

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Joana Filipa Andrade Costa

## Desenvolver a competência leitora em crianças com Síndrome Fetal Alcoólica: um estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade do domínio Cognitivo  
e Motor, apresentada na Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do  
grau de Mestre

Presidente: Professora Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Professor Doutor João Vaz

Orientadora: Professora Doutora Natália Pires

Data da realização da prova pública – 7 de Setembro de 2015

Classificação Obtida – 15 valores

## **Agradecimentos**

À Escola Superior de Educação de Coimbra por me conceder o privilégio de ampliar os meus conhecimentos nesta instituição, no Mestrado em Ensino Especial – domínio Cognitivo e Motor.

À minha orientadora Prof. Doutora Natália Pires, pela sua sabedoria, exemplo, pelo apoio incondicional, empenho e entusiasmo que sempre manifestou pelo tema da dissertação.

Ao director do agrupamento de Anadia, Prof. Elói Cristina e às professoras da escola da Fogueira, Prof. Lúcia e Prof. Teresinha pela disponibilidade e participação na pesquisa sobre a criança em estudo.

À mãe e à Leonor, que sem qualquer inibição abriram as suas vidas, disponibilizaram o seu tempo e o seu carinho de uma forma tão pura.

Aos meus pais, Ricardo e Rosa, por me encorajarem e me demonstrarem o quanto eles são importantes para mim.

Aos meus primos, em especial, ao João pela paciência que teve comigo.

A todos os meus amigos pelo apoio e incentivo...

## **Desenvolver a competência leitora em crianças com Síndrome Fetal Alcoólica**

**Resumo:** O Síndrome Fetal Alcoólica (SFA) é um conjunto de anomalias permanentes físicas, comportamentais e cognitivas, causadas pela ingestão materna de álcool durante a gravidez. Também o consumo de álcool por parte do pai tem um efeito direto no desenvolvimento cognitivo e bioquímicas do feto. Essas anomalias afetam o crescimento e desenvolvimento do cérebro da criança, causando problemas no Sistema Nervoso Central (défice mental) (Lima, 2008).

Todas as crianças, com alguma motivação e persistência conseguem tornar-se boas leitoras. A leitura é fundamental no desenvolvimento da criança e é particularmente importante em crianças com SFA na medida em que a comunicação e a interação social são duas das áreas mais afetadas nestas crianças.

O ato de ler implica competência gerais (a memória, a atenção e os conhecimentos gerais) e competências específicas que envolvem a capacidade de abordar a informação escrita. Tal como refere Morais (1997) “Ler não é uma actividade sensorial, mas sim cognitiva, é portanto uma actividade complexa que implica a conjunção coordenada de competências gerais e competências específicas” (1997: 60).

**Palavras-chave:** Leitura, Síndrome Fetal Alcoólica

## **Develop reading competence in children with Fetal Alcohol Syndrome**

**Abstract:** The Fetal Alcohol Syndrome (FAS) is a set of physical, behavioral and cognitive permanent defects caused by maternal consumption of alcohol during pregnancy. Also consumption of alcohol by the parent has a direct effect on cognitive and biochemical development of the fetus. These anomalies affect the growth and development of the child's brain, causing problems in central nervous system (mental deficit) (Lima, 2008).

All children, with some motivation and persistence can become good readers. Reading is fundamental in the development of the child, it is particularly important in children with FAS in that communication and social interaction are two of the most affected areas in these children.

The act of reading involves general competence (memory, attention and general knowledge) and specific skills that involve the ability to address the written information. As referred by Morais (1997) “Reading is not a sensory activity, but cognitive, is therefore a complex activity involving the coordinated combination of general skills and specific skills” (1997: 60).

**Keywords:** Reading; Fetal Alcohol Syndrome

**Sumário**

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo e Palavras-chave.....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract and Keywords .....</b>	<b>iv</b>
<b>Sumário .....</b>	<b>v</b>
<b>Abreviaturas .....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<i>Capítulo 1 – Do conceito de leitura às competências leitoras.....</i>	<i>7</i>
1.1. Definição de Leitura.....	7
1.2. Componentes da Leitura.....	8
1.2.1. Processo da Descodificação/Decifração .....	8
1.2.2. Processo da Compreensão.....	10
1.2.3. Relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.....	11
<i>Capítulo 2 – Síndrome Fetal Alcoólico .....</i>	<i>14</i>
2.1. Definição de Síndrome Fetal Alcoólica.....	14
2.2. Metabolismo e efeitos do álcool.....	14
2.3. Características e diagnóstico da Síndrome Fetal Alcoólica.....	16
2.4. Prevalência e tratamento.....	18
2.5. Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool.....	19

<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>23</b>
1. Enquadramento teórico das opções Metodológicas .....	25
2. A escola, a turma e a aluna.....	27
3. Planificação Global e Intervenção .....	28
<b>PARTE III – ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>31</b>
1. Descrição da Intervenção e Reflexão avaliativa .....	33
2. Avaliação da Intervenção.....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
Bibliografia.....	63
Webgrafia .....	67
<b>ANEXOS .....</b>	<b>68</b>

## Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CDC - Center for Disease Control

NEE – Necessidade Educativa Especial

SFA – Síndrome Fetal Alcoólica

## Índice de Figuras

Ilustração 1 - Vinte cartões com imagens/ palavras simples .....	76
Ilustração 2 - Texto com palavras simples .....	76
Ilustração 3 - Vinte cartões com imagens/ palavras complexas .....	77
Ilustração 4 - Texto com palavras complexas .....	77
Ilustração 5 - Vinte e quatro cartões com imagens.....	78
Ilustração 6 - Folha com letras espalhadas .....	78
Ilustração 7 - Vinte cartões com imagens/ palavras com dígrafos .....	79
Ilustração 8 - Texto com palavras com dígrafos.....	79
Ilustração 9 - Quadra com palavras em [-ar]/<-ar> .....	80
Ilustração 10 - Dezoito cartões com imagens de alimentos .....	81
Ilustração 11 - Doze cartões com imagens / palavras.....	82
Ilustração 12 - Quatro cartões numerados de 1 a 4.....	82
Ilustração 13 - Cartões com textos .....	82
Ilustração 14 - Cartões com textos .....	82
Ilustração 15 - Livro "Sentenças da Bicharada" .....	83
Ilustração 16 - Atividade das Rimas (parte I).....	83
Ilustração 17 - Atividade das Rimas (parte II) .....	83
Ilustração 18 - Quadra com o animal favorito.....	84
Ilustração 19 - Atividade dos Adjetivos (parte I) .....	85
Ilustração 20 - Atividade dos Adjetivos (parte II).....	85
Ilustração 21 - O poema "Luciana" .....	86
Ilustração 22 - Trava - Línguas.....	87
Ilustração 23 - Poema "O rato roeu a rolha..." .....	88
Ilustração 24 - Cartões com palavras.....	89

Ilustração 25 - Poema "Tudo ao contrário" .....	90
Ilustração 26 - Atividade do poema "Tudo ao contrário" .....	90
Ilustração 27 - Texto com palavras simples .....	91
Ilustração 28 - Atividade das lacunas com palavras simples .....	91
Ilustração 29 - Atividade "Descobrir as letras" .....	92
Ilustração 30 - Texto com palavras complexas .....	93
Ilustração 31 - Atividade das lacunas com palavras complexas.....	93
Ilustração 32 - Atividade "palavras iguais - diferentes" .....	94
Ilustração 33 - Texto com palavras com dígrafos.....	95
Ilustração 34 - Atividade das lacunas com palavras com dígrafos.....	95
Ilustração 35 - Atividade "A escolha certa" (parte I) .....	96
Ilustração 36 - Atividade "A escolha certa" (parte II) .....	96
Ilustração 37 - Quadra com palavras em [-er]/<-er> .....	97
Ilustração 38 - Quadra com palavras em [-or]/<-or>.....	98
Ilustração 39 - Quadra com palavras em [-ir]/<-ir> .....	99
Ilustração 40 - Texto "Joaninha à janela" .....	100
Ilustração 41 - Atividade das lacunas com o texto "Joaninha à janela" .....	100
Ilustração 42 - Atividade "A escolha certa" através do texto "Joaninha à janela" .....	101

## **INTRODUÇÃO**



A leitura é um instrumento fundamental em sociedade. O êxito escolar, o êxito profissional e a autonomia do indivíduo dependem da capacidade de leitura. Daí, aprender a ler é fundamental na sociedade em que vivemos hoje, pois a leitura é uma necessidade básica para todos nós sermos aceites em comunidade (Cruz, 1999).

Hoje em dia, poucos são os indivíduos analfabetos, no entanto, para estes indivíduos é difícil viver em comunidade, pois dependem sempre de terceiros para realizar algumas tarefas como por exemplo: escrever um recado e ler as suas cartas. É através da leitura que temos acesso à cultura científica e literária (Cruz, 1999).

A leitura permite o acesso a outras aprendizagens, bem como o desenvolvimento linguístico e comunicativo de um indivíduo. No entanto, a leitura exige um ensino formal. Segundo Jolibert (1984) “o ato de aprender a ler assenta no conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e dos processos de leitura...” (Jolibert, 1984: 15).

As crianças, com alguma motivação e persistência, conseguem tornar-se boas leitoras. A leitura é fundamental no desenvolvimento da criança e é particularmente importante em crianças com Síndrome Fetal Alcoólica na medida em que a comunicação e a interacção social são duas das áreas mais afetadas nestas crianças.

A Síndrome Fetal Alcoólica é um conjunto de anomalias permanentes físicas, comportamentais e cognitivas, causadas pela ingestão materna de álcool durante a gravidez. Também o consumo de álcool por parte do pai tem um efeito direto no desenvolvimento cognitivo e na bioquímica do feto (Lima, 2008).

O ato de ler é imprescindível na vida de uma criança com SFA, daí ter escolhido este tema para a elaboração deste estudo de caso com a aluna Leonor.

Na primeira parte, a fundamentação teórica é constituída por dois capítulos, tratando o primeiro do conceito de leitura e da promoção da leitura e o segundo capítulo engloba a definição da Síndrome Fetal Alcoólica, as suas características e diagnóstico bem como os efeitos do álcool, a prevalência e o tratamento e, por último refere-se o Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao álcool.

Na segunda parte do trabalho, justifica-se o estudo empírico e apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização da escola, da turma e da criança em estudo.

Na terceira parte, discrimina-se a intervenção e reflecte-se sobre essa intervenção.

Nas considerações finais, reflecte-se sobre a importância do trabalho desenvolvido e sobre a necessidade de o repetir com outras crianças. Por último, em anexo encontram-se todos os materiais referentes ao trabalho realizado com a aluna e que foram por nós criados para este estudo.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## ***Capítulo 1 – Do conceito de leitura às competências leitoras***

### **1.1. Definição de Leitura**

Ao longo do século XX, o conceito de leitura tem vindo a sofrer diversas alterações devido às transformações da sociedade e do meio onde ela está inserida. Com os avanços tecnológicos e científicos, o conceito de leitura tem-se reformulado. Daí, no início do século XXI, o conceito de leitura surgir relacionado com a competência que o indivíduo tem em descodificar, compreender, interpretar e analisar o conteúdo (Santos, 2000).

A leitura pode ser definida de diversas formas, dependendo de diferentes aspetos, sendo eles linguístico, psicológico, social e fenomenológico, mas também da especificidade com que se pretende definir este conceito. Sendo a leitura um processo complexo, compreende diversas etapas, exigindo várias habilidades cognitivas e metalinguísticas.

Inicialmente, é um processo perceptivo, no qual o aluno identifica os símbolos. Seguidamente, processam-se os conceitos intelectuais. O cérebro é o órgão fundamental neste processo, pois é através deste que se transformam os símbolos gráficos em conceitos intelectuais. Durante todo este trabalho mental, desenvolve-se o processo de pensamento em que as ideias se ajustam em unidades mais vastas da linguagem, mais concretamente, às frases. Este processo, que se estabelece no ato de ler, envolve compreender as ideias e interpretá-las.

No entanto, ler implica dois tipos de informação, a informação visual e a informação não-visual. A informação visual é óbvia, pois é preciso visualizar um texto para ler, sendo a informação não-visual o entendimento da língua em que o texto está escrito e o mapeamento de forma mental da palavra e a sua forma genética.

Viana & Teixeira (2002) definem a leitura como sendo um processo que envolve várias competências, as mentais e as comportamentais, particularmente as atitudes e as expectativas, afirmando que “a leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente” (2002: 12).

Um indivíduo, para se tornar um bom leitor, tem de compreender o texto e saber retirar o principal do texto tal como lembra Sá (2010): “ler é decifrar palavras num texto,

identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico” (2010: 14).

O ato de ler implica competência gerais (a memória, a atenção e os conhecimentos gerais) e competências específicas que envolvem a capacidade de abordar a informação escrita tal como refere Morais (1997): “ler não é uma actividade sensorial, mas sim cognitiva, é portanto uma actividade complexa que implica a conjugação coordenada de competências gerais e competências específicas” (1997: 60).

Em suma, para que um indivíduo se torne leitor, é fundamental que este domine as técnicas da decifração e de compreensão.

## **1.2. Componentes da Leitura**

Na aprendizagem da leitura estão envolvidas duas componentes que se interligam, a descodificação/decifração e a compreensão. Estes processos são independentes e interativos entre si, no entanto, o processo da compreensão necessita da cooperação da descodificação (Citoler & Sanz, 1997).

### **1.2.1. Processo da Descodificação/Decifração**

Tal como refere Sim-Sim (2009), “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua”, ou seja, a descodificação/decifração é a capacidade de reconhecer as palavras através da sequência das letras e respectivamente dos sons (2009: 25).

O processo inicial de aprendizagem na leitura efetua uma diferenciação entre a descodificação, a identificação e o reconhecimento das palavras. Por conseguinte, o processo de leitura é mais difícil para um leitor menos experiente que não é capaz de reconhecer a maioria das palavras do que para um leitor mais eficaz, que consegue reconhecer e identificar as palavras corretamente e mais rápido (Cruz, 1999).

O processo da descodificação/decifração tem quatro subprocessos: o visual o fonológico, o linguístico e o contextual. O processo visual abrange as aptidões de reter

sequências, de diferenciar a figura da palavra e de analisar os elementos que a constituem. O processo fonológico é relativo aos códigos fonológicos, a memória e a sequência correta dos sons produzidos quando as palavras são formadas. O processo linguístico corresponde à relação entre a fala e os seus símbolos, ou seja, linguagem oral e visual. Por último, o processo contextual refere-se à competência ler palavras que não se conhecem (Casas, 1988; Citoler, 1996 & Cruz, 1999).

Para concretizar a descodificação de palavras, Ehri (1997) e Gaskins (2004) explicam quatro formas diversas: a conexão grafema-fonema; visual; analogia e em contexto. A primeira consiste em modificar os grafemas em fonemas para articular a palavra. A segunda, consiste em decifrar a palavra visualmente, sendo esta forma mais eficaz em leitores experientes, pois já têm um vasto vocabulário, conhecem previamente mais palavras e descodificam mais rapidamente. Outro processo de descodificação é por analogia, sendo este difícil para leitores com pouca experiência, uma vez que este processo requer a memória do leitor; o leitor associa a palavra que está na sua memória com a nova palavra. Por último, e não menos importante, o contexto, pois o leitor quando está a ler um texto e/ou frase está a prever as palavras que se encontram nele.

O objetivo principal da aprendizagem da leitura é este processo tornar-se automático, ou seja, é necessário saber entender os símbolos gráficos e sonoros para reconhecer a palavra lida, tal como se pode inferir das palavras de Giasson (1993): “o reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar”. Contudo, para um leitor sem experiência, este processo é bastante difícil de adquirir, pois tem de identificar a palavra e só depois reconhecê-la (1993: 62).

As Metas Curriculares de Português do 1º Ciclo (2012: 13-19), mais especificamente as metas relativas ao 2º ano de escolaridade encontram-se divididas em quatro grandes áreas: Oralidade, Leitura, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Na Oralidade, encontramos duas competências fundamentais para o processo da decifração: “Respeitar regras da interação discursiva”, e “Produzir um discurso oral com correção”. Para a Leitura, estão definidos três objetivos importantes, são eles: “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”, “Conhecer o alfabeto e os grafemas” e “Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos”. Para a Iniciação à Educação Literária são apresentados dois objetivos relevantes: “Ler textos literários” e “Ler para apreciar textos

literários”. E por último, para a Gramática encontramos: “Explicitar regularidades no funcionamento da língua” e “Compreender formas de organização do léxico”.

Em suma, grande parte dos leitores tem dificuldade na aprendizagem da leitura, pois não conseguem reconhecer as palavras, ou seja, o processo da descodificação.

### **1.2.2. Processo da Compreensão**

A compreensão é um processo muito importante para a leitura, pois quando uma criança está a ler um texto, ou uma frase, tem de captar a informação que o texto tem e tentar retê-la. Se a criança não consegue retirar a informação essencial daquilo que está a ler, então não consegue compreender a informação que é lida.

Nesta medida, Inês Sim-Sim (2007: 7) define o processo da compreensão “como a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases, ou de um texto”.

Casas (1988) determina quatro níveis de compreensão: a literal, a interpretativa, a avaliativa e a apreciação. A compreensão literal associa a leitura às memórias e factos passados, através da vivência da criança, sendo a principal dificuldade da criança o recordar factos e detalhes que sejam importantes durante a leitura de um determinado conteúdo. A compreensão interpretativa refere-se às vivências das crianças, ou seja, as crianças têm formas de compreender e interpretar textos diferentes devido ao meio onde estão inseridas. Contudo, a principal dificuldade na compreensão interpretativa é a complexidade de distinguir a realidade da ficção, ou seja, a criança sente dificuldades em tirar conclusões sobre um determinado assunto. A compreensão avaliativa diz respeito ao facto de a criança ter de argumentar e de dar as suas opiniões acerca de um conteúdo e a complexidade retida em conseguir expressar as suas opiniões através da compreensão do texto. Por último, a compreensão de apreciação dá ênfase ao nível do conteúdo que a criança está a ler.

Para um bom nível de compreensão de textos, é necessário: eficiência e rapidez na identificação das palavras; é essencial ter conhecimento da linguagem; ter uma boa experiência na leitura e o leitor ter diversos conhecimentos (Sim-Sim, 2007).

Quanto ao processo de compreensão, as Metas Curriculares de Português do 1º Ciclo (2012: 13-19), especificamente do 2º ano de escolaridade, dividem-no em três grandes áreas: Oralidade, Leitura e Iniciação à Educação Literária. Para a Oralidade, encontramos apenas um objetivo, “Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos”. Para a Leitura, encontram-se mais tópicos acerca da compreensão: “Ler textos diversos”, “Organizar a informação de um texto lido”, “Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo” e “Monitorizar a compreensão. Por último, para a Iniciação à Educação Literária, estão definidos dois objetivos, “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” e “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”.

Em suma, a compreensão da leitura deve-se à promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, bem como às suas vivências/ experiências de vida.

### **1.2.3. Relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura**

Capovilla e Capovilla (2002), pesquisadores na área da leitura e escrita, elaboraram uma revisão de vários estudos e concluíram que nas últimas décadas se tem dado bastante importância às propriedades formais da linguagem e aos sentimentos da criança. A aprendizagem da leitura deve-se à capacidade do processamento fonológico, como a consciência e a codificação fonológica.

Segundo Sim-Sim (1998), a consciência fonológica é “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua” (1998: 225).

Quando as crianças iniciam a aprendizagem da leitura, estas têm de ser capazes de decifrar os grafemas nos seus sons, mas a aprendizagem da leitura não implica apenas reconhecer os sons, significa aprender a juntar as letras de modo a praticar a recodificação fonética. A criança, ao estabelecer ligação entre fonemas e grafemas, irá cognitivamente dominar a consciência linguística sobre a linguagem oral.

No início da aprendizagem da leitura, a criança oferece mais atenção ao significado da palavra do que ao som da mesma, daí, ser mais relevante o significado. Por exemplo, quando uma criança ouve a palavra “telemóvel” pensa no objeto e não nos sons que a palavra representa. O mesmo se passa com as frases, a criança não tem consciência da estrutura de uma frase ou no número de palavras que a frase possui. A criança só consegue estabelecer ligações entre o fonema e o grafema à medida que o seu domínio linguístico aumenta (Sim-Sim, 2006).

No entanto, é importante referir que, quando a criança consegue estabelecer ligação entre o fonema e o grafema, não significa que esta consiga escrever uma palavra, mas sim dizer quantos sons esta representa. As frases e os enunciados podem ser organizados através de unidades mais pequenas, ou seja, as palavras.

Adams (1998) apresenta cinco níveis de dificuldade nos quais são utilizadas tarefas da consciência fonológica. O primeiro nível engloba tarefas de identificação sonora de palavras sequenciais, como por exemplo as rimas. O segundo nível abrange a identificação de rimas ou de sons iniciais em diversas palavras, como por exemplo a tarefa de categorizar as palavras. O terceiro nível solicita a divisão de sílabas nos vários segmentos, o que inclui o reconhecimento do fonema principal. O quarto nível abarca tarefas de segmentação de palavras nos seus componentes fonémicos. Por último, o quinto nível compreende as tarefas de manipulação principalmente a adição, a supressão ou a troca de fonemas (Martins, 1996).

Liberman (1973) foi uma das primeiras autoras a investigar a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Como tal, para as crianças aprenderem a ler é necessário que sejam capazes de pensar na fala e de ter consciência de que esta é constituída por várias unidades fonológicas e que são reproduzidas em códigos escritos (Silva, 2003).

O grupo de Bruxelas, constituído por Morais, Alegria, Bertelson, Content e Cary (1979), conjecturou a aprendizagem da leitura através da consciência fonológica. Estes autores consideram, que:

A consciência explícita das unidades fonéticas da fala, ou consciência segmental, não se desenvolve espontaneamente, ocorre no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita; a consciência fonémica consiste

numa reconstrução da representação inconsciente dos segmentos fonéticos que é impulsionada, pela aprendizagem do código alfabético; é importante distinguir entre modalidades de consciência fonológica, como a consciência de rimas e de sílabas, a qual é passível de ser desenvolvida antes da instrução alfabética, e a consciência fonêmica, na medida que esta última competência envolve uma capacidade analítica significativamente superior; a sensibilidade aos componentes fonológicos das palavras, nomeadamente as rimas, não constitui um elemento crítico para a aquisição da literacia; a aquisição da leitura conduz, ou facilita, o desenvolvimento da consciência fonêmica, mas apenas no âmbito da aprendizagem em códigos alfabéticos; no contexto da aprendizagem da leitura a evolução na literacia num código alfabético e a consciência segmental desenvolvem-se em conjunto através de um processo de múltiplas influências recíprocas.

(Morais et al., 1979: 514).

Em suma, o desenvolvimento da consciência fonológica, através do sistema de escrita alfabética, é fundamental para manipular e dominar o alfabeto e as suas unidades fonéticas para se poder falar corretamente. Para Bradley & Bryant (1991), “a consciência fonológica que as crianças adquirem antes de aprender a ler tem uma poderosa influência no seu eventual sucesso na aprendizagem da leitura e escrita”. A criança para ter um bom desenvolvimento da consciência fonológica necessita de brincar com os sons da sua língua, através das rimas, da aliteração, da reconstrução, da manipulação e da identificação silábica (1991: 42).

## **Capítulo 2 – Síndrome Fetal Alcoólico**

### **2.1. Definição de Síndrome Fetal Alcoólica**

Lee Nielsen (1999: 108) considera que sob a denominação de Síndrome Fetal Alcoólica “estão compreendidas deficiências de desenvolvimento fetal resultantes do consumo de álcool durante a gravidez. Nos casos em que essas deficiências não são suficientemente severas não preenchendo assim todos os requisitos de um diagnóstico de síndrome alcoólica fetal, usa-se o termo efeito alcoólico fetal”.

A Síndrome Fetal Alcoólica (SFA) é um conjunto de anomalias permanentes físicas, comportamentais e cognitivas, causadas pela ingestão materna de álcool durante a gravidez. Também o consumo de álcool por parte do pai tem um efeito direto no desenvolvimento cognitivo e na bioquímica do feto.

Essas anomalias afectam o crescimento e desenvolvimento do cérebro da criança, causando problemas no Sistema Nervoso Central (défice mental). A Síndrome Fetal Alcoólica é a principal causa conhecida de deficiência intelectual/ desenvolvimental irreversível, não hereditária, nos Países Desenvolvidos e é completamente previsível.

A nível mundial, o número de crianças com SFA ultrapassa o número de crianças com espinha bífida e síndrome de down, uma vez que, o consumo de álcool por parte das mulheres durante o período de gravidez é três vezes superior ao consumo de drogas (Lima 2008).

### **2.2. Metabolismo e efeitos do álcool**

O álcool tem como efeito primário uma vasoconstrição no cordão umbilical e na placenta, o que pode incrementar a duração da exposição fetal devido à redução do fluxo sanguíneo (Lima, 2008).

A exposição ao álcool tem muitos efeitos complexos na função da placenta e no crescimento e desenvolvimento fetais. O álcool cruza a placenta pelo sangue materno e vai para o líquido amniótico e para o feto. Em cerca de 1 hora, os níveis de álcool no sangue fetal e no líquido amniótico são equivalentes aos do sangue da grávida (Lima, 2008).

A placenta humana tem capacidade metabólica limitada para o álcool e o fígado fetal não tem um sistema eficaz para metabolizá-lo, de modo que a redução dos níveis de álcool acontece pela reentrada na circulação materna (Autti-Ramo & Granstorm, 1991).

Antes das vinte semanas de gravidez, o álcool pode ser absorvido pela pele do feto embora essa evidência não esteja cientificamente comprovada. Após a 24ª semana de gravidez, a pele do feto já está mais formada, podendo, assim, limitar a absorção de álcool. Após este estágio de desenvolvimento, o feto ingere o líquido amniótico, absorve o álcool que vai para a circulação fetal e o transfere para a circulação materna, facto que parece ser um mecanismo de eliminação do álcool contido no líquido amniótico, segundo o *Competency – Based Curriculum Development Guide* (2004: 13).

Relativamente aos efeitos do álcool, a formação do sistema nervoso não acontece apenas durante a gravidez uma vez que o processo de maturação continua após o nascimento da criança e durante o 1º ano de vida. Uma criança amamentada a leite materno continua a ser exposta aos efeitos nocivos do álcool. A ingestão do álcool vai afetar o processo de mielinização, responsável pelo desenvolvimento motor (Autti-Ramo & Granstorm, 1991).

Nesta fase, o álcool atua como um depressivo para o sistema nervoso do bebé afetando os seus reflexos e movimentos de sucção fazendo com que surjam menos e por menos tempo, tornando o processo de nutrição menos bem-sucedido e deficitário (Autti-Ramo & Granstorm, 1991).

Quando a ingestão do álcool é mais acentuada no início da gravidez, o sono e o desenvolvimento motor são afetados. Se a ingestão do álcool for mais acentuada no final da gravidez o desenvolvimento intelectual é mais afetado (Autti-Ramo & Granstorm, 1991).

Importa salientar que, em qualquer período da gravidez, o consumo de álcool afeta o desenvolvimento do sistema nervoso, segundo o *Institute of Alcohol Studies* (2007: 12).

### **2.3. Características e diagnóstico da Síndrome Fetal Alcoólica**

As crianças afectadas têm problemas de aprendizagem; memória; atenção; linguagem; audição; desvio de comportamento e dificuldade em relacionar-se com outras pessoas.

As complicações pré-natais provocadas pelo consumo de álcool identificam-se em anomalias físicas, dismorfismo no 1º trimestre de gestação, fatores comprometedores durante o parto, aborto espontâneo, risco de infeções, deslocamento prematuro de placenta, hipertonia uterina, trabalho de parto prematuro, segundo a *Encyclopedia of Children's Health*.

No entanto, todas as crianças com SFA mostram várias características físicas e comportamentais. Nas características físicas as crianças apresentam baixa estatura; perímetro da cabeça inferior aos valores regulares; testa baixa e estreita; parte medial da face com dimensões inferiores às regulares; lábio superior fino e longo; lesões cerebrais; problemas cardíacos; desenvolvimento da dentição retardado; irregularidades nas articulações e nos membros; problemas no sistema nervoso central; problemas auditivos; crescimento lento após o nascimento; deficiência intelectual; disfunções de motricidade fina e convulsões (Autti-Ramo & Granstorm, 1991).

No que diz respeito às características comportamentais, as crianças demonstram hiperatividade; problemas de memória a curto e a longo prazo; dificuldades de aprendizagem; incapacidade de compreender resultados de comportamentos e progressos académicos lentos (Autti-Ramo & Granstorm, 1991).

Relativamente ao diagnóstico de crianças com SFA, Lima (2008) classifica-o em três formas básicas: a SFA Leve, a SFA Moderada e a SFA Grave. A SFA Leve apresenta ausência ou presença discreta de características morfológicas; funções neurocognitivas; distúrbios de comportamento; maior vulnerabilidade para o uso de álcool e de outras drogas e QI levemente abaixo do normal. A SFA Moderada mostra microcefalias; dismorfias craniofaciais; baixa estatura e baixo peso ao nascer; atraso mental/déficite neurocognitivo; distúrbios comportamentais e malformações congénitas de alguns órgãos. Por último, a SFA Grave que é causa de aborto ou morte Pré-natal (Lima, 2008).

A SFA não pode ser detetada através de testes sanguíneos, raios x ou qualquer teste psicológico. O diagnóstico é feito única e exclusivamente através de um diagnóstico

clínico baseado no historial de abuso alcoólico por parte da mãe e na examinação física detalhada da criança em busca de defeitos de nascimento mais ou menos acentuados e, ainda, nas características faciais acentuadas (Kristen Jacobson, 2001).

A comparação de fotografias dos vários membros da família é uma ferramenta indispensável para um diagnóstico mais correto bem como também para verificar se outros membros são também afetados. Este diagnóstico é elaborado através dos mesmos procedimentos em Portugal e nos Estados Unidos da América, tal como acontece com os critérios de diagnóstico, que são os mesmos em ambos os países.

Para os EUA, os critérios de diagnóstico surgem definidos no *Competency – Based Curriculum Development Guide* e os profissionais de saúde são coadjuvados no diagnóstico do SFA por um guia específico *Diagnostic Guide for Fetal Alcohol Spectrum Disorders* (2004). Contudo, em Portugal embora se utilizem os mesmos critérios de diagnóstico não há qualquer bibliografia de suporte para os profissionais de saúde.

O diagnóstico da SFA requer cinco condições: exposição materna ao álcool confirmada; dimorfismo facial; crescimento retardado pré ou pós-natal; lesões no sistema nervoso central e anomalias congénitas (Kristen Jacobson, 2001).

A exposição materna ao álcool confirmada ocorre quando existe, por parte da mãe, um consumo excessivo de álcool durante a gravidez e o período de amamentação. O dimorfismo facial é das características mais evidentes na primeira infância e no princípio da idade pré-escolar, podendo alterar de acordo com o desenvolvimento da criança. O crescimento retardado, pré ou pós natal, constata-se quando a criança apresenta défice de crescimento e deficiência intelectual. As lesões no sistema nervoso central podem originar algumas anomalias a nível estrutural, neurológica e funcional. Por fim, as anomalias congénitas podem originar problemas a nível cardíaco, urológico, ocular e auditivo.

## 2.4. Prevalência e tratamento

Em Portugal, não existem dados em concreto no que respeita à prevalência da SFA. Em contra partida, nos EUA os dados concretos sobre a prevalência de SFA surgem descritos no *Competency – Based Curriculum Development Guide*.

De acordo com o documento americano, esta problemática afeta cerca de 1/3 das crianças com mães alcoólicas crónicas. Como exemplo de algumas populações de alto risco apresenta os Índios Nativos Americanos, os Nativos do Alasca, as populações desnutridas e as consumidoras de drogas. Segundo dados do *Competency – Based Curriculum Development Guide*, estima-se que existam entre 10 a 15 crianças para cada mil nascimentos vivos com SFA.

Estudos feitos pelo *Competency – Based Curriculum Development Guide* (2004: 22) revelam que em 1999 metade das mulheres em idade fértil tinha consumido álcool no último mês. A grande maioria dessas mulheres bebeu apenas ocasionalmente, no entanto, cerca de 15% foram classificadas como consumidoras moderadas ou de risco. Cerca de 13% assumiram que foram consumidoras de risco nos últimos trinta dias. Atendendo a que 50 % das gravidezes não são planeadas e que milhões de mulheres sexualmente ativas não utilizam métodos adequados contraceptivos cerca de 2% das mulheres podem estar anualmente expostas a uma gravidez com exposição ao álcool.

Esta informação não é válida para os diferentes grupos de risco, uma vez que para esses grupos, o risco é muito mais elevado. Mulheres com pouco ou nenhum atendimento pré natal, desempregadas, que já tenham perdido os filhos por decisão judicial devido ou a abusos ou os maus tratos são mais propensas ao consumo abusivo de álcool com implicações numa gravidez. Ainda que em alguns grupos tenha sido reduzido o consumo de álcool durante a gravidez, a verdade é que o número de gravidezes com exposição ao álcool continua muito elevado. É muito difícil saber exatamente os níveis exatos de prevalência, o que leva a suspeitar que os números sejam muito mais elevados do que os que constam nas estatísticas.

Não há tratamento específico para a SFA. De acordo com Marinela Fonseca (2008: 279), “não há uma abordagem terapêutica para o SFA, mas sim para as suas complicações clínicas, tais como cardiopatias, convulsões, alterações oftalmológicas, dentárias, ortopédicas e psiquiátricas entre outras”.

O tratamento eficaz pressupõe o diagnóstico precoce antes dos 6 anos de idade. O tratamento é quase sempre multidisciplinar e envolve o recurso a várias especialidades: pediatria, oftalmologia, neurologia, psicologia, psiquiatria, fisioterapia, otorrinolaringologia, cirurgia, cardiologia, urologia, entre outras.

O tratamento de SFA é a consequência direta do processo de diagnóstico. O tratamento adequado à criança e à sua família está diretamente ligado à quantidade de álcool ingerido e ao seu período de ingestão. Cada área afetada do cérebro vai produzir danos específicos. O tratamento está por isso, diretamente ligado ao tipo de danos e à necessidade de apoio específico a essa área. A resposta terapêutica deve ser adequada à especificidade de cada uma das necessidades da criança com SFA. A sua falta de estrutura interna deve ser compensada por uma estrutura externa providenciada pelos pais ou educadores. A rotina e a consistência são essenciais para a criança poder prever o seu dia-a-dia.

Uma criança com SFA deve beneficiar de um ambiente estruturado, consistente, variado e persistente, pois muitas das crianças com SFA têm necessidades educativas especiais, precisando recorrer a profissionais especializados de educação.

## **2.5. Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool**

Em Portugal o *Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool* relativo a 2009/2012 tem como base as diretrizes da Comissão Europeia assim como a legislação portuguesa. Destaca-se deste plano o objetivo de reduzir os efeitos nocivos do álcool e, de forma indirecta, o objetivo de evitar o seu abuso durante a gravidez e o período de amamentação, de modo a prevenir os efeitos nocivos na vida das crianças e adolescentes com SFA: “o presente Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool pretende, antes de mais, operacionalizar a maioria das intenções explicitadas no Plano, e o seu objectivo primordial consiste em reduzir o consumo nocivo de álcool” (Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool, 2009: 6).

De acordo com este plano, é necessário desenvolver, aplicar e avaliar políticas e programas que sejam social e culturalmente adaptados. Tendo em conta estes

pressupostos, neste Plano assumem-se como princípios estratégicos orientadores da ação: “a centralidade na pessoa humana; a prevenção em meio escolar, laboral e familiar; o reconhecimento de que o tratamento resulta” (Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool, 2009: 11).

Também o *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos aditivos e das dependências* elaborado pelo SICAD tem como princípios básicos: “o Humanismo e pragmatismo; a centralidade no cidadão; a intervenção integrada; a territorialidade; e a qualidade e inovação” (SICAD, 2013: 17).

Neste sentido, pretende-se diminuir a exposição ao álcool e as suas consequências nefastas em crianças por nascer e em crianças inseridas em famílias com Problemas Ligados ao Álcool e reduzir o consumo de bebidas alcoólicas pelas crianças e jovens (Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool, 2009).

No que diz respeito ao tratamento, “os programas de tratamento devem ser contemplados de forma a responder com eficiência às necessidades da população com consumos problemáticos de álcool”. Neste sentido, pretende-se melhorar a acessibilidade e a capacidade de resposta às necessidades de tratamento. (Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool, 2009: 40).

Também o *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos aditivos e das dependências* apresenta um modelo de tratamento à população consumidora de bebidas alcoólicas, “diversos recursos terapêuticos, nomeadamente programas específicos de tratamento, redução de riscos, programas de reabilitação/ reinserção, tendo em conta o diagnóstico, as necessidades e capacidades do utente e da família ou envolventes e o seu prognóstico” (SICAD, 2013: 54).

Desde 2001 que se realizam estudos em Portugal com o *Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoactivas na População Geral*.

No estudo realizado em Portugal em 2008 por Balsa et al. para o “II Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoactivas na População Geral observa-se um aumento da prevalência dos consumos de álcool entre 2001 e 2007 para todos os grupos etários de 7,8% para 12%” (Balsa et al., 2008: 23). Em contrapartida no *III Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoactivas na População Geral* o consumo baixa para 9,5%

em 2012. Os consumos de álcool são elevados em determinados grupos de população, como é o caso da população jovem adulta (Balsa et al., 2014: 34).

No *II Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoactivas na População Geral*, verificou-se que a gravidez e a amamentação é o 5º motivo mais mencionado pelas mulheres para abandonar o consumo de bebidas alcoólicas (Balsa et al., 2008).



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## 1. Enquadramento teórico das opções Metodológicas

Pode descrever-se a investigação-ação como uma metodologia de pesquisa assente em fundamentos pós-positivistas que encara na ação uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão. Como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação. No sentido de obter resultados em ambas as vertentes: a investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade; e a ação para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa (Elliott, 1996).

De uma forma simplificada, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Elliott, 1996).

Segundo Brown e McIntyre (1981:245), na investigação-ação, o investigador primeiro formula princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados, depois pode construir hipóteses em relação à ação que deverá com maior probabilidade conduzir na prática aos melhoramentos desejados e só depois de experimentada e recolhida a informação que diz respeito aos seus efeitos é que as informações serão utilizadas para identificar uma ação mais apropriada, que reflete uma modificação dos princípios gerais.

Trilla (1996) refere que são necessárias quatro fases na realização deste projeto, sendo elas: identificar o problema; construir o plano de ação; proposta prática do plano e observação dos resultados; e reflectir, interpretar e concluir os resultados.

A pergunta de partida tem como base os aspetos descritos na situação problema da investigação, sendo ela, no nosso caso particular: Como desenvolver a competência leitora em crianças com Síndrome Fetal Alcoólico?

Começando pela pergunta de partida, bem como pelo enquadramento teórico descrito na primeira parte do trabalho, as questões de investigação que se aplicam neste estudo são as seguintes: 1. Como pode uma criança com SFA adquirir processos da decifração e da compreensão, fundamentais da competência leitora? 2. Quais as estratégias a desenvolver para que uma criança com SFA seja uma leitora fluente e eficaz?

O principal objetivo desta investigação é apresentar propostas de exercícios que visam aumentar a competência leitora de crianças com SFA.

Relativamente aos métodos de recolha de dados, foram vários os métodos utilizados: a análise documental, a entrevista e a observação naturalista. Neste caso, tivemos especial atenção ao anonimato da criança e, por isso, ao longo do trabalho utiliza-se um nome fictício, “Leonor”, para a criança em estudo.

A análise documental incidiu sobre os documentos escritos e impressos, iniciando-se com as fontes primárias: ficha da aluna, o Relatório Técnico-Pedagógico, o Relatório Circunstanciado, as Adequações Curriculares Individuais de cada área e restantes relatórios de avaliação dos apoios especializados prestados. Seguidamente, as fontes secundárias: registos de reuniões realizadas com os terapeutas e com os encarregados de educação. Todos estes documentos se encontram no Agrupamento de Escolas de Anadia.

No que diz respeito à entrevista usada para recolher dados sobre a criança em estudo, empregou-se a técnica da entrevista estruturada pois as questões são diretas e previamente formuladas. Segundo Estrela (1986), “através da técnica da entrevista recolhem-se dados de opinião que permitem a caracterização da temática em estudo e dos intervenientes no processo” (Estrela, 1986: 62).

O entrevistado, numa primeira fase, foi a professora titular da criança, uma vez que esta desenvolve atividades com a mesma podendo a entrevista ser consultada em ANEXO 28, realizada antes da intervenção. E numa segunda fase, a professora de Ensino Especial, visto ser a professora que passa a maior parte do tempo com a aluna, ANEXO 29, realizada após a intervenção do investigador.

Segundo Afonso (2005) a “observação é uma técnica para recolher informação particularmente útil e fidedigna”, visto ser outra técnica de recolha de dados que o investigador utilizou neste trabalho foi a observação naturalista que consiste na observação do comportamento da criança no seu ambiente de sala de aula (Afonso, 2005: 91).

O papel do investigador é fundamental nesta técnica, pois é este que regista os dados observados de forma estruturada.

## 2. A escola, a turma e a aluna

A Escola Básica nº1 da Fogueira pertence ao Agrupamento de Anadia e localiza-se na freguesia de Sangalhos. A escola frequentada, no início do ano lectivo, pela aluna em estudo alberga sete alunos e uma professora titular.

A E.B 1 da Fogueira foi implementada por António de Oliveira Salazar, durante o Estado Novo, através do projeto Plano dos Centenários. As escolas que foram construídas por este projeto utilizam o estilo arquitetónico “Português Suave”, que tem como principal característica uma arquitectura tradicional. As escolas apresentam a mesma fachada e a mesma estrutura: uma cozinha, duas salas de aula, duas casas de banho e um alpendre. A escola da Fogueira não é exceção e apresenta duas salas de aula, uma cozinha, duas casas de banho, um alpendre e uma sala de professores.

Contudo, depois das férias do Carnaval, os alunos e a professora da escola tiveram de mudar de instalações e deslocar-se para o Centro Escolar de Sangalhos. Este Centro Escolar incorporará três escolas e dois Jardins de Infância.

O Centro Escolar de Sangalhos situa-se no Paraimo, numa área onde a Câmara Municipal de Anadia tem vindo a construir novas infraestruturas, como é o caso do Centro de Alto Rendimento, o Velódromo Nacional e uma pista de BMX. A localização da escola é uma mais-valia para os alunos, pois poderão usufruir destas infraestruturas.

A turma é composta por sete alunos, dos quais quatro estão no 4º ano e os restantes três no 2º ano de escolaridade. O grupo é bastante calmo, sociável, coeso e tem espírito de equipa. Os alunos estão sensibilizados para a problemática da Leonor, auxiliando e participando nas atividades que esta desenvolve. A turma tem alguns casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, mas esse facto não prejudica o desempenho da aluna, pois durante três dias por semana esta é acompanhada por uma professora de Ensino Especial.

A aluna é portadora de uma fetopatia alcoólica com cardiopatia associada e esteve sujeita a hospitalizações durante os primeiros quatro meses de vida devido a problemas cardíacos.

A Leonor apresenta maiores dificuldades nas áreas de aprendizagem formal da leitura (d140.2) e da escrita (d145.3). Estabelece interações com os colegas e com os adultos

dentro dos parâmetros esperados para a idade, embora faça por vezes birras quando é contrariada (d720.1).

Desde o 1º ano de escolaridade, ano lectivo 2010/2011, que a aluna usufrui das medidas educativas do Decreto-Lei 3/2008, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado prestado por professor de educação especial e professor titular de turma; b) Adequações Curriculares Individuais às áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio; d) Adequações no Processo de Avaliação.

### **3. Planificação Global e Intervenção**

Uma aluna com SFA, como é o caso da Leonor, não consegue aprender da mesma forma que os seus colegas de turma, uma vez que as suas dificuldades cognitivas, comunicativas, sensoriais, comportamentais e motoras influenciam o seu desenvolvimento global.

Procurou-se, portanto, examinar a forma como a aluna aprende, ou seja, como é que esta consegue processar a informação, assim como analisar e organizar os ambientes onde consegue interagir. Portanto, procurou-se entender como a Leonor interage com o meio ambiente onde está inserida na escola (como comunica com os colegas/ profissionais da Educação, como reage às ajudas dos outros), como recebe e processa a informação e sobretudo procurou-se conhecer o tempo que a criança demora a processar a informação e de quanto tempo necessita para responder a estímulos.

Contudo, tornou-se extremamente importante conhecer a capacidade de atenção da aluna para saber como reter a sua atenção, saber quando está distraída ou atenta e em que atividades ela demonstra estes aspetos, tentando perceber o porquê, por outro lado tornou-se também importante conhecer os tipos de ajuda que prefere, quais os mais favoráveis à aprendizagem, quais as ajudas a utilizar e o tipo de pistas por que a aluna opta para resolver os exercícios propostos.

Nesta sequência, tivemos de planificar a intervenção tendo em conta as necessidades da Leonor, do ambiente escolar e da família. No momento da planificação definiram-se as prioridades, o que se pretendia que a criança aprendesse e as estratégias/jogos a desenvolver. Os elementos integrantes da planificação da intervenção (*ANEXO 1*), mais

concretamente os dias, as atividades, os recursos e a avaliação, criariam as oportunidades para que a aluna desenvolvesse as suas capacidades a nível da leitura.

Planificaram-se 43 sessões de trabalho com a aluna, com início no mês de novembro e término no mês de janeiro. Não foi possível começar a intervenção logo no início do 1º período, pois esse período serviu para recolher dados, conhecer as características da aluna e do próprio meio escolar onde se insere. As sessões decorreram durante os cinco dias da semana, ao longo dos referidos meses, com exceção na interrupção letiva do Natal. A duração de cada sessão foi de 60 minutos.

As sessões tiveram lugar na sala da turma da aluna, com a qual se realizou um trabalho mais individualizado, de acordo com os objetivos pretendidos. As atividades programadas têm como objetivos gerais desenvolver competências a nível da leitura, desde a descodificação à memorização de palavras/imagens e à compreensão de palavras/textos.



**PARTE III – ESTUDO DE CASO**



## **1. Descrição da Intervenção e Reflexão avaliativa**

A intervenção realizada com a Leonor visa, fundamentalmente, o desenvolvimento da leitura, estimulando a aluna a reagir às atividades propostas através da memória visual e da descodificação das palavras/imagens.

Segue-se o desenvolvimento das atividades e a reflexão avaliativa de cada uma das sessões desenvolvidas com a Leonor. Os diversos materiais necessários para cada atividade encontram-se em anexo.

### ***Sessão nº1: O jogo da memória com palavras simples (ANEXO 2)***

Agruparam-se 20 cartões, dos quais 10 continham imagens e as restantes 10 as respectivas palavras gráficas simples, isto é, com sílabas CVCV. Os cartões, virados para baixo, foram espalhados pela mesa. A aluna tinha de virar uma carta, associar a palavra à imagem e formar o par. De seguida, quando terminados os pares, a aluna tinha de ler um texto construído por nós que continha essas palavras.

Os principais objetivos foram: trabalhar a capacidade de memorização; trabalhar a capacidade de mapeamento entre a forma gráfica, fonética e a imagem da palavra; decifrar e compreender as palavras trabalhadas no jogo quando ocorridas num texto e ampliar o léxico visual.

A Leonor mostrou-se bastante recetiva e ansiosa face ao jogo. Inicialmente, a aluna não estava a compreendê-lo, no entanto, foram-lhe explicadas novamente as regras e como funcionava e ela conseguiu realizar com êxito o desafio proposto. Durante o jogo, a aluna memorizou as imagens e as palavras, demorou algum tempo a encontrar os pares, contudo conseguiu fazê-lo sozinha. Na última parte da atividade, durante a leitura do texto, constatou-se que a aluna memorizou as palavras, pois leu-as corretamente.

### ***Sessão nº2: O jogo das palavras começadas em [ka-] e jogo das palavras terminadas em [-ar]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. O jogo dividiu-se em 2 momentos: o jogo das palavras começadas com a sílaba gráfica <ca-> e o jogo das palavras terminadas em [-ar]

Nesta atividade, o investigador teve de, em primeiro lugar, incentivá-la a participar. Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra começada por [ka-] e a criança outra, e assim sucessivamente sem se poderem repetir palavras até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna. O jogo das palavras terminadas em [-ar] jogou-se da mesma forma que o anterior.

Quando a aluna não conseguia avançar no jogo, o investigador ajudava-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

Ambos os jogos têm como objetivos fundamentais: desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência fonológica; desenvolver a consciência de palavra e ampliar o vocabulário.

A aluna mostrou-se bastante entusiasmada com este jogo, pois era um bom desafio para ela conseguir alcançar. Inicialmente, a Leonor teve algumas dificuldades em reflectir sobre as palavras corretas. Contudo, o investigador foi-lhe dando pistas para ela conseguir ultrapassar as dificuldades. No final, a aluna já se mostrou apta para outro jogo semelhante.

### ***Sessão nº3: O jogo da memória com palavras complexas (ANEXO 3)***

Esta atividade realizou-se do mesmo modo que a primeira atividade proposta (sessão nº 1- anexo 2) apenas as imagens/palavras diferiam. Agruparam-se 20 cartões, dos quais 10 continham imagens e os restantes 10 as respectivas palavras gráficas complexas, isto é, com sílabas de ataque ramificado e/ou cada preenchida. Os cartões (virados para baixo) encontravam-se espalhados na mesa e a aluna tinha de virar uma carta, associar a palavra à imagem e formar o par. Terminados os pares, a aluna tinha um texto factício para ler em que constavam essas palavras.

Os principais objetivos deste jogo foram: trabalhar a capacidade de memorização; trabalhar a capacidade de mapeamento entre a forma gráfica, fonética e a imagem da palavra; decifrar e compreender as palavras trabalhadas no jogo quando ocorridas num texto e ampliar o léxico visual.

Durante a atividade, a aluna mostrou-se um pouco cansada, no entanto, rapidamente conseguiu encontrar os pares dos cartões imagens/palavras. Contudo, quando a Leonor

começou a ler o texto, revelou bastante dificuldade na leitura das palavras, verificando-se que não tinha conseguido memorizar as palavras anteriormente trabalhadas.

#### ***Sessão nº4: O jogo dos animais***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, antes de iniciar o jogo, incentivou-a a participar. Posteriormente, o investigador dizia o nome de um animal, tendo a criança de dizer outro a seguir, e assim sucessivamente sem repetir palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna optou-se por começar com animais de 2 patas, passa aos de 4 e, depois, aos animais que possuem mais de 4 patas.

Quando a aluna não conseguia progredir no jogo, o investigador ajudava-a dando-lhe pistas para que ela certasse.

O jogo tem como objetivos: desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência fonológica; desenvolver a consciência de palavra e ampliar o vocabulário.

No início da atividade a Leonor mostrou-se bastante empolgada, pois todos os dias espera por esta hora de trabalho na sala de aula. Porém, com o decorrer da atividade a aluna indicou cansaço e algum desânimo, pois não estava a conseguir desenvolver a tarefa. O investigador foi-lhe dando algumas pistas para a ajudar a participar no jogo, mas sem êxito. De comum acordo com a Leonor, ficou decidido voltar a desenvolver a atividade noutro dia, pois ela não estava a conseguir concretizá-la.

#### ***Sessão nº5: O jogo o som das letras (ANEXO 4)***

A aluna tinha à sua frente uma caixa que continha diversas imagens (num total de 24) e da qual tinha de retirar uma de cada vez e dizer a palavra correspondente à imagem.

Seguidamente, foi-lhe dada uma folha que tinha as letras iniciais de cada palavra espalhadas de forma aleatória. O desafio proposto era a aluna conseguir encontrar a primeira letra da palavra correspondente à imagem e escrever na própria folha a palavra. Este jogo teve como objetivos: reconhecer as imagens; desenvolver a consciência fonémica; desenvolver a consciência de palavra; mapear fonema e grafema em início de palavra; desenvolver a competência de escrita.

Durante a atividade a aluna sentiu dificuldade na sua concretização. Todavia, com concentração, e ao fim de algum tempo, a Leonor resolveu com sucesso a atividade.

***Sessão nº6: O jogo da memória com dígrafos (ANEXO 5)***

Esta atividade jogou-se de igual modo que a da primeira e a da terceira sessões, apenas as imagens/palavras são diferentes, pois pretendia-se trabalhar com a aluna as palavras gráficas com dígrafos. Agruparam-se 20 cartões, em que 10 continham imagens e os restantes as palavras com dígrafos referentes a cada imagem. Os cartões (virados para baixo) encontravam-se espalhados na mesa.

A aluna tinha de virar uma carta, associar a palavra à imagem e formar o par. De seguida, quando terminados os pares, a aluna tinha um texto para ler em que constavam essas palavras.

Os principais objetivos foram: trabalhar a capacidade de memorização; trabalhar a capacidade de mapeamento entre a forma gráfica, fonética e a imagem da palavra; decifrar e compreender as palavras trabalhadas no jogo quando ocorridas num texto e ampliar o léxico visual.

A primeira parte da atividade correu bastante bem, pois a Leonor mostrou-se entusiasmada por procurar os pares de cartas. Contudo, na segunda parte, que consistiu na leitura do texto, a aluna sentiu dificuldade, constatando-se que não memorizou as palavras do jogo. No entanto, com algum esforço, ela conseguiu ler corretamente o texto, à terceira vez.

***Sessão nº7: A quadra com palavras em [-ar]/<-ar> (ANEXO 6)***

Este jogo foi um complemento da sessão nº2, sessão em que se tinha trabalhado com a aluna palavras terminadas em [-ar].

Nesta sessão, foi-lhe proposto que construísse uma quadra cujas últimas palavras de cada verso terminassem em <-ar>.

O investigador teve nesta atividade um papel fundamental, pois deu-lhe o primeiro verso do poema, “Vou para a escola estudar”, para que o continuasse.

Com esta atividade pretendia-se que a aluna, para além do uso e reconhecimento de aspetos formais do poema, revelasse as aquisições lexicais decorrentes da atividade da sessão nº 2. Assim, os objetivos principais eram: estruturar frases gramaticais; utilizar vocabulário adquirido; consolidar a aquisição de vocabulário e verificar a aquisição de vocabulário.

A Leonor começou por achar esta atividade difícil, pois não sabia o que era um poema nem conhecia o conceito de rima. Inicialmente, tivemos de transmitir-lhe estes conhecimentos. No final a Leonor adorou a atividade, pois esteve a “brincar” com as palavras que acabavam em [-ar] para formar frases com sentido. Conseguiu fazer sozinha uma quadra, da qual se sentiu bastante orgulhosa, lendo-a no final aos colegas de turma.

#### ***Sessão nº8: O jogo dos alimentos (ANEXO 7)***

O jogo é composto por 18 cartões, cada um contendo uma imagem de alimentos diferentes. Esta atividade consistia em organizar pares de alimentos cujos nomes iniciassem com a mesma sílaba, como por exemplo: batata/banana.

Os objetivos deste jogo foram: desenvolver a consciência silábica, em particular das sílabas em início de palavra; ampliar o vocabulário com a identificação dos nomes dos alimentos.

A aluna sentiu dificuldade em identificar os alimentos que estavam no cartão, pois embora os conhecesse não sabia o seu nome. O investigador ajudou-a, dando-lhe a conhecer o nome de alguns alimentos e dando-lhe pistas para sozinha conseguir identificá-los. Depois de identificar os alimentos, a aluna conseguiu encontrar os pares com a mesma sílaba inicial.

#### ***Sessão nº9: O jogo da caixa mágica (ANEXO 8)***

A atividade implicou diversos materiais. Na 1ª fase da atividade usaram-se duas caixas. Uma continha 12 cartões com palavras gráficas e 8 cartões com imagens e a outra com 4 cartões numerados de 1 a 4. A aluna retirou os números da caixa e ordenou-os. De seguida, pegou na outra caixa e foi retirando um cartão de cada vez. A aluna tinha de ler a palavra gráfica ou dizer a palavra correspondente à imagem e tinha de associar a imagem/palavra aos números, conforme o número de sílabas que a palavra/imagem

tinha. Numa 2ª fase e terminada a identificação do nº de sílabas, a aluna tinha 4 textos factícios para ler, nos quais ocorrem as palavras presentes nos cartões.

Os objetivos deste jogo foram: desenvolver a consciência silábica; desenvolver a consciência de palavra; identificar o nº de sílabas; ampliar o léxico; ampliar o léxico visual e decifrar e compreender as palavras trabalhadas no jogo quando ocorridas no texto.

Neste dia, a aluna encontrava-se bem disposta e muito concentrada pelo que cumpriu todos os objectivos propostos para esta atividade. A aluna apenas revelou dificuldade nas palavras/imagens monossilábicas, pois quando leu as palavras, separou a última letra como se fosse outra sílaba. Contudo, o investigador ajudou a Leonor a soletrar corretamente as palavras apenas com uma sílaba.

#### ***Sessão nº10: O jogo das palavras com nomes de frutos e legumes***

Outra atividade que foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna.

O investigador começou o jogo dizendo o nome de um fruto e a aluna outro sem se poderem repetir palavras. Quando o investigador se apercebeu de que a aluna já não se conseguia lembrar de mais nenhum fruto recomeçou outro jogo com a mesma metodologia, mas com legumes.

Este jogo tem como objetivos fundamentais: desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência fonológica; desenvolver a consciência de palavra e ampliar o vocabulário.

Nesta atividade a aluna mostrou-se bastante perspicaz, pois na sessão nº8, tinha-se realizado um jogo sobre diversos alimentos e então a aluna lembrava-se de todos os alimentos estudados na sessão anterior. Durante a atividade, a aluna mostrou-se entusiasmada, pois estava a executá-la na perfeição.

#### ***Sessão nº11: O jogo das rimas com o livro “Sentenças da Bicharada” (ANEXO 9)***

Nesta atividade o investigador leu à Leonor o livro “Sentenças da Bicharada” de Teixeira de Aguiar (2006). Este livro é composto por 24 quadras, correspondentes cada

uma a 24 animais. Depois de ter sido lido o texto, a aluna dialogou com o investigador sobre o mesmo, para se avaliar o seu nível de compreensão.

Seguidamente, foi-lhe pedido que encontrasse duas rimas relativas a cada animal e que as registasse numa folha que lhe foi dada pelo investigador.

Os objetivos desta atividades foram: desenvolver a consciência fonológica e desenvolver a consciência silábica, relativa a sílabas em final de palavra.

A atividade correu muito bem, a aluna adorou o livro e gostou bastante das quadras. No que diz respeito à compreensão do texto, a aluna sentiu alguma dificuldade, pois existiam palavras difíceis que o investigador teve de explicar para a ajudar na compreensão das quadras. Quanto às rimas, a Leonor encontrou com facilidade as rimas correspondentes a cada animal, sem a ajuda do investigador.

#### ***Sessão nº12: A quadra com o animal favorito (ANEXO 10)***

Esta atividade é um complemento da atividade que se realizou na sessão anterior. Neste dia a aluna leu o livro “Sentenças da Bicharada” de Teixeira de Aguiar (2006), com a ajuda do investigador.

Seguidamente, solicitou-se a aluna que escolhesse entre os animais de que o livro fala, o seu favorito e que desse continuidade ao poema sobre esse animal. A aluna tinha de escrever uma quadra acerca do seu animal preferido.

Para além do uso e reconhecimento de aspetos formais do poema, os objetivos desta atividade foram: verificar as aquisições vocabulares; utilizar vocabulário adquirido e estruturar frases gramaticais.

Neste dia, a aluna revelou-se muito astuta, pois, quando o investigador lhe propôs escolher o seu animal favorito, ela escolheu logo o coelho porque tem coelhos em casa. Por outro lado, quando se lhe sugeriu que fizesse a continuação do poema sobre o “Coelho” constatou-se que ela se lembrava da estrutura da quadra e de como se fazia, mostrando ter retido a informação trabalhada na sessão nº 7. Embora com algumas limitações de vocabulário que requereram o apoio do investigador a Leonor concretizou muito bem esta atividade.

***Sessão nº13: O jogo dos adjetivos com o livro “Sentenças da Bicharada” (ANEXO 11)***

Nesta atividade, o investigador releu o livro “Sentenças da Bicharada” de Teixeira de Aguiar (2006) à aluna.

Seguidamente, foi-lhe pedido que atribuísse qualificativos a cada animal usando adjetivos, na folha que o investigador lhe deu.

Os objetivos desta atividade foram: usar vocabulário adquirido; verificar aquisições vocabulares prévias e ampliar o vocabulário.

A Leonor demonstrou grande dificuldade na resolução desta tarefa com os adjetivos, pois ainda não conhecia esta classe de palavras. O investigador teve um papel fundamental, visto que ensinou a aluna a identificar adjetivos. A partir das explicações ela conseguiu realizar a atividade com sucesso.

***Sessão nº14: O jogo dos adjetivos terminados em <-oso>/ [-ozu]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre investigador e aluna. Nesta atividades, depois de a incentivar a participar, o investigador começou o jogo dizendo um adjetivo terminado em <-oso>/ [-ozu] e a criança outro e assim sucessivamente, sem se poderem repetir palavras, até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir progredir no seu jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

Os objetivos do jogo foram: ampliar o vocabulário; desenvolver a consciência fonológica; desenvolver a consciência silábica relativa a sílabas em fim de palavra; desenvolver a consciência de palavra e trabalhar a capacidade de memorização.

Como a Leonor no dia anterior tinha apreendido o conceito de adjetivo, a atividade mais fácil tornou-se para ela. A aluna lembrava-se de alguns adjetivos trabalhados na aula anterior. Quando se apercebeu de que não conhecia mais adjetivos terminados em <-oso>/ [-ozu], pediu para procurar no livro de Língua Portuguesa mais palavras. O investigador aproveitou o entusiasmo da aluna e trabalhou mais adjetivos no sentido de ampliar o seu léxico.

***Sessão nº15: O poema “Luciana” (ANEXO 12)***

A atividade iniciou-se com a leitura do poema “Luciana”, de Bartolomeu Campos Queirós, pelo investigador. De seguida, o investigador releu os dois primeiros versos e a aluna repetiu-os. Depois, o investigador releu os quatro primeiros versos e a Leonor repetiu-os, e assim sucessivamente até o poema ser todo relido em partes.

Seguidamente, o investigador entregou à aluna o poema que tinha sido lido e no qual foi apagado o grafema |l| de todas as palavras. O investigador voltou a ler o poema e questionou a aluna sobre qual o som que não estava representado no poema. Finalmente, a aluna escreveu o grafema correspondente ao fonema.

Esta atividade teve como objetivos: desenvolver a consciência fonémica; trabalhar o fonema /l/ em início de palavra; mapear fonema e grafema em início de palavra e desenvolver a consciência da palavra gráfica.

A atividade decorreu muito bem, pois a aluna estava predisposta a trabalhar e bastante motivada para tal. A leitura do poema em partes resultou bem, a aluna estava a ler na perfeição e muito atenta. Quando a Leonor foi questionada sobre a letra que faltava no segundo texto, esta soube logo responder acertadamente.

***Sessão nº16: O jogo de trava-língua “Um tigre, dois tigres, três tigres...” (ANEXO 13)***

A atividade iniciou-se com a leitura do trava-língua “Um tigre, dois tigres, três tigres...”, pelo investigador. De seguida, o investigador releu o primeiro verso e a aluna repetiu-o. Depois, o investigador releu os dois primeiros versos e a Leonor repetiu-os, e assim sucessivamente até o trava-língua ser lido até ao fim.

Depois, o trava-língua foi lido, pelo investigador, tantas vezes quantas a aluna necessitou. O investigador questionou a aluna sobre quais os sons que foram repetidos e quais as letras que os representam.

Esta atividade teve como objetivos: desenvolver a consciência fonológica; trabalhar sílabas com ataque ramificado e decifrar e compreender palavras com ataque ramificado.

A leitura do trava-língua foi bastante divertida para a Leonor, ela demonstrou ter gostado da atividade. Inicialmente, manifestou dificuldade na leitura dos versos, contudo, com alguma persistência, conseguiu ler na perfeição. No final da aula, a Leonor pediu para ler o trava-língua aos colegas e conseguiu articular corretamente todas as palavras.

### ***Sessão nº17: O jogo de palavras com [tr-]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. O jogo de palavras com [tr-] é um complemento da atividade anterior.

Nesta atividade, o investigador, principalmente incentivou-a a participar. Depois o investigador dizia uma palavra iniciada por [tr-] e a criança dizia outra, e assim sucessivamente, sem se repetirem palavras, até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não conseguia prosseguir o jogo, o investigador ajudava-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

Os objetivos deste jogo foram: desenvolver a consciência de palavra; desenvolver a consciência fonética; trabalhar sílabas com ataque ramificado em posição inicial de palavra; ampliar o vocabulário e trabalhar a capacidade de memorização.

Nesta atividade a Leonor mostrou-se bastante hábil. Visto que na sessão anterior se lera o trava-língua e ela se lembrava de todas as palavras que tinham [tr-] ela usou-as na atividade.

### ***Sessão nº18: O jogo “O rato roeu a rolha...” (ANEXO 14)***

A atividade iniciou-se com a leitura do poema “O rato roeu a rolha...”, de José Carlos de Vasconcelos, pelo investigador. De seguida, o investigador leu os dois primeiros versos e a aluna repetiu-os. Seguidamente, o investigador leu os quatro primeiros versos e novamente a Leonor repetiu-os, e assim sucessivamente até o poema ser todo lido.

Depois, o poema foi lido tantas vezes quantas a aluna necessitou. O investigador questionou a aluna sobre “quem roeu o quê?”, depois de o poema ter sido lido na íntegra.

Esta atividade teve por objetivos: desenvolver a consciência fonémica; trabalhar o fonema /r/ em início de palavra; e decifrar e compreender palavras com ataque preenchido por líquida vibrante.

A leitura deste poema foi um pouco difícil para a Leonor, no entanto, com algum esforço da sua parte, conseguiu lê-lo. No início, a aluna baralhou o [R] com o [r], pois sente alguma dificuldade em articular algumas palavras seguidas, todas começadas por [R]. O investigador ajudou a aluna a ler o poema por partes e devagar. Depois do treino, o investigador notou que a Leonor já estava preparada para o ler mais rapidamente. Ela conseguiu concentrar-se e lê-lo sem qualquer falha.

***Sessão nº19: O jogo das personagens “O rato roeu a rolha...” (ANEXO 15)***

Esta atividade foi a continuação da atividade da sessão anterior e reutilizou-se o poema “O rato roeu a rolha...”, de José Carlos de Vasconcelos, para trabalhar a compreensão do mesmo.

A aluna releu o poema por partes, como o investigador tinha feito na sessão anterior, e de seguida foi questionada sobre “quem roeu o quê?”. O investigador apresentou cinco cartões que continham as palavras que são as mais repetidas no poema (“rei”, “rolha”, “rato”, “Rússia” e “Rita”) e a aluna no decorrer da leitura do poema foi respondendo ao investigador escolhendo o cartão correto.

Esta atividade teve por objetivos: aumentar o léxico visual e trabalhar a compreensão do poema.

Nesta atividade, a aluna sentiu bastante dificuldade, pois não houve compreensão do poema. O investigador teve de explicar o sentido do poema para que a Leonor conseguisse concretizar a atividade. Contudo, neste dia, a aluna não se encontrava concentrada e motivada para trabalhar, pois tinha dormido pouco na noite anterior e isso acabou por influenciar o sucesso da atividade. Por conseguinte, o Investigador decidiu repetir a atividade com a aluna, quando esta estivesse concentrada.

***Sessão nº20: O jogo de palavras começadas com [R]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, em primeiro lugar, incentivou-a a participar.

Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra começada com [R-] e a criança outra e assim sucessivamente sem se repetirem palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir desenvolver este jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo de palavras começadas com [R-] teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

A Leonor, nesta atividade, mostrou-se predisposta e motivada, daí a atividade ter corrido bem. A aluna já começa a ganhar coragem e a dizer palavras mais difíceis começadas por [R-].

#### ***Sessão n<sup>o</sup>21: O poema “Tudo ao contrário” (ANEXO 16)***

A atividade iniciou-se com a leitura do poema “Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares, pelo investigador. De seguida, a aluna leu o poema em voz alta.

Dando seguimento à atividade, o investigador questionou a aluna, oralmente, sobre as situações que se encontravam “ao contrário” no poema e como deveriam ser realmente. Posteriormente, o investigador propôs à aluna que escrevesse o poema com antónimos, de forma a criar um poema com ideias corretas e não contrárias.

Esta atividade teve por objetivos: ampliar o vocabulário; reflectir sobre o conhecimento implícito acerca da organização do mundo; trabalhar a organização textual; usar vocabulário adquirido e verificar aquisições vocabulares anteriores.

A leitura do poema foi muito engraçada, pois a Leonor conseguiu compreendê-lo e assim perceber o que estava “ao contrário”. Quando o investigador lhe propôs que reescrevesse o poema, mas com as ideias corretas, a Leonor ficou motivada para o fazer. Durante a atividade, a aluna mostrou alguma dificuldade em encontrar os antónimos de algumas palavras, no entanto, com a ajuda do investigador conseguiu superar o desafio.

***Sessão nº22: O jogo da memória com dígrafos (ANEXO 5)***

O investigador achou que seria benéfico para a aluna repetir esta atividade, visto que na sessão nº 6 não tinha corrido muito bem porque a aluna tinha sentido dificuldades na leitura das palavras estudadas.

Quando o investigador apresentou o jogo, a aluna recordou as suas regras. Esta começou a jogar e a primeira parte do jogo, em que tinha de descobrir os pares, correu bem. Assim, na leitura do texto, a aluna já conhecia bem as palavras trabalhadas primeiramente, e leu-as corretamente.

***Sessão nº23: O jogo dos animais***

Esta atividade foi realizada na sessão nº4, contudo, de comum acordo com a aluna tinha ficado decidido que seria repetida, visto que ela não conhecia muitos animais. A Leonor nesta sessão estava preparada, pois tinha pedido aos pais e à professora titular para pesquisar no computador alguns nomes de animais. Durante o jogo, a aluna mostrou-se motivada e concentrada, verificando-se que tinha feito uma boa pesquisa e trabalho em casa.

***Sessão nº24: O jogo personagens “O rato roeu a rolha...” (ANEXO 14)***

A repetição deste jogo foi relevante para a aluna, visto que nesta sessão se mostrava predisposta e entusiasmada em trabalhar. O procedimento da atividade foi repetido, o que para a Leonor foi importante, visto que já compreendia o poema. Compreendido o poema, a aluna soube responder à questão “quem roeu o quê?” no poema.

***Sessão nº25: O jogo das lacunas 1 (ANEXO 17)***

Esta atividade é um complemento da atividade realizada na sessão nº 1, pois o texto dessa sessão foi reutilizado nesta.

A aluna começou por ler em voz alta o texto, depois o investigador questionou-a para verificar o nível de compreensão do texto. Seguidamente, o investigador deu à aluna um conjunto de frases, que não estavam totalmente completadas, acerca do texto, que ela teve de completar corretamente o texto.

Esta atividade teve por objetivos: decifrar e compreender o texto; trabalhar a capacidade de sonorização; verificar aquisições vocabulares anteriores; verificar a compreensão do texto e desenvolver competências linguísticas e conceptuais.

A Leonor, durante a atividade, sentiu algumas dificuldades, principalmente na compreensão no texto. No entanto, com a ajuda do investigador, leu-o corretamente e conseguiu realizar um trabalho razoável. A Leonor sentiu mais dificuldade no preenchimento das três últimas frases da atividade, pois o investigador nessas frases alterou a ordem de algumas palavras. A aluna mostrou-se um pouco distraída, o que influenciou o resultado da atividade.

### ***Sessão nº26: Descobrir as letras (ANEXO 18)***

Nesta atividade foram utilizados textos do jogo da “Caixa Mágica” realizado na sessão nº 9. Inicialmente, a aluna leu, em voz alta, os textos. De seguida, a aluna rodeou as letras <m>, <c> e <a> que foram pedidas pelo investigador. A cada texto correspondeu uma letra para a aluna identificar e rodear.

Esta atividade teve por objetivos: trabalhar o reconhecimento de grafemas.

Nesta atividade, a Leonor teve um aproveitamento excelente, conseguiu identificar todas as letras, sem nenhuma ajuda do investigador.

### ***Sessão nº27: O jogo das palavras começadas com [m-]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, em primeiro lugar, incentivou-a a participar. Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra começada com [m-] e a criança outra e assim sucessivamente sem se repetirem palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir desenvolver este jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo de palavras começadas com [m-] teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

A sessão decorreu bem, a aluna estava motivada e concentrada. Durante a atividade, mostrou-se entusiasmada, pois lembrava-se de muitas palavras começadas por [m-]. Daí, a Leonor, já quase no fim da atividade, ter pedido ao investigador para procurar mais palavras no seu livro de Língua Portuguesa, constatando-se que estava focada na aprendizagem.

***Sessão nº28: O jogo das lacunas 2 (ANEXO 19)***

Esta atividade é um complemento da sessão nº 3, pois o texto usado nessa atividade foi retomado nesta. Inicialmente, a aluna leu o texto em voz alta, depois, o investigador questionou-a para aferir a compreensão do texto.

Seguidamente, o investigador deu à aluna um conjunto de frases com lacunas acerca do texto, e ela teve de preenchê-las corretamente.

Esta atividade teve por objetivos: decifrar e compreender o texto; trabalhar a capacidade de sonorização; verificar aquisições vocabulares anteriores; verificar a compreensão do texto e desenvolver competências linguísticas e conceptuais.

A Leonor nesta atividade já sentiu menos dificuldades, leu primeiramente o texto e, de seguida, começou a preencher as lacunas no exercício. Contudo, a aluna necessitou da ajuda do investigador para preencher algumas delas, principalmente na segunda frase da atividade, uma vez que a frase não está igual ao texto.

***Sessão nº29: O jogo palavras iguais-diferentes (ANEXO 20)***

Esta atividade consiste em identificar os pares de palavras iguais.

A aluna necessitou de muita atenção, pois o investigador entregou-lhe uma folha com vinte e seis pares de palavras. O corpus, dado à aluna, da autoria de Fernanda Viana, contém pares de palavras exatamente iguais e pares mínimos (gráficos e fonológicos).

Nesse corpus a aluna tinha de identificar e rodear os pares de palavras que eram exatamente iguais.

Os objetivos desta atividade foram: desenvolver o reconhecimento de grafemas; decifrar palavras; verificar conhecimentos relativos ao reconhecimento de grafemas e distinguir pares mínimos de palavras gráficas iguais.

Nesta sessão, a Leonor executou a atividade individualmente. Quando o investigador começou a corrigir a tarefa, a aluna mostrou-se hesitante, pois estava com algumas dúvidas nas palavras. Todavia, a Leonor não errou muitas palavras porque esteve bastante concentrada na atividade. As palavras que a aluna errou foram: baleia-boleia; cavalo-cavado; banqueiro-barqueiro; agradar-agrafar e escola-escala.

### ***Sessão nº30: O jogo das lacunas 3 (ANEXO 21)***

Esta atividade é um complemento da atividade da sessão nº 6, pois o texto dessa atividade foi retomado para esta. A aluna começou por ler em voz alta o texto, depois, o investigador questionou-a para aferir a compreensão do texto.

Seguidamente, o investigador deu à aluna um conjunto de frases com lacunas que esta teve de preencher corretamente.

Esta atividade teve por objetivos: decifrar e compreender o texto; trabalhar a capacidade de sonorização; verificar aquisições vocabulares anteriores; verificar a compreensão do texto e desenvolver competências linguísticas e conceptuais.

A Leonor sentiu várias dificuldades a nível de compreensão do texto e o investigador ajudou-a na interpretação. Mesmo assim, ela não foi capaz de resolver a atividade sozinha e necessitou da ajuda do investigador. A aluna sentiu mais dificuldade no preenchimento da última frase da atividade, uma vez que o investigador alterou a frase.

### ***Sessão nº31: O jogo “A escolha certa” (ANEXO 22)***

Nesta atividade, o investigador recorreu novamente ao poema “Tudo ao contrário”, de Luísa Ducla Soares, visto ter sido um poema estudado pela aluna na sessão nº 21.

Primeiramente, a aluna leu o poema em voz alta e, de seguida, o investigador entregou um exercício que continha nove perguntas de escolha múltipla, sobre o poema. Cada pergunta tinha quatro possibilidades de resposta e a aluna tinha de escolher a opção correta, de acordo com o texto.

O objetivo desta atividade foi: verificar a compreensão do texto.

De início, a aluna conseguiu ler o poema, sem que o investigador interviesse para ajudá-la. No entanto, no momento da execução da atividade, ela sentiu dificuldade em

escolher as opções corretas. Como a aluna estava motivada e mostrou empenho na atividade, conseguiu concretizá-la com a ajuda do investigador.

### ***Sessão nº32: O jogo dos países***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre investigador e aluna. O investigador começou o jogo dizendo o nome de um país e a criança outro, e assim sucessivamente sem se repetirem palavras, até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não conseguiu desenvolver este jogo, o investigador ajudava-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

Esta atividade foi bastante difícil para a aluna, pois não conhecia muitos países. No entanto, a aluna pediu ao investigador para pesquisar no computador diferentes nomes de países. O investigador esteve ao lado da aluna, ajudando-a nesta pesquisa. Esta atividade foi uma mais-valia para a Leonor, visto que lhe permitiu utilizar o computador, instrumento que não possui em casa.

### ***Sessão nº33: O jogo das palavras terminadas em [-er]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, em primeiro lugar, incentivou-a a participar. Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra terminada em [-er] e a criança outra e assim sucessivamente sem se repetirem palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir desenvolver este jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo de palavras terminadas em [-er] teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

Inicialmente, a aluna reagiu bem à atividade, pois lembrava-se de algumas palavras terminadas em [-er]. Contudo, depois de dizer quatro palavras, já não conhecia mais nenhuma, então pediu ao investigador para procurar outras no dicionário. Este ajudou-a a procurar palavras e a aluna estava muito contente por utilizar o dicionário, porque nunca o tinha usado. Constatou-se que esta atividade foi bastante enriquecedora para a aluna, ficando a saber como se utiliza o dicionário.

***Sessão n°34: A quadra com palavras em [-er] / <-er> (ANEXO 23)***

Este jogo é um complemento da sessão anterior, pois a aluna nessa sessão tinha procurado palavras terminadas em [-er] / <-er>.

Foi proposto à aluna que construísse uma quadra cujas últimas palavras de cada verso terminassem em <-er>. O investigador teve um papel fundamental, pois deu-lhe o primeiro verso da quadra “ Para a cozinha vou comer”, que o continuasse.

Assim, os objetivos principais eram: estruturar frases gramaticais; utilizar vocabulário adquirido; consolidar a aquisição de vocabulário e verificar a aquisição de vocabulário.

Nesta atividade, a Leonor lembrava-se das palavras que tinha estudado na sessão anterior, as quais utilizou para elaborar um poema. No entanto, a aluna sentiu dificuldade em criar pequenos versos que terminassem em <-er>. O investigador ajudou-a a produzir o poema, utilizando todas as ideias da aluna.

***Sessão n°35: O jogo de palavras terminadas em <-ice>/[-isa]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, em primeiro lugar, incentivou-a a participar. Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra terminada em [-isa] e a criança outra e assim sucessivamente sem se repetirem palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir desenvolver este jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo de palavras terminadas em [-isa] teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

A Leonor ficou muito entusiasmada com esta atividade, pois podia utilizar de novo o dicionário, o que foi feito com a ajuda do investigador. A atividade decorreu bem, pois a aluna já conseguia encontrar diversas palavras sozinha, o que a deixou muito feliz.

### ***Sessão nº36: O jogo dos alimentos***

Esta atividade é a repetição da atividade realizada na sessão nº 8, na qual a aluna revelou alguma dificuldade em fazer corresponder as imagens dos alimentos aos nomes gráficos. Daí, o investigador ter optado por repetir esta atividade.

Nesta sessão, a aluna lembrava-se do jogo, pelo que não foi necessário explicar-lhe como se processava. A aluna conseguiu fazer a correspondência dos pares de vários alimentos, à exceção de quatro porque não se lembrava dos nomes dos alimentos. A aluna mostrou-se contente e motivada durante a atividade.

### ***Sessão nº37: O jogo das palavras terminadas em [-or]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, em primeiro lugar, incentivou-a a participar. Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra terminada em [-or] e a criança outra e assim sucessivamente sem se repetirem palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir desenvolver este jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo de palavras terminadas em [-or] teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

Nesta sessão, a aluna mais uma vez pediu para utilizar o dicionário, o que foi autorizado pelo investigador, pois a aluna estava muito contente e motivada para encontrar as palavras certas.

***Sessão n°38: A quadra com palavras em [-or] / <-or> (ANEXO 24)***

Este jogo é um complemento da sessão anterior, pois a aluna nessa sessão tinha procurado palavras terminadas em [-or] / <-or>.

Foi proposto à aluna que construísse uma quadra cujas últimas palavras de cada verso terminassem em <-or>. O investigador teve um papel fundamental, pois deu-lhe o primeiro verso da quadra, para que o continuasse.

Assim, os objetivos principais eram: estruturar frases gramaticais; utilizar vocabulário adquirido; consolidar a aquisição de vocabulário e verificar a aquisição de vocabulário.

A Leonor sentiu dificuldade em criar versos que expressassem, com correção, uma ideia. No entanto, com a ajuda do investigador, a aluna conseguiu cingir-se a um só tema e elaborar uma quadra cuja última palavra de cada verso terminasse em <-or>.

***Sessão n°39: O jogo palavras iguais-diferentes (ANEXO 20)***

Retomou-se a atividade realizada na sessão n° 29, pois a Leonor tinha sentido algumas dúvidas e tinha errado determinadas palavras. Por isto, o investigador ter considerado que seria benéfico para a aluna repetir esta atividade que, nesta sessão, correu muito bem, já que desta vez a Leonor acertou todas as palavras. Durante a atividade, mostrou-se concentrada e motivada na sua realização.

***Sessão n°40: O jogo das palavras terminadas em [-ir]***

Esta atividade foi realizada oralmente, através de um jogo entre o investigador e aluna. Nesta atividade, o investigador, em primeiro lugar, incentivou-a a participar. Seguidamente, iniciou-se o jogo, dizendo o investigador uma palavra terminada em [-ir] e a criança outra e assim sucessivamente sem se repetirem palavras e até se esgotarem as palavras conhecidas pela aluna.

Quando a aluna não estava a conseguir desenvolver este jogo, o investigador ajudou-a dando-lhe pistas para que ela acertasse.

O jogo de palavras terminadas em [-ir] teve por objetivos: ampliar o vocabulário; desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a consciência de palavra e desenvolver a consciência fonológica.

A aluna mostrou-se bastante entusiasmada com este jogo, pois sabe que pode utilizar o dicionário. No entanto, o investigador deixou a aluna utilizá-lo na condição de primeiro dizer três palavras que terminassem em [-ir], podendo depois pesquisar outras palavras no dicionário. A aluna aceitou a proposta e esteve muito atenta e concentrada na atividade, conseguindo vencer o desafio inicial. Este facto revela que a Leonor evoluiu bastante no seu vocabulário, pois as palavras que encontra e que diz já implicam um nível de leitura mais complexo.

***Sessão n°41: A quadra com palavras em [-ir] / <-ir> (ANEXO 25)***

Este jogo é um complemento da sessão anterior, pois a aluna nessa sessão tinha procurado palavras terminadas em [-ir] / <-ir>.

Foi proposto à aluna que construísse uma quadra cujas últimas palavras de cada verso terminassem em <-ir>. O investigador teve um papel fundamental, pois deu-lhe o primeiro verso da quadra, para que o continuasse.

Assim, os objetivos principais eram: estruturar frases gramaticais; utilizar vocabulário adquirido; consolidar a aquisição de vocabulário e verificar a aquisição de vocabulário.

A aluna elaborou a quadra com as palavras aprendidas na sessão anterior. Esta sessão correu bem, visto que a aluna se encontrava bem disposta e com vontade para trabalhar. A Leonor voltou a sentir algumas dificuldades na elaboração da quadra, no entanto, conseguiu fazê-la sozinha, o investigador apenas a ajudou na construção dos versos.

***Sessão n°42: O jogo das lacunas 4 (ANEXO 26)***

A aluna começou por ler em voz alta o texto “Joaninha à janela”, de António Torrado, depois, o investigador questionou-a para aferir a compreensão do texto.

Seguidamente, o investigador deu à aluna um conjunto de frases com lacunas que esta teve de preencher corretamente.

Esta atividade teve por objetivos: decifrar e compreender o texto; trabalhar a capacidade de sonorização; verificar aquisições vocabulares anteriores; verificar a compreensão do texto e desenvolver competências linguísticas e conceptuais.

Primeiramente, a aluna leu o texto “Joaninha à janela” sem qualquer ajuda e leu todas as palavras corretamente. De seguida, quando tinha de preencher as lacunas, a aluna estava receosa de errar, pois nas sessões em que tinha realizado este tipo de atividade tinha sido necessária a ajuda do investigador. Contudo, nesta sessão o investigador apenas observou, não foi necessário intervir durante a atividade que a aluna realizou corretamente.

### ***Sessão n°43: O jogo “A escolha certa” com o texto “Joaninha à janela” (ANEXO 27)***

Nesta atividade, o investigador recorreu ao texto “Joaninha à janela”, de António Torrado visto tratar-se de um texto que tinha sido trabalhado pela aluna na sessão n° 42.

Primeiramente, a aluna leu o poema em voz alta e, de seguida, o investigador entregou-lhe um exercício que continha quatro questões de escolha múltipla sobre o texto. Cada questão tinha quatro opções de resposta e a aluna tinha de escolher a opção correta, de acordo com o texto.

O objetivo desta atividade foi: verificar a compreensão do texto.

Nesta atividade, a aluna leu novamente o texto e de seguida começou a resolver as questões de escolha múltipla. A atividade correu muito bem, pois a Leonor acertou todas as questões, sem a intervenção do investigador.

## **2. Avaliação da Intervenção**

Para Turner (1997), a leitura só é avaliada segundo dois grandes critérios, a descodificação e a compreensão. Estes dois fatores estão sempre interligados, pois se a criança tem uma boa fluência na descodificação consegue rapidamente compreender o texto. A descodificação e a compreensão foram os dois grandes critérios avaliados durante a intervenção com a aluna.

A avaliação da intervenção foi elaborada a partir da análise ponderada de cada reflexão avaliativa de todas as sessões e dos objetivos pré definidos para cada sessão. O investigador observou e teve em consideração todas as reações da aluna no decorrer das atividades realizadas durante as 43 sessões.

Quadro 1 – Avaliação da aluna após as atividades

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Grau de Consecução</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Decifrar sílabas simples (CV/ V/ CVG)			X
Decifrar sílabas complexas (CCV/ CVC/ CCVC)			X
Decifrar palavras com dígrafos		X	
Desenvolver a consciência fonológica		X	
Desenvolver a consciência da palavra		X	
Desenvolver a consciência de escrita		X	
Desenvolver a consciência silábica em sílabas final de palavra		X	
Desenvolver a consciência silábica em sílabas início de palavra		X	
Mapear fonema e grafema		X	
Utilizar vocabulário adquirido			X
Estruturar frases gramaticais		X	

Identificar o número de sílabas			X
Decifrar e compreender o texto		X	
Ampliar o vocabulário		X	
Memorização da palavra			X
Memorização do texto		X	
<b>Legenda:</b>	<b>1</b> – Não adquirido	<b>2</b> – Em aquisição	<b>3</b> - Adquirido

Tendo por base o quadro apresentado, é possível fazer o balanço descritivo da intervenção realizada com a aluna.

Após a intervenção com a Leonor, o investigador refletiu sobre quais as atividades que tiveram sucesso e quais as atividades que necessitavam de mais trabalho e/ou mais tempo para consolidar os conhecimentos.

As atividades que tiveram bastante sucesso foram: o jogo da memória com palavras simples; o jogo da memória com palavras complexas; o jogo das rimas com o livro “Sentenças da Bicharada”; o poema “Luciana”; jogo o “som das letras”; “descobrir as letras” e o jogo a escolha certa com o texto “Joaninha à janela”.

Nestas atividades a aluna adquiriu competências de: decifrar sílabas simples e complexas, utilizar vocabulário adequado para as atividades, identificar o número de sílabas e memorizar as palavras trabalhadas nas atividades.

No entanto, algumas atividades necessitavam de mais trabalho e de mais tempo para a aluna sedimentar os conhecimentos, como é o caso das seguintes atividades: a quadra com palavras em [-ar]/<-ar>; a quadra com o animal favorito; o jogo das lacunas 1; o jogo das lacunas 2; o jogo das lacunas 3; a quadra com palavras em [-er]/<-er>; a quadra com palavras em [-ir]/<-ir>; a quadra com palavras em [-or]/<-or>; o jogo dos países e o jogo de palavras que terminem em <-ice>.

Em aquisição estão os seguintes objetivos: decifrar palavras com dígrafos; desenvolver a consciência fonológica; desenvolver a consciência de palavra; desenvolver a

consciência de escrita; desenvolver a consciência silábica em sílabas final de palavra; desenvolver a consciência silábica em sílabas início de palavra; mapear fonema e grafema; estruturar frases gramaticais; decifrar e compreender o texto; ampliar o vocabulário e memorização do texto.

Como podemos constatar no quadro 1 - Avaliação da aluna após as atividades, não houve objetivos não adquiridos. A aluna está a evoluir bastante na disciplina de Língua Portuguesa, o que foi verificado nos testes do 2º e do 3º Período, nos quais obteve melhores resultados.

É de notar que a segunda entrevista à professora de Educação Especial (ANEXO 29) comprova, mais uma vez, que a aluna evoluiu na sua leitura e seria uma mais-valia para a aluna continuar no próximo ano lectivo com este tipo de intervenção. Citando a professora “era benéfico para a aluna continuar com a intervenção feita pelo investigador”.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



*“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”*

(Sim-sim, 2002: 5)

O principal objetivo deste estudo consistia em procurar desenvolver as competências de leitura de uma aluna, em verificar em que medida as competências de leitura se refletem no processo de ensino aprendizagem, em averiguar de que forma se pode atuar no sentido de melhorar o desempenho escolar de um aluno.

Para uma criança com NEE, o docente deve adequar as competências de leitura a desenvolver às competências da própria criança, tendo em conta as suas capacidades leitoras.

A observação, a reflexão, a planificação e a avaliação foram o processo escolhido ao longo desta investigação. Após realizada a intervenção junto da Leonor, apresentam-se algumas conclusões consideradas fundamentais para a interpretação deste estudo.

O facto de a aluna ter sido acompanhada ao longo de três meses veio a revelar-se uma mais-valia para o seu desempenho e participação em determinadas atividades, quer em contexto individual, quer com a sua turma. A professora titular, bem como a professora de Ensino Especial estão muito contentes com a evolução da Leonor, pois agora a aluna consegue ser mais autónoma nas suas tarefas de sala de aula, não exigindo a atenção permanente de uma das professoras.

Com a intervenção realizada, foi possível verificar que, tendo por base instrumentos adequados, é possível dar uma resposta mais eficaz à aluna, incentivando-a a ler sem que se sinta intimidada com o que os colegas pensam da sua leitura. No entanto, consideramos que a intervenção também foi importante porque permitiu partilhar, entre as docentes, conhecimentos e algumas estratégias que fazem a diferença no processo de desenvolvimento da Leonor.

Concluimos que é fundamental criar oportunidades de leitura para que a Leonor possa sentir como é importante e útil aprender a ler. Em algumas sessões, a aluna sentiu necessidade de interagir com a turma, mostrando como está a evoluir a sua leitura.

Consideramos que, tendo em conta a reflexão sobre os dados e atividades produzidos no capítulo anterior, embora nenhum objetivo tenha ficado por alcançar, se houvesse um trabalho mais longo com a aluna teria sido possível melhorar algumas aquisições e ela teria progredido mais nas suas aprendizagens.

Perante os resultados obtidos com a intervenção, consideramos necessário destacar algumas recomendações: a existência de continuidade pedagógica, pois o facto de a aluna mudar de professor não é benéfico para o seu desenvolvimento, a existência de novas estratégias para colmatar o receio de ler e, fundamentalmente, o apoio dos pais na vida escolar e pessoal da Leonor.

Tendo em consideração que a promoção da leitura é crucial para o desenvolvimento de qualquer aluno, em particular, é fundamental repetir esta metodologia com outras crianças que têm dificuldades de leitura para consolidar as estratégias usadas e para confirmar a sua adequabilidade para o desenvolvimento da competência leitora de crianças com NEE.

**Bibliografia**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Alegria, J., Morais, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 7, 514-519.
- Autti – Ramo, I; Granstorm, M. L. (1991). The effect of intrauterine alcohol exposition in various duration on early cognitive development. *Neuropediatric* 22/4, 203-210.
- Balsa, C. et al. (2003). *Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Portuguesa: Portugal 2001*. Lisboa: CEOS/ FCSH/ UNL.
- Balsa, C. et al. (2008). *II Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral: Portugal 2007*. Lisboa: CEOS/ FCSH/ UNL.
- Balsa, C. et al. (2014). *III Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Portuguesa: Portugal 2012*. Lisboa: CEOS/ FCSH/ UNL.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1981). An action-research approach to innovation in centralized educational systems. *European Journal of Science Education*, 3, 243-258.
- Cabral, M. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita – do Básico ao Superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ CELL.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.

- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição (pp. 111-136). In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53 (2).
- Elliott, J. (1996) – *El Cambio Educativo Desde la Investigación-acción*. Ediciones Morata, Madrid.
- Ehri, L. C. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 163-189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Estrela, A. (1986) Projeto FOCO – uma experiência de formação de professores por competências. *Rev. Port. de Pedagogia*. v. XX. p. 447-461.
- Gaskins, I. W. (2004). Word Detectives. *Educational Leadership*, 6, 70-73.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2003). *La Lecture: de la théorie à la pratique*. Canada: Gaetan Morin Éditeur.
- Gonçalves, A; Viana, F. (2007). Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura. *Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho*.
- Jiménez, J. E. & Artiles, C. (1991). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jolibert, J. (1984). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Lima, J. M. B. (2008). *Álcool e Gravidez - Síndrome Alcoólica Fetal- SAF: Tabaco e outras drogas*. Rio de Janeiro: *Medbook Editora Científica*.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das palavras, Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mattingly, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos (2012). Ministério da Educação e Ciência (pp. 13-19).
- Morais, J., Cary, Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7.
- Morais, J. (1997). *A arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura* (pp. 58-69). Lisboa: Edições.
- Morais, José. (2010). *Como se aprende a ler?* Porto: Porto Editora.
- Nielsen, Lee. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: *Fundação Calouste Gulbenkian*.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA (pp. 15-16).
- Sá, C.M. (2010). Developing competences in higher education: a case in teacher education. *Proceedings of the 15<sup>th</sup> annual conference of the European learning styles information network*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá, C.M (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, Maria. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Samuels, S. J & Kamil, M. L. (1984) Models of the Reading process (pp. 185-224). In P.D. Pearson (Ed) *Handbook o reading research* New York, NY: Longman.
- SICAD. (2013). *Plano Nacional para a redução dos comportamentos aditivos e das dependências 2013-2020*. Lisboa: SICAD.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, Inês. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Inês. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SMITH, I (1980). *Le décodage:la grande supercherie*. Ed. Retz (pp. 30-36).
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Trilla, Jaume. (1996) *La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Turner, M. (1997). *Assessment by Educational Psychologist*. In J. R. Beech & C. Singleton, *The Psychological Assessment of Reading*. London: Rutledge Assessment Library, 49-66.

- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem formal* (p.12). Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. P. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizagem en grupos pequenos. *Infancia y Aprendizage* (pp. 27-28).
- Winograd, P; Paris, S. G (1988). A Cognitive and motivacional agenda for reading instructuion, *Educacional Leadership*,4, 30-36.

### **Webgrafia**

- Competency - Based Curriculum Development Guide* (2004): Department of Health and Human Services consultado em 20 de outubro de 2014 disponível em: [http://www.cdc.gov/ncbddd/fasd/curriculum/fasdguide\\_web.pdf](http://www.cdc.gov/ncbddd/fasd/curriculum/fasdguide_web.pdf).
- Jacobson, Kristen. (2001). *FAS: Prevention and Treatment*: MSA. Newslines. Vol.1, nº10. consultado em 20 de outubro de 2014 disponível em: <http://www.psychiatry.emory.edu/PROGRAMS/GADrug/Newslines/FAS%20Prevention%20and%20Treatment.pdf>.
- Encyclopedia of Children's Health. Fetal Alcohol Syndrome*: (pp. 1-6) consultado em 27 de outubro de 2014, disponível em: <http://www.healthofchildren.com>.
- Plano Nacional para a Redução dos Problemas Ligados ao Álcool 2009-2012*: Instituto da Droga e da Toxicodependência (pp. 6-40) consultado em 23 de outubro de 2014, disponível em: [http://www.ordemenfermeiros.pt/colegios/Documents/PlanoNacionalReduc\\_aoProblLigadosAlcool.pdf](http://www.ordemenfermeiros.pt/colegios/Documents/PlanoNacionalReduc_aoProblLigadosAlcool.pdf).
- Institute of Alcohol Studies* (2007) (p. 12) consultado em 25 de outubro de 2014, disponível em: <http://www.ias.org.uk/resources/publications/theglobe/globe200712/g1200712.pdf>.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO**

<b>Dia</b>	<b>Atividade</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
10/ 11/2014	Jogo da memória com palavras simples	- Imagens plastificadas; - Texto plastificado; - Investigador.	- Observação direta; - Análise reflexiva.
11/ 11/2014	Jogo das palavras começadas em [ka-] Jogo das palavras terminadas em [-ar]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
12/ 11/2014	Jogo da memória com palavras complexas	- Imagens plastificadas; - Texto plastificado; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
13/ 11/2014	Jogo dos animais	- Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
14/ 11/2014	Jogo o som das letras	- Caixa; - Imagens plastificadas; - Quadro com letras soltas; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
17/ 11/2014	Jogo da memória com dígrafos	- Imagens plastificadas; - Texto plastificado; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.

18/ 11/2014	Quadra com palavras em [-ar]/<-ar>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha branca;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
19/ 11/2014	Jogo dos alimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens de alimentos plastificadas;</li> <li>- Investigador</li> <li>- Caixa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
20/ 11/2014	Jogo a caixa mágica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens plastificadas;</li> <li>- Palavras plastificadas;</li> <li>- Números plastificados;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
21/ 11/2014	Jogo das palavras com nomes de frutos e legumes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravador;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
24/ 11/2014	Jogo das rimas com o livro “Sentenças da Bicharada”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha para registrar as rimas;</li> <li>- Livro “Sentenças da Bicharada”;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
25/ 11/2014	Quadra com o animal favorito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Sentenças da Bicharada”;</li> <li>- Folha branca;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>

26/ 11/2014	Jogo dos adjetivos com o livro “Sentenças da Bicharada”	- Folha para registrar as rimas; - Livro “Sentenças da Bicharada”; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
27/ 11/2014	Jogo dos adjetivos terminadas em <-oso>/[-ozu]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
28/ 11/2014	O poema “Luciana”	- Poema “Luciana”; - Poema “uciana”; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
01/ 12/2014	Jogo de trava-língua “Um tigre, dois tigres, três tigres...”	- Trava-línguas; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
02/ 12/2014	Jogo de palavras com [tr-]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
03/ 12/2014	Jogo “O rato roeu a rolha...”	- Poema; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
04/ 12/2014	Jogo personagens “O rato roeu a rolha...”	- Poema; - Cartões com as personagens; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.

05/ 12/2014	Jogo de palavras começadas com [R]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravador;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
09/ 12/2014	Poema “Tudo ao contrário”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
10/ 12/2014	Jogo da memória com dígrafos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens plastificadas;</li> <li>- Texto plastificado;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
11/ 12/2014	Jogo dos animais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
12/ 12/2014	Jogo personagens “O rato roeu a rolha...”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema;</li> <li>- Cartões com as personagens;</li> <li>- Investigador</li> <li>- Texto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>
5/01/15	Jogo das lacunas 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha com o jogo;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise reflexiva.</li> </ul>

6/01/15	Descobrir as letras	- Textos; - Lápis; Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
7/01/15	Jogo das palavras começadas com [m-]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
8/01/15	Jogo das lacunas 2	- Texto; - Folha com o jogo; - Lápis; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
9/01/15	Jogo das palavras iguais - diferentes	- Folha com o jogo; - Lápis; Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
12/01/15	Jogo das lacunas 3	- Texto; - Folha com o jogo; - Lápis; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.

13/01/15	Jogo “A escolha certa” com o poema “Tudo ao contrário”	- Poema “Tudo ao contrário”; - Folha com o jogo; - Lápis; Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
14/01/15	Jogo dos países	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
15/01/15	Jogo das palavras terminadas em [-er]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
16/01/15	Quadra com palavras em [-er]/<-er>	- Folha branca; - Lápis; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
19/01/15	Jogo de palavras que terminem em <-ice>/[-isa]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
20/01/15	Jogo dos alimentos	- Imagens de alimentos plastificadas; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
21/01/15	Jogo das palavras terminadas em [-or]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.

22/01/15	Quadra com palavras em [-or]/<-or>	- Folha branca; - Lápis; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
23/01/15	Jogo das palavras iguais - diferentes	- Folha com o jogo; - Lápis; Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
26/01/15	Jogo das palavras terminadas em [-ir]	- Gravador; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
27/01/15	Quadra com palavras em [-ir]/<-ir>	- Folha branca; - Lápis; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
28/01/15	Jogo das lacunas 4	- Texto; - Folha com o jogo; - Lápis; - Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.
29/01/15	Jogo "A escolha certa" com o texto "Joaninha à janela"	- Poema "Tudo ao contrário"; - Folha com o jogo; - Lápis; Investigador	- Observação direta; - Análise reflexiva.

## ANEXO 2 - JOGO DA MEMÓRIA COM PALAVRAS SIMPLES



Ilustração 1 - Vinte cartões com imagens/ palavras simples

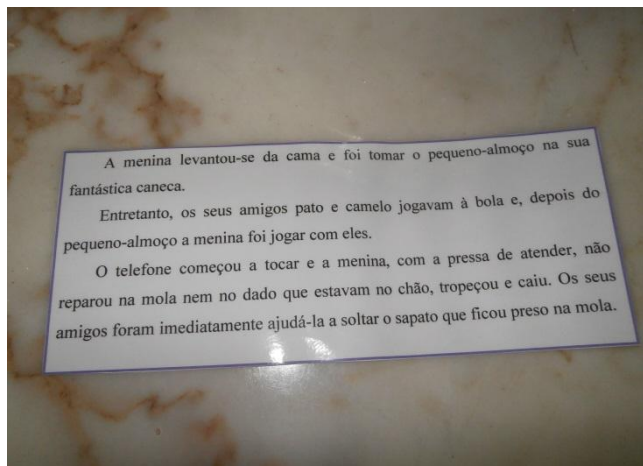


Ilustração 2 - Texto com palavras simples

### ANEXO 3 - JOGO DA MEMÓRIA COM PALAVRAS COMPLEXAS



Ilustração 3 - Vinte cartões com imagens/ palavras complexas

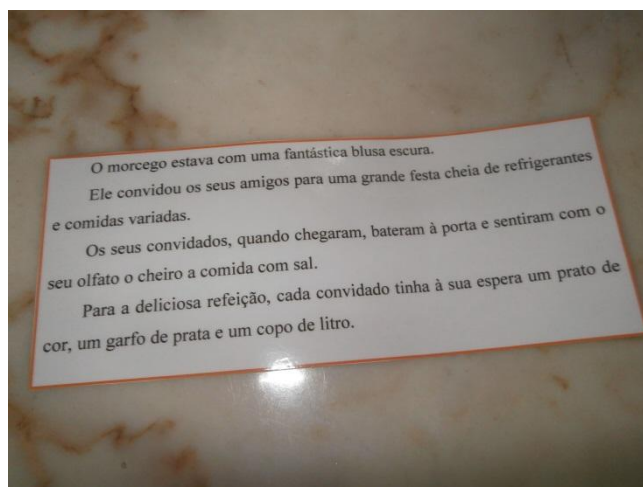


Ilustração 4 - Texto com palavras complexas

## ANEXO 4 - JOGO O SOM DAS LETRAS



Ilustração 5 - Vinte e quatro cartões com imagens

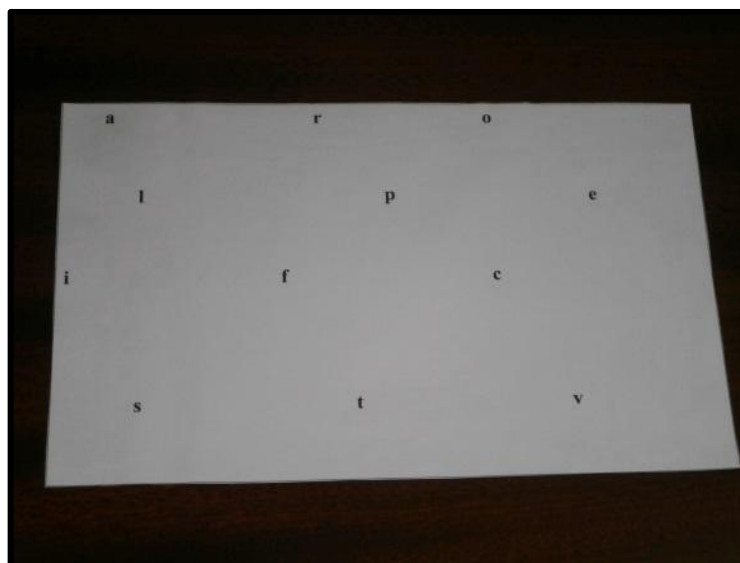


Ilustração 6 - Folha com letras espalhadas

## ANEXO 5 - JOGO DA MEMÓRIA COM DÍGRAFOS



Ilustração 7 - Vinte cartões com imagens/ palavras com dígrafos

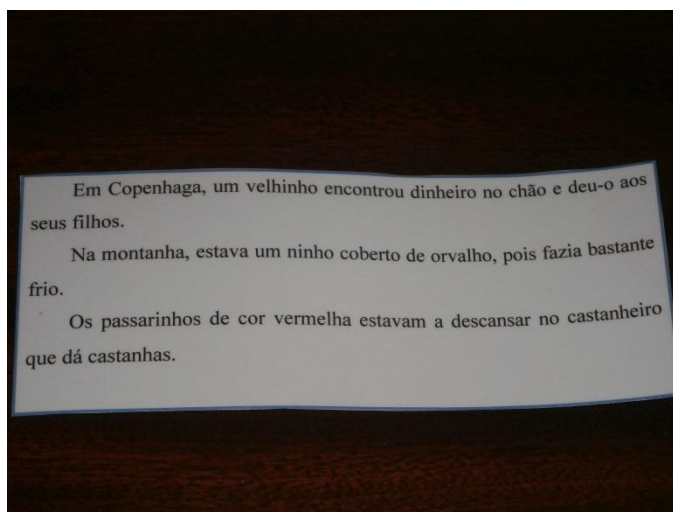
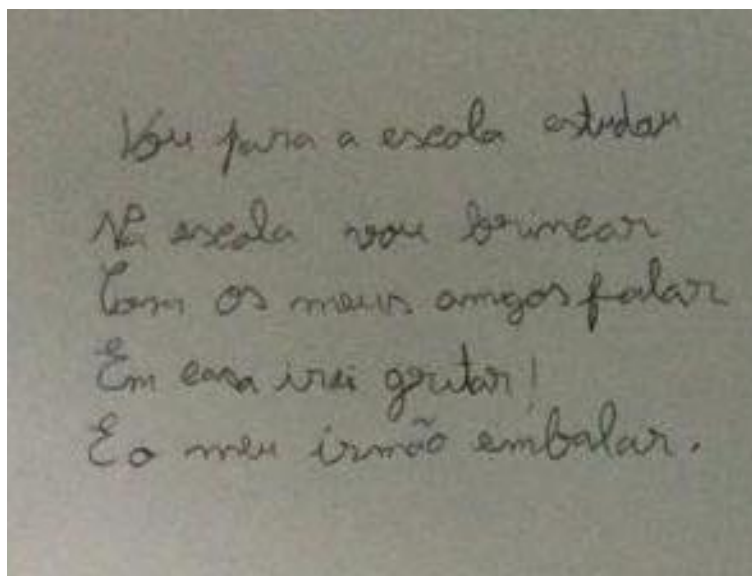


Ilustração 8 - Texto com palavras com dígrafos

**ANEXO 6 - QUADRA COM PALAVRAS EM [-ar]/<-ar>**



**Ilustração 9 - Quadra com palavras em [-ar]/<-ar>**

## ANEXO 7 - JOGO DOS ALIMENTOS

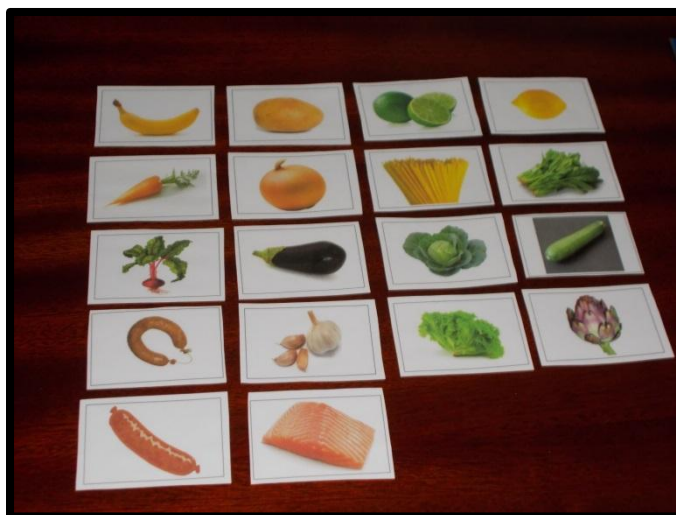


Ilustração 10 - Dezoito cartões com imagens de alimentos

## ANEXO 8 - JOGO A CAIXA MÁGICA



Ilustração 11 - Doze cartões com imagens / palavras



Ilustração 12 - Quatro cartões numerados de 1 a 4

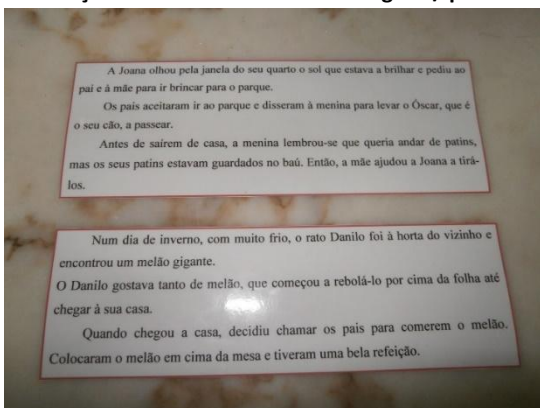


Ilustração 13 - Cartões com textos

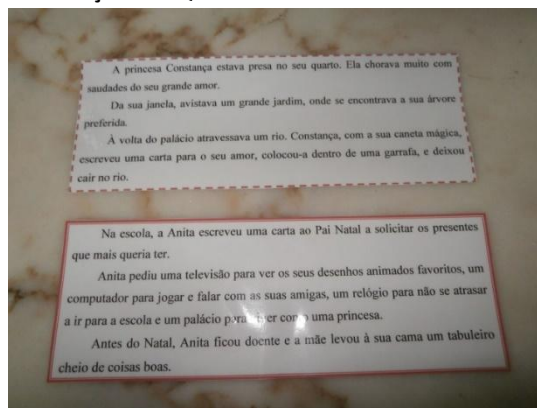
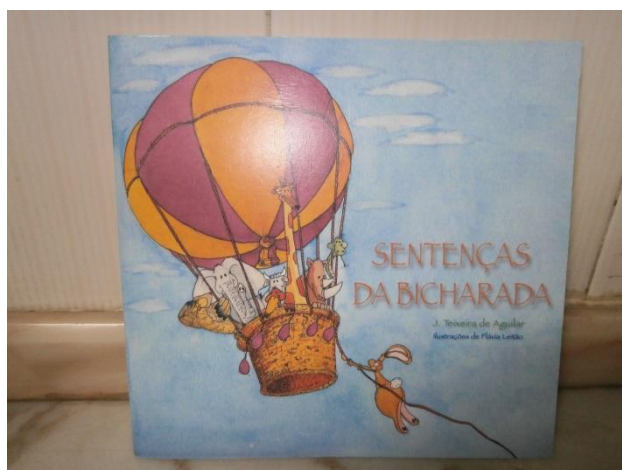


Ilustração 14 - Cartões com textos

**ANEXO 9 - JOGO DAS RIMAS COM O LIVRO "SENTENÇAS DA BICHARADA"**



**Ilustração 15 - Livro "Sentenças da Bicharada"**

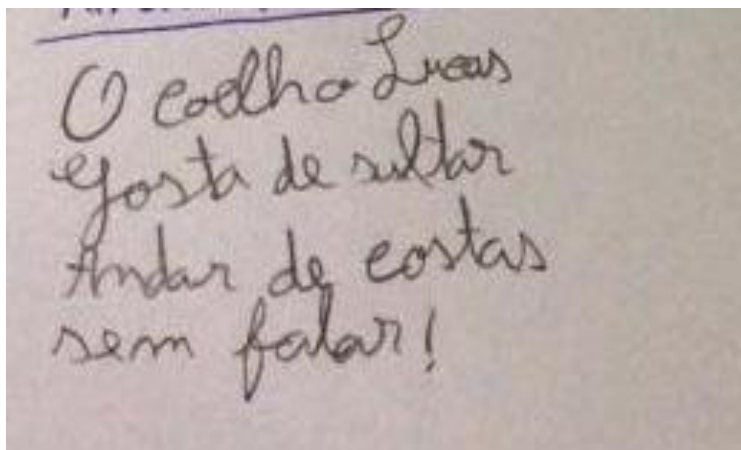
Animais	Rimas
Coelho	conselho / calha
Jumento	encanamento / jumento
Leão	alegria / leão
Serpente	contente / serpente
Ovelha	conselho / ovelha
Pardal	igual / pardal
Gato	nome / gato
Cordeiro	verdadeiro / cordeiro
Golfinho	verdade / golfinho
Dromedário	extraordinário / dromedário
Camarão	leão / camarão
Mocho	coxo / mocho

**Ilustração 16 - Atividade das Rimas (parte I)**

Formiga	verdade / formiga
Pato	verdade / pato
Rinoceronte	verdade / rinoceronte
Hiena	calha / hiena
Codorniz	feliz / codorniz
Cão	observação / cão
Galo	ado / galo
Raposa	esta / raposa
Pega	chegar / pega
Boi	verdade / boi
Elefante	bem-falante / elefante
Girafa	esta / girafa

**Ilustração 17 - Atividade das Rimas (parte II)**

**ANEXO 10 - QUADRA COM O ANIMAL FAVORITO**



**Ilustração 18 - Quadra com o animal favorito**

**ANEXO 11 - JOGO DOS ADJETIVOS COM O LIVRO “SENTENÇAS DA BICHARADA”**

Animais	Adjetivos
Cachorro	feliz e feliz
Jumento	gordo
Leão	mal e bravo
Serpente	sema contendo mal
Ovelha	triste e magra
Pardal	pequeno
Gato	meio e pequeno
Cordeiro	pequeno
Golfinho	
Dromedário	gordo e alto
Camarão	pequeno
Molho	pequeno e rápido

**Ilustração 19 - Atividade dos Adjetivos (parte I)**

Forniga	pequeno e magro
Pato	gordo
Rinoceronte	gordo
Hiena	triste e bravo
Coloriz	triste e feliz
Cão	pequeno e feliz
Galo	meio e bravo
Raposa	esperto
Pega	pequeno
Boi	gordo e magro
Elefante	pequeno e bravo
Girafa	magro e rápido

**Ilustração 20 - Atividade dos Adjetivos (parte II)**

## ANEXO 12 - O POEMA "LUCIANA"

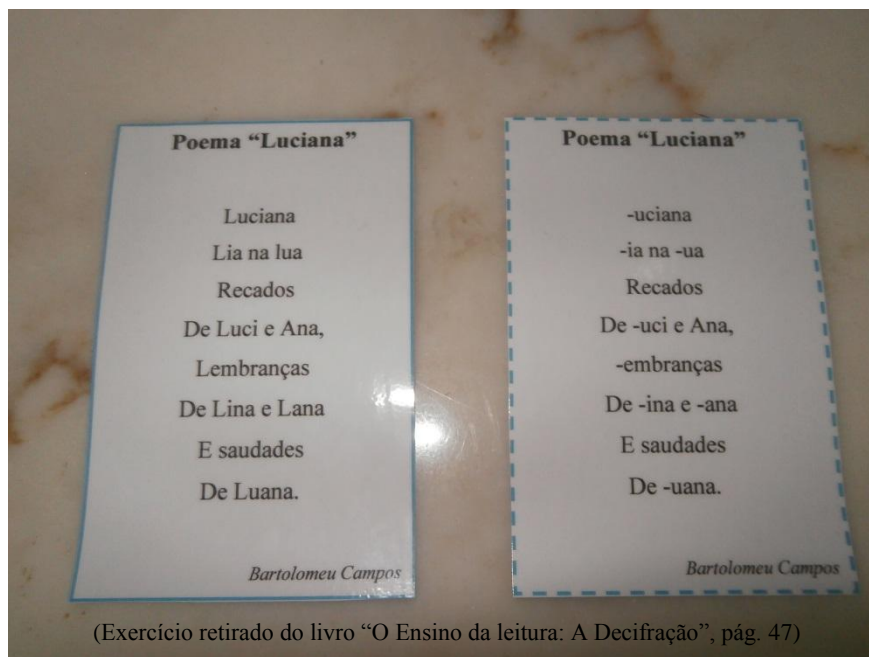
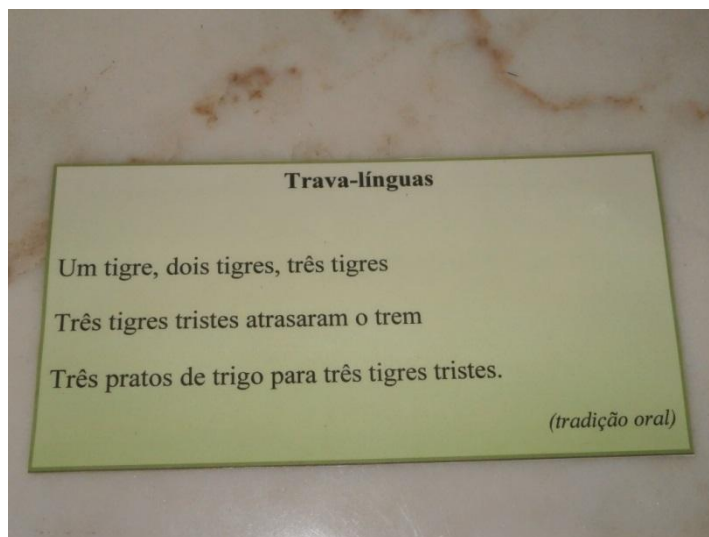


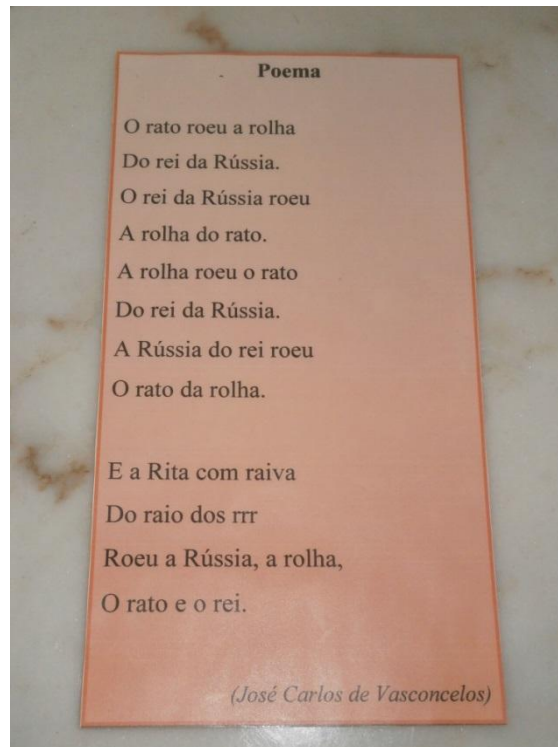
Ilustração 21 - O poema "Luciana"

**ANEXO 13 - JOGO DE TRAVA-LÍNGUA “UM TIGRE, DOIS TIGRES, TRÊS TIGRES...”**



**Ilustração 22 - Trava - Línguas**

**ANEXO 14 - JOGO “O RATO ROEU A ROLHA...”**



**Ilustração 23 - Poema "O rato roeu a rolha..."**

**ANEXO 15 - JOGO PERSONAGENS “O RATO ROEU A ROLHA...”**



(Exercício retirado do livro “O Ensino da leitura: A Decifração”, pág. 63)

**Ilustração 24 - Cartões com palavras**

## ANEXO 16 - POEMA "TUDO AO CONTRÁRIO"

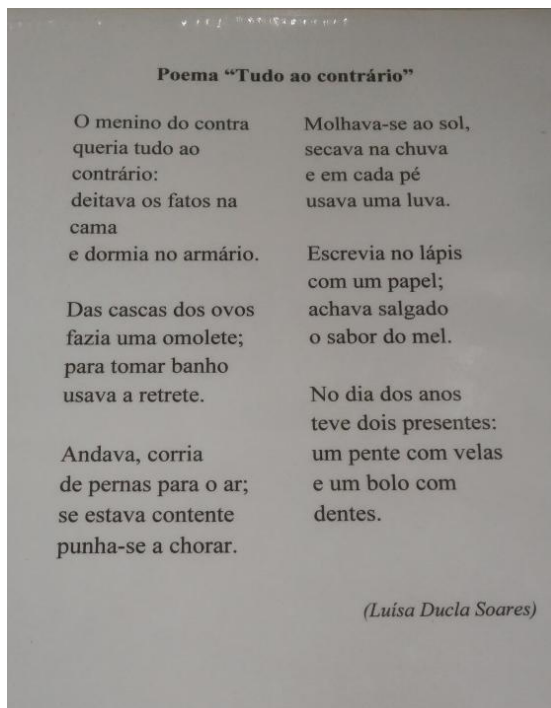


Ilustração 25 - Poema "Tudo ao contrário"

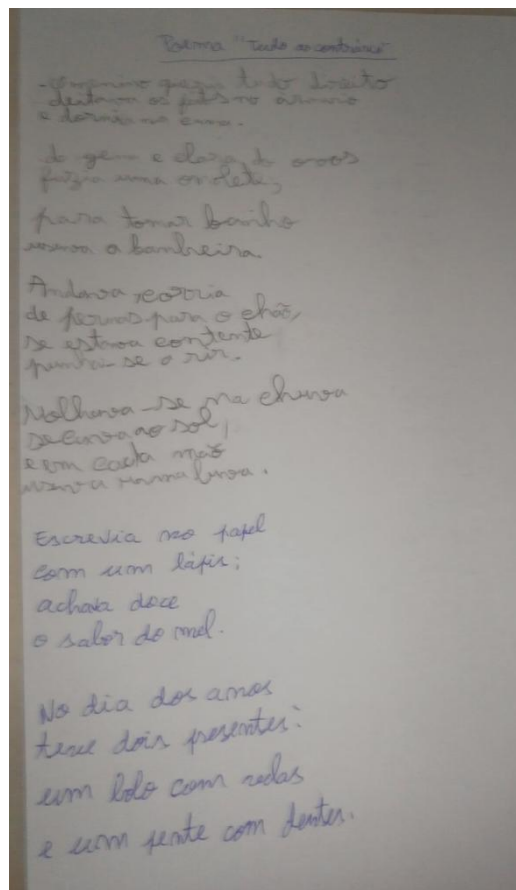


Ilustração 26 - Atividade do poema "Tudo ao contrário"

## ANEXO 17 - JOGO DAS LACUNAS 1

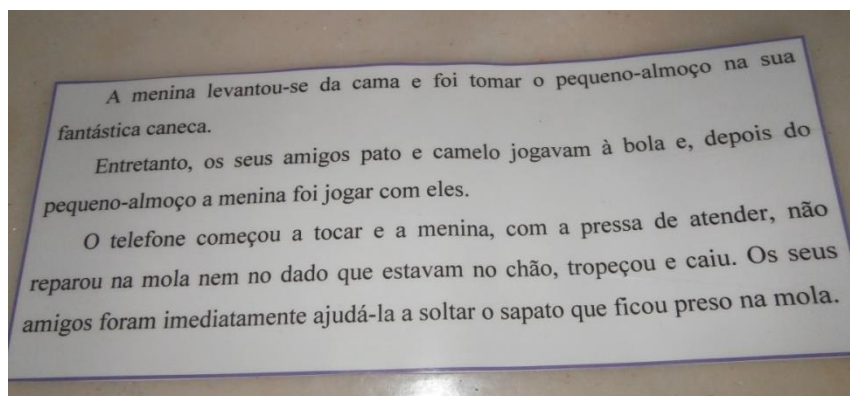


Ilustração 27 - Texto com palavras simples

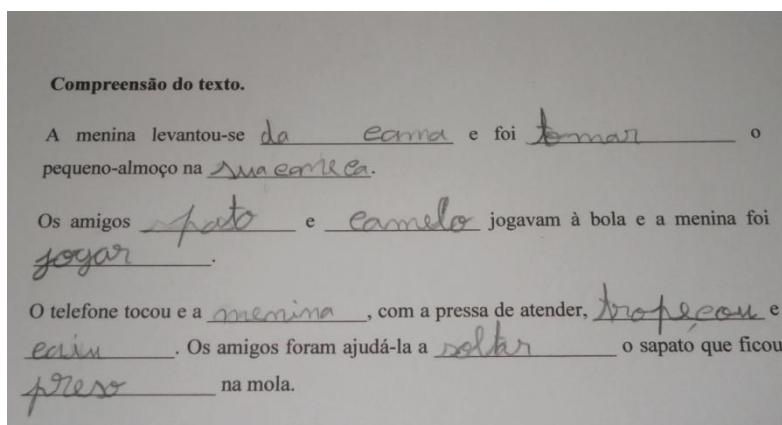


Ilustração 28 - Atividade das lacunas com palavras simples

## ANEXO 18 - DESCOBRIR AS LETRAS

A Joana olhou pela janela do seu quarto o sol que estava a brilhar e pediu ao pai e à mãe para ir brincar para o parque.

Os pais aceitaram ir ao parque e disseram à menina para levar o Óscar, que é o seu cão, a passear.

Antes de saírem de casa, a menina lembrou-se que queria andar de patins, mas os seus patins estavam guardados no baú. Então, a mãe ajudou a Joana a tirá-los.

2. Rodeia todas as letras "c" que se encontram no texto.

Num dia de inverno, com muito frio, o rato Danilo foi à horta do vizinho e encontrou um melão gigante.

O Danilo gostava tanto de melão, que começou a rebolá-lo por cima da folha até chegar à sua casa.

Quando chegou a casa, decidiu chamar os pais para comerem o melão. Colocaram o melão em cima da mesa e tiveram uma bela refeição.

3. Rodeia todas as letras "a" que se encontram no texto.

A princesa Constança estava presa no seu quarto. Ela chorava muito com saudades do seu grande amor.

Da sua janela, avistava um grande jardim, onde se encontrava a sua árvore preferida.

A volta do palácio atravessava um rio. Constança, com a sua varinha mágica, escreveu uma carta para o seu amor, colocou-a dentro de uma garrafa, e deixou cair no rio.

Ilustração 29 - Atividade "Descobrir as letras"

## ANEXO 19 - JOGO DAS LACUNAS 2

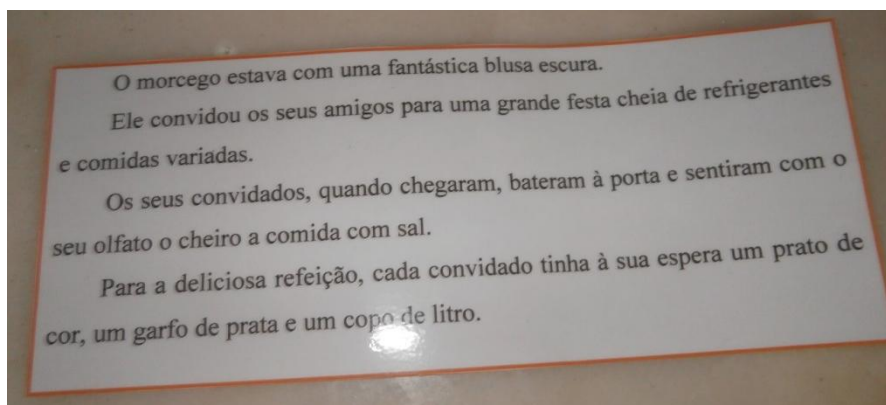


Ilustração 30 - Texto com palavras complexas

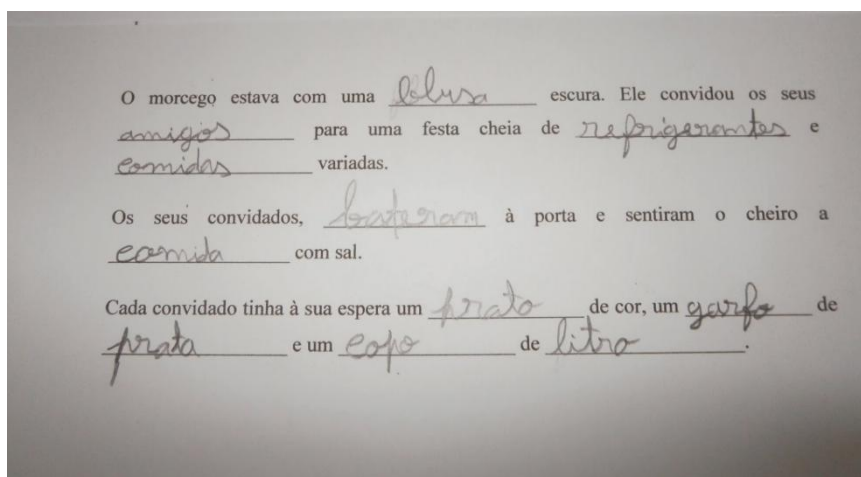


Ilustração 31 - Atividade das lacunas com palavras complexas

## ANEXO 20 - JOGO DAS PALAVRAS IGUAIS - DIFERENTES

1. Balcia - Boícia
2. Fogucira - Fogueira
3. Canela - Capela
4. Abano - Abofo
5. Guitarra - Guitarra
6. Sapato - Sapato
7. Cavalo - Cavado
8. Vistoso - Viscoso
9. Coelho - Coelho
10. Caneta - Caneta
11. Chuveiro - Chaveiro
12. Escola - Escala
13. Caracol - Caracol
14. Capote - Capota
15. Camisa - Camisa
16. Pintado - Pingado
17. Banqueiro - Barqueiro
18. Abelha - Abelha
19. Casaco - Casado
20. Cadeira - Cadeira
21. Morango - Morango
22. Pancada - Bancada
23. Agradar - Agrafar
24. Baloço - Baloço
25. Alpino - Albino

Ilustração 32 - Atividade "palavras iguais - diferentes"

## ANEXO 21 - JOGO DAS LACUNAS 3

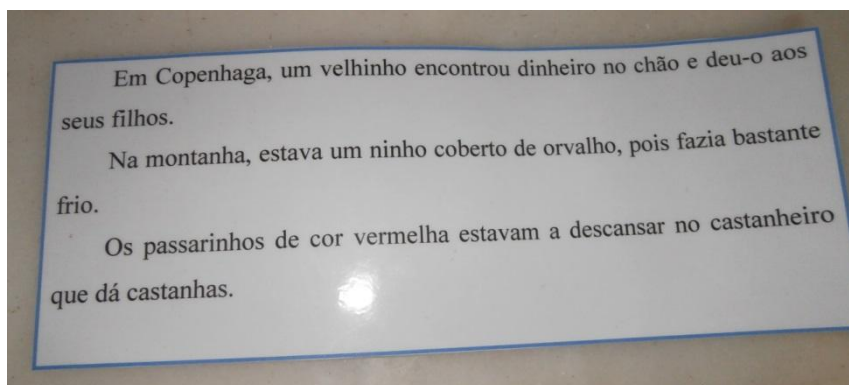


Ilustração 33 - Texto com palavras com dígrafos

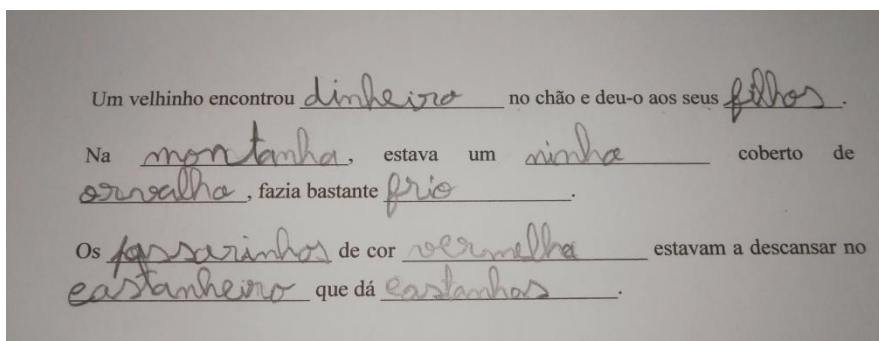
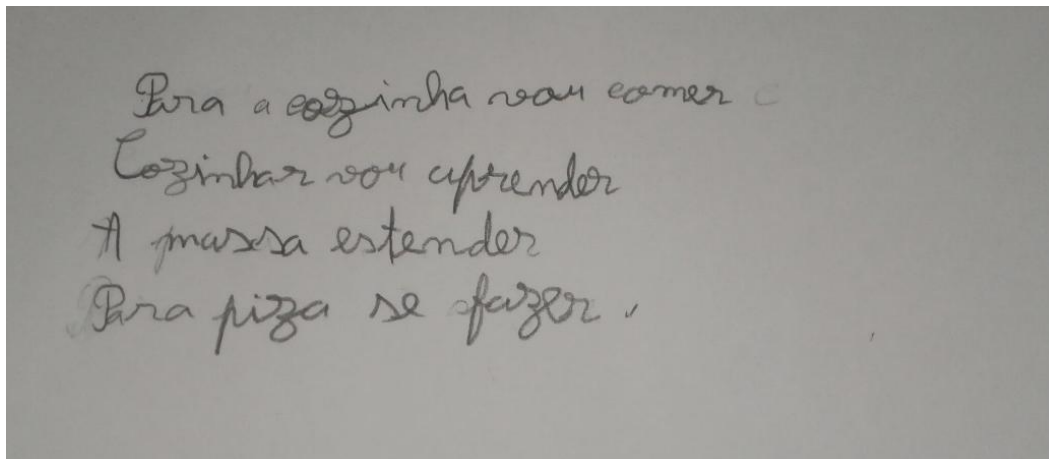


Ilustração 34 - Atividade das lacunas com palavras com dígrafos

## ANEXO 22 - JOGO “A ESCOLHA CERTA” COM O POEMA “TUDO AO CONTRÁRIO”

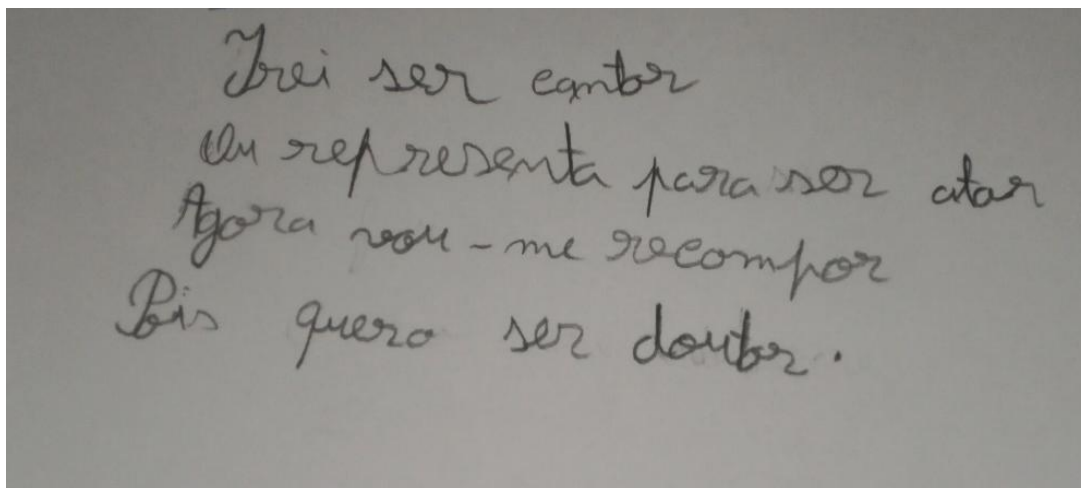
<p><b>Atividade “A Escolha certa” através do poema “Tudo ao contrário”</b></p> <p>1. O que é que o menino do contra queria?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Tudo ao contrário. <input type="checkbox"/> Tudo direito. <input type="checkbox"/> Tudo de pernas para o ar. <input type="checkbox"/> Todas as afirmações são verdadeiras.</p> <p>2. Onde é que o menino dormia?</p> <p><input type="checkbox"/> Na cama. <input type="checkbox"/> No sofá. <input checked="" type="checkbox"/> No armário. <input type="checkbox"/> Na sala.</p> <p>3. O que é que o menino usava para tomar banho?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A retrete. <input type="checkbox"/> A banheira. <input type="checkbox"/> O quarto. <input type="checkbox"/> Todas as afirmações são falsas.</p> <p>4. Como é que o menino se molhava?</p> <p><input type="checkbox"/> À chuva. <input type="checkbox"/> Ao vento. <input type="checkbox"/> À neve. <input checked="" type="checkbox"/> Ao sol.</p>	<p>5. O que é que o menino usava em cada pé?</p> <p><input type="checkbox"/> Sapatos. <input checked="" type="checkbox"/> Luvas. <input type="checkbox"/> Meias. <input type="checkbox"/> Todas as afirmações são verdadeiras.</p> <p>6. Como era o sabor do mel?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Salgado. <input type="checkbox"/> Doce. <input type="checkbox"/> Insosso. <input type="checkbox"/> Todas as afirmações são falsas.</p> <p>7. Como é que o menino se secava?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> À chuva. <input type="checkbox"/> Ao vento. <input type="checkbox"/> À neve. <input type="checkbox"/> Ao sol.</p> <p>8. Onde é que o menino colocava os seus fatos?</p> <p><input type="checkbox"/> Na cozinha. <input type="checkbox"/> Na sala. <input checked="" type="checkbox"/> Na cama. <input type="checkbox"/> No armário.</p> <p>9. Como é que o menino escrevia?</p> <p><input type="checkbox"/> Escrevia numa caneta com uma capa. <input type="checkbox"/> Escrevia numa capa com uma caneta. <input type="checkbox"/> Escrevia num papel com um lápis. <input checked="" type="checkbox"/> Escrevia no lápis com um papel.</p>
<p><b>Ilustração 35 - Atividade "A escolha certa" (parte I)</b></p>	<p><b>Ilustração 36 - Atividade "A escolha certa" (parte II)</b></p>

**ANEXO 23 - QUADRA COM PALAVRAS EM [-er]/<-er>**



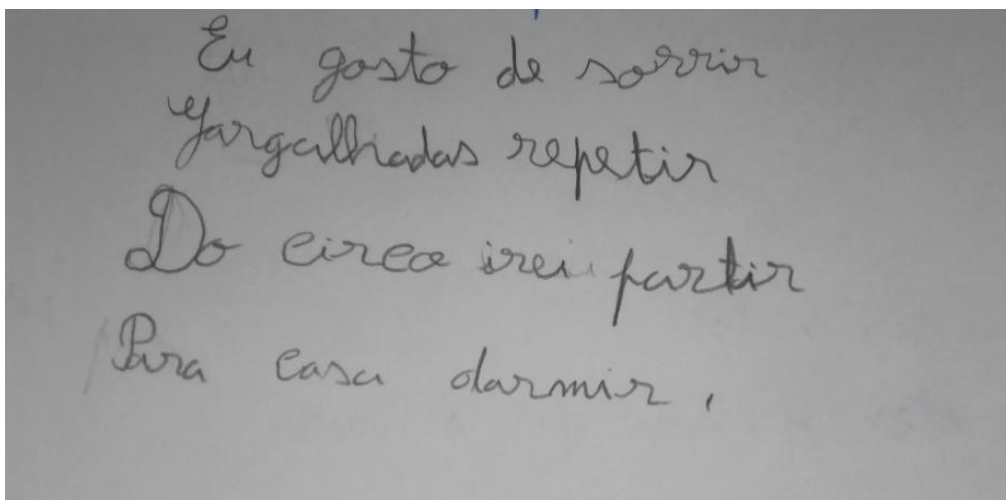
**Ilustração 37 - Quadra com palavras em [-er]/<-er>**

**ANEXO 24 - QUADRA COM PALAVRAS EM [-or]/<-or>**



**Ilustração 38 - Quadra com palavras em [-or]/<-or>**

**ANEXO 25 - QUADRA COM PALAVRAS EM [-ir]/<-ir>**



**Ilustração 39 - Quadra com palavras em [-ir]/<-ir>**

## ANEXO 26 - JOGO DAS LACUNAS 4

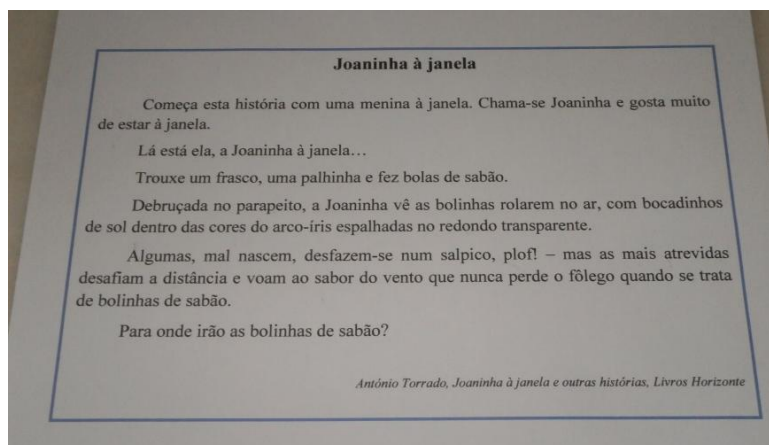


Ilustração 40 - Texto "Joaninha à janela"

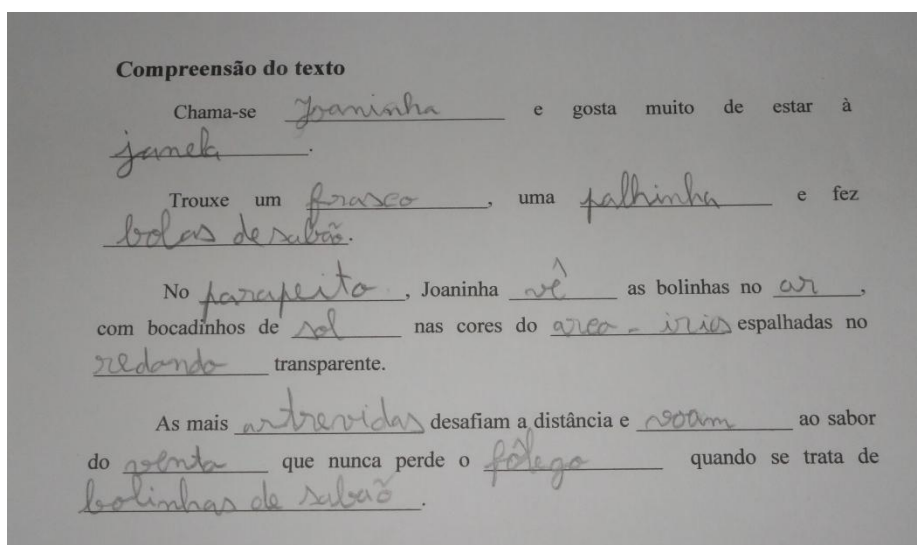


Ilustração 41 - Atividade das lacunas com o texto "Joaninha à janela"

**ANEXO 27 - JOGO “A ESCOLHA CERTA” COM O TEXTO “JOANINHA À JANELA”**

**Atividade “A Escolha certa” através do texto “Joaninha à janela”**

1. Onde é que a Joaninha gosta de estar?

À janela.  
 No parque.  
 Na praia.  
 Todas as afirmações são verdadeiras.

2. O que é que a Joaninha fez?

Um bolo.  
 Os trabalhos de casa.  
 Bolas de sabão.  
 Nada.

3. Debruçada no parapeito, o que é que a Joaninha vê?

Todas as afirmações são falsas.  
 Pássaros a voar.  
 O Sol a brilhar.  
 Bolinhas rolarem no ar.

4. Como eram as bolinhas de sabão?

Redondas e transparentes.  
 Amarelas.  
 Quadradas e transparentes.  
 Cinzentas.

**Ilustração 42 - Atividade "A escolha certa" através do texto "Joaninha à janela"**

### Entrevista à professora Titular

1. Como se encontra a aluna a nível da leitura?

A aluna tem vindo a melhorar a leitura. Já lê com alguma entoação, fazendo a discriminação entre grafema / fonema. Já percebe os erros de leitura.

2. Que atividades desenvolve com a aluna na promoção da leitura?

- leitura silenciosa
- leitura individual com acompanhamento da professora/adultos.
- leitura de livros de histórias infantis com imagens.
- leitura de recados e informações.

Obrigada

## Entrevista à professora de Ensino Especial

1. Depois da intervenção a aluna evoluiu na sua leitura?

Sim, a aluna evoluiu muito após a intervenção. A intervenção foi importante para a aluna evoluir não só a sua leitura, mas e também a sua confiança e principalmente auto-estima

2. Que aspetos é que a aluna evoluiu?

A aluna evoluiu muito o seu vocabulário, a sua capacidade de memorização aumentou, desenvolveu a consciência fonológica, desenvolveu a sua escrita e desenvolveu a decifração e a compreensão das palavras. A aluna no 2º e 3º período aumentou os seus testes de avaliação de Língua Portuguesa. Era benéfico para a aluna continuar com a intervenção feita pelo investigador.

Obrigada