccionar um caminho e fornecer uma determinada resposta (Cruz, 2007).

O modelo proposto por Marsh, Friedman, Welch & Desberg proporciona uma descrição e uma explicação para as realizações cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura. Estes autores propõem uma teoria de aprendizagem da leitura com quatro estádios. O primeiro é denominado adivinhação linguística, aqui a criança lê qualquer palavra, a partir do contexto linguístico, por adivinhação. O segundo é denominado por adivinhação discriminativa, a criança lê uma palavra desconhecida no meio de um texto com base em pistas (como a primeira letra, pistas semânticas e sintáticas). O terceiro estádio denominado por descodificação sequencial, a criança lê uma palavra desconhecida com uma estrutura silábica simples, lendo-a da esquerda para a direita. Finalmente, temos o estádio da descodificação hierárquica, a criança lê uma palavra tendo em atenção regras condicionais.

O modelo proposto por Frith é uma adaptação da teoria de Marsh. Frith estabelece em vez de quatro a existência de três etapas qualitativamente diferentes que denomina de logográfica ou visuais; alfabética e ortográfica e que se caracterizam pelo uso predominante de estratégias particulares. Frith também sugere a existência de uma etapa anterior à leitura propriamente dita, denominada “mágica” ou simbólica. A autora propôs um modelo sobre as diferentes estratégias de leitura;

- 1- Simbólica – a criança rabisca e diz aquilo que imagina que é (por exemplo, é um cão).
- 2- Logográfica – a criança lê a palavra mas não os fonemas (por exemplo, lê pato mas não lê p a t o).
- 3- Alfabética – a criança lê a palavra e lê os fonemas (por exemplo lê pato e lê p a t o)
- 4- Ortográfica – a criança lê a palavra e outras palavras parecidas e iniciadas pela mesma sílaba.

Antes do período formal de alfabetização, a criança faz uso da estratégia logográfica, marcada pelo uso de pistas contextuais, como cor, fundo e forma das palavras. Sem essas pistas o reconhecimento não é possível, uma vez que o leitor relaciona a palavra com seu contexto específico. Um exemplo de uso da estratégia logográfica é a leitura dos rótulos mais comuns no dia-a-dia do leitor. Marsh e Frith propõem que na fase inicial de aprendizagem da leitura a criança ainda não dispõe de conhecimento fonológico pelo que lê de uma forma visual e semântica.

O modelo proposto por Ehri refere que a aprendizagem da leitura processa-se ao longo de quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada. Cada fase reflecte o tipo de ligação que relaciona as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória. Entre este modelo e o modelo proposto por Frith existem algumas semelhanças, entre estas quatro fases e os três estádios propostos por Frith.

De acordo com Ehri estas quatro fases retratam o modo como aprendemos a ler e como este processo muda ao longo do desenvolvimento. Ehri (1997) sugere-nos que os indivíduos que apresentam dificuldades na leitura terão dificuldades em avançarem da fase alfabética parcial para a alfabética total e a fase consolidada pode estar fora do seu alcance, pois estes indivíduos são particularmente deficitários no seu processamento fonológico. Então e de acordo com Ehri, a aprendizagem da leitura processa-se nas quatro fases seguintes: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética total; e alfabética consolidada. Para este autor a denominação de cada etapa está relacionada com o tipo de ligação que associa as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória (Cruz, 2007).

O modelo proposto por Chall (1979), embora semelhante ao proposto por Frith nas primeiras etapas, é mais extenso. Trata-se também de um modelo desenvolvimental da leitura. Foi um dos primeiros modelos dentro desta perspectiva a ser proposto. Este modelo pressupõe a existência de várias fases com alterações qualitativas na passagem entre os vários momentos evolutivos, sendo que o seu desenvolvimento máximo se alcançaria com o uso criativo e crítico da leitura (Citoler, 1996).

As fases propostas Chall e denominadas de fase 0 – pré-leitura ou pseudo leitura (0-6 anos); fase 1- leitura inicial ou descodificação (6-7 anos); fase 2 – consolidação e fluidez da descodificação (7-8 anos); fase 3 – ler para aprender a ler de novo (esta fase prolonga-se dos 9 aos 13 anos); fase 4 – múltiplos pontos de vista (leitura altamente eficaz que vai dos 14-18 anos); fase 5 – construção e reconstrução (a leitura é seleccionada pelo leitor e é a partir dos 18 anos). Chall (1987) sugere que todos os leitores passam por estas fases e as exigências da leitura mudam ao longo da sua aprendizagem.

Finalmente, o modelo proposto por Spear-Swerlig & Sternberg defende “que a aprendizagem da leitura representa uma construção desenvolvimental, na qual estão implicadas várias fases que se organizam de uma forma sequencial e harmoniosa”. Estes autores perspectivam a aquisição da leitura como um processo evolutivo no qual a natureza da leitura muda com o desenvolvimento,

uma vez que os processos cognitivos implicados na leitura diferem de uma criança para um leitor adulto proficiente.

Em síntese, podemos afirmar que na aquisição da leitura existem diversas fases que se podem distinguir por diferentes estratégias que as crianças utilizam para ler. Assim, para aprender a ler a criança tem de adquirir duas competências básicas: a capacidade de tratar o código alfabético e a de tratar conceptualmente o texto. A aprendizagem da leitura começa muito antes da instrução formal, ela tem início logo que a criança entra em contacto, ainda que informal, com os materiais escritos existentes no contexto em que está inserida, o que irá posteriormente influenciar a aprendizagem formal. Estas influências são visíveis no que se refere às competências fonológicas.

Em torno dos três **modelos de leitura** (modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima (bottom-up); modelos de processamento descendente ou de cima para baixo (top-down); e modelos interactivos) e das **teorias que contribuíram para a compreensão da aquisição da leitura** (divididas em dois grupos, as que se inserem num contexto não lexical e que se baseiam no modelo de dupla via e que se baseiam no mecanismo lexical) **surgiram métodos do ensino da leitura**. A estes métodos de ensino correspondem respectivamente: aos modelos de processamento ascendente, o fónico, aos modelos de processamento descendente, o global e aos modelos interactivos, o método estrutural ou misto. Passaremos seguidamente a analisar cada um deles.

1.5. Métodos de ensino da leitura

Muito pouco se sabe sobre as práticas de ensino de leitura desenvolvidas dentro da sala de aula ao longo da educação básica. A aprendizagem formal da leitura numa língua de escrita alfabética requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita é conduzida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas. Além disso, ler implica saber reconhecer e nomear as letras, juntá-las e combiná-las com a finalidade de praticar a recodificação fonética, ou seja, a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, ela requer motivação, esforço e muita prática, visto tratar-se de uma aprendizagem consciente. Para Sim-Sim (2007) “a eficácia do ensino da leitura requer o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura”.

Os **Métodos de ensino da leitura** podem ser organizados de acordo com o modo como as crianças aprendem a ler: temos os proponentes dos **modelos globais ou analíticos**; aqueles que defendem os **modelos fônicos ou sintéticos** e ainda, mais recentemente, os **métodos mistos ou analítico sintéticos** que procuram integrar os dois métodos.

A leitura é a capacidade de traduzir mensagens escritas em orais e, para ajudar as crianças a decodificarem estas mensagens, o professor deverá ter em atenção a forma mais adequada de ensinar para facilitar a aquisição das competências da leitura (Cruz, 2007).

Cruz (2007) define da seguinte forma os métodos de ensino:

Métodos fônicos ou sintéticos – referem-se ao ensino da leitura através da correlação imediata dos sons das letras que os representam.

Métodos globais ou analíticos – referem-se ao ensino da leitura através da construção activa de significado a partir de uma mensagem escrita. (p. 84)

Estas duas abordagens de ensino mostram que existe uma correspondência entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada. O primeiro método começa pelo ensino dos signos e sons elementares (correspondência da letra com o som), enquanto o segundo método parte do ensino de palavras ou de frases completas, permitindo extrair significado da linguagem escrita. Pode-se afirmar, e segundo os modelos de leitura, que o método fónico ou sintético se enquadra nos modelos de leitura ascendentes e o método global ou analítico se revê no modelo de leitura descendente (Cruz, 2007). Os métodos fônicos elegem a via fonológica, indirecta ou sub-léxica, pois desenvolvem a leitura numa base de correspondência grafema-fonema. Já os métodos globais dão primazia à via visual, directa ou léxica, pois favorecem o processo visual das palavras.

A maioria dos investigadores concorda que para o aluno ser um bom leitor tem que dominar os principais blocos de construção da linguagem escrita, ou seja, a linguagem escrita representa a linguagem falada, as palavras podem ser divididas em sons e que as letras representam esses sons (Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999 citados por Cruz, 2007). Nesta abordagem fica claro que as crianças têm que perceber o princípio alfabético, que a cada letra está associado um som. Nestes métodos, os procedimentos de ensino de leitura têm como ponto de partida as letras (grafemas) e sons (fonemas). A criança começa por aprender o abecedário e associar cada nome de letras a um símbolo verificando que existe uma correspondência entre o

oral e o escrito. Seguidamente, aprende a juntar consoante com vogal e a formar sílabas, para chegar a estruturas mais complexas: as frases e os textos.

Porém, existem quatro variações (mais conhecidas) nos métodos sintéticos: uma primeira consiste no método alfabético ou ABC, que foi abandonado uma vez que não se adaptava às diferenças individuais das crianças sendo aborrecido e ineficaz. Neste método começa-se por ensinar o abecedário, ou seja, o nome das letras segundo a sua ordem para depois se ensinar a associação entre cada um desses nomes e assim formar palavras novas. O grande problema deste método reside no resultado da união dos nomes das letras num som diferente dos respectivos fonemas. Para dar resposta a este problema surge o método fonémico, sendo ele parecido com o anterior, porém ensina o som das letras em vez do seu nome, ou seja, a correspondência grafema-fonema. Todavia, como existem consoantes com sons muito similares, quando produzidas isoladamente, desencadeou um novo obstáculo neste método. Deste modo, finalmente, surge outra variação nestes métodos que é denominado de método silábico. Este método silábico parte do ensino das sílabas fazendo acompanhar as consoantes de uma vogal, passado de seguida à formação de palavras e textos. Alguns autores associam a estes métodos o método gestual, que de acordo com eles, tem uma base fonémica e nele a pronúncia de cada som ou fonema faz-se acompanhar de um gesto (Citoler & Sanz, 1997, Cruz, 2007).

Os métodos fónicos começaram a receber críticas, realçando o seu carácter mecânico, surgindo um novo método que não utiliza em primeira instância o princípio fonético denominado de método global. Os métodos globais começam pela frase ou palavra, terminado com as sílabas e as letras. Partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e com base em decomposições sucessivas chegam aos grafemas e fonemas. Este método dá menos importância ao ensino das letras, privilegiando um vocabulário de palavras que o aluno passará a reconhecer de forma global. Trata-se, então, de uma pedagogia tipo activa em que o aluno deve ser o principal agente da sua aprendizagem (Citoler, 1996).

Estes dois métodos, apesar de se apoiarem em diferentes concepções do funcionamento cognitivo e em diferentes teorias de aprendizagem, dão prioridade a estratégias perceptivas necessárias à leitura, a estratégia auditiva para os primeiros e a visual para os segundos. Com base nas diferentes críticas e na evolução da concepção da leitura, surgiram mais recentemente os métodos mistos ou analítico-sintéticos que procuram integrar o método fónico e o global.

Estes métodos recuperam dos métodos globais o respeito pela actividade do aluno e dos métodos fónicos a progressão sistemática.

A investigação no que diz respeito às diferentes abordagens do ensino da leitura têm evidenciado que, segundo Hallahan, Kaufman & Lloyd, (1999), citados por Cruz, (2007, p. 148) “o método de ensino da leitura usado tem influência no modo como as pessoas lêem, sendo mesmo sugerido que é quase certo que os erros que as crianças cometem quando lêem diferem em função do modo como foram ensinadas a ler”.

Em relação à opção de escolha sobre o melhor método de ensino da leitura e dado que as duas abordagens têm vantagens e desvantagens, alguns autores alegam que o melhor é “um equilíbrio entre os diferentes métodos, que incorpore tanto a instrução directa do princípio alfabético, como uma abordagem baseada no significado, ou seja, os educadores e professores devem incluir a exposição de várias abordagens práticas, integrando diferentes tipos de instrução” (Cruz, 2007, p. 150).

Contudo, não é uma questão de optar por uma abordagem em detrimento de outra, uma vez que o que se torna necessário é saber como combinar os melhores aspectos de cada uma das abordagens e assim podermos definir e organizar as instruções que são mais efectivas para cada criança.

A investigação indica um conjunto de componentes que devem estar presentes no ensino da leitura. Começando por dar primazia ao apoio individualizado por parte do professor ao aluno, seguido do treino da consciência fonémica, desenvolvendo as habilidades fónicas e o reconhecimento visual das palavras, finalmente desenvolver a fluência na leitura (Cruz, 2007).

Assim, ficou demonstrado que a leitura envolve aspectos relacionados com a actividade cognitiva, para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas. Mas a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta dificuldades de leitura, a produção de investigação sobre a consciência fonológica é de vital importância, pois facilita a melhoria das práticas de avaliação e de intervenção junto destes alunos (Hallahan & Mercer, 2002, citados por Martins, 2006). De facto, a investigação tem demonstrado que existe uma relação directa entre consciência fonológica e capacidade de leitura, que a primeira é um factor que prediz a

capacidade da segunda e que défices na consciência fonológica estão associados com défices na leitura (B. L. Lane & Pullen, 2004, citados por Martins, 2006). De seguida examinarei todo este processo de relacionado com a actividade cognitiva no desenvolvimento da leitura.

1.6. A leitura como uma actividade cognitiva

Neste ponto abordarei a pertinência da consciência fonológica como aspecto essencial para o domínio da leitura. A consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, pois na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas (por exemplo quando ouvimos a palavra “pai” ouvimos os três sons conjuntamente e não três sons individualizados). Estas actividades de processamento fonológico (consciência fonémica, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético) são denominadas de **próximais**. Porém, tendo em conta que a compreensão de um texto lido envolve a coordenação de um conjunto de processos cognitivos, que vão da consciência fonológica à descodificação e leitura de palavras, é necessário perspectivar outros processos denominados de **distais**. Estes são mais gerais e há cada vez mais evidências de que existem factores cognitivos não fonológicos que se manifestam na eficácia da aprendizagem e uso da leitura (Cruz, 2007).

Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafema-fonema, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correcta para aceder ao significado das palavras (léxico). Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço.

A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correcção leitora. Todas as competências têm que ser integradas através do ensino e da prática.

O desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Aquisição do Princípio Alfabético são o ponto de partida para o desenvolvimento da leitura na criança (Santos, 2008). A complexidade do princípio alfabético, sobretudo a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, ou seja, as letras

e que estas codificam os fonemas, requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante aprimorado.

A consciência fonológica é um termo abrangente que pode definir-se como a capacidade para conscientemente manipular os elementos sonoros das palavras orais (Santos, 2008), ou seja, é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989, citados por Santos, 2008).

Sendo a consciência fonológica o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças através do contacto com a linguagem oral do meio em que se encontram inseridas. Quando o contexto social é rico em estímulos (e.g. canções, lengalengas, histórias, jogos com cantilenas, etc.) proporciona na criança o desenvolvimento desta habilidade.

A investigação tem demonstrado que uma boa consciência fonológica facilita a aquisição do código alfabético. Para aprender a ler é necessário ter uma boa Consciência Fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas; uma frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas (Santos, 2008).

A leitura só deixa de ser complexa quando a automatizamos. Como somos diferentes, temos maneiras diferentes de reconhecer as palavras escritas e, assim, temos diferenças fundamentais no processo de aquisição de leitura durante a alfabetização. Esse automatismo na leitura exige domínios na fonologia da língua materna, especialmente a consciência fonológica, ou seja, a consciência de que o acesso ao léxico exige conhecimentos formais, sistemáticos, escolares, gramaticais e meta-linguísticos do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, que se caracteriza pela correspondência entre letras e fonemas (vogais, semivogais e consoantes).

As sub-habilidades da consciência fonológica são: Rimas e aliterações; Consciência de palavras; Consciência silábica e; Consciência fonémica (Martins, 2007; Sim-Sim, 2006; Santos, 2007).

Rima e Aliteraões

A rima representa a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tónica. Por exemplo, para rimar com a palavra PATO, a palavra deve terminar em ATO, pois a palavra é paroxítone (grave), mas para rimar com PÉ, a palavra precisa terminar somente em É, visto que a palavra é oxítone (aguda). A igualdade deve ser sonora e não necessariamente de forma ortográfica (Martins, 2008).

Já a aliteração, também recurso poético, como a rima, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema na **posição inicial** das palavras. Os trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema, por exemplo: “O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia”.

A capacidade de compreender semelhanças sonoras no início ou no final das palavras permite fazer ligações entre os grafemas e os fonemas que eles representam. Mesmo sem saber o que é uma rima, desde muito cedo, as crianças brincam com as palavras e desenvolvem esta habilidade (Santos, 2008).

Consciência de palavras

Também chamada de consciência sintáctica, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras, compreender a relação que existe entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma actividade de consciência de palavras. Ordenar correctamente uma frase ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

Défice nesta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas. Embora esses erros sejam comuns no processo inicial de aquisição da escrita, a persistência destes tipos de erros pode ser motivada por uma dificuldade de consciência sintáctica. Esta habilidade implica uma capacidade de análise e síntese auditiva da frase.

Consciência da sílaba

Consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta competência é a habilidade que o indivíduo possui de decompor as palavras em elementos constituintes mais pequenos, neste caso a sílaba. Actividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba

inicial, a do meio ou a final de uma determinada palavra; adicionar ou subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos.

Consciência dos fonemas

Consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõe as palavras. Esta é a habilidade mais completa da consciência fonológica e é a última a ser adquirida pela criança.

Actividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra.

As escritas de um sistema alfabético, como é o nosso caso, permite-nos que identifiquemos as componentes mínimas da linguagem, ou seja, os fonemas, o que não é possível num sistema de escrita silábico ou ideográfico. Para aprender a ler é necessário atingir um certo nível de consciência fonológica.

A leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafema-fonema) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado. O nível da consciência fonológica encontra-se directamente relacionado com a capacidade metacognitiva envolvida na realização das diferentes tarefas, ou seja, existe uma gradação no nível de complexidade de análise nas tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica. A consciência fonológica é uma competência necessária, ainda que não suficiente como atrás já dissemos, para o pleno entendimento do princípio alfabético, ou seja, para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm que desenvolver gradualmente, a consciência de que as palavras se podem decompor em segmentos fonémicos. As modalidades mais elementares da consciência fonológica abrangem a consciência das sílabas, rimas e aliterações (fonemas iniciais das palavras).

Contudo, se este processo se desenvolve normalmente em quase todas as crianças, outras porém apresentam desde muito cedo problemas nesta área que se irão reflectir posteriormente, no seu percurso escolar mais propriamente na aquisição da leitura. Passaremos a focar a nossa atenção nesta população que manifesta dificuldades de aprendizagem específicas.

1.7. Dificuldades de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem na leitura começaram a interessar vários especialistas de formação científica e profissional de diferentes áreas, tais como médicos, psicólogos, professores, educadores, terapeutas, nutricionistas e pais (Correia, 2008).

A história das dificuldades de aprendizagem (DA) têm início no século XIX com o aparecimento de casos no continente europeu de pessoas com lesões cerebrais adquiridas em contexto de guerra e acidentes vasculares cerebrais. Os cientistas procuram descobrir no cérebro humano a localização de funções sensoriais perceptivo motoras e linguísticas, para tentar explicar a perda de certas capacidades. Além disso, tentam descrever as características de comportamentos, tais como adultos que perderam a capacidade de falar e de ler (Hallahan & Mercer, 2002; Lerner, 1989, 2000; Wiederholt, 1974, citados por Martins, 2007).

Todo este processo desperta a atenção dos investigadores e de pais que viviam preocupados com crianças que não aprendiam a ler. Estas crianças manifestavam problemas idênticos aos dos adultos. Com esta investigação começa-se a ter consciência de que os comportamentos exibidos pelos adultos com estas lesões eram similares aos das crianças que experienciavam problemas nas aprendizagens escolares, surge a hipótese de estas crianças apresentarem lesões cerebrais (Hallahan & Mercer, 2001, citados por Martins, 2007).

Por volta de 1802 Francis Joseph Gall, baseado nestas observações e salientando que as faculdades mentais são funções fisiológicas e localizáveis, tentou especificar a localização cerebral de funções mentais, tais como linguagem, memória, personalidade e inteligência (Cruz, 1999). Adolf Kussmaul, em 1877, descreve um caso especial de uma criança que não era cega, era inteligente mas não era capaz de ler. Kussmaul introduz o termo “cegueira das palavras” para classificar o caso. Em 1884, Berlin dá-nos conhecimento de um caso de problemas de leitura devido a causas neurológicas e atribui o termo dislexia para denominar esta problemática considerando-o mais indicado que “cegueira das palavras”. O facto mais interessante aparece com Pringle Morgan em 1896 que apresenta o primeiro relato concreto de uma criança com dislexia (Hallahan & Mercer, 2001, citados por Martins, 2007).

Em paralelo com todos estes estudos, em 1860, Pierre Paul Broca e na sequência dos estudos realizados por Gall, realiza estudos “post mortem” em indivíduos que tinham perdido a habilidade de falar em consequência de golpes cerebrais e postulou que o lado esquerdo do

cérebro funciona de modo diferente do lado direito e as desordens da fala e da linguagem expressiva se devem a danos na terceira circunvolução frontal do cérebro, denominada hoje em dia por Área de Broca.

Posteriormente, em 1908, Carl Wernicke publica um estudo sobre afasia no qual refere que uma área no lóbulo temporal esquerdo do cérebro está directamente relacionada com a compreensão verbal, de sons e na associação de sons à linguagem, que actualmente designamos por Área de Wernicke. Continuando os estudos sobre afasia, em 1915 John Hughlings Jackson classifica-a em diferentes tipos de perdas de habilidades: fala, escrita e leitura. Na sequência das observações de Jackson, o neurologista Henry Head e depois da primeira guerra mundial em 1926, observou soldados com as características estudadas pelos vários investigadores e postulou que lesões em áreas cerebrais diferentes provocam diferentes desordens e mais ainda, descobriu que lesões específicas da região posterior do girus angular tem como consequência a incapacidade para lembrar nomes e expressões (Torgesen, 1991, citado por Cruz, 1999).

Hinshelwood, oftalmologista, acompanha um paciente que embora escrevesse e lesse números e não tivesse problemas oftálmicos perdeu a faculdade de ler. Segue este caso especial e começa a focar a sua atenção nas crianças com dificuldades de aprendizagem e a preocupar-se com o que se passava no contexto educativo. Temos uma evolução que culmina com uma identificação clínica para uma problemática na área da leitura e suas implicações da **tendência familiar**. Hinshelwood em 1917 apresenta o primeiro estudo clínico sobre **dificuldades específicas da leitura** e baseado neste, postulou que havia localizações cerebrais distintas para a memória visual de tipo quotidiano, para a memória visual de letras e para a memória visual de palavras. Estando esta última localizada no **girus angular do hemisfério esquerdo** e lesões nesta área conduzem à perda da capacidade para ler, que o autor denominou por cegueira verbal adquirida ou alexia em adultos. Quanto às crianças que tinham dificuldade em aprender a ler, mas não manifestavam problemas visuais, designou por cegueira verbal congénita ou dislexia (Cruz, 1999).

A partir de 1895 publicavam-se nos EUA as primeiras observações, ainda que simples, sobre dificuldades de aprendizagem na leitura, que ainda hoje são ponto de referência para pesquisas e que pelo seu alto contributo no âmbito das DAE têm ajudado a entendê-las melhor. Os investigadores passam a focar a sua atenção nos ambientes educacionais, começam a dar ênfase à elaboração de programas de intervenção para crianças com possíveis lesões cerebrais. Trata-se

de um trabalho desenvolvido essencialmente ao nível do diagnóstico e intervenção (Hallahan & Mock, 2003; Lerner, 1989, 2000; Wiederholt, 1974 citados por Martins, 2007).

Samuel Orton, neurologista americano em 1928, realiza os primeiros estudos clínicos em crianças com dificuldades na leitura e postula que todos os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante, facto este que facilita este processo. Para este investigador, a leitura era uma actividade complexa que envolvia várias áreas do cérebro, acreditava que as dificuldades na leitura se deviam a uma falta de dominância cerebral, o que provocava na criança a gaguez, a troca de letras e palavras.

O cientista apontou cinco tipos de alterações, além da dislexia evolutiva, que na sua perspectiva também tinham relação com um fracasso do hemisfério cerebral esquerdo: agrafia evolutiva, surdez verbal evolutiva, afasia motora evolutiva, gaguez infantil evolutiva e a apraxia evolutiva (Casas, 1994, citado por Cruz, 1999). Assim, Orton incide os seus estudos neste âmbito e dá um tremendo contributo na área das DAE na leitura, beneficia do aparecimento dos testes de inteligência, noção de discrepância introduzida por Marion Monroe (Martins, 2007).

Como verificamos cada investigador tinha a sua terminologia para se referir ao que hoje denominamos por DAE: disfunção e lesão cerebral mínima, dificuldades de aprendizagem neuropsicológicas, dislexia ou dificuldades perceptivas, dificuldades específicas da leitura, dificuldades de linguagem, alexia congénita evolutiva, hiperactividade, etc. Todavia os pais não aceitavam muito bem esta nomenclatura uma vez que implicava uma condição incorrigível. Também os profissionais se mostravam descontentes, pois reconheciam-na de pouca utilidade para classificar, descrever ou ensinar (Correia, 2008; Cruz, 1999; Martins, 2007).

Havia a necessidade imperiosa de encontrar um termo que descrevesse esta problemática que afectava tantos alunos nas escolas. Foi no início dos anos 60 do século passado que o termo DA foi usado e pela primeira vez por Samuel Kirk, que o apresentou no seu livro “Educação da criança excepcional” publicado no ano de 1962 (Correia, 2008; Cruz, 1999; Martins, 2007). Os pais destes alunos, insatisfeitos com a terminologia da problemática e o atendimento que lhes era prestado nas escolas, reuniram-se a 6 de Abril de 1963 em Chicago na “Conference on Exploration Into the Problems of the Perceptually Handicapped Child”, com a presença de vários oradores, entre eles Samuel Kirk, que na apresentação da sua comunicação utilizou o termo dificuldades de aprendizagem, reportando-se a ele com as seguintes palavras (Correia, 2008):

... um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos. (p. 263)

Como era necessário um termo que descrevesse as necessidades dos alunos para fins educativos e não de saúde, esta proposta «dificuldades de aprendizagem» de Kirk foi unanimemente aceite, tanto pelos investigadores, como pelos pais. O termo dificuldades de aprendizagem abrangia um número de crianças que necessitavam de ajuda para adquirir as competências escolares mas que não manifestavam deficiências sensoriais ou mentais. Após esta conferência, e neste mesmo dia, surgiu a Associação de pais e de profissionais Association for Children with Learning Disabilities (ACLD).

Kirk propaga o termo DA, uma vez que foi unanimemente aceite, esta mudança que dá relevância à componente educacional, influencia outros investigadores, entre eles Barbara Bateman que definiu a criança com DA como sendo (Bateman, 1965, citada por Correia, 2008),

... aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (p. 220)

Referindo-se a esta definição, Correia e Martins (1999) e Correia (2008) classificam-na como um marco histórico, pois englobava três factores que a caracterizava e que eram de extrema importância na **caracterização destas crianças**:

- **Factor Discrepância:** a criança com DA é considerada como tendo um potencial intelectual superior à sua realização escolar;
- **Irrelevância da disfunção do sistema nervoso central:** não era capital evidenciar uma possível lesão cerebral para a determinação dos problemas educacionais;
- **Exclusão:** as DA das crianças não eram devidas a deficiências mentais ou sensoriais, perturbações emocionais e privações educacionais ou culturais.

A definição de Bateman introduzia ainda, o termo **criança**, o que segundo Correia (2008) queria chamar atenção para a relevância do desenvolvimento de programas individualizados que respondessem às suas necessidades.

Tanto a definição de Kirk e Bateman encontravam-se, contudo, incompletas pois deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem DA, por isso havia necessidade de elaborar uma definição de DA que encontrasse concordância, ainda que moderada, por parte da comunidade em geral e a comunidade educativa em particular (Correia, 2008).

A resposta surge em 1975 com a aprovação da PL 94-142 pelo Congresso norte-americano, Education for All Handicapped Children Act., na subsecção 60 da secção 5, parte B, em que é solicitado ao Director da Educação que elaborasse dentro de um ano (Correia, 2008):

1. regulamentos estabelecendo e descrevendo os procedimentos de diagnóstico;
2. regulamentos estabelecendo os critérios para determinar se um dado distúrbio poderia ser designado por dificuldades de aprendizagem; e
3. regulamentos para avaliar o cumprimento dos dois critérios anteriores. (p.27)

Apesar de ter existido sempre baixo nível de concordância em relação às definições de DA, anteriormente a 1975, os regulamentos ordenados pelo Congresso Americano conduziram a uma definição oficial. Quanto a esta definição e sendo ela a primeira a ser publicada no Registo Federal (Federal Register, 1977, p.65 083) incluída inicialmente na PL 94-142 e considerada de novo no Individuals Disabilities Education Act/IDEA, U.S. Office of Education (USOE), abrangeu um conjunto de critérios operacionais com o objectivo de **identificar e determinar a elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial**, onde na primeira parte de carácter conceptual menciona o seguinte (Correia, 2008):

Dificuldades de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas. (p.28)

A esta primeira parte, de carácter conceptual, segue-se os critérios destinados a operacionalizar a definição de DAE. Para que um aluno seja elegível para os serviços de educação especial a equipa interdisciplinar deve concluir que:

1. o aluno não está a alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais de sete áreas específicas (nomeadas no ponto 2) quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis.
2. o aluno apresenta uma discrepância significativa entre a realização e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:
 - a. expressão oral;
 - b. compreensão auditiva;
 - c. expressão escrita;
 - d. capacidade básica da leitura;
 - e. compreensão de leitura;
 - f. cálculos matemáticos; ou
 - g. raciocínio matemático, e
3. a discrepância existente entre a realização e a capacidade intelectual não é o resultado de:
 - a. um problema visual, auditivo ou motor;
 - b. uma deficiência mental;
 - c. uma perturbação emocional; ou
 - d. uma desvantagem ambiental, cultural ou económica.

Esta componente operacional da definição traduz fielmente os objectivos que o aluno deve atingir tendo em conta os parâmetros supra citados, como sejam o ano que frequenta, a sua idade cronológica e a sua capacidade intelectual, versus aquilo que na realidade ela está a conseguir realizar no que diz respeito ao seu aproveitamento no processo ensino/aprendizagem. Porém, e no que diz respeito à sua vertente conceptual, releva não fazendo menção aos processos psicológicos básicos, tais como a atenção, memória e percepção.

Todavia, os procedimentos de identificação das DA, tais como a discrepância entre a realização académica e a capacidade intelectual, a procura de modelos de identificação alternativos, a excessiva representação das minorias neste grupo de DA, a decisão sobre qual o

melhor ambiente de educação para estes alunos e a influência dos adeptos pós-modernismo, provocaram um certo desconforto no campo das DA.

Sendo a definição legal da IDEA a mais aceitável e a mais usada, como não fazia menção aos processos psicológicos básicos (atenção, memória e percepção), fez, no entanto, com que o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), de **1981**, propusesse uma nova definição (Correia e Martins, 1999):

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (p. 8).

Com esta definição o NJCLD pretende demonstrar que as DA também se aplicam à população adulta; esclarecer a controversa frase «processos psicológicos básicos», comunicando que a baixa realização académica é produto de uma disfunção neurológica e salientar que as DA não são originadas por outras condições de incapacidade ou circunstâncias ambientais adversas, embora possa coexistir com elas.

Apesar de ser considerada como uma definição mais consentânea com a problemática das DA, manifestou-se discordância entre os membros das organizações ligadas ao NJCLD, o que levou à sua rejeição (Correia, 2008).

A IDEA no que concerne à definição conceptual de dificuldades de aprendizagem não apresentou alterações. De facto, a definição apresentada na secção (§) 300.8 é a mesma que se encontra na reautorização de 1997. Todavia e em relação ao nível do modelo utilizado para a determinação da elegibilidade para a educação especial dos alunos com dificuldades de aprendizagem específica, as regulamentações propostas sofreram mudanças, sendo elas as seguintes (Correia, 2008):

(a) Em Geral – O Estado, em conformidade com a § 300.30915, deve adoptar critérios para determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8. Adicionalmente, os critérios adoptados pelo Estado:

(1) Podem proibir o uso de uma discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização para se determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8;

(2) Podem não requerer o uso de uma discrepância severa entre a capacidade intelectual e a realização para se determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8;

(3) Devem permitir o uso de um processo que determine se a criança responde a uma intervenção científica e empiricamente válida, como parte do processo de avaliação descrito na § 300.30416; e

(4) Devem permitir o uso de outros procedimentos alternativos que sejam científica e empiricamente válidos, para se determinar se a criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas tal como definidas na § 300.8.

(b) Em concordância com os critérios adoptados pelo Estado. A agência pública deve agir em conformidade com os critérios adoptados pelo Estado, tal como indicado no parágrafo (a) desta secção, quando determinar se uma criança tem ou não dificuldades de aprendizagem específicas. (USOE, 2005, p. 35864)

O grupo formado pelos pais e por profissionais qualificados, tendo em consideração as regulamentações à IDEA (2004),

(a) Determina que a criança apresenta dificuldades de aprendizagem específicas se:

(1) A criança não alcançar resultados proporcionais à sua idade em uma ou mais das seguintes áreas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade:

(i) Expressão oral.

(ii) Compreensão auditiva.

(iii) Expressão escrita.

(iv) Capacidade básica de leitura.

(v) Fluência na leitura.

(vi) Compreensão da leitura.

(vii) Cálculos matemáticos.

(viii) Resolução de problemas de matemática.

(2) (i) A criança não alcança uma taxa de aprendizagem que demonstre progressos suficientes para atingir os resultados estatais de aprovação numa ou mais das áreas identificadas no parágrafo (a)(1) quando avaliada a sua resposta a uma intervenção científica e empiricamente válida; ou

(ii) A criança exibe um padrão de áreas fortes e fracas na realização, nos resultados ou em ambas, relativamente ao desenvolvimento intelectual, que é determinado pela equipa como relevante para a identificação de dificuldades de aprendizagem específicas, usando avaliações apropriadas e consistentes com as §300.304 e 300.30517; e

(3) O grupo determina que a informação obtida no parágrafo (a)(1) e (2) desta secção não são um resultado primário de —

(i) Deficiência visual, auditiva ou motora;

(ii) Deficiência mental;

(iii) Distúrbio emocional;

(iv) Factores culturais; ou

(v) Desvantagem ambiental ou económica.

(b) No caso de o grupo suspeitar que uma criança tem dificuldades de aprendizagem específicas, deve considerar, como parte da avaliação descrita nas secções 300.304, 300.305 e 300.30618, informação que indica que —

(1) antes de, ou como parte do processo de referimento, à criança foi proporcionado um ensino de elevada qualidade, cientificamente valido no ambiente regular, consistente com a secção 1111 (b) (8) (D) e (E) da ESEA19, incluindo que o ensino foi proporcionada por pessoal qualificado; e

(2) aos pais são providenciados os dados que documentam repetitivamente os resultados da criança ao longo de intervalos temporais razoáveis, reflectindo a avaliação do seu progresso durante o processo de ensino.

(c) se a criança não progredir adequadamente após um período apropriado de tempo, durante o qual as condições dos parágrafos (b) (1) e (2);

(3) deve ser feito um referimento para que seja realizada uma avaliação que determine se a criança necessita de serviços de educação especial. (USOE, 2005, p. 35864)

A re-autorização de 2004 da IDEA apresenta um novo olhar nos EUA acerca da determinação da existência de DA. Temos acrescentar que a investigação continuou a desenvolver-se e alargou-se a outros países, nomeadamente ao Canadá. Este país demonstrou interesse no âmbito das DA, tendo a The Learning Disabilities Association of Canada elaborado

um documento em 2001 com uma definição de DA, seguida de uma outra em 2002 e que ainda hoje vigora no Canadá, que comunica:

“As dificuldades de aprendizagem referem-se a uma variedade de desordens que podem afectar a aquisição, organização, retenção, compreensão ou uso da informação verbal e não verbal.

Estas desordens afectam a aprendizagem em indivíduos que, de qualquer modo, demonstram pelo menos capacidades médias essenciais para pensarem e raciocinarem.

Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem são distintas dos problemas intelectuais generalizados.

As dificuldades de aprendizagem podem ainda envolver problemas ligados às aptidões organizacionais, à percepção e às interacções sociais.” (LDAC, 2005, citado por Correia, 2008 p. 35).

Estas definições têm encontrado resistência entre os investigadores, continuando a definição contida na IDEA, e segundo Correia (2008, p. 35), a “...ser a mais aceite e a mais popular, mesmo entre nós, pese embora o nível moderado de concordância existente entre investigadores e educadores”. Nos EUA as DA são entendidas como uma problemática receptora de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflectam as suas características e necessidades. Para esta situação contribuiu o facto da maioria das definições propostas até à data considerar um conjunto de factores comuns de extrema relevância. É, assim, de salientar que os factores que contribuíram para a validação do conceito DA, entre eles destacam-se:

- Origem neurológica

(de acordo com os estudos efectuados pela Doutora Sally Shaywitz, neurocientista da faculdade de Medicina da Universidade de Yale, que se apoiaram no uso da imagiologia por ressonância magnética (IRM), as crianças com dislexia, quando executam tarefas do tipo intelectual, como por exemplo, a leitura, parecem apresentar uma actividade reduzida no gyrus angular – a zona do cérebro que liga as áreas do córtex visual e da associação visual às áreas da linguagem -, acompanhada de uma actividade excessiva na área de Broca, responsável pelos mecanismos motores da fala).

- Padrão desigual de desenvolvimento

(Desigualdade de desenvolvimento em áreas como a linguagem, as perceptivas e a motora.)

- Envolvimento processual

(De acordo com Hammil as dificuldades de aprendizagem interferem com os processos psicológicos que possibilitam a aquisição e/ou desenvolvimento de competências.)

- Dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem

(Leitura, escrita e/ou matemática.)

- Discrepância académica

(Funcionamento intelectual vs. Realização escolar actual.)

- Exclusão de outras causas

(Problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais.)

- Condição vitalícia

(As dificuldades de aprendizagem acompanham o indivíduo ao longo da sua vida) (Correia, 2008, p.36-37)

Deve-se ainda ter em atenção que um aluno com DA com certeza que não apresentará problemas em todas as áreas supra citadas. Por isso, muitos autores e investigadores usam o termo **dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)** para se referirem à área das dificuldades de aprendizagem. Correia (2008) aponta para seis categorias de DAE já identificadas:

- 1- Auditivo-linguística.** Prende-se com um problema de percepção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/percepção daquilo que é ouvido.
- 2- Visuo-espacial.** Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, os alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direccionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d, p e q (reversões).
- 3- Motora.** Aqui o aluno que apresenta DA associadas à área motora tem problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas, visíveis quer

em casa quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato do computador.

- 4- **Organizacional.** Este problema leva à experimentação de dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldades em resumir e organizar informação, o que o impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa e outras tarefas escolares afins.
- 5- **Académica. Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA.** Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.
- 6- **Socioemocional.** O aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais, o que faz com que seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.” (Correia, 2004, p.373; Correia, 2008, p.37-38)

Baseado no tipo específico das incapacidades supra citadas, Lyon e Flynn (1991) consideraram um conjunto de subgrupos comuns onde se enquadram os indivíduos com DAE com o objectivo de chegar a um sistema de classificação que permita dar uma melhor resposta às suas necessidades (Correia, 2008). Na opinião de Correia (2008), os autores pretendiam incutir que os professores envolvidos no processo educativo do aluno devessem observá-los atentamente, durante um período de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para entenderem que tipo de subgrupos existem realmente e como atendê-los eficazmente.

As diferentes definições de DA, na maioria, consideram a diversidade de características que esta problemática engloba, reconhecendo que existe uma certa especificidade. As DA específicas mais frequentes são (Correia, 2008):

- **Dislexia:** Incapacidade severa de leitura (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999); dificuldades no processamento da linguagem, cujo impacto se reflecte na leitura, na escrita e na soletração (NCLD, 1997); problemas graves na leitura, na soletração e na escrita (transposição de letras e sílabas e problemas de articulação).
- **Disgrafia:** Dificuldade na escrita. Os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (e.g., forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço), com a soletração e com a produção de textos escritos (NCLD, 1997).
- **Discalculia:** Dificuldade na realização de cálculos matemáticos (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999).

- **Dispraxia (apraxia):** Dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflecte na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais (NCLD, 1997).
- **Problemas de percepção auditiva:** Problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; é uma componente essencial no que respeita ao uso correcto da linguagem e à descodificação da leitura (NCLD, 1997).
- **Problemas de percepção visual:** Problemas na capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; é uma componente crítica no processo de leitura e de escrita (NCLD, 1997).
- **Problemas de memória (de curto e longo prazo):** Dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos, como por exemplo, quando se apela à lembrança de números telefónicos, de endereços e/ou instruções para realizar uma tarefa. (p.39)

Depois de apresentada de forma geral esta variedade de subcategorias das DAE, compete chegar ao reconhecimento que os alunos que manifestam DAE sejam quais forem as suas características, devem ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes, de carácter individualizado. Este é o ponto de partida para a compreensão de que as DAE têm que ser, necessariamente, uma das categorias das NEE para que as necessidades específicas dos alunos com DAE possam ser colmatadas através da intervenção dos serviços da educação especial (Correia, 2008).

Nesse caso, tendo em consideração aquilo que é transversal a quase todas as definições, o sistema de classificação que permitirá determinar essa elegibilidade, segundo Correia (2008) deve ter em consideração os seguintes critérios:

- **Critério inclusivo:** o aluno demonstra uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado (QI) e a sua realização escolar?
- **Critério exclusivo:** O problema do aluno não resulta de outros factores, tal como deficiência mental, deficiência visual ou auditiva, problemas motores, perturbações emocionais, diferenças culturais?
- **Critério educacional:** O aluno necessita de serviços e apoios de educação especial (serviços de apoio especializados)?

Finalmente, não se pode considerar que actualmente haja uma definição conceptual totalmente satisfatória, porque ainda nenhuma apreendeu a essência de **dificuldades de aprendizagem**. Pode-se sim considerar uma série de definições operativas que representam certa informação que tem o consenso de alguns grupos especializados, como por exemplo: a presença de uma disfunção cerebral; manifestação de um padrão desigual de desenvolvimento; dificuldades numa ou mais áreas académicas de aprendizagem; existência de discrepância académica e exclusão de outras causas.

Igualmente podemos verificar que ao longo destes últimos anos a investigação nesta matéria tem tomado várias vertentes com o objectivo de alterar o processo de elegibilidade dos alunos com DAE, todavia não existem provas consistentes que justifiquem a alteração do modelo na identificação destes alunos, por isso a definição federal de dificuldades de aprendizagem não foi substancialmente alterada (Martins, 2006).

Seguidamente e depois de apresentar as definições iniciais de DAE até às definições actuais, passarei a abordar as **dificuldades de aprendizagem específicas** no contexto português.

1.8. O conceito de DAE: Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas

O termo dificuldades de aprendizagem é comumente utilizado pelos profissionais de educação quando se referem a problemas de aprendizagem, contudo há necessidade de distinguir dificuldades de aprendizagem de problemas de aprendizagem. Assim sendo e num **sentido lato**, dificuldades de aprendizagem quererá referir-se a um conjunto de problemas que os alunos manifestam nas escolas, como por exemplo: risco educacional ou necessidades educativas especiais. As DA é são termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, provavelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são **intrínsecas** ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Contudo, problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interacções sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade, cegueira, surdez, perturbação emocional grave, ou influências extrínsecas,

diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente, no entanto as DA não são devidas a tais factores.

Num **sentido mais restrito**, o conceito de DA será utilizado por especialistas e profissionais da educação intencionalmente para se referirem a uma discapacidade específica para a aprendizagem **numa ou mais áreas académicas**, não tendo nada a ver com outro tipo de problemáticas do foro intelectual, sensorial, problemas emocionais, autismo (Correia e Martins, 1999; Correia, 2004; Correia, 2008).

Perante esta situação, Correia (2008) propõe utilizar o termo **dificuldades de aprendizagem específicas** para designar “um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, reflectindo-se estas desordens numa discapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo ou para a aquisição de competências sociais” (Correia, 2008, p.19). Refere ainda que estes alunos não sendo abrangidos pelos serviços de educação especial, no nosso país, correm o risco de um insucesso escolar e mesmo social alongado, o que lhes provoca sérios danos levando-os ao abandono escolar. Também Fonseca (2008) menciona que a condição de dificuldades de aprendizagem específicas é largamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e prolonga-se ao longo da vida do indivíduo em vários domínios da vida diária.

A proposta apresentada por Correia em 2005 e retomada em 2008 apresenta uma definição de **carácter educacional** onde engloba todas as características comuns às definições apresentadas até à data e que têm recebido maior consenso por parte dos especialistas envolvidos neste processo. Também Fonseca (2008) comunga da definição de Correia afirmando que “ É mais um passo para o consenso há muito desejado, passo esse que virá, com certeza, a permitir que um elevado número de crianças e adolescentes com DAE, possam ver, finalmente, respeitados os seus direitos” (p.16).

A definição de DAE, proposta por Correia e à qual adiciona a palavra **específicas** para a diferenciar dos problemas de aprendizagem comuns nas escolas, diz o seguinte:

As **dificuldades de aprendizagem específicas** dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que

implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (pp.48)

Para além do processamento de informação, que pode indicar a origem neurobiológica desta problemática e reflectir-se portanto na sua condição vitalícia, ela trata ainda de parâmetros fundamentais, tais como padrão desigual de desenvolvimento, envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas. Tal como nas definições anteriormente citadas, não descora a importância da observação do comportamento socioemocional destes alunos (Correia, 2008).

Com a definição portuguesa proposta por Correia (2008), passarei a analisar os parâmetros que ela contém, uma vez que são pertinentes no campo das DAE e vão de encontro aos parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais relevantes.

- **Origem neurológica**, as DAE tem uma base neurobiológica, queremos dizer que a estrutura cerebral poderá estar danificada devido a um conjunto de factores, como o tamanho dos neurónios, sendo estes mais pequenos que o normal, o número de neurónios, sendo estes em menor número nas áreas importantes do cérebro, uma displasia (deslocação de células nervosas para partes incertas do cérebro), uma irrigação cerebral mais lenta e uma metabolização da glucose mais lenta em certas partes do cérebro. A origem neurobiológica das DAE traduz-se num conjunto de problemas quanto ao processamento de informação, existindo uma correlação directa entre a aprendizagem e a forma como toda a informação é processada.

- **Discrepância académica**, Correia (2008) acredita que para uma melhor identificação do aluno com DAE, é importante considerar o factor discrepância académica. Assim sendo, existe uma discrepância entre o potencial estimado do aluno e a sua realização académica. Estes alunos

quando submetidos a teste de inteligência, obtém QI na média ou acima dela.

- **Problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento**, a investigação aponta para o envolvimento processual e um padrão desigual de desenvolvimento em áreas como a linguagem, as perceptivas e a motora estarão na base dos problemas da aprendizagem que os alunos com DAE apresentam. Parece existir uma relação causal entre a qualidade de funcionamento dos processos cognitivos de um aluno e a qualidade das suas aprendizagens, principalmente nas áreas da linguagem oral, da leitura, da escrita e da matemática.

- **Exclusão de outras causas**, este ponto afasta a hipótese das DAE serem causadas por outras problemáticas, todavia não quer dizer que não possam coexistir com essas problemáticas.

- **Comportamento socioemocional**, a inclusão deste factor é pertinente, uma vez que se acredita que eles apresentam problemas na auto-regulação e na percepção e interações sociais. Os professores e todos aqueles envolvidos no processo educativo do aluno com DAE, devem ter em atenção esta condição para o facto de serem necessárias intervenções específicas que possam levar a padrões de comportamento desejáveis no que diz respeito às interações sociais.

- **Condição vitalícia**, o facto de as DAE serem de origem neurológica e por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, elas não desaparecem com a idade, elas manter-se-ão ao longo da vida. No caso do aluno com DAE o sucesso estará na elaboração de programações educativas individualizadas consentâneas com as suas necessidades.

Estes alunos quando avaliados psicologicamente possuem um coeficiente de inteligência na média ou acima da média podem ser bons alunos numa área de desenvolvimento e noutras não (Correia & Martins, 1999). Resumindo, Correia (2006, 2008) enuncia um conjunto de factores comuns à maioria das definições de DA podendo eles serem de origem neurológica,

padrão desigual de desenvolvimento (diferenças intra-individuais), envolvimento processual, dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem, exclusão de outras causas nas DA e serem uma condição vitalícia.

Como o aluno com DA não manifesta problemas em todas as áreas, algumas definições de DA e muitos autores usam o termo DAE quando se referem a uma área das dificuldades de aprendizagem, além disso há que sublinhar a diferença existente entre estas crianças e as que de um modo geral apresentam problemas de aprendizagem. Correia (2008), baseado nas diferentes definições de DA, em que consideram uma diversidade de características que esta problemática engloba, considera que DA específicas mais frequentes são: a **Dislexia**, a **Disgrafia**, a **Discalculia**, a **Dispraxia (apraxia)**, os **Problemas de percepção auditiva**, os **Problemas de percepção visual** e os **Problemas de memória (de curto e longo prazo)**.

Continuamente, irei proceder a uma análise mais específica neste âmbito das DAE mais concretamente à dislexia.

1.9. Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: a dislexia

Sendo consensual que a dislexia se enquadra dentro das dificuldades de aprendizagem específicas, que é a desordem mais prevalente, uma vez que atinge 70 a 80% dos alunos com DAE nas nossas escolas, é pertinente, dando continuidade à minha investigação neste âmbito, abordar esta temática que tanto preocupa investigadores, professores, educadores, pais e alunos.

Como já havia mencionado, a dislexia deriva de uma desordem neurológica, que apesar de estar directamente ligada às capacidades de leitura, pode também lesar o processamento de informação, desde a fala, passando pela escrita, pela soletração e pela memória.

1.9.2 Definição de dislexia

Para Hennigh, (2003) o termo dislexia é usado quando a baixa capacidade de leitura é produto da dificuldade que a criança sente em reconhecer letras e palavras. No entanto, se a leitura da criança revela um desfasamento em relação ao esperado para a sua idade, pode considerar-se que tem uma dificuldade nesse domínio.

À medida que se foi estudando a dislexia foi possível perceber que não se trata só de um problema grave de leitura. A definição da Associação Mundial de Neurologia descreve a dislexia como uma dificuldade em aprender a ler, passando a excluir outras características que não se enquadram na definição, como o funcionamento intelectual abaixo da média e o meio sociocultural. Esta associação apresentou uma definição muito redutora de dislexia relacionando-a com a leitura (Kamhi, 1992, citada por Hennigh, 2003):

A dislexia desenvolvimental específica é uma desordem que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar da escolarização convencional, do funcionamento intelectual adequado e das oportunidades socioculturais. Depende de deficiências cognitivas fundamentais, frequentemente de origem física. (p.16)

Esta definição é posta em causa devido ao carácter abrangente da dificuldade em aprender a ler, uma vez que reduz as características da problemática, como também por ser uma *definição exclusiva*, apresentando uma descrição muito limitada das características. Para Hennigh (2005) ela aplica-se aos alunos que apresentam um funcionamento intelectual normal, embora a sua capacidade de leitura se situe a dois anos de escolaridade abaixo da dos seus pares. Kamhi (1992) citado por Hennigh (2005) defende uma *definição inclusiva* de dislexia, centrada na linguagem, e que vai de encontro ao pensamento actual, argumentando a possibilidade de distinção entre leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Para uma melhor compreensão da ideia passo a citar a referida definição:

A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita. (p.18).

Vários investigadores apontam para a concordância com esta definição, também, e segundo Lyon (1995) citado por Martins (2007), a dislexia é um dos vários tipos de dificuldades de aprendizagem específicas, tratando-se de uma desordem específica com base na linguagem, de origem orgânica, caracterizada por dificuldades de descodificação de palavras, geralmente reflectindo insuficientes capacidades de processamento fonológico. Estas dificuldades, de descodificação de palavras, são geralmente inesperadas para a idade e para outras capacidades

cognitivas e académicas do aluno, elas não resultam de problemas de desenvolvimento generalizados ou de problemas sensoriais. A dislexia é manifestada por uma dificuldade variável nas diferentes formas da linguagem, incluindo, para além de um problema na leitura, um problema manifesto na aquisição de proficiência na escrita e na soletração.

Neste seguimento de ideias, Nielson (1999) afirma que a dislexia designa uma dificuldade específica a nível da leitura. Em termos médicos é definida como uma condição resultante de factores neurológicos, de maturação ou genéticos. Concordando com os vários investigadores nesta área, apontando para uma dificuldade de distinção de letras e problemas na ordenação, de ritmo e de estruturação das frases.

Concluindo, todos os investigadores são unânimes em afirmar que os critérios de identificação da dislexia são semelhantes aos aplicados na classificação das DAE em geral.

1.9.2 Causas da dislexia

Como referido, a dislexia está relacionada com problemas da fala, escrita, soletração, escuta e memória. É evidente que um irregular processamento de informação por parte do cérebro transporta uma consequente dificuldade do mesmo em relacionar os sons das letras com os símbolos que elas representam. O cérebro é constituído por dois hemisférios, sendo que o esquerdo controla a componente verbal. Os estudos de imagiologia identificaram dois percursos neurais responsáveis pela leitura. Um deles é usado quando se começa a ler e a pronunciar as palavras em voz alta e o outro é considerado uma via mais rápida para a leitura proficiente. Os estudos revelam que as pessoas com dislexia quando lêem usam circuitos cerebrais diferentes dos que são usados pelos bons leitores. A maior parte da área cerebral dedicada à leitura situa-se na zona posterior (Shaywitz, 2008).

A figura 5 apresenta no cérebro as áreas responsáveis pela leitura (adaptado de Shaywitz, 2008).

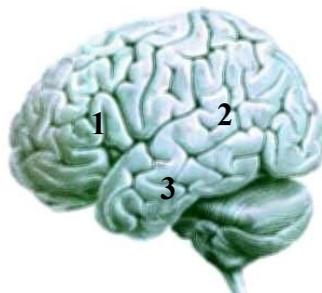


Figura 5. Sintomas cerebrais responsáveis pela leitura: 1. Área de Broca circunvolução frontal inferior, articulação análise da palavra; 2. Parietotemporal, análise da palavra, gyrus angular; 3. Occipitotemporal, forma da palavra, área de Wernicke (p. 89).

A explicação científica da dislexia, e de acordo com a investigação levada a cabo pela neurologista Shaywitz (2008), através da imagiologia por ressonância magnética, vem demonstrar que as crianças com esta problemática apresentam uma actividade reduzida no gyrus angular e na área de Wernicke. A explicação de todo o processamento da informação no hemisfério esquerdo do cérebro começa quando a imagem da palavra é captada e enviada para ser analisada no gyrus angular que a transforma em sons e lhe atribui o devido significado na zona de Wernicke. Quando a criança está exposta aos estímulos visuais as áreas cerebrais (área de Wernicke, área de Broca e gyrus angular) envolvem-se em grande actividade. No entanto, na criança com dislexia a área de Wernicke e o gyrus angular manifestam relativa actividade (Shaywitz, 2008).

Resumindo, a área de Broca situada no lóbulo frontal esquerdo é responsável pela produção (fala), por sua vez a área de Wernicke, situada no lóbulo temporal esquerdo, está relacionada com a compreensão da linguagem falada. Estas áreas são de fulcral importância para falar e entender aquilo que se ouve. Segundo Shaywitz (2008) a leitura é um código e cada um tem de alguma forma representar a palavra escrita sob a forma de um código que o cérebro possa decifrar. A cientista vem demonstrar através da imagiologia que é possível registar os sistemas neuronais em funcionamento quando um indivíduo tenta converter as letras em sons. Este meio veio proporcionar as provas neurobiológicas das dificuldades que os alunos com dislexia têm em transformar o código escrito no código linguístico que é a chave da leitura. Ou seja, da análise a estas imagens conclui-se que o problema fulcral da dislexia é de ordem fonológica, isto é, converter a escrita em som.

1.9.3 Características da dislexia

A dislexia distingue-se de outras perturbações na leitura pela sua singularidade da fragilidade fonológica e a qual não afecta outros domínios da linguagem ou do pensamento. A investigação permitiu distinguir dois tipos de dislexia: uma **dislexia adquirida** (por traumatismo ou lesão cerebral) e uma **dislexia evolutiva ou de desenvolvimento**. Quanto às dislexias adquiridas ou traumáticas, o indivíduo que já sabia ler e escrever correctamente deixa de o poder fazer, como consequência de uma lesão ou trauma. Não existe uma definição explícita de dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, mas é admissível que o principal aspecto do diagnóstico tenha a ver com uma discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista, com base no nível cognitivo ou intelectual e o nível de leitura efectivamente observado a partir de testes formais (Cruz, 2007, Shawyitz, 2008). Segundo Shawyitz, (2008) há ainda a **hiperlexia** que consiste numa perturbação rara cuja causa é desconhecida. As crianças com esta problemática evidenciam um interesse precoce por palavras e por letras; no entanto, são extremamente pobres na compreensão da leitura.

Apesar de não existir consenso quanto à classificação da dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, foram propostas as seguintes denominações que no seu conteúdo integram a mesma essência:

- **dislexia fonológica**, caracterizada por uma incapacidade ao nível da descodificação fonológica, que se expressa por um baixo desempenho na leitura de pseudo-palavras, manifesta-se por um défice na aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (i é, via sub-léxica);
- **dislexia superficial**, representada por uma incapacidade ao nível ortográfico, que conduz a dificuldades na leitura de palavras irregulares e das homófonas, ou seja, caracteriza-se por um défice no reconhecimento global das palavras (i.e. via léxica) e a;
- **dislexia mista ou profunda**, que se caracteriza pelas dificuldades nos dois procedimentos – descodificação fonológica e tratamento ortográfico (Cruz, 2007).

As crianças com dislexia, para além do défice fonológico, apresentam dificuldades na memória auditiva e visual bem como dificuldade de automatização. Este défice fonológico, para além de ser uma discapacidade invisível, manifesta-se ao longo da vida. Contudo, existem meios e estratégias para prevenir e para ensinar as crianças a lidar com estas dificuldades. Os défices fonológicos devem começar a ser tratados o mais precoce possível ainda antes da aprendizagem

da leitura, até porque existe uma série de sinais precoces que permitem prever uma dificuldade na aprendizagem da leitura. As crianças que apresentam maiores riscos de futuras dificuldades na aprendizagem da leitura são as que no jardim-de-infância e no início da escolaridade apresentam dificuldades a nível da consciência silábica e fonémica, da identificação das letras e dos sons que lhes correspondem e que têm uma linguagem oral e um vocabulário pobres. Os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura, conquanto falem utilizando palavras, sílabas e fonemas, não têm um conhecimento consciente destas unidades linguísticas, apresentando um défice a nível da consciência dos segmentos fonológicos da linguagem (Sim-Sim, 2007; Shaywitz, 2008).

É unanimemente aceite que a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar a informação de carácter fonológico, o fonema é cada uma das unidades mínimas distintivas e sucessivas da articulação da linguagem. O processamento de informação fonológica reporta-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua. Os padrões característicos de dislexia compreendem (Hennigh, 2003):

- inversão de letras na leitura e na escrita.
- omissão de palavras na leitura e na escrita.
- dificuldade em converter letras em sons e em palavras.
- dificuldade em usar sons para criar palavras.
- dificuldade em recuperar da memória sons e letras.
- dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e de sons.

Shaywitz (2008) acredita que existem indicadores de dislexia e para os identificar propõe um modelo denominado de “**mar de pontos fortes**” como guia e tratamento eficaz da dislexia. A criança apresenta um défice isolado, nomeadamente no acesso aos sons que constituem as palavras, rodeado por um conjunto de pontos fortes, ou seja, o pensamento e o raciocínio. Assim, um défice fonológico terá um impacto substancial sobre a linguagem falada que se irá reflectir posteriormente na escrita.

A aplicação deste modelo terá como ponto de partida a identificação de uma fragilidade no acesso aos sons que constituem as palavras e os pontos fortes no campo do pensamento e do

raciocínio. Seguidamente estabelece-se ajuda precoce dirigida à fragilidade detectada e adaptações para ajudar a criança a aceder aos seus pontos fortes. A autora alerta para o facto de serem os pontos fortes que definem a vida da criança. Para a investigadora o primeiro sinal de alerta da dislexia será a manifestação de um atraso na linguagem falada. Assim, a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma disrupção no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. A manipulação fonémica (grafema/fonema) é de primordial importância, pois é o primeiro passo para o desenvolvimento da leitura é um processamento de ordem superior e supõe uma descodificação das letras e dos respectivos sons.

Concretamente, estas dificuldades manifestam-se através de uma leitura oral lenta, com paragens, omissões, interrupções, distorções, correcções e substituições de palavras. As crianças apresentam trocas nos sons p/q, b/d, v/f, t/f; fazem possíveis inversões: ai/ia, per/pré, fla/fal, cubido/bicudo; e possíveis omissões: livro/livro, batata/bata, apesar de isto acontecer com frequência não quer dizer que seja um padrão de exclusão porque as crianças normais também revelam aqui dificuldade (Nielson, 1999; Rief & Heimburge 2000; Cruz, 2001; Martins, 2008).

Então, para aprender a ler é preciso que as crianças com dislexia compreendam que as letras do alfabeto representam sons, embora com algumas irregularidades e são estas que dificultam a aprendizagem na leitura.

1.9.4 Mitos e erros acerca da dislexia

Ao estarmos alerta nos indicadores de dislexia, devemos também ter a noção de que existem alguns erros relacionados com esta problemática e que muitas vezes conduzem a um diagnóstico incorrecto por ela não apresentar um dos prováveis sinais. Um dos erros mais comuns é afirmar que as crianças com dislexia vêem e escrevem letras e palavras invertidas (em espelho). A dificuldade que, realmente, elas apresentam é a de nomear correctamente as palavras. Também se afirma que está associado à dislexia o uso da mão esquerda, assim como dificuldades de orientação espacial, incluindo questões de lateralidade, isto é, direita-esquerda, dificuldade em atar atacadores dos sapatos e ser desajeitado. É evidente que também a população com dislexia pode apresentar estes sintomas, contudo o que é comum às pessoas portadoras de dislexia é uma fragilidade fonológica, sendo que a investigação determinou ser um valor de 88 por cento (Shawyitz, 2008).

Ao longo de toda a investigação realizada neste capítulo, verifiquei que existem factores explicativos para a aprendizagem da leitura e que a podem influenciar positiva ou negativamente. Por um lado, temos os agentes extrínsecos que podem envolver situações desfavoráveis à aprendizagem normal da leitura e que muitas vezes têm início com a falta de estimulação na área da linguagem, uma instrução inadequada ou mesmo uma desvantagem económica Cruz (2007). Pelo outro, encontramos os factores intrínsecos que podem ser deficiências sensoriais e motoras, desordens neurológicas visíveis, tais como lesões cerebrais, baixa inteligência e factores emocionais.

As DAE na leitura usualmente ocorrem em alunos que reúnem todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e que mesmo assim manifestam dificuldades significativas na sua aprendizagem. Neste ponto encontramos a dislexia que é vista como uma sub-categoria das DAE relacionadas com a leitura e que é a mais comum, que se centra na incapacidade de a criança reconhecer letras e palavras apresentadas nos textos (Hennigh, 2003).

Segundo Hennigh (2003), apesar da maior parte das definições de dislexia reconhecer a ocorrência de um tipo de perturbação grave na leitura, não existe um ponto de vista único e, claro, quanto à sua causa. Contudo, a posição mais generalizada é a de que a dislexia é uma desordem de foro neurológico, causada por um mau funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem, caracterizada por frequentes inversões de letras e de palavras.

Sintetizando, os estudos até aqui realizados e apresentados revelam que existe uma inferioridade dos alunos com dislexia em tarefas de processamento fonológico o que afecta gravemente a aquisição e o desenvolvimento da leitura. A identificação destas dificuldades geralmente acontece no primeiro ciclo do ensino básico. Há a realçar que a motivação é muito importante no progresso da leitura, uma vez que o desenvolvimento desta competência está altamente relacionada com o desejo de aprender a ler. Os pais, professores e educadores devem estar atentos a todos os sinais que podem conduzir a uma dislexia, uma vez que a prevenção é fundamental na dislexia para evitar que afecte a criança em demasia (Shaywitz, 2008).

CAPITULO II

PRÁTICAS EFICAZES E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM DAE CENTRADAS NA LEITURA

Neste capítulo abordarei práticas eficazes e estratégias de intervenção para alunos com DAE na leitura. Para intervir junto deste tipo de alunos há necessidade de formação e informação nesta área, de modo a dar uma resposta adequada às características que ela exige. Há evidência científica de que as práticas educativas, quando baseadas na investigação, alcançam resultados mais positivos para os alunos que manifestam DAE. Assim sendo, em primeiro lugar analisarei os aspectos que caracterizam as boas práticas (1). Seguidamente farei referência às técnicas e estratégias que a investigação tem apontado como sendo mais eficazes no âmbito do desenvolvimento da leitura (2).

O conhecimento da origem das DAE é importante, não só como critério de diagnóstico para a detecção e elegibilidade dos alunos, mas também para nos facultar os fundamentos necessários para melhor lidar com a problemática detectada, sobretudo no que diz respeito a três importantes vectores: explicar o problema e orientar os pais na melhor maneira de lidar com ele, prevenir e intervir mais precocemente e, por fim, clarificar o problema e planear um conjunto de estratégias que se dirijam mais especificamente, tanto quanto possível e quando possível, ao tratamento e/ou superação das causas específicas subjacentes às necessidades (Correia, 2008).

Na medida em que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta dificuldades de leitura, a produção de investigação nesta área é de vital importância, uma vez que orienta e facilita a melhoria das práticas de avaliação e de intervenção junto deste tipo de alunos. De facto, a investigação tem demonstrado que existe uma relação directa entre consciência

fonológica e a capacidade de leitura, que a primeira é um factor que prediz a capacidade da segunda e que défices na consciência fonológica estão associados com défices na leitura (B. L. Lane & Pullen, 2004, citados por Martins, 2006).

Como referi anteriormente e tendo por base dados estatísticos, acredita-se que um total de 15% da população estudantil tem NEE, por sua vez, desta percentagem de alunos com NEE, 48% tem DAE e, dentro desta percentagem, estima-se que 70-80% tem Dislexia (Correia, 2008). A dislexia é uma forma específica de comprometimento da linguagem que afecta a forma pela qual o cérebro codifica as características fonológicas das palavras faladas. O défice central encontra-se no processamento fonológico e surge de representações fonológicas mal especificadas. A consciência fonológica é um termo abrangente que pode definir-se como a capacidade para conscientemente manipular os elementos sonoros das palavras orais. Caracterizando-se por alterações da descodificação das palavras, reflectindo um processamento fonológico insuficiente e em desacordo com a idade e/ou capacidades cognitivas (Cruz, 2005; Martins, 2006).

2.1. Aspectos que caracterizam as boas práticas

O professor deve saber que existe investigação útil e fiável para a educação especial, pelo que não necessita de inventar, mas antes aplicar toda a base de conhecimentos existente para uma prática pedagógica de qualidade. O docente deverá intervir com metodologias e estratégias devidamente planeadas e organizadas, baseadas na investigação científica, pois só assim estaremos conscientes que os resultados serão mais eficazes e os alunos progredirão mais (Heward, 2003).

De seguida apresentarei orientações de práticas eficazes segundo alguns investigadores que se notabilizaram pelos seus estudos empíricos nesta área. A apresentação destas orientações tem como objectivo principal serem vantajosas na intervenção pedagógica junto de alunos com DAE.

O professor deve ter em conta um conjunto de factores que podem interferir de modo positivo no sucesso educativo do aluno e que têm a ver com o modo de apresentação das tarefas (Kauffman, Moster, Trend & Hallahan, 2002, citados por Martins, 2008):

Clareza: O aluno tem de saber exactamente o que tem de fazer.

Nível: O aluno deve ser capaz de realizar a actividade com um alto nível de sucesso (pelo menos 80% correcto), mas a tarefa deve ser motivadora (o aluno não deve facilmente obter 100%).

Oportunidades: O aluno deve ter frequentemente oportunidade para responder (estar activamente empenhado na tarefa durante muito tempo).

Consequências: O aluno deve ser recompensado pela realização correcta (reforço).

Sequência: As tarefas devem ser apresentadas numa sequência lógica para que os alunos percebam a ideia principal.

Relevância: A tarefa deve ser relevante para a vida do aluno e se possível o aluno deve perceber o «porquê» e o «como» da sua importância.

Monitorização: O professor deve avaliar o progresso do aluno constantemente de modo a verificar a eficácia do ensino.

Aplicação: O professor deve ajudar o aluno a «aprender a aprender» e a encontrar formas de se lembrar do que aprendeu, ensinando-lhe estratégias. Paralelamente, deve ensinar o aluno a aplicar o conhecimento e as suas capacidades aos problemas do dia-a-dia.

Quando o ensino é norteado por orientações educativas comprovadas cientificamente, com certeza que os beneficiados serão os alunos que manifestam dificuldades no seu percurso escolar.

A investigação tem dado um grande contributo sobre boas práticas para os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. A utilização de estratégias comprovadas cientificamente para os alunos que evidenciam DAE têm-se mostrado eficazes no processo ensino. Segundo Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005, citados por Martins (2007) elas apontam para levar em consideração:

- A Sequência e análise de tarefas,
- Muitos exercícios de Repetição e prática,
- Perguntas directas e respostas,
- Diferentes níveis de apoio, Tecnologias,
- Modelação e demonstração,
- Apoios suplementares (trabalhos de casa; auxiliares; família)

- Mapas organizadores,
- Ensino de pares (PALS),
- Notas guiadas e
- Estratégias de aprendizagem.

As práticas eficazes em educação especial são fruto do labor de vários investigadores, entre eles William Heward que se apresentou como um grande defensor na utilização das práticas baseadas na investigação. Heward (2003) desmonta uma “pirâmide” de orientações tidas como verdades e apresenta-as à luz da investigação na área da educação especial como falsas directrizes aos elementos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. As ideias defendidas por Heward assentam em quatro pilares: Empirismo (observação objectiva), Parcimónia (considerar explicações complexas), Dúvida filosófica (questionar continuamente a verdade) e Investigação científica. Estas quatro ideias, as quais o autor denomina de “atitudes científicas”, têm dado um contributo fundamental à educação especial e, mais do que nunca, necessitamos delas para que a intervenção educativa junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) seja de qualidade.

A aposta capital da Educação Especial reside na investigação científica, já que, conforme o autor defende, “a ciência não nos pode dizer o que é importante em termos de objectivos e de resultados finais, mas pode ajudar a que se vá para onde queremos ir” (Heward, 2003, p.145).

As orientações acerca do ensino e da aprendizagem enumeradas pelo autor, com as quais ele discorda por crer serem limitadoras da eficácia da educação especial, por constituírem um obstáculo à adopção de práticas instrucionais decorrentes da investigação, apresentam no geral o Modelo Conceptual Cognitivista, pese embora o facto de Heward defender a adopção de outros modelos em casos específicos.

Numa **Abordagem Cognitiva** é dada especial relevância aos processos envolvidos no pensamento humano, isto é, ao processamento de informação. Os alunos manipulam activamente processos mentais, nomeadamente a memória e a atenção, para integrarem as experiências anteriores com a informação nova (Martins, 2008, Cruz, 2007). São apontados alguns factores que podem ajudar os alunos com DAE a dominar estes processos cognitivos desde que sejam adequadamente ensinados. Temos como exemplo Organizadores, Mnemónicas e Estratégias metacognitivas (auto-regulação). Os trabalhos de investigação na área das DAE remetem para condições que interferem com as capacidades cognitivas destes alunos e que tem a ver com a

compreensão da relação entre os sistemas sensoriais, o papel da atenção, da memória e das funções executivas.

Pretende-se com estas orientações, isto é, com as **Dez Noções Enganadoras Acerca do Ensino e da Aprendizagem**, que os professores de educação especial analisem a forma como planificam, implementam e avaliam a instrução que é ministrada a alunos com NEE. Assim passarei a analisar cada uma individualmente.

1. Currículos estruturados limitam a verdadeira aprendizagem.

– A investigação produzida nesta área tem demonstrado que as realizações académicas dos alunos envolvidos nos currículos centrados na criança ficam abaixo das dos alunos que frequentam escolas em que os resultados curriculares e as expectativas estão claramente determinados.

2. Ensinar competências discretas, que constituem entidades em separado, trivializa a educação e ignora a criança no seu todo.

– A investigação vem demonstrando que o facto de se propor e isolar competências específicas, baseadas nos défices na aprendizagem e no comportamento, constituem a razão pela qual os alunos são alvo de serviços de educação especial e que reconhecer e especificar esses défices constitui um pré-requisito para uma intervenção significativa (Kauffman, 1999).

3. Exercícios de prática limitam a compreensão mais profunda por parte do aluno e embotam a sua criatividade.

- A investigação tem provado que as actividades baseadas em exercícios de prática, conduzidas adequadamente, constituem um método de ensino consistentemente eficaz. A prática repetida potencia a competência e a confiança relativamente ao conteúdo e às aptidões que estão a ser praticadas, proporcionando aos alunos o conhecimento e ferramentas com as quais podem ser criativos. “Decorar” é o termo mais frequentemente usado para depreciar os resultados obtidos com exercícios de prática, significa fazer algo de forma rotineira ou de maneira fixa, responder de uma forma automática unicamente com base na memória sem reflectir. É bom saber algumas coisas de memória, pois saber aplicar competências de base de forma automática, sem ter de parar para pensar sobre elas, permite que o aluno analise e resolva tarefas que requerem pensamento crítico.

4. Os professores não necessitam de proceder à avaliação do desempenho dos alunos.

- A investigação no âmbito da avaliação do desempenho dos alunos com NEE tem evidenciado que uma das características da educação especial é a testagem directa, objectiva e frequente do desempenho dos alunos. A avaliação é directa quando o aluno é observado no desempenho do comportamento em causa, no contexto ou no ambiente natural para essa competência. A avaliação é objectiva quando a frequência e/ou qualidade do desempenho do aluno é registada em unidades numéricas e/ou em tempo padronizadas (ex. número de palavras lidas por minuto). A avaliação é frequente quando ocorre numa base regular. Os professores de educação especial utilizam os resultados destes registos para avaliarem a acção educativa e para guiarem as modificações a introduzir na intervenção pedagógica.

5. Para de facto aprenderem, os alunos devem estar intrinsecamente motivados.

- Os professores deveriam saber que os alunos com NEE não possuem as competências necessárias para uma aprendizagem natural, pois necessitam de estímulos para realizarem as tarefas propostas. O uso de estratégias, como por exemplo o elogio, constitui um método crítico e comprovado para ajudar os alunos a atingirem os níveis de desempenho necessários (Alberto e Troutman, 2003, citados por Heward, 2003).

6. Promover a auto-estima dos alunos é o objectivo principal do professor.

- Nesta área a investigação tem facultado aos professores a possibilidade de verificarem que o objectivo principal do docente é desenvolver competências no aluno e não preocuparem-se com os potenciais danos que possam causar à auto-estima dos discentes quando lhes corrigem erros. Quando corrigidos de forma adequada podem proporcionar boas oportunidades de ensino e de aprendizagem. Esta capacidade da correcção do erro tem quatro consequências importantes junto do aluno, pois a mesma deve ser feita de imediato, directamente, rapidamente e terminando com o aluno a dar a resposta correcta.

7. Ensinar alunos com NEE requer infinita paciência.

- Mais uma vez o autor defende que da investigação realizada se pode verificar que diminuir o ritmo de ensino agrava o desempenho dos alunos, pois que de um modo geral a paciência está aliada a uma instrução mais lenta e menos ambiciosa. Citando o autor “Em vez de professores pacientes, os alunos com NEE necessitam de professores impacientes” (p.131).

8. Todas as crianças aprendem de forma diferente.

- A ideia parece aceitável, porém o conceito chave não assenta nesta ideia, porquanto se assim fosse cada criança necessitaria de um método personalizado e a investigação jamais conseguiria contribuir para o desenvolvimento de ferramentas instrucionais. Para responder às necessidades únicas de cada criança, os professores devem saber implementar estratégias e metodologias adequadas.

9. O eclectismo é bom.

- Mais uma vez o autor defende que usar várias ferramentas instrucionais sem bases empíricas comprovadas não é a melhor solução para intervenção junto de alunos com NEE. Heward chama a atenção que o uso da combinação de vários modelos de forma inadequada resulta quase sempre em desastre, pois aquele que pratica o ecletismo pode conhecer vários modelos e nem sequer ser capaz de dominar uma só teoria.

10. Um bom professor é um professor criativo.

- O professor deve saber que existe investigação útil e fiável para a educação especial, pelo que não necessita de inventar, mas antes aplicar toda a base de conhecimentos existente para uma prática pedagógica de qualidade. Contudo, a criatividade do professor será sempre importante se for norteada em função do desempenho dos alunos.

Da análise à literatura existente na área da educação especial, conclui-se que existem noções acerca do ensino e da aprendizagem comumente adoptadas que influenciam e reflectem a prática de muitos professores na sala de aula; no entanto, tais noções são enganadoras e ao contrário das mesmas há quatro assunções essenciais para a eficácia da educação especial, ou seja: os alunos com NEE têm direito a uma educação eficaz **(1)**, a instrução no domínio da educação especial deve ser individualizada, intensiva e orientada para objectivos **(2)**, a investigação até agora conduzida produziu uma base de conhecimentos útil e fiável para a educação especial **(3)** e os instrumentos de ensino decorrentes da investigação estão a ser subaproveitados na educação especial **(4)**.

Os alunos com NEE têm direito a uma educação eficaz, uma educação de qualidade resolve alguns problemas na aprendizagem, um ensino suplementar e de pequeno grupo reduz alguns problemas na aprendizagem. Sendo as práticas intensivas, devem dar especial atenção aos

detalhes, à precisão, à estrutura, à clareza e a um elevado nível de prática, isto é, oportunidades de prática (Heward, 2003). Heward (2006) levanta a questão “*O que é que existe então de especial, nos programas de educação especial?*”; para o investigador, a educação especial é singularizada pelo seu objectivo, consistindo este na intervenção de base instrucional e serviços relacionados concebidos para prevenir (intervenção precoce), eliminar (intervenção de remediação) e/ou ultrapassar os obstáculos que de outra forma impediriam que o aluno com NEE aprendesse e participasse de forma plena e activa na escola e na sociedade (intervenção de compensação). Acrescenta ainda, reforçando a pertinência desta temática, que os bons programas de educação especial caracterizam-se por sete aspectos:

1. Planificação individual. As metas de aprendizagem e os objectivos são determinados aluno a aluno. Os métodos de ensino e os materiais intrucionais são seleccionados e/ou adaptados para cada aluno. A colocação do aluno é determinada não pelo rótulo da necessidade especial particular que lhe está associada, mas sim pela avaliação de qual o contexto ou opção de colocação lhe proporcionará maiores oportunidades de aprendizagem.

2. Especializada. A educação especial pode ser distinguida do ensino regular pelo uso de métodos e materiais especializados.

3. Intensa. A instrução é apresentada dando atenção aos detalhes, à precisão, à estrutura, à clareza e à premência. O aluno deve ter repetidas oportunidades de praticar e de usar as competências que estão a ser alvo de trabalho, quer ao longo da aula, quer no contexto relevante da comunidade ou de um emprego.

4. Dirigida para objectivos. A instrução pretende ajudar cada aluno a atingir o máximo possível de auto-suficiência e de sucesso em contextos presentes e futuros. O valor da instrução é determinado pela consecução de metas e de objectivos de aprendizagem.

5. Métodos de ensino decorrentes da investigação. Devem ser unicamente usados programas educativos e práticas de ensino que se apoiam na investigação científica existente neste domínio. Os bons professores de educação especial reconhecem que nem todas as abordagens e metodologias de ensino são igualmente eficazes e que os alunos com NEE, que se encontram já em desvantagem em relação aos seus pares do ensino regular, devem receber a instrução de maior qualidade possível a fim de os ajudar a ultrapassar as diferenças a nível de realizações académicas.

6. Serviços relacionados. Algumas crianças com NEE têm de ser alvo deste tipo de serviços para que possam desenvolver as competências propostas numa programação educativa individualizada (PEI). Tais serviços incluem apoios como transporte especial, serviços especiais de saúde sediados na escola, serviços de psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia e tecnologia de apoio, para que o seu sucesso não fique comprometido.

7. Avaliação directa e frequente do desempenho do aluno. Os professores de educação especial conduzem avaliações directas e frequentes do progresso do aluno e usam os resultados obtidos nesta avaliação contínua para proceder a alterações no currículo e na instrução a ministrar (Heward, 2006).

As práticas educativas consideradas eficazes no trabalho com alunos com NEE exercem os mesmos efeitos positivos tanto sobre alunos em risco como sobre alunos cujo desenvolvimento é considerado típico.

Assim sendo, o sucesso das práticas académicas está relacionado com a sua forma de implementação, tendo a ver com o tamanho do grupo e a duração da intervenção. Tanto em pequeno grupo como individualmente, um baixo ratio professor/aluno (Vaughn e Lianan-Thompson, 2006 citados por Martins, 2008):

a) aumenta as interacções entre o professor e o aluno, a individualização, o tempo na tarefa, a monitorização e o feedback do professor, além disso

b) reduz a diversidade de níveis de realização.

A investigação tem mostrado que para os alunos com DAE a intervenção tem mais sucesso em grupos de formato diverso do que para a turma, salvaguardando ainda que a intervenção tem mais sucesso em grupos pequenos (grupos de 3, 6, ou menos) e pares.

Para acelerar o sucesso através de ensino individual, a investigação tem mostrado que para os alunos com DAE:

- Intervenções mais do que uma vez ao dia aumentam o sucesso (Vaughn & Lianan-Thompson, 2006, citado por Martins, 2008);

- Duas sessões diárias individuais, de 50 minutos, 5 dias por semana para alunos com DAE leitura (severas) ao longo de 8-9 semanas. (67.5 horas) (Torgesson et al., 2001, citado por Martins, 2008).

- 80 Sessões individuais, de 30 minutos ao longo de 15 semanas (35-40 horas): alunos passaram de 0.15 na leitura para 0.44, e 0.64 (Vellutino et al., 1996, citado por Martins, 2008).

-10, 20, 30 semanas de intervenção em pequeno grupo: 24% não atingiram o sucesso ao fim de 30 semanas; 22% obteve êxito ao fim de 10 semanas, 33% ao fim de 20 e 20% ao fim de 30 semanas (Vaugh et al., 2003, citado por Martins, 2008).

A instrução no domínio da educação especial deve ser individualizada, intensiva e orientada para objectivos, metas de aprendizagem e objectivos definidos para cada aluno, com base nos resultados da avaliação. Se está comprovado cientificamente que a instrução no domínio da educação especial deve ser individualizada, intensiva e orientada para objectivos, há necessidade de clarificar o que se deve ter em conta quando traçamos um objectivo para um aluno. Segundo Bateman e Herr (2003) citados por Martins (2008), um objectivo deve ser pautado pelas seguintes características:

1. Indicar o **comportamento a observar**
2. Indicar as **condições de realização**
3. Indicar o **critério de realização/sucesso**

Para uma melhor compreensão exemplificarei com o Quadro 1 adaptado de Bateman e Herr, (2003) citados por Martins, (2008) as características de um objectivo.

Quadro 1. Características de um objectivo, adaptado de Bateman e Herr, (2003), citados por Martins, (2008).

Comportamento a Observar	Condições de Realização	Critério de Realização/Sucesso
O que o aluno deverá fazer: a nível académico, social, emocional, comportamental, entre outros.	Em que condições o aluno deverá realizar o comportamento, como por exemplo: com material do 2ºano, com acesso a um dicionário, num período de intervalo de 15 minutos.	Qual o sucesso exigido para que o objectivo seja considerado atingido. Exemplo: 3 dias consecutivos; uma vez por dia; 56 palavras ditas correctamente; entre outras.

Para que a intervenção educativa seja de qualidade, os professores têm que ter consciência que os alunos que lutam constantemente para aprender são tão inteligentes e capazes como aqueles que atingem o sucesso com facilidade. Ou seja, os alunos com DAE necessitam de ser ensinados a utilizar estratégias que sejam compatíveis com os seus modos de pensar e de aprender. Além disso, a **investigação até agora conduzida produziu uma base de conhecimentos útil e fiável para a educação especial e os instrumentos de ensino decorrentes da investigação estão a ser subaproveitados na educação especial**. Para aproveitar estes instrumentos eficazes na intervenção educativa, os professores desempenham um papel fundamental, uma vez que são eles os promotores no ensino de estratégias para atingirem os objectivos programados (Heward, 2003).

Uma vez ensinadas técnicas e estratégias apropriadas, os problemas dos alunos com DAE diminuem drasticamente (Winebrenner, 1996, citado por Martins, 2000). Para estes alunos, o processo de aprendizagem é muito difícil devido aos mais diversos factores, assim como a falta de pré-requisitos, de aptidões de estudo reduzidas, de problemas em prestar atenção, de diferenças culturais ou de linguagem e da presença de DAE. Estes alunos vivem muitos problemas durante o processo de aprendizagem, manifestando, no entanto, as mesmas necessidades em relação à aquisição de conhecimentos, comportamentos e de estratégias para a sua autonomia (Martins, 2000).

2.2. Estratégias de intervenção para alunos com DAE centradas na leitura

As DAE que os alunos apresentam podem ser colmatadas com a utilização de técnicas e estratégias que poderão utilizar durante o processo de aprendizagem para atingir o sucesso educativo. Será da competência do professor ensinar que técnicas e estratégias deverão utilizar em cada situação de aprendizagem (Martins, 2000).

Para Sturomski (1997) citado por Martins (2000), estratégias de aprendizagem são:

“Instrumentos e técnicas utilizadas para ajudar a compreender e a aprender novas aptidões, a integrar a informação nova naquela que já detemos, e a relembrar a informação ou comportamento aprendido numa situação ou local diferentes. Quando estamos a tentar a aprender algo, a nossa estratégia inclui o que nós estamos a pensar (o aspecto cognitivo da estratégia) e o que realizamos (o comportamento ou a acção que tomamos.” (p.168)

As estratégias podem ser simples ou complexas. As estratégias complexas são um conjunto de passos que são utilizados durante a realização de uma tarefa considerada mais difícil e ajudam o aluno na sua realização, como por exemplo ler um texto ou fazer uma composição (Martins, 2000). O professor deve ter em mente que a finalidade da utilização de estratégias no ensino é levar o aluno à sua utilização com sucesso. Existem vários tipos de estratégias que o professor pode facilmente implementar e que com certeza ajudarão o aluno a realizar as tarefas com mais sucesso. As mais utilizadas e que têm tido maior sucesso são as mnemónicas, uma vez que podem ser aplicadas em várias situações e servem para ajudar o aluno a resolver qualquer tipo de problema, quer na matemática quer na leitura. Contudo, embora as estratégias de aprendizagem resolvam situações difíceis aos alunos com DAE, há necessidade de serem implementadas em técnicas de ensino altamente estruturadas. Temos como exemplo o PALS que é uma técnica que foi desenvolvida na Universidade de Vanderbilt nos EUA com muito sucesso. Seguidamente apresentarei esta técnica que envolve algumas estratégias específicas e que tem sido relevante na intervenção neste tipo de alunos.

2. 2.1 Introdução ao PALS (Peer Assisted Learning Strategy)

O PALS foi desenvolvido na Universidade de Vanderbilt nos EUA e é um programa de mediação de pares para as áreas da leitura e da matemática. Relativamente à leitura, desenvolve estratégias que os investigadores demonstraram ser importantes para a aprendizagem da leitura, tais como: a consciência fonológica, a descodificação, o reconhecimento de palavras e a fluência. As actividades requerem que os pares desenvolvam interacções frequentes, em que os papéis de tutor e tutorado alternam, existindo um retorno correctivo imediato.

Os resultados de estudos experimentais levados a cabo pela universidade Vanderbilt, em alunos com DAE, demonstraram que através do PALS a aprendizagem da leitura e mesmo da matemática é altamente melhorada nas aulas onde este é implementado do que naquelas em que seguiram as técnicas normais. Burns (2006) refere que, sem excepções, o PALS fez uma incrível diferença na aprendizagem da leitura dos alunos com DAE, como também no sucesso que os professores obtiveram no ensino da leitura.

Também Kristin (2006) acrescenta que muitas vezes as crianças chegam à resposta correcta, sem contudo perceberem porquê; o PALS ajuda-os a identificar os diferentes passos para chegar à resposta correcta. Os alunos sentem-se mais realizados quando conseguem explicar *o que* estão a fazer e *porque* o estão a fazer.

Os alunos com DAE que frequentam as aulas em que o programa PALS está implementado tendem a manifestar uma maior satisfação e realização na aprendizagem da leitura e da matemática. Cada vez mais os professores mostram-se entusiasmados com a eficácia e a viabilidade da metodologia PALS (Burns, 2006; Kristin 2006).

Esta técnica incorpora diversas actividades direccionadas para diferentes níveis de ensino e reflecte um conjunto de estratégias de intervenção adequadas ao desenvolvimento das competências mais críticas com vista ao sucesso académico. Assim, temos o PALS-MATH direccionado para a matemática com as vertentes adequadas aos níveis de ensino, e o PALS-READING direccionado para a leitura com início na educação pré-escolar, Jardim de Infância, Nível I, Nível II e do Terceiro ao Sexto Nível (Preschool, Kindergarten, Grade I, Seconde-Grade e Third throu sixth grade).

O PALS-READING quando implementado na educação pré-escolar é preconizado que se inicie com a nomeação das letras, a correspondência letra/som, a consciência fonémica, os sons da letra inicial e o desenvolvimento do vocabulário.

Já no Jardim de Infância, considerado como a etapa seguinte da educação pré-escolar, entrevêm que a criança deverá apresentar as características anteriormente mencionadas, como a consciência fonémica, mas também apontam para uma descodificação precoce e identificação de palavras. Nesta fase as crianças já devem ler frases e histórias curtas.

No Nível I o programa promove a correspondência letra/som, consciência fonémica, descodificação precoce, identificação de palavras, frases e leitura de histórias, assim como actividades de aumento da fluência.

No Nível II o PALS melhora a descodificação e identificação de palavras, desenvolve a fluência e a compreensão de textos narrativos. As actividades de compreensão, neste nível, introduzem a leitura crítica, tornando os leitores bem sucedidos a resumir parágrafos e predizer o parágrafo seguinte.

Do Terceiro ao Sexto Nível o PALS enfatiza o desenvolvimento da fluência, bem como o desenvolvimento de estratégias de compreensão com três actividades: leitura com pares, leitura de um parágrafo à vez e predizer o que vai acontecer (Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., & Simmons, D. 1997). Então que competências para a leitura têm de ser avaliadas através do sistema Resposta à Intervenção (RTI)?

Competências a ser avaliadas nos diferentes níveis com vista à intervenção para implementação do PALS

Segundo Fuchs (2003) e Fuchs e Fuchs (2005), as competências a ser avaliadas nos diferentes níveis com vista à intervenção serão:

- Jardim de Infância (*Kindergarden*) – fluência na correspondência letra/som e dizer o som da respectiva letra.

- Nível 1 – fluência na identificação de palavras, reconhecimento de palavras contadas ao minuto.

- Nível 2-3 - leitura, ler um parágrafo em voz alta.

- Nível 4: fluência *labirinto*, palavras que faltam ao ler um texto.

De seguida apresento o Quadro 2, adaptado de Fuchs e Fuchs (2007), acerca da Resposta à Intervenção e amostras de avaliação, desde o Jardim de Infância até ao quarto nível.

Quadro 2. Amostras de avaliação, adaptado de Fuchs e Fuchs (2007, p. 176).

<p style="text-align: center;">Jardim de Infância</p> <p style="text-align: center;">Fluência na correspondência letra/som</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Professor: - diz o som de cada letra</p> <p>Tempo: 1 minuto</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>p U z u y j t R e w O a s d f V g j S b K m n b V Y E i c x É</p> </div>	<p style="text-align: center;">Nível 1</p> <p style="text-align: center;">Fluência na identificação de palavras</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Professor: - lê estas palavras</p> <p>Tempo: 1 minuto</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Dois Para Vir Porque último De</p> </div>
<p style="text-align: center;">Nível 2-3</p> <p style="text-align: center;">Fluência na leitura</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Número de palavras lidas correctamente em voz alta num minuto.</p>	<p style="text-align: center;">Nível 4-6</p> <p style="text-align: center;">Fluência <i>labirinto</i></p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p>Texto apresentado com espaços.</p>

Uma outra técnica para avaliação do aluno na leitura, com vista a responder às suas necessidades educativas, pode ser a Avaliação com Base no Currículo (ABC), assim nomeada por Shaywitz (2008), também conhecida por Monitorização com Base no Currículo (MBC) e preconizada por Fuchs e Fuchs (2007).

Shaywitz (2008) também propõe avaliar a fluência na leitura através de um sistema de orientações pertinentes. Se ensinar um aluno a ler fluentemente é muito importante, avaliar a fluência na leitura é um acto não menos importante. Segundo Shawyitz (2008), existem orientações úteis para ajudar a avaliar o grau de fluência de uma criança por comparação com outras crianças da mesma idade. Para as crianças que frequentam os primeiros anos de escolaridade a velocidade de leitura em voz alta esperada é apresentada no Quadro 3:

Quadro 3. Quadro de aferição para avaliação da fluência na leitura (Shawytz, 2008, p. 301).

Ano de escolaridade	Palavras lidas correctamente por minuto
1º ano	40 a 60
2º ano	80 a 100
3º ano	100 a 120
4º ano e seguintes	120 a 180

Estes valores são aproximados e servem como indicadores quanto ao que se poderá esperar em termos de velocidade de leitura. A pesquisa nesta área vai mais longe, uma vez que um grupo de investigadores da universidade de Oregon estabeleceu valores específicos para a velocidade de leitura em voz alta nos primeiros anos de escolaridade, assim as crianças que pontuam abaixo dos níveis abaixo assinalados no Quadro 4 correm um maior risco de insucesso na leitura:

Quadro 4. Avaliação da fluência na leitura de alunos em risco (Shawytz, 2008, p. 302).

Ano de escolaridade	Palavras lidas correctamente por minuto
1º ano	10
2º ano	50
3º ano	70

Estas crianças necessitam de uma intervenção urgente e intensiva para superar as suas dificuldades. Para avaliar a fluência na leitura, propõe-se à criança que leia um texto adequado ao seu nível, de seguida sugere-se que leia em voz alta tão rapidamente quanto possível mantendo a precisão de leitura durante um minuto. Seguidamente conta-se o número total de palavras lidas. A autora aconselha a utilização de dois ou três textos e fazer a média para alcançar números mais fiáveis. O professor deve ter uma cópia dos textos que estão a ser lidos, para ir assinalando as palavras lidas incorrectamente, omitidas ou hesitadas por mais de três segundos. Depois soma-se os erros detectados e subtrai-se ao número de palavras.

Também Correia (1983) apresenta uma Escala de Comportamento Escolar que foi desenvolvida com o objectivo de auxiliar o professor no diagnóstico de possíveis deficiências que uma criança possa apresentar nas várias áreas comportamentais, que constituem um todo

necessário para o seu bom aproveitamento escolar. Esta escala proporciona uma avaliação prévia de comportamentos e uma avaliação final. O objectivo desta Escala é avaliar o aluno para poder delinear um programa de intervenção e assim colmatar as dificuldades que tenha apresentado.

Correia (1983) chama a atenção que para determinar o nível de leitura e compreensão a que a criança se encontra o professor deve considerar a classe em que ela está integrada, isto é, o professor deve começar por dar à criança o texto apropriado à sua classe e, em caso de insucesso, passar aos textos mais simples.

Como determinar o nível de leitura e compreensão da criança, segundo Correia (1983)

Pedir à criança para ler em voz alta um texto apropriado. Depois de a criança ter lido o texto, fazer-lhe as perguntas de interpretação que se lhe seguem. No modelo de registo, marcar os erros cometidos pela criança ao ler o texto, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5. Modelo de registo proposto por Correia (1983).

Criança	Professor
a. Omitiu palavras ou parte de palavras.	a. Circunde as palavras.
b. Não leu a palavra correctamente.	b. Escreva foneticamente a palavra como a criança a leu.
c. Repetiu a palavra.	c. Sublinhar a palavra e colocar um R no princípio.
d. A palavra foi-lhe lida pelo professor.	d. Colocar um L no princípio da palavra.
e. Inseriu no texto palavras ou sílabas novas.	e. Escreva a palavra ou sílaba no texto, usando o sinal de inserção γ .
f. Errou, mas erro muito rápido para anotar.	f. Riscar a palavra.

Em seguida colocar \surd nas perguntas de interpretação que a criança responder certo e um X nas que a criança errar.

Para determinar as percentagens de leitura, compreensão e nível de acuidade total segue-se o critério abaixo determinado e proposto por Correia (1983) (Anexo A).

1. Para percentagem de leitura correcta.
 - a. Conte o número de erros.
 - b. Subtraia esse número ao número total de palavras.
 - c. Multiplique o número de palavras correctas por cem e divida pelo número total de palavras.
2. Para percentagem de compreensão correcta.
 - a. Conte o número de respostas correctas.
 - b. Multiplique o número de respostas correctas por vinte.
3. Para determinar o nível de acuidade total.
 - a. Some a percentagem de leitura à percentagem de compreensão.
 - b. Dividir o total por dois.

Com este vasto leque de modelos de avaliação de leitura, podemos decidir por um sendo que todos eles estão comprovados cientificamente.

2.2.2 Implementação do PALS

Para a implementação do PALS em primeiro lugar avalia-se o nível de leitura dos alunos, com apoio na monitorização com base no currículo recomendado por Fuchs e Fuchs (2007), de seguida ordenam-se os alunos pelos níveis de leitura. A seguir divide-se o grupo em dois e emparelha-se o primeiro aluno do grupo A, com o primeiro do grupo B, o segundo aluno do grupo A, com o segundo aluno do grupo B, e assim sucessivamente de forma a não haver discrepância. Verificam-se as compatibilidades (socialização, género, etc.). Finalmente mantém-se durante quatro semanas. Para informar os alunos na implementação desta técnica, devemos ter em consideração as orientações supracitadas. Então, segundo Fulk e King, (2001) citados por Martins (2008), começaremos com o treino dos alunos:

- Exemplificam-se os objectivos e a técnica;
- Explicar-lhes que esta técnica aumentará a oportunidade de praticarem a leitura;
- Salientar a importância da colaboração (não da competição) e do respeito mútuo;

- Explicar, demonstrar e praticar os papéis do tutor e do tutorado através do role – playing (procedimento da tarefas, explicações, retorno das respostas correctas e incorrectas, como reagir perante imprevistos);
- Explicar as regras para obtenção de pontos.

O PALS também sugere algumas actividades para promover o desenvolvimento da leitura, sendo elas de carácter apelativo e interactivo, uma vez que os pares estão em constante troca de papéis e são constantemente atribuídos pontos por cada acção realizada. Os materiais usados são os manuais e livros recreativos, ajustados ao nível dos alunos (mais concretamente, ao aluno menos fluente). Tem a duração de quatro semanas (cada par), com três sessões por semana de 35 minutos cada. Após cada 5/10 minutos os alunos invertem os papéis, o professor controla o tempo e desloca-se pela sala de forma a monitorizar a implementação correcta do programa. Cada par possui uma ficha onde regista a respectiva pontuação. No final de cada semana, as equipas somam as pontuações e o professor anuncia a equipa vencedora que terá direito ao aplauso de toda a turma e à afixação dos nomes dos alunos no quadro de honra (Smith, 2007; Fuchs & Fuchs, 2003, citados por Martins, 2008). Assim sendo, temos:

A primeira actividade inicia-se com Ler e Recontar, esta actividade tem como objectivo principal aumentar a fluência e compreensão na leitura. A explicação é simples:

- Cada um dos alunos lê em voz alta o mesmo texto, durante 5 minutos;
- Primeiro lê o aluno mais competente (tutorado) sendo o outro aluno o tutor, reduzindo desta forma as exigências cognitivas de descodificação, tornando o aluno mais disponível para a compreensão. Seguidamente trocam de papéis;
- Após a leitura, o tutorado faz o reconto. Com a duração de 10 minutos.

Na prática, o que o aluno deve fazer:

a) ler (feedback e pontos) - DESCODIFICAÇÃO:

Na leitura incorrecta, o tutor diz: “pára, não leste bem essa palavra. Tenta de novo”. Se o aluno não ler em 4/5 segundos, o tutor diz: “essa palavra é ... (e diz o nome da palavra). - “Qual é a palavra?”. O tutorado lê a palavra correctamente. O tutor responde: - “Boa. Lê de novo a frase”.

A palavra deve ser posteriormente anotada no caderno das palavras novas. O tutor ganha um ponto por frase. Exemplificando com o cartão no Quadro 6:

Quadro 6. Feedback para ler.

a) Feedback para ler; (pontos)

Leitura incorrecta: “Pára não leste bem essa palavra. Tenta de novo.”

Se o aluno não ler bem em 4/5 segundos, o tutor diz: “ essa palavra é... qual é a palavra?”

O aluno lê correctamente a palavra. O tutor diz: “Boa. Lê de novo a frase.”

Registo de palavras difíceis

1 Ponto por frase

Fonte: http://kc.vanderbilt.edu/pls7teachmat/reading_Materials.html
(Adaptado de Martins, 2008)

b) ler, o papel do tutor no recontar - COMPREENSÃO:

Recontar: - O que aconteceu primeiro?

- O que aconteceu depois?

O tutor ganha dez pontos, exemplificando com os cartões no Quadro 7 o que o aluno deve fazer:

Quadro 7. Papel do tutor no recontar.

**b) Papel do tutor no recontar;
(pontos)**

Recontar

1. O que aconteceu primeiro?
2. O que aconteceu depois?

10 Pontos

Fonte: http://kc.vanderbilt.edu/pls7teachmat/reading_Materials.html (Adaptado de Martins, 2008)

A segunda actividade tem a ver com Resumir o parágrafo. O objectivo principal é melhorar a capacidade de fazer sumários e de identificar a ideia principal. Esta actividade inicia-se:

- cada aluno lê parágrafos diferentes e identifica o tema, a ideia principal do mesmo e recebe o feedback do colega.
- tem a duração de dez minutos.

Neste ponto há que levar em consideração se o colega identifica as personagens e os acontecimentos. Se indica o mais importante sobre as personagens e os acontecimentos. Finalmente se identifica a ideia principal em dez ou menos palavras (Martins, 2008). O aluno recebe um ponto por resposta, exemplificando com os cartões no quadro 8:

O que o aluno deve fazer:

Quadro 8. Resumir o parágrafo.

c) Resumir o parágrafo

(ler parágrafo a parágrafo – identificar a ideia principal e receber feedback do colega)

1. Identifica: Personagens, acontecimentos, ...?
2. Indica: O mais importante sobre as personagens, os acontecimentos, ...?
3. Indica: A ideia principal em 10 ou menos palavras;

1 Ponto por resposta

Fonte: http://ke.vanderbilt.edu/pls7teachmat/reading_Materials.html
(Adaptado de Martins, 2008)

A terceira actividade é denominada de Predizer e tem como objectivo principal melhorar a compreensão da leitura e tornar os alunos mais activos na tarefa. Só é indicado quando os alunos já dominam as actividades anteriores (a partir da quinta semana). O aluno tutorado lê em voz alta a primeira metade do texto e tenta predizer o que vai acontecer na segunda metade. Depois de confirmar ou não as suas predições, lendo o parágrafo e continuando a ler, predizer e a verificar até perfazer cinco minutos. Esta actividade tem a duração de dez

minutos. Exemplificando: o professor ao trabalhar o **Predizer** com os alunos: “o que pensas que vai acontecer?” Seguidamente vai desenvolver a estratégia **Ler** e diz: “agora lê os parágrafos seguintes”. Finalmente, **Verificar** “vamos verificar se estávamos certos?”. O aluno obtém um ponto por resposta, exemplificando com o cartão no Quadro 9:

Quadro 9. Predizer.

<p style="text-align: center;">d) Predizer</p> <p>(O que vais ler no próximo parágrafo...)</p> <table border="1"><tr><td><ol style="list-style-type: none">1. Predizer _____ o que pensas que vai acontecer?2. Ler _____ lê os parágrafos seguintes...3. Verificar _____ estávamos certos?</td></tr></table> <p style="text-align: center;">1 Ponto por resposta</p> <p>Fonte: http://kc.vanderbilt.edu/pls7/teachmat/reading_Materials.html (Adaptado de Martins, 2008)</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Predizer _____ o que pensas que vai acontecer?2. Ler _____ lê os parágrafos seguintes...3. Verificar _____ estávamos certos?
<ol style="list-style-type: none">1. Predizer _____ o que pensas que vai acontecer?2. Ler _____ lê os parágrafos seguintes...3. Verificar _____ estávamos certos?	

Contudo além desta metodologia PALS e o interesse que despertou noutros investigadores, iniciou-se uma extensão que levou a algumas adaptações. Estas adaptações provaram ser eficazes junto de alunos com DAE. Passarei de seguida a explicar a técnica Ler com um Par proposta por Linan-Thomson e Vaughn (2007) (Martins, 2008).

2.2.3. Adaptação ao PALS feita por Linan-Thomson e Vaughn (2007): Ler com um par (citados por Martins, 2008)

O programa PALS foi adaptado por Linan-Thomson e Vaughn (2007, Martins, 2008). Essa aplicação, intitulada **Ler com um par**, produz ganhos a nível da leitura, mais concretamente na fluência, predizer/fluência, compreensão, em alunos com DAE (Martins, 2008). Tal como no PALS, **Ler com um par** propõe actividades de forma interactiva entre os alunos. Passarei a descrever:

1ª Actividade: Fluência e Predizer

Na primeira actividade para desenvolver a Fluência e Predizer, começa-se por:

- explicar que predizer pode ajudar na compreensão do texto, bem como aumentar a fluência.
- inserir a parte do texto usando o título e algumas ideias do texto;
- introduzir as palavras novas ou difíceis de reconhecer de forma automática, os conceitos e as palavras não familiares. Os alunos poderão escrever nos seus cadernos de palavras novas.
- num ritmo de conversação o professor lê o texto em voz alta. O aluno acompanha o professor na leitura.
- os pares lêem (começando pelo aluno que lê melhor, trocando de seguida de posição) a parte do texto prevista.
- o professor monitoriza a leitura dos alunos. Anima-os a reverem as palavras difíceis e a reverem periodicamente se as previsões estavam correctas.

2ª Actividade: Fluência e Compreensão

Nesta sequência, a segunda actividade para desenvolver a Fluência e Compreensão é iniciada com as seguintes instruções:

- utilizar textos de nível de instruções e *cartões de compreensão*.
- explicar que durante a leitura a pares os alunos podem parar e verificar se estão a compreender o que estão a ler.
- mostrar aos alunos como fazer as perguntas sobre o texto, por exemplo no Quadro 10:

Quadro 10: Cartão de compreensão

Quem é a personagem principal? Ou, Quem são as personagens do texto? _____
Quando é que aconteceu? _____
Onde? _____
Qual é o significado da palavra? _____
Porque razão _____
Porquê? _____

- dar aos alunos cópias do texto e dos cartões de compreensão.

- durante a leitura a pares os alunos trocam de posições, lendo as mesmas partes do texto e verificando a compreensão que cada um faz.
- os alunos devem fazer perguntas sobre a ideia principal e os detalhes.
- deve ter-se em atenção as palavras novas.
- o professor monitoriza a leitura dos alunos.

Quanto à actividade de **LER** será minuciosamente explicada, podemos esclarecer o aluno dizendo “agora vais ler o texto, vais sublinhar aquilo que está igual ao que tu escreveste anteriormente”. Estas estratégias não se resumem só a este número de actividades de leitura. Há necessidade de desenvolver a compreensão e para isso existem outras formas pertinentes para o fazer, como seja trabalhar a Ideia Principal do texto. A Ideia Principal é o acontecimento ou acontecimentos mais importantes do texto. É aquilo de que trata a história, o que esta diz! Todas as histórias, filmes, textos têm uma ideia principal! Para encontrar a Ideia Principal, o aluno com DAE necessita de ser ensinado através de estratégias para o efeito. Assim, coloca-se a questão: **Onde se encontra a IDEIA PRINCIPAL?** De facto nem sempre é fácil encontrá-la, ela pode estar no início da história (primeiro parágrafo), no meio da história, no fim da história (último parágrafo) ou mesmo em lado nenhum! Pode, contudo, ser encontrada na resposta à formulação de uma questão. Ou seja, podemos encontrá-la quando pensamos: “ – O que é que a história me diz?”. Existem três passos para encontrar a Ideia Principal e que está provada a sua eficácia junto dos alunos com DAE:

- Indicar sobre quem ou sobre o que fala o texto.
- Indicar a informação mais importante sobre “ quem” ou “o que”.
- Dizer a ideia principal.

Para concretizar estes passos nada mais simples de que orientar o aluno do seguinte modo: “Escreve o nome da história, “escreve dois acontecimentos da história” e finalmente “escreve sobre o que fala a história”. Estes passos concretizam e atingem o objectivo acerca de escrever sobre a Ideia Principal.

Contudo, quando os alunos não estão preparados para a implementação do PALS existem fichas de trabalho que são implementadas no Jardim de Infância e que podem ser usadas com um par, denominadas **What Word** e proposta por Fuchs e Fuchs (2003), citados por Paulsen (2007).

2.2.4. What Word

Nesta técnica com vista ao desenvolvimento inicial da leitura os alunos começam a conhecer palavras comuns (sight words) e que não são facilmente pronunciadas. A actividade é de carácter interactivo, onde o tutor aponta para a palavra e pergunta:

- “Qual é a palavra”?

- o jogador responde.

O tutor segue o tutorado com elogio e correcção.

- os alunos trocam de lugares para a identificação das palavras.

- as lições são construídas cumulativamente através de outras lições (Paulsen, 2007).

As técnicas para o desenvolvimento da leitura devidamente comprovadas não se esgotam, de modo que passarei a apresentar uma muito interessante que é pertinente nesta variedade de estratégias de intervenção nesta área. Denomina-se POISA.

2.2.5. Predizer, Organizar, Investigar, Sumariar e Avaliar - POISA

Neste método, denominado de POISA, cada letra tem um significado, tal como se apresenta posteriormente. Este serve para que possamos perceber melhor os textos, chegando mais facilmente à ideia principal, desenvolvendo a capacidade de imaginação. Inicia-se com uma tarefa denominada de **Predizer**. Antes de ler o texto, apenas conhecendo o título, o aluno irá *prever que...? Lembra-se que...?* A segunda tarefa, chama-se **Organizar**, nesta fase é chegado o momento de organizar as ideias. Depois de ver o título do texto, de predizer, é altura de colocar as ideias em categorias. Seguidamente pede-se aos alunos para lerem o texto. Depois de ler o texto, passa-se à tarefa seguinte, que é denominada de **Investigar**, neste momento confronta-se aquilo que se escreveu anteriormente com aquilo que o texto diz. Passando à etapa seguinte, que é **Sumariar**, os alunos escrevem a ideia principal (*eu penso que a ideia principal é... a minha pergunta sobre a ideia principal...*). Finalmente, chega a altura de **Avaliar**, isto é, verificar se as previsões estavam correctas (Englert e Mariage 1991, citados por Martins, 2008).

De um modo mais concreto apresentarei dois quadros (Quadros 11 e 12) com duas alternativas para utilizar a técnica. Estas propostas podem ser utilizadas em actividades de desenvolvimento da leitura na sala de aula.

Quadro 11. POISA, adaptado de Englert e Mariage (1991, citados por Martins, 2008).

1º PREDIZER: <i>Eu prevejo que... Eu lembro-me que...</i>	2º ORGANIZAR em categorias: <i>Eu penso que uma das categorias pode ser...</i>
3º INVESTIGAR: (vamos verificar no texto se corresponde ao ponto anterior): <i>Eu penso que as várias categorias são...</i>	
4º SUMARIAR: <i>Eu penso que a ideia principal é ...</i>	
5º AVALIAR: <i>Eu penso que nós fizemos uma previsão...</i>	

Neste quadro poder-se-á anotar o desenvolvimento de todo o processo. Com os cartões apresentados de seguida, será uma alternativa possível e apelativa para os alunos.

Quadro 12. Cartões POISA, para uma actividade usando a estratégia, adaptado de Martins (2008)

<p><u>1º PREDIZER:</u></p> <p>Eu prevejo que...</p> <p>Eu lembro-me que...</p>	<p><u>2º ORGANIZAR em categorias:</u></p> <p>Eu penso que uma das categorias pode ser...</p>
<p><u>3º INVESTIGAR</u> (vamos verificar no texto se corresponde ao ponto anterior):</p> <p>Eu penso que as várias categorias são...</p>	<p><u>4º SUMARIAR</u></p> <p>Eu penso que a ideia principal é ...</p>
<p><u>5º AVALIAR</u></p> <p>Eu penso que nós fizemos uma previsão...</p>	

Existem ainda um conjunto alargado de métodos e estratégias para desenvolver a leitura e que estão provadas pela investigação como eficazes. Todavia, seria bastante extensivo para este pequeno estudo. Apresentarei seguidamente mais uma estratégia que poderá ser usada na sala de aula com criatividade. Na exposição de um texto para desenvolver a compreensão e o sucesso da leitura, o professor deve ter em conta o que já sabemos, o que queremos saber, o que pensamos saber e finalmente o que aprendemos. Uma boa estratégia partirá da elaboração de uma tabela (Quadro 13) onde se vai anotando, de um modo interactivo, todo o conhecimento acerca do referido texto (Englert e Mariage, 1991, citados por Martins, 2008).

Quadro 13. Estratégia para desenvolvimento da compreensão na leitura adaptado de Englert e Mariage, (1991), citados por Martins, (2008).

O que nós já sabemos	O que queremos saber	O que pensamos saber	O que aprendemos

Estas actividades iniciam-se com um “Brainstorm” sobre o que os alunos sabem sobre o tema; o que os alunos querem saber sobre o texto e predizer aquilo que pensam saber. Seguidamente deve indicar-se aos alunos que devem ler o texto. Conjuntamente com os alunos, analisa-se o texto que leram e escrevem na última coluna da tabela o que aprenderam. Finalmente, e para que esta estratégia fique completa, aconselha-se a debater o que foi escrito nas quatro colunas da tabela.

A leitura provoca na maioria dos investigadores inquietação quanto ao seu processamento e desenvolvimento, levando-os à constante procura de explicações e soluções de modo a colmatar nos alunos as dificuldades sentidas nesta matéria. A investigadora Giasson (1999) levou a cabo uma pesquisa aprofundada no âmbito da compreensão na leitura e apresentou um contínuo de processos de descodificação e do reconhecimento de palavras, revelando estratégias pedagógicas orientadas para a compreensão de um texto. Estas estratégias pedagógicas encontram concordância nos vários pesquisadores. Estes processos compreendem a identificação das ideias principais, o resumo, assim como o predizer. Fazer previsões, construir uma imagem mental, reagir emotivamente, discorrer sobre o texto e integrar a informação nova nos conhecimentos anteriores são passos necessários para compreender um texto. Todos estes contributos na área da leitura são congruentes em relação às estratégias que integram. Os autores encontram-se em acordo quanto à pertinência destas competências que favorecem o desenvolvimento da leitura.

Também Shaywitz (2008) investigou as dificuldades que alunos apresentam na leitura, dislexia, apresentando um conjunto de recomendações para a intervenção educativa que têm muito a ver com as características do método anterior.

Para Shaywitz (2008) ensinar a ser fluente e o que funciona melhor para desenvolver a fluência, isto é, a capacidade de ler um texto rapidamente, com precisão e uma boa compreensão do mesmo, são os elementos necessários para definir um leitor proficiente.

A Comissão Nacional da Leitura, dos EUA, investigou acerca do ensino da fluência e chegou à conclusão que os programas que funcionam mais eficazmente e que produzem ganhos mais importantes partilham três aspectos importantes, dando:

- (1) ênfase na leitura em voz alta da criança,
- (2) oportunidades para a criança praticar, permitindo-lhe ler e reler em voz alta palavras de um texto articulado,
- (3) constante retorno enquanto a criança lê.

Ler em voz alta torna possível o retorno da actividade, enquanto a leitura silenciosa não o permite. A parte do retorno é essencial porque permite à criança modificar a forma como está a ler uma palavra específica, corrigindo, ao mesmo tempo, o modelo neural dessa palavra que está guardado, de forma a este reflectir cada vez mais a maneira exacta de ler e de escrever a palavra. O retorno é feito de forma construtiva e positiva para que a criança não perca a autoconfiança nem desenvolva o medo de ler em frente aos outros (Shaywitz, 2008). A investigadora dá forte ênfase à leitura em voz alta, orientada e repetida.

Técnica da leitura em voz alta, orientada e repetida, esta orientação deve ser feita por um professor ou um tutor. A criança pode praticar a fluência da leitura ouvindo o que leu e ficou registado num gravador. As abordagens que usam este método são também referidas como leitura repetida, leitura com pares, leitura partilhada, leitura assistida e leitura em eco. Nesta última, o professor começa por modelar a leitura ao ler um parágrafo em voz alta, depois o aluno lê o mesmo parágrafo em voz alta sob a orientação do professor. No dia seguinte, se possível com treino em casa, formam-se pares na sala de aula e, à vez, lêem um ao outro. Este método tem a vantagem de um só professor poder acompanhar e monitorizar um grande número de crianças enquanto elas lêem em pares.

A Comissão Nacional da Leitura nos EUA, com base na extensa análise que realizou, concluiu que os programas de leitura em voz alta orientada e repetida “ajudam a desenvolver as competências de leitura da criança, pelo menos até ao 5ºano de escolaridade e ajudam a

desenvolver a leitura de alunos com dificuldades de aprendizagem muito para lá desse nível de ensino” (Shaywitz 2008, p. 255). Shaywitz vai mesmo ao ponto de recomendar a utilização destes programas no 1º e 2º ciclo, uma vez que as evidências da sua eficácia são extremamente fortes.

Para ensinar a criança com dislexia a ler, e segundo Shaywitz (2008), os aspectos essenciais de um programa de intervenção eficaz são:

- Instrução sistemática e directa no campo:

1- da consciência fonémica – reparar nos sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada;

2 - do método analítico-sintético – a forma como as letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada:

- ler palavras em voz alta (descodificar)
- soletrar
- ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista
- vocabulário e conceitos
- estratégias de compreensão da leitura.

– Prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita.

- Treino da fluência.

- Experiências enriquecedoras no campo da linguagem: ouvir falar acerca de contar histórias.

Estas orientações, avaliadas à luz da investigação, ditam a eficácia da intervenção por parte do professor no desenvolvimento da leitura na criança com DAE.

Estas práticas, comprovadas cientificamente, são métodos de ensino eficazes e têm sido provados sistematicamente pela investigação. A investigação na área da leitura tem vindo a

demonstrar que existem metodologias de ensino eficazes devidamente comprovadas e que o professor não tem necessidade de continuar a argumentar que já “experimentou de tudo” para o sucesso na aprendizagem do aluno. Toda a criança deve beneficiar de uma instrução excelente no campo da leitura e esta instrução deve ser adaptada às necessidades individuais, assim as práticas eficazes preconizam a individualização, retorno e orientação e avaliação constante do progresso do aluno na leitura (Shawytz, 2008).

Espero que a apresentação de variadas estratégias preconizadas pela investigação contribua para que as práticas sejam realmente eficazes na sala de aula.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo farei referência à metodologia utilizada para a concretização do meu estudo junto de alunos com DAE na leitura. Começarei por apresentar o desenho da investigação, identificação das variáveis, caracterização da amostra, instrumento de recolha de dados, procedimentos, programa de intervenção e finalmente abordarei a forma como procederei à análise de dados.

Tendo em conta os objectivos de investigação levantados, farei a selecção e caracterização da amostra envolvida na situação experimental. Seguidamente efectuarei os testes aos alunos. Passarei à intervenção com metodologias e estratégias eficazes junto de dois alunos. De seguida procederei à recolha dos resultados desta intervenção. Após a intervenção, aplicarei os testes de avaliação da leitura aos alunos sujeitos à intervenção e aos que não tiveram qualquer tipo de apoio especializado. Procederei à análise dos progressos obtidos na leitura por parte dos alunos. Finalmente apresentarei os resultados e as respectivas conclusões e recomendações.

A utilização de métodos quantitativos está essencialmente ligada à investigação experimental ou quase-experimental o que pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (verificação), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses. O objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos (Carmo & Ferreira, 1998).

Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias. O estilo experimental consiste em planear experiências que lidem com factos mensuráveis. O princípio de tais experiências é o de que, se foram seleccionados dois grupos idênticos, sendo um deles, o grupo experimental, sujeito a uma intervenção especial e o outro não, o grupo de controlo, assim e após o período experimental, se surgir alguma diferença entre eles deve ser atribuída à diferença de procedimento. Pode dizer-se que há uma relação causal, permitindo tirar conclusões acerca de causas e efeitos. A característica capital da investigação experimental é a de que os investigadores controlam e manipulam propositadamente as condições que determinam os acontecimentos em que estão interessados. Uma experiência envolve fazer uma mudança no valor de uma variável, dita independente, e observar o efeito dessa mudança em outra variável, dita variável dependente. O que caracteriza o método quase-experimental é uma aproximação do método experimental verdadeiro, contudo, a escolha da amostra não é aleatória (Bell, 1997, Almeida & Freire, 2003).

No plano quase-experimental verifica-se uma aproximação ao plano experimental. Alguns procedimentos ou tipo de estudos são exemplos de planos quase-experimentais, temos o recurso a um grupo de comparação (grupo não aleatório), recurso a séries temporais de registo e plano de correlação intervalar cruzada. No caso primeiro caso, o investigador considera um grupo experimental e um grupo de comparação, que pelo facto de serem formados de forma não aleatória, não se podem assumir como equivalentes à partida. Então, no final, as diferenças observadas nos resultados entre o pré-teste e o pós-teste não podem ser exclusivamente atribuídos à manipulação da variável independente. Diferentes variáveis, como seja a selecção de grupos ou interacções diversas, não se encontram devidamente controladas.

3.1. Desenho da investigação

Este estudo tem como campo de investigação quatro alunos do 2º ano de escolaridade que foram sujeitos a uma retenção, pautando-se por uma procura de relações entre as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura e a intervenção educativa por um professor especializado, com a aplicação de técnicas e estratégias de ensino em dois alunos deste grupo, para colmatar estas dificuldades. Assim, este estudo insere-se na modalidade de investigação do tipo

quantitativo – experimental, do género quase-experimental, voltada essencialmente para a predição e explicação através da testagem de teorias e hipóteses (Almeida & Freire, 2003).

A investigação irá desenvolver-se especialmente na análise comparativa da aplicação de um teste de leitura, aplicado no início e no fim da intervenção junto de quatro alunos com DAE centradas na leitura e que estão sujeitos a um Plano de Acompanhamento. Dois alunos que frequentam a mesma escola e a mesma turma irão ter apoio educativo especializado com implementação de técnicas e estratégias eficazes, os outros dois alunos a frequentar turmas e escolas diferentes, não terão qualquer tipo de apoio.

3.2. Identificação das variáveis

Este estudo terá como variável independente as práticas eficazes utilizadas pelo professor especializado. Ou seja, a implementação de estratégia constituída por um conjunto de actividades desenvolvidas por Linan-Thomson e Vaughn (2007, citados por Martins, 2008): **Ler com um par**. Estas actividades requerem que os pares desenvolvam interacções frequentes, em que os papéis de tutor e tutorado alternam, existindo um feedback correctivo imediato. A actividade **Ler com um Par** produz ganhos a nível da leitura, mais concretamente na fluência e predizer/fluência e compreensão, em alunos com DAE. **Ler com um Par** propõe actividades de forma interactiva entre os alunos. A questão que levanto será que as orientações preconizadas pela investigação com práticas educativas compostas por técnicas e estratégias, quando aplicadas a alunos com DAE produzem progressos educativos significativos? Neste estudo, estas actividades desenvolvem-se paralelamente com a introdução de palavras novas ou difíceis de reconhecer com casos de leitura. A outra estratégia, proposta por Martins (2008) tem a ver com a introdução destas palavras nos seus Cadernos de Palavras Novas.

A variável dependente será os resultados dos alunos com DAE nas provas de leitura.

3.3. Caracterização da amostra

A amostragem dos estudos quase-experimentais decorre de uma selecção que não é aleatória e, em investigação educacional, a amostra, não probabilística, por conveniência é

recorrente devido à existência de múltiplos grupos de sujeitos intactos ou já formados, no contexto educacional, inclusive no contexto da sala de aula (Bell, 1997).

A selecção não aleatória dos sujeitos pode induzir a efeitos independentes do tratamento experimental aplicado e, por isso, não representativo, o que preconiza a reduzida validade externa deste tipo de planos. Acresce a possibilidade do efeito teste, isto é, uma reactividade aos prés testes capaz de modificar o posterior comportamento dos sujeitos de investigação. A validade interna e externa do plano pré-pós teste com grupo de controlo não equivalente varia directamente com o grau de semelhança dos grupos para a situação experimental (Carmo e Ferreira, 1998).

Os alunos da amostra foram seleccionados de acordo com a finalidade deste estudo. Assim sendo, num primeiro passo pesquisei no agrupamento de escolas alunos com DAE e que tenham sofrido retenção. Estes alunos foram sujeitos a uma retenção no 2º ano e têm um Plano de Acompanhamento ao abrigo do Despacho Normativo nº50/2005 de 20 de Outubro. Assim, amostra é constituída na totalidade por quatro alunos naturais de um meio rural. Estes alunos são do sexo masculino com DAE centradas na leitura. Nasceram todos no ano de 2001, à excepção de um que nasceu em 2000. Portanto, um tem nove e os outros três têm oito anos. Houve necessidade de uma avaliação específica para ter a certeza que estava na presença de DAE, ou seja, foram aplicados Instrumentos tradicionais: a) Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC (Wechsler, 1964) 4, para avaliar o nível intelectual dos alunos, sendo dividido em dois subgrupos – Verbal e Execução.

Deste grupo de quatro, dois alunos beneficiarão da minha intervenção educativa e a respectiva aplicação das estratégias. Enquanto os outros dois não terão qualquer tipo de intervenção especializada.

Após esta selecção procurei conhecer bem estes quatro alunos no que respeita à leitura. Importa identificar o nível de leitura dos alunos. Para tal utilizei a Escala de Comportamento Escolar proposta por Correia (1983), mais concretamente o Comportamento Linguístico. Assim ao determinar o nível de leitura, fiquei a saber se já têm o princípio alfabético adquirido, género de palavras lêem, o grau de complexidade e dimensão dos textos que já conseguem ler. Importa, também, saber a apetência por actividades relacionadas com a leitura e os temas que mais lhes interessa.

A selecção das palavras e dos textos foi efectuada de acordo com os dados da avaliação e em colaboração com a professora titular de turma. Esta intervenção teve como ponto de partida o início do ano lectivo. No final da intervenção avaliarei a progressão dos quatro alunos, aplicando o mesmo texto inicial e assim aferir as respectivas evoluções.

3.4. Instrumento de recolha de dados

Com a finalidade de responder às necessidades dos alunos com DAE na leitura e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção, temos de observar qual dos processos cognitivos nela implicados (descodificação ou compreensão) apresenta défice no processamento da informação.

Neste caso concreto, os alunos manifestam um problema na descodificação, assim o instrumento adequado para a recolha de dados que permita a concretização deste estudo será a aplicação de um teste de leitura da Escala de Comportamento Escolar de Correia (1983), mais concretamente o Comportamento Linguístico e a aplicação da Avaliação Informal da Pragmática adaptado e traduzido por Santos (2007) de Delmar Learning (2004) nos quatro alunos no início, e no fim do estudo. Procederei à análise dos primeiros resultados no teste de leitura. Para dar resolução às necessidades dos alunos planeei um programa composto por actividades seleccionadas para melhor responder à problemática detectada. Estas actividades foram planeadas no âmbito da consciência fonológica.

3.5. Procedimentos

Em primeiro lugar solicitei ao director do agrupamento a permissão de consulta à listagem de alunos com DAE e para os quais foram elaborados Planos de Acompanhamento. Seguidamente analisei a listagem e sinalizei um grupo de quatro alunos com características semelhantes, isto é, ficaram retidos no 2º ano e foi lhes aplicado um Plano de Acompanhamento. Este grupo foi dividido em dois pequenos grupos. Dois alunos frequentam a mesma escola e a mesma turma e serão sujeitos a uma intervenção especializada com técnicas específicas para desenvolvimento da leitura. Os outros dois alunos estão em escolas diferentes, não terão qualquer tipo de intervenção especializada e será o grupo de controlo. Há a salientar que os quatro alunos pertencem ao mesmo Agrupamento de Escolas.

Para se proceder à intervenção e desenvolver o estudo, e já no início do 1º período, foi realizada uma reunião com os encarregados de educação para lhes comunicar os objectivos que pretendia com o estudo. Assim como, facultar a sua anuência para se proceder a uma avaliação psicológica e ao estudo dos processos individuais dos alunos.

Com a avaliação psicológica, realizada pela psicóloga educacional, pretendi aferir que não estava na presença de nenhum défice intelectual, mas sim de DAE. Após os resultados fornecidos pela psicóloga assinalando o funcionamento intelectual dentro da média-baixa, comecei a analisar os processos dos respectivos alunos em que ia realizar a intervenção, em colaboração com o professor titular de turma. No primeiro dia, fui assistir à apresentação da professora da turma e dos alunos. Combinamos com o grupo o local onde se iria realizar a intervenção assim como o respectivo horário. A acção iria desenvolver-se na biblioteca, uma vez que é um local sossegado e posteriormente, numa fase final dentro da sala de aula. A intervenção seria diária com a duração de 60 minutos, durante cinco semanas.

A fim de identificar o efeito da aplicação das estratégias no grupo de alunos, irei realizar avaliações na leitura antes e após a intervenção. Para estudar os resultados desta intervenção serão adoptadas técnicas específicas na avaliação da leitura, antes e depois da implementação das estratégias para que os possa comparar. Ou seja, vou avaliá-los na leitura com a Escala de Comportamento Escolar proposta por Correia (1983), mais concretamente o Comportamento Linguístico, antes e após a intervenção. Irei dividir o grupo em dois pequenos grupos. Um será o grupo experimental composto por dois alunos e o outro, grupo de controlo, integrará igualmente dois alunos. Os alunos do grupo experimental frequentarão as sessões de implementação de estratégias e o grupo de controlo, formado pelos outros alunos não serão sujeitos às sessões.

Quando os alunos apresentam dificuldades na leitura, um dos aspectos em que falham prende-se com o domínio do princípio alfabético, ou seja com a adequada utilização das letras enquanto sinais para descodificar as palavras, a correspondência entre fonema/grafema e a sua automatização (Shaywitz, 2008).

Para iniciar a intervenção junto dos alunos da minha amostra, comecei por analisar o manual da Escala de Comportamento Escolar proposta por Correia (1983). Esta escala foi desenvolvida com o objectivo de auxiliar o professor no diagnóstico de possíveis deficiências que uma criança possa apresentar nas várias áreas comportamentais que constituem um todo necessário para o seu bom aproveitamento escolar.

Esta escala é constituída por um Modelo de Registo e um Manual. O primeiro abrange oito áreas comportamentais: linguística, auditiva, visual, visual-motora, matemática, emocional e orgânica. Este Modelo de Registo é composto por dois Apêndices. O Apêndice A com quatro textos com a finalidade de medirem as capacidades de leitura e compreensão da criança. O Apêndice B contém três quadros, os dois primeiros são para a anotação dos comportamentos em que a criança exhibe problemas, assim como à delineação de um programa de intervenção. Em relação ao terceiro, este serve para o registo dos factos mais relevantes derivados dos contactos do professor com os intervenientes com a criança.

Quanto ao Manual, cada área comportamental é tratada separadamente e dividida em cinco em partes: Introdução, Materiais, Administração, Registo de Resultados e Intervenção.

Esta Escala de Comportamento foi desenhada de modo a que o professor possa verificar a eficiência do programa de intervenção, ela proporciona uma avaliação prévia de comportamentos e uma avaliação final. O objectivo desta Escala é avaliar o aluno para poder delinear um programa de intervenção e assim colmatar as dificuldades que tenha apresentado.

Como num primeiro contacto pude interagir com os alunos com os quais ia realizar a minha intervenção, observei que a nível de linguagem e nas suas vertentes, expressiva (fala) e compreensiva e respectivamente ao nível da: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, eles manifestavam, acima de tudo um vocabulário reduzido e uma omissão de sons na fonologia. Há também por parte de um aluno um certo acentuamento no /r/ quando seguido de uma consoante (por exemplo: cravo). Para realizar uma observação mais cabal utilizei a folha de registo da Avaliação Informa da Pragmática proposta por Santos (2007) adaptada e traduzida por Santos (2007) de Delmar Learning (2004).

Seguidamente comecei a aplicar a escala proposta por Correia (1983), iniciando pelo proposto nos materiais abaixo mencionados (Quadros 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22). As anotações foram realizadas no momento. Apresentarei os materiais necessários para a realização da avaliação e assim delinear a intervenção.

Quadro 14 - Consoantes maiúsculas e minúsculas

B, P, D, M, A, T, L, e, f, z, n, h, j, u
Cartão I

Quadro 15 – Ditongos

ai, oi, ei, ui, eu, au
Cartão II

Quadro 16 – Dígrafos e grupos consonânticos

nh, lh, ch fl, pr, cl, tr, cr, gl, br
Cartão III

Quadro 17 - Palavras

neta, gato, pote, bolo mula, rima, dele, cama
Cartão IV

Quadro 18 – Palavras com ditongos.

pau, meu, boi, uiva, saia, leite, roupa
Cartão V

Quadro 19 - Palavras com dígrafos.

milho, ninho, chave
Cartão VI

Quadro 20 – Palavras com grupos consonânticos.

pluma, globo, primo, trevo,
bravo, missa, jarro

Cartão VII

Quadro 21 – Palavras.

mesa, cego, poço, rã, põe, mãe,
balão, cisne,
anel, arroz, girafa,
guerra, guita, exame,
luxo

Cartão VIII

Quadro 22 – Palavras divididas silabicamente.

ca-sa, sa-pa-to,
bi-ci-cle-ta,
a-pren-di-za-gem

Cartão IX

Após efectuada a leitura dos cartões por parte dos alunos anoto na folha de registo as suas prestações tal como apresento no Quadro 23.

Quadro 23 - Leitura

<u>Leitura</u>	
Prévio	Final
_____ Incapaz de recitar o alfabeto	_____
_____ Incapaz de nomear as letras maiúsculas seguintes: B, P, D, M, A, T, L	_____
_____ Incapaz de nomear as letras minúsculas seguintes: e, f, z, n, h, j, u	_____
_____ Incapaz de nomear palavras que comecem pelas consoantes seguintes: g (gato), c (cão), b (bola), p (pai), s (sapo), r (rato).	_____
_____ Incapaz de nomear os ditongos seguintes: ai, oi, ei, ui, eu, au.	_____
_____ Incapaz de nomear os dígrafos seguintes: nh, lh, ch	_____
_____ Incapaz de nomear os grupos consonânticos seguintes: fl, pr, cl, tr, cr, gl, br.	_____
_____ Incapaz de ler palavras como as seguintes: neta, gato, pote, bolo, mula, rima, _____ dele, cama.	_____
_____ Incapaz de ler palavras com ditongos: pau, meu, boi, uiva, saia, leite, roupa.	_____
_____ Incapaz de ler palavras com dígrafos: milho, ninho, chave.	_____
_____ Incapaz de ler palavras com grupos consonânticos: pluma, globo, primo, _____ trevo, bravo, missa, jarro.	_____
_____ Incapaz de ler palavras como as seguintes: mesa, cego, poço, rã, põe, mãe, _____ balão, cisne, anel, arroz, girafa, guerra, guita, exame, luxo.	_____
_____ Incapaz de ler palavras divididas silabicamente: ca-sa, sa-pa-to, bi-ci-cle-ta, _____ a-pren-di-za-gem.	_____

Assim, no Apêndice A da Escala de Comportamento Escolar, Modelo de Registo, proposto por Correia (1983, p.19), encontramos a documentação necessária para proceder à implementação e respectiva anotação dos comportamentos exibidos pela criança. O professor tem a oportunidade de estabelecer a percentagem de aptidões em leitura e compreensão que a criança possui. Depois de obtida a percentagem, o professor deverá consultar os níveis abaixo descritos para melhor poder elaborar um programa de intervenção.

Nível independente: 95 por cento correcto. Isto quer dizer que a criança está apta a ler e compreender o material que lhe é dado, com pouca ou nenhuma ajuda do professor.

Nível de instrução: 85 a 95 por cento correcto. Isto quer dizer que a criança é capaz de ler e compreender o material que lhe é dado sem grandes dificuldades, embora o professor por vezes tenha que o auxiliar.

Nível de frustração: abaixo de 85 por cento correcto. Isto quer dizer que a criança está a ter dificuldades em leitura e compreensão em relação ao material que lhe é dado pelo professor. Neste caso, o professor deve delinear um programa de intervenção que vá de encontro às necessidades da criança.

Correia (1983) chama a atenção que para determinar o nível de leitura e compreensão a que a criança se encontra, o professor deve considerar a classe em que ela está integrada, isto é, o professor deve começar por dar à criança o texto apropriado à sua classe e em caso de insucesso, passar aos textos mais simples. No nosso caso em particular, utilizamos o texto 1, uma vez que a primeira criança evidenciou graves dificuldades na leitura do texto 2. Houve necessidade de aplicar o texto mais simples apresentado no Quadro 24.

Quadro 24 – Texto 1

O macaco vive na selva.
Ele come bananas.
Ele gosta de pular nas árvores.
Ele tem pêlos castanhos.
Ele tem uma grande cauda.

Após a leitura do texto e depois de tomadas as respectivas anotações nas folhas de registo, procedi à execução do questionário para avaliar a compreensão (Quadro 25).

Quadro 25 – Questionário

Prévio	Final
___ Onde vive o macaco?	___
___ Que é que come o macaco?	___
___ Onde é que o macaco gosta de pular?	___
___ De que cor são os seus pêlos?	___
___ A cauda do macaco é grande ou é pequena?	___

No passo seguinte procede-se à contagem e respectivas cotações das palavras para a obtenção do nível de acuidade (Quadro 26).

Quadro 26 – Avaliando o nível de leitura

Nível de leitura	<u> 1 </u>
Número de palavras	<u> 23 </u>
Número de erros	_____
Número de palavras correctas	_____
Percentagem de leitura correcta	_____
Percentagem de compreensão	_____
Nível de acuidade	_____

Com os valores obtidos, ou seja a percentagem, procedi ao seu enquadramento no nível de realização: **Nível independente:** 95 por cento correcto. **Nível de instrução:** 85 a 95 por cento correcto. **Nível de frustração:** abaixo de 85 por cento correcto.

Com o objectivo de avaliar as capacidades de pronunciar adequadamente os diferentes sons que constituem as palavras, apliquei da Escala de Comportamento Linguístico as palavras do Quadro 27:

Quadro 27 - Fala

<p>Prévio· Final</p> <p>___ Ivo ___</p> <p>___ ovos ___</p> <p>___ ata ___</p> <p>___ uva ___</p> <p>___ eco ___</p> <p>___ teu ___</p> <p>___ rui ___</p> <p>___ pai ___</p> <p>___ noite ___</p> <p>___ mau ___</p> <p>___ pouco ___</p> <p>___ leite ___</p> <p>___ mala ___</p>	<p>Prévio· Final</p> <p>___ pipa ___</p> <p>___ titi ___</p> <p>___ lata ___</p> <p>___ dedo ___</p> <p>___ nata ___</p> <p>___ vaca ___</p> <p>___ copo ___</p> <p>___ rato ___</p> <p>___ galo ___</p> <p>___ bola ___</p> <p>___ fita ___</p> <p>___ juba ___</p> <p>___ sapo ___</p>	<p>Prévio· Final</p> <p>___ xaile ___</p> <p>___ zero ___</p> <p>___ jarro ___</p> <p>___ cair ___</p> <p>___ massa ___</p> <p>___ riso ___</p> <p>___ cedo ___</p> <p>___ circo ___</p> <p>___ laço ___</p> <p>___ romã ___</p> <p>___ pião ___</p> <p>___ mãe ___</p> <p>___ põe ___</p>
<p>Prévio· Final</p> <p>___ dedal ___</p> <p>___ funil ___</p> <p>___ chave ___</p> <p>___ ninho ___</p> <p>___ milho ___</p> <p>___ susto ___</p> <p>___ lápis ___</p> <p>___ arroz ___</p> <p>___ fonte ___</p> <p>___ atum ___</p> <p>___ gelo ___</p> <p>___ guia ___</p> <p>___ cravo ___</p>	<p>Prévio· Final</p> <p>___ frota ___</p> <p>___ tigre ___</p> <p>___ tropa ___</p> <p>___ livro ___</p> <p>___ primo ___</p> <p>___ bravo ___</p> <p>___ ladra ___</p> <p>___ blusa ___</p> <p>___ planta ___</p> <p>___ clima ___</p> <p>___ glória ___</p> <p>___ flor ___</p> <p>___ luxo ___</p>	

Todas as tarefas foram administradas individualmente, tendo anotado na folha de registo as respostas dadas pelos quatro alunos.

Há a acrescentar que os alunos que fazem parte do grupo experimental apresentam um comportamento desadequado dentro da sala de aula. Ora estão a distrair os colegas, como começam com lutas agressivas a distrair os colegas.

Após a recolha dos dados referentes à avaliação procedi à implementação de um programa delineado de acordo com as necessidades apresentadas na respectiva avaliação, durante cinco semanas e em tempo lectivo.

No Quadro 28 apresento a sequência de actividades planeadas para a intervenção (variável independente) de modo a que assegure uma rotina que permita aos alunos prever e monitorizar os diversos passos das estratégias ao longo das sessões.

Quadro 28. Guia de intervenção.**Guia de intervenção**

De 23 de Setembro a 29 Outubro

1^a e 2^a semanas da intervenção

**Desenvolvimento da leitura: trabalho com a aplicação da metodologia PALS:
Ler com um Par**

Desenvolvimento de consciência fonológica: divisão frásica, divisão silábica e fonémica.

Aplicação de variadas fichas sobre o tema com leitura em voz alta feita à vez pelos alunos.

3^a semana e 4^a semana

Elaboração do Caderno das Palavras Novas.

Palavras onde os alunos apresentaram dificuldades, que são as palavras longas e com encontros consonânticos. Respectiva divisão silábica e fonémica para reforço da aprendizagem.

De seguida, elaboração de frases simples com estas palavras.

5^a semana

Introdução de pequenos textos com frases simples compostas pelas palavras já conhecidas. Constantemente, é feita a leitura das palavras, ora por um ora por outro.

Avaliação dos progressos dos alunos através da observação do desempenho na actividade.

Com este guia de intervenção educativa com a aplicação de métodos e estratégias eficazes, pretendi desenvolver nos alunos a consciência fonológica. Elaborei várias de fichas de leitura tendo por base o desenvolvimento da consciência frásica, silábica e fonémica.

O programa implicou uma hora por dia dedicada à leitura orientada de palavras, a ver se se obtinham resultados apreciáveis na promoção da consciência fonológica. Para o êxito desta intervenção foi indispensável que as actividades de leitura fossem de encontro às características dos alunos. De seguida defini uma sequência capaz de promover gradualmente a progressão efectiva dos alunos e de fomentar o interesse pela leitura. Tive o cuidado de evitar prolongar excessivamente a estratégia com as mesmas palavras, de modo a não cansar ou tornar maçador. Há a referir que a elaboração do Caderno das Palavras Novas proposto por Martins (2008) teve por objectivo motivar os alunos para a repetição das palavras, sem contudo provocar a monotonia.

Estas dificuldades manifestadas na leitura de palavras com encontros consonânticos, pelos alunos que fazem parte da amostra, têm a ver com uma leitura em fase inicial em que apenas o princípio alfabético está adquirido. A leitura é feita de forma silábica, com consoante vogal. Quando se deparam com palavras com casos de leitura não as conseguem descodificar.

Tendo em conta esta realidade que caracteriza estes alunos, numa primeira fase considerei importante motivá-los para a aprendizagem da leitura, criando com eles uma relação de empatia de modo a poder sensibilizá-los para a utilidade e agradabilidade da leitura. Assim, propus-me levar a cabo um programa apelativo com imagens e palavras e numa fase final com textos simples compostos com essas palavras. Assim sendo os alunos oriundos de um contexto rural fazia todo o sentido ir de encontro aos seus conhecimentos prévios uma vez que são uma fonte poderosa e facilitam as aprendizagens significativas.

A leitura de palavras efectuada em voz alta, assim como a sua posterior escrita, divisão silábica e fonémica permitem desenvolver o gosto pela leitura e constitui uma aprendizagem de modelagem (Shaywitz, 2008).

Finalmente ao fim das cinco semanas de intervenção efectuei o pós-teste do Comportamento linguístico aos quatro alunos.

3.6. Análise de dados

Um estudo de investigação termina com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementados com a elaboração e apresentação das conclusões. Os dados serão analisados em termos quantitativos, através da estatística descritiva.

Num primeiro momento descrevo e sistematizo os resultados e a informação recolhida, através de gráficos. Apresento as amostras em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados nas variáveis analisadas. Paralelamente utilizarei a comparação entre os resultados obtidos antes e após a intervenção.

CAPITULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentarei a análise e interpretação dos resultados obtidos no estudo que efectuei. O trabalho realizado no grupo experimental com a implementação de práticas eficazes, com a metodologia **PALS: Ler com um Par**, irá reflectir o desenvolvimento da leitura neste grupo quando comparado ao grupo de controlo. A variável independente (PALS: Ler com um Par) aplicada ao grupo experimental marcará a diferença na variável dependente (resultado na leitura dos alunos)?

Assim sendo, começo por apresentar os resultados obtidos pelos alunos na avaliação informal da pragmática. Seguidamente passo a analisar os resultados obtidos, individualmente, no Comportamento Linguístico pelos quatro alunos, no pré-teste e no, após o período de intervenção, pós-teste. Apresento ainda, uma análise comparativa dos resultados obtidos na leitura, recolhidos nesta experiência, pelo grupo experimental e o grupo de controlo.

No campo das dificuldades de aprendizagem (DA), há uma heterogeneidade de conceitos que incluem diferentes variáveis que podem afectar o desempenho académico do aluno (Fonseca, 1995). Face às inúmeras definições de DA apresentadas, destaca-se a importância atribuída às habilidades académicas por diferentes autores, assim Fonseca (1995) e Correia (2008) referem que as dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Contudo, o aluno não manifesta problemas em todas as áreas, podendo ser bom numas e apresentar dificuldades noutras, daí a génese do termo DA específicas. Correia (2006) apresenta um conjunto de factores comuns à

maioria das definições de dificuldades de aprendizagem específicas podendo eles serem de origem neurológica, padrão desigual de desenvolvimento (diferenças intra-individuais), envolvimento processual, dificuldades numa ou mais áreas acadêmicas e de aprendizagem, exclusão de outras causas nas dificuldades de aprendizagem específicas e serem uma condição vitalícia. Além disso há que sublinhar a diferença existente entre estas crianças e as que de um modo geral apresentam problemas de aprendizagem

Além dos aspectos conceituais das DAE, há também aqueles relacionados com o desempenho apresentado pela criança e na percepção desse desempenho por parte dos pais, professores e da própria criança, o qual, geralmente, é associado a baixas expectativas de sucesso. Assim, para essas crianças, é reservada pouca margem de sucesso na aprendizagem ou mesmo de talento criativo a ser desenvolvido.

De seguida passarei à análise dos resultados obtidos no pré e pós-teste, obtidos pelos quatro alunos que constituem a amostra.

Análise dos resultados dos alunos na Avaliação Informal da Pragmática e no Comportamento Linguístico

Após a obtenção da anuência dos encarregados de educação para a realização do estudo em questão e depois de ser informada pela psicóloga que três alunos apresentavam um quociente de inteligência no limítrofe e que o quarto aluno tinha um funcionamento intelectual na média, observei os alunos ao nível da Pragmática e apliquei a Escala de Comportamento Escolar proposto por Correia (1983), mais propriamente o Comportamento Linguístico. Para a identificação dos alunos, irei atribuir a cada um deles uma letra. Assim sendo, teremos o aluno A, B, C e D. Como o aluno D manifesta o funcionamento intelectual na média, verificaremos que as suas capacidades intelectuais irão reflectir-se no seu desempenho académico. Este aluno evidencia uma maior facilidade na aquisição dos conhecimentos em relação aos outros três.

Passarei a apresentar o primeiro gráfico, em que nos mostra como se encontram os alunos em relação à pragmática. É pertinente avaliar a pragmática, na medida em que trata do estudo da linguagem num contexto social, ela especifica as regras do uso da linguagem e está relacionada com as competências comunicativas que incluem os vários comportamentos observados (Santos, 2008). Passo a apresentar as evidências destes comportamentos na figura 6.

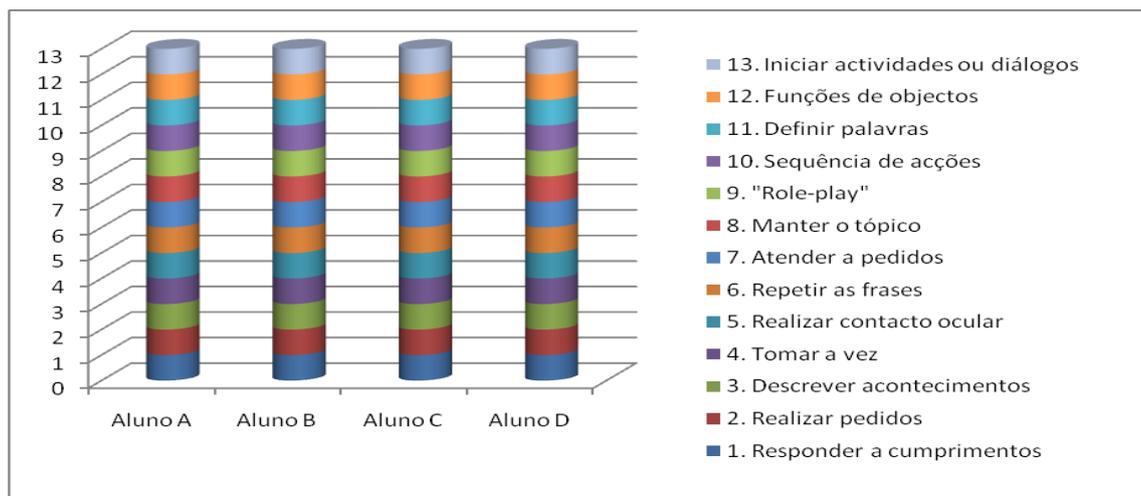


Figura 6. Avaliação Informal da Pragmática adaptada e traduzida por Santos (2007) de Delmar Learning (2004).

Como verificamos todos os alunos se encontram dentro dos parâmetros normais nesta componente da linguagem. Assim num total de treze itens observados, cada um com uma cor atribuída, não houve ausência de nenhum. Todos os alunos preencheram os requisitos, atingindo o total da realização dos treze comportamentos exigidos.

O estudo do Comportamento Linguístico engloba também a vertente da fala. Apliquei a listagem de sessenta e cinco palavras a cada aluno individualmente. A figura 7 expõe de modo visível e em que podemos comparar, o desempenho dos quatro alunos na produção das palavras.

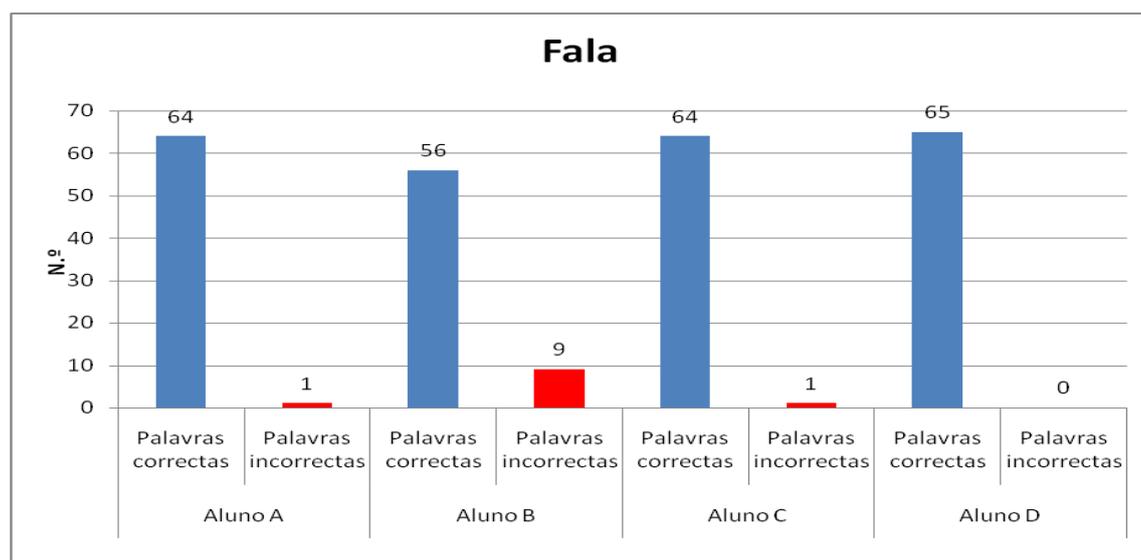


Figura 7. Desempenho dos quatro alunos na componente da Fala.

Nas palavras incorrectas, o aluno A produziu *cabo* em vez da palavra *cravo*. No final da intervenção já pronunciou correctamente. Em relação ao aluno B, verificamos que apresentou dificuldade na produção do som /ʎ/ (lh), assim como de pronunciar os encontros consonânticos nas palavras constituídas por consoante e /r/ (por exemplo *cr, pr, br, tr, fr, gr*). O aluno C apresentou dificuldade em dizer “tigre”, pronunciado “trigue”. O aluno C evidenciou um domínio total da fala.

Quanto à avaliação final, os alunos manifestaram a totalidade dos comportamentos exigidos, à excepção do aluno B que continua a revelar a dificuldade apresentada na avaliação inicial. Encaminhei este aluno para os serviços de Terapias. A terapeuta da fala que está associada ao Agrupamento, pelo protocolo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), irá efectuar uma intervenção junto do aluno.

Seguidamente e nas próximas figuras, farei a apresentação individual dos resultados obtidos pelos alunos no Comportamento Linguístico.

Aluno A

Na próxima figura, exponho os resultados do aluno A no pré-teste e no pós-teste da leitura.

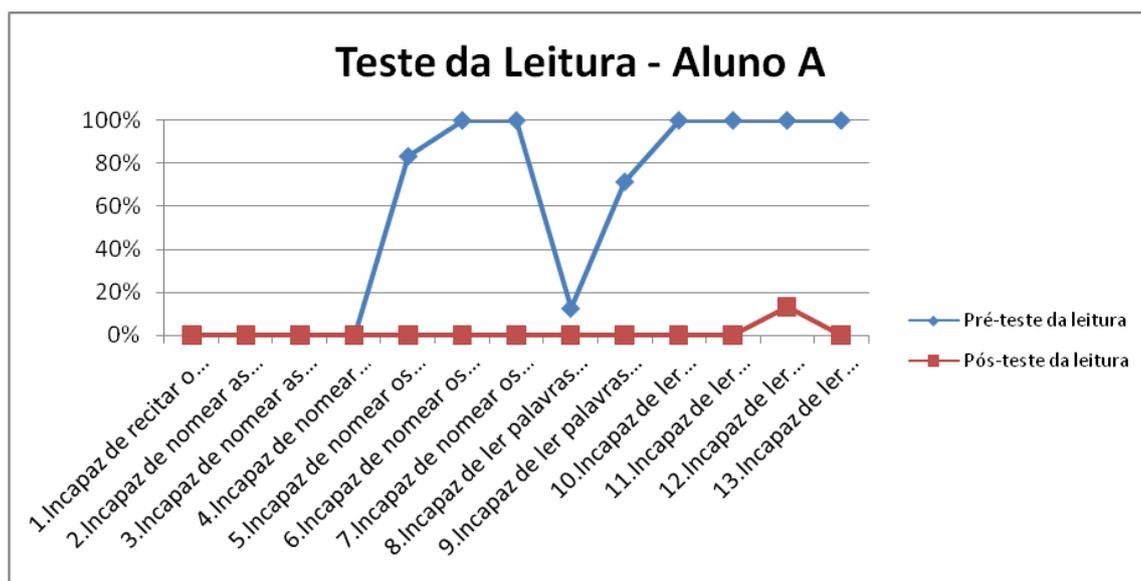


Figura 8. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno A

Pela análise dos resultados verificamos que o aluno A no pré-teste começou a apresentar dificuldades na nomeação dos ditongos. Seguindo-se várias lacunas na leitura das propostas seguintes, segundo a escala. Em comparação com a realização do pós-teste que manifestou apenas uma dificuldade na leitura do grafema “x”. Uma vez que o “x” tem cinco variações de leitura, tornou-se difícil colmatar esta dificuldade neste espaço de tempo de intervenção.

De seguida, apresentarei a avaliação na leitura com a aplicação do texto de nível 1 da Escala de Comportamento Linguístico proposta por Correia (1983). Este texto é composto por vinte e três palavras. Na figura 9, enuncio o número de palavras lidas correctamente/erros efectuados na leitura pelo aluno A.

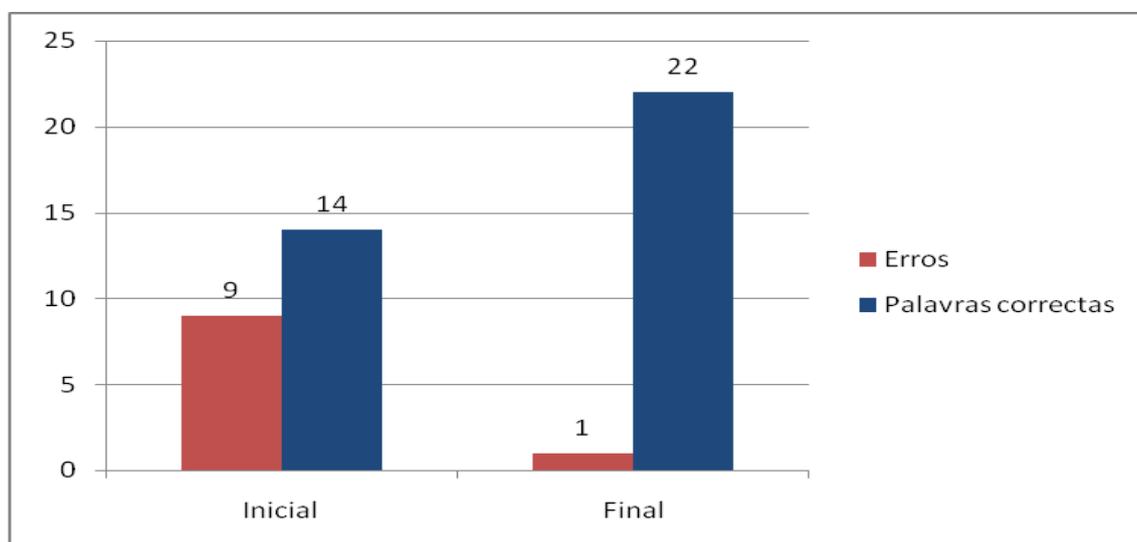


Figura 9. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura com o texto de nível 1, palavras lidas correctamente/erros efectuados.

Em relação à percentagem da leitura correcta, para assim obtermos a percentagem da compreensão, elaborei o seguinte gráfico apresentado na figura 10 e que obedece às regras exigidas para a sua obtenção (multiplicar o número de palavras correctas por cem e dividir pelo número total de palavras).

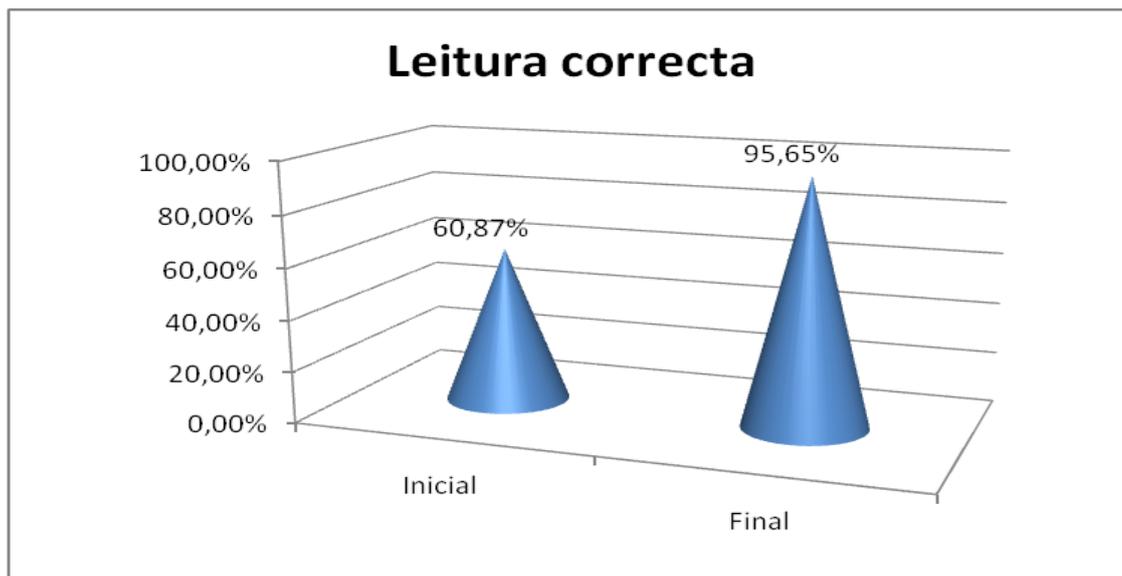


Figura 10. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1, com a apresentação da percentagem da leitura correcta.

Pela observação do gráfico, verificamos que face aos erros cometidos e à leitura das palavras correctas obtemos uma percentagem inicial bastante mais baixa que a final.

Passarei a apresentar na figura seguinte mais uma avaliação deste aluno, no que se refere à percentagem da compreensão do texto nível 1 em questão.

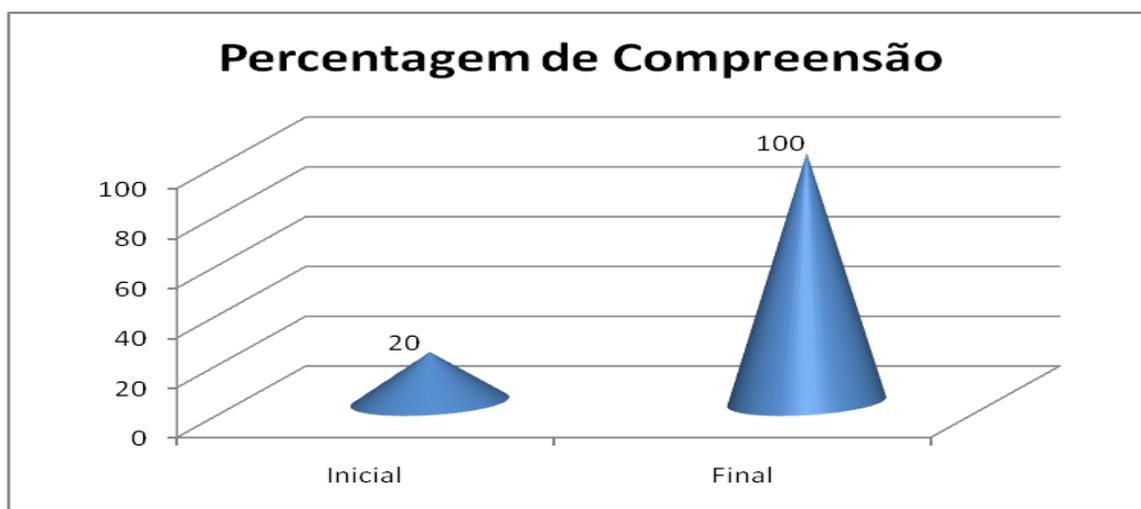


Figura 11. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com percentagem da compreensão.

Ainda em relação ao aluno A, a figura 12 mostra o nível de acuidade que o aluno apresenta. O nível de acuidade na leitura tem a ver com a média da percentagem da leitura com a compreensão.

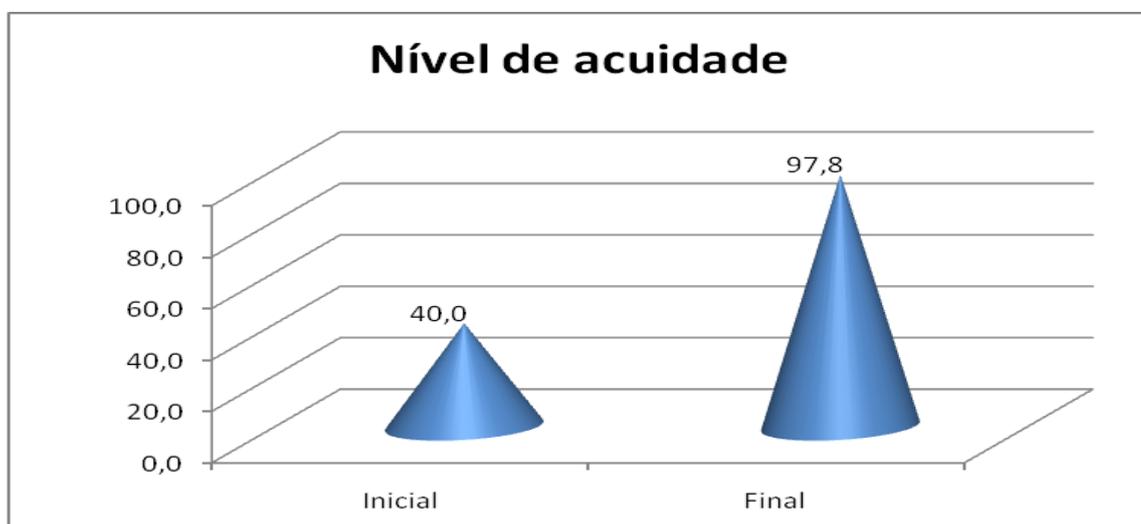


Figura 12. Resultados do aluno A, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.

Para finalizar o estudo do comportamento linguístico deste aluno, foi aplicado a listagem de sessenta e cinco palavras. A figura 13 expõe de modo visível o desempenho do aluno A.

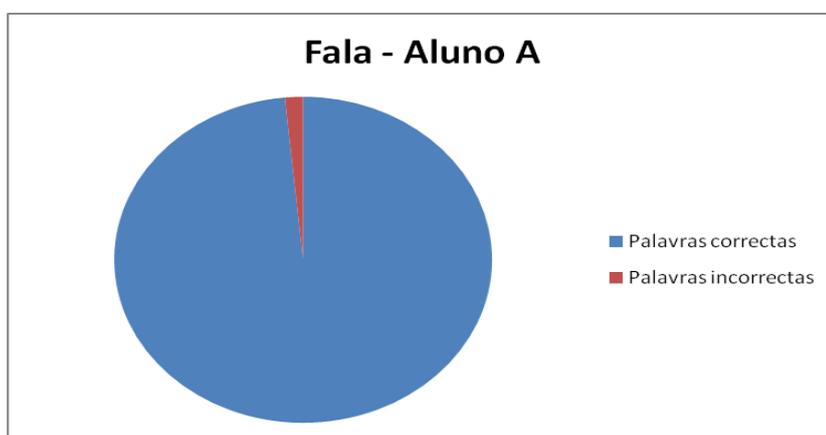


Figura 13. Desempenho do aluno A na componente da Fala.

Tal como já referi anteriormente, o aluno A produziu “cabo” em vez da palavra “cravo”. No final da intervenção já pronunciou correctamente.

Aluno B

Em relação ao aluno B, passarei a apresentar todas as vertentes avaliadas tal como no aluno A. Iniciarei pelo teste da leitura. Assim sendo, a figura 14 mostra o desempenho do aluno no pré teste e pós-teste da leitura.

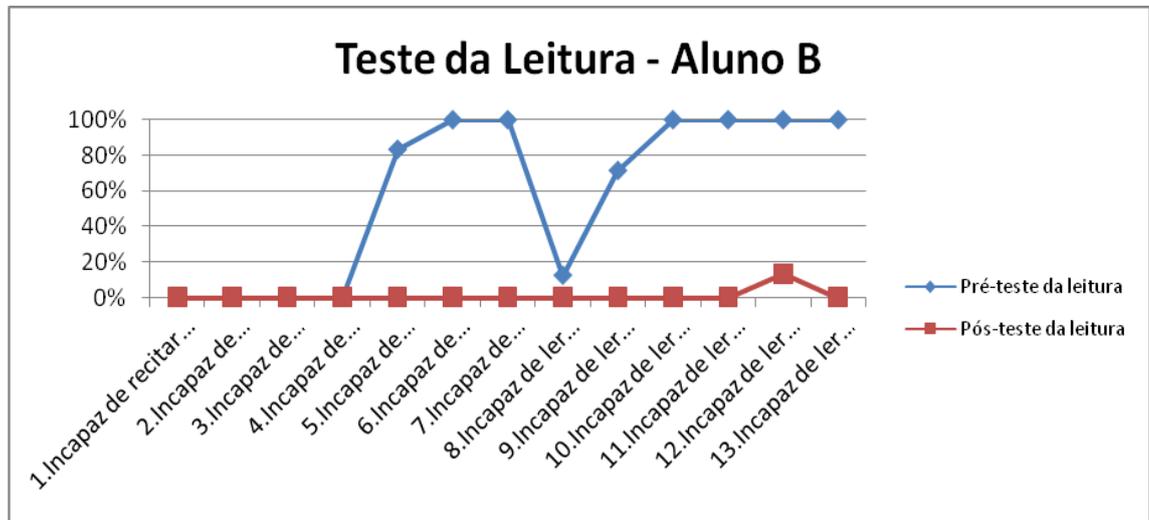


Figura 14. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno B.

Pela análise dos resultados verificamos que o aluno B, tal como o aluno A, no pré-teste começou a apresentar dificuldades na nomeação dos ditongos. Seguindo-se várias lacunas na leitura das propostas seguintes, quer nos encontros consonânticos, quer na leitura de palavras. Na realização do pós-teste, manifestou apenas uma dificuldade na leitura do “x”, tal como o aluno A. Este aluno apresenta ainda, dificuldade na produção do dígrafo “lh”, substituindo-o pelo fonema “r”, segundo a terapeuta da fala, este problema ficará resolvido com a frequência em algumas sessões.

De seguida na figura 15, apresento os resultados obtidos na leitura que lhe foi aplicado com o texto de nível 1.

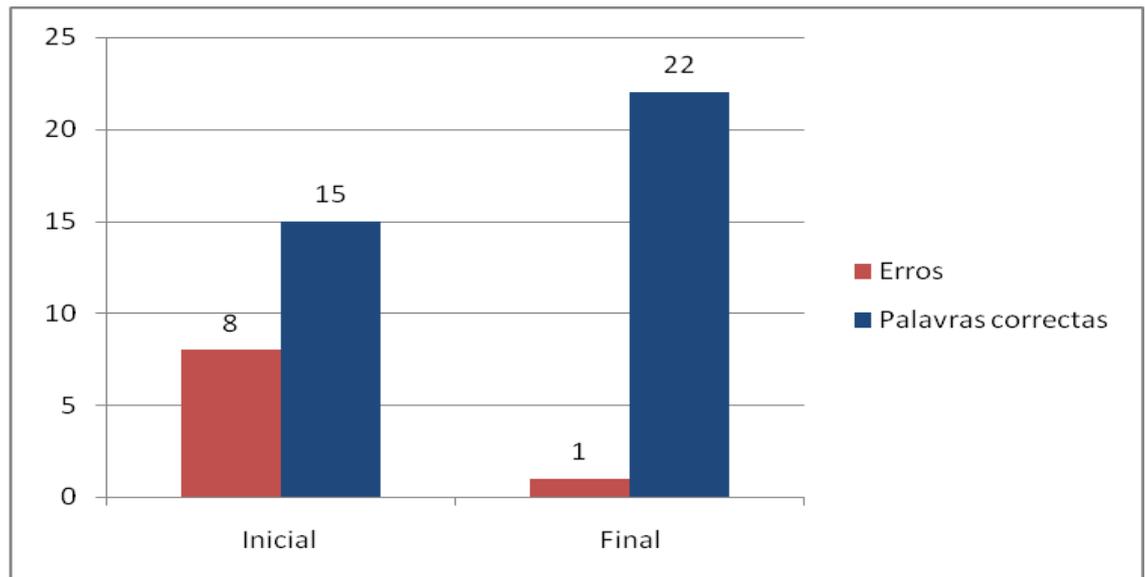


Figura 15. Resultados do aluno B, no pré e pós teste da leitura no texto de nível 1.

Como verificamos este aluno apresentou oito erros no pré-teste da leitura. Nos resultados do pós-teste, verificamos que a evolução foi altamente significativa, cometendo um único erro na leitura da palavra “grande”. Tendo este erro a ver com a dificuldade que o aluno tem em pronunciar o “r” seguido a uma consoante.

Em relação à percentagem da leitura correcta, para assim obtermos a percentagem da compreensão, elaborei o seguinte gráfico apresentado na figura 16.

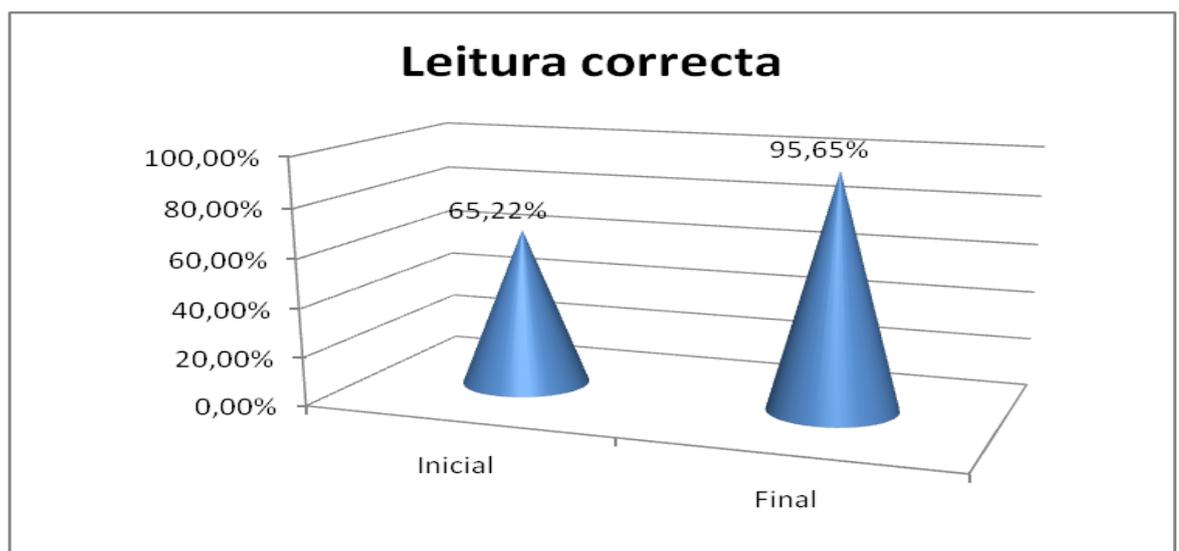


Figura 16. Resultados da percentagem da leitura correcta, efectuada pelo aluno B, no pré e pós-teste da com texto de nível 1.

Pela observação do gráfico, verificamos que face aos erros cometidos e à leitura das palavras correctas obtemos uma percentagem inicial bastante mais baixa que a final.

Na figura 17 passarei a apresentar mais uma avaliação deste aluno, no que se refere à percentagem da compreensão do texto nível 1 em questão.

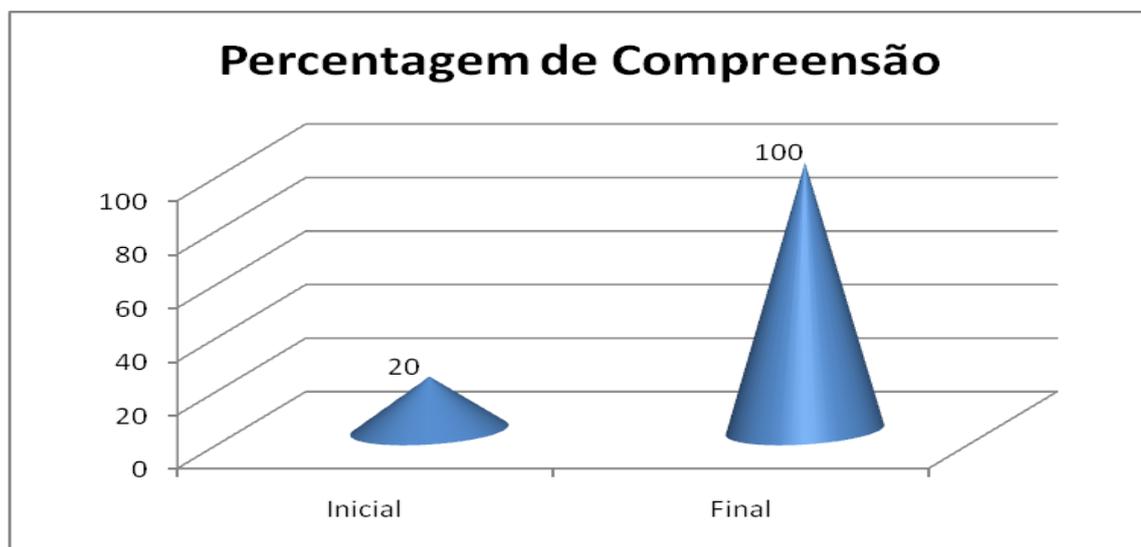


Figura 17. Resultados do aluno B, no pré e pós teste da leitura no texto de nível com percentagem da compreensão.

Ainda em relação ao aluno B, a figura 18 apresenta o nível de acuidade que o aluno manifesta e que são os reflexos da percentagem da leitura e da compreensão.

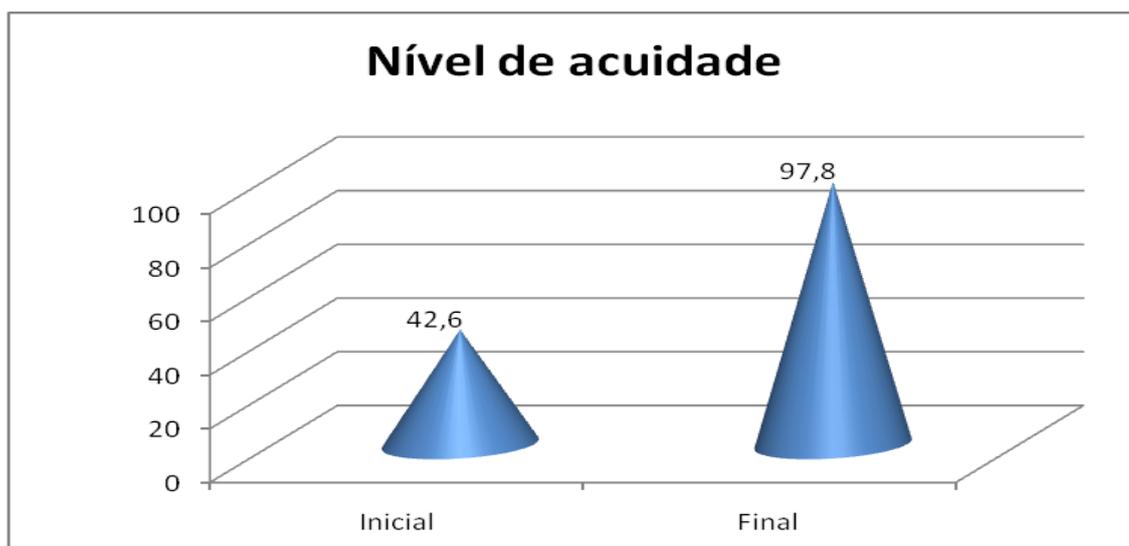


Figura 18. Resultados do aluno B, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.

Este aluno apresentava inicialmente uma percentagem muito mais baixa que no final da intervenção.

Para finalizar o estudo do comportamento linguístico deste aluno, também foi aplicada a listagem das sessenta e cinco palavras. A figura 19 expõe de modo visível o desempenho do aluno B.

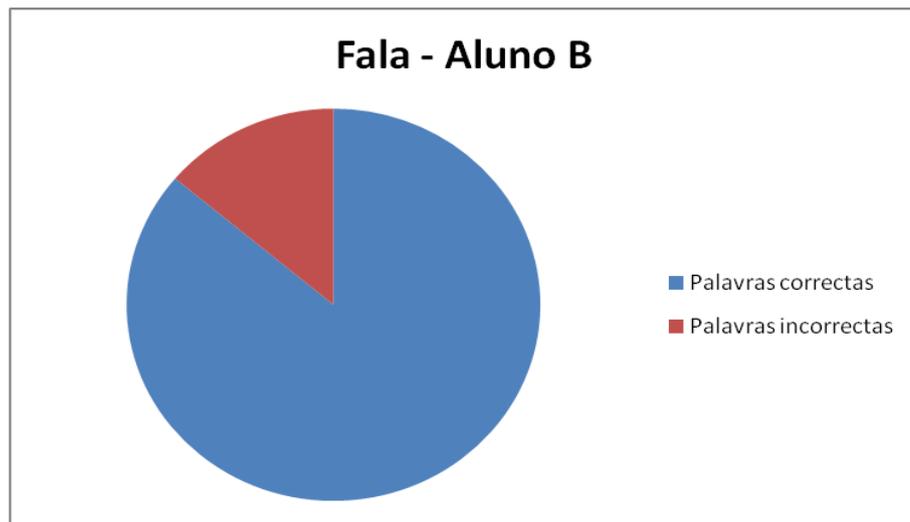


Figura 19. Desempenho do aluno B na componente da Fala.

Aluno C

No que concerne ao aluno C, passarei a apresentar todas as vertentes avaliadas tal como fiz com os outros alunos. Iniciarei pelo teste da leitura. Assim sendo, a figura 20 expõe o desempenho do aluno no pré teste e pós-teste da leitura.

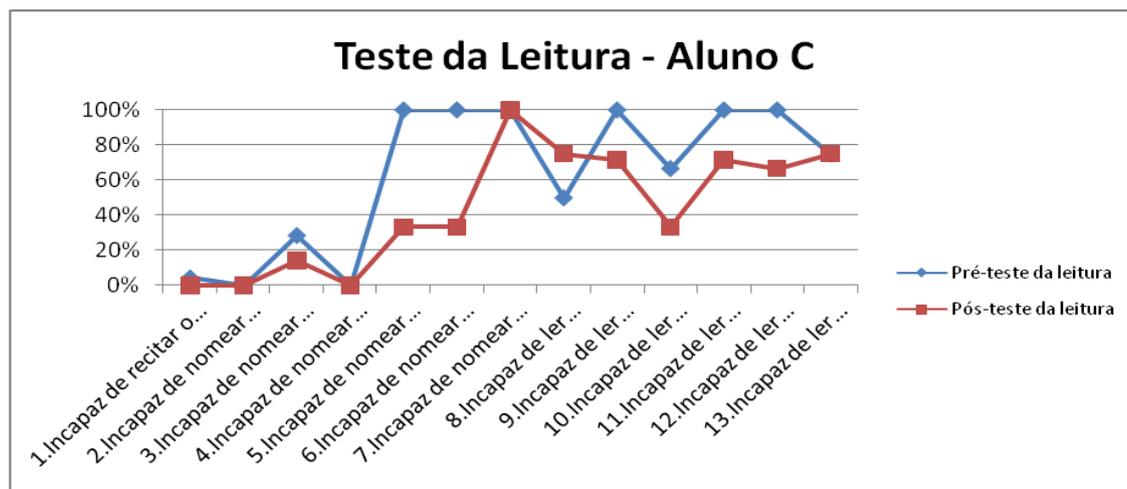


Figura 20. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno C.

Este aluno falhou a letra “I” e a partir da nomeação dos ditongos o desempenho foi desastroso, apresentando várias lacunas na leitura, quer nos ditongos, encontros consonânticos e leitura de palavras.

De seguida apresento os resultados obtidos na leitura com o texto de nível 1. A figura 21 evidencia claramente o que o aluno lia antes e no final da intervenção.

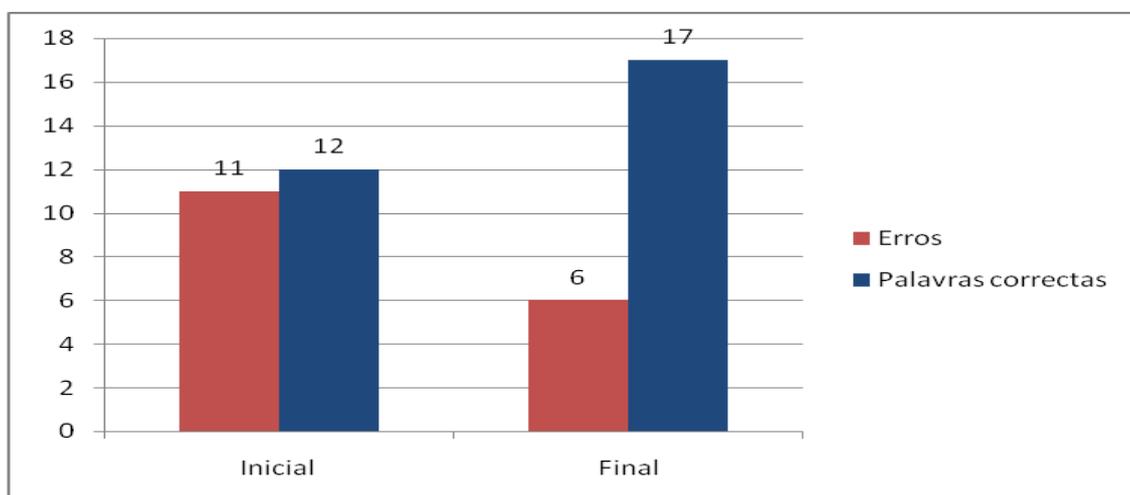


Figura 21. Resultados do aluno C, no pré e pós teste da leitura no texto de nível 1.

Como verificamos este aluno revela onze erros de leitura de palavras cometidos, baixando esse número para seis no pós-teste.

Em relação à percentagem da leitura correcta, tal como nos moldes anteriores, e para assim obtermos a percentagem da compreensão, elaborei o seguinte gráfico apresentado na figura 22.

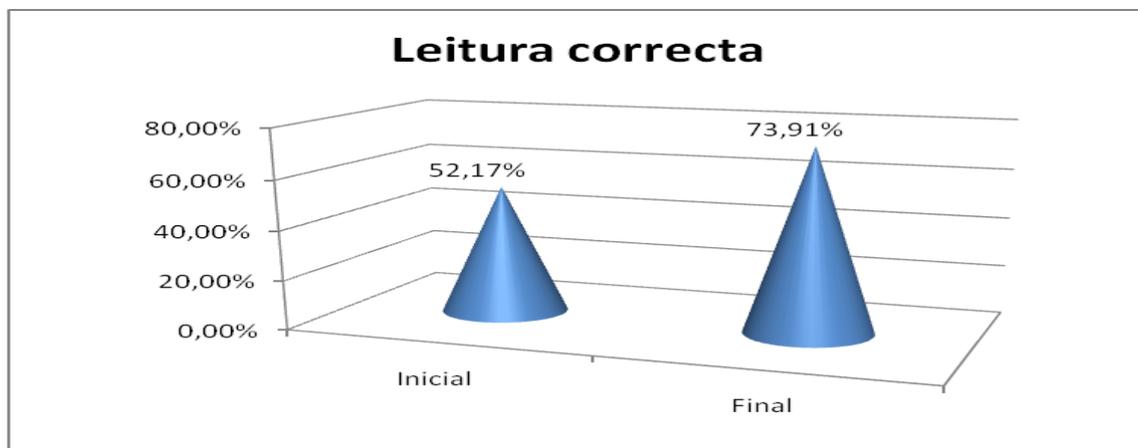


Figura 22. Resultados do aluno C, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1, com a apresentação da percentagem da leitura correcta.

Pela observação do gráfico, verificamos que face aos erros cometidos e à leitura das palavras correctas obtemos uma percentagem inicial bastante mais baixa que a final.

Na figura 23 passarei a apresentar mais uma avaliação deste aluno, no que se refere à percentagem da compreensão do texto nível 1 em questão.

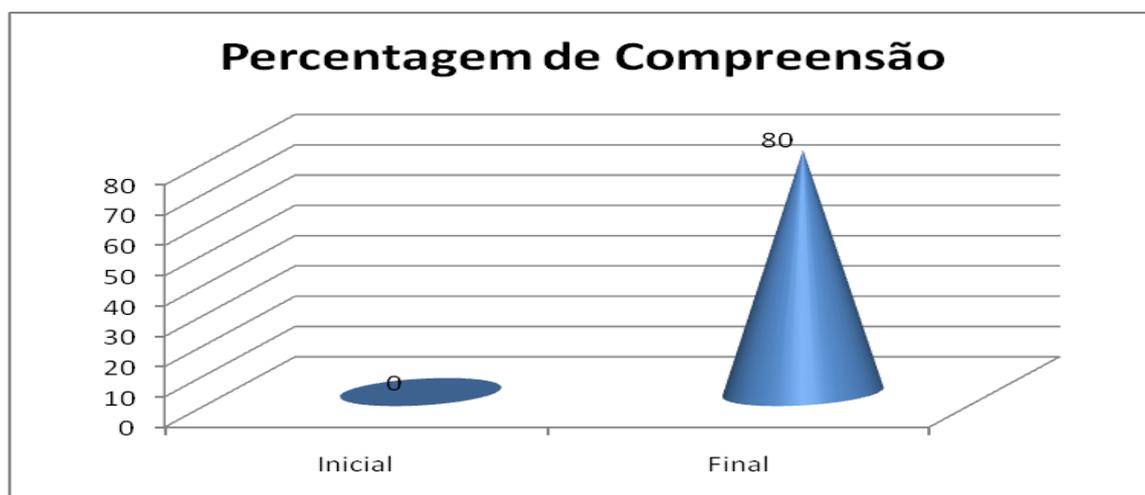


Figura 23. Resultados do aluno C, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com percentagem da compreensão.

Como verificamos este aluno apresentou um aumento substancial na compreensão da leitura que se irá manifestar na obtenção do nível de acuidade apresentado na figura 24.

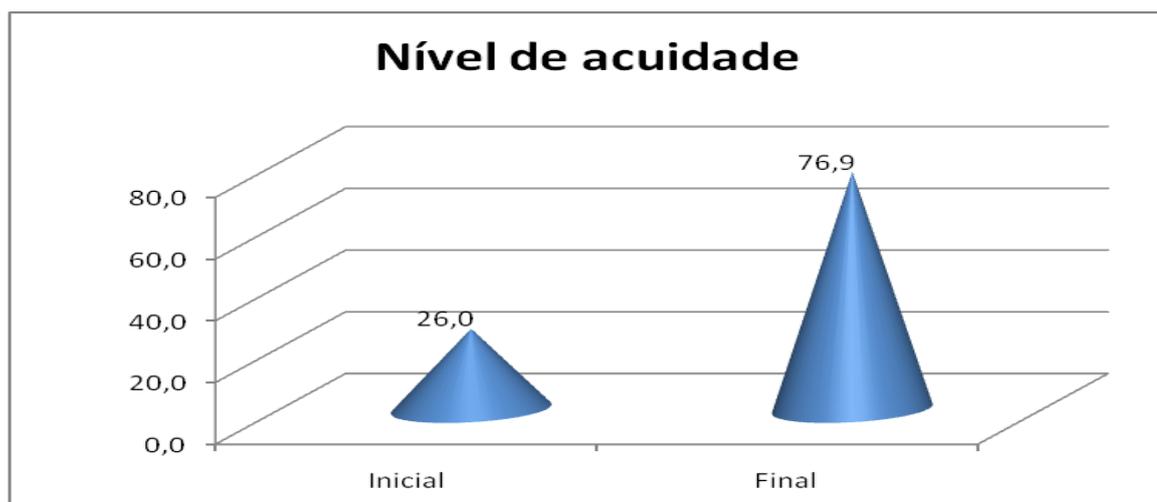


Figura 24. Resultados do aluno C, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.

Este aluno apresenta um aumento significativo no nível de acuidade resultante do aumento da compreensão leitora.

Para finalizar o estudo do Comportamento Linguístico deste aluno, foi aplicada a listagem das sessenta e cinco palavras. A figura 25 expõe o desempenho do aluno C.

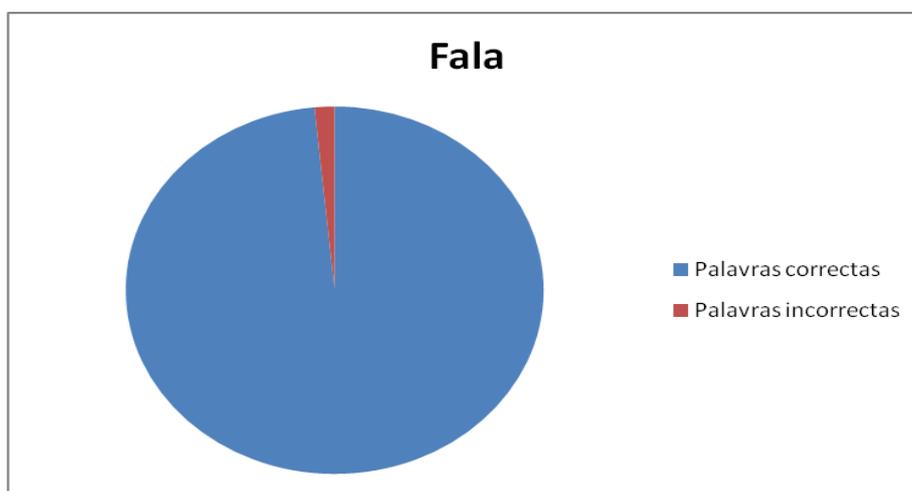


Figura 25. Desempenho do aluno C na componente da Fala.

O aluno apresentou dificuldade em pronunciar a palavra "tigre", dizendo "trigue".

Aluno D

No que concerne ao aluno D, passarei a apresentar todas as vertentes avaliadas tal como nos outros alunos. Iniciarei pelo teste da leitura. Assim sendo, a figura 26 mostra o desempenho do aluno no pré teste e pós-teste da leitura.

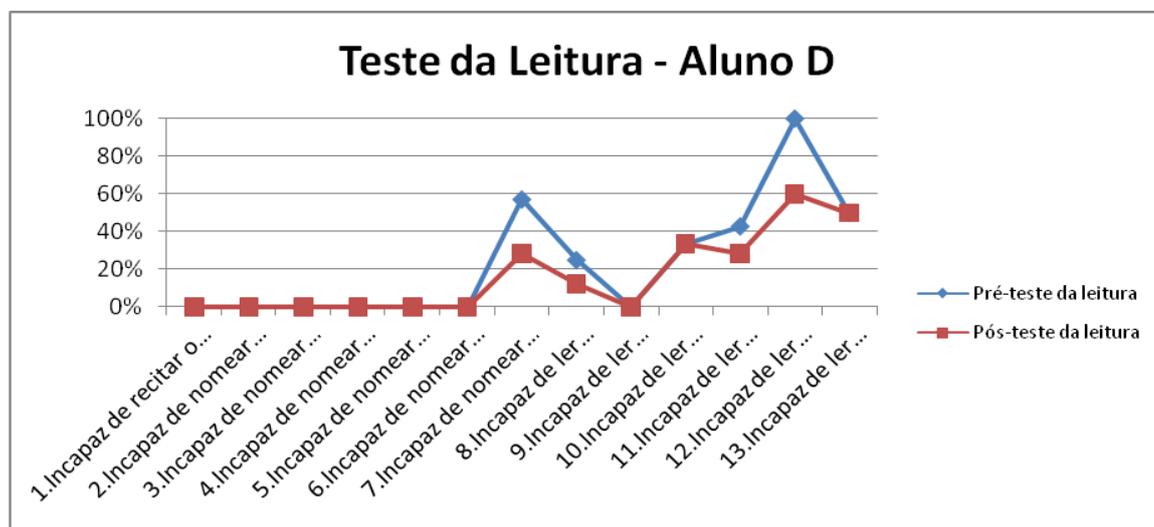


Figura 26. Resultados no pré e pós-teste de leitura do Aluno D.

Pela análise dos resultados verificamos que o aluno D no pré-teste começou a apresentar, tal como os outros alunos, dificuldades na nomeação dos ditongos. Seguindo-se várias lacunas na leitura das propostas seguintes. Em comparação, nos resultados do pós-teste, manifestou apenas uma ligeira evolução.

De seguida na figura 27, apresento os resultados obtidos na leitura que lhe foi aplicado. Esta figura apresenta claramente o que o aluno lia antes e no final da intervenção.

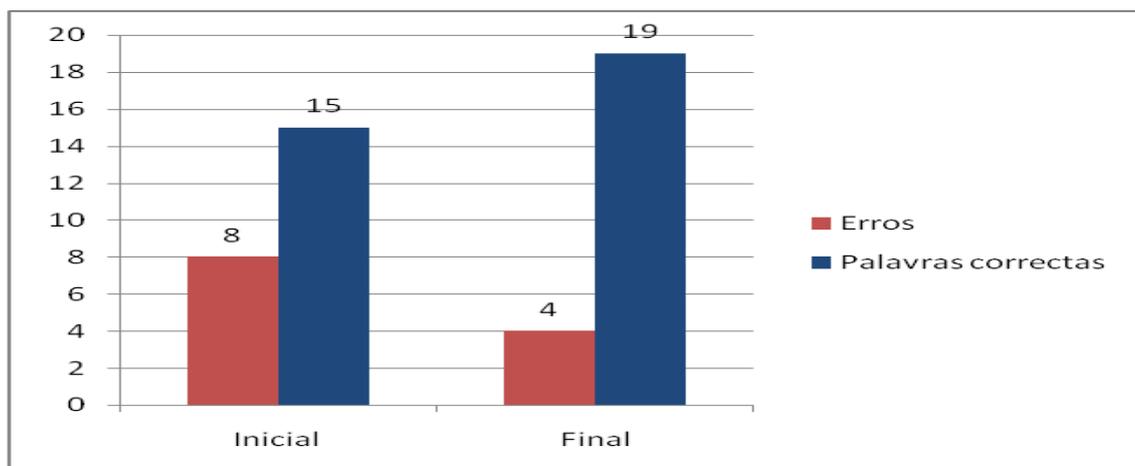


Figura 27. Resultados do aluno D, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1, com a apresentação da percentagem da leitura correcta.

Como observamos o aluno leu correctamente quinze palavras no pré-teste e dezanove no pós-teste. Contudo no pré-teste não compreendeu o que leu.

Na figura 28 passarei a apresentar mais uma avaliação deste aluno, no que se refere à percentagem da compreensão do texto nível 1 em questão.

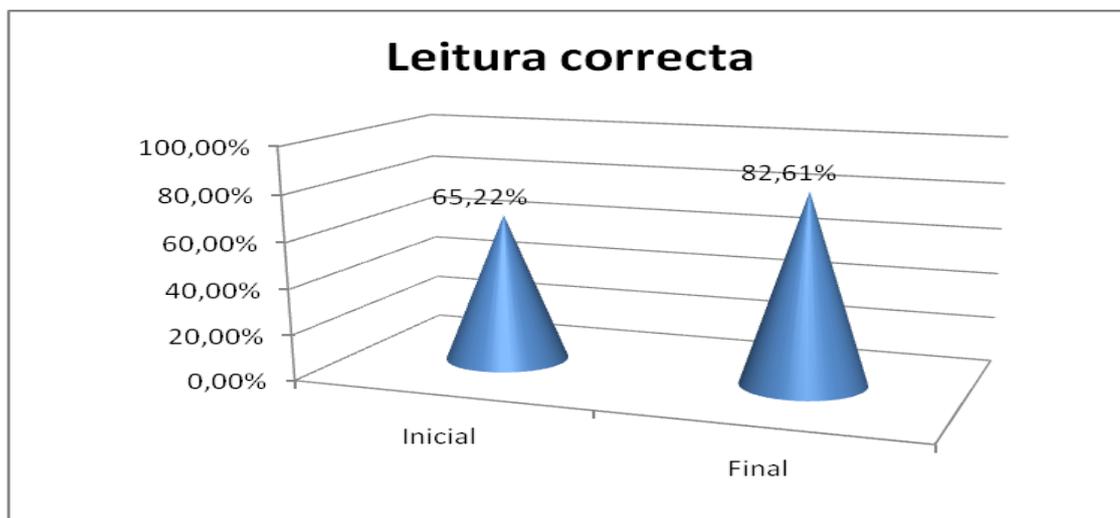


Figura 28. Resultados do aluno D, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1.

Em relação à percentagem da leitura correcta para assim obtermos a percentagem da compreensão, elaborei o seguinte gráfico apresentado na figura 29.

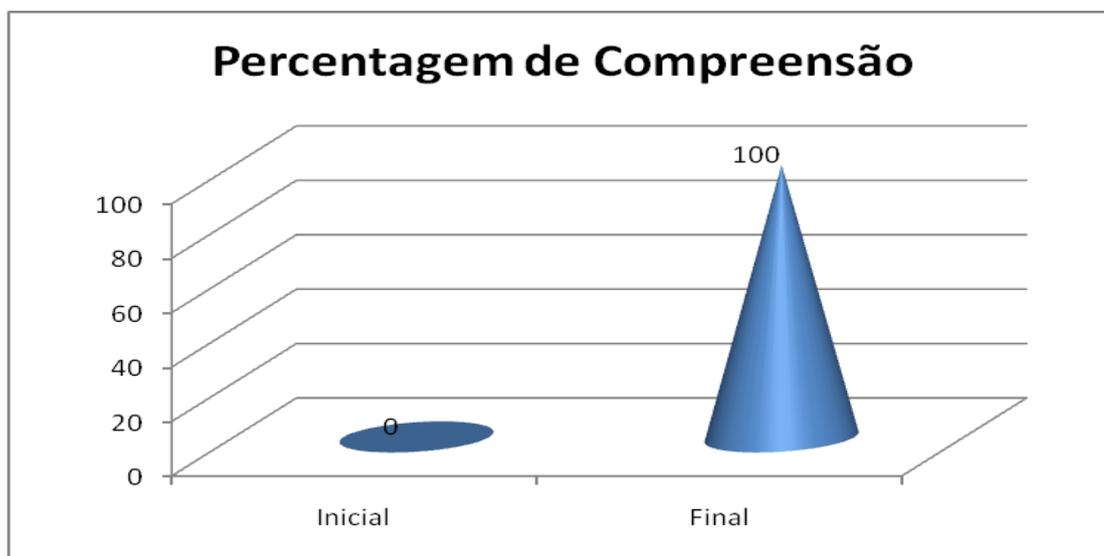


Figura 29. Resultados do aluno D, no pré e pós teste da leitura no texto de nível com percentagem da compreensão.

Como verificamos este aluno no pós-teste respondeu acertadamente a todas as respostas, ou seja, de um zero no pré-teste passou a cem por cento no pós-teste. É de salientar que este aluno apresentou na avaliação psicológica um funcionamento intelectual dentro da média. Ainda em relação ao aluno D, a figura 30 apresenta o nível de acuidade que o aluno manifesta.

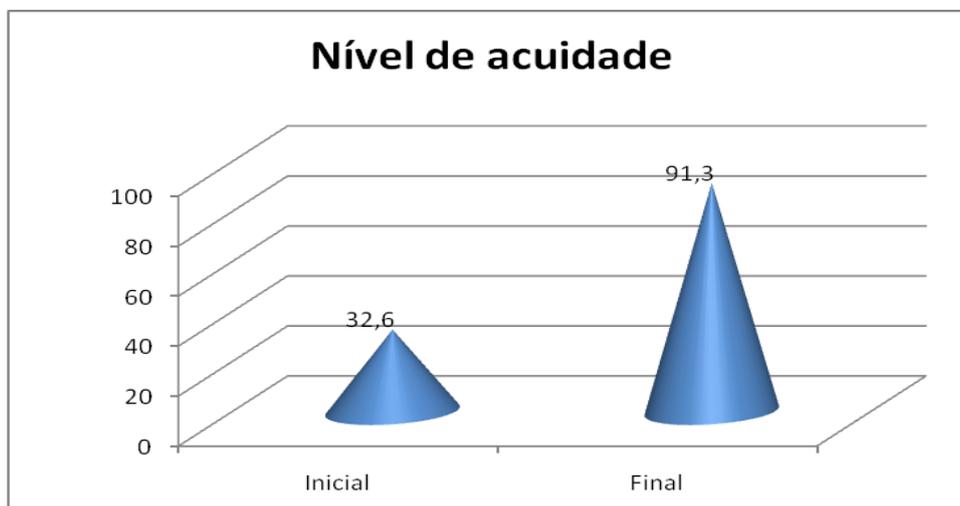


Figura 30. Resultados do aluno D, no pré e pós-teste da leitura no texto de nível 1 com a exibição do Nível de acuidade.

Para finalizar o estudo do comportamento linguístico deste aluno, foi aplicado a listagem de sessenta e cinco palavras. A figura 31 apresenta de modo visível o desempenho do aluno D.

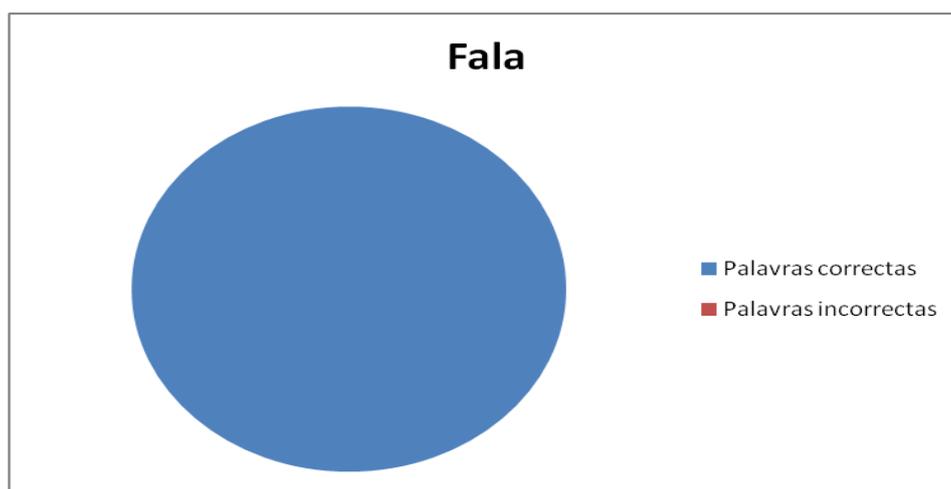


Figura 31. Desempenho do aluno D na componente da Fala.

O aluno não revela nenhuma dificuldade na fala, pronunciou todas as palavras correctamente.

Na figura 32 e 33 apresento os resultados obtidos na leitura pelos alunos A, B, C e D. A aplicação da escala, na área da leitura, de ditongos, dígrafos, encontros consonânticos, de palavras e divisão silábica serviram de orientação para a intervenção educativa que realizei.

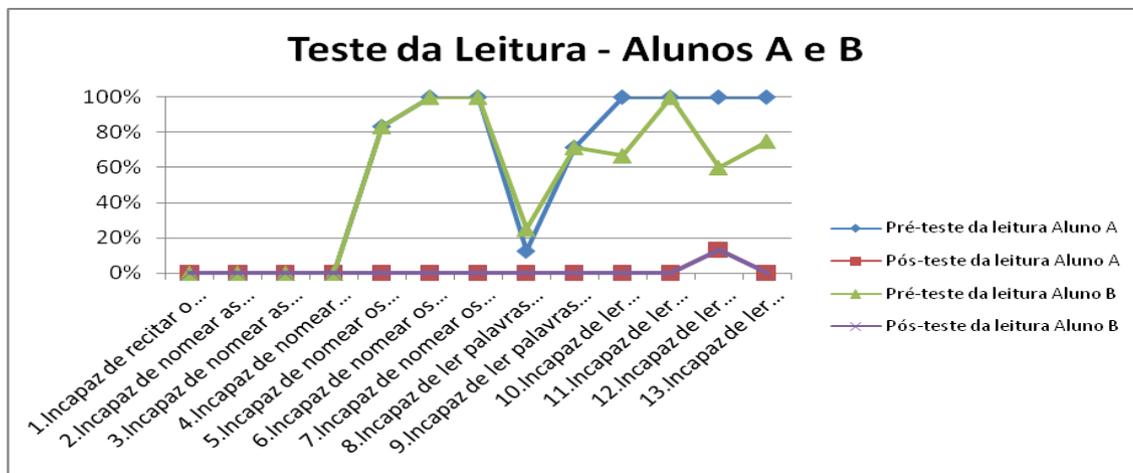


Figura 32. Resultados no teste da leitura exibido pelos alunos A e B

Os resultados que este grupo de alunos apresenta no pré e no pós-teste da leitura, revela alterações significativas, verificando-se a redução de incapacidade na leitura para zero por cento na maior parte dos comportamentos. De seguida, na figura 33 farei a estudo dos resultados apresentados pelo grupo de controlo

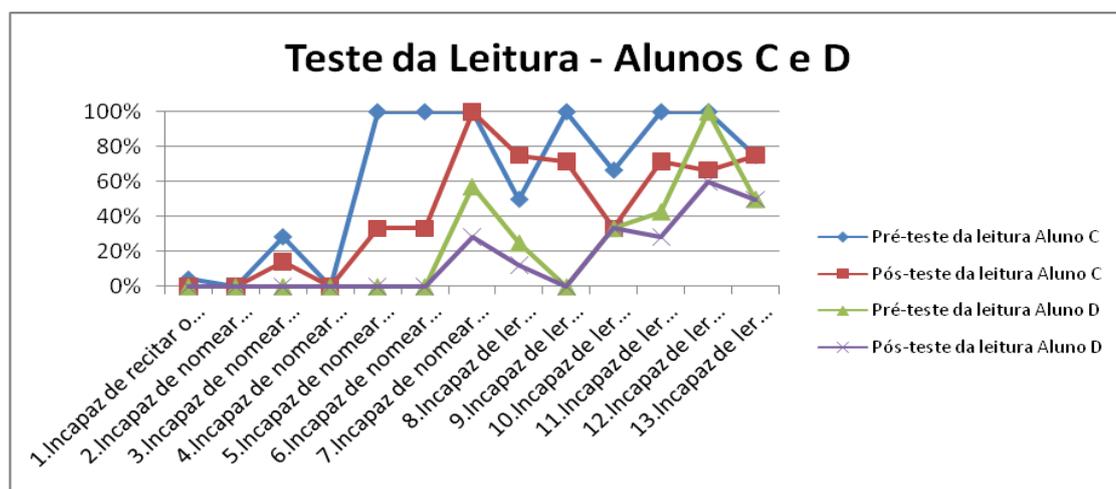


Figura 33. Resultados no teste da leitura exibido pelos alunos C e D.

Analisando comparativa, os alunos do grupo experimental (A e B) com os alunos do grupo de controlo (C e D) verifica-se que a incapacidade dos alunos do grupo experimental

desceu em vários comportamentos para zero por cento, enquanto o grupo de controlo manteve essas incapacidades, não apresentando evoluções significativas.

Seguidamente, na figura 34 apresento os mesmos resultados mas estabelecendo uma análise comparativa dos alunos que integram o grupo experimental e o grupo de controlo. Esta figura mostra-nos de um modo mais visível as suas realizações.

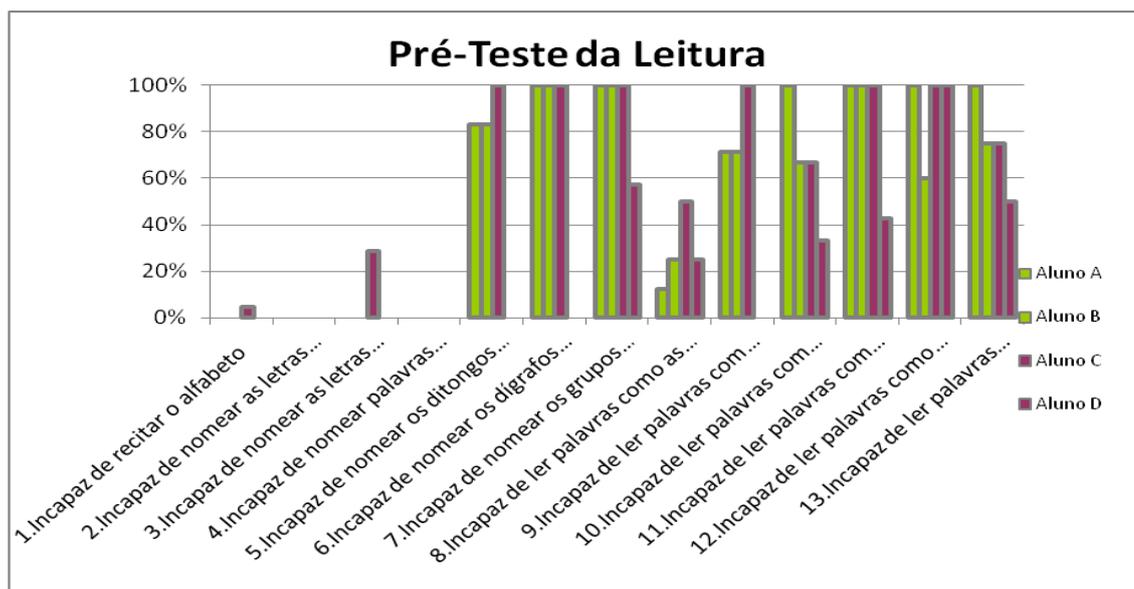


Figura 34. Pré-teste da leitura, dos alunos A, B, C e D.

Pela observação do gráfico e analisando comparativamente os resultados no pré-teste, verificamos que os alunos que formam o grupo experimental (A e B) apresentam as incapacidades de cem por cento a partir dos ditongos. Estas incapacidades serviram de ponto de partida para a planificação da intervenção. Assim a intervenção é norteada por objectivos precisos. Estes objectivos foram trabalhados durante a intervenção com a aplicação das estratégias preconizadas pela investigação.

Continuamente e analisando comparativamente o desempenho dos alunos na figura 35, verificamos que os resultados manifestados no pós-teste são altamente significativos no grupo experimental.

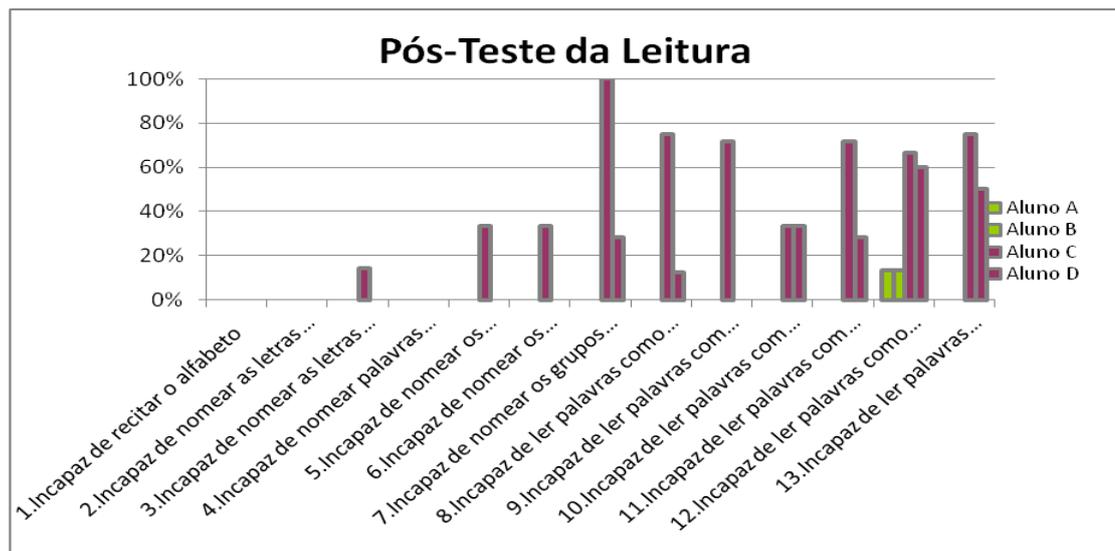


Figura 35. Pós-teste da leitura, dos alunos A, B, C e D.

Assim sendo, podemos observar no gráfico que as práticas eficazes preconizadas pela investigação conduzem a resultados muito satisfatórios nos alunos. Uma vez que os alunos que compõem o grupo experimental evidenciam comportamentos que adquiriram com a intervenção.

Depois de efectuada a intervenção e de ter procedido à aplicação do pós-teste, verificamos pela análise dos resultados que a intervenção, com a aplicação das estratégias revelou-se altamente eficaz. Os objectivos foram atingidos, uma vez que o grupo experimental apresentou resultados significativos na leitura de ditongos, encontros consonânticos e palavras polissilábicas.

Este estudo teve por base teórica a implementação de práticas e metodologias eficazes comprovadas pela investigação científica na área da leitura, **PALS: Ler com um Par**. A investigação diz-nos que as dificuldades que os alunos apresentam em maior percentagem nas nossas escolas têm a ver com a leitura, havendo portanto necessidade de intervir adequadamente nesta área para que o aluno experiencie o sucesso educativo (Cruz, 2007; Correia, 2008).

Como podemos verificar com esta experiência, a variável independente, **PALS: Ler com um Par**, aplicada ao grupo experimental, marcou a diferença na variável dependente, ou seja o resultado na leitura dos alunos. Posso ainda acrescentar que, ao operar esta transformação positiva no desempenho académico, ela reflectiu-se no comportamento emocional e pessoal dos alunos, uma vez que os comportamentos desadequados dentro da sala de aula deixaram de

existir. Estes dois alunos que formam o grupo experimental estavam constantemente dentro da sala de aula a brincar, a lutar ou a distrair os colegas.

Todavia e em relação a poder fazer extrapolações deste estudo, a investigação diz-nos que o princípio de tais experiências é o de que, se foram seleccionados dois grupos idênticos, sendo um deles, (o grupo experimental), sujeito a uma intervenção especial e o outro não (o grupo de controlo), assim e após o período experimental, se surgir alguma diferença entre eles, deve ser atribuída à diferença de procedimento. Pode dizer-se que há uma relação causal, permitindo tirar conclusões acerca de causas e efeitos (Bell, 1997). Contudo, como na operacionalização deste estudo quase-experimental, a amostra não é aleatória, considerado um grupo experimental e um grupo de comparação e pelo facto de serem formados desta maneira, não se podem assumir como equivalentes à partida. Então, as diferenças observadas nos resultados entre o pré-teste e o pós-teste não podem ser exclusivamente atribuídos à manipulação da variável independente., uma vez que diferentes variáveis, como seja a selecção de grupos ou interacções diversas, não se encontram devidamente controladas (Almeida & Freire, 2003).

CAPITULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

Este trabalho de investigação foi uma reflexão, um repensar sobre a importância da aplicação de metodologias e estratégias de ensino baseadas na investigação. O acto de ler e de escrever é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da sua vida antes e durante o seu ingresso no contexto escolar. É uma actividade cognitiva e não uma capacidade sensorial e auditiva que se pensava ser necessária para aprender a ler e a escrever. É uma descodificação e compreensão de representações gráficas e auditivas. Assim, de um modo simples e directo, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita funcionam como as fundações para todas as aprendizagens escolares, pois sem a habilidade para ler e para escrever as oportunidades para o sucesso académico e ocupacional são limitadas. Mais ainda, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem, manifestados pela maioria das crianças que entram na escola (Lyon, 2003 citado por Cruz, 2005).

A leitura é uma competência cultural específica que se baseia no conhecimento da linguagem oral, é contudo uma competência com um grau de dificuldade muito superior à da linguagem oral. Os processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da linguagem falada diferem significativamente dos processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

Também Fonseca (1980) comunga da ideia de que a leitura é uma actividade cognitiva, pois ao mesmo tempo que se lê (descodificação visual), dá-se um duplo reconhecimento: um

auditivo e outro semântico. Trata-se também de uma actividade complexa, pois depende do adequado funcionamento de processos cognitivos de natureza perceptiva, lexical, sintáctica e semântica, os quais podem ser organizados em processos de nível inferior ou de descodificação e processos de nível superior ou de compreensão. Estas duas componentes da leitura - descodificação e compreensão - atingem extensões e importâncias diferentes consoante o estado de desenvolvimento da leitura na pessoa, sendo consensual a importância dos processos fonológicos nas aquisições dos primeiros estádios de desenvolvimento da leitura (Cruz, 2005; Martins, 2006; Shaywitz, 2008).

Por estarem mais proximamente associadas com a leitura, as actividades de processamento fonológico, consciência fonológica, consciência fonémica e domínio do princípio alfabético são determinantes para um desenvolvimento harmonioso. Esta posição é reforçada se tivermos em conta que para analisar os problemas da leitura necessitamos de um marco conceptual global que explique e descreva os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem em geral e à aprendizagem da leitura em particular (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

Os processos que envolvem um bom desenvolvimento da leitura têm a ver com áreas específicas, as quais, sendo trabalhadas, proporcionam bons leitores sendo elas a consciência fonémica, ou seja, a habilidade para ouvir identificar e manipular os sons individuais – fonemas – das palavras faladas, que tem a ver com aquisição do princípio alfabético, conhecimento dos fonogramas (nome das letras), a sua descodificação, que ao serem bem assimilados irão desencadear no aluno a fluência, melhor dizendo, a capacidade para ler um texto rápida e correctamente, para que a compreensão (habilidade para perceber e retirar significado do que é lido) seja possível. O conjunto das palavras que a criança deve conhecer para comunicar de modo efectivo, o seu vocabulário, será mais ou menos rico consoante a quantidade que já apreendeu (Cruz, 2005; Shaywitz 2008).

Tal como refere Cruz (2005) e Shaywitz (2008), a investigação no âmbito da leitura deve ter presentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação, pois é absolutamente necessário ter em consideração que as crianças em risco de manifestarem problemas na aprendizagem da leitura e as crianças com dificuldades na leitura podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e lhes sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

A procura de uma explicação neurocientífica cognitiva para a leitura tem sido objecto de uma imensa quantidade de estudos. Para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas (Shaywitz, 2008).

A consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas (por exemplo, quando ouvimos a palavra “pai” ouvimos os três sons conjuntamente e não três sons individualizados). Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem, saber encontrar as correspondências grafemas-fonemas, saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correcta para aceder ao significado das palavras. Para realizar uma leitura fluente e compreensiva é ainda necessário realizar automaticamente estas operações, isto é, sem atenção consciente e sem esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correcção leitora (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

Aprender a ler não é então um processo natural. Contrariamente à linguagem oral, a leitura não emerge naturalmente da interacção com os pais e os outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural.

Há pois uma necessidade imperiosa de estimular o desenvolvimento cognitivo na criança, os cientistas que debruçaram as suas investigações nesta área dão-nos a conhecer que o cérebro necessita de informação que favoreça o seu próprio desenvolvimento e quanto mais estruturada se encontrar a informação mais completo será esse desenvolvimento. O exercício constante e sistemático das possibilidades cognitivas vai forçando a abertura e estruturação de redes e circuitos sinápticos. O gosto pela leitura facilita o enriquecimento da exposição a conceitos, com o emprego de palavras e expressões lidas. A criança vê escrito o que muitas vezes ouviu mal e por insegurança não pronunciou. Para isso há necessidade de um ambiente familiar que valorize e premeie a conversação (Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

A questão levantada inicialmente (*No início do percurso escolar, fase crucial da aquisição da leitura e altura em que os alunos entram em contacto com os grafemas e fonemas,*

será que as orientações preconizadas pela investigação com práticas educativas compostas por técnicas e estratégias, quando aplicadas a alunos com DAE produzem progressos educativos significativos?) obtém uma resposta coerente e consentânea, uma vez que realizei um estudo quase-experimental com dois grupos de alunos com condições académicas semelhantes (alunos retidos no 2º ano com funcionamento intelectual idênticos). Um grupo serviu de controlo e no outro operei a experiência. A minha intervenção teve as suas repercussões no desenvolvimento da leitura destes alunos quando foram comparados com os outros dois que não tiveram nenhuma intervenção especializada.

Foi notória a evolução na leitura de palavras destes alunos, tal como os gráficos apresentados no quarto capítulo o demonstram. Estas conclusões, relativas a esta investigação, apenas servem para corroborar as propostas pragmáticas dos autores presentes na minha consulta bibliográfica e assim aferir que as práticas são mais eficazes quando aplicadas em tempo oportuno e fundamentadas na investigação. Mesmo sendo a intervenção com tempo reduzido, é sempre mais produtiva uma vez que se aplica automaticamente um ensino de qualidade que já comprovou os efeitos que produz nos alunos.

Há ainda a referir, no que diz respeito aos resultados desta investigação, que há certos factores que, de um modo ou de outro, enviesaram a experiência e que têm a ver com a intervenção dos professores titulares de turma. Como eles sabiam que eu regressaria para reavaliar os alunos, tiveram o cuidado de intensificar as práticas educativas, apoiando mais estes alunos, de modo a que os resultados não diferissem com os alunos da intervenção. Aconteceu mesmo que uma professora afirmou: *“vamos trabalhar mais para quando a professora voltar tu conseguires ler o texto”*. Por um lado é positivo, pois os alunos saíram beneficiados, contudo ficamos relativizados em saber se estes resultados seriam os mesmos se não se perspectivasse uma reavaliação da minha parte.

Alguns dos grandes obstáculos com que me deparei neste estudo consistem nas dificuldades inerentes à contemplação do tempo semanal necessário para a intervenção. Porém ultrapassáveis com a determinação com que me predispus a desenvolver esta estimulante pesquisa.

Recomendações

A análise dos resultados deste estudo demonstrou que a implementação de estratégias e práticas eficazes comprovadas pela investigação provocam ganhos significativos nos alunos. Há, contudo, necessidade destas estratégias serem desenvolvidas com rigor para que se atinja o sucesso educativo.

Por se tratar de um estudo quase-experimental, em que a variável independente eram as práticas eficazes com a estratégia do PALS: Ler com um Par, poder-se-á concluir que a manipulação experimental foi a causa das mudanças na variável dependente, neste caso os resultados académicos dos alunos do grupo experimental.

A investigação científica mostra-nos que as práticas para serem eficazes se devem alicerçar em quatro assunções essenciais: os alunos com necessidades educativas especiais têm direito a uma educação eficaz **(1)**; a instrução no domínio da educação especial deve ser individualizada, intensiva e orientada para objetivos **(2)**; a investigação até agora conduzida produziu uma base de conhecimentos útil e fiável para a educação especial **(3)** e os instrumentos de ensino decorrentes da investigação estão sendo subaproveitados na educação especial **(4)** (Heward, 2003).

Todavia, ao falarmos de necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem, verificamos que a legislação portuguesa não contempla as dificuldades de aprendizagem com os serviços de educação especial. Como refere Correia (2008), se pretendermos criar ambientes de sucesso para os alunos com DA, torna-se crucial que consideremos as DAE como uma das problemáticas das NEE, com direito a serviços e apoios de educação especial. Caso contrário, estamos a pôr em causa o seu crescimento educacional, social e emocional. Mais grave ainda, está a promover a destruição da sua auto-estima, levando-os facilmente à desistência e acabando com as expectativas de um dia se tornarem elementos úteis na comunidade.

Estou plenamente de acordo com as palavras de Correia (2008):

“Face a uma evidência irrefutável com respeito à pertença das DAE como categoria das NEE permanentes, é nosso dever pugnar pelo seu reconhecimento; pelo reconhecimento de que, tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de

meios específicos que a ajudem a contornar problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento da informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização”. (p.57)

Não há dúvida que os alunos com DAE necessitam de uma intervenção especializada, pautada pela colaboração entre todos os elementos intervenientes no processo educativo, pois só assim se responderá de forma cabal às suas necessidades.

Dado o facto de este ser um estudo numa área tão problemática como a leitura, há necessidade de mais estudos pragmáticos com a implementação de estratégias e práticas eficazes comprovadas pela investigação.

Subscrevo as três recomendações deixadas por Heward (2003), uma vez que podem ajudar os professores a serem menos influenciados por noções bem-intencionadas, mas incorrectas, acerca do ensino e da aprendizagem e mais propensos a estabelecerem para os alunos com NEE currículos e ferramentas instrucionais cuja eficácia é comprovada pelos dados da investigação existente.

Veja a educação especial como uma profissão. A competência profissional começa com uma compreensão objectiva da natureza e do âmbito das responsabilidades do trabalho, não esquecendo que “as crianças com NEE necessitam e merecem uma educação especial sistemática e eficaz” (p. 142). É também importante ter consciência de que a educação especial não pode ser melhor, nem pior, do que a qualidade de instrução ministrada pelos professores. A tarefa do professor é ensinar e para tal deve desenvolver o seu conhecimento e as suas competências no domínio das estratégias instrucionais eficazes.

Solicite os dados e avalie a sua credibilidade. O professor quando considerar um novo currículo, programa ou método instrucional deverá ter sempre em conta a investigação científica que o poderá ajudar a distinguir práticas eficazes e fiáveis daquelas que são falsas e que estão na moda.

Centre-se nas variáveis que são passíveis de serem alteradas. Os professores de educação especial devem centrar a sua atenção e esforços naqueles aspectos da vida do aluno que podem controlar eficazmente.

Revejo-me nas palavras de Heward (2003) quando diz que na educação especial, apesar dos primeiros passos terem sido dados há vários séculos e embora os progressos tenham sido significativos nos últimos 25 anos, “Há ainda um longo caminho a percorrer...” (p. 144). Contudo, **será que estamos a percorrer o caminho ou ainda continuamos a olhar para o caminho percorrido?** É uma questão para reflectir e, quem sabe, investigar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Bautista, R. et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, Judith (1997), *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Lisboa, Gradiva.
- Carmo H., Ferreira M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O.(1997). A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-136). Lisboa: DinaLivro.
- Correia, L. M. (1983). *Escala de comportamento escolar*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.121-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). Avaliação e dificuldades de aprendizagem. *Inclusão*, 3, 75-89.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003), (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica*, 2, 369-376.
- Correia, L. M. (2005). O estado da arte da educação especial em Portugal: algumas considerações, *Inclusão*, 6, 7-20.
- Correia, L. M. (2006). *Alunos com necessidades educativas especiais: clarificação de conceitos*.

[Http://www.educare.pt/NEDESP/Npalavra.asp](http://www.educare.pt/NEDESP/Npalavra.asp)

- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. O que são como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2000). Uma abordagem à inteligência. *Sonhar*, VI (2-3).
- Cruz, V. (2001). Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, *Sonhar*, VII.3, 271- 285.
- Cruz, V. (2004). *No cérebro de um disléxico*. Retirado em 3 de Fevereiro de 2004 de <http://www.educare.pt/NEDESP/Npalavra.asp>
- Cruz, V. (2005). Uma abordagem filogenética e ontogenética à aprendizagem da leitura e escrita, *Sonhar*, 2, 199-228.
- Cruz, V. (2005). *Dificuldades na aprendizagem da leitura*. Retirado em 20 de Dezembro de 2005 de <http://www.educare.pt/NEDESP/Npalavra.asp>
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V., Fonseca, V, Alves, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da educação.
- Fonseca, V. (1980). *Contributo para a dissecação do conceito de dislexia*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Especial.
- Fonseca, V. (2001). Tendências futuras para a educação inclusiva, *Inclusão*, 2,11-32.
- Fonseca, V. (2003). Cognição e dislexia: uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, *Inclusão*, 4, 19-36.
- Franco, M. & Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., & Simmons, D. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to student diversity. *American Educational Research Journal*, 34 (I), 174-206.

- Garcia, J. N. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Lisboa: Diversos.
- Hennigh, K. A. (2005). *Compreender a dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales*. Madrid: Prentice Hall.
- Heward, W. (2003). Ensino e Aprendizagem: Dez noções limitativas da eficácia da educação especial. In L. M., Correia, (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.110- 153). Porto: Porto Editora.
- Heward, W. (2006). Por que razão é a educação especial tão importante, *Educare Hoje*, 32-33.
- Liberman, M. L.. Preservar a educação especial...para aqueles que dela necessitam. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.155-205). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Nielson, L. B.(1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Martins, A. P. L. (2000). Dificuldades de aprendizagem específicas: questões sobre estratégias de aprendizagem. *Sonhar*, VII.2, 163 –182.
- Martins, A. P. L. (2006). Tese de doutoramento UM, IEC.
- Martins, A. P. L. (2007). Apontamentos policopiados da disciplina. Educação especial e inclusão: perspectivas psicoeducacionais.
- Martins, A. P. L. (2008). Apontamentos policopiados da disciplina Métodos e técnicas específicas para alunos com DAE.
- Ortega, J.L.G. & Ruiz, J.R.G., (1997). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.83-110). Lisboa: DinaLivro.
- Pulsen, K. (2007). Validated practices peer-assisted learning strategies (PALS), Introduction to special education: Making a Difference, 6/e. *Learning disabilities*, Sample Chapter 5,184-185.
- Rebello, J. A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.

- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas* (vol. I e II). Porto: Porto Editora.
- Santos, A.C. (2002). Dificuldades de Aprendizagem: Uma abordagem aos problemas na linguagem oral e leitura. *Sonhar*, IX.1, 23-43.
- Santos, A.C. (2008). Avaliação informal da pragmática, adaptado de Shipley, K., & McAfee, J. (2004). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*. New York: Delmar Learning.
- Santos, A.C. (2008). Documentos policopiados da disciplina de desenvolvimento e perturbações da linguagem. IEC. UM.
- Smith, D. D. (2007). Introduction to special education: Making a Difference, 6/e. Sample Chapter 5, Learning disabilities.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Shaywitz, S. (2008). Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187-191.

ANEXOS

ANEXO A

Pedido de autorização ao director do Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira

Professora de Educação Especial
Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira
M. Conceição P. Sampaio Martins

Exmo Sr. Director
Do Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira

Fafe, 27 de Julho de 2009

Assunto: Autorização para efectuação de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Exmo Sr.:

No âmbito do Mestrado em Educação Especial ministrado na Universidade do Minho, estando a desenvolver um projecto de investigação relacionado com a implementação de Métodos e Técnicas específicas para alunos com dificuldades de aprendizagem, venho por este meio solicitar a V^a Exa. a autorização para a efectuação de uma pesquisa documental com vista ao levantamento e sinalização de oito alunos do 1º ciclo que manifestem dificuldades de aprendizagem e que tenham sido sujeitos a um Plano de Recuperação ou Acompanhamento.

Solicito ainda a autorização para uma investigação junto de quatro alunos desse grupo, com intervenção de cinco sessões por semana de 50 minutos cada durante um período de cinco semanas.

Posteriormente, será pedida a anuência aos respectivos encarregados de educação para a execução deste trabalho.

Será sempre respeitada a confidencialidade dos participantes. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa e apenas discutidos com o meu orientador Professor Dr. Luís Miranda Correia.

Desde já, muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Melhores Cumprimentos

Pede deferimento

De V^a Exa.

Atenciosamente

(Maria da Conceição Pacheco Sampaio Martins)

ANEXO B

Autorização para avaliação psicológica.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Encarregado de
Educação do aluno _____
_____ a frequentar o 2º ano de escolaridade na turma
_____ na Escola EB da _____, autorizo o seu atendimento nos Serviços de
Psicologia, no dia ____ de Setembro de 2009, às _____ horas.

Ass.: _____

Fafe, ____ de _____ de 2009

ANEXO C

Autorização para intervenção educativa

M. Conceição P. Sampaio Martins

Professora de Educação Especial

Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira

Exmo(a) Sr(a):

Encarregado(a) de Educação

Fafe, 14 de Setembro de 2009

Assunto: Autorização para uma intervenção educativa na área da leitura junto do seu educando.

Exmo Sr.:

No âmbito do Mestrado em Educação Especial Dificuldades de Aprendizagem ministrado na Universidade do Minho, estando a desenvolver um projecto de investigação relacionado com a implementação de Métodos e Técnicas específicas para alunos com **dificuldades de aprendizagem na leitura**, venho por este meio solicitar a V^a Exa. a autorização para a efectuação de uma intervenção educativa junto do seu educando. Esta intervenção será de cinco sessões por semana de 60 minutos cada, durante um período de cinco semanas.

Será sempre respeitada a confidencialidade dos dados acerca do seu educando. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa e apenas discutidos com o meu orientador Professor Dr. Luís Miranda Correia.

Desde já, muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Melhores Cumprimentos

Autorizo

O Encarregado de Educação
