

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

## Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do Método das 28 Palavras

Luís António Lourenço Duarte

Coimbra, 2018



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Luís António Lourenço Duarte

## Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do Método das 28 Palavras

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, no Domínio Cognitivo e Motor,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutora Natália Pires

Orientador: Prof. Doutor João Vaz

Janeiro de 2018



## **Agradecimentos**

Ao Lourenço, por todos os momentos que não passamos juntos e por todas as brincadeiras que não fizemos.

À Sílvia, por ter sido compreensiva e por me ter apoiado inteiramente desde o primeiro segundo.

Ao Professor Doutor João Vaz, meu orientador, por toda a disponibilidade, paciência e dedicação que teve para comigo e por ter conseguido que eu levasse este projeto para diante.

À Professora Paula Figueira, diretora do Agrupamento de Escolas de Portel, por me ter permitido concretizar este projeto.

À Paula, Coordenadora do Departamento, que incentivou a implementação do projeto, esteve sempre interessada no mesmo e disponível para contribuir com as suas ideias.

À Fátima, por ter aceitado, de imediato, embarcar nesta aventura.

Aos pais dos meninos que, sem reservas, aceitaram que os seus filhos participassem no nosso projeto.

Aos meninos que participaram no projeto e que tiveram sempre um sorriso para oferecer e um brilho nos olhos para dar sentido ao nosso estudo.

À minha família, por toda a compreensão e por todas as palavras de apreço e de incentivo.

Aos meus amigos, pela paciência e por saber que posso contar com eles.

A todos(as) aqueles(as) que diretamente ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.



## **Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do Método das 28 Palavras**

### **Resumo:**

O presente trabalho surge na sequência de um projeto de intervenção pedagógica, realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este projeto foi implementado em dois alunos do segundo ano de escolaridade, da mesma turma, que apresentavam claras dificuldades de aprendizagem e que, à data do início da intervenção, não tinham ainda aprendido a ler.

Propusemo-nos, então, implementar um projeto de investigação-ação baseado na metodologia de estudo de caso único, para verificar se seria possível ensinar a ler, alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura, através do Método das 28 Palavras, num ambiente de diferenciação pedagógica.

A intervenção decorreu ao longo de dois trimestres, tendo sido utilizado um conjunto de recursos baseados no Método das 28 Palavras. Para definir as linhas de base do nosso estudo e aferir a evolução dos alunos, foi aplicada uma prova de reconhecimento de palavras, em 4 momentos distintos, para quantificar o número de palavras lidas corretamente num determinado período.

Verificaram-se, em ambos os alunos, constantes, consistentes e significativas melhorias com esta intervenção. Apesar de existir ainda um caminho a percorrer no que diz respeito à compreensão e interpretação da informação lida, foi possível observar progressos nas competências de leitura dos dois alunos intervencionados, de forma mais particular ao nível da decifração do código escrito. Além disso, foi possível observar um aumento dos níveis de auto-estima e uma maior inclusão destes alunos, nomeadamente através da efetiva participação nas atividades realizadas pelos restantes colegas da turma.

**Palavras-chave:** Ensino da Leitura, Dificuldades de Aprendizagem, Diferenciação Pedagógica, Método das 28 Palavras.

## **Teaching reading skills through the 28 Words Method to students with learning disabilities.**

### **Abstract:**

The present work came up as a consequence of the pedagogical intervention project developed, within the master's course in Special Education, in the Cognitive and Motor Domains, in Coimbra Education School. The project was applied in two students attending the same class of the second year of schooling, who showed evident learning disabilities and that, by that time, had not yet learned to read.

We proposed to implement an action research project, based on the single case study methodology, to check whether it would be possible to teach reading skills to students with reading difficulties through the 28 Words Method in a differentiated pedagogical environment.

The intervention took place over two trimesters, using a set of resources based on the 28 Words Method. In order to define the baselines of our study and to evaluate students evolution, a word recognition test was applied in 4 different moments to quantify the number of words read correctly in a specific period of time.

Both students had constant, consistent and significant improvements. In terms of reading, it was possible to observe progress in the two students subject to the intervention, in a more particular way in the deciphering of the written code, but there is still a way to go with regard to the understanding and interpretation of the information read. But, in addition, it was possible to observe an increase in the levels of self-esteem and a greater inclusion of these students in the activities performed by the other classmates of the class.

**Keywords:** teaching reading skills, learning disabilities, differentiated pedagogy, 28 Words Method.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1 – A Leitura.....</b>	<b>7</b>
1.1. A Importância da Leitura e da Escrita.....	9
1.2. Processos Cognitivos Envolvidos na Leitura.....	11
<b>Capítulo 2 – Ensino e Aprendizagem da Leitura.....</b>	<b>15</b>
2.1. Modelos e Métodos de Ensino da Leitura.....	17
2.2. Dificuldades de Aprendizagem.....	22
2.3. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura.....	25
<b>Capítulo 3 – Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem da Leitura.....</b>	<b>31</b>
3.1. Diferenciação Pedagógica.....	33
3.2. Método das 28 Palavras.....	38
<b>PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 4 – Metodologia.....</b>	<b>45</b>
4.1. Identificação e Formulação do Problema.....	47
4.2. Definição de Objetivos e Premissas.....	48
4.3. Caracterização do Contexto Pedagógico.....	49
4.4. Caracterização Socioeducativa dos Alunos Intervencionados.....	51
4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	53
4.6. Plano de Intervenção e Procedimentos.....	57
<b>Capítulo 5 – Apresentação e Análise dos Resultados.....</b>	<b>65</b>
5.1. Apresentação dos resultados obtidos através da PRP .....	67
5.1.1. Resultados obtidos através da PRP em 4 minutos .....	68
5.1.2. Resultados obtidos através da PRP nas 40 respostas .....	72
5.1.3. Tempo necessário para responder às 40 questões da PRP .....	75

5.2. Avaliação da leitura do texto “Trabalho de Grupo” .....	77
5.3. Apreciação da leitura do texto “Aquela Folha” .....	79
<b>CONCLUSÕES</b> .....	81
<b>Bibliografia</b> .....	87
<b>Anexos</b> .....	91
<b>Anexo 1</b> – Pedido de colaboração por parte da ESEC .....	92
<b>Anexo 2</b> – Declaração de Consentimento Informado – Beatriz .....	93
<b>Anexo 3</b> – Declaração de Consentimento Informado – Leonardo.....	94
<b>Anexo 4</b> – Prova de Reconhecimento de Palavras.....	95
<b>Anexo 5</b> – Texto “Trabalho de Grupo”.....	101
<b>Anexo 6</b> – Texto “Aquela Folha”.....	102
<b>Anexo 7</b> – Grelha de registo diário - Beatriz (excerto).....	103
<b>Anexo 8</b> – Grelha de registo diário - Leonardo (excerto).....	104
<b>Anexo 9</b> – Planificação Geral das Atividades.....	105
<b>Anexo 10</b> – Trabalho de Casa 1.....	106
<b>Anexo 11</b> – Trabalho de Casa 12.....	107

## **Abreviaturas**

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras

## **Figuras**

**Figura 1** – Esquema temporal das avaliações e da implementação do Método das 28 Palavras..... 58

## Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Resultados obtidos pela Beatriz na PRP – 4 minutos.....	68
<b>Gráfico 2</b> – Resultados obtidos pelo Leonardo na PRP – 4 minutos.....	69
<b>Gráfico 3</b> – Resultados obtidos pela Beatriz, na PRP, na totalidade das 40 respostas.....	72
<b>Gráfico 4</b> – Resultados obtidos pelo Leonardo, na PRP, na totalidade das 40 respostas.....	73
<b>Gráfico 5</b> – Tempo necessário para a Beatriz responder às 40 questões da PRP.....	75
<b>Gráfico 6</b> – Tempo necessário para o Leonardo responder às 40 questões da PRP.....	76
<b>Gráfico 7</b> – Número de palavras lidas pela Beatriz no texto “Trabalho de Grupo”.....	77
<b>Gráfico 8</b> – Número de palavras lidas pelo Leonardo no texto “Trabalho de Grupo”.....	78

## Quadros

<b>Quadro 1</b> – Conversão dos resultados brutos obtidos na PRP em notas percentílicas (Viana <i>et al.</i> , 2010).....	54
<b>Quadro 2</b> – Atividades realizadas pelos alunos nos 4 momentos de avaliação.....	59
<b>Quadro 3</b> – Sequência de procedimentos encetados pelo professor proponente.....	61
<b>Quadro 4</b> – Conversão dos resultados brutos obtidos na PRP pela Beatriz e pelo Leonardo (momento T 4) em notas percentílicas (Viana <i>et al.</i> , 2010) .....	71



## **INTRODUÇÃO**



Surge frequentemente, por parte dos nossos alunos, a pergunta "Para que serve a leitura?" A resposta imediata é que ler faz bem: é um prazer, ajuda a adquirir conhecimentos, ajuda a relaxar e desenvolve a imaginação. Mas, saber ler, também contribui para melhorar as capacidades escolares e reduz a exclusão social. Saber ler é igualmente sinónimo de liberdade: poder ter opinião, poder votar, poder tomar decisões. Por todas as razões evocadas anteriormente, a leitura é, sem dúvida, um instrumento de comunicação e uma forma de crescimento pessoal.

Assim que a criança inicia a sua escolaridade, no primeiro ciclo, é confrontada com um processo de ensino e aprendizagem com o qual poderá, ou não, identificar-se. Por outro lado, poderá ter facilidade, ou não, em acompanhar esse processo e realizar as aprendizagens que são desejadas. Essas aprendizagens, que vão sendo realizadas, tanto ao nível da leitura, como da escrita e da matemática, vão servindo de base para a realização das aprendizagens seguintes.

Desse modo, é do conhecimento de todos que a leitura só tem vantagens. Representa uma das melhores formas de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento mental e intelectual e desenvolve as funções cognitivas.

Ao nível da aquisição da leitura, porque este trabalho que nos propomos apresentar se centra neste domínio, se um aluno, no início do seu processo de aprendizagem, evidenciar dificuldades, poderá sentir-se diferente dos seus pares e, de certa forma, excluído.

Alguns desses alunos, que apresentam muitas dificuldades na aquisição da leitura, acabam por integrar o Regime de Educação Especial, pois as lacunas que apresentam nessa competência comprometem as aquisições nos outros domínios. Face a essa situação, os professores implementam estratégias diferenciadas para esses alunos e por vezes métodos diferentes dos usados pelos restantes alunos da turma. Um desses métodos é o das 28 palavras.

O que nos propusemos para este projeto foi aplicar numa escola esse método de ensino de uma forma sistematizada e fundamentada. Pretendemos demonstrar que o Método das 28 Palavras, aplicado num ambiente de diferenciação pedagógica e

adaptado à realidade, vivências e interesses de cada aluno, com dificuldades na aquisição da competência de leitura, pode ser uma mais-valia e uma ferramenta alternativa e útil a que os professores podem recorrer. Em Portugal os métodos mais utilizados no ensino da leitura são os sintéticos (ou analítico-sintéticos) (Viana, 2007). Essa metodologia assenta em pressupostos diferentes dos do Método das 28 Palavras, que é considerado como sendo uma metodologia Mista. Mais adiante, neste documento, os modelos e métodos serão abordados com mais profundidade. Por outro lado é também importante referir que, com este trabalho, não pretendemos defender ou promover o Método das 28 Palavras em si, mas comprovar que, para alguns alunos, a mudança de método de ensino pode trazer benefícios para o seu processo de aprendizagem.

Neste estudo foram selecionados dois alunos do mesmo agrupamento de escolas que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que ainda não tinham adquirido a leitura. Os alunos encontravam-se a frequentar o segundo ano de escolaridade. Fez-se uma avaliação inicial de cada aluno, para o estabelecimento das respetivas linhas de base e também para aferir quais eram os interesses e gostos individuais. Depois construíram-se materiais para trabalhar com os alunos e procedeu-se à implementação do método. Ocorreram, em momentos previamente estabelecidos, situações de avaliação de forma a monitorizar a implementação do método das 28 palavras, e de forma a verificar qual o grau de sucesso que este estava a ter nesses momentos.

Este trabalho escrito se está estruturado em duas grandes componentes: Enquadramento teórico e componente empírica. Na primeira componente, são tratados aspetos teóricos relacionados com a leitura, o ensino e aprendizagem da leitura e a intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura.

Na componente empírica, é feito uma abordagem acerca da metodologia adotada onde é também feita a caracterização do contexto pedagógico e dos alunos intervencionados. Nesta componente são ainda apresentados as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os resultados obtidos e respetiva análise dos mesmos resultados.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo 1 – A Leitura**



### 1.1.A Importância da Leitura e da Escrita

A representação escrita da língua é uma invenção cultural com “somente” 5000 anos de existência e que, ao contrário da língua oral, não faz parte da nossa herança evolucionária. A leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino.

Sim-Sim, 2001, p. 51

Silva *et al.* (2011) referem que no desenvolvimento da competência leitora podemos ter em consideração três grandes momentos. O primeiro, da descoberta da linguagem escrita, acontece aquando da chegada à escola do primeiro ciclo ou ainda em meio familiar ou no jardim de infância. O segundo momento que, idealmente, nunca deveria ultrapassar o final do segundo ano de escolaridade, a criança aprende formalmente a ler, dominando as técnicas de decifração. O terceiro momento, caracteriza-se pelo domínio da técnica da leitura e, se tudo tiver corrido bem, lê-se sobretudo: i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados. Os autores anteriormente mencionados consideram que esta fase estende-se até ao final da escolaridade e ao longo de toda a vida.

A leitura e a escrita são dois temas que são difíceis de dissociar, pois dependem um do outro. Ambos têm por base a língua oral, com a qual começamos a contactar desde a nossa nascença. À medida que vamos crescendo, vamos desenvolvendo a nossa oralidade e aprofundando a nossa capacidade de comunicação. Atualmente, as crianças convivem, desde os primeiros dias de vida,

com livros de histórias onde já estão contidos textos. Estes textos, que são redigidos tendo em conta a idade e maturidade das crianças, fazem parte da componente gráfica de cada página e, em parceria com cada respetiva ilustração, servem para despertar o interesse das crianças e estimular a sua imaginação. Ao contactar, desde muito cedo, com o código escrito e familiarizando-se com o mesmo, é possível que, em idade pré-escolar e escolar, se forem devidamente acompanhadas e orientadas pelos professores e pelos pais, as crianças estejam motivadas e desenvolvam o gosto pela leitura. Indo ao encontro desta ideia, Mata (2008, p. 14) refere que:

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.

Esta autora acrescenta ainda que, “consequentemente, o conhecimento das crianças sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p. 14).

A comunicação escrita, quer seja na sua vertente recetiva – a leitura –, quer seja na sua vertente expressiva – a escrita –, é uma atividade corrente na sociedade de hoje. A sua mestria representa, na vida escolar, social e afetiva, é um passo muito importante na vida de qualquer criança, na medida em que contribui para a promoção do aluno a um novo ciclo de aprendizagem (Lopes, 2008). Na mesma ordem de ideias Snow (2002) refere que a leitura é uma das principais competências ensinada nas escolas. A sua aquisição tem uma grande influência nas aprendizagens das outras áreas e é determinante para o futuro e para a inclusão dos adultos nas sociedades em que a linguagem escrita tem um lugar predominante. Gabriel *et al.* (2016) acrescentam que a linguagem escrita tem maior probabilidade de perdurar no tempo que a informação transmitida de forma oral e que a mesma revolucionou e continuará

a transformar a forma como vivemos em sociedade. Segundo estes autores, é por esse motivo que os governos e a sociedade em geral se preocupam com o desenvolvimento das habilidades na leitura dos seus jovens cidadãos, para que todos possam utilizar a leitura como ferramenta para novas aprendizagens, para o trabalho e para as práticas sociais, que se estendem ao longo da vida.

Contudo, na ótica de Sim-Sim (2009, p. 15), “ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo natural, na medida em que um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito”. Para esta autora, aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

## **1.2.Processos Cognitivos Envolvidos na Leitura**

Muitos autores descrevem o ato de ler como um processo extremamente exigente para o cérebro pois, em simultâneo, são mobilizados várias capacidades: visuais, de decifração/descodificação, de memória e de compreensão/interpretação. Quanto mais automático se processar todo este conjunto de capacidades, no ato da leitura, mais fluente esta se tornará. Uma das formas de se medir a fluência leitora de uma determinada pessoa é através da contagem do número de palavras que esta consegue ler corretamente num determinado tempo.

Cruz (2007, p. 175), citando Citoler & Sanz, (1997), refere que “no processo de aquisição da leitura, assim como em qualquer outro processo de aprendizagem,

atuam fatores intrapessoais, interpessoais e contextuais. Acrescenta ainda que, ao nível dos fatores intrapessoais podem destacar-se as capacidades cognitivas; a personalidade; os estilos e estratégias de aprendizagem; a motivação; etc.". Este mesmo autor continua sublinhando que, "por seu lado, os fatores interpessoais relativos às situações de aprendizagem incluem as características do professor; os estilos de ensino; as interações aluno-aluno e aluno-professor, etc. Por fim, o ambiente educativo, o ambiente familiar, etc., enquadram-se nos fatores contextuais".

Silva *et al.* (2011, p. 6), refere que:

Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes.

Atualmente existe um acordo generalizado de que a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo para tal necessário que aquele comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado (Cruz, 2007). Indo ao encontro do anteriormente exposto, tal como todas as outras atividades cognitivas, a leitura implica um conjunto de transformações de representações mentais (de entrada) em outras representações (de saída). Estas transformações ativam diferentes áreas do cérebro. No caso da leitura, a representação de entrada, que é captada pelos olhos, é um padrão visual. Dadas as restrições do sistema oculomotor e provavelmente também as capacidades de processamento do sistema cognitivo humano, este padrão visual corresponde mais

ou menos a uma palavra escrita (Rayner e Pollatsek, 1989, citados por Morais *et al.*, 2003).

Estamos então a referir-nos ao ato de ler que corresponde à fase da decifração de um conjunto de símbolos e de os transformar em sons. A outra fase corresponde, pois, à compreensão do material lido. Lopes (2008) refere que ao analisar algumas definições do ato de “Ler”, se verifica que umas dão ênfase aos processos percetivos e outras aos processos compreensivos. Rebelo (2003), citado por Cruz (2007), sugere-nos que ler envolve quatro tipos de processos: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do ato léxico visual; a existência de conhecimentos concetuais e linguísticos; e a construção de significações a partir de índices visuais.

Cruz (2007, p. 51), citando Das, Naglieri & Kirby (1994), Linuesa & Gutiérrez (1999) e Shaywitz, (2003), acrescenta que:

Não obstante as diferentes possibilidades de organização dos processos cognitivos envolvidos na leitura, a mais aceite e referida sugere-nos que, por um lado, existem processos de nível inferior, microprocessos ou processos de baixo nível, que são implicados na descodificação das palavras escritas; e, por outro lado, existem processos de nível superior, macroprocessos ou processos de alto nível, que estão implicados na compreensão de uma frase ou texto.

Na mesma ordem de ideias, Miranda Casas (1988), e Defior Citoler (1996) citados por Lopes (2008, p. 35), sublinham que, “numa perspetiva cognitiva, a leitura é considerada como uma atividade complexa, composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que começam num estímulo visual e permitem, através de uma atuação global e coordenada, a compreensão do texto”.

Lopes (2008) refere que grande parte dos autores acredita que ambos os processos devem ser tidos em conta no ato de ler, pois funcionam de um modo interativo. Citando Just e Carpenter (1997, in Defior Citoler 1997: 116), a autora

anteriormente mencionada, acrescenta que, “os processos de reconhecimento são particularmente importantes, já que um défice em qualquer deles atua como um gargalo que limita os processos compreensivos de mais alto nível”.

Para abordar os processos psicológicos inerentes à leitura, também é importante referir que a aprendizagem da leitura não é propriamente a aprendizagem de uma nova linguagem, sendo sim o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente e dominada) e a linguagem visual que a substitui (Fonseca, 1999, Heaton & Winterson, 1996, citados por Cruz, 2007).

Deste modo, a leitura é um duplo e segundo sistema simbólico, constituindo a sua aprendizagem, por consequência, uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, com o que se vê e lê Cruz (2007).

## **Capítulo 2 – Ensino Aprendizagem da Leitura**



## 2.1. Modelos e Métodos de Ensino da Leitura

Ler e escrever são (...) atividades complexas que implicam múltiplas operações e um amplo conjunto de conhecimentos, motivo pelo qual para se alcançar o seu domínio se devem desenvolver simultaneamente o reconhecimento e a produção de palavras escritas (i.e., descodificação leitora e codificação escrita), e a compreensão e a produção de textos (i.e., compreensão leitora e composição escrita).

Citoler, 1996 in Cruz, 2009, p. 131

Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina (Sim-Sim, 2009). Cruz (2007) acrescenta que, perante o desafio de ajudar as crianças a descodificarem o nosso sistema escrito, a principal preocupação do professor deverá ser a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura, ou seja, como ensinar.

Dando continuidade à ideia anterior, Rebelo (1990), coloca a seguinte questão: Será que o método escolhido não tem qualquer influência nos resultados? Para esta autora a resposta pode ser encontrada em Herriot (1994) que é um autor que cita e para quem ler não é uma habilidade isolada que se ensina por um método particular. Ler é um aspeto do comportamento linguístico, semelhante a outros comportamentos linguísticos:

Em primeiro lugar, é semelhante na sua finalidade básica – a comunicação. O objetivo dos leitores é compreenderem a mensagem. Em segundo lugar, é semelhante porque envolve a mesma série de habilidades: fonológica, gramatical e semântica. Em terceiro lugar, é

semelhante no que respeita aos limites contextuais que operam dentro de cada habilidade e entre as habilidades.

Herriot (1974) citado por Rebelo, D., 1990, p. 74

No processo de aquisição da língua escrita, a criança mobiliza o conhecimento que tem da língua oral, integrando-o nas suas experiências com a língua escrita, mediado pelos processos cognitivos e estimulado pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores (Viana *et al*, 2007). Estas autoras referem que as metodologias no ensino da leitura assentam em três modelos: ascendente, descendente e interativo.

No modelo ascendente que também é identificado como *bottom-up* (de baixo para cima), os métodos assentam no ensino da leitura a partir dos elementos mais simples, as letras. Ao serem aprendidas mais letras e ao serem conjugados umas com as outras respeitando as regras gramaticais estabelecidas, podem formar-se palavras e por sua vez frases/textos. Vaz (1998, p. 37), citando Bialystok (1994) refere que:

O processamento ascendente consiste numa sequência de passos envolvidos na identificação e compreensão dos sinais impressos na página. Essa sequência inclui: o movimento dos olhos para captar o segmento seguinte de informação; o padrão de reconhecimento visual para identificar as letras; e a referência ao conhecimento vocabular e sintático para compreender as palavras individuais e a sua função.

Citando Adams & Starr (1992), Vaz (1998, p. 37) continua acrescentando que “estes modelos (ascendentes) são também chamados de hierárquicos, na medida em que a leitura se processaria hierarquicamente: partindo do nível inferior (as letras) o processo passa pelas palavras e vai evoluindo até ao nível mais elevado (as frases)”.

Nos métodos Fônicos ou Sintéticos, que se enquadram no modelo ascendente, o ensino da leitura assenta na relação entre o som e a grafia. Parte das estruturas mais simples (grafemas e sílabas) para as mais complexas (palavras, frases e textos).

No modelo descendente, também denominado de *top-down* (de cima para baixo), os métodos de ensino da leitura assentam em processos de aprendizagem de estruturas mais complexas, como por exemplo: as palavras. Cada palavra é aprendida como um todo e não pela descodificação através do reconhecimento e junção das letras que a compõem. O conjunto das letras que constroem uma palavra forma uma grafia que é sempre associada a algo de concreto e significativo para o leitor aprendiz. Consoante vai evoluindo no processo de leitura das palavras (palavras lidas como um todo e significativas), o leitor é logo chamado a iniciar o processo de compreensão do material que está a ler. Progressivamente, e à medida que o processo de reconhecimento de cada palavra se vai consolidando, são aprendidas as unidades mais simples que compõem a palavra como sendo as sílabas e, por fim, as letras.

Citando Bialystok (1994), Vaz (1998, p. 40) menciona que “os modelos descendentes (*top-down*) destacam o papel desempenhado pelo conhecimento geral do sujeito para a compreensão do texto. De particular destaque são a informação prévia sobre o assunto e o esquema (*schema*) geral de organização do conhecimento do leitor num certo domínio, elementos básicos para a construção do significado”. Vaz (1998, p. 40) acrescenta que:

Segundo estes modelos (descendentes), os processos de descodificação não assumem grande importância, uma vez que a compreensão não depende de pormenores do código escrito, mas antes da “projeção” de um sentido antecipado, a cada momento testado e, se necessário, ajustado pelo leitor. Segundo os modelos descendentes, ler implica forçosamente a existência de compreensão, isto é, a construção ativa de significado pelo leitor.

Valente (2002) salienta ainda que os métodos Analíticos/Globais, que têm por base o modelo descendente, privilegiam o reconhecimento global das palavras. O acesso ao significado da mensagem escrita é realizado essencialmente através da via visual, ou seja, o reconhecimento das palavras não passa pela descodificação e os índices grafo-fonéticos só intervêm em casos raros como apoio visual.

Cruz (2007) refere que os modelos ascendentes e descendentes têm em comum o facto de serem modelos lineares, isto é, pressupõem que a informação circula apenas num único sentido, seja ele ascendente ou descendente. Vaz (1998, p. 46) citando Samuels & Kamil, (1984) refere que:

Os modelo lineares – nos quais se inserem quer os modelos ascendentes quer os descendentes – pressupõem uma série de componentes que realizam autónoma e isoladamente as suas funções, transferindo para o estágio seguinte do processamento o produto da respetiva elaboração. Porém, tais modelos, ao pressuporem que a informação circula apenas num único sentido, sem permitirem que os dados num estágio posterior possam influenciar o processo num estágio prévio, são incapazes de integrarem um conjunto de ocorrências que se sabe têm lugar durante a leitura

Os modelos interativos surgiram para contrapor a crítica que surgiu em relação aos modelos referenciados (ascendentes e descendentes). Constituem uma combinação dos modelos ascendentes e descendentes e partem do princípio de que, durante a leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente (Lopes, 2008).

Assim, constituindo uma posição intermédia relativamente aos modelos atrás expostos, os modelos interativos procuram delinear o papel da deteção de traços, típica dos modelos ascendentes, na interação com as influências contextuais, características dos modelos descendentes (Cruz, 2007).

Garner (1987) citado por Vaz (1998, p. 47) sustenta que:

Os modelos interativos constituem uma alternativa explicativa do processo de leitura bem mais adequada do que a apresentada pelos modelos estritamente ascendentes ou descendentes, conseguindo integrar os dados da investigação que colidiam com os modelos lineares. Os modelos interativos diferem particularmente dos anteriormente apresentados, na medida em que não definem um fluxo unidirecional de informação. Pelo contrário, toda a informação sensorial, sintática, semântica e pragmática que intervém na leitura está permanentemente disponível, podendo ser simultaneamente usada

Ainda sobre os modelos interativos, Lopes (2008), apresentando o Modelo Interativo de Leitura de Ellis (1989), sublinha que, ao ler uma palavra, o leitor ativa uma via direta de acesso (visual) ao significado, se essa palavra for familiar em termos gráficos, ou uma via indireta (fonológica), se essa palavra for desconhecida.

Os métodos assentes nos modelos interativos suportam os denominados métodos mistos (analítico-sintéticos ou silábicos), combinam o trabalho de análise com a explicação do fonema (Viana *et al*, 2007) e sintetizam e integram as vantagens dos outros dois tipos de métodos (Citoler, 1996; Viana, 2003 citados por Dinis, 2011). Partem das estruturas mais complexas (palavras e frases) e com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e fonemas.

Segundo Sim-Sim (2009, p. 15), “a escolha das metodologias de ensino da decifração espelha uma opção pedagógica entre dar primazia a estratégias de correspondência som/grafema (metodologias fónicas, i.e., sub-lexicais), ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global, i.e., lexicais)”. Esta autora sublinha ainda que a velha “guerra dos métodos de ensino da leitura” (fónico ou global) é hoje obsoleta e completamente ultrapassada e que a investigação das últimas décadas veio

mostrar que ambas as estratégias didáticas (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar.

## **2.2. Dificuldades de Aprendizagem**

Com o estabelecimento da escolaridade obrigatória, que neste momento, em Portugal, está fixada no 12º ano, e por se verificar que existem alunos que apresentam dificuldades ao longo do seu percurso escolar, tem-se vindo a assistir a um aumento da preocupação com as dificuldades de aprendizagem.

Essas dificuldades podem manifestar-se ao longo da escolaridade de um determinado aluno ou num determinado momento, podem ser evidentes numa ou em várias áreas académicas e podem originar insucesso escolar. Lopes (2008, p. 72) refere que “em Portugal existe uma percentagem significativa de alunos com insucesso escolar que não consegue atingir os objetivos propostos pelo sistema educativo e que apresenta uma falta de requisitos básicos na área da língua materna (Português) e na área da Matemática”.

A explicação para o insucesso escolar pode levar-nos para dois caminhos distintos. Um caminho defende que as causas para o insucesso são maioritariamente devidas às condições que envolvem o processo ensino/aprendizagem nas escolas. O outro caminho sustenta que as causas se centram nos problemas e transtornos de aprendizagem manifestados pelos alunos. Assim, e dentro desta última hipótese, quando um aluno não tem sucesso, é indicado como tendo dificuldades de aprendizagem (Lopes, 2008).

Desse modo, definir o termo “Dificuldades de Aprendizagem” é uma tarefa difícil pois estas podem abarcar em si uma grande quantidade de problemáticas

distintas. Esse aspeto tem sido estudado por vários investigadores e tem originado o aparecimento de vários modelos e teorias acerca das dificuldades de aprendizagem. Lopes (2008, p. 71) refere que “as dificuldades de aprendizagem constituem um grupo heterogéneo de problemas, pelo que se torna difícil a delimitação da área a que fazem referência, na medida em que o mesmo termo se pode referir a condutas diversas e os investigadores não se têm posto de acordo sobre os seus critérios diferenciadores”. Esta autora acrescenta ainda que a expressão dificuldades de aprendizagem (DA) se emprega para se referir a uma área ampla e complexa que, para alguns autores, se situa entre a educação regular e a educação especial.

Nesta revisão da literatura iremos apresentar algumas definições de dificuldades de aprendizagem, focando-nos nas mais abrangentes e nas que reuniram maior consenso e aceitação tanto a nível internacional como nacional.

Uma das primeiras abordagens na tentativa de definir as Dificuldades de Aprendizagem é a de Samuel Kirk em 1962. Segundo este autor, as “Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de uma deficiência mental, de privação, ou de fatores culturais ou pedagógicos” (Kirk, 1962, citado por Cruz, 2009). Para Cruz (2009) esta definição ainda se encontra bastante atualizada e é usada com alguma frequência.

Uma outra definição de Dificuldades de Aprendizagem é a do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) que é uma entidade que se debruça sobre a Educação e as suas problemáticas. Este comité define as Dificuldades de Aprendizagem como sendo um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Os Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas

interações sociais podem coexistir com dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras incapacidades (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional) ou com influências extrínsecas (tal como, diferenças culturais ou linguísticas, ensino insuficiente ou inapropriado), estas não resultam de tais condições ou influências (NJCLD, adotado em 1990 e atualizado em 2016).

Em Portugal, Correia (2008), citado por Cruz (2009), refere que o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizado tanto num sentido restrito como num sentido lato. Desse modo Correia e Martins (2002), citados por Lopes (2008) referem que “no sentido lato, as Dificuldades de Aprendizagem são consideradas como todo um conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais”.

Sendo assim podemos deduzir que as dificuldades de aprendizagem podem abarcar os alunos que têm insucesso escolar bem como os alunos integrados no Regime de Educação Especial.

Correia e Martins (2002), citados por Lopes (2008), acrescentam ainda que, para os especialistas e para uma minoria de profissionais de educação, o termo “Dificuldade de Aprendizagem ” significa uma incapacidade ou impedimento específico para aprendizagem numa ou em mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional, sem que estejam presentes deficiências sensoriais, mentais, motoras, emocionais e autismo.

Na mesma ordem de ideias, Cruz (2011, p. 331) refere que:

Quando utilizarmos o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA), devemos fazê-lo para indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos alunos, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos

ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está alterado.

Em suma, podemos depreender que o insucesso escolar, que muitos alunos enfrentam, não tem por base apenas as dificuldades de aprendizagem e que esses alunos são todos aqueles que não conseguem alcançar os resultados escolares esperados, isto é, que têm dificuldades e/ou problemas de aprendizagem por variadíssimas razões.

### **2.3. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura**

Algumas crianças, desde o início do seu processo de aprendizagem, evidenciam dificuldades na aquisição da leitura, podendo sentir-se diferentes e até excluídas. Se as suas dificuldades não forem logo devidamente atendidas, as lacunas aumentarão bem como a desmotivação. Alguns desses alunos com muitas dificuldades na aquisição da leitura acabam por integrar o Regime de Educação Especial (NEE), pois as lacunas que apresentam nessa competência comprometem as aquisições nos outros domínios, Correia (1999).

Os problemas na aprendizagem da leitura são uma das dificuldades centrais no âmbito das aprendizagens escolares, havendo mesmo autores que sugerem que a sua não aquisição constitui a principal causa de insucesso escolar (Cruz, 2007, citando Hallahan, Kaufman & Llyod, 1999; Lerner, 2003).

Esta situação pode levar-nos a desejar a existência de um método ou estratégia que seja totalmente eficaz de modo a ajudar todos os alunos (com e sem

dificuldades) a aprenderem a ler. No entanto, na literatura consultada identificam-se variadíssimos fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura. Esses fatores podem ser intrínsecos à criança, ou extrínsecos. Cruz (2007, p. 197) citando Morais (1997) e Das *et al.* (2001), enumera várias situações que podem configurar-se como fatores extrínsecos e que podem comprometer a aprendizagem da leitura “tais como o edifício escolar, organização, pedagogia e didáticas deficientes; ausência ou abandono escolar; instabilidade familiar; relações familiares e sociais perturbadas; pertença a um grupo minoritário marginalizado; meio socioeconómico e cultural desfavorecido; privação sociocultural; bloqueios afetivos; falta de oportunidades adequadas para a aprendizagem”.

Relativamente aos fatores intrínsecos que podem prejudicar a aprendizagem da leitura de uma forma normal, Cruz (2007) aponta para vários fatores tais como uma ou mais deficiências declaradas, como é o caso das deficiências sensoriais, das deficiências motoras, das lesões cerebrais, a baixa inteligência bem como as desordens psiquiátricas ou comportamentais/emocionais.

Cruz (2007, p. 195) refere também que “a tipologia das pessoas que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é tão diversificada que pode levar a confusões, motivo pelo qual uma primeira tarefa a realizar é a distinção entre as diferentes situações de dificuldades na aprendizagem da leitura”. Acrescenta que:

Em certos casos, a origem das dificuldades na leitura é relativamente clara, como por exemplo a existência de défices biológicos que tornam difícil o processamento da relação entre os sons e os símbolos, mas em outros casos a origem das dificuldades na leitura é envolvimento, como é o caso de uma instrução na leitura pobre e inadequada.

Cruz, 2007, p. 195

Morais (1997), Caldas (2002) e Das *et al.* (2001), citados por Cruz (2007, p 196), sugerem a existência de dois tipos de dificuldades na aprendizagem na leitura:

Por um lado, as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura, que resultam tanto de fatores exteriores à pessoa como de fatores inerentes a ela, como é o caso de alguma(s) deficiência(s) manifesta(s) e, por outro, as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, que se situam ao nível cognitivo e neurológico, e para as quais não existe uma explicação evidente.

Cruz (2011) citando Correia (2008), acrescenta que quando usarmos o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) devemos fazê-lo para designar os problemas de aprendizagem ditos primários ou específicos, intrínsecos a quem aprende e para os quais é difícil encontrar explicação, pois não estão ligados a nenhuma condição bem determinada de deficiência

A nível internacional existem várias definições para o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Em Portugal, Correia (2008), citado por Cruz (2011), salienta que é necessário dar um sentido conceptual consensual ao termo DAE, que permita assim não só perceber melhor o conceito, como também conceber um conjunto de resposta educativas eficientes para os alunos com DAE. Deste modo, e envolvendo todas as características presentes nas definições que têm recebido maior consenso tanto por parte de especialistas como das associações dedicadas à compreensão e defesa das pessoas com DAE, Correia (2008) citado por Cruz (2011), propõe que:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura,

da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Correia (2008) citado por Cruz (2011, p. 335)

Correia (2008) citado por Cruz (2011), defende que esta definição portuguesa (apresentada anteriormente) encerra em si todos os parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes.

Assim, para além do processamento de informação que pode indiciar a origem neurobiológica desta problemática e portanto, a sua condição vitalícia, ela trata ainda de parâmetros fundamentais como o são o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas. Mais, considera, como o fazem algumas das definições citadas acima, a importância da observação do comportamento socioemocional dos indivíduos que apresentam DAE.

Correia (2008) citado por Cruz (2011, p. 336)

Cruz (2009) considera que as quatro principais formas de DEA são a dislexia, que se refere às dificuldades no processo da leitura, a disgrafia e a disortografia que

se reportam às dificuldades no processo da escrita, e a discalculia que diz respeito às dificuldades na aritmética.

Referindo-se à dislexia, que se enquadra nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem, Fonseca (2009) salienta que se trata (a dislexia) de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado. O mesmo autor continua referindo que a dislexia não é, portanto, sinónimo e um QI baixo, pois pode ocorrer em todos os seus níveis, ou de disfunções visuais e auditivas detetadas por meios médicos convencionais. Também não deve ser considerada na sua definição a evidência manifesta de falta de motivação para aprender a ler, ou da presença de condições socioeconómicas desfavoráveis e desviantes. Em termos gerais, a dislexia pode se manifestar no indivíduo, ao longo da vida, independentemente de adequada oportunidade de aprendizagem, e da sua intrínseca integridade sensorial (input), mental (integração/elaboração), motora (output) e comportamental.



### **Capítulo 3 – Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem da Leitura**



### 3.1. Diferenciação Pedagógica

O conceito de inclusão é o pilar no processo educativo e a referência para o modelo social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro). Os professores têm (e continuarão a ter) que recorrer a estratégias diferenciadas, em que cada um dos intervenientes se sinta envolvido e pertencente ao grupo. No entanto o recurso a estratégias diferenciadas pressupõe um trabalho muito mais exigente por parte do professor, pois tem de conhecer muito bem as potencialidades de cada um dos seus alunos e agir de acordo com as suas individualidades. Para Jacomino (2012), o pedagogo confronta-se constantemente com uma liberdade que é para as ciências um "ponto cego" e deve agir em função de mil fatores e mil problemáticas que ele não consegue hierarquizar com clarividência nem definitivamente, para orientar a sua ação. Bertocchini (2001) acrescenta que dia após dia, este pedagogo, tem de encontrar novas respostas aos problemas que a escola de massas lhe coloca, onde a motivação, as necessidades, as capacidades bem como a cultura e os estilos de aprendizagem diferem significativamente de aluno para aluno. Os saberes imutáveis de que, outrora, a escola detinha o monopólio e oferecia a um grupo restrito de alunos que, em contrapartida, estavam comprometidos com a escola, estão hoje contrabalançados com os saberes adquiridos fora da escola e que estão em constante mudança.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade (Cadima, *et al.* 1997).

Cadima *et al.* (1997) continuam sugerindo que, para que possa ser realidade a escola para todos, torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das

turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso. (UNESCO, 1994; Ainscow, 1995, citados por Cadima, *et al.* 1997). Indo um pouco mais longe, Rocha (2016) refere que o grande desafio de uma escola para todos, isto é, de uma escola que acolhe a heterogeneidade e a multiculturalidade, passa pela criação de contextos educativos ajustados aos ritmos e capacidades das crianças e alunos.

Para Rocha (2016), a diferenciação surge como uma possível resposta à heterogeneidade e à diferença e surge para promover o sucesso de todas as crianças e alunos. Uma escola só será inclusiva na sua plenitude se considerar a diversidade. Ora, uma escola desta natureza deve saber gerir a diferença, bem como tirar proveito da heterogeneidade. Nesta linha, a diferença não é um problema, mas sim uma mais-valia, um desafio estimulante. Indo ao encontro desta ideia Bertocchini (2001, p. 273) acrescenta que “sendo assim, “contextualizada” e “contextualizante”, a diferenciação pedagógica (...) aparece (...) como sendo uma iniciativa privilegiada que faz com que a diferença seja um trunfo positivo à disposição do professor”.

Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentado pelos resultados da investigação em educação que vai sendo realizada, começa-se a entender a diferenciação pedagógica de outro modo. A aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal (Pinto, 2007, citado por Santos, *sd.*), favorecida quando acontece num contexto social (Vigotsky, 1978, citado por Santos, *sd.*).

A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Para conseguir diferenciar é necessário estar atento às diferenças. Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais (Cadima, 1997). Complementando este entendimento, Tomlinson (2008) refere que diferenciar o processo de acordo com o

perfil de aprendizagem do aluno costuma significar encorajar os alunos a compreenderem uma ideia através de uma forma preferida de aprendizagem – por exemplo, explorarem ou expressarem o que aprendem de forma cinestésica ou espacial, verbal ou criativa; ou decidirem trabalhar sozinhos versus trabalharem com um colega; ou sentarem-se no chão a trabalhar versus sentarem-se numa cadeira direita.

Robert Sternberg (1985), citado por Tomlinson (2008), sugere que todos nós temos diversos pontos fortes decorrentes da combinação de tipos de inteligência que ele intitulou de analítica (inteligência académica, preferência por aprender de forma linear, geralmente típica do meio académico), prática (inteligência contextual, preferência por ver como e porquê as coisas funcionam de um modo prático e real) e criativa (inteligência relacionada com a resolução de problemas, preferência por estabelecer novas ligações, inovação). Os resultados indicam que quando os alunos aprendem usando a inteligência da sua preferência os resultados são muito positivos.

Indo ao encontro desta ideia e salientando a importância das Inteligências Múltiplas de acordo com a Teoria desenvolvida por Howard Gardner<sup>1</sup>, Armstrong (2001) realça que uma sala de aula é uma microssociedade completa de cidadãos-alunos com necessidades e interesses concorrentes. Portanto, regras, rotinas, regulamentos e procedimentos são uma parte fundamental da infra-estrutura de sala

---

<sup>1</sup> Resendes & Soares (2002) explicam de forma objetiva a teoria das Inteligências Múltiplas referindo que Howard Gardner concebeu um suporte teórico necessário para repensarmos a pedagogia que é implementada nas nossas salas de aula. Se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam e saibam tirar proveito das suas capacidades, torna-se necessário privilegiar não só a inteligência linguística e lógico-matemática, mas também o desenvolvimento de outras inteligências. Continua, Resendes & Soares (2002) referindo que Gardner defende que a inteligência não é uma capacidade única, geral ou potencial que cada indivíduo possui em maior ou menor grau, e que pode ser medida através de instrumentos padronizados tais como respostas-curtas e testes baseados no tradicional papel e lápis. Afirma que a forma como se estuda a cognição humana, ou por outras palavras, como se avalia se uma pessoa é inteligente ou não, é feita com base em instrumentos que fazem apelo às capacidades linguísticas e lógico-matemáticas e negligenciam outras capacidades do indivíduo. Para além disto, defende vivamente que as competências do indivíduo estão enraizadas na sua cultura.

No seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1985), Howard Gardner defende uma teoria, a que ele chama de “Inteligências Múltiplas”, que se traduz no facto de todos os seres humanos possuírem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. Estas inteligências não funcionam independentemente umas das outras, o que quer dizer que o indivíduo possui todas elas, mas uma evidencia-se mais na sua vida.

de aula. A teoria das Inteligências Múltiplas, embora não ofereça um esquema de manejo de sala de aula em si, proporciona aos professores “sitiados” uma nova perspectiva das muitas estratégias de manejo que usam para “manter a paz” e garantir um funcionamento tranquilo no ambiente de sala de aula.

Indo ao encontro do apresentado antes e fazendo a ponte entre os conceitos de Diferenciação Pedagógica e da Teoria das Inteligências Múltiplas, Cadima *et al.* (1997, p. 14) referem que:

A aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.

Tomlinson (2008) acrescenta que ensino diferenciado significa “agitar um pouco as águas” no que diz respeito ao que se passa na sala de aulas a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre as ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz. Esta autora aprofunda ainda esta temática referindo que são três os fatores que orientam o ensino diferenciado: preparação, interesse e perfil de aprendizagem. Sabemos que os alunos aprendem melhor se as tarefas corresponderem ao nível das suas capacidades e de compreensão sobre um

determinado tema (preparação), se despertarem a sua curiosidade ou paixão (interesse) e se os encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida (perfil de aprendizagem). Continua mencionando que a adequação ao nível de preparação faz com que o aluno progrida além da sua zona de conforto e providencia apoio para fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido.

A diferenciação, a um nível mais restrito, tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (Meirieu, 1988; Vecchi, 1992; Visser, 1993; Perrenoud, 1995, citados por Cadima *et al.* 1997). Do mesmo modo, Resende & Soares (2002), refere que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesse, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.

Canavarro *et al.* (2001), convergindo com o que tem sido apresentado, declaram que o educador deve planear a sua ação de modo a conseguir responder de forma adequada às diferentes necessidades individuais. É importante que a intervenção junto das crianças seja planeada com base no processo reflexivo resultante da observação e avaliação. Este autor, citando Lopes da Silva (1997), refere que observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Fica então subjacente, à luz do exposto neste ponto, que os professores deverão aferir e identificar quais os conhecimentos que os seus alunos têm e dominam e aproveitar todas as experiências pessoais trazidas por estes alunos e que

podem ser relevantes para a sala de aula. Por outro lado, fica também claro que se a abordagem no processo de ensino/aprendizagem for ao encontro das expectativas e interesses dos alunos e se atender às potencialidades e dificuldades dos mesmos, poderá, com mais facilidades, criar um ambiente propício para que os alunos realizem aprendizagens significativas.

Ao nível do ensino da leitura, segundo Silva *et al* (2011), o professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho do professor no ensino básico.

### **3.2. Método das 28 Palavras**

Um dos métodos existentes para a aprendizagem da leitura e da escrita é o das 28 palavras. Dinis (2011) refere que este método, da autora brasileira Yolanda Betim Paes Kruehl, é misto. Craveiro (2003), citado por Dinis (2011), salienta que ele atende à predisposição natural da criança em reter o global e parte de palavras que representam coisas concretas.

Para investigar as relações entre a consciência fonémica e a aquisição da linguagem escrita em português com métodos de ensino diferentes, Cardoso-Martins (1991), citado por Valente *et al.* (2004), realizou um estudo com 2 grupos de crianças brasileiras no 1.º ano de escolaridade. Num grupo, as crianças aprendem a ler com um método fonémico. No outro, aprenderam com um silábico. Neste último grupo, a capacidade preditora da consciência fonémica não foi significativa e verificaram-se

desempenhos muito superiores na leitura e escrita e uma menor variabilidade na distribuição dos resultados.

Estudos têm revelado ser mais efetivo o ensino de palavras de uma forma global, em indivíduos com acentuada incapacidade intelectual (Browder *et al.*, 2006). Estes autores acrescentam que a leitura de palavras, em termos globais, é importante para o dia-a-dia, tal como seguir uma sequência de tarefas num determinado emprego (Browder & Minarovic, 2000, citados por Browder *et al.*, 2006) ou ir às compras (Kyhl *et al.*, 1999 citados por Browder *et al.*, 2006).

Um outro estudo realizado por Dinis (2011), com implementação do Método das 28 Palavras em 2 alunos de 7 anos com NEE, comprovou que o mesmo contribuiu para a obtenção do sucesso na aquisição da leitura.

A aprendizagem da leitura é uma construção que se faz devagar nas crianças com NEE. Assim, estas devem partir dos significados (vivências e linguagem da criança) para os significantes (produção escrita) tal como é preconizado no método das 28 palavras (Marques, 1997, citado por Dinis, 2011). Podemos então depreender que, para alunos com dificuldades de aprendizagem, e que são o alvo do nosso estudo, a escolha deste método pode revelar-se pertinente.

Este método tem como ponto de partida 28 palavras. Está organizado em cinco momentos sucessivos importantes de aprendizagem, a que os autores do manual de apoio a este método (Palavra a Palavra – Livro de apoio ao Método das 28 Palavras) apelidam de: “Germinando, Desabrochando, Florescendo, Amadurecendo e Já sei ler” (Craveiro & al., 2003:2 citados por Dinis, 2011).

O manual baseado no Método das 28 Palavras que foi escolhido para a realização do presente estudo, e que foi adquirido pelos alunos alvo, é o intitulado de “Caixinha de Palavras – Aplicação do Método das 28 Palavras”, edição de 2011. As autoras deste manual, Camila Santos, Conceição Liquito e Rosalina Veiga, referem que o Método das 28 palavras contextualiza, progressivamente, 28 palavras-chave, às quais se acrescentam novas palavras de origem estrangeira mas que cada vez mais fazem parte do nosso vocabulário, que, de forma globalizada, são lidas e escritas pelos alunos. Paralelamente, cada palavra é “desmontada” em sílabas. Com as sílabas constroem-se novas palavras, colecionando-as, e, cada vez mais, aumentam o seu leque de vocabulário. Silva (2011) acrescenta que o Método das 28 palavras tira

partido do potencial da imagem na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um método muito utilizado na aprendizagem de crianças com DA e com resultados muito positivos. Em todas as atividades que o aluno executa na sala de aula deverá ser dado um reforço positivo para que se sinta motivado e capaz de realizar as tarefas. A utilização deste método tem múltiplas vantagens: atender à predisposição natural da criança em reter o global; desenvolver o espírito criativo e a oralidade; favorecer o espírito de observação; desenvolver a percepção visual e auditiva; desenvolver a sociabilização (através de jogos) e a imaginação no encaminhamento para a descoberta; proporcionar um enriquecimento fácil e precoce de vocabulário; estimular o raciocínio e o uso da memória. Deste modo a criança habitua-se à sistematização dos conhecimentos adquiridos levando-a a redigir sem erros e com mais fluência.

As autoras do manual que foi utilizado para este estudo, acerca do Método das 28 Palavras em geral e do manual concretamente, referem:

Este método não é propriamente um método silábico nem analítico-sintético, é antes, um método misto.

Propomos à criança, logo nas primeiras páginas, textos que vão ao encontro dos seus interesses. Dos textos às ilustrações, o professor pode, em conjunto com os alunos, extrair o significado do que é lido. Esta tarefa leva ao isolamento de determinadas palavras, sobre as quais será operacionalizado outro tipo de atividades.

Todas as palavras do método têm significado para a criança, daí uma aprendizagem com sentido, concreta. Numa primeira fase, essas palavras são representadas através de imagens. As imagens proporcionam à criança uma primeira leitura global, sempre associada a uma palavra escrita (impresa e manuscrita). Logo, a criança visualiza o objeto nas três formas de representação. A visualização destas é um fator deveras importante, pelo facto de a criança interpretar a mensagem contida nas diferentes formas. A isto chamamos também leitura. Ou seja, a criança compreende a relação e a associação entre a imagem, a palavra escrita e o seu significado.

Não podemos esquecer que a aquisição do código escrito se faz a partir da oralidade e de todos os inputs visuais que a criança adquiriu naturalmente, nas suas vivências diárias.

Santos *et al.*, 2011, p. 3

A estrutura base deste método é constituída por algumas rotinas que sustentam as estratégias que são adotadas. Santos *et al.* (2011) referem que essas rotinas passam por proporcionar aos alunos um momento de motivação, de apresentação do cartaz da palavra-chave, da divisão da palavra em sílabas, do jogo com as sílabas, da apreciação do jogo silábico, da leitura de pequenos textos e das diversas formas de exploração do texto. Quanto às estratégias, segundo as mesmas autoras, estas passam pela realização de jogos de associação, de discriminação (circular, recortar, pintar, sublinhar...), recortar imagens, escrever o nome no caderno, colar o cartaz com a palavra-chave na parede, iniciar os jogos de leitura (jogos de associação e combinatórias com sílabas, preenchimento de lacunas, composição de novas palavras, descoberta da sílaba que falta e preenchimento do quadro silábico). Todo este trabalho poderá ser consolidado através do livro de fichas que complementa o manual, oferecendo um reforço às aprendizagens realizadas.



## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**



## **Capítulo 4 – Metodologia**



#### 4.1. Identificação e Formulação do Problema

Este estudo partiu da constatação da existência de alunos, nos anos iniciais do primeiro ciclo do Ensino Básico, com dificuldades na aprendizagem da leitura. Essa situação, como referimos anteriormente, caso não seja rapidamente colmatada, poderá levar os alunos que tenham essas dificuldades a enfrentar também contrariedades na aquisição de competências nos outros domínios. De uma forma geral, o método que é mais posto em prática nas salas de aulas em Portugal, no ensino da leitura e da escrita, está baseado no modelo ascendente (Ver ponto 1.3. – Modelos e Métodos de Ensino da Leitura) e ,por outro lado, em muitas situações se verifica que quando os alunos apresentam dificuldades acentuadas na aquisição da leitura, que pode levar à integração dos mesmos no Regime de Educação Especial, um dos métodos mais utilizados para fazer face a estas dificuldades é o das 28 Palavras. Desse modo, a utilização do Método das 28 Palavras constitui-se, no fundo, como um ato de diferenciação pedagógica.

Com este estudo propusemo-nos pôr em prática um projeto para ajudar dois alunos, que se encontravam a frequentar o 2º ano de escolaridade, e que ainda não tinham adquirido a competência da leitura. Assim procurámos, de uma forma sistemática e reflexiva, analisar a eficácia do Método das 28 Palavras, num contexto de diferenciação pedagógica, para o ensino da leitura em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Este projeto de intervenção foi apresentado à Diretora do Agrupamento de Escolas (Anexo 1), à professora titular de turma, aos Encarregados de Educação (Anexos 2 e 3) e aos alunos visados. Assim que foi possível estabelecer os devidos contactos pessoais, todos os intervenientes, diretos e indiretos, aceitaram a proposta, interessaram-se e envolveram-se de uma forma assinalável no projeto.

A primeira avaliação, para estabelecimento das linhas de base, aconteceu no dia 14 de dezembro de 2015, nos últimos dias do 1º período. A implementação do Método das 28 Palavras decorreu entre o dia quatro de janeiro de 2016, início do segundo período letivo, e o dia 9 de junho do mesmo ano (final do ano letivo), em

estreita parceria entre o professor de Educação Especial, que é o proponente, e a professora Titular de Turma.

#### **4.2. Definição de Objetivos e Premissas**

Este projeto teve como objetivo principal, ensinar alunos, com dificuldades de aprendizagem, dificuldades essa evidenciadas, essencialmente, na aquisição da leitura.

Tivemos a intenção, através da implementação do Método das 28 Palavras, de criar um ambiente de diferenciação pedagógica, de forma a promover uma participação mais ampla, por parte dos alunos que integraram o projeto, nas atividades escolares e contribuir assim para uma inclusão mais efetiva. Para levar por diante a nossa intervenção definimos os seguintes requisitos:

- Os alunos teriam que, preferencialmente, estar a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico (2º ou 3º anos), integrados ou não no Regime de Educação Especial;

- Teríamos que comprovar que os alunos, alvos da intervenção, evidenciaram insucesso na aquisição da leitura e escrita, no(s) ano(s) letivo(s) anteriore(s) e que o método utilizado tinha sido um método baseado no modelo/método Ascendente/Sintético;

- Teríamos que nos certificar que as dificuldades evidenciadas pelos alunos não advinham de alguma Dificuldade de Aprendizagem Específica<sup>2</sup>.

- Teríamos que comprovar que os respetivos alunos nunca tinham contactado antes com o Método das 28 Palavras;

- Todas as partes e intervenientes teriam de concordar com a implementação do projeto (Encarregados de Educação, alunos, Professora Titular de Turma e Diretora do Agrupamento);

- A implementação do projeto teria de ter a parceria da professora Titular de Turma, numa modalidade de diferenciação pedagógica. O professor de Educação Especial, proponente do projeto, acompanharia semanalmente a implementação do mesmo e faria, no início de cada semana, em sessões individuais de cerca de 30 minutos, a monitorização/avaliação da evolução dos alunos. Esse acompanhamento semanal bem como o contacto quase diário com a professora titular contribuiria para a definição de eventuais estratégias a implementar bem como dos materiais a construir.

### **4.3. Caracterização do Contexto Pedagógico**

A implementação deste projeto teve como base uma metodologia de investigação quantitativa sob a modalidade de estudo de caso único. Para a realização da nossa investigação, a nossa amostra foi constituída por 2 alunos que frequentavam

---

<sup>2</sup> As produções escolares dos alunos foram analisadas pela Terapeuta da Fala do agrupamento, que semanalmente se deslocava à escola frequentada pelos dois alunos, tendo a mesma referido, com alguma segurança, que as dificuldades evidenciadas por ambos os alunos não pareciam ser enquadráveis nas DAE. A opinião da professora titular de turma foi ao encontro do entendimento da Terapeuta da Fala.

a mesma turma do 2º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas de uma aldeia do concelho de Portel, distrito de Évora<sup>3 4</sup>.

A aldeia é uma localidade consideravelmente grande e tem junta de freguesia e alguma atividade económica local (instituições, empresas e comércio). No entanto essas ofertas não conseguem absorver todas as necessidades de emprego da população residente. Por esse facto, verifica-se que muitos agregados familiares têm poucos rendimentos e que muitos dos alunos que frequentam a escola são subsidiados pela Ação Social Escolar.

A Escola, no ano letivo em que realizamos a intervenção, tinha a funcionar uma turma de Jardim de Infância, uma turma mista de 1º e 4º anos e uma turma mista de 2º e 3º anos. Os dois alunos que participaram no nosso projeto frequentavam esta última turma no 2º ano e ainda não tinham tido nenhuma retenção. Essa turma era constituída por catorze alunos do 2º ano, com uma aluna integrada no Regime de Educação Especial, e por 7 alunos do 3º ano (com dois alunos que andavam a ser acompanhados em consultas de psicologia e que, mais tarde, foram referenciados para avaliação pedagógica por parte do Departamento dos Serviços Especializados de Apoios Educativos do agrupamento de escolas).

De um modo geral, a turma não apresentava grandes problemas de comportamento, embora alguns alunos fossem bastante irrequietos.

As famílias denotavam algum interesse pela com situação escolar dos seus educandos e acompanhavam com regularidade os respetivos processos de aprendizagem.

---

<sup>3</sup>Os alunos que foram alvo da nossa intervenção não estavam integrados no Regime de Educação Especial, mas apresentavam grandes dificuldades na aquisição da competência da leitura (grande desfasamento na leitura em relação aos seus pares do grupo turma). Por outro lado, estes alunos estavam inseridos numa turma cujo modelo/método de ensino da leitura, adotado pela professora titular de turma, era de cariz ascendente/sintético. Todas essas condições iam ao encontro das premissas que entendíamos necessárias para a implementação do projeto.

<sup>4</sup>Refira-se que a identidade de todos os intervenientes neste projeto, bem como o local / agrupamento de escolas onde o mesmo foi implementado não serão divulgados neste trabalho. Este procedimento prende-se com o direito que os respetivos intervenientes têm em permanecer no anonimato.

#### **4.4. Caracterização Socioeducativa dos Alunos Intervencionados**

Neste ponto, iremos fazer uma breve caracterização dos alunos. Para preservar o direito que têm ao anonimato, a partir deste momento, os nomes que serão utilizados para a identificação dos alunos são fictícios.

Como já foi referido anteriormente, os dois alunos que participaram no nosso estudo, encontravam-se a frequentar o 2º ano de escolaridade pela primeira vez e, por conseguinte, ainda não tinham repetido nenhum ano.

A Beatriz, à data da realização do nosso estudo, tinha 7 anos e vivia com os pais e com um irmão de dois anos. Os seus pais são oriundos de Aveiro e tinham-se estabelecido já há vários anos no Alentejo para trabalhar numa quinta. Essa quinta localizava-se num monte a cerca de 8 quilómetros da aldeia onde se situava a escola.

A Beatriz e a família vivem nessa quinta num alojamento cedido pelos proprietários da mesma e que são, também, a entidade empregadora. Os pais da Beatriz trabalham nessa quinta ajudando os proprietários na lavoura das terras, no trato dos animais e em todas as tarefas relacionadas com a agricultura e com as lidas da casa.

O Pai é que, diariamente, leva a menina à escola e é quem a vai buscar e, quase sempre, quando chega, tem de retomar o trabalho na quinta. A mãe da Beatriz referiu que nem sempre tem disponibilidade para acompanhar a sua educanda nas tarefas escolares. Em geral, quando chega da escola, a menina vai para junto da mãe, que está a tratar das lidas domésticas e do irmão mais novo da Beatriz. É nesses momentos que a menina faz os trabalhos de casa com a supervisão possível por parte da mãe.

A Beatriz é uma menina alegre, simpática e extrovertida. É, também, uma criança afável tanto com os seus pares como com os adultos e facilmente se estabelece empatia com ela.

Nas aulas, denotou alguma dificuldade em manter-se concentrada e alguma irrequietude. Estes factos podem dever-se às grandes dificuldades de aprendizagem

que evidenciava ao nível da leitura, que ainda não tinha sido adquirida e que condicionava enormemente as aquisições ao nível da Matemática e do Estudo do Meio. Ao longo do nosso estudo e da implementação deste projeto a Beatriz demonstrou quase sempre uma enorme disponibilidade e persistência para realizar as tarefas e ultrapassar as suas dificuldades. Apenas em momentos pontuais, depois de algumas tarefas mais exigentes, revelou cansaço.

Tal como a Beatriz, o Leonardo, à data da realização do nosso estudo, tinha 7 anos. Vivia com os pais e com dois irmãos mais velhos, um com 9 anos e outro já com 18 anos.

A mãe estava desempregada e o pai trabalhava na construção civil mas de uma forma intermitente, ou seja, sempre que era contactado para realizar obras que surgiam na localidade. O irmão mais velho não se encontrava a estudar nem a trabalhar e o outro, de 9 anos, estava a repetir o 3º ano e frequentava a mesma turma que o Leonardo, embora estivessem em anos de escolaridade diferentes.

A mãe do Leonardo referiu que é ela quem tem mais tempo para acompanhar os filhos e em particular o Leonardo. Mostrou-se muito preocupada com os seus dois educandos pois, embora com características e personalidades completamente diferentes, evidenciam muitas dificuldades na escola. As dificuldades do irmão do Leonardo relacionam-se mais com o saber estar e com a inquietude. Este comportamento contrasta totalmente com o do Leonardo que é um menino muito sossegado e também muito introvertido. Esse traço de personalidade evidencia-se mais no contexto de sala de aula pois, nos intervalos, o Leonardo corre e brinca com os colegas e amigos.

Nas tarefas escolares o menino demonstra muita insegurança e medo de errar. Essa situação faz com que demore muito tempo para realizar as tarefas ou que tenha de estar um adulto ao seu lado para o incentivar. A acrescentar aos factos anteriormente apresentados, o Leonardo nunca tem iniciativa para solicitar a ajuda dos professores. O aluno não tinha ainda adquirido a leitura e, tal como a Beatriz, essa situação comprometia quase totalmente as aquisições nas outras áreas nomeadamente na Matemática e no Estudo do Meio.

No início da implementação do nosso estudo, o Leonardo evidenciou alguma inibição. No entanto, à medida que o nosso projeto ia sendo implementado, o aluno foi ganhando autoconfiança e mais empatia com o professor proponente. O Leonardo demonstrou empenho na realização das tarefas e foi muito persistente para tentar ultrapassar as suas dificuldades.

#### **4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Visto que o que pretendíamos, com o nosso projeto, era verificar se os alunos adquiririam a competência da leitura através do Método das 28 Palavras, tivemos que escolher um instrumento de medida que nos permitisse aferir essas aprendizagens.

Assim, escolhemos a Prova de Reconhecimentos de Palavras (PRP) (Anexo 4). Esse instrumento, que foi concebido por Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro, permite-nos quantificar o número de palavras que os alunos conseguem ler num determinado tempo. Essa prova consiste na associação de um estímulo visual – imagem a uma palavra de entre quatro propostas. Para cada imagem, num total de 40, os alunos têm de escolher qual das quatro palavras apresentadas é a correspondente. A PRP foi construída procurando proporcionar quer a investigadores quer a professores ou psicólogos uma medida fiel e válida que permita avaliar o desempenho dos alunos dos primeiros quatro anos de escolaridade ao nível do reconhecimento de palavras regulares (Viana *et al.*, 2013).

No quadro 1, seguinte, apresenta-se uma tabela de conversão de resultados brutos numa escala de percentis. A linha sombreada (que corresponde ao percentil 90) representa os valores de mestria.

Os valores percentílicos indicam o grau de afastamento do aluno em relação ao que é esperado para o respetivo ano de escolaridade. Os resultados inferiores a este valor (percentil 90) indicam que o aluno terá um desempenho abaixo do esperado para o seu nível de escolaridade, podendo necessitar de uma intervenção ajustada às suas dificuldades (Viana & Ribeiro, 2010).

As mesmas autoras referem que caso a avaliação, utilizando a PRP, decorra no início do primeiro período, os valores de referência a considerar deverão ser os indicados para o final do ano de escolaridade imediatamente anterior. Por outro lado, para uma melhor análise e interpretação do quadro 1, deverá ter-se em conta que as autoras consideram que o tempo de realização da PRP para os alunos dos 1º e 2º anos deverá ser de 4 minutos enquanto que para os 3º e 4º anos deverá ser de 2 minutos. E é com base nesses considerandos que os valores de referência percentílica são apresentados.

**Quadro 1 – Conversão dos resultados brutos obtidos na PRP em notas percentílicas (Viana & Ribeiro 2010).**

<b>Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP</b>				
<b>Percentil</b>	<b>Resultados brutos</b>			
	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>
10	0-3	0-17	0-16	0-21
25	4-6	18-23	17-20	22-28
50	7-11	24-31	21-27	29-35
75	12-18	32-38	28-37	36-39
90	19-40	39-40	38-40	40

Para ajudar na leitura e compreensão dos valores constantes no quadro 1, na coluna do 1º ano, no quadrado alinhado com o percentil 10, podemos visualizar os seguintes valores: 0-3. Esses valores significam que no momento da realização da PRP, o aluno apenas respondeu corretamente a nenhuma, uma, duas ou três questões em 4 minutos.

A apresentação dos dados nos vários momentos será feita graficamente com recurso a colunas inseridas nos eixos “X” (quantidade de palavras lidas) e “Y” (Linha temporal que representa os quatro momentos da aplicação da PRP).

Para além da Prova de Reconhecimento de Palavras, em cada momento de avaliação, que no total foram quatro, foi dado aos alunos um texto que se encontrava nas últimas páginas (correspondente ao final do ano letivo) do manual do primeiro ano adotado naquela escola. O título desse texto é “Trabalho de Grupo” (Anexo 5). Esse texto teve uma ligeira adaptação em que foram alteradas duas palavras para tornar o texto mais familiar aos alunos. Com essa tarefa pretendemos proporcionar aos alunos um momento de leitura de palavras enquadradas num texto sem pôr um foco demasiado nem no tempo nem na quantidade de palavras lidas. Esse texto tinha como objetivo central, verificar se os alunos iriam conseguir mobilizar as aprendizagens realizadas com o Método das 28 palavras e se saberiam exteriorizar e interpretar a informação contida no texto.

No quarto e último momento de avaliação, para além da PRP e do texto “Trabalho de Grupo”, foi dado aos alunos outro texto com o título “Aquele Folha” (Anexo 6). Essa última tarefa teve como objetivo colocar os alunos perante um texto novo, inesperado, para, tal como no texto “Trabalho de Grupo”, aferir se os alunos conseguiram mobilizar as aprendizagens realizadas com o Método das 28 Palavras e a interpretar a informação do mesmo. Deste modo testava-se, igualmente, se os resultados obtidos com o primeiro texto teriam sido ou não influenciados pelo eventual efeito de repetição da avaliação com o mesmo.

Para a monitorização dos níveis de concretização da realização das tarefas relacionadas com o Método das 28 Palavras, e para acompanhar os níveis de interesse e de aprendizagem de cada aluno, foi criada uma grelha de registo (Anexo 7

e 8 – Excertos das grelhas de cada um dos alunos). Essa grelha teve como objetivo funcionar como um diário de bordo, que seria essencialmente utilizado pela professora titular de turma, e que serviria para registar a atividade relacionada com o Método das 28 Palavras realizada em cada dia. Os outros parâmetros a registar nessa grelha seriam:

- **Realização da tarefa** – (Conseguiu; Conseguiu com Ajuda e Não Conseguiu);

- **Interesse** – (Demonstrou Bastante; Demonstrou, Demonstrou Pouco e Não Demonstrou);

- **Empenho** – (Demonstrou Bastante; Demonstrou, Demonstrou Pouco e Não Demonstrou);

- **Aprendeu a palavra?** – (Sim/Não);

- **Conseguiu ler outras palavras/pseudopalavras?** – (Sim/Não);

- **Observações.**

Nas primeiras sessões, da implementação do nosso projeto, o professor proponente, foi quem realizou as primeiras atividades e, por conseguinte, foi quem iniciou os registos nessa grelha. No entanto, muito rapidamente, a professora Titular de Turma começou a inteirar-se de todos os procedimentos e a ficar segura acerca das atividades que teria de desenvolver com os alunos, tanto ao nível da exploração das atividades propostas pelo manual como através dos materiais manipuláveis de suporte ao método.

Passada essa curta etapa de adaptação mútua, a professora titular de turma, com o suporte e acompanhamento quase diário por parte do professor proponente, foi quem, junto dos alunos aplicou o Método das 28 Palavras num ambiente de diferenciação pedagógica. A partir desse momento, a professora Titular de turma foi quem passou a fazer os registos diários na grelha anteriormente mencionada. Uma

vez por semana, às segundas-feiras, o professor proponente dedicava cerca de 30 minutos a cada um dos alunos para fazer o respetivo acompanhamento dos seus progressos e identificar eventuais situações que pudessem implicar uma reformulação de estratégias ou de materiais a utilizar.

#### **4.6. Plano de Intervenção e Procedimentos**

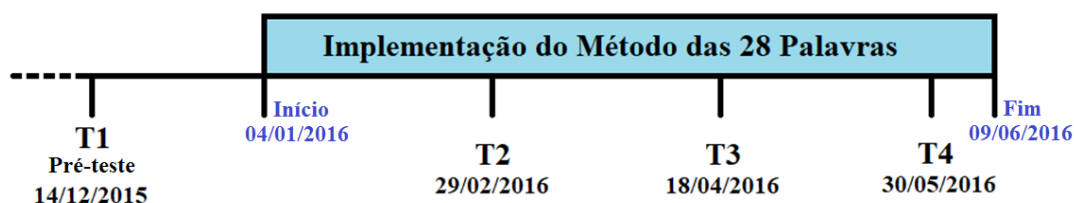
Para que pudéssemos dar início à implementação do nosso projeto, foi necessário, no primeiro período do ano letivo 2015/2016, tomar as diligências necessárias junto do agrupamento de escolas onde o proponente estava, nesse ano letivo, colocado. Depois de dar a conhecer o nosso projeto junto da Diretora do Agrupamento de Escolas e de obter a sua autorização (Anexo 1) foi necessário fazer o mesmo junto de várias professoras Titulares de Turma que pudessem ter alunos que se enquadrassem dentro do perfil que tínhamos traçado e que foi apresentado no ponto 2.2 - Definição de Objetivos e Premissas - e que estariam disponíveis para colaborar no nosso estudo. Depois de realizado esse levantamento, de ter identificado os potenciais alunos e colher uma resposta favorável por parte da respetiva professora Titular de Turma, foi necessário contactar os Encarregados de Educação em conjunto com os respetivos educandos, para explicar convenientemente o projeto e obter as autorizações através das Declarações de Consentimento Informado (Anexos 2 e 3). É de referir que algumas das diligências, que foram mencionadas anteriormente, sofreram uma interrupção de um mês devido a um problema de saúde da professora Titular de Turma e que a forçou a estar de atestado médico. No entanto, apesar dessa situação, todas as deliberações e formalidades necessárias foram tomadas e concluídas ainda no primeiro período. Nos vários contactos que o professor proponente estabeleceu com a professora Titular de Turma, foi programado iniciar-se o projeto, isto é, a implementação do Método das 28 Palavras,

imediatamente no dia 4 de janeiro de 2016, o que correspondia ao início do 2º período de acordo com a planificação geral patente no anexo 9. Os momentos de avaliação e de recolha formal de dados, para estabelecimento das linhas de base e acompanhamento dos progressos dos alunos, necessários ao nosso estudo, foram também ajustados em concertação com a professora titular de turma.

Desse modo, ao longo da preparação e implementação do nosso estudo, que decorreu entre Setembro de 2015 e Junho de 2016, propusemo-nos realizar quatro momentos de avaliação. Foi realizada uma avaliação inicial, imediatamente antes do início da nossa intervenção, ou seja, antes da implementação do Método das 28 Palavras. Esse momento de avaliação (T1) aconteceu no dia 14 de dezembro de 2015, num dos últimos dias de aulas do 1º período. Esse momento é o nosso “pré-teste” e, como tal, serviu para estabelecer as linhas de base de cada um dos alunos.

Foram ainda realizadas duas avaliações intermédias (T2 e T3), durante a aplicação do Método das 28 Palavras, para verificar a existência ou não de evolução e, por último, a avaliação final (T4). A comparação e análise dos dados recolhidos nesses quatro momentos permitiu a reflexão e a verificação do impacto que o Método das 28 Palavras, aplicado num ambiente de Diferenciação Pedagógica, teve na aprendizagem da leitura dos alunos alvo do nosso estudo.

Na figura 1 que se segue, está representado um esquema temporal onde se podem perceber os principais momentos relativos à implementação do nosso projeto e os respetivos momentos de avaliação/recolha de dados.



**Figura 1 – Esquema temporal das avaliações e da implementação do Método das 28 Palavras.**

No quadro 2 que se segue apresentam-se as provas/tarefas que os alunos tiveram de realizar em cada um dos momentos de avaliação/recolha de dados.

**Quadro 2 – Atividades realizadas pelos alunos nos 4 momentos de avaliação.**

Prova/Tarefa	Pré-teste T1	Implementação do Método das 28 Palavras		
		T2	T3	T4
PRP	X	X	X	X
Texto: “Trabalho de Grupo”	X	X	X	X
Texto: “As Folhas de Outono”				X

À medida que o nosso projeto foi sendo implementado, verificamos que os alunos estavam a aderir muito bem às atividades e que estes, nos seus ritmos individuais, estavam a realizar aprendizagens e a avançar de uma forma bastante satisfatória no método. No entanto, tivemos a perceção que os alunos talvez pudessem beneficiar se realizassem atividades de consolidação em casa, com o apoio dos Encarregados de Educação. Desse modo, no mês de fevereiro, essa ideia começou a ganhar cada vez mais consistência. Nesse momento continuamos a verificar que os alunos continuavam entusiasmados com o trabalho que estavam a realizar no âmbito do nosso projeto e decidimos, construir uma atividade de trabalho de casa, com atividades enquadradas no Método das 28 Palavras, que pudessem ser realizadas pelos alunos, todos os dias da semana, e que pudessem ter um acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação. Sendo assim, todas as semanas seria construído um trabalho de casa que contivesse sempre o mesmo tipo de tarefas que consistiriam na leitura de sílabas aleatoriamente colocadas num quadro silábico, na leitura e cópia de cinco frases, uma para cada dia da semana (de segunda-feira a sexta-feira), na leitura e/ou escrita livre de palavras, pseudo-palavras, frases ou pequenos textos. Relativamente ao quadro silábico, este teria de ser lido todos os

dias. Os dias de fim de semana serviriam para reler as frases e o quadro silábico. Procedeu-se a uma reunião com os Encarregados de Educação para nos certificarmos que concordariam com essa tarefa, o que se confirmou. Depois foi-lhes explicado como teriam de proceder com os seus educandos para os acompanhar na realização dos trabalhos de casa. É de salientar que os Encarregados de Educação se mostraram sempre muito disponíveis para colaborar na consecução do nosso projeto.

A partir do momento em que se implementou esta tarefa, dos trabalhos de casa semanais, no dia 29 de fevereiro de 2016, todas as sessões, às segundas-feiras, que os alunos tiveram com o professor proponente, serviram para corrigir/verificar o trabalho de casa da semana anterior e para entregar o da semana que se iniciava nesse dia. Cada atividade de trabalho de casa foi construída tendo em conta os progressos que os alunos estavam a evidenciar e na evolução que estavam a ter no Método das 28 Palavras. Até ao final do ano letivo foram construídos 14 trabalhos de casa semanais. Os anexos 10 e 11 são dois desses trabalhos de casa que coincidem um com o início da implementação e o outro com a fase final da mesma.

### **Procedimentos:**

Os tópicos que se seguem e que se encontram no quadro 3, apresentam de forma sequencial e genérica os procedimentos que foram encetados para a consecução do nosso projeto de intervenção desde o momento em que o professor proponente foi colocado no Agrupamento onde o mesmo foi implementado.

**Quadro 3 – Sequência de procedimentos encetados pelo professor proponente.**

<b>Momentos</b>	<b>Procedimentos</b>
<p><b>1º Período</b> 15/09/2015 a 17/12/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação do nosso projeto junto da Diretora do Agrupamento de Escolas e solicitar a autorização (verbal) para a implementação do mesmo;</li> <li>✓ Apresentação do projeto junto das professoras Titulares de Turma e solicitar a respetiva colaboração;</li> <li>✓ Identificação de alunos passíveis de serem enquadrados no nosso estudo;</li> <li>✓ Seleção dos alunos que se enquadravam no perfil traçado e nos pressupostos previamente definidos;</li> <li>✓ Obtenção da autorização, por escrito, por parte da Diretora do Agrupamento de Escolas para a realização do projeto, com clara concordância por parte da professora Titular de Turma;</li> <li>✓ Apresentação do projeto aos Encarregados de Educação e aos alunos e obtenção das respetivas Declarações de Consentimento Informado. Solicitação da aquisição dos manuais baseados no Método das 28 Palavras;</li> <li>✓ Concertação, com a professora Titular de Turma, acerca dos momentos adequados para o início da implementação do projeto e das avaliações necessárias;</li> <li>✓ Programação/Planificação, em conjunto com a professora Titular de Turma, das atividades conducentes à implementação do Método das 28 Palavras em ambiente de Diferenciação Pedagógica;</li> <li>✓ Realização do primeiro momento de avaliação (T1) para o estabelecimento das linhas de base.</li> </ul>
<p><b>2º Período</b> 04/01/2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Início da implementação do Método das 28 Palavras em ambiente de Diferenciação Pedagógica;</li> <li>✓ Acompanhamento individual (cerca de 30 minutos para cada</li> </ul>

<p>a 18/03/2016</p>	<p>um dos alunos) para aferir os progressos e as dificuldades que iam apresentando, e para lhes fornecer o “Feedback” acerca da qualidade do seu trabalho e empenho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concertação, quase diária, com a professora Titular de Turma, para acertar as atividades e os materiais manipuláveis a utilizar;</li> <li>✓ Reunião com os Encarregados de Educação para lhes explicar o funcionamento dos trabalhos de casa semanais;</li> <li>✓ Realização do segundo momento de avaliação (T2) para avaliação intermédia;</li> <li>✓ Implementação dos trabalhos de casa semanais com o envolvimento dos Encarregados de Educação;</li> </ul>
<p><b>3º Período</b> 04/04/2016 a 09/06/2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Continuação da implementação do Método das 28 Palavras em ambiente de Diferenciação Pedagógica;</li> <li>✓ Continuação do acompanhamento individual, (cerca de 30 minutos para cada um dos alunos) para aferir os progressos e as dificuldades que iam apresentando, e para lhes fornecer o “Feedback” acerca da qualidade do seu trabalho e empenho.</li> <li>✓ Continuação da concertação, quase diária, com a professora Titular de Turma, para acertar as atividades e os materiais manipuláveis a utilizar;</li> <li>✓ Realização do terceiro momento de avaliação (T3) para avaliação intermédia;</li> <li>✓ Continuação da implementação dos trabalhos de casa semanais com o envolvimento dos Encarregados de Educação;</li> <li>✓ Realização do quarto momento de avaliação (T4) para avaliação final;</li> <li>✓ Fim da implementação do Projeto.</li> </ul>

Meses de junho e julho de 2016	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Análise e tratamento dos dados obtidos nos quatro momentos de avaliação;</li><li>✓ Apresentação dos resultados obtidos com o projeto, junto de todos os intervenientes, professora Titular de Turma, Alunos e Encarregados de Educação e Direção do Agrupamento de Escolas e realização de um balanço acerca do estudo e dos objetivos que foram alcançados.</li></ul>
--------------------------------	--



## **Capítulo 5 – Apresentação e Análise dos Resultados**



### **5.1. Resultados obtidos através da PRP**

Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos pela Beatriz e pelo Leonardo nos quatro momentos de avaliação, T1, T2, T3, e T4, através da Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP), antes e durante a implementação do Método das 28 Palavras em ambiente de diferenciação pedagógica.

Como foi referido no ponto 2.6. – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados –, para alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade, pressupõe-se que a PRP seja aplicada em 4 minutos. Para além da recolha desses dados, cumprindo o estipulado pelas autoras da PRP, decidimos também dar a oportunidade aos alunos de concluir a prova, isto é, de responderem à totalidade das 40 perguntas, independentemente de terem ou não ultrapassado os 4 minutos.

Sendo assim, julgamos que seria pertinente analisar os resultados obtidos através da PRP à luz das duas perspetivas. Com os dados obtidos através da realização da prova em 4 minutos e a outra com a análise dos dados resultantes através da realização da totalidade das 40 respostas. Em cada perspetiva de análise serão apresentados os dados obtidos tanto pela Beatriz como pelo Leonardo.

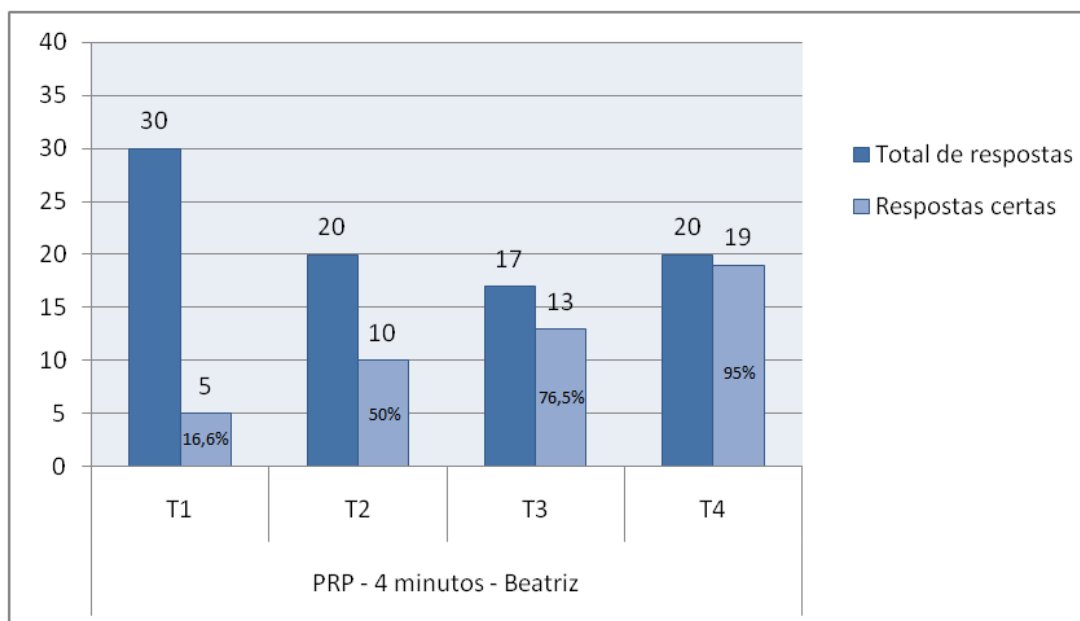
Neste ponto iremos também apresentar os dados referentes ao tempo que os alunos levaram a dar as 40 respostas na realização da PRP. Consideramos que seria interessante cruzar os dados com os dos níveis de respostas certas e verificar a evolução feita pelos alunos.

### 5.1.1 Resultados obtidos através da PRP em 4 minutos

Nos gráficos 1 e 2, podemos observar a evolução que a Beatriz e o Leonardo, apresentaram ao longo da implementação do nosso projeto.

Na avaliação inicial, T1, a Beatriz efetuou 30 respostas em 4 minutos, o que poderia indicar uma velocidade de leitura assinalável, no entanto, apenas obteve 5 respostas acertadas o que equivale a 17%.

O Leonardo, na avaliação inicial efetuou apenas 4 respostas e isso poderia indicar-nos que tinha havido alguma ponderação por parte do aluno, ou desejo de apenas dar as respostas, certificando-se que estariam certas. No entanto, destas poucas respostas, nenhuma estava certa.

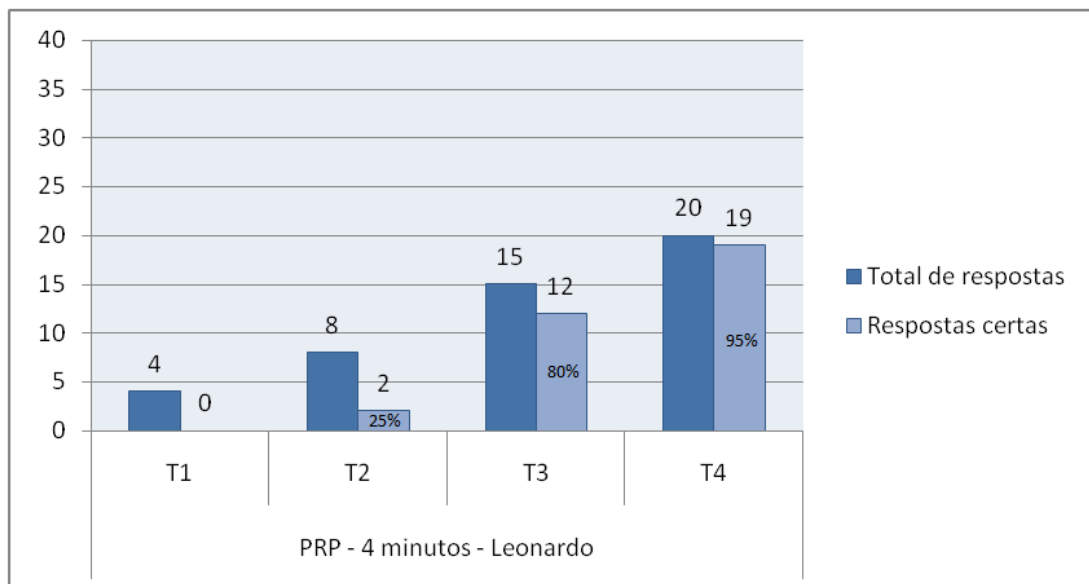


**Gráfico 1 – Resultados obtidos pela Beatriz na PRP – 4 minutos.**

Desse primeiro momento de avaliação, que serviu como ponto de partida, pudemos confirmar que os alunos tinham muitíssimas dificuldades ao nível da leitura. Estes resultados sugerem-nos também que, por parte da Beatriz, possa ter

existido algum grau de precipitação ou de aleatoriedade nas respostas dadas e que, por parte do Leonardo a insegurança que evidencia na realização das tarefas escolares, possa ter contribuído para um resultado tão afastado dos níveis que seriam esperados para a sua idade.

No segundo momento de avaliação, embora os valores alcançados ainda se encontrem muito distantes dos esperados, tanto a Beatriz como o Leonardo apresentam uma evolução. A Beatriz apresenta no momento T2, comparando com o T1, menos respostas dadas mas mais respostas certas. Esse facto pode sugerir-nos que, nesse momento de avaliação, a Beatriz foi menos precipitada, e esforçou-se mais para se certificar que estaria a dar as respostas certas. Quanto ao Leonardo, no momento T2, comparando também com o T1, apresenta o dobro das respostas dadas tendo acertado em duas respostas. Esses indicadores, ainda que incipientes, podem sugerir-nos que os níveis de segurança e autoconfiança melhoraram, e que os alunos estão a realizar aprendizagens.



**Gráfico 2 – Resultados obtidos pelo Leonardo na PRP – 4 minutos.**

Nas avaliações T3 e T4, verificou-se uma evolução assinalável por parte da Beatriz e muito significativa por parte do Leonardo.

A Beatriz, no momento T3, embora tenha diminuído o número de respostas dadas, 17, continuou a melhorar no número de respostas certas, 13, estando ambos os valores mais próximos, o que perfaz uma percentagem de acerto mais elevada, 76%. Por outro lado os resultados obtidos pela Beatriz a partir da avaliação T3, já não sugerem a existência de precipitação na escolha das respostas.

No que diz respeito ao Leonardo, o momento de avaliação T3 configura-se como sendo a confirmação da evolução do aluno. Isto porque é nesse momento que ficamos a perceber e a ter a certeza que, de facto, o Método das 28 Palavras, implementado num ambiente de Diferenciação Pedagógica, estava a resultar.

Tal como com a Beatriz, os valores de respostas acertadas aproximaram-se substancialmente do total de respostas dadas - 80 % de respostas certas.

No momento de avaliação T3, observamos também uma grande convergência de resultados obtidos tanto para a Beatriz como para o Leonardo. Essa grande convergência é evidente no número total das respostas dadas, 17 para a Beatriz e 15 para o Leonardo; no número de respostas acertadas, 13 para a Beatriz e 12 para o Leonardo e na percentagem de acertos, 76% para a Beatriz e 80 % para o Leonardo.

No momento T4, que corresponde à avaliação final, continuou a verificar-se uma melhoria significativa de resultados em todos os parâmetros para ambos os alunos. Verificou-se uma grande coincidência pois, tanto a Beatriz como o Leonardo, registaram exatamente os mesmos resultados, ou seja 19 respostas certas num total de 20 respostas dadas, o que perfaz 95 %.

Por fim vamos comparar os resultados obtidos pela Beatriz e pelo Leonardo no momento T4, que corresponde ao final do ano letivo do 2º ano de escolaridade, com os valores expectáveis e que são mencionados pelas autoras da PRP, no quadro de conversão dos resultados brutos em notas percentílicas.

Sendo assim, após a implementação do Método das 28 Palavras, num ambiente de diferenciação pedagógica, podemos concluir que os alunos alvo do nosso estudo conseguiram chegar ao percentil 25, do quadro de referência para a aplicação da PRP e que se encontra transcrito no ponto 2.6. deste documento. Apesar

da modéstia deste resultado, a comparação com o desempenho obtido na primeira avaliação (T1) mostra o importante progresso verificado entre o início e o fim do processo.

**Quadro 4 – Conversão dos resultados brutos obtidos na PRP pela Beatriz e pelo Leonardo (momento T 4) em notas percentílicas (Viana & Ribeiro, 2010).**

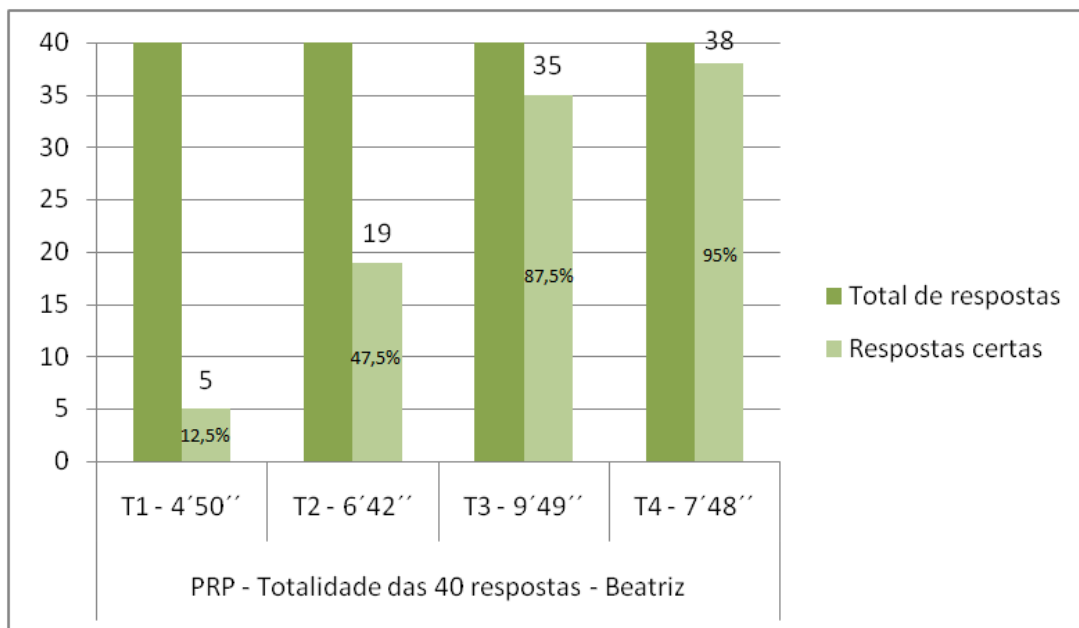
<b>Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP</b>				
<b>Percentil</b>	<b>Resultados brutos</b>			
	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>
10	0-3	0-17	0-16	0-21
25	4-6	18-23	17-20	22-28
50	7-11	24-31	21-27	29-35
75	12-18	32-38	28-37	36-39
90	19-40	39-40	38-40	40

### 5.1.2. Resultados obtidos através da PRP nas 40 respostas

Ao analisar os resultados obtidos na PRP na totalidades das 40 respostas, gráficos 3 e 4, isto é, permitindo aos alunos responderem a todas as questões dando-lhes o tempo que necessitassem, podemos extrair várias conclusões.

Uma das conclusões prende-se com o facto de, no momento T1, a Beatriz ter demorado mais 50 segundos para responder às 10 questões que faltavam não tendo, mesmo assim, acertado em mais nenhuma questão. Esses dados levaram-nos a supor ter havido precipitação ou simples aleatoriedade na escolha das respostas.

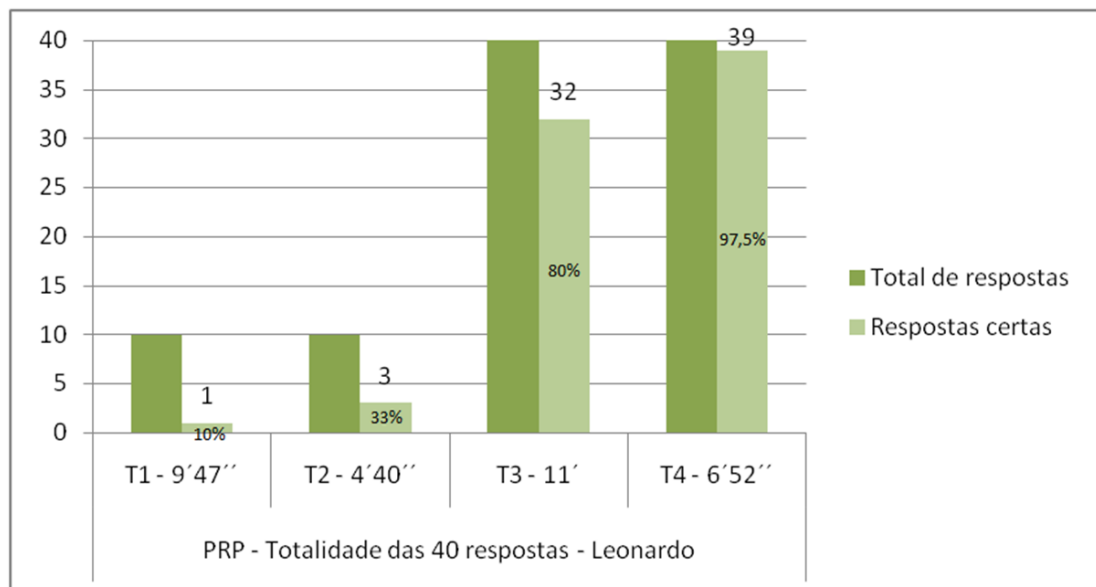
Quanto aos resultados obtidos nos momentos T2 e T3, estes são aproximadamente proporcionais aos obtidos na PRP em apenas 4 minutos. Parece, assim, que as respostas falhadas resultam da incapacidade da Beatriz para ler corretamente as restantes palavras e não do fator tempo.



**Gráfico 3 – Resultados obtidos pela Beatriz, na PRP, na totalidade das 40 respostas.**

Relativamente ao Leonardo, nos momentos T1 e T2, o aluno não quis concluir a tarefa e efetuar as 40 respostas. Nas duas avaliações, o aluno apenas respondeu às 10 primeiras questões. Dado o cansaço evidenciado pelo aluno e a insegurança que demonstrava, embora a melhorar nesse aspeto ao longo das sessões semanais, o professor proponente não insistiu para que este concluísse a prova no tempo que necessitasse. No entanto, apesar de nos momentos T1 e T2 o Leonardo ter respondido a apenas 10 perguntas, denotou-se uma melhoria nas respostas acertadas e no tempo em que estas foram dadas (cerca de cinco minutos a menos).

Quanto aos resultados obtidos nos momentos T2 e T3, e tal como sucedeu com a Beatriz, estes são aproximadamente proporcionais aos obtidos na PRP em apenas 4 minutos.



**Gráfico 4 – Resultados obtidos pelo Leonardo, na PRP, na totalidade das 40 respostas.**

Na análise efetuada aos resultados obtidos na PRP na totalidade das 40 respostas dadas pelo Leonardo, há uma situação que se destaca e que está relacionada com a enorme evolução, quase abrupta que existe entre o momento T2 e T3. De facto, comparando com os valores obtidos pela Beatriz, em que a evolução é mais

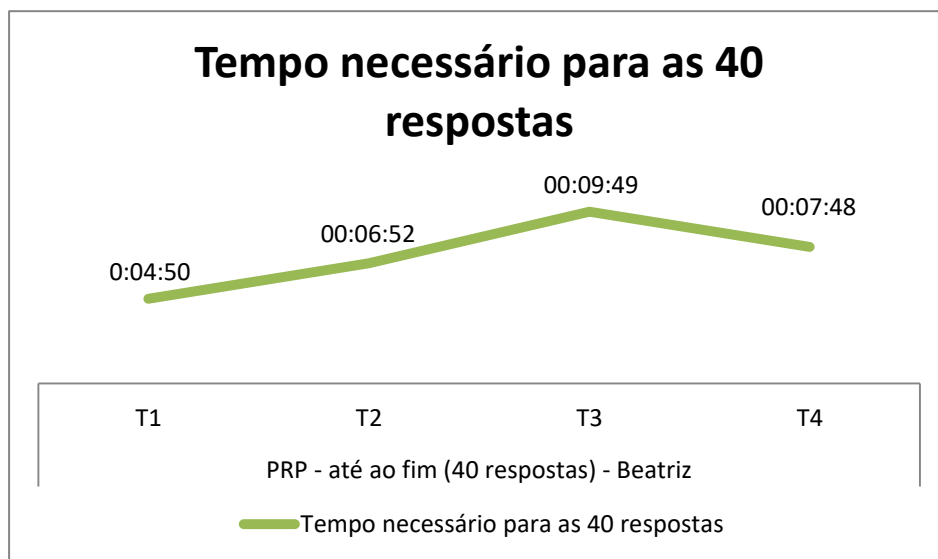
linear, o Leonardo, entre essas duas avaliações, fez progressos assinaláveis. O primeiro progresso relaciona-se com a realização da prova, efetivamente, na totalidade das 40 respostas. O segundo progresso está relacionado com a quantidade de respostas certas dadas, no T3, pelo Leonardo. De facto, estas já estão muito mais próximas do total das 40 respostas dadas. O terceiro e último progresso visível é o facto de, apesar de ter demorado 11 minutos para responder à totalidade das 40 questões, o Leonardo não ter evidenciado cansaço. Isto pode indicar que o aluno está mais seguro de si e com níveis de autoconfiança mais elevados. Por outro lado, estes valores podem também confirmar o impacto positivo que a implementação do Método das 28 Palavras, está a ter nas aprendizagens do aluno.

É também de notar que esta melhoria significativa surge após a implementação dos trabalhos de casa semanais, que envolveram diariamente a colaboração da Encarregada de Educação. Pode-se supor que esta estratégia terá também contribuído para a melhoria do desempenho por parte do Leonardo.

De registar que, tal como na PRP realizada em 4 minutos, os valores obtidos na PRP na totalidade das 40 respostas, tanto por parte da Beatriz como por parte do Leonardo, são muito convergentes.

### 5.1.3. Tempo necessário para responder às 40 questões da PRP

Para análise dos resultados obtidos através da PRP na totalidade das 40 respostas, gráficos 5 e 6, verificamos que os tempos que ambos os alunos demoraram para a concluir nos podiam trazer alguns indicadores pertinentes para o nosso estudo.

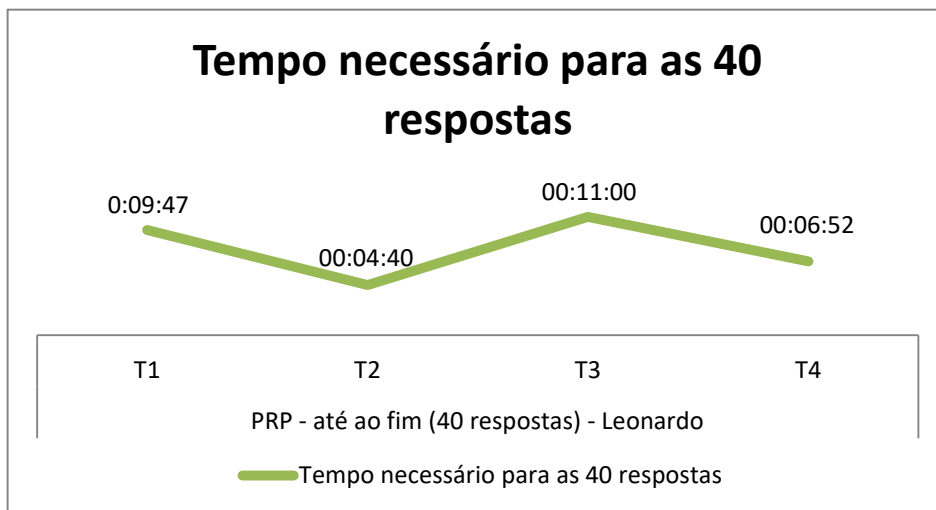


**Gráfico 5- Tempo necessário para a Beatriz responder às 40 questões da PRP.**

Um dos indicadores mais paradoxais é que a Beatriz, no T1, demorou apenas 4 minutos e 50 segundos, e que foi a prova que concluiu em menos tempo. Em contrapartida foi também a prova em que teve menos respostas acertadas.

Relativamente ao Leonardo, os valores que constam nas avaliações T1 e T2, representam o momento em que o aluno não concluiu a prova, ou seja, não quis responder à totalidade das 40 respostas.

Nas avaliações T3 e T4, tanto da Beatriz como do Leonardo, verificamos que existe uma grande semelhança e convergência nos tempos utilizados para dar a totalidade das 40 respostas.



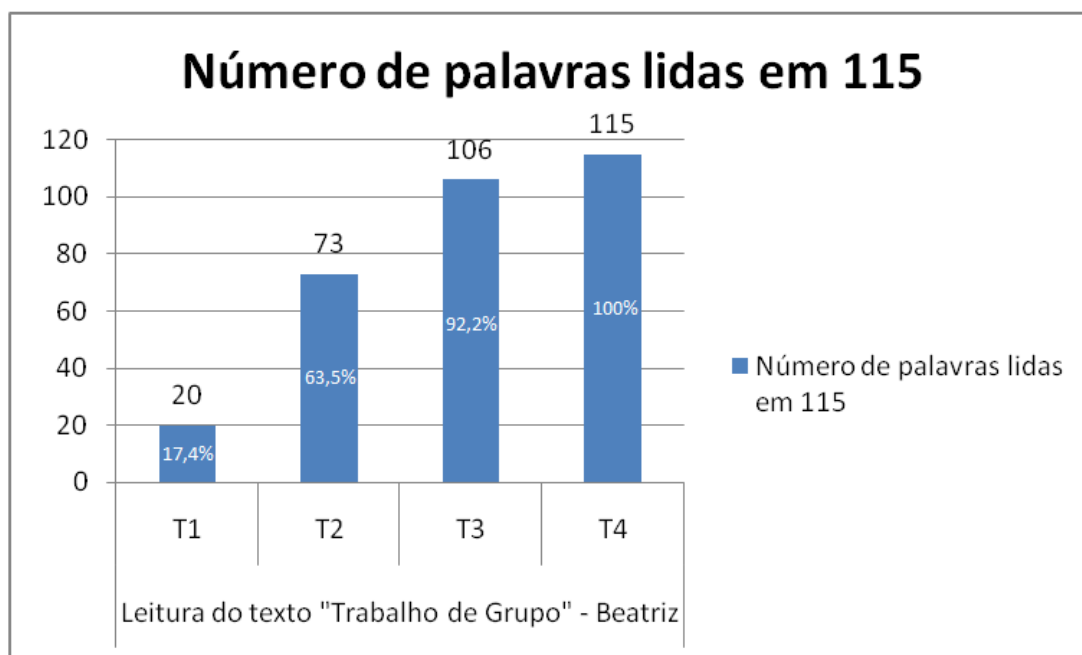
**Gráfico 6- Tempo necessário para o Leonardo responder às 40 questões da PRP.**

Por outro lado, verifica-se que entre o T3 e o T4, existe uma melhoria no tempo despendido para dar as 40 respostas. Essa melhoria coincide também com a melhoria que se registou, em ambos os alunos, entre os mesmos momentos de avaliação T3 e T4, na quantidade de repostas certas. A conjugação destes elementos confirma a melhoria das capacidades de leitura de ambos os alunos.

## 5.2. Avaliação da leitura do texto “Trabalho de Grupo”

Antes de procedermos à análise dos dados obtidos através da leitura do texto “Trabalho de Grupo”, gráficos 7 e 8 é necessário tecer algumas considerações.

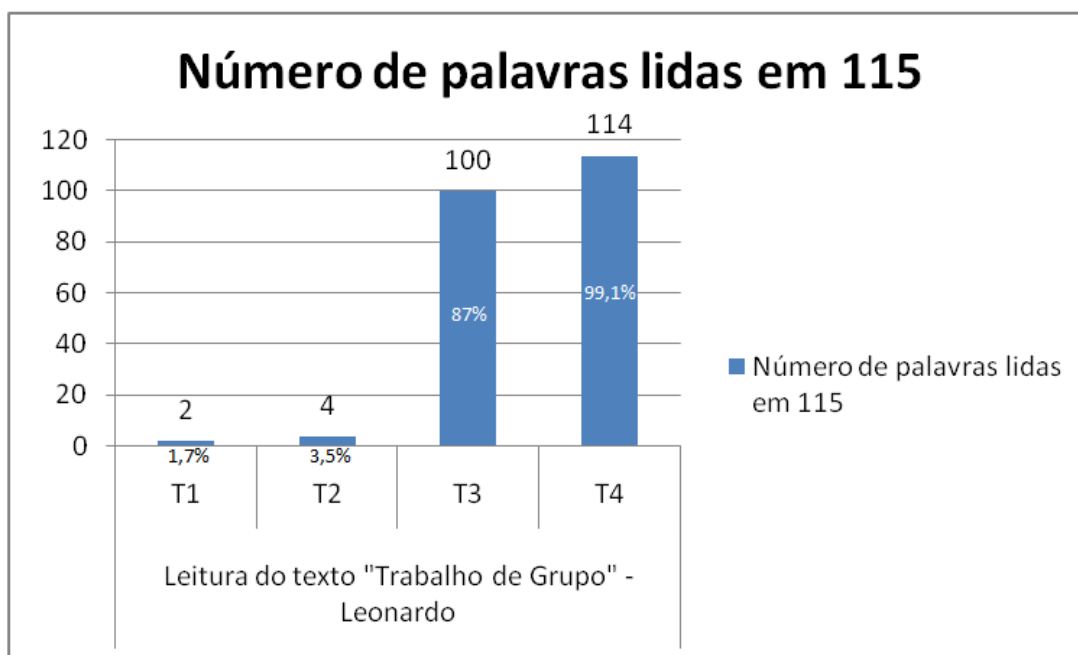
Na avaliação T1, a Beatriz teve muita dificuldade e demorou muito tempo para ler, e de forma muito hesitante, as 20 palavras. É de referir que muitas palavras não foram lidas e que a aluna, sempre que não conseguia ler uma determinada palavra, ia passando à palavra seguinte.



**Gráfico 7 – Número de palavras lidas pela Beatriz no texto “Trabalho de Grupo”.**

Nos momentos de avaliação T1 e T2, o Leonardo evidenciou um enorme desconforto e muita falta de confiança e, como seria expectável, enormes dificuldades para concluir a tarefa. Por esse motivo, assim que o desconforto, perante a tarefa, começou a tornar-se claramente evidente, o professor proponente não insistiu com o aluno para prosseguir com a tarefa tendo-a dado por concluída.

Os dados extraídos nesta tarefa mostram-nos uma evolução, tanto por parte da Beatriz como por parte do Leonardo, em todos os quatro momentos de avaliação, muito semelhante à evolução que se verificou através da PRP. No caso da Beatriz, verificou-se uma evolução constante e quase linear. Relativamente ao Leonardo, verifica-se, tal como sucedeu com a PRP na totalidade das 40 respostas, uma enorme evolução entre o momento de avaliação T2 e T3.



**Gráfico 8 – Número de palavras lidas pelo Leonardo no texto “Trabalho de Grupo”.**

Apesar da evolução verificada ao nível da leitura, durante a implementação do nosso projeto, não ficou claro qual o grau de compreensão do texto, atingido pelos alunos, uma vez que apenas pedimos a leitura em voz alta, ou seja, a decifração do texto.

### 5.3. Apreciação da leitura do texto “Aquele Folha”

Relativamente à última tarefa - leitura do texto “Aquele Folha” (Anexo 6) - que foi apenas aplicada no momento T4, não dispomos de dados quantitativos pois o objetivo da mesma, à partida, era verificar se os alunos conseguiriam ler um texto com o qual nunca tivessem contactado e que correspondesse, em grau de dificuldade, aproximadamente ao final do 2º ano de escolaridade ou ao início do 3º ano de escolaridade.

Ambos os alunos conseguiram ler a quase totalidade das 99 palavras existentes no texto. Esse facto traduz uma enorme diferença e evolução quando comparado com o nível de leitura que os alunos tinham antes da implementação do nosso estudo.

Nesta tarefa, o Leonardo foi mais lento que a Beatriz e evidenciou algum desconforto com a tarefa nova, isto é, com o facto de, inesperadamente, ter que ler um texto que não lhe era familiar. Esta situação parece ter-lhe causado algum sentimento de insegurança.

Com esta tarefa, verificamos que ainda que, com velocidades diferentes, os alunos conseguiram ler o texto. No entanto, tal como na avaliação do texto “Trabalho de Grupo”, não é possível depreender se, tanto a Beatriz como o Leonardo, conseguiram ou não compreender o que leram.



## **CONCLUSÕES**



Este estudo teve como objetivo central ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e verificar se o Método das 28 Palavras, implementado num ambiente de diferenciação pedagógica, poderia contribuir nesse processo de aprendizagem.

Pretendíamos, com este projeto, comprovar que os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes e que nem sempre a metodologia adotada por um professor consegue ser eficaz em todos os seus alunos. Quisemos, também comprovar que o ensino diferenciado pode ser uma estratégia a ter sempre em conta e que, se implementada atempadamente, pode evitar situações de insucesso e de exclusão.

Queremos salientar que este trabalho não teve como propósito defender ou enaltecer o Método das 28 Palavras. A escolha deste método surgiu por se verificar que o mesmo constitui, em inúmeras situações, alternativa aos métodos baseados no modelo ascendente em circunstâncias em que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou integrados ou não no Regime de Educação Especial. O manual escolar baseado no Método das 28 Palavras contém um livro e um conjunto de atividades apelativas para os alunos e vem apetrechado com materiais manipuláveis prontos para serem utilizados em sala de aula.

Como o nosso projeto só seria viável com a estreita colaboração da professora Titular de Turma, que teria de proceder à implementação do Método das 28 Palavras num ambiente de diferenciação Pedagógica, a existência deste compêndio (manual do aluno, livro de fichas de trabalho e livro de apoio ao professor), com todas as atividades e tarefas sistematizadas e sequenciadas, seria uma enorme ajuda pois não requereria muito trabalho prévio de preparação das aulas e de construção de materiais. A questão central da implementação do Método das 28 Palavras passaria essencialmente pela gestão das tarefas em sala de aula e de uma mudança em algumas rotinas, tais como o preenchimento diário da grelha de registo (Anexos 7 e 8), e fazer a articulação, essa quase diária, com o professor proponente. De facto queremos salientar que a professora titular de turma desempenhou um papel fulcral na implementação do nosso estudo. Esteve, desde o primeiro momento, recetiva,

disponível e envolveu-se de forma determinante, contribuindo para que o projeto fosse uma realidade.

Posto isto, e partindo do tema do nosso projeto, “Ensino da leitura, a alunos com dificuldades de aprendizagem, através do Método das 28 Palavras”, verificamos que, depois de cerca de 6 meses de implementação do nosso projeto e de analisar todos os dados recolhidos, os alunos aprenderam a ler.

O caminho de aprendizagem que percorreram durante esses 6 meses ainda não está concluído pois necessita de ser continuado e consolidado para que os mesmos alunos atinjam o patamar da compreensão da informação que estão a ler. Esse patamar, de facto, à data da conclusão do nosso estudo, é provável que não tinha sido totalmente alcançado. Nesse sentido cabe aqui o reconhecimento de uma lacuna na nossa planificação, que foi não termos ponderado avaliar o grau de compreensão obtido pelos alunos, nomeadamente no final do ano. Para tal poder-se-ia ter concebido um questionário, eventualmente de escolha múltipla e mesmo que passado oralmente pelo docente, para apreciar o nível de compreensão obtido.

É de referir ainda que a planificação geral (anexo 9) que foi feita antes da implementação do projeto, não foi cumprida na sua totalidade. Essa situação ocorreu pois, em determinados momentos, foi necessário fazer algumas atividades de consolidação suplementares para reforçar as aprendizagens que os alunos estavam a fazer. Desse modo, foi dada preferência ao atendimento das necessidades evidenciadas pelos alunos e ir ao encontro dos seus ritmos de aprendizagem, tendo plena consciência que essa escolha comprometeria o cumprimento da planificação geral.

Com os resultados obtidos no nosso estudo, podemos comprovar que o Método das 28 Palavras, que se insere nos métodos mistos, pode ir ao encontro do estilo de aprendizagem de alguns alunos e que, quando implementado num ambiente de diferenciação pedagógica, pode trazer resultados bastante satisfatórios tanto em termos de aquisição da competência da leitura e, por conseguinte, da escrita, como

em termos de benefício para a autoconfiança dos alunos, podendo evitar situações ou sentimentos de exclusão, por parte dos mesmos, por não conseguirem realizar as mesmas tarefas que os seus pares.

É também importante referir que, em determinado momento, surgiu a necessidade de os alunos realizarem mais atividades de consolidação das aprendizagens. As “Fichas de Atividade de Leitura e Escrita” (Anexos 10 e 11) que eram trabalhos de casa que, semanalmente, os alunos levavam para realizar, em nossa opinião, deram um assinalável contributo na consolidação das aprendizagens que os alunos foram realizando. Estas fichas de trabalho de casa, requereram o acompanhamento e supervisão das Encarregadas de Educação que, desde o primeiro momento, deram sem reservas e com entusiasmo a esta tarefa. De facto, estas fichas permitiram às Encarregadas de Educação acompanhar as aprendizagens que os seus educandos estavam a realizar, assim como perceber as dificuldades que os mesmos estavam a evidenciar nos vários momentos. O envolvimento das Encarregadas de Educação no processo foi um fator que julgamos ter sido muito positivo para os alunos, na medida em que sentiram que, tanto na escola como em casa, todos se interessavam e acompanhavam de perto as suas conquistas.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados utilizados (PRP, textos “Trabalho de Grupo” e “Aquela Folha”), julgamos terem sido adequados ao estudo que implementámos. De facto estes instrumentos permitiram, em cada momento em que foram aplicados, fazer a transposição, em termos de dados, da evolução que os alunos estavam a ter. No entanto, a escolha dos mesmos instrumentos de medida (sobretudo a PRP e o texto “Trabalho de Grupo”) pode ter levado a uma melhoria de desempenhos por repetição. A aplicação dos mesmos instrumentos de recolha de dados nos quatro momentos foi uma opção, pois pretendíamos fazer comparações, entre os vários momentos, que fossem o mais rigoroso possível. Julgamos que, se tivéssemos escolhido instrumentos diferentes nos vários momentos, seria mais difícil fazer uma interpretação dos dados e estabelecer termos de comparação entre os mesmos. Desse modo, e apesar de termos consciência que eventualmente possa ter ocorrido uma melhoria de desempenho por habituação,

consideramos que esse facto, a ter acontecido, teve um impacto residual nos dados e resultados recolhidos.

A realização deste projeto foi bastante recompensador, pois contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, permitiu-me aprender com todos os intervenientes que foram implicados, direta ou indiretamente, no projeto e acima de tudo, possibilitou que dois alunos com evidentes dificuldades na aprendizagem da leitura, pudessem vencer uma parte substancial das suas dificuldades e pudessem estar mais motivados e incluídos nas atividades escolares.

## Bibliografia

Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Bertocchini, P. (2001). Différenciation Pédagogique et Contextualisation. *Ela - Études de Linguistique Appliquée 2001/3 (n° 123-124)*, p. 273-282. [online]. Available: <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-273.htm> (Retrieved from August 23, 2017).

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on Reading for Instruction Individuals With Significant Cognitive Disabilities. *Council for Exceptional Children. Vol. 72, N° 4*.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I. F., & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial, Vol. 24, nº. 41, 329-345*. [online]. Available: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127403002> (Retrieved from August 17, 2017).

Dinis, M. F. (2011). *Abordagem Crítica ao Método das 28 Palavras em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. (Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários). Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Psicopedagógica*. [on line]. Available: [http://www.revistapsicopedagogia.com.br/81/file\\_81/edicao\\_81.pdf#page=10](http://www.revistapsicopedagogia.com.br/81/file_81/edicao_81.pdf#page=10) (Retrieved from February 12, 2015).

Gabriel, R., Morais, J., & Kolinsky, R. (2016). A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. *Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 061-078, [on line]. Available: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/40897>. Retrieved from 04 set. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>.

Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique? *Philosophoire 2012/1* (n° 37), p. 85-95. DOI 10.3917/phoir.037.0085. [on line]. Available: <http://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2012-1-page-85.htm> (Retrieved from August 23, 2017).

Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na mestria do Código Escrito – Teste de Avaliação da Compreensão*. Almada: Instituto Piaget.

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

Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, n.º 1, 51–74. doi:10.7202/009492ar.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rocha, A. (2016). Diferenciação Pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.7, n.20, p. 22-40.

Santos, C., Liquito, C., & Veiga, R. (2011). *Caixinha de Palavras – Aplicação do Método das 28 Palavras” Manual do Aluno, Livro de Fichas e Guia do Professor*. Porto: Porto Editora.

Santos, L. (sd). *Diferenciação Pedagógica: Um Desafio A Enfrentar*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projecto AREA.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, M., (2011). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas*. (Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários). Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, n.º 2. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Valente, M. F. (2002), *Competências metalinguísticas e estratégias de leitura na aprendizagem da linguagem escrita com métodos de ensino diferentes*. (Dissertação

de Mestrado em Psicologia Educacional). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 193-212.

Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para a Activação de Competências*. (Tese de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Viana, F. L. (2007). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? In *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59) Braga: Edições Casa do Professor.2007.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., & Santos, V. D. (2007). *Desempenho em Leitura em Função do Método. Um estudo Longitudinal*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. Centro de Estudos em Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. S. (2010). *PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras. Manual Técnico*. Testes Psicológicos. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.

**ANEXOS**

Anexo 1

**esec**  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



*Solicito autorizar  
os EE das aulas  
em curso*

Exma. Senhora Diretora do  
Agrupamento de Escolas de ...

Coimbra, 3 de novembro de 2015

**Luís António Lourenço Duarte** é estudante do 2ºano do mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, estando atualmente a desenvolver o seu Trabalho Final conducente à obtenção do grau de Mestre.

De acordo com o regulamento do trabalho, pretende-se que, através dele, os alunos-mestrandos desenvolvam competências de natureza profissional especializada, designadamente a capacidade de projetar intervenções tendentes à otimização dos sistemas, contendo uma fundamentação teórica capaz de as sustentar. Para tal, este trabalho centra-se no desenvolvimento de práticas de intervenção-acção em contexto educativo com alunos/populações portadores de necessidades educativas especiais.

Face a este enquadramento, a concretização dos objetivos pretendidos só poderá ser levado por diante com a colaboração das instituições educativas frequentadas por alunos nas condições referidas, sendo expectável que o envolvimento dos mestrandos nas intervenções planeadas traga ganhos para o processo educativo dos alunos intervencionados.

Assim, na qualidade de Coordenador do mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho, deste modo, solicitar a colaboração do Agrupamento de Escolas a que V. Exa. superiormente dirige, no sentido de que o docente Luís Duarte possa intervir junto de aluno(s) com NEE por forma a aí concretizar a componente empírica do seu Trabalho Final de mestrado.

Desde já antecipadamente grato, em nome da ESEC, por toda a colaboração que, neste contexto, possa vir a ser prestada, apresento os meus mais cordiais cumprimentos.

O Coordenador do Mestrado de Educação Especial da ESEC

João Luís Pimentel Vaz

## Anexo 2

Implementação do Método das 28 Palavras

Declaração de Consentimento Informado

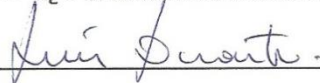
## Declaração de Consentimento Informado

Exma. Senhora Encarregada de Educação,

No âmbito do Trabalho Final do Curso de Mestrado em Educação Especial, a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra em articulação com o Agrupamento de Escolas de Portel, pretendemos implementar um projeto de ensino da Leitura e Escrita em alunos que evidenciaram dificuldades na aprendizagem desses domínios. O projeto tem como finalidade, promover o ensino da Leitura e da Escrita através do Método das 28 Palavras, que é um método Global/Silábico, em alunos que não conseguiram realizar essas aprendizagens através do Método Sintético, que é o método mais utilizado pela maioria das professoras e dos professores do Primeiro Ciclo. Verificamos que a sua educanda se enquadra no perfil acima descrito, pelo que vimos por este meio solicitar a vossa autorização para que a mesma participe no projeto. Este projeto será implementado pelo professor Luís António Lourenço Duarte e terá como principal colaboradora, a professora Maria do Céu da Mota que é a professora titular de Turma.

Com a implementação deste projeto, os princípios éticos de confidencialidade e anonimato estarão garantidos. Os resultados deste projeto apenas serão utilizados para fins académicos, e será sempre preservada a identidade da sua educanda.

M. do C. do P., 10 de dezembro de 2015

  
\_\_\_\_\_

Eu, Sr.<sup>a</sup> Maria do Céu da Mota, Encarregada de Educação de Escola Superior de Educação de Coimbra, autorizo que a mesma participe no projeto de Implementação do Método das 28 Palavras, para promover o ensino da Leitura e da Escrita, no âmbito do Trabalho Final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra.

M. do C. do P., 10 de dezembro de 2015

  
\_\_\_\_\_

### Anexo 3

Implementação do Método das 28 Palavras

Declaração de Consentimento Informado

#### Declaração de Consentimento Informado

Exma. Senhora Encarregada de Educação,

No âmbito do Trabalho Final do Curso de Mestrado em Educação Especial, a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra em articulação com o Agrupamento de Escolas de Portel, pretendemos implementar um projeto de ensino da Leitura e Escrita em alunos que evidenciaram dificuldades na aprendizagem desses domínios. O projeto tem como finalidade, promover o ensino da Leitura e da Escrita através do Método das 28 Palavras, que é um método Global/Silábico, em alunos que não conseguiram realizar essas aprendizagens através do Método Sintético, que é o método mais utilizado pela maioria das professoras e dos professores do Primeiro Ciclo. Verificamos que o seu educando se enquadra no perfil acima descrito, pelo que vimos por este meio solicitar a vossa autorização para que o mesmo participe no projeto. Este projeto será implementado pelo professor Luís António Lourenço Duarte e terá como principal colaboradora, a professora Glória Maria Almeida, que é a professora titular de Turma.

Com a implementação deste projeto, os princípios éticos de confidencialidade e anonimato estarão garantidos. Os resultados deste projeto apenas serão utilizados para fins académicos, e será sempre preservada a identidade do seu educando.

Portel, 10 de dezembro de 2015

Luís Duarte

Eu Glória Maria Almeida, Encarregada de Educação de Luís António Lourenço Duarte, autorizo que o mesmo participe no projeto de Implementação do Método das 28 Palavras, para promover o ensino da Leitura e da Escrita, no âmbito do Trabalho Final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Portel, 10 de dezembro de 2015

Glória Maria Almeida

## Anexo 4



Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

**P. R. P.**  
**PROVA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS**  
**Fernanda Leopoldina P. Viana**  
**Universidade do Minho**  
**2006**

N.º.


Nome: \_\_\_\_\_


Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_


Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Data da Prova: \_\_\_\_\_ Pontuação: \_\_\_\_\_ Inf. Prof.: \_\_\_\_\_

Exemplos:

a)		boleia	baleia	balela	poleia
----	---	--------	--------	--------	--------




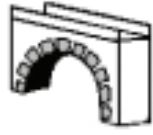
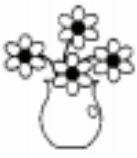




b)		potro	poldro	tosco	porco
----	---	-------	--------	-------	-------

c)		luva	luta	lula	lupa
----	---	------	------	------	------













**AQUI!**











Não avances na prova até  
o professor dizer.

1		badana	baiana	bacana	banana
2		pombal	pompa	pomba	lomba
3		capelo	camelo	cabelo	caneco
4		fonte	pente	ponte	ponta
5	4	quarto	quatro	quadra	quadro
6		jarro	parra	jorra	jarra
7		escora	escola	escova	escava
8		casado	casaco	cavado	sacado
9		bola	bota	boba	boga
10		morando	molengo	nadando	morango











→ **vira a página** 3

11		quadro	quatro	quadra	guardo
12		faço	lanço	laço	lago
13		sopa	soda	sapo	saco
14		boião	balão	cotão	botão
15		garrano	garfada	garrafa	sarrafo
16		pedaço	palhaço	palhoça	regaço
17		prado	prazo	parto	prato
18		barrada	barroca	carrada	barraca
19		escaca	escapa	escada	estaca
20		queixo	queijo	queimo	beijo

→ **vira a página**

21		marmelo	martelar	martelo	amarelo
22		pense	ponte	dente	penete
23		cadeia	cadela	cadeira	candeia
24		pigarro	cigano	cigarro	cigarra
25		censura	cegonha	tesoura	cenoura
26		quinto	cinto	circo	cinco
27		braço	brado	traço	berço
28		clave	chove	chave	chavo
29		patela	panela	canela	janela
30		cavala	cavado	cavalo	cavaco

→ **vira a página**

31		aranha	amanha	apanha	arranha
32		preto	perto	prego	prelo
33		corda	cobre	dobra	cobra
34		gatinha	grainha	gotinha	galinha
35		bandeira	banheira	bateira	barreira
36		regedor	reflector	cobertor	regador
37		barbo	parco	barco	bardo
38		estrepa	estrela	estreia	estrofe
39		litro	livro	libra	livre
40		vaca	foca	faca	fava

## Anexo 5

**Leitura de um  
texto****Trabalho de grupo**

Na escola, a professora pediu às crianças que fizessem um trabalho sobre os animais de África.

Primeiro, mostrou-lhes um vídeo muito interessante e, depois, pediu a cada uma que escolhesse o seu animal preferido para fazer o trabalho.

A Bruna disse que escolhia a zebra, porque achava bonitas as suas riscas brancas e pretas.

O Luís queria escrever sobre o crocodilo porque é um animal muito feroz e com uma boca muito grande.

A Graça achava que devia ser o tigre porque também tinha riscas, era muito bonito e feroz. Para além disso era elegante e veloz.

A Beatriz queria escolher a cabra da serra, que saltava livre de pedra em pedra.



Anexo 6

**Leitura de um  
Texto**



**AQUELA FOLHA**

Devagarinho, muito devagarinho, a folha soltou-se do ramo da árvore.

Devagarinho, muito devagarinho, a folha voou sem saber muito bem o caminho que havia de seguir.

Devagarinho, muito devagarinho, a folha poisou no chão sem fazer barulho.

Devagarinho, muito devagarinho, aquela folha acastanhada chamou pelo vento.

Rápido, muito rápido, o vento apareceu e deu-lhe uma assoprada.

E a folha voltou a voar mais um bocadinho e depois caiu em cima da bota de um velho que estava sentado num banco de jardim.

O velho pegou na folha e pensou:

- Acabou o Verão! Ai, o tempo passa tão depressa!





Anexo 8

Implementação do Método das 28 Palavras

Aluno: Francisco J. A. ...

Data e Hora	Atividade Página Palavra	Nível de concretização da atividade por do aluno						Observações
		Realização da tarefa C - Conseguiu CA - Conseguiu com Ajuda NC - Não Conseguiu	Interesse ++ / + / - / --	Empenho ++ / + / - / --	Aprendeu a Palavra? Sim/Não	Conseguiu ler outras palavras/pseudopalavras Sim/Não		
4/7/2016 dos 15 às 16:00	Apresentação, Identificação 3ª e 9ª "Menina"	CA - NA Identificação C	+	+	Sim	—	- NA Identificação no livro, de palavras disponíveis no nome "FRANCISCO" Lui Duarte.	
5/7/2016 9ª às 10:30	Pg 10/12 do Manual	CA	+	+	Sim	Sim nani nina mena	Madeira	
6/7/2016 dos 9:30 às 10:30	Atas IMAGENS DE MEMÓRIAS; Escrita por Lui Duarte leitura e escrita de 28 palavras	C	+	+	Sim	Sim meni nina mena	Lui Duarte	
7/7/2016 9ª às 10:30	Pag 13/15 menino	C	+	+	Sim	—	Madeira	
8/7/2016 9ª às 10:30	Pag 16/20 do Manual Escrita de palavras	CA	+	+	Sim	Sim nome, nana nini, nana, nani mano, mana	Madeira	

++ Demonstrou Bastante; + Demonstrou; - Demonstrou Pouco; --- Não Demonstrou.

Anexo 9

Planificação Geral

Implementação do Método das 28 Palavras

Grelha de Planificação Geral												
2º Período												
Implementação do Método das 28 Palavras												
Mês	Janeiro				Fevereiro				Março			
	4 a 8	11 a 15	18 a 22	25 a 29	1 a 5	Dias 11 e 12 (Dois dias)	15 a 19	22 a 26	29 de fevereiro a 4 de março	7 a 11	14 a 18	
<b>Semana</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
<b>Conteúdos/Palavras Páginas do Livro Atividades</b>	- Identificação no Livro; - "Merina"; - "Merina"; Pag. 6 à 20; - Materiais Manipuláveis.	- "Lvo"; - "Sapato"; - "o, e, i, o, u"; Pag. 21 à 47; - Materiais Manipuláveis.	- Jogos pg. 48 e 49; - "Bota"; - "Mamá"; Pag. 50 à 55; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação.	- "Leque"; - "Casa"; Pag. 56 à 65; - Materiais Manipuláveis;	- Jogos pg. 66 e 67; - "Janela"; - "Telhado"; Pag. 68 à 75; - Materiais Manipuláveis;	- Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação.	- "Escada"; - "Chave"; - "Singular e Plural"; Pag. 76 à 83. - Materiais Manipuláveis;	- Jogos pg. 84 e 85; - "Galinha"; - "Gema"; Pag. 86 à 90. - Ficha de Consolidação;	- "Rato"; - "Cenoura"; Pag. 91 à 97. - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação; - PRP + Leitura de um Texto.	- "Girafa"; - "Pulhaco"; Pag. 98 à 102. - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação;	- Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação.	

Grelha de Planificação Geral												
3º Período												
Implementação do Método das 28 Palavras												
Mês	Abril				Maio				Junho			
	4 a 8	11 a 15	18 a 22	26 a 29 (Quatro dias)	2 a 6	9 a 13	16 a 20	23 a 27	30 de maio a 3 de junho	6 a 9 (Três dias)		
<b>Semana</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>		
<b>Conteúdos/Palavras Páginas do Livro Atividades</b>	- Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - "Zebra"; - "Bandeira"; - "In antes do b e do p"; Pag. 103 à 109; - Materiais Manipuláveis;	- Jogos pg. 110 e 111; - "Funil"; - "In no início das palavras"; Pag. 112 à 114; - Materiais Manipuláveis;	- Jogos pg. 110 e 111; - "Árvore"; - "Z no fim das palavras"; Pag. 115 à 117; - Ficha de Consolidação; - PRP + Leitura do Texto.	- "Quadro"; - "Passarinho"; Pag. 118 à 123; - Materiais Manipuláveis;	- Jogos pg. 124 e 125; - "Pele"; - "Cigarra"; Pag. 126 à 131; - Ficha de Consolidação.	- "Fogueira"; - "Flor"; Pag. 132 à 134; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação; - Jogos pg. 136 e 137;	- "k, w, y"; Pag. 138 à 143; - Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação.	- Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação.	- Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - Materiais Manipuláveis; - PRP + Leitura dos 2 Textos;	- Revisões e consolidação das palavras e sílabas aprendidas; - Materiais Manipuláveis; - Ficha de Consolidação.		

Anexo 10

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTEL

TPC

Ficha de Atividade-Leitura e Escrita

1



Para realizares estes exercícios, tens de estar com muita atenção.

1. Lê as frases e copia-as.

A Simone vê a novela na casa da avó Paula.



\_\_\_\_\_

A avó Paula vive aqui, ao lado da casa do Simão.



\_\_\_\_\_

É o avião que voa e leva a menina Bruna e o menino Luís.



\_\_\_\_\_

De noite, não se vê nada aqui.



\_\_\_\_\_

A Anabela, a Liliana e o Nuno vão à noite ver a lua.



\_\_\_\_\_

2. Lê as sílabas.



va	to	su	que	si	no	pa	ti	ne
bi	que	se	la	ni	lu	bu	qui	tu
le	so	pe	mi	li	po	be	nu	lo
me	sa	pi	vu	mu	na	qui	ve	ma
qui	pu	bo	te	ta	vi	mo	vo	ba

3. Inventa palavras, completando com sílabas. Utiliza as sílabas do quadro anterior. Lê as palavras que inventaste.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 11

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTEL

TPC

Ficha de Atividade-Leitura e Escrita

12



Para realizares estes exercícios, tens de estar com muita atenção.

## 1. Lê as frases e copia-as.

Na passada quarta-feira, dia dezoito de maio, os alunos da escola de Monte do Trigo foram, de autocarro, a uma visita de estudo a Lisboa. 🧐🧐🧐

---



---

Assim que chegaram a Lisboa, os alunos foram logo visitar o Museu da Marinha que se situa junto do Mosteiro dos Jerónimos. 🧐🧐🧐

---



---

Depois de visitar o Museu da Marinha, os alunos e professores fizeram um piquenique nos jardins que estão em frente ao Mosteiro dos Jerónimos. 🧐🧐🧐

---



---

Depois do almoço toda a comitiva de Monte do Trigo rumou até ao Cais de Alcântara e visitaram o navio Escola Sagres e o navio de guerra Dom Francisco de Almeida. 🧐🧐🧐

---



---

Por fim, para descontraír um pouco, o lanche aconteceu junto ao mar na Costa da Caparica. Foi o momento de correr, brincar e, claro, molhar os pés. 🧐🧐🧐

---



---



---



---



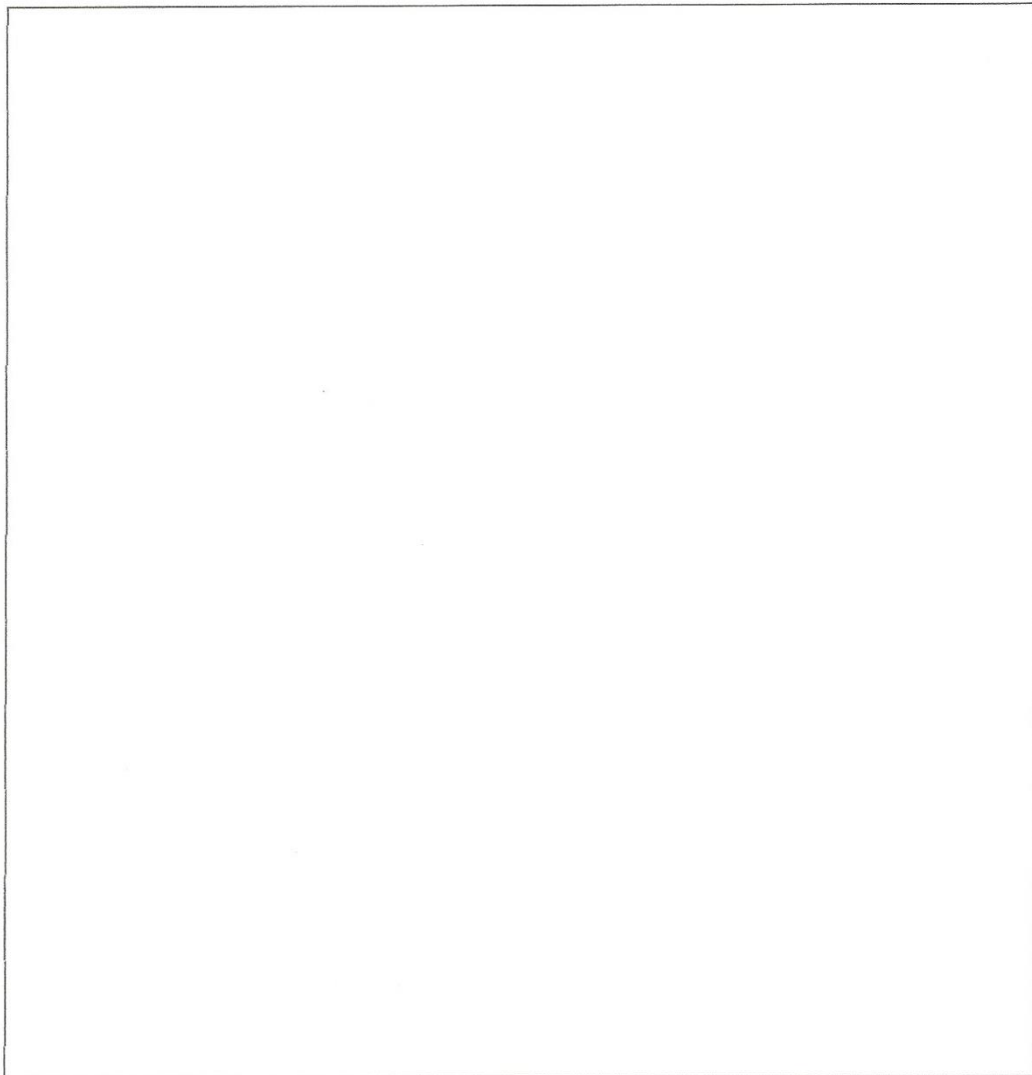
3. **Escolhe** uma das frases do exercício 1, e copia-a.

---

---

---

4. **Faz** o desenho da frase que escolheste na tarefa anterior.



Bom trabalho