

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

A Aprendizagem da Leitura e Escrita num Adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Vanda Maria da Silva Coelho

Coimbra
2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

A Aprendizagem da Leitura e Escrita num Adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Vanda Maria da Silva Coelho

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lucília
Salgado

Outubro de 2012

Agradecimentos

Após o trabalho concluído chegou o momento de olhar para trás e relembrar os passos dados e vividos e a contribuição de todos aqueles que me acompanharam neste longo e árduo percurso.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Lucília Salgado pelo apoio e interesse demonstrados em todo o processo e pela aprendizagem que me proporcionou através do seu rigor científico, capacidade profissional e riqueza humana. Agradeço-lhe, ainda, pelas palavras de ânimo e conforto que me prestou nos momentos nos quais demonstrei desorientação e ansiedade. O meu muito obrigada.

À Professora de Educação Especial, Ana Sofia, pela colaboração na implementação deste projeto.

À Diretora do Agrupamento da escola na qual implementei o projeto, Professora Ana Seabra, pela oportunidade de execução do mesmo.

E por último, e não menos importante quero agradecer à minha mãe e irmã pela paciência que tiveram comigo nos momentos de maior cansaço e irritabilidade.

A Aprendizagem da Leitura e Escrita num Adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Resumo: O presente trabalho de investigação incide sobre a literacia e tem como principal objetivo ensinar a ler e escrever um adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, utilizando estratégias de alfabetização baseadas em modelos teóricos diversos desde a psicogénese da leitura e escrita, ao método de alfabetização de Paulo Freire.

Como forma de intervenção delineou-se um conjunto de atividades realizadas em várias sessões, nas quais o sujeito experienciou e conceptualizou a leitura e escrita através do contacto e trabalho com diversos materiais escritos.

Através da presente Investigação-Ação, conseguiu-se averiguar alguns resultados do estudo. Em primeiro lugar, pôde constatar-se que é possível ensinar a ler e escrever um adolescente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Em segundo lugar, foi notória a grande motivação e satisfação do sujeito e pais pela aprendizagem realizada, uma vez que até então não se tinha desenvolvido.

Devido à multiplicidade de fatores que condicionam a aprendizagem da leitura e escrita, é recomendado que na alfabetização se tenha em atenção a seleção e pertinência de estratégias e materiais a utilizar para a sua conceptualização, no sentido de evitar a perda de interesse e motivação.

Palavras-chave: Literacia, Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Aprendizagem da Leitura e Escrita.

Abstract: The present research focuses on literacy and has as main objective to teach reading and writing to a teen with Intellectual and Developmental Disabilities using literacy strategies based on different theoretical models from the psychogenesis of reading and writing to the literacy method of Paulo Freire.

As a form of intervention a set of activities performed in several sessions were outlined, in which the subject experienced and conceptualized reading and writing by contacting and working with various written materials.

Through this research-action, we were able to determine some results of the study. Firstly, we could see that it is possible to teach reading and writing to a teen with Intellectual and Developmental Disabilities. Secondly, great motivation and satisfaction was evident by the subject and by the parents with what was learned, since until then it had not been developed.

Due to the multiplicity of factors that affect the learning of reading and writing, it is recommended that literacy has in mind the selection and appropriateness of strategies and materials to be used for its conceptualization, in order to avoid the loss of interest and motivation.

Keywords: Literacy, Intellectual and Developmental Disabilities, Learning to read and write.

Sumário

Introdução	1
Parte I -Enquadramento Teórico e Conceptual	3
Capítulo I -Em que consiste ler	5
1. O conceito de leitura	7
1.1. Processos cognitivos implicados na leitura	9
Capítulo II -A Aprendizagem da leitura e escrita	11
1. Consciência Fonológica	13
2. Literacia Emergente	16
3. Componentes de construção de um projeto pessoal de leitor	19
4. Literacia Familiar	23
4.1 Efeitos da prática de Literacia Familiar	25
Capítulo III -Estratégias alternativas de aprendizagem da leitura e escrita com destinatários específicos	29
1. Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita em sujeitos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	31
2. Estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita	36
2.1. Níveis de dificuldade e estratégias de leitura e escrita	36
2.2. Estratégias de leitura e escrita baseadas no método de alfabetização de Paulo Freire	41
Parte II - Enquadramento Metodológico	47
1. Objetivos da Investigação	49
1.1. Pergunta de Partida	49
1.2. Perguntas Orientadoras	49
2. Delineamento metodológico	50

2.1.	Estudo Exploratório/Investigação-Ação	50
2.2.	Contextos de inserção social do sujeito	53
2.2.1.	Contexto familiar	53
2.2.2.	Contexto comunitário	53
2.2.3.	Contexto escolar	54
2.3.	Técnicas de Recolha e Análise de dados	56
2.3.1.	Pesquisa Bibliográfica e documental	56
2.3.2.	Entrevista Semiestruturada	57
2.3.3.	Diário de Bordo	58
3.	Análise de Dados	60
Parte III - Análise e Discussão dos Resultados		63
1.	Conhecer a situação pedagógica inicial do sujeito	66
1.1.	Avaliação direta	66
1.1.1.	Palavras conhecidas	67
1.1.2.	Diagnóstico da Literacia Emergente	67
1.2.	Representações parentais	68
1.2.1.	Perceção inicial da mãe	68
2.	Desenvolver estratégias de aprendizagem da leitura e escrita	69
2.1.	Motivação para a leitura e escrita	69
2.1.1.	Interesses pessoais	69
2.1.2.	Meio envolvente	70
2.1.3.	Escolha das palavras	71
2.2.	Reconhecimento da funcionalidade da leitura e escrita	71
2.2.1.	Contacto e manipulação com diversos	72

INTRODUÇÃO

A alfabetização assume um papel fundamental no processo educativo da criança. Muitas crianças aprenderão a ler e escrever e não encontrarão dificuldades, e outras necessitarão de ajuda especial para conseguir sucesso nessa atividade.

Nas crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental¹ (DID) o processo de aquisição da leitura e escrita poderá estar comprometido uma vez que apresentam, à partida, um conjunto de limitações.

Para que o aluno com DID se desenvolva como um sujeito produtivo e participante no processo ensino-aprendizagem é necessário que se construam estratégias adequadas de ensino da leitura e escrita de acordo com as suas motivações e perfil de funcionalidade.

Este trabalho debruça-se sobre a implementação de estratégias de aprendizagem da leitura e escrita num aluno com DID. A motivação para a realização deste projeto prende-se com razões profissionais, uma vez que se pretende encontrar as estratégias de aprendizagem da leitura e escrita mais eficazes e adequadas para este caso específico.

Em termos estruturais organizámos este projeto de investigação em quatro partes: o enquadramento teórico e conceptual, metodologia, análise e discussão dos resultados e conclusões e recomendações. A primeira parte, enquadramento teórico-metodológico, assenta em três capítulos. No primeiro capítulo, consignado ao conceito de leitura importou definir e caracterizar o processo de leitura e escrita baseado em três abordagens (neuro psicológica, sociocultural e cognitiva),

¹ A partir deste momento será usada a abreviatura DID para designar Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

encontrando assim diferentes explicações e contributos para um mesmo fenómeno analisando os processos cognitivos implicados na leitura que envolvem a descodificação e a compreensão.

O segundo capítulo, denominado a aprendizagem da leitura e escrita aborda a Consciência Fonológica² (CF) que pressupõe a associação entre grafemas e fonemas. Seguidamente, foca-se a Literacia Emergente considerada como um processo cultural e de aculturação e ainda as três componentes de construção de um projeto pessoal de leitor. Por fim, aborda-se a Literacia Familiar e as suas Práticas.

No terceiro capítulo exploram-se as Dificuldades de Aprendizagem³ (DA) da Leitura e Escrita que podem ser extrínsecas ao indivíduo ou inerentes a ele. Apresentamos, ainda, dois estudos efetuados sobre estas aprendizagens.

A segunda parte refere-se ao enquadramento metodológico, composto pelos objetivos da investigação, pergunta de partida, perguntas orientadoras, dispositivo metodológico, no qual se apresenta o modelo de investigação e se caracterizam os contextos nos quais o sujeito está inserido. Abordam-se, ainda, as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas no estudo. Por fim, apresenta-se a análise de dados sintetizada através de uma matriz de dados.

A terceira parte é caracterizada pela análise e discussão dos resultados, na qual é referida o teor da intervenção e os seus efeitos.

Finalmente, são apresentadas as conclusões desta investigação, bem como algumas recomendações para estudos posteriores.

² A partir deste momento será usada a abreviatura CF para designar Consciência Fonológica

³ A partir deste momento será usada a abreviatura DA para designar Dificuldades de Aprendizagem

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
CONCEPTUAL**

CAPÍTULO I - EM QUE CONSISTE LER

1. O conceito de leitura

O ato de ler é um processo complexo, uma vez que envolve a inteligência, as características pessoais e as diferenças sociais e culturais de cada um. A leitura não pode ser entendida apenas como a decodificação de sinais, a reprodução automática de informações ou respostas sobrevindas de estímulos escritos pré-definidos.

Durante muitos anos pensou-se que a leitura era, basicamente, uma operação perceptiva, regulando-se através de análises auditivas e visuais. Consideravam-se, ainda, fundamentais na tarefa de ler, as aptidões psicológicas: o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, a estruturação do espaço e do tempo, a organização perceptivo-motora, o esquema corporal, a lateralidade e o nível de desenvolvimento intelectual. Sendo assim, as práticas dos professores centravam-se nestas concepções criando-se ênfase nas atividades assentes nessas aptidões. As dificuldades que surgissem no ato de ler tinham como explicação carências ao nível destas aptidões psicológicas. No entanto, estudos posteriores mostram que a leitura não é essencialmente um ato perceptivo, mas sim um processo cognitivo envolvendo a compreensão da leitura e escrita fundamental na sua aprendizagem (Neves & Martins 1994; Martins, 1996).

Na mesma linha de pensamento, Posner & Raichle (2001) apontam para a existência de uma variedade de explicações que se prendem com o ato de ler. Uma delas é sustentada por uma abordagem neuro psicológica que se baseia na *“relação bidirecional entre os substratos neurológicos e as funções executadas por estes”*. O hemisfério esquerdo do cérebro é responsável pelas funções fundamentais para a aprendizagem inicial da leitura. Por outro lado, cabe ao hemisfério direito uma etapa posterior, ou seja, após a aquisição dos

mecanismos básicos de leitura, surge a compreensão do que foi lido (Posner & Raichle, 2001, p.3).

Uma pesquisa levada a cabo por Nicolson & Fawcett (2000) refere outro facto importante neste processo. O cerebelo (situado na região pósterio-inferior do cérebro) além de ser responsável pelo equilíbrio e coordenação é-o também pela forma como o processo de leitura e escrita se torna automático.

Alguns investigadores referem que para ler são necessárias três áreas cerebrais situadas no hemisfério esquerdo. Uma região é responsável pela análise das palavras escritas, outra pelo reconhecimento dos sons e por fim, uma terceira pela automatização do processo de leitura (Shaywitz, 2003).

Na mesma linha de pensamento Cruz (2007), refere que a área frontal inferior esquerda do cérebro “*é responsável pela articulação e análise da linguagem falada*”. Esta área mantém-se muito ativa no início de todo o processo de leitura, uma vez que produz a análise dos fonemas e é responsável, também, pelas vocalizações das palavras; a área parieto-temporal esquerda “*está envolvida na análise e descodificação dos sons das partes das palavras*”. Esta área é responsável pela divisão das palavras em sílabas e em fonemas, e as letras são associadas aos sons correspondentes; finalmente, a área occipito-temporal “*é o local onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada*”, permitindo a quem lê o reconhecimento e leitura das palavras instantânea e automaticamente. Estas três áreas funcionam simultaneamente e de uma forma equilibrada (Cruz, 2007, p.5).

O processo de leitura pode ser, ainda, analisado através de uma outra abordagem, aquela que se prende com os aspetos socioculturais. A aquisição da leitura pode ser entendida como um produto ou ferramenta

cultural e não apenas o domínio de uma técnica (código escrito). O desenvolvimento intelectual é também resultante de um processo de interação no qual o indivíduo vai adquirindo progressivamente competências mentais realizadas ao nível interpessoal (Cruz, 2007).

Em suma, o mesmo autor refere que o desenvolvimento intelectual da criança é traçado pela interação com as experiências envolventes e pelas relações com os outros que a rodeiam de uma forma progressiva, primeiramente ao nível interpessoal.

Segundo Vygotsky (1993), a linguagem escrita inicia-se, também, com um sistema que designa os sons e as palavras e gradualmente se transforma num processo de símbolos. Estes vão ganhando um simbolismo real e adquirem relevo no desenvolvimento do indivíduo.

Para além destas duas abordagens (a neuro psicológica e a sociocultural) existe ainda a abordagem cognitiva à qual Cruz (2007) atribui especial atenção e se centra no entendimento de como se organiza a mente, relevando as vivências de cada um. Evidencia, ainda, a forma como as pessoas interpretam e percebem o que acontece. A informação adquirida é processada e categorizada através das experiências vividas.

Esta abordagem segundo o mesmo autor tem vindo a conquistar relevo no campo de ação da aprendizagem, uma vez que se centra na organização da mente tendo em conta as experiências. Assim, as pessoas são parte ativa no seu processo de aprendizagem, sistematizando e categorizando a informação recebida através do mundo que a rodeia.

1.1. Processos cognitivos implicados na leitura

De acordo com a abordagem cognitiva é pertinente referirmos os processos cognitivos implicados na tarefa de ler. Existem dois processos relacionadas com a leitura, designadamente a descodificação (processo

de nível inferior) e a compreensão (processo de nível superior). O primeiro diz respeito ao conhecimento que o leitor possui das regras para transformar o que está escrito em palavras faladas. O segundo processo encontra-se associado ao conhecimento da significação das palavras e ao sentido da informação. Ao lermos devemos conseguir transformar o conjunto de grafemas em sons e compreender o que está escrito (Cruz, 2007; Vega, 2002).

Podemos, ainda, associar a descodificação a dois subprocessos, o percetivo e o léxico. O percetivo visa decifrar os códigos gráficos, analisando e identificando os modelos visuais transformando-os depois em sons. O léxico permite alcançar o conhecimento e significado das palavras que o sujeito conhece (Vega, 2002). Assim, pode afirmar-se que a leitura não finaliza com a descodificação e reconhecimento de palavras, mas designa e tem como grande objetivo a compreensão de uma mensagem escrita. Deste modo, agruparemos também a compreensão em dois subprocessos: o sintático e o semântico.

Para se ler é, também, necessário saber como as palavras se relacionam entre si, uma vez que através desta relação e da sua estrutura gramatical se encontra a mensagem e o seu significado, ou seja, isoladamente as palavras não transmitem nenhuma informação (subprocesso sintático). No que diz respeito ao último subprocesso, o semântico, há a referir que é através deste que o leitor retira o significado do texto para posteriormente o integrar com a informação que já possui. O processamento semântico visa, assim, a compreensão da significação das palavras, das frases e dos textos, ou seja, procura extrair o sentido das palavras (Ribeiro, 2005).

Em suma, podemos mencionar que ambos os processos são indispensáveis e atuam paralelamente, de um modo interativo.

**CAPÍTULO II - A APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA**

1. Consciência Fonológica

Nos primeiros anos de vida a criança desenvolve-se e aprende através de múltiplas situações que lhe são proporcionadas. O ambiente educativo que a criança vivencia em casa e na escola e o seu código genético assumem uma importância relevante na aquisição da leitura. Os processos que ocorrem durante o seu desenvolvimento ao nível social, psicomotor, psicobiológico, cognitivo ou afetivo englobam a fala, uma vez que desde o nascimento a criança começa a expressar formas de comunicação e expressão cada vez mais complexas. O início da fala é considerado como um fenómeno natural, espontâneo e automático e só mais tarde a criança será capaz de manipular as estruturas linguísticas de uma forma consciente e refletida. Este processo designa-se como habilidade metalinguística (Maluf, 2003).

De acordo com a mesma autora, existem dois tipos de conhecimentos no processo de aquisição da leitura e escrita: conhecimentos implícitos e conhecimentos explícitos. Os primeiros instituem-se de uma forma natural e espontânea durante o desenvolvimento da criança (por volta dos 2 anos de idade) e não são ainda controlados conscientemente. Os segundos surgem a partir de aprendizagens explícitas, geralmente de natureza escolar. Ler é uma atividade linguística formal e a sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas manipuladas intencionalmente. As habilidades metalinguísticas são efetuadas de uma forma consciente pela criança e exigem capacidades de reflexão e autocontrolo, tais como, corrigir gramaticalmente palavras, frase ou textos.

Na mesma linha de pensamento, Gombert (1990) sustenta que o simples contacto com a escrita, não é suficiente para criar na criança o

segundo nível de conhecimento (explícito). Uma criança nascida num meio social no qual a leitura e a escrita são hábitos frequentes desenvolverá algumas aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, mesmo antes do início da alfabetização escolar. No entanto, será necessário um esforço para colocar em prática as habilidades de controlo intencional das estruturas linguísticas, fundamentais para a aprendizagem da escrita. Assim, o processo de aprendizagem da leitura e escrita compreende a produção de habilidades metalinguísticas, que abrangem os aspetos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.

Segundo Morais (1997), a compreensão do sistema de escrita alfabética apenas é possível quando a criança consegue evidenciar a palavra em si e entendê-la como uma sequência de sons. Este procedimento é difícil uma vez que a criança focaliza a sua atenção no significado da palavra e não toma consciência da sua forma linguística. A consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons é designada por CF. O mesmo autor define-a, ainda, como um conjunto de habilidades explícitas e conscientes para identificar, manipular e segmentar sons da fala até o nível dos fonemas. Desenvolvendo essas habilidades, a criança é capaz de formar novas palavras através da combinação de sons de palavras diferentes, de juntar ou remover sons de uma palavra, de encontrar palavras encaixadas noutras e de realizar diferentes tipos de jogos com a sonoridade das palavras. O aperfeiçoamento dessas habilidades é progressivo, ou seja, tem início na discriminação de expressões e palavras, progride para a discriminação de sílabas e suas repetições e mais tarde na tomada de consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

As habilidades de CF adquirem uma importância fundamental no processo de aquisição da escrita alfabética uma vez que esta aprendizagem pressupõe a associação entre grafemas e fonemas (Maluf, 2003). Sendo assim, aprender a ler e escrever utilizando o sistema de escrita alfabético exige que o alfabetizando consiga distinguir o significado do significante e que compreenda a relação que a fala mantém com a escrita. Cada som é representado por uma letra e associados devem obedecer a uma determinada sequência para formarem as palavras. A compreensão desta relação permite à criança desenvolver habilidades para compor e decompor sons apreendendo a palavra como sendo uma unidade linguística significativa, constituída por diversos sons (Morais, 1997).

Segundo o mesmo autor, a criança ao desenvolver a CF aprende a usar letras para representar os sons ou a produzir o som a partir de uma letra ou conjunto de letras. Deste modo, ela tem necessariamente que discriminar os sons que está representando. Maluf (2003) sugere ainda que a CF constitui uma habilidade metalinguística, na qual a criança reflete conscientemente e intencionalmente sobre as unidades linguísticas avaliando-as por meio de supressões, adições ou inversões de sílabas e fonemas. Este processo é em grande parte resultante da aprendizagem da leitura e escrita. A ausência de um repertório das habilidades discriminativas e manipulativas relativas aos sons da fala pode, portanto, estar na origem de dificuldades na aquisição de leitura (Morais, 1997).

A partir do exposto, percebe-se a necessidade das crianças realizarem tarefas que envolvam o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas e de CF, ao nível da consciência segmentar da linguagem (fonemas, sílabas e palavras), sintaxe e semântica (Maluf, 2003).

2. Literacia Emergente

A criança cresce e desenvolve-se imersa num mundo em que as letras, as palavras e as frases estão presentes nos livros e revistas que folheia, na televisão, nos jogos, nas embalagens de vários produtos ou nos cartazes de publicidade. A criança observa os adultos que lhe contam histórias, o pai que lê o jornal, a mãe que escreve e lê a lista de compras, a leitura da correspondência recebida, entre outras. Assim, a criança envolvida na linguagem oral aprende a falar, rodeada de linguagem escrita começará a descobri-la e aprenderá a ler. Porém, para que tal aconteça é necessário apoiar as suas descobertas e desenvolver as potencialidades que emergem naturalmente através de ambientes ricos em literacia.

O conceito de “literacia” é recente, tendo surgido da necessidade de se valorizar a funcionalidade da linguagem escrita. Sendo assim, alfabetização e literacia assumem especificidades. À primeira está associada o ato de aprender a ler e a escrever, e à segunda a capacidade para usar essas competências aprendidas. O termo “emergente” é descrito por Teale e Sulzby (1989) como sendo um envolvimento precoce da criança, no qual participa ativamente e constrói a sua compreensão sobre o funcionamento da leitura e escrita, na qual as funções da literacia acima descritas fazem parte integrante do processo.

A partir dos anos 80, o conceito de Literacia Emergente assumiu uma importância relevante. Teale e Sulzby (1989) começaram a usar esse termo de uma forma sistemática e exata, procurando abranger novas conceções acerca do processamento de apreensão e aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com os mesmos autores, o desenvolvimento da literacia surge antes de a criança iniciar a escolarização, uma vez que esta

experiencia condutas associadas à leitura e escrita em contextos informais individuais ou em interação com os outros. A criança vai assumindo o papel de leitor ou escritor sem existir a precedência de um sobre o outro e poderá alcançá-lo de modos diversos, em idades diferentes.

A Literacia Emergente pode ser considerada como um processo cultural, uma vez que está presente diariamente em quase tudo o que nos rodeia e de uma forma diversificada. Existe uma vertente convencional relacionada com a própria simbologia que cada um terá de assimilar, tratando-se assim de um processo de aculturação (Besse, 1995). Assim, esta vertente cultural influência não só o processo de aprendizagem da criança, mas também o que ela aprende.

Tradicionalmente, a aprendizagem da leitura e escrita era considerada uma tarefa incumbida à escola pelos professores, uma vez que se considerava que apenas estes saberiam como iniciar e desenvolver a técnica (Teale e Sulzby, 1989). Atualmente, a apreensão da leitura e escrita surge, também, como uma vertente social, ou seja, através de variadas experiências proporcionadas formal ou informalmente pelos outros envolvendo a criança em atividades de literacia. O desenvolvimento destas conceções precoces envolve e facilita a compreensão não só das características do código da escrita como também da tarefa de ler. Esta caráter concetual do processo de Literacia Emergente é evidente nos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985).

As mesmas autoras levaram a cabo uma investigação experimental, durante dois anos com crianças entre quatro e seis anos. Utilizaram nas suas pesquisas, o *método de indagação ou método de exploração crítica* inspirado no método clínico de Jean Piaget. Essa

metodologia consistiu num diálogo com as crianças de forma sistemática, no sentido de apreender a sucessão dos seus pensamentos com base nas suas respostas ou no que elas fazem de acordo com o proposto pelas investigadoras (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.35).

O objetivo deste trabalho consistiu em apresentar a interpretação do processo de leitura e escrita de acordo com a situação do sujeito que aprende. Os princípios básicos subjacentes à elaboração desta investigação estão relacionados com o facto de a leitura ser considerada mais do que um simples decifrar de códigos gráficos e sonoros; ser identificada não somente como uma cópia de um modelo apresentado, mas sim como o resultado de uma interpretação experienciada através dos modelos dos outros e, por último, a aquisição da escrita deve ser entendida como o resultado de uma construção ativa que pressupõe fases de estruturação do conhecimento e não apenas a descodificação de códigos e cópias (Ferreiro & Teberosky, 1985).

As crianças, segundo as autoras, são entendidas como sujeitos produtores de conhecimentos e não apenas como recetores passivos que aprendem por meio da repetição e memorização. Afirmam, ainda, que a construção de conhecimentos ocorre através de processos cognitivos implicados forçando os esquemas assimiladores a realizar novas acomodações. Torna-se, assim, essencial detetar esses momentos sensíveis para que possamos ajudar as crianças a avançar no sentido de uma nova reorganização.

Ferreiro e Teberosky (1985), sustentadas pelas suas pesquisas, declaram que, desde muito cedo, as crianças assistem a variados atos de leitura e de escrita e são capazes de produzir algumas escritas. Algumas dessas escritas possuem semelhanças com os traços do adulto. Nesse sentido, acreditam que a leitura e a escrita estão presentes no meio social,

no qual as crianças estão inseridas e não apenas encerradas numa sala de aula. O ritmo, a lógica e as conclusões a que a criança chega deverão ser respeitados e enfatizados, uma vez que constituem um processo importante.

Assim, no processo de ensino da literacia devem ser realçadas a linguagem, os processos conceituais e linguísticos, o uso das *capacidades cognitivas do que está a aprender* e a *funcionalidade em termos educacionais* da leitura e escrita (Ferreiro, 1994, p. 234).

3. Componentes de construção de um projeto pessoal de leitor

São três os objetivos fundamentais para a aquisição da literacia: ter necessidade e vontade de ler, desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e, por fim, o desenvolvimento das conceptualizações sobre leitura e escrita.

Sendo fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, a leitura é considerada um veículo privilegiado de desenvolvimento para uma determinada sociedade. É importante que os alunos desenvolvam competências de leitura, facto que não se traduz simplesmente na aprendizagem de uma técnica de decifração de códigos, mas sim que o ato de ler faça parte do quotidiano do aluno. A motivação assume, pois, um papel fundamental para que o aluno mantenha e ganhe o gosto pela leitura. Importa que os assuntos sejam do interesse do aluno e as suas leituras se repercutam na sua vida pessoal (Santos, 2000).

De acordo com Salgado (2009), a criança precisa sentir que para aprender a ler é importante ter essa necessidade e conseqüentemente dominar algumas competências relacionadas com processos abordados

anteriormente. O contacto da criança com o material escrito no seio familiar é relevante, uma vez que a criança se vai apropriando dessas competências essenciais para a aprendizagem da leitura. De facto, as oportunidades culturais que a família oferece à criança tais como o contacto com os livros, histórias, revistas, panfletos de publicidade, jornais, correspondência e outro material impresso de uso doméstico despertam-lhe a necessidade e a motivação para a leitura. Para além de ser importante o proporcionar o acesso a materiais de leitura, os pais podem dar o exemplo, ou seja, ler e partilhar as suas leituras com os filhos. Os pais que leem, estimulam e proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão na leitura. Em contrapartida, as crianças oriundas de famílias pouco letradas, com pouca oportunidade de participação em eventos relacionados com a leitura, não sentirão necessidade e vontade de ler.

É importante as famílias tomarem consciência da utilidade da escolarização para a vida futura dos seus filhos, ao nível profissional. É ainda relevante que os pais sintam necessidades, não apenas relacionadas com a sobrevivência e a segurança, mas também com a conquista intelectual e a autorrealização. Muitos pais foram forçados a abandonar os estudos e as suas expectativas e motivações culturais decresceram, conduzindo as crianças muitas vezes a desinteressarem-se pelo ambiente escolar. Os professores podem proporcionar estratégias que ajudem as famílias pouco letradas a desenvolverem hábitos de leitura e escrita nas crianças. As entidades locais responsáveis pelo desenvolvimento de atividades relacionadas com a educação de adultos poderão, também, esclarecer e sensibilizar as pessoas menos letradas a reingressarem nos estudos. Através destas oportunidades esses pais poderão melhorar a sua performance (obtendo o 9º ou o 12º ano) e serão reconhecidas as suas

competências. Deste modo, a criança envolver-se-á num ambiente familiar, no qual o material escrito estará presente e sentirá vontade de o explorar e reproduzir sob diversas formas, na escola (Salgado, 2009, 2011).

No que diz respeito à vertente funcional da leitura e escrita, Mata (2006) desenvolveu um trabalho com crianças de 5-6 anos a frequentarem o pré-escolar e constatou que estas, no seu conjunto, mencionavam funcionalidades diferentes para a leitura e escrita. Essas funcionalidades variavam entre nomes de familiares ou de amigos até às mais complexas, apresentando uma utilização contextualizada da linguagem escrita. As crianças em estudo distinguiram, por exemplo, a funcionalidade das cartas, dos jornais e mapas. Nesse trabalho, a entendimento sobre a funcionalidade da linguagem escrita revelou-se, também, de acordo com os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre alguns aspetos convencionais do processo de escrita. Assim, foi entre as crianças portadoras de conhecimentos mais elaborados e variados sobre a funcionalidade da linguagem escrita que se identificaram formas de escrita mais avançadas.

No quotidiano, através da utilização da escrita apresentada sobre diversas formas (lista de compras, e-mail, jornais, instruções dos jogos, nome das ruas, rótulos de produtos, panfletos, cartazes, entre outros) a criança vai compreendendo em que situações se empregam, como se utilizam, qual a utilidade do seu uso e ainda a noção de direcionalidade (esquerda-direita e cima-baixo). Assim, é essencial a criança compreender através de exemplos práticos o que está escrito nessas diversas formas de escrita, e o transponha para a sala de aula facilitando todo este processo (Salgado, 2009).

Na fase da conceptualização, a criança constrói progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita através das descobertas que faz, e assimila a informação que o meio lhe proporciona. As diversas hipóteses conceptuais elaboradas pela criança são comparadas com as novas informações, sendo analisadas no sentido de integrar esses novos dados nas conceptualizações construídas. Serão estas características que possibilitarão à criança transformar as hipóteses conceptuais (escrita não orientada por normas linguísticas) e estabelecer representações nas quais se produzem relações constantes entre o oral e o escrito (consciência fonológica) (Ferreiro, 1988). Nesta fase, o código escrito transpõe a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas e a criança começa a perceber o que está escrito. Inicialmente escreve letras por vezes misturadas com desenhos (fase pré-silábica). A seguir, na tentativa de escrever uma palavra, sem recurso a um modelo, relaciona uma sílaba com uma letra (fase silábica sem fonetização). Na fase seguinte (silábica com fonetização), escreve o mesmo número de sílabas mas cada fonema, ou seja, sílaba é apresentada sempre através da mesma letra. Finalmente, completa as sílabas com as letras que faltam pois a globalização que tinha feito da palavra não faz sentido com o que escreveu (nesta fase a criança já é considerada alfabetizada uma vez que sabe ler) (Salgado, 2009).

De acordo com o mesmo artigo, existem crianças que não fazem esta aprendizagem antes de ingressarem no meio escolar. Assim, a escola e as suas aprendizagens assumem um papel fundamental neste processo.

4. Literacia Familiar

As abordagens sobre a aprendizagem da leitura e escrita desenvolvidas nos últimos anos, enquadram-se nos panoramas conceituais da Literacia Emergente, uma vez que se considera o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita um processo precoce, no qual a criança desempenha um papel ativo e participado (Teale & Sulzby, 1989). Assim, as interações informais, com e sobre o escrito, são atualmente consideradas um veículo importante para a aprendizagem da leitura e escrita.

Um dos principais contextos nos quais esse processo precoce é desenvolvido é, sem dúvida, a família. Através das suas práticas de Literacia Familiar, desenvolvidas na resolução de situações quotidianas e de entretenimento, os vários elementos da família exercem um papel de extrema importância na facilitação do processo de descoberta e apreensão da funcionalidade assim como, também, nos aspetos convencionais e conceituais característicos da linguagem escrita. Estas práticas de Literacia Familiar são também relevantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita, uma vez que constituem um foco motivacional para a literacia das crianças.

Segundo a autora Mata (2006), a potencialidade de aprendizagens do meio familiar é enorme, mas não é igual em todas as famílias. O tipo de experiências valorizadas e propiciadas, a assiduidade de experiências, a variedade, a caráter e a forma como são desenvolvidas, dependem do tipo de cultura, de comunidade e de família.

Auerbach (1995) considera que existem duas abordagens distintas relativamente a este processo, ou seja, a participação dos pais como reforço das tarefas de Literacia Familiar, mas num contexto escolar e a valorização e implementação de práticas da mesma em contexto natural,

no qual são desenvolvidas. A primeira abordagem diz respeito à literacia experienciada na escola e que é transportada para a família através de atividades designadas como “trabalhos para casa”. A segunda refere a participação dos pais no processo de literacia em ambiente familiar e em contexto informal integrando um conjunto de atividades diárias. A vertente social assume assim um papel fundamental, uma vez que constitui um manancial rico de apoio à aprendizagem. Um apoio familiar eficaz e ativo poderá constituir um instrumento signficante em todo este processo.

Na mesma linha de pensamento Hannon (1998) afirma que o envolvimento dos pais não traduz a desvalorização do papel do professor, nem a responsabilização dessa tarefa aos pais, mas sim a criação de parcerias de cooperação. Tendo presente as características específicas da Literacia Familiar, esta articulação facilitará o processo de aprendizagem das crianças. Este autor acrescenta, ainda, que os objetivos da participação e envolvimento dos pais neste processo inicial de aprendizagens devem ser clarificados quanto aos tipos de experiências a proporcionar:

Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia (ORIM) (Hannon, 1998, pp. 63-74)

De acordo com este autor, alguns pais proporcionam experiências de uma forma mais consciente e espontânea do que outros. Propiciam Oportunidades quando lhes leem histórias, usam materiais escritos diversificados em casa, as levam à biblioteca ou a contactar com a linguagem escrita do meio social envolvente; propiciam um incentivo importante no Reconhecimento e valorização dos progressos que as crianças vão alcançando; facilitam a orientação e explicação servindo de

intermediários entre a criança e a linguagem escrita. Assim, a necessidade de Interação entre pais e filhos relativamente à linguagem escrita em situações do dia-a-dia é fundamental; finalmente, os pais podem constituir-se como Modelos na utilização da linguagem escrita. A valorização e o prazer que atribuem às atividades de literacia permitem aprofundar a questão da funcionalidade, assim como também a associação à afetividade. Estas questões poderão caracterizar a forma e os modelos das experiências de literacia desenvolvidos em contexto familiar.

Nunca esquecendo o seu papel enquanto pais, estes poderão incentivar a ler e a desenvolver outras atividades de literacia com os filhos para além dos deveres escolares. É importante inculcar-lhes o compromisso de criar condições e proporcionar oportunidades para que essas atividades possam ser postas em prática.

4.1. Efeitos da Prática de Literacia Familiar

Podemos concluir através da revisão bibliográfica efetuada até este momento que os pais servem de modelos aos filhos, no que diz respeito ao uso (quando e como) da linguagem escrita e de como tirar prazer das atividades de literacia. Segundo Mata (2006), citando autores como Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein e Scher em 1994 e Sonnenschein, Brody e Munstreman em 1996 existe um conjunto de fatores que caracterizam um ambiente familiar favorável à leitura por parte das crianças, sendo eles: o contacto e leitura em casa de material escrito, criação de espaços e oportunidades para a criança ler, visitas frequentes e requisição de livros nas bibliotecas, reforços e atitudes positivas face à leitura e exploração de vários temas através de diálogos entre pais e filhos.

Uma das investigações mais relevantes nesta área foi levada a cabo por Wells (1988), devido ao seu carácter precursor e estrutura longitudinal. Este autor, efetuou uma caracterização e avaliação de um grupo de crianças na fase de entrada para a escola e confrontou esses produtos com o subsequente resultado em leitura passados dois anos. Verificou que o conhecimento da literacia estava relacionado com o número de livros que a criança tinha, o seu interesse pela literacia e o seu nível de concentração nas atividades relacionadas com a literacia. Concluiu, também, que estas variáveis estavam associadas ao ambiente familiar. Os pais para quem a literacia era fundamental transmitiam de uma forma mais espontânea essas práticas aos seus filhos. Por fim, a sua investigação deixou-nos o contributo de que o sucesso no percurso escolar das crianças, pelo menos nos primeiros anos está, também, relacionado com a diferenciação ao nível das experiências com a linguagem escrita nos anos que antecedem a escola, no seu conhecimento quanto ao mecanismo da leitura e escrita e as suas funções.

Entre as práticas de Literacia Familiar surge, também, a leitura de histórias. Esta tem sido, também, desde há muito tempo foco de atenção por parte de alguns autores.

A leitura partilhada de histórias proporciona à criança a formação de um clima positivo e empático, destacando o interesse e a sua atenção (Mata, 1999).

Sénechal e LeFévre (2001) realizaram uma investigação partindo de uma amostra de crianças a frequentar o Jardim de Infância. Tinham como ponto de partida experiências de Literacia Familiar, situações de ensino e exposição a histórias infantis. O grupo um não revelava dificuldades escolares e experienciava histórias infantis; o grupo dois apresentava dificuldades escolares, mas experienciava histórias infantis;

o grupo três não demonstrava dificuldades escolares, no entanto não contactava com histórias e o grupo quatro revelava dificuldades escolares e não experienciava histórias infantis. Constataram através deste estudo que as crianças do grupo um obtiveram bons resultados em todos os momentos de avaliação; o grupo três obteve, também bons resultados, mas a partir do segundo ano verificou-se uma descida significativa; as crianças do grupo dois, mantiveram-se um pouco abaixo em relação ao primeiro e ao terceiro, até ao final do primeiro ano, mas no final do terceiro ano, a diferença quase desaparece e ficam com resultados aproximados do grupo um; por último, o grupo quatro obteve os resultados mais baixos. Pode concluir-se através destes dados e de acordo com as autoras que o efeito da leitura de histórias é menos evidente numa fase inicial, mas que parece ressair depois da fase inicial de domínio da escrita. A importância destes dois tipos de prática tem impacto sobre competências diferentes, em momentos diferentes do desenvolvimento e aquisição da literacia.

Uma Literacia Familiar eficaz permitirá à criança captar a valorização da leitura e da escrita, uma vez que serão percecionadas como instrumentos fundamentais no acesso a novas aprendizagens, novos conhecimentos, assim como no sucesso escolar.

**CAPÍTULO III - ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS DE
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA COM
DESTINATÁRIOS ESPECÍFICOS**

1. Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita em sujeitos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Ao iniciar o 1º ano muitas crianças aprenderão a ler e escrever e não encontrarão dificuldades, e outras necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso na mesma atividade.

De acordo com Correia (1997), as DA em geral são consideradas como uma problemática responsável dos serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas, elaboradas de acordo com as suas características e necessidades. As DA são consideradas como o conjunto de problemas de aprendizagem de caráter temporário ou permanente, que poderão constituir um risco educacional ou Necessidades Educativas Especiais⁴ (NEE) e abrangem alguns dos nossos alunos.

Uma das definições de NEE (Correia, 1997), usada no nosso país, sugere-nos que os alunos com estas necessidades manifestam determinadas condições específicas. Necessitam de apoio dos serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, no sentido de facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Essas condições específicas caracterizam-se como sendo o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, surdo cegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, DA, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

⁴ A partir deste momento será usada a abreviatura NEE para designar Necessidades Educativas Especiais

As condições específicas de cada um destes alunos são identificadas através de uma avaliação efetuada por uma equipa multidisciplinar (psicólogos, médicos, professores de educação especial e outros técnicos dependendo da problemáticas, tais como terapeutas da fala e fisioterapeutas). Após uma avaliação exaustiva, o aluno beneficiará na escola de medidas educativas especializadas, de acordo com as suas características e necessidades.

Ao longo dos tempos foram utilizados diferentes termos para designar estas pessoas que apresentam características diferentes quando comparadas com valores normativos. Esta tentativa de mudança no sentido de se adotar uma terminologia específica não discriminatória torna-se emergente, uma vez que até ao momento (em Portugal) ainda se considera difícil fazer referência a pessoas que enfrentam algum tipo de limitação. Sendo assim, apoiar-nos-emos na nova terminologia proposta por Santos & Morato (2012), “Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental” (DID) para nos referirmos ao diagnóstico do sujeito da nossa investigação.

Segundo Luckasson et al (2002) & Schalock et al. (2010) citados por Santos & Morato (2012), esta nova definição DID, centra-se agora na qualidade de interação entre o sujeito e o seu envolvimento e não apenas nos deficits individuais como se tem verificado através da designação e classificação “Deficiência Mental/Intelectual”. Neste sentido, todos os indivíduos, independentemente do seu diagnóstico têm áreas nas quais o seu desempenho é mais forte e noutras menos fortes. Com a ajuda de apoios adequados e individualizados estes indivíduos poderão assumir um papel na sociedade como cidadãos participativos, melhorando a qualidade de vida. Esta nova perspetiva conceitual dá relevância aos apoios necessários ao indivíduo num determinado momento e contexto

evidenciando o seu desenvolvimento. Não se restringe apenas à condição biológica destes indivíduos, mas sim à questão social e adaptativa.

De acordo com Santos & Morato (2012), a DID é compreendida como o resultado da existência de limitações ao nível do funcionamento intelectual coexistentes com as limitações ao nível das competências adaptativas. Estas limitações revelam-se ao nível das competências funcionais, cognitivas e sociais. Schalock (2003), citado também por Santos & Morato (2012), sugere que a depreensão desta coexistência de limitações nas áreas das competências sociais e funcionais permitem reequilibrar a área cognitiva, uma vez que se enfatiza a social e prática. A interação diária do indivíduo com os fatores ambientais necessita de uma de avaliação holística e sistemática do indivíduo, no sentido de lhe prestar os apoios adequados em momentos determinantes da sua vida.

Assim, esta nova perspetiva contraria a tendência em se estigmatizar os indivíduos classificando-os em graus de “deficiência” (leve, moderado, severo e profundo) centrando-se apenas nas suas características intrínsecas, mas dá ênfase aos tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades.

A associação “American Association of Intellectual and Developmental Disabilities” (AAIDD) (2011), adotou a definição “Intellectual Disability”, caracterizando-a não só como sendo um conjunto de limitações ao nível do funcionamento intelectual, mas sobretudo ao nível do comportamento adaptativo que abrange uma série de rotinas diárias e aptidões sociais. Esta limitação é diagnosticada antes dos 18 anos e não é determinada apenas tendo como base os testes de Quociente de Inteligência, mas tem também em consideração os aspetos sociais e ambientais.

Na mesma linha de pensamento, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004) apela, também, a uma nova perspetiva destes indivíduos considerada não como um estado permanente de uma pessoa na sua Atividade/Participação e Fatores Ambientais; está de acordo com as práticas profissionais que se centram em disponibilizar apoios adequados a estas pessoas para melhorar o seu funcionamento, dentro de ambientes específicos e eleva a autoestima e bem-estar conduzindo a um ajuste e adaptação político e social.

Relativamente às DA que se prendem diretamente com a leitura e escrita, tema principal da nossa investigação, Lyon (2003) apresenta-nos algumas explicações. De acordo com este autor, existem quatro fatores que comprometem esta aquisição, tais como fraca Consciência Fonológica e aquisição do sistema alfabético, dificuldades na obtenção de estratégias de compreensão e sua aplicação num determinado texto, falta de motivação para ler e, por último, o facto de alguns professores não estarem adequadamente preparados para trabalharem com estas crianças. A maioria dos professores não adquiriu formação relativamente ao ensino da leitura e escrita e suas dificuldades. Este facto constitui também uma barreira na aprendizagem da leitura e escrita e o acentuar das dificuldades.

Outro autor expõe, ainda, razões distintas para as DA da leitura e escrita. De acordo com Whitehurst (2002), o código alfabético apresenta irregularidades, ou seja, as relações entre as letras e os sons da fala não seguem um padrão. Existem algumas letras às quais correspondem mais do que um som, assim como sons associados a mais do que uma letra. Refere, também, como dificuldades as exigências ao nível da memória fonológica, ou seja a habilidade para recordar os sons lidos de maneira a conseguir integrá-los em palavras e frases e associar-lhes um significado.

A última explicação do autor sobre este processo vai ao encontro do pensamento de Lyon (2003), no que diz respeito à inadequada preparação dos professores nesta área. Muitas crianças não recebem ajuda e são mal orientadas na sua aprendizagem, devido à falta de preparação dos professores no que diz respeito ao modo de ensinar a ler e escrever.

Cruz (2007) aponta que as crianças ao revelarem dificuldades ao nível da leitura e escrita se afastam do curso normal destas aquisições, afetando a fase correspondente ao conhecimento do código alfabético. Esta dificuldade associada à falta de competência para usar as capacidades fonéticas compromete todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, para que o aluno com DID se desenvolva como um sujeito produtivo e participante no processo ensino/aprendizagem é necessário que se construa um currículo de acordo com o seu perfil de funcionalidade, contribuindo para que alcance o máximo de desenvolvimento pessoal e possa participar (de acordo com as suas capacidades e limitações) na vida familiar, em casa, no grupo de amigos, na sociedade, em todos os ambientes nos quais seja necessário ou desejável que participe. A Educação Especial⁵ (EE) tem evoluído no sentido de reforçar a funcionalidade, a qual comporta um currículo com conteúdos e um ensino que utilize metodologias adequadas a uma aprendizagem eficaz (Vieira, F & Pereira, M. 1996).

Deste modo, pretendemos perspetivar ambientes de sucesso para estes alunos maximizando os seus potenciais. Assim, compreendendo a DID conseguem promover-se padrões educativos, assegurando para estes

⁵ A partir deste momento será usada a abreviatura EE para designar Educação Especial

alunos uma educação de qualidade que se apoie não só na ajustada formação dos professores, mas também na utilização de estratégias de leitura e escrita adequadas a cada caso específico.

Em suma, a leitura desempenha, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento e formação da personalidade do indivíduo, promovendo autonomia e aquisição de conhecimentos. A limitação da competência linguística compromete a realização integral do indivíduo, dificultando o acesso ao conhecimento e reduz também a participação na sociedade. O cidadão fica privado de um instrumento essencial que poderá contribuir para ter um papel mais ativo na sociedade. Sendo assim, cabe a nós professores em articulação com os pais maximizar todas as potencialidades destes alunos, no sentido de lhes proporcionar uma vida o mais autónoma possível.

2. Estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita

2.1. Níveis de dificuldade e estratégias de leitura e escrita

O presente capítulo visa analisar o processo de aquisição da leitura e escrita em alunos com DID e compará-lo com o nosso estudo.

Gomes & Figueiredo (s/d) propuseram-se a analisar os processos cognitivos implicados na aquisição da leitura e escrita em sujeitos com DID, analisando especificamente a incidência das estratégias utilizadas. As autoras implementaram um estudo qualitativo (agosto de 1999 a maio de 2002) realizado com oito sujeitos com DID, cujas idades variam entre os 12 e 19 anos. Sete desses sujeitos são pertencentes a famílias de meio

socioeconómico desfavorecido, dois dos quais residem numa instituição de solidariedade social para crianças abandonadas, o outro sujeito pertence a família de classe média. Dos oito sujeitos, três (sujeitos A, B, e C) foram considerados leitores independentes (adquiriram o nível alfabético de escrita e são capazes de ler um texto de forma autónoma) e os restantes (sujeitos D, E, F, G e H) encontram-se ainda nos níveis de aquisição da leitura pré-silábico e silábico. Relativamente à escolaridade desses sujeitos, seis frequentam uma escola de EE e os outros dois estão inseridos numa escola regular pública.

O estudo baseou-se num referencial sócio-histórico-construtivista, no qual a aquisição da leitura e da escrita é compreendida como uma evolução concetual da criança, dentro do seu processo cognitivo e não como decurso de aptidões perçetuais, visuomotoras e de memória.

No início do estudo, os sujeitos apresentavam diferentes níveis de fases de leitura. No decorrer do estudo, a maioria dos sujeitos evoluiu significativamente. Relativamente aos que se encontravam nos níveis iniciais de aprendizagem da leitura e escrita, observou-se uma evolução quanto ao estado inicial de conceção da leitura. Dois deles (sujeitos E e F), considerados ainda no nível inicial ao serem solicitados para interpretar textos escritos apresentaram respostas aleatórias, sem atribuir significado ao que lhes foi proposto. Três deles (sujeitos H, D e G) recorreram a conhecimentos anteriores no sentido de atribuir significado ao que foi lido. Estes sujeitos orientaram-se pelo reconhecimento de letras isoladas ou palavras conhecidas. No entanto, apresentaram ainda uma leitura global, não atribuindo importância ao conjunto e às especificidades dos grafemas e fonemas que formam a palavra. Os outros sujeitos (sujeitos A, C e B) apresentaram, especialmente, estratégias de

descodificação com e sem compreensão. Nessa estratégia, tentaram decifrar o texto escrito, recorrendo à análise e síntese das palavras.

As sessões de intervenção basearam-se em atividades de leitura e escrita fundamentadas nos estudos desenvolvidos por Ferreiro & Teberosky (1985), assim como noutras atividades aplicadas por Boneti (1995) no seu estudo com sujeitos portadores de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

Numa das sessões de intervenção, uma das investigadoras solicitou ao sujeito F a leitura de um livro de literatura infantil, cujo objetivo era identificar se este utilizava estratégias de leitura na interpretação do texto. Durante a aplicação da sessão foi observado que o sujeito não conseguiu interpretar o texto, nem apoiar-se nas gravuras para conseguir ler. Concluiu, também, que ele ainda não apresenta estratégias de leitura, demonstrando um procedimento aleatório perante o texto apresentado.

Noutra sessão de intervenção com o sujeito D, a investigadora apresentou rótulos de alguns produtos. Esta sessão tinha como objetivo identificar e analisar as estratégias que ele usava para interpretar o material escrito apresentado. Observou-se que este sujeito utilizou conhecimentos anteriores para interpretar os rótulos dos produtos, apresentando uma leitura global. No entanto, não usou estratégias específicas de descodificação. De acordo com Paour (1991), a mobilização dos conhecimentos anteriores é fundamental nos sujeitos com DID devido ao facto de envolver competências metacognitivas. Na maioria das vezes estas competências encontram-se comprometidas em crianças com este tipo de dificuldade.

No sentido de avaliar a estratégia de associação de fonemas, a investigadora apresentou a todos os sujeitos crachás, nos quais estavam

escritos os seus nomes e outros de pessoas pertencentes aos seus meios familiares. Foi observado que cada sujeito identificou o seu nome. O sujeito D identificou ainda dois nomes pertencentes a familiares seus e um outro cujo nome inicial continha a mesma letra inicial do nome da outra investigadora. Nesta sessão, observou-se que ele foi capaz de mobilizar conhecimentos anteriores para dar significado ao texto escrito. Utilizou a letra inicial, de um nome já conhecido, na tentativa de dar resposta à investigadora.

Durante uma sessão que tinha como objetivo avaliar as estratégias de leitura que os sujeitos utilizavam ao se defrontarem com um texto acompanhado de imagens, o sujeito H selecionou várias imagens sobre futebol e uma de sanduíche. Perante a imagem da sanduíche, a investigadora sugeriu que ele lesse a palavra escrita por baixo. O sujeito indicou com o dedo o texto e leu “sanduíche”. A seguir, foi-lhe solicitado que nomeasse as letras que constituíam a palavra “comer” (palavra que estava escrita abaixo da imagem), tendo identificado todas as letras, nomeando-as corretamente. Este sujeito apresentou uma estratégia de decodificação, sendo esta considerada mais evoluída.

A avaliação de estratégias de decodificação com e sem compreensão do material escrito foi desenvolvida com o sujeito A. Foi-lhe apresentada uma frase na qual através de associação dos fonemas, construiu sílabas e leu as palavras (o sujeito na tentativa de ler foi fazendo perguntas a si próprio, em voz alta). Nesta situação, a investigadora observou que a ação desenvolvida de forma autónoma por este sujeito certifica a eficácia das estratégias de leitura, que o ajudam na interpretação do texto. Segundo Kleiman (1989), deve possibilitar-se à criança a utilização de estratégias que envolvam operações cognitivas superiores, tais como a síntese e a inferência. A mesma autora sugere que

a formulação de perguntas é constitutiva da leitura, uma vez que estabelece estratégias de compreensão.

Finalmente, o sujeito C foi avaliado nas estratégias de decodificação sem compreensão. A investigadora apresentou-lhe o título de um livro, o qual conseguiu decodificar através da associação dos fonemas e sílabas, mas não atribuiu significado. Para Coll et al. (1995), as crianças que apresentam dificuldades na compreensão não conseguem perceber a lógica que articula o texto, nem retirar o significado global que dá sentido aos seus dados. Perante tais dificuldades de leitura, os mesmos autores aconselham que se ajude essas crianças a organizarem a informação segundo a coerência do texto, construindo o seu significado e o processo de compreensão.

Em todo este processo foi fundamental a intervenção pedagógica das investigadoras. Vygotsky (1993) destaca no seu trabalho a intervenção pedagógica e de acordo com este autor, o ensino eficaz é aquele que se adianta à aprendizagem, isto é, que considere a aprendizagem como um fator de desenvolvimento. É este tipo de intervenção que possibilita e movimenta esse processo.

Após o estudo, as investigadoras apontam que os sujeitos com DID utilizam estratégias de leitura semelhantes às usadas por sujeitos cujas competências cognitivas não estão comprometidas. Concluíram, também, que a discrepância observada no uso de estratégias por sujeitos com DID pode ser atribuída ao nível em que se encontravam no início do estudo. Os sujeitos que se encontravam em níveis mais avançados evoluíram positivamente de forma diferente daqueles que se encontravam num nível menos avançado. No entanto, as investigadoras apontam que se notou uma evolução mesmo naqueles sujeitos que ainda não utilizam estratégias de decodificação. Salienta-se ainda que quanto

mais os sujeitos evoluem em relação à linguagem escrita mais são capazes de utilizar estratégias diversificadas.

Em suma, em relação à DID, as mesmas investigadoras apontam que esta não se apresenta como um fator determinante para a evolução da leitura desses sujeitos. Neste estudo pôde observar-se que as formas de relacionamento e interações influenciaram significativamente essa evolução. Os sujeitos que melhor se adaptaram e interagiram satisfatoriamente com as investigadoras, com os seus colegas, e também com os objetos de conhecimento apresentados destacaram-se mais, enquanto aqueles que apresentaram mais dificuldades ao nível das interações progrediram menos. Assim, podemos concluir que a relação com o conhecimento está ligada, também, à forma como nos relacionamos com o outro e com os objetos.

2.2. Estratégias de leitura e escrita baseadas no método de alfabetização de Paulo Freire

Foi encontrado um outro estudo semelhante ao nosso implementado por Leite & Duarte (2007).

Os autores tiveram como objetivo analisar as relações de crianças pouco alfabetizadas com o mundo da leitura e da escrita, à luz da pedagogia de Paulo Freire e suas adaptações.

O Método de Alfabetização de Paulo Freire surgiu em 1962 quando Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e consiste numa proposta para a alfabetização de adultos. A implementação do método durou 40 horas, distribuídas por 45 dias e os sujeitos foram 300 cortadores de cana. O processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos

mais usados pelos alunos e comunidade, selecionando as palavras que servirão de base às sessões. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23. Após o universo das palavras geradoras estar completo são apresentadas em cartazes associados às respetivas imagens. Uma vez identificadas, cada palavra passa a ser estudada através da divisão silábica e cada sílaba desdobra-se na sua respetiva família silábica, com a mudança da vogal. Usando as famílias silábicas das palavras conhecidas, os alunos formam novas palavras. Sendo assim, alfabetizar não pode restringir-se apenas aos processos de codificação e decodificação. O objetivo da alfabetização de adultos de acordo com este método é promover a conscientização acerca dos problemas da vida diárias das pessoas, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social (Brandão, 1981).

Segundo Freire & Macedo (1994), as atividades de leitura são sempre antecipadas por momentos de intensa troca e de diálogos entre educandos e educador. Estas interações são fundamentais na prática da alfabetização, uma vez que a oralidade e a escrita fazem parte de um processo contínuo. Assim, através dessas situações os alunos desenvolvem a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de compreender e produzir mensagens coerentes. Desta forma, no estudo implementado por Leite & Duarte (2007), as crianças vivenciaram situações de interação verbal, constituindo-se sujeitos na relação, apropriando-se e recriando a fala do outro.

O estudo destes autores foi constituído por 12 alunos, a frequentar o 2º ano de escolaridade, durante doze dias numa escola brasileira e que apresentavam graves dificuldades ao nível da leitura e escrita. Os dados foram obtidos por meio da intervenção direta da professora com estes alunos. O instrumento de ação utilizado teve como pressuposto a

adaptação do método de Freire (2002), respeitando e valorizando a sabedoria resultante de suas experiências culturais locais. De acordo com o mesmo autor são o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo.

O material para trabalhar neste estudo foi preparado por Leite & Duarte (2007) e seguiu várias normas, nomeadamente o levantamento do universo vocabular dos alunos e a escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Estas palavras obedecem, também, a critérios, como o da riqueza fonémica, o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência gradativamente das menores às maiores dificuldades), o de teor pragmático da palavra, que implica a contextualização da mesma numa dada realidade social, cultural e política, a criação de um clima favorável e motivador de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar e por último, a construção de fichas com a decomposição das famílias fonémicas correspondentes aos vocábulos selecionados.

Realçando o pensamento de Freire (2002), no qual a alfabetização e a consciencialização não subsistem separadamente, os autores Leite & Duarte (2007) destacam a participação livre e crítica dos alunos em estudo, tendo como base a experiência comum, o sentido de liberdade, a afetividade, a construção de conhecimento e os valores e atitudes.

A execução da primeira fase da implementação do estudo dos referidos autores teve como ponto de partida o levantamento do universo vocabular dos alunos. Foram selecionadas as palavras *pipa* (papagaio), *rabiola* (fio do papagaio) e *cortar*. Numa segunda fase foram selecionadas as atividades preferidas desses alunos, no sentido de as adaptar às palavras selecionadas. A atividade elegida foi *soltar pipa*

(lançar o papagaio) e após cada aluno o fazer, analisaram a palavra *pipa*, *pi-pa*, *pa-pe-pi-po-pu*. Seguidamente decompôs-se a palavra *rabiola* através do mesmo processo *ra-bi-o-la*, *ra-re-ri-ro-ru*, *ba-be-bi-bo-bu*, *a-e-i-o-u*, *la-le-li-lo-lu*. Da análise das duas palavras surgiram os vocábulos *bala*, *rio*, *rua*, *rei*, *balão*, *boi*, *aura*, *aula*, *bolo*, *robot*, *bibelô*, *beira*, *raio*, *bebê*, *loura*, *belo*, *leira* e *rabo*. A terceira palavra a ser analisada foi *cortar*, *car-___,___,cor-cur*, *tar-ter-tir-tor-tur*. Os investigadores escreveram a palavra e depois tiraram o “r” na primeira e na segunda sílaba, visando verificar a diferença no significado e na pronúncia dos vocábulos *cota*, *cotar*, *corta*, *cortar*.

Antes de elaborarem o quadro de palavras descobertas, fez-se a leitura das palavras, em todas as direções: para a direita esquerda, diagonal, de baixo para cima e vice-versa. Depois, escreveram-se as palavras descobertas *pinto*, *pintado*, *rato*, *pia*, *para*, *ela(e)*, *papo*, *rei*, *Paulo(a)*, *peito*, *pai*, *lobo*, *caco*, *corpo*, *tartaruga*, *brinco*, *corda*, *pato*, *parto*, *terra*, *tira*, *tirar*, *torta*, *carro*, *curto(a)*, *bela*, *babeiro*, *bala*, *barata(o)*, *turista*, *pipoca*, *pipocar*, *tiara*, *loira*, *lutar*, *partir*. A seguir, os investigadores sugeriram a escrita de frases. Motivados, os alunos demonstraram boa vontade em produzir as frases. Essa atitude positiva motivou a continuidade das atividades.

Os resultados mostraram que este estudo, ou seja, a aplicação da adaptação do Método de Alfabetização de Paulo Freire no processo de aprendizagem da leitura e escrita é eficiente, se o professor tiver como pressuposto e ponto de partida a história de vida e a leitura do mundo dos alunos. Dos doze alunos selecionados, apenas três demonstraram maior dificuldade na aquisição da leitura e da escrita, situando-se abaixo do rendimento esperado. Os outros nove alunos conseguiram ler e escrever, necessitando, contudo, de uma continuidade no processo de literacia. Os

seus limites e o tempo para a aquisição dos conteúdos, devem ser respeitados. Pôde, ainda, confirmar-se que as sessões aplicadas e elaboradas com rigor e as histórias de vida partilhadas por cada aluno constituíram uma mais-valia facilitadora de estímulos para a aprendizagem significativa. Tais factos permitem a extensibilidade do carácter lúdico e a aquisição das habilidades e competências necessárias à aprendizagem formal.

**PARTE II - ENQUADRAMENTO
METODOLÓGICO**

1. Objetivos da Investigação

Esta investigação tem como objetivo geral construir uma estratégia de alfabetização para um adolescente com DID. Para atingir este intento foram definidos três objetivos específicos que possibilitaram a orientação da investigação e permitiram selecionar e recolher a informação mais adequada ao estudo. Os objetivos são os seguintes: - *compreender os processos de motivação direta e através da família num contexto de alfabetização*; - *compreender como passar de uma aprendizagem global de palavras memorizadas para o desenvolvimento da CF e* - *desenvolver a aquisição de competências de Literacia Emergente: a construção de um projeto pessoal de leitor.*

1.1. Pergunta de partida

A questão inicial e as questões orientadoras estabelecem o fio condutor da investigação, uma vez que nos ajudam a explorar, descobrir e proceder no sentido de obter qualidade de informação e conceber a problemática em estudo. Deste modo, a pergunta de partida é a seguinte: *Quais os processos de aprendizagem da leitura e escrita num adolescente com DID?*

1.2. Perguntas orientadoras

A questão central da presente investigação foi desdobrada em várias subquestões por forma a identificar a natureza da informação a pesquisar, analisar, sistematizar e problematizar para permitir a concretização do objetivo geral anteriormente enunciado. Assim, as perguntas orientadoras desta investigação são: **1)** *Quais os processos de motivação para a aprendizagem da leitura e escrita?*; **2)** *Quais as*

componentes de compreensão da funcionalidade da leitura e escrita?; 3) Como desenvolver a CF num adolescente com DID?; 4) Como pode o envolvimento familiar contribuir para a aprendizagem da leitura e escrita nestes adolescentes?; 5) Que componentes de estratégias de leitura e escrita usadas por sujeitos cujas competências cognitivas não estão comprometidas podem ser utilizadas para alfabetização de sujeitos com DID?; 6) Como é que o método de alfabetização de adultos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos (com insucesso escolar) pode contribuir para aprendizagem da leitura e escrita em crianças e adolescentes com DID?

2. Delineamento metodológico

A construção do referencial metodológico para a inserção do investigador no campo de pesquisa revela-se de fundamental importância. É necessário saber o que “olhar”, mantendo uma postura cuidadosa e atenciosa com o sujeito no sentido de se conseguir interpretar o que não está escrito. A compreensão das particularidades do contexto permite ao investigador construir um quadro geral do real e entender as implicações sociais, políticas e económicas do fenómeno estudado.

2.1. Estudo Exploratório/Investigação-Ação

No presente projeto de investigação realizar-se-á um estudo exploratório, com carácter qualitativo de caso único, assente num modelo de Investigação-Ação⁶ (IA), não sendo possível a sua replicação, nem

⁶ A partir deste momento será usada a abreviatura IA para designar Investigação-Ação

generalização. Pretende-se a observação e intervenção de uma situação específica, nomeadamente a aprendizagem da leitura e escrita num adolescente com DID.

A componente interventiva do tipo IA preconiza um carácter prático e crítico e não pretende apenas compreender ou descrever um fenómeno, mas sim transformá-lo. Esta investigação gerou um processo de reflexão-ação no sentido de se adotar um conjunto de estratégias eficazes num determinado momento, levando o sujeito a tomar consciência das transformações que ocorreram em si próprio e em todo o processo. É também por isso que tal metodologia assume o carácter emancipatório, pois mediante a participação consciente, o sujeito da pesquisa passa a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos (Barbier, 2002).

Este trabalho debruça-se sobre a implementação de estratégias de aprendizagem da leitura e escrita num aluno de 13 anos com DID. Pretende-se encontrar as estratégias mais eficazes e adequadas para este caso específico.

A IA centrou-se no trabalho desenvolvido em 15 sessões, realizadas semanalmente pela investigadora, tendo a duração de uma hora e 30 minutos, em contexto de sala de EE, na escola frequentada pelo sujeito. A implementação da IA teve, também, a colaboração da professora de EE do sujeito que aplicou material elaborado pela investigadora, nas aulas de apoio individualizado.

Existiu, ainda, durante todo o processo uma articulação com os pais do sujeito tendo como objetivo a aplicação da funcionalidade e conceptualização da leitura e escrita, em contexto natural e familiar.

Tendo em conta a problemática referida e a especificidade da sua natureza, a metodologia usada centrou-se na interpretação e descrição

dos fenómenos. Se o cariz holístico e indutivo deste estudo é favorecedor na busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, também nos parece patente a possibilidade de, nesta investigação, nos colocarmos na perspetiva do outro como condição prévia ao conhecimento e explicação dos comportamentos.

Almeida & Freire (2003), quando falam de metodologias qualitativas, referem os seus princípios fundamentais e a sua importância nas áreas da psicologia e na educação:

“primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento; estudo de fenómenos a partir da perspetiva do outro; o interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interativamente” (Almeida & Freire, 2003, p. 101).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) são características comuns aos estudos qualitativos: o tipo de dados recolhidos (optando-se por palavras ou imagens em vez de números); o facto das questões da investigação não se estabelecerem mediante a operacionalização de variáveis, mas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e no contexto natural; a ênfase dada à compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação e a realização do estudo a partir de uma amostra, dado o detalhe pretendido.

O estudo de um caso exploratório compõe-se em duas partes conduzidas paralelamente, ou seja através de um trabalho de leitura e entrevistas. As leituras propedêuticas servem para obter informação sobre as pesquisas efetuadas sobre o tema e as situar em relação a novas contribuições. Face a essas leituras o investigador poderá, além disso, extrair a perspetiva que lhe parece mais relevante para abordar o seu objeto de investigação. A pesquisa bibliográfica deve ser feita tendo

como base critérios específicos, como a ligação à pergunta de partida, extensão razoável do programa, componentes de análise e de interpretação, abordagens diversificadas, períodos de tempo destinados à reflexão pessoal e a troca de ideias (Quivy & Campenhoudt, (1998).

2.2. Contextos de inserção social do sujeito

2.2.1. Contexto familiar

O estudo debruça-se sobre um sujeito de 13 anos, com DID. É filho de um casal saudável, não consanguíneo e sem doenças heredo-familiares conhecidas. Vive com os pais e dois irmãos (um frequenta o 1º ciclo e o outro o 2º ciclo) e tem ainda duas irmãs mais velhas. Uma trabalha na secretaria de uma oficina de automóveis e outra encontra-se desempregada.

O pai trabalha na construção civil e a mãe é funcionária numa empresa de seca de bacalhau. Pode considerar-se que a família tem um comportamento ajustado em relação ao seu educando demonstrando interesse pelo percurso escolar, funcionando como facilitador ao desenvolvimento harmonioso do sujeito.

As expectativas dos pais relativamente à aquisição de literacia do sujeito foram sempre elevadas. As dificuldades em entenderem a razão pela qual o seu filho não aprendia a ler persistiram desde que o sujeito frequentava o 1º ciclo.

2.2.2. Contexto comunitário

A Gafanha da Nazaré é uma região arenosa e de dunas estéreis que começou a ser habitada a partir do século XVII. Devido à situação geográfica privilegiada desta cidade incrementou-se a pesca longínqua do

bacalhau, a construção de barcos e a seca do pescado, tendo permitido a sua prosperidade. Hoje em dia desenvolvem-se vários sectores de atividade, dos quais se destacam a pesca (local, artesanal, costeira e de longo curso), a indústria transformadora, o comércio e os serviços. Esta cidade é constituída por uma população oriunda de um enorme número de freguesias, em especial do interior do país, atraída pelas atividades e indústrias ligadas à pesca e serviços.

O rápido desenvolvimento económico da região levou a que aí se instalassem populações migratórias que muito têm contribuído para a descaracterização sociocultural da comunidade. Nota-se uma atomização dos seus símbolos culturais, ficando composta por uma grande diversidade de culturas cujos valores frequentemente se chocam.

Esta localidade, em 19 de Abril de 2001, distinguiu-se como cidade, tendo nesta data 14.021 habitantes distribuídos por uma área de 15,65 Km².

2.2.3. Contexto escolar

O sujeito em estudo tem treze anos e frequenta o sétimo ano de escolaridade. De acordo com a Equipa Multiprofissional de Ílhavo e o relatório da anamnese do aluno (2006), durante o desenvolvimento pré, peri, e pós natal não ocorreu qualquer tipo de complicação. A gravidez decorreu normalmente, sem complicações e com um parto eutócito.

Segundo dados obtidos no mesmo relatório, o sujeito frequentou o Jardim de Infância e Pré-escolar tendo revelado dificuldades ao nível da fala. Iniciou a fala tardiamente e não se fazia entender. No entanto, relativamente ao seu desenvolvimento psico-motor começou normalmente a andar e a comer sozinho.

Iniciou o 1º ano de escolaridade no ano letivo de 2004/2005, tendo ficado retido no segundo ano. Devido às suas dificuldades ao nível da linguagem oral, o sujeito foi avaliado em 2007, pela especialidade de Terapia da Fala ao nível da fala e linguagem. O relatório emanado pertencente à Equipa Multiprofissional de Ílhavo, Avaliação em Terapia da Fala (2007), informa que o sujeito revelava uma Metátese assistemática (troca de posição entre dois fonemas no interior de uma palavra); desvozeamento assistemático (substituição de consoantes pronunciadas com esforço vocal por consoantes sem esforço vocal) e posteriorização assistemática (substituição de uma consoante dental-contacto dos dois lábios por uma velar-contacto com a língua). No entanto, as dificuldades fonológicas apresentadas não tinham um carácter sistemático e/ou frequente. Relativamente à motricidade orofacial (mastigação, sucção e deglutição), não se observaram alterações. Na avaliação da linguagem não se observaram perturbações ao nível semântico, sintático e/ou morfológico que requeressem intervenção em Terapia da Fala.

No 3º ano as dificuldades de aprendizagem persistiam e o aluno foi observado pela primeira vez em 31/01/2008, no Hospital Infante D. pedro de Aveiro, através da Consulta de Desenvolvimento (2008). Da síntese da observação/avaliação realizada nessa data há a salientar que se tratava de uma criança bonita, simpática e colaborante. Não apresentava dismorfismos aparentes e o exame neurológico revelava-se normal. A avaliação cognitiva obtida através da Escala de Inteligência de Wechsler (WISC III) apontou pra a presença de uma criança com um Quociente de Inteligência situado na zona Muito Abaixo da Média esperada para a sua idade cronológica, com capacidade de compreensão verbal muito abaixo da média. A organização percetiva e a velocidade de processamento

situam-se, também, na zona baixa. A avaliação comportamental apontou para a presença de uma “Dificuldade Moderada” com défice de atenção, características compatíveis com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção de Tipo desatento (a caracterização escolar pormenorizada do sujeito encontra-se no Anexo A).

2.3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Para concretizar este trabalho de investigação selecionaram-se as técnicas de recolha e análise de dados a utilizar de acordo com o carácter da investigação, de modo a recolher informações da forma mais adequada e eficaz. As técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada. Por último, procedeu-se à análise de dados.

2.3.1. Pesquisa Bibliográfica e Documental

A primeira técnica de recolha de dados utilizada na realização desta investigação foi a pesquisa bibliográfica. Consiste na busca da problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas. Fornece ao pesquisador o acesso ao conhecimento científico que possibilita a produção de trabalhos originais e pertinentes. Neste âmbito, pesquisou-se a perspectiva de vários autores sobre o conceito de leitura, estratégias de aprendizagem da leitura e escrita, literacia emergente e familiar, dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita em alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental e, por último, estudos.

Esta técnica é fundamental uma vez que permite gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente.

A pesquisa documental e o uso de documentos específicos devem ser valorizados. A riqueza de informações que deles podemos extrair fundamenta o seu uso e possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Outra justificativa para o uso de documentos é o facto de favorecerem a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (Cellard, 2008). Neste sentido, a nossa pesquisa documental apoiou-se no processo individual do sujeito, no qual está fundamentado todo o seu percurso escolar e em relatórios médicos e psicológicos que ajudaram a compreender o perfil de funcionalidade do aluno nos seus vários contextos de desenvolvimento.

2.3.2. Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada será, também, um procedimento fundamental no processo de recolha, análise e interpretação dos dados, uma vez que dará o feedback de terceiros sobre a aprendizagem da leitura e escrita do sujeito em contexto natural.

A nossa opção pela entrevista justificar-se-á pelo facto da recolha de dados descritivos na linguagem do próprio agente informador, permitir desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como o sujeito aplica o que aprendeu. Quanto ao tipo de entrevista, optou-se pela semiestruturada, por permitir recolher informação que anteriormente se tinha traçado nas questões de investigação, orientando o nosso percurso para os objectivos propostos. Este tipo de entrevista é geralmente

utilizada em estudos que procuram conhecer as percepções, atitudes e motivações dos sujeitos relativamente a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspectos mais valorizados e de maior significação para os entrevistados. Quivy & Campenhoudt (1998), apontam como principais características deste tipo de entrevistas o facto de serem conduzidas por um conjunto de questões precisas, mas com relativa abertura, organizadas num guião, por forma a recolher as informações dos entrevistados, permitindo-lhes responder de forma espontânea e livre, ausente de qualquer tipo de julgamento. O entrevistador, por sua vez, decide qual a temática a tratar e deverá conduzir a conversa de forma neutra, tendo em vista os objectivos que pretende alcançar.

Esta técnica foi utilizada na realização deste trabalho com o intuito de recolher informações, de carácter mais qualitativo, acerca do estado inicial do sujeito no que diz respeito à sua leitura e escrita em contexto familiar e natural e sua evolução após as sessões de intervenção.

Deste modo, para perceber o estado inicial e sua evolução nesta área procedeu-se, individualmente, à realização de entrevistas semiestruturadas à mãe.

2.3.3. Diário de Bordo

O Diário de Bordo constituiu outras das técnicas utilizadas neste trabalho. Representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também um apoio fundamental ao investigador no acompanhamento ao desenvolvimento do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este é utilizado relativamente às notas de campo e tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as informações retiradas das suas observações.

No presente estudo, o diário de bordo revelou-se uma técnica de recolha de dados fundamental, uma vez que permitiu anotar informações importantes relativas a todas as sessões realizadas. Neste diário de bordo constam alguns instrumentos de recolha de dados (grelha de palavras memorizadas no início, guião de entrevista e provas aplicadas ao aluno sobre leitura e escrita), fotos das sessões, materiais construídos e outros adaptados pela investigadora, materiais elaborados para trabalho individual com a sua professora de EE e registo descritivo de observações (sessões e entrevistas). Este último serviu como instrumento de registo da observação participante, nomeadamente da avaliação das atividades realizadas. Deste modo, para cada sessão registou-se a avaliação descritiva da atividade, com base nos trabalhos realizados pelo sujeito e na observação participante. Assim, esta técnica foi também um auxílio importante na recolha de informações para a investigação.

As conversas informais são, também, um meio privilegiado de recolher informação. A vantagem desta técnica é que possibilita a recolha de dados, que de outra forma (através duma técnica formal, que pode inibir os entrevistados) podem não ser obtidos. Estas conversas informais revelaram-se úteis para complementar informações que foram reunidas ao longo do estudo. Das diversas conversas informais ressaltou a satisfação relativamente à evolução da aprendizagem do sujeito em contexto natural e sua funcionalidade (como por exemplo o envio de mensagens de telemóvel e e-mails a professoras e colegas de escola)

Em suma, o Diário de Bordo permite-nos obter não só uma pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, mas também a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (Spradley, 1980).

3. Análise de dados

Após a recolha da informação é essencial proceder-se ao tratamento dos dados obtidos e, conseqüentemente, cruzar os resultados com os conceitos explorados anteriormente na pesquisa bibliográfica. A técnica de análise de dados utilizada nesta investigação constou na análise de conteúdo. Este tipo de análise é considerado como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico, no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Esta transformação deve ser justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada dos aspetos presentes (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Sendo assim, através da análise de dados pretende-se produzir um texto sintetizado e coerente, extraíndo a informação importante e necessária ao estudo dos diversos tipos de documentos existentes.

Esta técnica foi usada nas entrevistas semiestruturadas, trabalhos realizados pelo sujeito e registo descritivo de observações. Possibilitou a sintetização e seleção das informações mais relevantes e úteis para a apresentação e discussão de dados, e conclusões desta investigação.

Apresentamos como base de análise de dados uma matriz que sintetiza a orientação e objetivo geral da nossa investigação:

Matriz de análise de dados de construção de um processo de alfabetização

Objetivos	Categorias	Subcategorias
1. Conhecer a situação pedagógica inicial do sujeito	1.1. Avaliação direta 1.2. Representações parentais	1.1.1. Palavras conhecidas 1.1.2. Diagnóstico da literacia emergente 1.2.1. Perceção inicial da mãe
2. Desenvolver estratégias de aprendizagem da leitura e escrita	2.1. Motivação para a leitura e escrita 2.2. Reconhecimento da funcionalidade da leitura e escrita 2.3. Desenvolvimento das conceptualizações sobre leitura e escrita	2.1.1. Interesses pessoais 2.1.2. Meio envolvente 2.1.3. Escolha das palavras 2.2.1. Contacto e manipulação com vários tipos de materiais escritos 2.2.2. Inserção na escrita envolvente 2.3.1. Consciência Fonológica 2.3.2. Manipulação de estruturas linguísticas de forma consciente e refletida 2.3.3. Leitura e escrita de palavras, frases e textos
3. Envolver a família	3.1. Inserção na vida escolar	3.1.1. Mudança do envolvimento escolar para o pedagógico 3.1.2. Perceção final da mãe
4. Avaliar as competências da leitura e escrita	4.1. Avaliação contínua 4.2. Avaliação final	

PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte serão apresentados e discutidos os principais resultados desta investigação. Assim, tendo presente o enquadramento metodológico e conceptual e com base nos dados recolhidos, nomeadamente a observação, as entrevistas e os documentos decorrentes da intervenção, procurou-se analisar e discutir sobre a aprendizagem da leitura e escrita perante estratégias alternativas com um destinatário específico.

Em seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos nas sessões de intervenção utilizando a matriz de análise de dados de construção de um processo de alfabetização que se divide em objetivos, categorias e subcategorias. Como primeiro objetivo apresentamos 1) conhecer a situação pedagógica inicial do sujeito, subdividindo-se nas categorias 1.1) avaliação direta e 1.2) representações parentais. A categoria 1.1) avaliação direta dissociou-se nas subcategorias 1.1.1) palavras conhecidas e 1.1.2) diagnóstico da literacia emergente; a categoria 1.2) representações parentais consubstanciou-se na subcategoria 1.2.1) perceção inicial da mãe.

Continuamente apresentar-se-á o segundo objetivo 2) desenvolver estratégias de aprendizagem da leitura e escrita, contendo as categorias 2.1) motivação para a leitura e escrita, 2.2) reconhecimento da funcionalidade da leitura e escrita e 2.3) desenvolvimento das conceptualizações sobre leitura e escrita. Quanto à primeira categoria, subdividiu-se nas subcategorias 2.1.1.) interesses pessoais, 2.1.2) meio envolvente e 2.1.3) escolha das palavras. A categoria 2.2) subdividiu-se em 2.2.1.) contacto e manipulação com vários tipos de materiais escritos e 2.2.2) inserção na escrita envolvente. A última categoria 2.3.) foi subdividida em 2.3.1) consciência fonológica, 2.3.2) manipulação de

estruturas linguísticas de forma consciente e refletida e 2.3.3) leitura de palavras, frases e textos.

Como terceiro objetivo descrever-se-á 3) envolver a família, contendo a categoria 3.1) inserção na vida escolar e subcategorias 3.1.1.) mudança do envolvimento escolar para o pedagógico e 3.1.2) perceção final da mãe.

Finalmente, sobrevém o último objetivo caracterizado como 4) avaliar as competências de leitura e escrita, que pela sua natureza concreta apenas houve necessidade de o categorizarmos com 4.1) avaliação contínua e 4.2.) avaliação final.

Sendo assim, passar-se-á pela ordem descrita à apresentação e discussão dos dados recolhidos:

1. Conhecer a situação pedagógica inicial do sujeito

O facto de o sujeito ter sido aluno da investigadora durante dois anos facilitou o desenrolar deste objetivo (o conhecimento geral do aluno encontra-se caracterizado no contexto escolar, em Anexo A). Assim, esta fase centrou-se nos resultados dos dois contextos de vida traduzindo-se na avaliação direta das aprendizagens escolares e no tipo de envolvimento parental à partida.

1.1. Avaliação direta

Averiguou-se este conhecimento através da aplicação de uma Grelha de avaliação das palavras conhecidas do sujeito (da qual sobressaiu um conjunto de palavras memorizadas) (Anexo B), da Prova

de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita (Anexo C) e do Guião de Entrevista sobre Leitura e Escrita (Anexo D).

1.1.1. Palavras conhecidas

As palavras conhecidas foram: *mãe, pai, cão, mãos, Ruben, Filipe, Lopes, Mendes, tio, tia, Ana, Rita, Bia, carro, motas, sol, sala, mapa, de, Portugal, mala, porta, junho, dezembro e sexta*. A análise desta grelha permitiu-nos visualizar que o sujeito ao longo do seu percurso escolar foi memorizando um conjunto de palavras (25 palavras) com as quais contactava frequentemente.

1.1.2. Diagnóstico da Literacia Emergente

Uma das formas de avaliação da leitura e escrita consistiu na adaptação e aplicação da Prova de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita (Martins, 1996) (Anexo C). A prova consistiu na apresentação de números, letras, frases, títulos, letras maiúsculas e minúsculas e um texto. Foi pedido ao sujeito que distinguisse letras de números, palavras de letras, duas primeiras palavras de uma frase, última palavra de uma frase, letras maiúscula e minúsculas de uma frase, título de um texto, primeira frase de um texto, última frase de um texto e o texto completo. A prova foi elaborada sem qualquer dificuldade ou hesitação, tendo demonstrado que o sujeito tem já adquirido o conhecimento de um conjunto de termos que reenviam para os conceitos de letra, palavra, frase e para a direcionalidade da leitura e escrita.

Foi ainda aplicado um Guião de Entrevista sobre Leitura e Escrita (Martins, 1996) (Anexo D). Pretendia-se com este guião aferir as representações que o sujeito tinha sobre a funcionalidade da escrita. Esta prova consistiu na apresentação de um livro de histórias, um livro de

banda desenhada, um livro de animais, uma carta dentro de um envelope, um folheto de publicidade, um rótulo de um produto, uma revista e uma receita. Foi-lhe apresentado o guião como um jogo, no qual tinha de responder a questões efetuadas por um fantoche. A investigadora iniciou o jogo mantendo o fantoche na mão, sendo este o interlocutor. O primeiro material escrito apresentado foi um livro de animais, sobre o qual o fantoche perguntou se neste poderia saber a receita de um bolo. De imediato, o sujeito respondeu que aquele material escrito era um livro de animais e que servia para conhecermos tudo acerca destes. As restantes perguntas da prova foram efetuadas nos mesmos moldes, às quais o sujeito respondeu acertadamente, tendo relacionado cada material escrito à sua funcionalidade.

1.2. Representações parentais

Enquanto professora do sujeito o contacto com a mãe do aluno foi constante durante esses dois anos. Sendo assim, optou-se por realizar uma conversa informal, uma vez que era já nossa conhecida a opinião dos pais, assim como os temas a focar. Preparou-se ainda a exposição à mãe sobre todo o processo de investigação.

1.2.1. Perceção inicial da mãe

Foi abordada a preocupação da mãe no que concerne à iliteracia do seu filho refletindo-se no seu quotidiano. Enumerou questões que a inquietavam e que estão relacionadas com a fase da adolescência, na qual o seu filho se encontra, como não conseguir ler mensagens de telemóvel, e-mails e envolver-se no facebook. Quando tal acontecia o sujeito pedia ajuda aos pais, o que por vezes, na opinião da mãe, se revelou constrangedor.

Outro facto que a preocupava e intrigava era a questão do seu filho ser autónomo e funcional noutras áreas, nomeadamente no cálculo e raciocínio mental e estar apenas comprometido no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita. Finalmente revelou sentimentos de esperança sobre a possível aprendizagem da leitura e escrita do seu filho, quando lhe foi exposto o que se pretendia implementar nesta intervenção.

2. Desenvolver estratégias de aprendizagem da leitura e escrita

O contexto e as práticas pedagógicas determinam fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com as atividades de leitura e escrita. O projeto pessoal de leitor consubstanciou-se nas componentes de motivação para a leitura e escrita, reconhecer a funcionalidade da leitura e escrita e o desenvolvimento das conceptualizações sobre a leitura e escrita.

2.1. Motivação para a leitura e escrita

A motivação, expressa pela necessidade e o gosto de ler, assumiu um papel fundamental para que o aluno mantivesse e ganhasse o gosto pela leitura e escrita. Após referirmos os seus interesses pessoais e o meio envolvente, procedeu-se à escolha das palavras significantes para o sujeito.

2.1.1. Interesses pessoais

Importou nesta investigação centrarmo-nos nos interesses do sujeito para que o tipo de aprendizagem em questão assumisse um papel relevante e eficaz. Neste sentido foi fácil descobrirmos os seus temas de

interesse, uma vez que se encontravam bem definidos. Uma das aspirações do sujeito é ser mecânico e sendo assim, os seus gostos e interesses giram à volta de automóveis e bicicletas. Como era nosso objetivo delinear o trabalho baseado nos seus interesses, o rumo da nossa investigação enveredou à volta destes temas.

A partir desse momento as sessões de intervenção foram planificadas tendo sempre como ponto de partida *automóveis* e posteriormente *bicicletas*.

Inicialmente usou-se o computador como mote para motivação. Pesquisaram-se sites sobre automóveis, nos quais o sujeito revelou um conhecimento considerável sobre marcas, peças e suas características, preços e combustíveis. Visualizou-se, ainda, um vídeo sobre como fazer uma roda, tendo o sujeito facilmente associado tipos de rodas e jantes aos respetivos automóveis.

Em casa foi pedido ao pai que explorasse oralmente os temas com o sujeito (falar sobre o interior e exterior dos automóveis e peças pertencentes a bicicletas), uma vez que juntos partilham várias atividades como lavagem do carro, idas a oficinas de automóveis e passeio de bicicleta.

2.1.2. Meio envolvente

O próximo passo a seguir na intervenção foi a visita a uma oficina de automóveis. O sujeito observou pormenorizadamente todos os automóveis que estavam em reparação evocando o nome de algumas peças expostas e suas funcionalidades. Ainda no mesmo local foi alertado pela investigadora para reparar nas placas que delimitavam as várias secções da oficina e as quais indicavam a função de cada uma. O sujeito revelou interesse em analisar as referidas placas, tendo proferido que

quando aprendesse a ler já conseguiria dizer o que estava lá escrito. Mostrou ainda interesse pelas ferramentas que estavam catalogadas numa secção específica.

Outras das tarefas sugeridas pela investigadora foi a ida a uma loja de revistas. De imediato, sem qualquer tipo de influência, o sujeito aproximou-se das revistas de automóveis e começou a folheá-las. Selecionou a que mais lhe agradou e comprámo-la. A próxima tarefa consistiu em analisar a referida revista expressando, por vezes, o desejo de saber ler.

2.1.3. Escolha das palavras

Finalmente, para trabalhar esta subcategoria procedeu-se à escolha das palavras que fundaram a investigação. Como era do seu interesse e conhecimento, a contribuição do sujeito para a escolha das palavras foi importante. Sendo assim, as palavras escolhidas foram **Roda, Mecânico, Automóvel, Carroçaria, Tejadilho, Volante, Bagageira, Chaves, Cremalheira, Depressor, Embraiagem, Travão, Acelerador, Vizinho e Bicicleta**. A seleção destas palavras teve, também, em conta por parte da investigadora o que se pretendia trabalhar, ou seja, a introdução gradativa dos casos especiais de leitura, de acordo com o método de alfabetização de Paulo Freire apresentado anteriormente.

2.2. Reconhecimento da funcionalidade da leitura e escrita

A categoria anterior permitiu fazer o elo de ligação com a componente do projeto pessoal de leitor funcionalidade da leitura e escrita, uma vez que ao motivar possibilitou ao sujeito tomar consciência

sobre a importância da leitura e escrita no nosso quotidiano. Assim, as estratégias delineadas versaram no contacto e manipulação com diversos materiais escritos e inserção na escrita envolvente.

2.2.1. Contacto e manipulação com diversos materiais escritos

Nesta categoria proporcionou-se ao sujeito o contacto e manipulação de vários tipos de materiais escritos: livros, revistas, jornais, cartas, faturas domésticas, e-mails, instruções de jogos, panfletos de publicidade, nomes de ruas, mapas, horários de rede de transportes, lista e recibos de compras, mensagens de telemóvel, receitas de bolos e escrita envolvente.

O primeiro material escrito apresentado foi a revista de automóveis que comprámos na ida à loja de revistas. Ao folheá-la, a sua atenção prendeu-se várias vezes num ou outro automóvel e comentou que se soubesse ler percebia o que estava ali escrito acerca daquele carro, o qual gostava muito.

Outro material escrito explorado foram as instruções de um jogo. Foi-lhe pedido que explicasse como se jogava e ele respondeu que para entendermos o jogo teríamos primeiro de ler as regras escritas nas instruções e solicitou ajuda para a sua leitura.

Todos os materiais mencionados e explorados para trabalhar esta categoria permitiram ao sujeito refletir sobre a importância e a necessidade de aprender a ler para realizar várias tarefas não só de lazer, mas também do dia-a-dia.

2.2.2. Inserção na escrita envolvente

A visita à oficina de automóveis e à loja de revistas facilitou a investida nesta subcategoria. O sujeito revelou gosto em aprender a ler para poder interpretar o que está escrito.

As idas à biblioteca da escola foram constantes, quer para procurar livros sobre o tema em debate, mas também outros sugeridos pela investigadora. Para isso houve a necessidade de se procurar os livros pretendidos devidamente catalogados nas estantes específicas, o que levou o sujeito, mais uma vez, a refletir sobre a importância da leitura e envolver-se com esta forma de escrita.

Nesta fase, as saídas foram constantes na tentativa de explorar sempre todas as formas de escrita envolvente. As paragens de autocarro serviram para se visualizar e analisar a publicidade exposta nos vidros, assim como os horários de autocarros. Foi pedido ao sujeito que visse no horário de autocarro da sua localidade a que horas passava o próximo transporte que nos levasse a Aveiro. Solicitou ajuda na leitura das palavras “Gafanha da Nazaré” e “Aveiro”, perguntou as horas e de imediato analisou o horário respondendo corretamente. Foram analisados ainda os tipos de letra das várias formas de escrita, a cor, o tamanho e o local no qual estavam visíveis. Foi explicado ao sujeito que estas características advêm da funcionalidade de cada tipo de escrita, ou seja que o horário do autocarro não necessita de estar em letras grandes, nem muito atrativas porque as pessoas se precisam de andar em transportes públicos têm de os consultar obrigatoriamente para poderem circular. Em contrapartida, focou-se que as características das palavras contidas numa publicidade permitem chamar a atenção das pessoas, pois podem não necessitar daquele tipo de produto. Estas explicações foram entendidas e comparadas pelo sujeito com outros tipos de publicidade como a dos

automóveis e horários de programas televisivos sobre o seu tema preferido, ou seja, também automóveis.

Ao longo de uma das saídas no sentido de se explorar a funcionalidade da leitura e escrita, o sujeito foi alertando a investigadora para o nome das ruas (algumas suas conhecidas, dizendo o nome, outras solicitando ajuda na sua leitura) e nome das lojas comerciais.

2.3. Desenvolvimento das conceptualizações sobre leitura e escrita

No sentido de concluir o projeto pessoal de leitor centrámo-nos nas tarefas relacionadas com as competências de leitura e escrita procedendo ao desenvolvimento da Consciência Fonológica, manipulação de estruturas linguísticas de forma consciente e leitura e escrita de palavras, frases e textos.

2.3.1. Consciência fonológica

Após a escolha das palavras procedeu-se às estratégias de alfabetização iniciando com as suas divisões silábicas (leitura por filas):

<table border="1"> <tr><td>ro</td><td>da</td></tr> <tr><td>ra</td><td>da</td></tr> <tr><td>re</td><td>de</td></tr> <tr><td>ri</td><td>di</td></tr> <tr><td>ro</td><td>do</td></tr> <tr><td>ru</td><td>du</td></tr> </table>	ro	da	ra	da	re	de	ri	di	ro	do	ru	du	<table border="1"> <tr><td>me</td><td>câ</td><td>ni</td><td>co</td></tr> <tr><td>ma</td><td>ca</td><td>na</td><td>ca</td></tr> <tr><td>me</td><td>que</td><td>ne</td><td>que</td></tr> <tr><td>mi</td><td>qui</td><td>ni</td><td>qui</td></tr> <tr><td>mo</td><td>co</td><td>no</td><td>co</td></tr> <tr><td>mu</td><td>cu</td><td>nu</td><td>cu</td></tr> </table>	me	câ	ni	co	ma	ca	na	ca	me	que	ne	que	mi	qui	ni	qui	mo	co	no	co	mu	cu	nu	cu	<table border="1"> <tr><td>au</td><td>to</td><td>mó</td><td>vel</td></tr> <tr><td>au</td><td>ta</td><td>ma</td><td>val</td></tr> <tr><td></td><td>te</td><td>me</td><td>vel</td></tr> <tr><td></td><td>ti</td><td>mi</td><td>vil</td></tr> <tr><td></td><td>to</td><td>mo</td><td>vol</td></tr> <tr><td></td><td>tu</td><td>mu</td><td>vul</td></tr> </table>	au	to	mó	vel	au	ta	ma	val		te	me	vel		ti	mi	vil		to	mo	vol		tu	mu	vul												
ro	da																																																																									
ra	da																																																																									
re	de																																																																									
ri	di																																																																									
ro	do																																																																									
ru	du																																																																									
me	câ	ni	co																																																																							
ma	ca	na	ca																																																																							
me	que	ne	que																																																																							
mi	qui	ni	qui																																																																							
mo	co	no	co																																																																							
mu	cu	nu	cu																																																																							
au	to	mó	vel																																																																							
au	ta	ma	val																																																																							
	te	me	vel																																																																							
	ti	mi	vil																																																																							
	to	mo	vol																																																																							
	tu	mu	vul																																																																							
<table border="1"> <tr><td>ca</td><td>rro</td><td>ça</td><td>ri</td><td>a</td></tr> <tr><td>ca</td><td>rra</td><td>ça</td><td>ra</td><td>a</td></tr> <tr><td>que</td><td>rre</td><td>ce</td><td>re</td><td>e</td></tr> <tr><td>qui</td><td>rri</td><td>ci</td><td>ri</td><td>i</td></tr> <tr><td>co</td><td>rro</td><td>ço</td><td>ro</td><td>o</td></tr> <tr><td>cu</td><td>rro</td><td>çu</td><td>ru</td><td>u</td></tr> </table>	ca	rro	ça	ri	a	ca	rra	ça	ra	a	que	rre	ce	re	e	qui	rri	ci	ri	i	co	rro	ço	ro	o	cu	rro	çu	ru	u	<table border="1"> <tr><td>te</td><td>ja</td><td>di</td><td>lho</td></tr> <tr><td>ta</td><td>ja</td><td>da</td><td>lha</td></tr> <tr><td>te</td><td>je</td><td>de</td><td>lhe</td></tr> <tr><td>ti</td><td>ji</td><td>di</td><td>lhi</td></tr> <tr><td>to</td><td>jo</td><td>do</td><td>lho</td></tr> <tr><td>tu</td><td>ju</td><td>du</td><td>lhu</td></tr> </table>	te	ja	di	lho	ta	ja	da	lha	te	je	de	lhe	ti	ji	di	lhi	to	jo	do	lho	tu	ju	du	lhu	<table border="1"> <tr><td>vo</td><td>lan</td><td>te</td></tr> <tr><td>va</td><td>lan</td><td>ta</td></tr> <tr><td>ve</td><td>len</td><td>te</td></tr> <tr><td>vi</td><td>lin</td><td>ti</td></tr> <tr><td>vo</td><td>lon</td><td>to</td></tr> <tr><td>vu</td><td>lun</td><td>tu</td></tr> </table>	vo	lan	te	va	lan	ta	ve	len	te	vi	lin	ti	vo	lon	to	vu	lun	tu
ca	rro	ça	ri	a																																																																						
ca	rra	ça	ra	a																																																																						
que	rre	ce	re	e																																																																						
qui	rri	ci	ri	i																																																																						
co	rro	ço	ro	o																																																																						
cu	rro	çu	ru	u																																																																						
te	ja	di	lho																																																																							
ta	ja	da	lha																																																																							
te	je	de	lhe																																																																							
ti	ji	di	lhi																																																																							
to	jo	do	lho																																																																							
tu	ju	du	lhu																																																																							
vo	lan	te																																																																								
va	lan	ta																																																																								
ve	len	te																																																																								
vi	lin	ti																																																																								
vo	lon	to																																																																								
vu	lun	tu																																																																								
<table border="1"> <tr><td>ba</td><td>ga</td><td>gei</td><td>ra</td></tr> <tr><td>ba</td><td>ga</td><td></td><td>ra</td></tr> <tr><td>be</td><td>gue</td><td>gei</td><td>re</td></tr> <tr><td>bi</td><td>gui</td><td></td><td>ri</td></tr> <tr><td>bo</td><td>go</td><td></td><td>ro</td></tr> <tr><td>bu</td><td>gu</td><td></td><td>ru</td></tr> </table>	ba	ga	gei	ra	ba	ga		ra	be	gue	gei	re	bi	gui		ri	bo	go		ro	bu	gu		ru	<table border="1"> <tr><td>cha</td><td>ves</td></tr> <tr><td>cha</td><td>vas</td></tr> <tr><td>che</td><td>ves</td></tr> <tr><td>chi</td><td>vis</td></tr> <tr><td>cho</td><td>vos</td></tr> <tr><td>chu</td><td>vus</td></tr> </table>	cha	ves	cha	vas	che	ves	chi	vis	cho	vos	chu	vus	<table border="1"> <tr><td>cre</td><td>ma</td><td>lhei</td><td>ra</td></tr> <tr><td>cra</td><td>ma</td><td>lha</td><td>ei</td><td>ra</td></tr> <tr><td>cre</td><td>me</td><td>lhe</td><td>re</td></tr> <tr><td>cri</td><td>mi</td><td>lhi</td><td>ri</td></tr> <tr><td>cro</td><td>mo</td><td>lho</td><td>ro</td></tr> <tr><td>cru</td><td>mu</td><td>lhu</td><td>ru</td></tr> </table>	cre	ma	lhei	ra	cra	ma	lha	ei	ra	cre	me	lhe	re	cri	mi	lhi	ri	cro	mo	lho	ro	cru	mu	lhu	ru											
ba	ga	gei	ra																																																																							
ba	ga		ra																																																																							
be	gue	gei	re																																																																							
bi	gui		ri																																																																							
bo	go		ro																																																																							
bu	gu		ru																																																																							
cha	ves																																																																									
cha	vas																																																																									
che	ves																																																																									
chi	vis																																																																									
cho	vos																																																																									
chu	vus																																																																									
cre	ma	lhei	ra																																																																							
cra	ma	lha	ei	ra																																																																						
cre	me	lhe	re																																																																							
cri	mi	lhi	ri																																																																							
cro	mo	lho	ro																																																																							
cru	mu	lhu	ru																																																																							
<table border="1"> <tr><td>de</td><td>pre</td><td>ssor</td></tr> <tr><td>da</td><td>pra</td><td>ssar</td></tr> <tr><td>de</td><td>pre</td><td>sser</td></tr> <tr><td>di</td><td>pri</td><td>ssir</td></tr> <tr><td>do</td><td>pro</td><td>ssor</td></tr> <tr><td>du</td><td>pru</td><td>ssur</td></tr> </table>	de	pre	ssor	da	pra	ssar	de	pre	sser	di	pri	ssir	do	pro	ssor	du	pru	ssur	<table border="1"> <tr><td>em</td><td>brai</td><td>a</td><td>gem</td></tr> <tr><td>am</td><td>brai</td><td>a</td><td></td></tr> <tr><td>em</td><td>bre</td><td>e</td><td>gem</td></tr> <tr><td>im</td><td>bri</td><td>i</td><td></td></tr> <tr><td>om</td><td>bro</td><td>o</td><td></td></tr> <tr><td>um</td><td>bru</td><td>u</td><td></td></tr> </table>	em	brai	a	gem	am	brai	a		em	bre	e	gem	im	bri	i		om	bro	o		um	bru	u		<table border="1"> <tr><td>tra</td><td>vão</td></tr> <tr><td>tra</td><td>vão</td></tr> <tr><td>tre</td><td></td></tr> <tr><td>tri</td><td></td></tr> <tr><td>tro</td><td></td></tr> <tr><td>tru</td><td></td></tr> </table>	tra	vão	tra	vão	tre		tri		tro		tru																			
de	pre	ssor																																																																								
da	pra	ssar																																																																								
de	pre	sser																																																																								
di	pri	ssir																																																																								
do	pro	ssor																																																																								
du	pru	ssur																																																																								
em	brai	a	gem																																																																							
am	brai	a																																																																								
em	bre	e	gem																																																																							
im	bri	i																																																																								
om	bro	o																																																																								
um	bru	u																																																																								
tra	vão																																																																									
tra	vão																																																																									
tre																																																																										
tri																																																																										
tro																																																																										
tru																																																																										
<table border="1"> <tr><td>a</td><td>ce</td><td>le</td><td>ra</td><td>dor</td></tr> <tr><td>a</td><td>ça</td><td>la</td><td>ra</td><td>dar</td></tr> <tr><td>e</td><td>ce</td><td>le</td><td>re</td><td>der</td></tr> <tr><td>i</td><td>ci</td><td>li</td><td>ri</td><td>dir</td></tr> <tr><td>o</td><td>ço</td><td>lo</td><td>ro</td><td>dor</td></tr> <tr><td>u</td><td>çu</td><td>lu</td><td>ru</td><td>dur</td></tr> </table>	a	ce	le	ra	dor	a	ça	la	ra	dar	e	ce	le	re	der	i	ci	li	ri	dir	o	ço	lo	ro	dor	u	çu	lu	ru	dur	<table border="1"> <tr><td>vi</td><td>zi</td><td>nho</td></tr> <tr><td>va</td><td>za</td><td>nha</td></tr> <tr><td>ve</td><td>ze</td><td>nhe</td></tr> <tr><td>vi</td><td>zi</td><td>nhi</td></tr> <tr><td>vo</td><td>zo</td><td>nho</td></tr> <tr><td>vu</td><td>zu</td><td>nhu</td></tr> </table>	vi	zi	nho	va	za	nha	ve	ze	nhe	vi	zi	nhi	vo	zo	nho	vu	zu	nhu	<table border="1"> <tr><td>bi</td><td>ci</td><td>cle</td><td>ta</td></tr> <tr><td>ba</td><td>ça</td><td>cla</td><td>ta</td></tr> <tr><td>be</td><td>ce</td><td>cle</td><td>te</td></tr> <tr><td>bi</td><td>ci</td><td>cli</td><td>ti</td></tr> <tr><td>bo</td><td>ço</td><td>clo</td><td>to</td></tr> <tr><td>bu</td><td>çu</td><td>clu</td><td>tu</td></tr> </table>	bi	ci	cle	ta	ba	ça	cla	ta	be	ce	cle	te	bi	ci	cli	ti	bo	ço	clo	to	bu	çu	clu	tu
a	ce	le	ra	dor																																																																						
a	ça	la	ra	dar																																																																						
e	ce	le	re	der																																																																						
i	ci	li	ri	dir																																																																						
o	ço	lo	ro	dor																																																																						
u	çu	lu	ru	dur																																																																						
vi	zi	nho																																																																								
va	za	nha																																																																								
ve	ze	nhe																																																																								
vi	zi	nhi																																																																								
vo	zo	nho																																																																								
vu	zu	nhu																																																																								
bi	ci	cle	ta																																																																							
ba	ça	cla	ta																																																																							
be	ce	cle	te																																																																							
bi	ci	cli	ti																																																																							
bo	ço	clo	to																																																																							
bu	çu	clu	tu																																																																							

Como introdução à primeira palavra **roda** o trabalho iniciou com a apresentação de uma série de imagens com os nomes escritos por baixo que continham os sons ra-re-ri-ro-ru: rã, rei, rato, rena, rio, rabo, régua, roda, remar, ricalhaço, rinoceronte, roupa, rádio, rapaz, rapariga, rolar e rua. A tarefa consistiu em contabilizar o número de sílabas de cada palavra. O sujeito ao olhar para a imagem contou o número de sílabas através de palmas e escreveu-o à frente de cada imagem. A atividade foi desenvolvida sem dificuldades, tendo acertado no número correto de cada sílaba.

Foram apresentadas ainda conjuntos de duas imagens, nas quais o sujeito tinha de escrever a sílaba que se repetia (irão ser apresentadas as duas palavras propostas, seguidas da sílaba descoberta pelo sujeito): rato/rabo-ra, rinoceronte/rio-ri, remar/rena-re, rolar/roda-ro, rua/rubor-ru, dado/dama-da, dedo/desmaiar-de, dinheiro/dia-di, dor/dominó-do, dúvida/duende-du. O sujeito descobriu sem dificuldades todas as sílabas que se repetiam.

Após esta tarefa procedeu-se à apresentação da primeira palavra **roda** (como foi explicado e exposto anteriormente). O sujeito imediatamente associou a imagem à palavra. Em seguida, pediu-se que lesse as sílabas e que formasse novas palavras com as mesmas (primeiramente em voz alta e a seguir escrevê-las). As novas palavras formadas pelo sujeito foram (há salientar que escrever-se-ão as palavras tal como o sujeito as escreveu e que entre parenteses se efetuará a sua correção, assim como foi feito com o sujeito aquando a sua realização): rede, rato, reta, rola, rita (Rita), rolar, rute (Rute), daia (Dália), dedo, digo (Diogo. Após a correção escrita desta palavra, o sujeito repetiu “digo” em voz alta e de imediato escreveu-a também como uma nova palavra), dore (doer. O mesmo aconteceu com esta palavra. O sujeito tinha intenção de

escrever a palavra doer e ao ser corrigida acrescentou a próxima palavra), dor (escreveu sem “e” no final porque lhe tinha sido indicado esse facto na palavra anterior).

Para introduzir a palavra seguinte **mecânico**, foi pedido o mesmo trabalho de descoberta das sílabas que se repetiam nas imagens (salientamos que a ordem de apresentação será igual ao descrito com a palavra **roda**): mata/mola-ma, mecânico/mel-me, milho/milionário-mi, mola/moeda-mo, música/museu-mu, casa/camisa-ca, queque/queijo-que, quilo/química-qui (na palavra “química” a imagem apresentada foi a de um tubo de ensaio e de um frasco e para que ele descobrisse a palavra associada foi-lhe apresentado o horário dos colegas do 8º ano que tinham como disciplina Físico-Química, e em seguida fomos visitar uma sala de laboratório), copo/colar-co, cuco/cubo-cu, nabo/nadar-na, nenhum/neve-ne, ninho/nível-ni, novelo/noiva-no, nuvem/número-nu. Realçamos também que o sujeito não apresentou dificuldades na execução da tarefa.

Quanto à formação de novas palavras com as sílabas da palavra **mecânico**, o sujeito escreveu: macaca, mini, mima, cama, cana, queque, mola, mata, mota, carro, cuco, quejo (queijo), mobo (novo), novelo.

Seguidamente e antes da apresentação da terceira palavra **automóvel**, o processo foi semelhante quanto à descoberta da sílaba repetida: tábua/tacho-ta, televisão/telemóvel-te, tigre/tijolo-ti, toalha/tomate-to, tucano/tu-tu, maca/mala-ma, medir/meloa-me, militar/minuto-mi, mota/mola-mo, mula/música-mu, vaca/vara-va, vela/veado-ve, vinho/vidro-vi, votar/volume-vo, almofada/jornal-al, relva/selva-el, barril/funil-il, caracol/anzol-ol, azul/sul-ul.

Na formação das novas palavras o sujeito descobriu e escreveu: mota, mata, meta, auto, alta, ilda (Ilda), raule (Raul), ola (olá), vaca, vomito (vómito), tomate, vi, tela, alga.

Para se trabalhar a seguinte palavra seguinte **carroçaria** ainda nos mesmos moldes o sujeito escreveu: arrancar/agarrar-rra, arrepio/aborrecido-rre, barril/irritado-rri, carro/carroça-rro, arrumar/arrumação-rru, cabeça/lança-ça, cesto/cebola-ce, cisne/cigarro-ci, lenço/terço-ço, açucar/açucareiro-çu, maraca/passadeira-ra, amarelo/careca-re, gorila/periquito-ri, muro/touro-ro.

Nesta fase achou-se pertinente pedir ao sujeito que escrevesse por baixo de cada imagem a sua palavra. Mostrou-se empenhado, mas ao mesmo tempo preocupado pois respondeu que “ainda não sabia escrever aquelas palavras, mas ia tentar”. Sendo assim passaremos a apresentar as palavras escritas por ele com a devida correção entre parenteses: arnecar (arrancar), arrgar (agarrar), arrepio, aborrequido (aborrecido), barrilo (barril), rrido (irritado), carro, carroças (carroça) arrumara (arrumar), arrumaça (arrumação), cabaça (cabeça), ança (lança), ceto (cesto), cesbala (cebola), ensne (cisne), cigago (cigarro), leço (lenço), terço, asucare (açucar), açucareio (açucareiro), manaca (maraca), pasaraira (passadeira), amarelo, careca, gorila, periqueto (periquito), noro (muro), toro (touro). Quanto à formação de novas palavras a partir das sílabas da palavra **carroçaria** o sujeito escreveu: cera, cuco, ria, rui, quero.

Após esta exposição chegou o momento de referir-se que o sujeito já compreendeu o facto de as palavras serem formadas por sons e que esses sons se podem manipular. Sendo assim, o trabalho desenvolver-se-á a partir de agora com a continuação da formação de novas palavras através das sílabas das palavras seleccionadas e consequente conceptualização. Mas, nesta secção descrever-se-á apenas a parte relativa a esta subcategoria e mais à frente falar-se-á sobre o trabalho relativo à leitura e escrita de palavras, frases e textos.

Quanto às outras palavras selecionadas passar-se-á a descrever as novas formadas pelo sujeito de uma forma mais breve, uma vez que o sujeito já revelava ter aprendido o processo de leitura e escrita de palavras: palavra **tejadilho**: bilhar, vermlha (vermelha), de, jato, judo, volate (volante), dedo, giogo (Diogo), telha, telhado; palavra **volante**: tive, Vanda, lindo, lanta (lanterna), valente; palavra **bagageira**: bigode, burro, ria, bebo; palavra **chaves**: vestido (vestido), Vasco, chorão, chopeta (chupeta), chuva, chuvioco (chuvisco), chamina (chaminé); palavra **cremalheira**: rama, creme, cromo, cru, rua, cria, muro; palavra **depressor**: depressa (depressa), produto, tossir, prima, prado, dia, da; palavra **embraiagem**: limpo, brinco, omem (homem), um, amei, uva, breve; palavra **travão**: vão, tripa, tropa, troco, travão, truque; palavra **acelerador**: dar, rio, roda, lua, leço (lenço), rebuçado; palavra **vizinho**: Ze (Zé), vi, vila, avó, ninho e palavra **bicicleta**: tecla, tubo, bato, clube, ti, clima, taça.

Há a salientar que em determinada altura da investigação e no que diz respeito à seleção das palavras houve a necessidade de reestruturar apenas o nível de dificuldade de duas, uma vez que o sujeito foi correspondendo ao que lhe foi pedido relativamente às outras. Duas das palavras anteriormente selecionadas eram demasiado grandes e de valor sintagmático complexo, de modo que foram alteradas pelas palavras **bicicleta** pertencente também à área vocabular do sujeito e **vizinho**, uma vez que um dos seus vizinhos é mecânico e tem uma oficina de automóveis.

2.3.2. Manipulação de estruturas linguísticas de forma consciente e refletida

A compreensão do sistema de escrita alfabética começa agora a ser possível, uma vez que o sujeito revelou algumas capacidades para evidenciar as palavras e entendê-las como uma sequência de sons.

Nesta fase a ajuda dos professores foi crucial na medida em que contribuiu para a correção das palavras que abrangem os aspetos fonológicos, lexicais, morfológicos e ortográficos da linguagem escrita. Este facto foi acontecendo ao longo do trabalho desenvolvido até agora e fez-se notar através da exposição de algumas palavras escritas pelo sujeito. Ao trabalhar a Consciência Fonológica o sujeito foi-se apercebendo de alguns erros cometidos de uma forma consciente e desenvolveu a capacidade de reflexão e autocontrolo como corrigir gramaticalmente uma palavra. Como exemplo temos a palavra “dore” escrita pelo sujeito ao tentar formar uma nova palavra usando as sílabas de “roda”. O sujeito queria escrever “doer” e ao ser corrigido, lembrou-se de uma nova palavra “dor”, mas desta vez escreveu-a sem “e” no final uma vez que refletiu e autocorrigiu-se.

2.3.3. Leitura e escrita de palavras, frases e textos

A elaboração de novos materiais escritos e adaptação de algumas fichas de trabalho foram fundamentais. Para todas as palavras trabalhadas foram construídos materiais pedagógicos específicos a cada caso de leitura. Nesses materiais constaram exercícios como: separar palavras em sílabas, legendar imagens, formar palavras com sílabas dadas, preencher espaços em branco de frases com palavras dadas, sílabas associadas a números e através desses números construir palavras, escolher a palavra

correta para uma determinada imagem, ordenar palavras numa grelha pelos casos especiais de leitura, completar palavras com os casos especiais de leitura indicados, palavras cruzadas, sopas de letras, descobrir palavras da mesma família, troca de letras e formação de novas palavras, partir de um caso especial de leitura e formar novas palavras, ordenar sílabas e formar palavras, escrita de frases com palavras dadas, escolha de palavras para construir frases, leitura de textos de interesse do sujeito contendo temas reais e familiares, nos quais ele foi o protagonista, interpretação desses textos, escrita de uma carta para a orientadora de mestrado da investigadora e escrita de textos de interesse do sujeito.

Da elaboração dos trabalhos iniciais achou-se pertinente dar ênfase à escrita de uma carta para a orientadora de mestrado da investigadora, devido à sua particularidade e humor (brincadeira com a investigadora) assim como também analisarmos a evolução em trabalhos seguintes. Esta carta foi sugerida pela investigadora, mas apenas se organizou com o sujeito as partes constituintes da carta e foi trabalhada com o sujeito a despedida. A parte escrita foi da responsabilidade do sujeito (Anexo E).

Nesta última etapa o uso do computador e telemóvel foi importante e motivador para o sujeito (Anexo F).

3. Envolver a família

Foi intuito desta investigação desde o início envolver a família no processo de aprendizagem da leitura e escrita do sujeito inserindo-a na vida escolar.

3.1. Inserção na vida escolar

Através do conhecimento pessoal anterior é sabido que os pais do sujeito sempre colaboraram e se mostraram empenhados pela vida escolar do seu filho. Compareceram à escola sempre que solicitados, quer para participarem em reuniões, quer para outro tipo de assuntos, nomeadamente eventos festivos. Mas, é importante destacar que esta interação família-escola não se restringe apenas a um acompanhamento escolar. É primordial a participação diária e consciente dos pais na escola, seja interagindo diretamente, como também ao nível pedagógico auxiliando nas tarefas, buscando soluções.

O papel destes pais até este momento tinha sido apenas interventivo ao nível da vida escolar do seu filho. No decorrer das atividades vamos verificar uma mudança de práticas relativas ao envolvimento escolar do tipo qualitativo (pedagógico). Este processo permitiu, ainda, à mãe desenvolver uma nova perceção relativamente à aprendizagem da leitura e escrita do sujeito.

3.1.1. Mudança do envolvimento escolar para o pedagógico

O acompanhamento pedagógico por parte dos pais neste processo de aprendizagem da leitura e escrita do sujeito revelou-se muito benéfico, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento das estratégias implementadas.

O envolvimento dos pais numa primeira fase consistiu em lerem com o sujeito a revista comprada e ajudarem-no a sublinhar algumas palavras relacionadas com o interior e exterior dos automóveis. A tarefa foi cumprida com sucesso, uma vez que na referida revista estavam

sublinhadas várias palavras e na opinião do sujeito foi uma atividade divertida, pois o pai também gosta muito de automóveis.

Para casa foi pedido também aos pais que partilhassem com o sujeito vários tipos de materiais escritos como as faturas domésticas, cartas recebidas, recibos de compras e outros materiais. O sucesso desta atividade pôde verificar-se através da última entrevista realizada à mãe.

3.1.2. Perceção final da mãe

A entrevista final à mãe versou nos temas: envolvimento dos pais ao longo do processo, quais os momentos em que o sujeito procurou a leitura em contexto natural e familiar e opinião quanto à sua evolução. Relativamente ao primeiro tema abordado, a mãe transmitiu que achou muito importante as tarefas que foram dadas ao seu filho para fazer com eles. Focou ainda que este facto permitiu acompanhá-lo na sua evolução e observar o seu empenho no processo de aprendizagem. Quanto ao segundo tema, o sujeito ao longo da investigação foi pedindo aos pais para ser ele a abrir a correspondência doméstica, nomeadamente algumas faturas, as quais transmitiu aos pais o seu valor e quando deveriam ser pagas. Outra forma de procura de leitura foi o pedido à mãe para fazerem em conjunto um bolo, tendo pesquisado na internet a receita e ao longo da sua confeção leu os ingredientes necessários. Por último, a mãe referiu que estava muito feliz porque o seu filho já não lhes pedia para lerem as mensagens de telemóvel, facto que traduz a evolução do sujeito quanto à leitura e escrita.

4. Avaliar as competências da leitura e escrita

Para se construir a compreensão desta investigação cabe, pois, avaliar o papel do sujeito na construção da leitura e escrita e sua percepção do processo.

4.1. Avaliação contínua

A avaliação de cada sessão com a investigadora e do trabalho desenvolvido pelo sujeito com a professora de Educação Especial permitiu observar a sua evolução e planificar novas sessões de trabalho, adequando-as às necessidades e interesses do destinatário como foi referido na descrição dos pontos anteriores.

4.2. Avaliação final

O último trabalho desenvolvido com o sujeito consistiu na Prova de Leitura adaptada da versão da Universidade de Toulouse-Le-Mirail para o teste de Hainault (Martins, 1996) (Anexo G), que permite avaliar as competências de leitura e escrita no final de um 1º ano de escolaridade. A prova era constituída por 20 questões que implicaram a compreensão de frases simples e por 3 questões de interpretação de um pequeno texto. Foi cotado 1 ponto por cada resposta certa, podendo assim os resultados variar entre 0 a 23 pontos. Esta prova consta de uma primeira prova, com 3 exemplos ilustrativos da forma de procedimento. Na primeira pediu-se por escrito ao sujeito *desenha o rabo do gato*, estando ao lado direito o desenho de um gato. Não conseguiu ler a palavra *desenha*, mas ao ler as outras duas, de imediato desenhou o rabo ao rabo; na segunda pediu-se novamente por escrito *faz uma bola à volta do nome dos animais*, havendo do lado direito quatro palavras escritas,

sendo duas nomes de animais e as outras nome de objetos. O sujeito leu quatro vezes em voz alta soletrando cada palavra e logo rodeou o nome dos dois animais *rato* e *cão*; na terceira pergunta estava escrita uma frase com uma lacuna *o macaco _____ uma banana* e por baixo *faz uma bola à volta da resposta certa*, havendo do lado direito três palavras, *come, corre, ri*. Sem demonstrar dificuldades, e sem ler em voz alta escreveu a palavra correta *come*.

Após este primeiro momento que serviu para compreensão da natureza da prova, deu-se início, sendo dadas as instruções para o sujeito tentar ler tudo o que está escrito em silêncio ou em voz alta. Foi-lhe também explicado que quando tivesse dificuldades em responder a uma pergunta passaria para a seguinte.

Na primeira pergunta da prova pediu-se ao sujeito *desenha uma bola no quadrado*, estando no lado direito um quadrado. Nesta questão, não conseguiu ler a palavra *desenha*, mas olhou para o primeiro exemplo ilustrativo, o qual tinha também esta palavra e de imediato correspondeu ao que lhe foi pedido; na segunda pediu-se *desenha uma cruz na bola do meio*, havendo do lado direito 3 círculos. O sujeito revelou dificuldades na leitura da palavra *cruz*, não conseguindo ler as instruções. Passou para a seguinte questão; na terceira pediu-se para desenhar *uma rolha na garrafa grande*, estando do lado direito a imagem de uma garrafa grande e uma pequena. Não conseguiu ler a palavra *grande*, mas ao ler as restantes palavras desenhou a rolha na garrafa pedida; na quarta pergunta era indicado *pinta o nariz de vermelho*, havendo a cara de um palhaço situada no lado direito. O sujeito em voz alta disse “sorriso” em vez de nariz. A seguir ficou pensativo, olhou para a palavra e após três tentativas a soletrar as palavras pintou o nariz do palhaço de vermelho; na quinta pedia-se-lhe *pinta o balão maior*, havendo três balões com diferentes

tamanhos desenhados no lado direito. Nesta questão o sujeito não conseguiu ler *maior* tendo desinvestido e passou para a seguinte; na sexta questão pediu-se *põe uma chaminé na casa*, estando desenhada uma casa no lado direito. Sem ler em voz alta imediatamente desenhou uma chaminé na casa e em jeito de brincadeira desenhou também fumo a sair da mesma; na sétima perguntava-se *quantas flores tem este ramo*, havendo desenhado um ramo com 3 flores do lado direito. Não conseguiu ler a palavra flores e avançou para a próxima; na oitava pediu-se *põe os braços no boneco*, havendo desenhado do lado direito um boneco sem braços. O sujeito olhou para a questão número 6 e de imediato leu em silêncio e desenhou os braços; na nona pediu-se *mete uma bola pequena na bola grande*, estando desenhada uma bola do lado direito. Teve dificuldades em ler em voz alta a palavra *grande*, mas rapidamente desenhou uma bola dentro da outra; na décima era indicado *coloca um carro no meio das duas árvores*, havendo do lado direito duas árvores distanciadas. Com bastante entusiasmo disse que tinha de desenhar um carro entre as árvores e fê-lo com agrado; na décima primeira estava escrita uma frase *O rato tem medo do _____*, e do lado direito estava escrito *bombom, gato, peixe, livro*. Escreveu sem ler em voz alta *gato*; na décima segunda pediu-se *faz uma bola à volta do dia em que as crianças não vão à escola*, havendo escrito do lado direito *quarta-feira, domingo, segunda-feira, quinta-feira*. Leu em silêncio e depois disse que ao sábado também não se tem aulas mas que não estava lá escrito sábado. Após esta observação rodeou a palavra domingo; na décima terceira pediu-se *risca o número que está escrito duas vezes*, havendo do lado direito os números 7, 5, 9, 8, 5, 3, 6. Teve dificuldades nas palavras *duas* e *vezes*, mas após várias tentativas não desinvestiu e disse que era o número 5, riscando-o; na décima quarta pediu-se *faz uma bola à volta do nome dos*

rapazes, estando escrito do lado direito *Pedro, Teresa, Marco, Catarina*. Nesta questão confundiu a palavra *rapazes* por *países* e perguntou “onde vou buscar agora os países?”, mas olhou novamente para a frase e disse “não é países, é rapaz”, e assim rodeou o nome dos rapazes. Ao ler em voz alta o nome Teresa leu “Terresa”, mas como não lhe soou bem disse “ah! É Teresa”; na décima quinta estava escrita a frase *O João deu um pontapé no Rui*, e pediu-se *faz uma bola à volta de quem levou o pontapé*, estando escrito do lado direito *Paulo, João, Rui*. Teve dificuldades na leitura da palavra *pontapé*, mas numa folha de rascunho desenhou três círculos e separou a palavra em sílabas. Ficou confuso entre o João e o Rui, mas depois disse “é o Rui”; na décima sexta estava escrito *O céu está coberto de nuvens negras, vai _____*, e do lado direito as palavras *chover, chorar, saltar*. Não conseguiu ler e avançou; na décima sétima estava escrita a frase *O Paulo ri. A Mariana chora* e por baixo *faz uma bola à volta da criança que está triste*. Teve dificuldades na leitura da palavra *chora*, mas em voz alta disse “nh”, “lh”, “ch” e olhando novamente para a palavra rodeou o nome *Mariana*; na décima oitava estava escrita a frase *faz uma bola à volta dos frutos*, e do lado direito *maçã, carro, laranja, mota*. Revelou dificuldades na palavra *frutos*, mas após várias tentativas disse “fruta” e rodeou as palavras corretas; na décima nona estava escrita a frase *A mota anda depressa, mas o carro pode andar ainda _____ depressa*, por baixo *faz uma bola à volta da palavra que falta* e do lado direito as palavras *rápido, lento mais*. Teve dificuldades em ler a palavra *anda*, pois leu “ainda”. Apesar de ler “anda” em vez de *andar*, rodeou a palavra correta *mais*; na vigésima questão estavam escritas as frases *O pai do Rui vai viajar. Corre para a estação para apanhar o comboio. Tarde demais! Um apito: o comboio acabou de partir*, por baixo *faz uma bola à volta do*

título da história e do lado direito *Uma grande ventania, Uma bela viagem, Um acidente, Uma viagem perdida*. Desinvestiu nesta questão e passou à frente.

A outra parte da prova era constituída por um texto (ver o texto no Anexo G) e 3 perguntas (salienta-se que a correção das palavras que contêm erros serão corrigidas entre parênteses).

O sujeito leu o texto em voz alta revelando dificuldades nalgumas palavras. A primeira pergunta era a seguinte *Nesta história qual é o nome do menino?*. O sujeito não conseguiu ler *nesta*, mas após ter batido as palmas com as suas sílabas escreveu *Polegar*. Em seguida disse “não sei o nome dele mas só se pode chamar isto porque está em letra grande”; a segunda pergunta *Que faz o menino para não se perder?*. O sujeito teve dificuldades nas palavras *perder e qual* mas após várias tentativas leu corretamente a palavra *perder* e não leu *qual*. Avançou e ao consultar o texto disse “migalhas”. Assim, escreveu “meteo migalhas no xao” (meteu migalhas no chão); a terceira e última pergunta *Qual é o animal que o segue?*. Teve novamente dificuldades na palavra *qual* e leu “segue” em vez de *seguir*, mas respondeu corretamente “pássaro”.

Foi cotado 1 ponto por cada resposta correta, o que perfaz o total de 18 pontos em 23 questões. Estes dados traduzidos em percentagem correspondem a 78%. De acordo com Martins (1996), já se consideram indivíduos leitores a partir de 75% de respostas corretas. Facto este que nos leva a concluir que o nosso sujeito é já considerado leitor.

Podemos ainda concluir através da avaliação das dificuldades que estas se devem ao facto de não ter havido tempo suficiente para implementar atividades de consolidação da leitura e escrita.

PARTE IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Seguindo a mesma linha de pensamento achámos pertinente descrevermos as conclusões e recomendações baseando-nos, também, nos objetivos compreendidos na matriz de análise de dados de construção de um processo de alfabetização.

Quanto ao primeiro objetivo *conhecer a situação pedagógica inicial do sujeito*, os resultados apresentados neste trabalho parecem-nos particularmente relevantes pois indicam que o conhecimento pedagógico dos destinatários é fundamental. Deste modo, deve proceder-se a um diagnóstico adequado inicialmente.

Conclui-se, também, que o professor deve fazer uma pesquisa sobre os processos de aprendizagem envolvidos na leitura e escrita em grupos específicos, de modo a procurar as estratégias mais eficazes.

Recomendamos que um ensino refletido e criterioso poderá contribuir para melhorar o trabalho pedagógico com este tipo de destinatários, uma vez que é fundamental.

No que diz respeito ao segundo objetivo *desenvolver estratégias de aprendizagem da leitura e escrita* há a salientar que a leitura e escrita assumem um papel importante nas nossas vidas, em todos os domínios, não só numa perspetiva educacional, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social. Verificámos assim que foi essencial manter, durante todo o processo, a consolidação da motivação para a leitura e escrita e de representações sobre a funcionalidade.

Com base na apresentação e discussão desenvolvida neste trabalho e nos dados da pesquisa por nós desenvolvida concluimos que alunos com DID são capazes de se apropriar do processo de aprendizagem da leitura e escrita através de estratégias baseadas no método de alfabetização de Paulo Freire. A combinação de estratégias é

eficaz focalizando como ponto de partida a história de vida e a leitura do mundo dos alunos. As palavras escolhidas ligadas aos seus interesses permitiram aprofundar e manter a motivação do sujeito, desenvolvendo a funcionalidade da leitura e escrita e suas conceptualizações.

Analisando os resultados referentes a esta pesquisa, verificamos que a sua aplicação, apresentou um resultado muito positivo.

Relativamente a esta conclusão há a recomendar que em estudos seguintes se simplifique o conjunto de palavras a trabalhar. Apesar do sujeito ter correspondido à seleção das palavras apresentadas dada a motivação que o envolvia, houve a necessidade de reestruturar o nível de dificuldade e alterar duas, o que não aconteceria se o encadeamento sintagmático fosse elementar desde o início.

No que concerne ao terceiro objetivo *envolver a família* concluímos que a articulação entre a família é indiscutivelmente facilitadora de estímulos para a aprendizagem significativa na aquisição da leitura e da escrita. Desta forma, recomendamos aos profissionais da educação que construam relações de parceria com as famílias. É importante que a escola fortaleça essa interação e delegue responsabilidades aos pais através de atividades propostas em conjunto. Aconselha-se o envolvimento progressivo dos pais no processo pedagógico. Este parece ter sido um eixo fundamental desta investigação.

Finalmente no último objetivo *avaliar as competências da leitura e escrita* parece-nos fundamental que o professor planifique, direcione e avalie a sua ação diariamente para proceder à necessária regulação pedagógica. Neste sentido, o aluno aprende e progride, mas o professor experimenta oportunidades para melhorar a sua prática pedagógica. A avaliação de cada sessão com o sujeito foi muito importante uma vez que serviu para delinear estratégias eficazes na prossecução do trabalho.

Como últimas recomendações acrescentamos que para os objetivos deste estudo serem alcançados na íntegra, deverá respeitar-se pedagogicamente as necessidades, vontades e potencialidades de cada um destes alunos. Pensamos, por fim, que o tema da nossa investigação se encontra ainda pouco explorado e que deverá existir mais formação específica direcionada para esta área de aprendizagem.

Depois de expostas as conclusões e recomendações mais pertinentes, esperamos que estas possam contribuir para estudos futuros e que sejam profícuas neste tipo de práticas. Cabe a cada um de nós fazer a diferença na história de vida de qualquer aluno!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Auerbach, E. (1995). *Family Literacy. Connections in schools and communities*. Newark Delaware: Internacional reading association.

Barbier, R., (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.

Besse, J. M. (1995). *L'Écrit, l'École et l'illettrisme. Les Guides Magnard*. Paris: Éditions Magnard.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Editora.

Boneti, R. F. (1995). *L'émergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. Université Laval: Québec.

Brandão, C. R. (1981). *O que é método de Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

Cellard, A. (2008). *A análise documental*. Petrópolis: Vozes.

Coll, C. et al (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda.

Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y tecnicos cualitativos de intervención en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Equipa Multiprofissional Ílhavo. *Dados de anamnese*. Relatório. Gafanha da Nazaré, 2006.

Equipa Multiprofissional Ílhavo. *Avaliação em Terapia da Fala*. Relatório. Gafanha da Nazaré, 2007.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. In H. Sinclair (Ed.), *La productions des notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. (1994). *Funcional literacy: Theoretical Issues and Educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishers Company.

Freire, P. & Macedo, D. (1994) *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Educação como prática de liberdade*. 26ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Hannon, P. (1998). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark Delaware: Internacional reading association.

Hospital Infante D. Pedro de Aveiro. *Consulta de Desenvolvimento*. Relatório. Aveiro, 2008.

Kleiman, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: S.P. Pontes.

Lyon, G. R., (2003). Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read? What Can Be Done about It? *In Perspectives*, p. 29.

Maluf, M. R., (2003). *Metalinguagem e Aquisição da Escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Martins, M. A (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Guide-Artes gráficas Lda.

Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. APPORT, Braga. 6-9 de Outubro.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.

Morais, A.P. (1997). *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor.

Neves, M. C. & Martins, M. A. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

Pauor, J. L. (1991). *Apprentissage des structures lodiques & développement du langage chez les arriérés mentaux*. Bruxelles: Mardaga.

Portugal. Decreto de Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/7- 1.ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Posner, M. I. & Raichle, M. E. (2001). *Imagens da Mente*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R & Luc Van Campenhoudt, (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Ribeiro, M. (2005). *Ler para aprender melhor*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Salgado, L. M. C. (2009). A leitura no percurso escolar. *In Cadernos Oeiras a ler*, pp. 120-143.

Salgado, L. M. C. (2011). *O aumento das competências Educativas dos adultos: Um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *In New Directions for Child and Adolescent Behavior*. pp. 39-51.

Shaywitz, S. (2003). *Overcaming Dyslexia: A New and Complete Science-based program for Overcaming Reading problems at Any Level*. New York: Knopf.

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Teale, W.; Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Vega, F.C. (2002). *Psicologia de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de Los Transtornos de Lectura*. Barcelona: Praxis.

Vieira, F & Pereira, M. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara. A Educação de Pessoas Com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fonte.

Wells, G. (1988). *Literacy, Language and Learning. The nature and consequence of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.

Whitehurst, G. J. (2002). *The Development of Pre-Reading Skills*. Washington: Council for Basic Education.

Webgrafia

AAIID (2011). FAQ on Intellectual Disability. URL: http://www.aaid.org/content_104.cfm [acedido em 13/12/2011]

Faria, L. (2005). *Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes*. URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf> [acedido em 10/01/2012]

Gomes, A. & Figueiredo, R.. (s/d). *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com Deficiência Mental*. URL: http://3634004764873454978-a-1802744773732722657-s-sites.googlegroups.com/site/aeesimonessa2/aee-met/apresentacao-6/trabalho-cientifico/AEE_MET_3aS_ARTIGO_AEmergenciadasEstrategiasdeLeituraemSujeitoscomDefMental.pdf?attachauth=ANoY7cpEsaSRH5C3rVrAdvCurx8Bh3pKXi3T8YTFtLQY7BHWDrwo2Pt45z_N74i2Y6icWdbu

[51pwVsJPr_X0WiMIKCFfwKEpOdgMUINuk1HQL_senqjLz3xvTnshII
LF7-
ED12FU84PdN0rDZq9RIMQVv7NJxjXQazCO51S5OS9j8ijAJueZfwG
K5CRxLMGr4Hwo3PNPhE1WzXNs8PASNWOkzRspgfQOVz4wWJ7
ob3vtMx_GmU98shFzDrXjeL6fkIQAD_h4iYpQ1IW0j9jHLIBAFYTgh
gOKFT-kzqT9IwFWZ5EAKVhfr0-
i4WNXBJynZa7YIMeUjmEPNcfGiL0DKVnq2pysjU3lZ4EwSVhrGe2ts
-7TSisT8%3D&attredirects=0.](#) [acedido em 12/01/2012]

Leite, O. S. L. & Duarte, J. B. (2007). *Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças.* URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a04.pdf> [acedido em 20/11/2011]

Nicolson, R. I. & Fawcett, A. J. (2000). *Long-term learning in dyslexic children.* URL: <http://www.shef.ac.uk/psychology/research/publication/2000/journals/nicolson00a> [acedido em 14/11/2011]

Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o Passo! Falar de Deficiência Mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) Por quê? The term “Mental Retardation” is a mistake: Why not “Intellectual and Developmental Disability”: conceptual and Portuguese linguistic considerations?. *In Rev. Bras. Ed. Esp.* v. 18, n.1, p.3-16, Jan-Mar. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100002> [acedido em 8/08/2012]

ANEXOS

Anexo A- Inserção do sujeito no contexto escolar

Provas de diagnóstico:

Anexo B- Grelha de avaliação diagnóstica de palavras conhecidas

Anexo C- Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita

Anexo D- Guião de Entrevista sobre Leitura e Escrita

Material produzido durante o processo:

Anexo E- Carta do sujeito para a Orientadora de Mestrado

Anexo F- Inserção nas novas tecnologias

Prova de avaliação final:

Anexo G- Prova de Leitura adaptada da versão da Universidade de Toulouse-Le-Mirail para o teste de Hainault

ANEXO A

Inserção do sujeito no contexto escolar

Inserção do sujeito no contexto escolar

Numa análise qualitativa dos subtestes aplicados em Consulta de Desenvolvimento há a salientar que o sujeito possuía como pontos fortes as áreas referentes à atenção visual, percepção visual, relações espaciais, coordenação visuomotora e suscetibilidade à fadiga. Como pontos fracos apresentou falta de conhecimentos gerais, assimilação de experiências, memória a longo prazo, memória visual imediata, previsão associativa, rapidez motora, atenção dirigida e memória auditiva imediata. O sujeito apresentou ainda algumas dificuldades relacionais, baixo empenho e alguma ansiedade.

Neste sujeito há a realçar um fator importante e fulcral para a implementação do nosso estudo. O sujeito revela uma grande autonomia ao nível do desenvolvimento das competências sociais. Revela um repertório de respostas básicas e estratégias que lhe permitem obter resultados positivos nas suas interações sociais, de forma socialmente aceitável. Demonstra alguma assertividade no desenvolvimento de comportamentos ajustados às diferentes situações com as quais se confronta, nas quais defende os seus pontos de vista de acordo com o seu perfil de funcionalidade, sem entrar em conflito com os outros. Este comportamento adaptativo poderá constituir-se como um facilitador na aprendizagem da leitura e escrita, aumentando a autonomia e por conseguinte desenvolver a sua autoimagem e autoconceito.

De acordo com Faria (2005), a importância do autoconceito prende-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência, entre eles o académico, o físico e o social. De facto, o desenvolvimento do autoconceito parece conduzir a uma melhor aceitação de si próprio e a realizações melhoradas, para além de permitir um maior aproveitamento da competência pessoal: os indivíduos que reconhecem e valorizam a sua competência têm mais probabilidades de a rentabilizar. Na verdade, não serve de muito ter competência se esta não for usada, ou seja, não

serve de muito pensar na competência como algo que se tem, mas sim como algo que se pode usar.

Ao longo da escolaridade do sujeito foram-lhe implementados métodos globais ou analíticos e métodos fónicos ou sintéticos, dos quais resultou a memorização de um número reduzido de palavras. No entanto, isoladamente o sujeito consegue distinguir os grafemas e casos especiais de leitura, mas não lê a palavra na globalidade. As preocupações dos pais prendem-se com o facto do seu filho futuramente não conseguir ser autónomo nas tarefas da vida diária.

De acordo com o Decreto-lei 3/2008 de sete de janeiro, o sujeito encontra-se a beneficiar desde 2008 das Medidas Educativas Especiais: alínea d) adequações no processo de avaliação e alínea e) Currículo Específico Individual. As adequações no Processo de Avaliação quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma. Os alunos com este tipo de currículos não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos num documento designado Programa Educativo Individual. O Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. Este currículo inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar.

A avaliação do sujeito ao nível da aprendizagem e aplicação dos conhecimentos foi efetuada de acordo com a OMS (2004) e a sua Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. No que diz respeito à categoria dirigir a atenção, o sujeito não revela grandes dificuldades em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo. É capaz de executar as tarefas relativas a esta categoria desde que orientado e clarificado.

O sujeito revela dificuldades graves ao nível da leitura e escrita. Memorizou algumas palavras utilizadas de uma forma global.

No que diz respeito à categoria calcular, o sujeito revela algumas estratégias relativamente ao raciocínio e cálculo mental. Reconhece e utiliza os números até 10000. Consegue manipular esses números e efetuar operações de adição (com transporte), subtração (com empréstimo), dentro dos limites conhecidos. Reconhece o quilograma, o grama, o metro e centímetro, aplicando-os na prática, com ajuda. Consegue calcular o dobro, o triplo e o quádruplo em situações reais.

O sujeito na resolução de problemas complexos consegue inventar soluções para um problema complexo que envolva questões múltiplas e relacionadas, ou vários problemas relacionados, identificando e analisando a questão, desenvolvendo soluções e avalia os efeitos das soluções. Consegue resolver os problemas que surgem e executa, sem dificuldades, a solução selecionada.

Quanto à categoria tomar decisões, o sujeito não revela dificuldades na escolha entre as opções apresentadas e avaliação dos efeitos. Demonstra segurança ao decidir o que é mais correto e viável perante as situações.

Consegue realizar uma tarefa complexa desde que esta seja devidamente especificada e clarificada. Prepara, inicia e organiza o tempo e o espaço necessários para executar essa tarefa.

No que concerne à categoria executar a rotina diária, o sujeito consegue realizar ações coordenadas complexas de modo a responder às exigências das tarefas e obrigações do dia-a-dia, como por exemplo, as atividades individuais ao longo do dia (ir buscar a capa para escrever o sumário, organizar o material necessário para a sua rotina escolar, organizar o material da sala de aula e ajudar as professoras em tarefas mais complexas que tenham a ver consigo e com os colegas).

No que diz respeito ao gerir o próprio comportamento, o aluno não revela dificuldades. Consegue responder de forma adequada a novas situações, pessoas ou experiências.

Na categoria comunicar e receber mensagens orais complexas, o sujeito compreende os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral desde que estas sejam simplificadas, clarificadas e segmentadas.

Quanto à conversação consegue iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias, realizada através da linguagem oral. Existe apenas a necessidade de segmentar as ideias para que o diálogo se estabeleça de acordo com o tema proposto.

Na categoria realizar as tarefas domésticas, o sujeito consegue executar com sucesso quaisquer tarefas relacionadas com o tema, na escola e em casa. Ajuda os pais em todas as tarefas por eles solicitadas.

Finalmente, nas interações interpessoais, no que diz respeito a relacionamentos com os pares, o sujeito não revela dificuldades quanto a criar e manter relacionamentos formais com pessoas em posição de autoridade e informais com os colegas. Consegue estar na presença dos seus pares de uma forma harmoniosa, sem gerar conflitos.

Há ainda a salientar que durante os dois anos de trabalho com o sujeito foram desenvolvidas essencialmente competências ao nível da autonomia, segurança e socialização. O grupo de trabalho era constituído por 12 alunos, o

que fez com que as horas disponíveis do apoio de Educação Especial para cada aluno fossem escassas. Assim, as competências trabalhadas mediante o tempo disponibilizado no seu horário para o referido apoio, foram desenvolvidas contemplando algumas prioridades dado a idade do sujeito, nomeadamente ao nível do raciocínio e cálculo mental, higiene pessoal e doméstica, segurança doméstica e rodoviária, alimentação e confeção de refeições. Nestas áreas de intervenção insistiu-se sempre que possível na aprendizagem da leitura e escrita de uma forma global, mas o sujeito apenas conseguiu memorizar o conjunto de palavras apresentado anteriormente.

ANEXO B

**Grelha de avaliação diagnóstica de palavras conhecidas
(realizada no início do projeto)**

Grelha de avaliação: palavras conhecidas

mãe	mala		
pai	pósta		
cão	quinto		
mãe	dezembro		
Rubem	Sexta		
Edipe			
Esq			
Mundo			
tio			
tia			
Ana			
Rita			
Ria			
corro			
motas			
Sol			
Sala			
mapa			
de			
Portugal			

ANEXO C

Prova de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita

(realizada no início do projeto)

Avaliação diagnóstica da leitura

Circunda a letra:

G 6 4 8 9 2

Circunda a palavra:

A H Automóvel B E

Circunda a primeira e última palavra:

Hoje vou trabalhar com o Ruben.

Circunda as duas primeiras palavras:

Gosto de trabalhar com o Ruben.

Circunda a última palavra:

Ele está muito alto.

Circunda as duas últimas palavras:

Na turma do Ruben está matriculada a Carla Oliveira.

Circunda a letra maiúscula e sublinha a primeira letra minúscula de cada palavra:

bicicleta Carro skate berlindes

Circunda o título.
Sublinha a primeira frase.
Sublinha com tracejado a última frase.
Circunda a lápis de carvão o texto escrito:

O skate do Ruben

No ano passado, o Ruben comprou um Skate.

A professora Vanda gostou muito do Skate.

O skate foi comprado com o dinheiro que o Ruben ganhou a trabalhar com o tio.

O Ruben é um jovem muito trabalhador.

ANEXO D

Guião de Entrevista sobre Leitura e Escrita

(realizada no início do projeto)

Jogo com as crianças

→ Representações da funcionalidade da escrita

1. Ter um fantoche na mão

2. Por em cima da mesa:

- Um livro de histórias
- Um livro de quadradinhos
- Um livro de animais
- Uma carta dentro de um envelope
- Um folheto de publicidade
- Um rótulo de produto
- Uma revista
- Uma receita

3. Perguntar à criança: *Sabes o que estas coisas são?*

4. Propor-lhe um jogo:

Vamos fazer um jogo: este fantoche que eu tenho aqui vai tentar ler as coisas que estão escritas em cada uma destas coisas. Só que às vezes ele vai-se enganar, outras vezes ele vai ler o que está lá mesmo escrito. Tu vais ter de adivinhar quando ele se engana e quando lê bem.

b. Anotar na ficha seguinte o resultado das respostas da criança (certo ou errado)

Nome: *Rubén Filipe Lopes Mendes*
escola: *EB 2,3 São João de Nazaré*

-
- 1 O fantoche lê *no livro de quadrinhos* *(bem)*
A resposta do menino está certa errada
-
- 2 O fantoche lê *no livro de animais* *(bem)*
A resposta do menino está certa errada
-
- 3 O fantoche lê *no rótulo do produto* *o conteúdo da revista*
A resposta do menino está certa errada
-
- 4 O fantoche lê *na revista* *o conteúdo da carta*
A resposta do menino está certa errada
-
- 5 O fantoche lê *no folheto de publicidade* *o conteúdo da história*
A resposta do menino está certa errada
-
- 6 O fantoche lê *na carta* *(bem)*
A resposta do menino está certa errada
-
- 7 O fantoche lê *na receita* *o conteúdo do rótulo do produto*
A resposta do menino está certa errada
-

ANEXO E

Carta do sujeito para a Orientadora de Mestrado

(realizada durante a implementação do projeto)

Carta do sujeito para a Orientadora de Mestrado

A carta continha o seguinte (réplica do texto em escrita de computador devido a alguma ilegibilidade. Correção no final, entre parênteses):

Ola professora lusilia!

Eu su o Rullem Elipse, teno 13 ano, nor na gafanha da Nazaré.

Esto a trabahar com uma professora de 80 ano - ten ide parra se a minha avó.

já apindi as palara, roda, automóvel, tejadinho, volate, caroçaia, barageira, mecanico.

Eu gostaba dese mecânico.

beijinho

Rullem ELIPE 12/3/2012

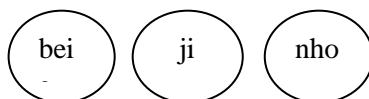
“Ola professora lusilia!”

“Eu su o (nome do sujeito), teno 13 ano, nor na gafanha da Nazaré. Esto a trabahar com uma professora de 80 ano. ten ide parra se a minha avó. já apindi as palara roda, automóvel, tejadinho, volate, caroçaia, barageira, mecanico. Eu gostaba dese mecânico. beijinho” (Lucília, tenho, anos, moro, Gafanha, Estou, Tem, idade, para, ser, minha, aprendi, palavras, volante, carroçaria, bagageira, gostava, ser, beijinho).

Na despedida da referida carta o sujeito escreveu “beijho”, mas foi trabalhada a consciência fonológica desta palavra, através da divisão silábica. A investigadora perguntou-lhe quantas sílabas tinha a palavra, às quais respondeu 3. Em seguida, a mesma desenhou 3 círculos e pediu ao sujeito para que escrevesse lá dentro as sílabas da palavra. Escreveu sem ajuda:



Para escrever o “nho” olhou para a palavra Gafanha escrita anteriormente e leu-a fixando-se no “nh”. Em seguida completou as sílabas com facilidade.



O sujeito revelou empenho e motivação ao longo de todo este processo de elaboração dos materiais, quer no trabalho desenvolvido com a investigadora nas sessões, quer com a professora de EE em contexto de aulas de apoio. O trabalho foi desenvolvido pelo sujeito com gradual sucesso, no que concerne à aprendizagem da leitura e escrita.

ANEXO F

Inserção nas novas tecnologias
(realizada durante a implementação do projeto)

Inserção nas novas tecnologias

O sujeito pesquisou imagens do seu automóvel favorito no computador, copiou-as e colou-as num documento de word (salientamos que corrigir-se-ão entre parênteses as palavras mal escritas). Intitulou o texto como “BMW: o carro dos meus sonhos” (meus). Em seguida, escreveu frases por baixo de cada imagem. Na imagem copiada do interior do carro escreveu a seguinte frase “Gostava que tivesse os bancos brancos e pretos, volante preto”; na imagem de uma jante escreveu “Gostava que tivesse jantes pretas e brancas”; na imagem do exterior do carro escreveu “Gostava que tivesse o tejadilho preto, grelha preta, faróis (faróis) azuis e que gastasse diesel”. Realçamos que com as palavras “bancos, brancas, tejadilho, jantes, tivesse, faróis e diesel” se trabalhou a consciência fonológica, uma vez que o aluno revelou alguma dificuldade na sua escrita. Estas palavras foram divididas em sílabas e trabalhou-se cada sílaba. Deste modo o sujeito conseguiu escrevê-las corretamente. Todas as outras palavras foram escritas com moderada facilidade.

Numa das sessões, o sujeito contou que o pai tinha comprado uma cadela e mostrou-se bastante entusiasmado com este facto. Deste modo, e aproveitando o seu interesse, essa sessão foi baseada na escrita de um texto no computador sobre a sua nova cadela. Salientamos que na escrita desse texto não houve qualquer tipo de ajuda ortográfica por parte da investigadora. Apenas estruturámos verbalmente e em conjunto no início como se iria organizar o texto. Sendo assim, o texto foi o seguinte (a correção das palavras encontra-se no final, entre parênteses):

A minha cadela

O meu pai compro uma cadela pastora alemã . ele compro a ao meu vizinho por 200 €.

Ela xanas fani , tem 2 meses ,e preta e castanha ,e tem umas patas grade.

Ela gosta de bricar com as minhas galinhas .

Eu gosto de bricar com a minha cadela.



(compro, Ele, comprou-a, chama-se, Fani, é, grandes, brincar).


Mas uma vez para envolver os pais neste processo, o sujeito levou para casa duas fotocópias deste texto, uma como o escreveu inicialmente e outra já corrigida. A tarefa sugerida foi para que mostrasse os dois textos aos pais e lesse o corrigido.

ANEXO G



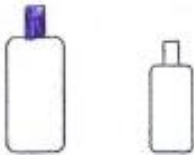



**Prova de Leitura adaptada da versão da Universidade de
Toulouse-Le-Mirail para o teste de Hainault**

(realizada no final do projeto)

EXEMPLOS

<p>1. <u>Desenha</u> o rabo do gato</p>	
<p>2. Faz uma bola à volta do nome dos animais .</p>	<p>rato bola cão mesa</p>
<p>3. O macaco <input type="text" value="?????"/> uma banana</p>	<p>corre come ri</p>

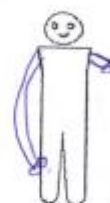
Faz uma bola à volta da palavra que falta

1. Desenha uma bola no quadrado	
2. Desenha uma cruz na bola do meio	
3. Desenha uma rolha na garrafa grande.	
4. Pinta o nariz de vermelho	
5. Pinta o balão maior	
6. Põe uma chaminé na casa	

7. Quantas flores tem este ramo ?



8. Põe os braços no boneco



9. Mete uma bola pequena na bola grande



10. Coloca um carro no meio das duas árvores



11. O rato tem medo do ????

Faz uma bola à volta da palavra que falta.

bombom
gato
peixe
livro

12. Faz uma bola à volta do dia em que as crianças não vão à escola.

quarta-feira
domingo
segunda-feira
quinta-feira

13. Risca o número que está escrito duas vezes.

7 5 9 8 5 3 6

14. Faz uma bola à volta do nome dos rapazes.

Pedro
Teresa
Marco
Catarina

15. O João deu um pontapé no Rui.

Faz uma bola à volta de quem levou o pontapé.

Paulo
João
Rui

16. O céu está coberto de nuvens negras; vai <input type="text" value="?????"/> .	chover chorar saltar
17. O Paulo ri. A Mariana chora. <i>Faz uma bola à volta da criança que está triste.</i>	Daniela <u>Mariana</u> Paulo Rui
18. Faz uma bola à volta do nome dos frutos.	<u>maçã</u> carro laranja mota
19. A mota anda depressa, mas o carro pode andar ainda <input type="text" value="?????"/> depressa. <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i>	rápido lento <u>mais</u>
20. O pai do Rui vai viajar. Corre para a estação para apanhar o comboio. Tarde demais! Um apito: o comboio acabou de partir. <i>Faz uma bola à volta do título da história</i>	Uma grande ventania. Uma bela viagem. Um acidente. Uma viagem perdida.

21.

PERGUNTAS

Nesta história qual é o nome do menino?

o Polegar

Que faz o menino para não se perder?

comia migalhas de ~~o~~ pão

Qual é o animal que o segue?

pássaro

O pequeno Polegar

Quando o pequeno Polegar, abandonado na floresta, deitou para o chão migalhas de pão para encontrar o seu caminho, ele não imaginava que um pássaro o seguia e comia as migalhas uma a uma. É esta a história, foi assim que tudo se passou... O pequeno Polegar voltou-se: já não havia migalhas!

ABREVIATURAS

DID- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

CF- Consciência Fonológica

DA- Dificuldades de Aprendizagem

NEE- Necessidades Educativas Especiais

EE- Educação Especial

IA- Investigação-Ação

