



Discursos e Práticas Curriculares
Um estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita
no 1º ciclo do ensino básico - Estudo de caso múltiplo

TESE DE DOUTORAMENTO

Albertina de Jesus Diniz Ferreira
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

novembro | 2015



Defendida em 18/03/2016

T/D
34
FER DIS
TED-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Discursos e Práticas Curriculares
Um estudo dos métodos de ensino da leitura
e da escrita no 1º ciclo do ensino básico
Estudo de caso múltiplo

TESE DE DOUTORAMENTO

Albertina de Jesus Diniz Ferreira
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO

ORIENTAÇÃO

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis



Departamento de Ciências da Educação

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CURRÍCULO

DISCURSOS E PRÁTICAS CURRICULARES: UM ESTUDO DOS MÉTODOS DE
ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.
ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Albertina de Jesus Diniz Ferreira

Sob a orientação de:

PROFESSORA DOUTORA

LILIANA MARIA GONÇALVES RODRIGUES DE GÓIS

Resumo

A presente tese de doutoramento tem por tema: “Discursos e práticas curriculares: um estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico. Estudo de caso múltiplo”.

A investigação analisa compreensivamente, e de forma focalizada, as dificuldades de aprendizagem da leitura do interesse do investigador enquanto professor de crianças com essas dificuldades e pretende explorar a possibilidade de melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita através da adequação do método de ensino. Selecionaram-se alunos de cinco escolas públicas do concelho da Ribeira Brava, Região Autónoma da Madeira, a frequentarem o 1.º ano de escolaridade. O estudo incide sobre oito casos diferentes, mas com o fator comum de experimentarem insucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

A partir da avaliação compreensiva dos oito casos estudados, utilizando o método de estudo de caso múltiplo, definiram-se os estilos individuais de aprendizagem para, a partir destes, adequar a metodologia de ensino da leitura e da escrita e observar os efeitos na aprendizagem. Os casos estudados tinham dificuldades de aprendizagem gerais e específicas. As dificuldades de aprendizagem gerais relacionavam-se com dificuldades de etiologia não especificada e as específicas eram do tipo dislexia, perturbação da atenção por hiperatividade, síndrome de Asperger, dificuldades no funcionamento intelectual e perturbação no desenvolvimento da linguagem. Apresentam-se as concepções dos professores sobre currículo, sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e as correspondentes práticas de ensino. Os professores participantes foram selecionados de forma a constituírem um grupo heterogéneo no que diz respeito à sua idade, anos de experiência e instituição de formação inicial. A investigação recorre à observação participante, à consulta documental e a entrevistas. O investigador utiliza o diário de bordo em complementaridade com a observação participante, no sentido de compreender o contexto e as significações dos participantes. Os resultados mostram os efeitos positivos do método de João de Deus na reeducação dos casos de dislexia, perturbação da linguagem e problemas no funcionamento intelectual. O método das 28 palavras revelou-se adequado na reeducação da leitura nos casos de défice de atenção, síndrome de Asperger e dificuldades de aprendizagem não especificadas.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; leitura; escrita; metodologias; currículo; Educação Especial.

Abstract

This doctoral thesis has the theme: "Speeches and curricular practices: a study of the teaching methods of reading and writing in the 1st cycle of basic education, a multiple case study."

This research analyses, in a comprehensive and focused way, difficulties in learning to read. This is of concern to the researcher, as a teacher of children with these difficulties. It aims to explore the possibility of improving the learning of reading and writing through appropriate teaching methods.

First grade students were selected from five different public schools in Ribeira Brava, Região Autónoma da Madeira. The study focuses on eight different cases with the common factor of experiencing failure in reading and writing.

Taking into account the comprehensive evaluation of the eight cases studied, individual learning styles were defined. From these, the teaching methodology of reading and writing was adjusted, and the effects on learning were observed. The cases studied had general and specific learning difficulties. The general learning difficulties were of an unspecified aetiology, and the specific learning difficulties were dyslexia, attention deficit hyperactivity disorder, Asperger Syndrome, difficulties in intellectual functioning and disrupted language development. We present the views of teachers on the learning process of reading and writing and their corresponding teaching practices. The participating teachers were selected to form a heterogenic group according to their age, years of experience and training school.

This research used participant observation, document research and interviews. The researcher used the field notes to complement the participant observation in order to understand the context and meaning of the participants.

The results show the positive effects of the João de Deus method on the re-education of individuals with dyslexia, language disorders or intellectual functioning disturbances. The Método das 28 Palavras has showed to be adequate on the reading re-education of individuals with attention deficit disorder, Asperger Syndrome or non specified learning disabilities.

Keywords: learning difficulties, reading, writing, methodologies, curriculum, Special Education.

Résumé

Cette thèse de doctorat a pour thème: Discours et pratiques scolaires: une étude des méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture au 1er cycle de l'enseignement de base. Étude de cas multiples.

La recherche analyse compréhensiblement et sous forme concentré les difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'intérêt du chercheur en tant que professeur des enfants atteints de ces difficultés, et vise à explorer la possibilité d'améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'adaptation de la méthode d'enseignement.

Nous avons sélectionné cinq élèves des écoles publiques dans le comté de Ribeira Brava, dans la Région Autonome de Madère qui assiste à la première année. L'étude est centrée sur huit sujets différents mais avec le facteur commun de connaître un échec en lecture et écriture.

À partir de l'examen complet des huit cas étudiés ont été définis les styles d'apprentissage individuels et, de ceux-ci, ajuster la méthodologie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et observer les effets sur l'apprentissage. Les cas étudiés avaient des difficultés d'apprentissage généraux et spécifiques. Les difficultés d'apprentissage généraux étaient liées à des difficultés d'apprentissage d'étiologie indéterminée et les spécifiques étaient la dyslexie, le trouble de l'attention par hyperactivité, le Syndrome d'Asperger, les difficultés dans le fonctionnement intellectuel et les troubles du développement du langage.

Nous présentons les conceptions des enseignants sur le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les pratiques d'enseignement correspondant. Les enseignants participants ont été choisis pour constituer un groupe hétérogène en ce qui concerne leur âge, les années d'expérience et de l'institution de formation. La recherche s'appuie sur l'observation participante, la recherche documentaire et des interviews. Le chercheur utilise le journal de bord pour compléter l'observation participante afin de comprendre le contexte et la signification des participants.

Les résultats montrent les effets positifs de la méthode de João de Deus de rééducation en cas de dyslexie et de perturbation de la langue et des problèmes dans le fonctionnement intellectuel. Il a été révélé que le Método das 28 palavras convient à la rééducation de la lecture en cas de trouble de déficit de l'attention, du syndrome d'Asperger et des problèmes d'apprentissage non spécifiés.

Mots-clés: troubles d'apprentissage; la lecture; l'écriture; les methods; les programmes;
l'Éducation Spéciale.

Resumen

Esta tesis doctoral tiene como tema: Discursos y prácticas curriculares: un estudio de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el 1.º ciclo de la educación básica- Estudio de caso múltiple. La Investigación analiza comprensiblemente y de forma enfocalizada las dificultades de aprendizaje de la lectura, (tema interés de la investigadora, como profesora de niños con estas dificultades), y su objetivo es explorar la posibilidad de mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la adaptación del método de enseñanza.

Se seleccionaron cinco estudiantes de las escuelas públicas del municipio de Ribeira Brava, Madeira, para asistir a la primera fase de la investigación. El estudio se centra en ocho sujetos diferentes, pero que presentan en común fracaso escolar en lectura y escritura. A partir de la revisión exhaustiva de los ocho casos estudiados se definieron estilos individuales de aprendizaje y, de estos, ajustar la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura, y observar los efectos en el aprendizaje. Los casos estudiados tenían dificultades para asimilar capacidades generales y específicas del aprendizaje. Las dificultades generales se relacionan con dificultades de aprendizaje, de genealogía no especificada; y específica fueron el tipo de dislexia, trastorno de atención por hiperactividad, síndrome de Asperger, dificultades en el funcionamiento intelectual y trastorno del desarrollo del lenguaje. Presentamos el temario de los profesores sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y las prácticas de enseñanza correspondientes.

Los profesores participantes fueron seleccionados para constituir un grupo heterogéneo en cuanto a su edad, años de experiencia y la institución de formación. La investigación se basa en la observación participativa, la consulta de documentos y entrevistas. El investigador utiliza el libro de registro para complementar la observación participativa con el fin de comprender el contexto y significado de los sujetos participantes.

Los resultados muestran los efectos positivos del Método de João de Deus de reeducación, en los casos de trastorno de la dislexia y lenguaje y problemas en el funcionamiento intelectual. El Método das 28 Palavras, demostró ser efectivo en el aprendizaje de la lectura en casos de trastornos por déficit de atención, síndrome de Asperger y discapacidades de aprendizaje no especificadas.

Palabras clave: trastornos del aprendizaje; lectura; escritura; metodologías; planes de estudio; Educación Especial

Lista de Siglas

NEE= Necessidades Educativas Especiais

NRP = National Reading Panel

LBSE= Lei de Bases do Sistema Educativo

WISC-R= Wechsler Intelligence Scale for Children

HTP= House, Tree, Person

DSM- IV= Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV

CDC = Centro de Desenvolvimento da Criança

QI= Quociente de Inteligência

UMa= Universidade da Madeira

UTAD= Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro

DAE = Dificuldades de Aprendizagem Específicas

ERIC= Education Resources Information Center

PEI= Programa Educativo Individual

PEE= Projeto Educativo de Escola

PAT= Plano Anual de Turma

PEA= Perturbação do Espectro do Autismo

RAM= Região Autónoma da Madeira

PNL= Plano Nacional para a Leitura

IRM= Imagiologia por Ressonância Magnética

TEP =Tomografia por Emissão de Positrões

TEA= Texas Education Agency

T21= Trissomia 21

ILA= International Literacy Association

MEM= Movimento da Escola Moderna

ME= Ministério da Educação

DSM= Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

OCDE= Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

AGRADECIMENTOS

À Universidade da Madeira pela formação e pelo acolhimento.

À orientadora Professora Doutora Liliana Rodrigues, a minha eterna gratidão pela sua disponibilidade, pelo seu conhecimento, solidariedade e compreensão.

Aos professores participantes.

À minha família, marido e filhas, pelo incentivo e confiança que em mim depositaram e pela resignação pelos momentos subtraídos ao convívio familiar.

À colega Célia Neves que constituiu um forte apoio nas situações mais difíceis.

Aos meus pais e irmãos.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
I PARTE.....	22
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
Capítulo I	23
APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	23
1. Emergência e delimitação do tema	23
2. O currículo mais além da didática	24
3. Objetivo geral do estudo	26
Capítulo II	28
OS ESTUDOS CURRICULARES E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	28
1. A teoria curricular técnica e social-reprodutiva: o professor como agente.....	28
2. Da teoria curricular crítica à conscientização do professor	33
3. A descentralização curricular e a autonomia do professor	37
4. A nova profissionalidade docente: o professor crítico, reflexivo e investigador	40
4.1. A suposta inocência dos métodos de ensino da leitura.....	45
Capítulo III	55
CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	55
1. Currículo, ensino e aprendizagem	55
2. A diferenciação pedagógica na mediação entre o global e o diverso	59
3. Conjuntura normativa-legal da diferenciação pedagógica	63
4. Por quê diferenciar?	64
Capítulo IV	75
CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	75
1. Necessidades Educativas especiais e a sala de aula	75
2. Dificuldades gerais de aprendizagem da leitura.....	77
3. Dificuldades de aprendizagem específicas	85

4. Justificação do currículo: da análise do aluno à tomada de decisão metodológica.....	89
5. O contributo da investigação para a aproximação entre a aprendizagem e o ensino.....	96
Capítulo V	101
A NATUREZA E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	101
1. Definição do conceito de leitura	101
2. Evolução histórica da escrita	101
3. Conceções precoces da aprendizagem da leitura	102
3.1. A literacia emergente	103
4. Condições necessárias à aprendizagem da leitura	104
4.1. Desenvolvimento cognitivo e idade	104
4.2. Atenção e memória	106
4.3. Funções auditivas: discriminação, análise e síntese	108
4.4. Consciência linguística.....	109
CapítuloVI	115
A APRENDIZAGEM DA LEITURA	115
1. Modelos explicativos da aprendizagem da leitura	115
1.2. O Modelo de Frith, 1985	115
1.3. O modelo de Ehri de 1995.....	116
1.4. Modelo de Chall de 1967	116
1.5. Modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg de 1981	117
1.6. O Modelo de Spear-Swearling & Sternberg de 1996	118
1. A perspetiva psicogenética e construcionista da aprendizagem da leitura	120
2. Síntese dos modelos de aprendizagem da leitura.....	126
3. As vias para a leitura.....	128
4. Processos de aprendizagem da leitura.....	131
4.1. Processos ascendentes.....	131
4.2. Processos descendentes	134
4.3. Processos interativos.....	136
4.4. Modelos interativos compensatórios	137
Capítulo VII	141
O ENSINO DA LEITURA	141
1. O sincretismo infantil e os métodos de ensino	141

2. Métodos de ensino da leitura.....	142
2.1. Métodos sintéticos: o método ABC, alfabético ou literal	147
2.2. O método João de Barros.....	147
2.3. O método fónico	148
2.4. O método de Castilho.....	148
2.5. Método fónico mais evoluído	148
2.6. O método de João de Deus	149
2.7. Sobre a atualidade do método de João de Deus	151
3. Métodos globalísticos.....	154
3.1. Método global	154
3.2. Método global de palavras.....	155
3.3. Método global de frases.....	156
4. Métodos analíticos	157
4.1. Método analítico-sintético	157
4.2. Método de análise fónica.....	157
5. Métodos mistos	158
6. Sobre a eficácia dos métodos.....	160
7. À procura do consenso	165
II PARTE.....	173
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	173
1. Abordagem metodológica-estudo de caso múltiplo: possibilidades e limitações.....	174
2. A negociação do acesso e definição do papel do investigador	179
3. Respondentes	182
3.1. Apresentação do contexto e dos casos.....	182
Ilustração 4: Casos e contextos estudados.	182
4. Técnicas de recolha de dados.....	184
4.5. Observação participante	184
4.6. Entrevistas	186
4.7. Análise de conteúdo e análise documental	188
4.8. Notas de campo e diário de bordo.....	189
5. A categorização.....	190
6. A validade, fidedignidade, generalização e replicabilidade.....	196

7. Triangulação de dados	198
III PARTE	200
Apresentação dos resultados	200
1. Caraterização e apresentação dos resultados do caso 1 da escola RBT	201
1.1. Síntese da análise documental ao relatório de avaliação psicológica do caso 1	202
1.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação anual do caso 1	203
1.3. Síntese da entrevista à professora titular do caso 1	205
1.4. Síntese da entrevista à professora de apoio do caso 1	207
1.5. Síntese da entrevista à diretora da escola do caso 1	209
1.6. Síntese da observação participante centrada nos pais e professora do caso 1	211
1.7. Síntese da observação participante realizada entre a mãe a professora	213
2. Caraterização e apresentação dos resultados do caso 2 da escola de RBSA	215
2.1. Síntese da análise documental ao relatório técnico- pedagógico do caso 2	217
2.2. Síntese da análise documental ao relatório de avaliação psicológica do caso 2	218
2.3. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 2	219
2.4. Observação participante centrada na professora regular dos casos 2 e 3	220
2.5. Observação participante centrada no do caso 2	221
2.6. Síntese da entrevista à professora regular dos casos 2 e 3	221
2.7. Síntese da entrevista à professora de apoio dos casos 2 e 3	223
2.8. Síntese da entrevista à diretora da escola dos casos 2 e 3	225
3. Caraterização e apresentação dos resultados do caso 3 da escola de RBSA	226
3.1. Síntese da análise documental ao relatório técnico-pedagógico do caso 3	227
3.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 3	229
3.3. Observação participante realizada ao caso 3	230
4. Caraterização e apresentação dos resultados do caso 4 da escola de RBBP	231
4.1 Síntese da análise documental ao relatório técnico-pedagógico do caso 4	233
4.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 4	234
4.3. Síntese da observação participante centrada na aluna caso 4	234
4.4. Síntese da entrevista à professora regular dos casos 4 e 5 da escola RBBP	236
4.5. Síntese da entrevista à diretora da escola de RBBP	240
5. Caraterização e apresentação dos resultados caso 5 da escola de RBBP	241

5.1. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 5.....	242
5.2. Síntese da observação participante centrada no caso 5.....	243
5.3. Síntese da observação participante realizada na sala de aula centrada nos professores e no caso 5.....	244
6.1. Síntese da análise documental aos registos de avaliação anual do caso 6.....	246
6.2. Síntese da entrevista ao professor de estudos	247
6.3. Síntese da entrevista à professora titular do 2.º ano.....	249
6.4. Síntese da entrevista à professora de apoio dos casos 6 e 7	251
6.5. Síntese da entrevista ao diretor da escola de RBC dos casos 6 e 7.....	253
6.6. Síntese da 1.ª observação participante centrada no caso 6	254
6.7. Síntese da 2.ª Observação participante centrada no caso 6.....	255
7.Caraterização e apresentação dos resultados do caso 7.....	255
7.1 Síntese da análise documental ao relatório de acompanhamento psicológico.....	256
7.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 7.....	257
7.3. Síntese da observação centrada nas professoras e no caso 7	258
7.4. Síntese da observação centrada no caso 7	258
8. Caraterização e apresentação dos resultados do caso 8 da escola de RBS.....	259
8.1. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 8.....	260
8.2. Síntese da entrevista à professora titular do caso 8	261
8.3. Síntese da entrevista à diretora da escola RBS do caso 8	263
8.4. Síntese da observação participante centrada no caso 8.....	266
8.5. Síntese da observação participante centrada no caso 8.....	267
IV TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	268
1. Leitura horizontal das entrevistas aos professores participantes	286
2. Leitura horizontal às entrevistas aos diretores das escolas participantes do concelho da Ribeira Brava	310
3. Leitura horizontal dos registos de avaliação anual dos casos estudados.....	313
4. Discussão de dados.....	320
Tabela 1	321
4.1. Visão global dos resultados.	321
4.2. Discussão e cruzamento de dados: caso 1 da escola RBT	322
4.3. Discussão e cruzamento de dados: caso 2 da escola de RBSA	326

4.4. Discussão e cruzamento de dados: caso 3 da escola de BSA	327
4.5. Discussão e cruzamento de dados: caso 4 da escola de RBBP	330
4.6. Discussão e cruzamento de dados: caso 5 da escola RBBP	333
4.7. Discussão e cruzamento de dados: caso 6 da escola de RBC	334
4.8. Discussão e cruzamento de dados: caso 7 da escola de RBC	337
4.9. Discussão e cruzamento de dados: caso 8 da escola RBS.....	338
5. Entrevista a uma estagiária da UMA na escola RBC em novembro de 2013.....	340
5.1. Síntese da entrevista à estagiária.....	340
Conclusões.....	343

Índice de quadros

Quadro 1: Atividades de desenvolvimento da consciência linguística.....	95
Quadro 2: Habilidades importantes na aprendizagem da leitura.....	97
Quadro 3: Estádios ou fases dos modelos de aprendizagem da leitura.....	112
Quadro 5: Categorização e classificação- análise de conteúdo das entrevistas ao professor regular.....	178
Quadro 6: Categorização e classificação- análise de conteúdo das entrevistas aos diretores de escola.....	179
Quadro 7: Categorização e classificação-análise de conteúdo à entrevista à estagiária.....	180
Quadro 8: Categorização e classificação- análise documental: relatório psicológico do caso 1.....	180
Quadro 9: Categorização e classificação- análise documental: relatório psicológico do caso 2.....	181
Quadro 10: Categorização e classificação- análise documental: relatório de acompanhamento psicológico do caso 7.....	181
Quadro 11: Categorização e classificação- análise documental- registos de avaliação anual.....	181
Quadro 12: Categorização e classificação- análise documental- relatório técnico-pedagógico.....	182
Quadro 13: Avaliação compreensiva do caso 1.....	188
Quadro 14: Avaliação compreensiva do caso 2.....	203
Quadro 15: Avaliação compreensiva do caso 3.....	214
Quadro 16: Avaliação compreensiva do caso 4.....	219
Quadro 17: Avaliação compreensiva do caso 5.....	229
Quadro 18: Avaliação compreensiva do caso 6.....	232
Quadro 19: Síntese da avaliação compreensiva do caso 7.....	242
Quadro 20: Avaliação compreensiva do caso 8.....	246

Quadro 21: Triangulação de dados: entrevistas aos professores.....	256
Quadro 22: Triangulação de dados: entrevistas aos diretores de escola.....	288
Quadro 23: Síntese do estilo individual de aprendizagem do caso 1	312
Quadro 24: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 2	316
Quadro 25: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 3	318
Quadro 26: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 4	319
Quadro 27: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 5	322
Quadro 28: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 6	324
Quadro 29: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 7	326
Quadro 30: Síntese do estilo individual de aprendizagem do caso 8	328

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Modelo de Dupla Via e Modelo de Tripla Via.....	115
Ilustração 2: Modelo funcional simples dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento, compreensão e leitura de palavras.	124
Ilustração 3: As dimensões do estilo cognitivo de Rayner & Riding (1998) adaptado por Mortimore (2008, p. 19)	58
Ilustração 4: Casos e contextos em estudo.....	169

Índice de gráficos

Gráfico 1: Visão global dos resultados segundo a classificação obtida ao longo dos três períodos letivos.....	309
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Índice de tabelas

Tabela 1: Avaliação quantitativa e respetivas menções qualitativas utilizadas pelas escolas do concelho da Ribeira Brava.....	309
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A presente tese designada “Discursos e práticas curriculares: um estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico- Estudo de caso múltiplo” enquadra-se nos estudos curriculares e pretende conhecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades gerais e específicas de aprendizagem da leitura e o que subjaz à tomada de decisão dos professores pelo método a utilizar. A educação nos últimos tempos tem sido alvo de atenção, não só pelos sistemas nacionais, como também por organizações internacionais com mais incidência para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). As provas internacionais de avaliação das competências essenciais nas áreas de leitura, escrita e cálculo colocam Portugal nas posições mais baixas dos rankings. Uma das áreas onde o clamor por uma educação mais eficaz e proporcionadora de mais competências é o ensino-aprendizagem da língua materna. A problemática das crianças com necessidades educativas especiais, (NEE) e a escola inclusiva, trouxeram a necessidade do professor se adaptar a todos os estilos de aprendizagem existentes na sala de aula. Surgiram estudos e novas categorizações das dificuldades de aprendizagem. Passaram a fazer parte do dia-a-dia do professor relatórios de avaliação de problemas de aprendizagem, assim como sugestões e encaminhamento para a intervenção com as problemáticas. Simultaneamente, começa a ser exigido que o docente não dependa de recursos exteriores à escola para desenvolver um projeto educativo individual de acordo com a problemática detetada. São estas exigências e desafios à profissionalização do professor que motiva este projeto de investigação. Se, por um lado, cresceram as necessidades de adaptação a diferentes estilos de aprendizagem, sejam elas originadas por défice cognitivo, dislexia ou disortografia, por outro, o método de ensino da leitura mantém-se mais ou menos inalterado.

A construção de uma escola inclusiva não assenta apenas na legislação, que a legitima, e na boa vontade dos atores intervenientes. Partir do pressuposto que os professores devem, ou

têm obrigação de saber responder às múltiplas questões que a escola levanta, em particular quando estamos em presença de alunos com NEE, é insuficiente. Confiar que a existência de professores de educação especial responde às diversas solicitações com que a escola se vê confrontada, também é pouco. De acordo com os princípios da inclusão é à escola que cabe a responsabilidade do processo educativo de todos os alunos e este ideal não se concretiza sem uma sólida formação inicial de professores que contemple necessariamente diferentes processos de ensino da leitura e da escrita. Os professores de educação especial são apenas mais um recurso com que se conta e, em caso algum, devem ser os responsáveis únicos do processo educativo dos alunos que apoiam. A formação inicial de professores, em algumas instituições, aborda as NEE e a nova geração de docentes terá uma maior sensibilização para algumas das questões em volta desta problemática.

Esta investigação organiza-se em duas grandes partes: a fundamentação teórica e o estudo empírico. A fundamentação teórica encontra-se dividida em quatro grandes blocos que procuram enquadrar a investigação. O primeiro bloco discorre sobre a teoria curricular e estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo designa-se: apresentação da investigação e nele apresentam-se as motivações do investigador, o enquadramento da investigação na área dos estudos curriculares e o objetivo geral do estudo. Neste capítulo procura-se que o leitor associe o enquadramento geral do estudo com a restante investigação. O capítulo II, designado: estudos curriculares e a profissionalidade docente apresenta a evolução dos referidos estudos enquadrando neles as respetivas formas de se conceber a profissão docente, desde a tradição do modelo racional do currículo às exigências atuais. O capítulo III problematiza a questão do currículo como construção global e da necessidade de também considerar as diversas formas de aprendizagem. Sugere a diferenciação pedagógica como trajeto de articulação entre o global e o particular e apresenta as evidências provenientes de diferentes áreas, entre elas a investigação educativa, a psicologia e a neurologia, que reconhecem e comprovam a existência de diferentes formas de pensar e aprender. O capítulo IV, ocupa-se das necessidades educativas especiais, das dificuldades de aprendizagem gerais e específicas, quer no aspeto das normativas, como no da definição dos estilos de aprendizagem que obrigam à diferenciação das metodologias de ensino. Apresenta ainda o contributo da investigação atual sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

O capítulo V trata das questões relativas à aprendizagem da leitura e escrita. Designa-se por: natureza e desenvolvimento da leitura e da escrita e ocupa-se da definição do conceito de leitura e das condições necessárias à sua aprendizagem. O capítulo VI apresenta os modelos e processos de aprendizagem da leitura segundo diferentes teóricos e procura estabelecer entre eles um paralelismo. O capítulo VII, denominado o ensino da leitura apresenta e enquadra os processos de ensino segundo os modelos e processos de aprendizagem apresentados no capítulo anterior.

A segunda parte trata da discussão dos procedimentos metodológicos onde se define e justifica a abordagem escolhida, as técnicas de recolha de dados, as limitações impostas pela própria natureza do estudo e os constrangimentos à ação do investigador. O trabalho empírico divide-se em dois capítulos: o primeiro apresenta os dados recolhidos relativamente a cada caso de estudo e o segundo, ocupa-se da discussão dos dados e sua triangulação.

Por fim, apresenta-se a conclusão. Aqui apresentam-se não só os resultados gerais sobre os estudos de caso, mas, também, a comparação entre estes e as teorias que o enformaram.

I PARTE
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Emergência e delimitação do tema

O presente estudo emerge de um processo de inquietação, questionamento e necessidade de compreensão de diversas ordens de fatores: a existência de adolescentes e jovens adultos que, tendo frequentado a escolaridade sem sucesso até ao limite da sua autoestima, não conseguiram realizar a aprendizagem fundamental de comunicar através da leitura e escrita. Trata-se de uma preocupação com pessoas reais cujas vidas são dramaticamente afetadas, não só pela ausência da competência para ler e escrever e das suas repercussões, como também pelo que lhes é transmitido de forma inferida, sub-reptícia, de que são inaptos para a aprendizagem. Inquieta-me que estes jovens e adolescentes ao abandonarem o país à procura de oportunidades encontrem, noutras comunidades, acolhimento e valorização e mesmo algum sucesso. Parece que estando fora da sua comunidade de origem passam por um processo de revalorização da própria pessoa. As limitações à sua própria capacidade intelectual, que foram aprendidas e ensinadas dissimuladamente, de forma inconsciente ou oculta, são reformuladas pela força do seu trabalho e dedicação. Também existem os casos de insucesso, os que nunca conseguiram desmarcar o *print* que as dificuldades de aprendizagem deixam na perceção que o indivíduo produz de si próprio.

Questiono que tipo de esquemas, informais e formais, impossibilitaram a reflexão e indagação sobre o motivo da dificuldade de aprendizagem do aluno e permitiram a insistência em processos de ensinar sem que haja aprendizagem. Estarão, tanto alunos como professores, prisioneiros de processos de dominação que impeçam aos primeiros de fazerem ouvir a sua voz e aos segundos agir como profissionais reflexivos que os levem a ensinar o aluno em vez de ensinar o currículo? Perturba-me a possibilidade de existirem crianças que, tendo inteligência entre os níveis médio a superior, definham as suas potencialidades, a sua força, na demora pela aplicação de respostas individuais às suas dificuldades em aprender a ler.

O estudo emerge também da necessidade de compreender aspetos relacionados com a minha prática de docente de educação especial. Esta área, relativamente a outras áreas da docência, é a que mais trabalha em cooperação com outros profissionais, em especial da pediatria e neurologia pediátrica e pedopsiquiatria, sociologia, terapia da fala, psicomotricistas

e psicólogos. A avaliação das dificuldades de aprendizagem específicas como a dislexia, geralmente tem a contribuição da neuropediatria. O que acontece, nalguns casos pontuais é que estas ciências para além de elaborarem os relatórios médicos de diagnóstico, recomendam metodologias de ensino que podem facilitar a aprendizagem ou, também obstaculizá-la. Neste trabalho confrontamo-nos com duas situações em que se recomenda o método de João de Deus e se desincentiva o método global de palavras. Nenhuma análise merece esta situação, até porque, estes profissionais também compreendem o ato de aprender a leitura do ponto de vista neurológico. O que requer análise são os seguintes fatores: os professores aceitam passivamente a recomendação do profissional de saúde sobre a utilização do método global de ensino da leitura, como se de uma receita se tratasse; o professor ignora a sugestão da neuropediatria sobre os benefícios do método de João de Deus para os casos de défice fonológico, só porque o método foi considerado proscrito e não o sabem aplicar. O que está em causa é a profissionalidade docente e a invisibilidade que algumas ciências pretendem dar à educação e aos professores, com a anuência dos próprios.

Foram estes fatores que orientaram e delinearão esta investigação. Trata-se de conhecer o ato de ensinar e aprender a ler, com a necessidade de compreender as conceções dos professores, a capacidade de olhar criticamente e reflexivamente para o aluno e questionar a certeza didática do método analítico- sintético; apresentar alternativas e por fim observar os efeitos desse processo. Trata-se, pois, de um trabalho no âmbito dos estudos curriculares. A relação destes com a didática será aprofundada no ponto seguinte.

2. O currículo mais além da didática

A designação do presente trabalho, “Discursos e Práticas Curriculares: Um estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico” remete-nos, imediatamente, para dois assuntos. O primeiro assunto, conforme o nome indica, refere-se ao estudo dos discursos e das práticas curriculares dos professores e o segundo, com claras afinidades com o primeiro, orienta-nos para a pesquisa dos métodos de ensino da leitura e da escrita. A necessidade de identificar o trabalho em duas questões, aparentemente distintas, o discurso e a prática, advém de um problema sempre presente nas ciências humanas em geral e na teoria do currículo em particular que é a relação entre a teoria e a prática. Não se pretende, com esta designação, fazer qualquer separação entre uma e outra. Pelo contrário, evidenciando-a, pretende-se assumir o carácter teórico e prático do currículo.

O currículo engloba estas duas dimensões, a *“teoria e a práxis”* (Pacheco, 2001) e, no dizer de Gimeno, a *“o currículo é uma práxis”* (Gimeno, 2000:15). Segundo Pacheco (2013), as tentativas de separação do currículo em teoria e prática estão na origem da sua identidade não consolidada, isto é, *“uma identidade fragmentada entre os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, como se fosse possível reduzir os estudos curriculares às ciências do ensino ou à didática geral”*. Definir o que pertence à teoria e o que pertence à prática traz dificuldades que estão relacionadas com a própria natureza do currículo *“o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”* (Grundy,1998:5). O currículo é uma sistematização de uma realidade dentro do qual se integram vários subsistemas, o sistema político, administrativo, económico, cultural, social e escolar. Enquanto organizador de todas as práticas educativas, o currículo tem uma concretização disciplinar que é a Teoria e Desenvolvimento Curricular que se entrecruza com a teoria e a prática do conhecimento educativo. O objeto de estudo desta disciplina engloba *“os aspetos reflexivos e de ordem valorativa, oriundos da Filosofia da Educação, que analisam as decisões curriculares de projecto; abrange os trabalhos no âmbito da inovação pedagógica (...); e finalmente os aspectos explicativos e prescritivos de aplicação no quadro escolar, no tocante às questões do planeamento do processo Ensino-aprendizagem pelos professores.”* (Januário, 1988 citado em Pacheco, 2001:24).

Como se pode observar, num sentido restrito, poderíamos falar de currículo como um sinónimo de didática, no entanto, o currículo engloba os parâmetros institucionais de decisão e justificação do processo educativo, político, administrativo e de gestão, enquanto a didática se ocupa apenas do nível de realização, ou seja, a planificação, objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação. Sobre o assunto esclarece-se que: *“É assim possível encontrar uma interdependência, e não uma sobreposição, entre o campo curricular e o campo didático, constituindo-se este no objecto de estudo daquele, dado que todo o acto curricular, além de ser um acto educativo, é um acto didático”* (ibidem, p.25). O currículo tem intrincadas relações com a didática, no entanto, é possível estabelecer uma delimitação entre essas duas áreas. O currículo, uma vez que se ocupa do estudo dos aspetos reflexivos e das teorias curriculares, não pode descer a níveis tão específicos e concretos, próprios da didática. Para esta ficam reservados

o estudo do processo de ensino-aprendizagem, quer de âmbito geral como específico de cada disciplina, o estudo das decisões normativas que conduzem à melhoria do processo de aprendizagem, debatendo-se sobretudo nos assuntos relacionados com a adequação do conteúdo ao método, os alunos, os recursos e os professores (*ibidem*).

Retomando a justificação da designação do título desta investigação num binómio: discursos / práticas, pretende-se com este, salientar que o que pertence à ordem conceptual; conceções, ideologia, pode ter manifestações na prática, daí que, o currículo tenha de ir mais além da didática, uma vez que, “*sendo um campo de intervenção nos problemas de educação e formação, os estudos curriculares não se limitam unicamente a uma abordagem técnica, pretensamente neutra e pautada por critérios de implementação; o currículo é ao mesmo tempo teoria e prática, contendo quer o campo da teorização e da discursividade*” (*idem*, 2013:154).

3. Objetivo geral do estudo

O problema que motiva este projeto de investigação relaciona-se, numa esfera mais alargada, com o desenvolvimento do currículo, por estar relacionado com as metodologias de ensino e, numa visão mais particular, com a capacidade de o professor adaptar e diferenciar as estratégias à aprendizagem e ao aluno.

Da questão de investigação: *Discursos e práticas curriculares: um estudo dos métodos de leitura no 1º ano do ensino básico* deriva as seguintes perguntas:

1. Qual é o discurso dos professores sobre a diferenciação das metodologias de ensino da leitura e escrita?
2. Como ensinam os professores a ler e escrever e como fundamentam a sua opção?
3. Que fatores determinaram a adoção da metodologia que utilizam no presente?
4. A prática do docente reflete o discurso que emite sobre a diferenciação de métodos de ensino da leitura?

A intervenção educativa com crianças com NEE deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível que permita uma adequação do currículo a cada aluno. Independentemente das fases do processo de avaliação da criança com NEE, a fim de se desencadarem as medidas ulteriores de programação e intervenção, pode-se constatar que a ação final de implementação das medidas cabe ao professor do ensino regular. Daí que haja todo o interesse em conhecer as

concepções, estratégias e dificuldades de gestão do currículo em prol da diferenciação. Pretendo compreender esse processo observando a prática e compreendendo as concepções subjacentes à mesma.

Atendendo ao carácter transdisciplinar da língua materna, pois em todas as áreas curriculares é necessário compreender o que se lê, comunicar oralmente e transmitir por escrito as ideias, torna-se necessário conjugar esforços no sentido de melhorar o ensino-aprendizagem da mesma, uma vez que as dificuldades sentidas pelos alunos, no domínio da linguagem escrita, são muitas vezes apontadas como uma das principais causas de insucesso escolar.

Situando a questão das respostas educativas aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita da língua materna como um processo dialético entre os interlocutores do currículo, o professor, o aluno e a situação, o presente estudo pretende conhecer como é que o professor dialoga com os restantes intervenientes e o que subjaz às decisões, que toma no que toca à escolha de determinada metodologia de ensino da leitura e escrita.

Em última análise, este estudo pretende conhecer:

1. A interpretação que cada um dos participantes tem do currículo;
2. Como articulam as necessidades especiais de aprendizagem com os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, quer a nível das intenções quer a nível da prática;
3. De que forma a experiência profissional dos participantes afeta a gestão do currículo geral, potenciando maior ou menor diferenciação;
4. De que forma a formação inicial ou contínua dos participantes influencia a gestão curricular.

Capítulo II

OS ESTUDOS CURRICULARES E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1. A teoria curricular técnica e social-reprodutiva: o professor como agente

Anteriormente às grandes descobertas da ciência e da revolução industrial, não eram muito divergentes as opiniões sobre as competências a atingir e sobre os conteúdos a ensinar. O que se aprendia era considerado academicamente legítimo e não era questionado por novas exigências advindas da evolução. Porém este mundo de certeza haveria de ser posto à prova pela tecnologia. As escolas compreenderam que “*O que ensinar*” deveria ser mais complexo do que o que diziam os sábios. A Primeira grande guerra aumentou a necessidade de operários para tarefas especializadas e com elas a necessidade de treino e de novas competências. A análise das tarefas a executar constituiu uma das primeiras formas de concepção de programas de treino, os quais acelerariam o treino intensivo e as diversas habilitações técnicas. Com o advento da tecnologia e das ciências caiu em desuso o currículo racional acadêmico com pressuposto no conhecimento universal de Comenius (1657) onde tudo poderia ser ensinado a todos.

O modelo de currículo de Bobbit aparece em conexão com o modelo de produção fabril, com os movimentos migratórios e a massificação da educação. Tornou-se necessário chegar a educação a muitas pessoas ao mesmo tempo, com alguma eficiência. Os administradores da educação racionalizaram o processo de construção e desenvolvimento curricular. Segundo este modelo não há diferença entre aluno e produto acabado e o “*currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados*” (Silva, 2000:11). O modelo curricular de Bobbit foi depois adaptado pelo modelo de Tyler, também este muito preocupado com os objetivos, conteúdos, atividades e avaliação de acordo com a natureza das disciplinas e os fins propostos.

Definindo tão claramente esses resultados educacionais que se têm em vista, o elaborador do currículo dispõe do mais útil conjunto de critérios para seleccionar conteúdos, sugerir actividades de aprendizagem, decidir da espécie de procedimentos de ensino que serão adotados, e mesmo dar execução a todas as fases ulteriores do planeamento do currículo. (Tyler, 1978:56).

O modelo proposto por Tyler é essencialmente técnico, foca-se nos aspetos da organização e desenvolvimento do currículo. Se o racionalismo académico centrava o currículo nas preocupações com “*O que ensinar?*” e “*Qual é o conhecimento válido?*”, o modelo de Bobbit e Tyler centra-se no “*Como ensinar?*”. Com Bobbit e Tyler surge a teoria da Instrução ou Racional Tyler que resume o currículo a quatro questões básicas, designadamente:

Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados? (Tyler,1979:1)

Estas questões constituem a base racional de análise dos problemas de currículo e ensino, e originaram a expressão *Racional Tyler*. Transpostas para a prática educativa equivalem à denominação: objetivos, conteúdos metodologia e avaliação. Tyler reforçava a necessidade de formular corretamente os objetivos de modo a serem observáveis e mensuráveis. Os objetivos eram atingidos quando fossem observados no comportamento do indivíduo. A diferença que emerge em relação ao modelo de Bobbit é o seu carácter circular em que os resultados finais influenciam a formulação de outros objetivos. Os modelos tecnocráticos de Bobbit e Tyler e o progressista de Dewey, são designados de teorias de “*aceitação, ajuste e adaptação*” (Silva, 2000:27) que seriam contestadas a partir dos anos setenta com os movimentos de “reconceptualização do currículo”.

Um dos críticos do currículo, Louís Althusser, começaria por fazer uma associação entre currículo e ideologia. Através da sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1970), Althusser, um marxista¹, argumenta que a sociedade capitalista não se sustentaria sem mecanismos e instituições encarregadas de garantir o *Status Quo*. Essa força de repressão ou manutenção era exercida pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Os aparelhos ideológicos especializam-se na missão de reprimir, como o exército, enquanto outros especializam-se na missão ideológica como a escola, os *Mass media*, a religião e a família. O poder ideológico é utilizado para o controlo das massas de forma tão natural que os indivíduos

¹ De acordo com a tradição marxista, o estado é uma força de repressão executiva e repressiva ao serviço da classe dominante. O proletariado deve tomar o poder do estado para apoderar-se dos meios de produção da Burguesia. Numa fase posterior a luta do proletariado deve resultar numa substituição dos aparelhos e do próprio Estado.

são levados a aceitar essas instituições como boas e desejáveis. A produção e disseminação da ideologia são feitas de modo privilegiado pela escola, que está ao serviço da classe dominante. O aparelho ideológico escolar está ao serviço da burguesia, classe dominante sobre o proletariado, que a utiliza não nos interesses da igualdade social. A escola tem um papel fundamental na disseminação da ideologia dominante porque ocupa grande parte da população por um período de tempo relativamente extenso. A burguesia atua através do AIE escolar para servir os seus interesses, perpetuar a divisão de classes entre os capitalistas e o proletariado. Nas palavras de Tomás da Silva,

A escola actua ideologicamente através do seu currículo, seja de uma forma mais directa, através das matérias mais susceptíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, seja de uma forma mais indirecta, através de disciplinas “mais técnicas” por, como Ciências e matemática. (Silva,2000:29)

Tomás T. da Silva refere que as “*relações entre currículo e multiculturalismo não podem ser separadas das relações de poder*” (*ibidem*, p.89) A compreensão antropológica da cultura contribuiu para criar a ideia de que não é possível hierarquizar as culturas. Nas perspetivas críticas o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder porque é o poder que distingue entre as culturas dominantes e as dominadas.

*Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente” (*ibidem*, p. 89-90).*

Sendo a diferença um rótulo simbólico, linguístico e cultural que ocorre numa sociedade, então ela está também sujeita às relações de poder que fazem que adquira um carácter negativo e prejudicial ou positivo e benéfico. Tomás T. da Silva acrescenta que há diferença porque há poder. Vejamos o exemplo da descoberta e ocupação da América pelos europeus. Decerto que os nativos americanos não sofriam de preconceitos raciais étnicos. Essa diferença que levou à aniquilação do povo nativo americano estabeleceu-se porque o dominante exercia sobre ele uma forte relação de poder, alicerçada pelo saber e utilização de técnicas de fogo sobre os inocentes. Um currículo com preocupações com a diversidade precisaria ensinar valores como tolerância e respeito e insistiria em perceber como é que essas diferenças são produzidas.

Paulo Freire (1971) problematiza a educação como um processo de libertação do oprimido. O oprimido é a pessoa que ainda não encontrou a sua *Palavra*, uma forma filosófica de dizer que ainda não encontrou a consciência e sua forma de agir sobre o mundo. A conscientização é um estado antagônico ao estado de silêncio em que o homem adota uma forma crítica, em parceria *dialógica* com o outro. Esta visão capacitadora do ser humano enquanto sujeito que adota uma visão crítica, da sua realidade pessoal e das existentes está em oposição a uma visão “bancária” da educação cujo fim último é colocar conteúdos num depósito para serem utilizados futuramente. Paulo Freire referindo-se à influência política sobre as escolas afirmou:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço não podem escapar às influências das condições objectivas estruturais. Funcionam em grande medida nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. (Freire, 1971, p.216)

Ainda se referindo à determinação do saber pelos poderosos, a posição assumida por estes era absolutamente totalitária e impregnada de preconceitos, tentando, tal como partilham os teóricos da reprodução, legitimar a dominação como algo necessário e benéfico. “*Não há que ouvir o povo para nada, pois que, incapaz e inculto, precisa ser educado por eles para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento*” (*ibidem*, p.218). Partilhando da visão de Althusser, Bourdieu & Passeron (1970) concebem a sociedade como um sistema de relações entre classes baseadas em interesses materiais, que através da força simbólica e dissimulada reforçam os interesses dos dominantes. O poder material é reforçado e convertido em poder simbólico através da dominação e legitimação pela violência dissimulada.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (ibidem, p.25)

O domínio cultural propaga-se através da ideologia dos *Mass media*, da religião, da arte, da família e da escola. A ação pedagógica consiste, portanto, numa imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas. “*Toda acção pedagógica (AP) é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*” (*ibidem*, p.26). Os autores demonstram com esta teoria o

inconformismo, desajustamento à ideia de educação e escola como fenómeno independente e neutro. O mesmo seria asseverado por Apple que dirige a sua análise crítica à escola, ao currículo e aos professores.

A institucionalização da escola como serviço público resultou de uma necessidade associada à transformação das condições de trabalho decorrentes da revolução industrial. O movimento de pessoas para os centros de produção industrial transformou não só a sociedade como o próprio ato educativo. O ensino que até outrora se concebia como um ato natural, espontâneo com fortes ligações ao seio familiar, passa a ser organizado por imperativos de educação de grandes massas com fortes ligações ao modelo de gestão da fábrica. A necessidade que as crianças se adaptassem ao modelo de produção fabril com controlo e disciplina coletiva criou uma escola, a conceção de currículo e a identidade do professor fortemente marcada pela lógica do processamento de um produto (aluno) com o mínimo de custos e eficácia. Nesta perspetiva também o ensino e o currículo deveriam organizar-se de forma científica sempre em vista à consecução dos objetivos claramente observáveis e de acordo com um processo ordenado e sequencial. Estávamos na era da gestão científica do currículo que concebia o ensino numa perspetiva behaviorista, com insistência na consecução dos objetivos e na organização das experiências profissionais que melhor os realizassem. O papel do professor seria o de *“um mero técnico de instrução cujo papel seria o de traduzir objetivos gerais, determinados algures, em objetivos comportamentais a aplicar dentro da sala de aula. Não lhe cabia a si questionar sobre o que era suposto ensinar.”* (Sousa, 2004: 169). Segundo este modelo de racionalidade técnica, a atividade do professor meramente instrumental, mediador entre o produto e os objetivos deixou algumas marcas na própria forma dos professores interpretarem a sua ação e também na formação inicial dos futuros professores.

A maior parte da investigação educacional (...) desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica. (Gómez, 1997: 98)

Os movimentos de crítica à racionalidade técnica do currículo iniciados pelos trabalhos de Bourdieu & Passeron, em 1964, de Paulo Freire, em 1971, e posteriormente Michael Apple, em 1999, alertaram para a necessidade de questionar e desconfiar do papel da escola, que

supostamente de forma inofensiva, escolhe o conjunto de ideias que foram selecionadas por alguém com o objetivo de hierarquizar e dominar os indivíduos. O papel da escola é fortemente contestado pelo fracasso da sua intenção democrática e de mobilidade social e acentua, em conjunto com os professores de forma consciente ou inconsciente, as relações sociais de dominação e subordinação com a participação dos professores que os treinam no estabelecimento dessas relações. Em Portugal, a necessidade de conscientizar os professores para a reflexão sobre o seu papel na reprodução e estratificação social é evidenciado por Jesus Maria Sousa “*O currículo tem estado, de uma forma mais ou menos oculta, permeável às forças do poder hegemónico, seja ele político, social, económico ou cultural. (...) todo um processo de reprodução e estratificação social, que é posto em prática com a conivência, ainda que muitas vezes inconsciente, dos professores*” (Sousa, 2004: 165). Decorrente deste questionamento impõe-se a necessidade de refletir e reconhecer que uma nova relação do professor com o currículo, e por sua vez de novas concepções sobre a profissionalidade docente, se tornam necessárias.

2. Da teoria curricular crítica à conscientização do professor

Segundo Toffler (1991), o conhecimento, contrariamente ao poder que brota de um cano de um revólver de seis tiros, é infinitamente expansível, multiplicador de riqueza e força com a particularidade revolucionária de ser apropriável pelos fracos e pobres. O controlo do conhecimento tem sido, em consequência, disputado e controlado na conquista por mais poder em todas as instituições humanas, a escola e o currículo sem exceção. O conhecimento pode ser usado para punir, recompensar, persuadir, transformar, moldar os valores e evitar gastos desnecessários de força e riqueza. Nas palavras do autor “*Nem o Bacon poderia ter imaginado a transformação radical do poder de hoje: o espantoso grau em que, agora, tanto a força como a riqueza passaram a depender do conhecimento*” (*ibidem*, p.30).

O controlo do conhecimento, do currículo, das escolas e do professor, fez emergir a visão questionadora e crítica: “*a teoria educacional crítica determinou-se a desvelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização*” (Giroux, 1997:25). De acordo com este questionamento a escola não é igualitária e democrática e está sujeita a práticas de dominação ideológica, política e económica, não era mais do que um serviço que continuava a reproduzir as diferenças sociais “*produzindo trabalhadores*

obedientes para o capital industrial; e os professores retratados como estando presos em um aparelho de dominação que funciona com toda a precisão de um relógio suíço” (ibidem, p:27).

Michael Apple complexifica a visão de escola meramente reprodutiva, segundo a qual o conhecimento ministrado de forma oculta ou explícita é colocado diretamente nos estudantes “passivos”. Na sua opinião as escolas deveriam ser vistas para além da teoria da reprodução. Na obra *Educação e Poder*, o autor desafia a imagem da escola como um sistema passivo que reproduz as necessidades da classe dominante. Também contesta a ideia do indivíduo controlado como uma marioneta pela superestrutura. Apple (1990), faz uma crítica neomarxista, e não deixa de reconhecer que há uma dominância estrutural entre educação e economia e economia e cultura. A questão adequada a colocar seria: “*de quem é o conhecimento mais importante?*” (Apple, 1999, p. 7). O que ensinar é uma questão política e ideológica e há uma conexão clara entre a forma como a economia está organizada e o currículo. Por sua vez, o currículo não está inocente de culpas, pois a par com as questões educativas, é responsável pela história dos conflitos de raça, género e religião na América e no mundo. Segundo o autor, o professor transmite de forma oculta um conjunto de símbolos e vivências quotidianas próprios da cultura dominante. A posição de Apple sobre a crítica curricular é perpendicularmente oposta à visão técnica do currículo e dos que o representam, pois o autor é da opinião que a crítica à educação deve ir além da análise dos aspetos técnicos e da eficiência do processo de ensino e deveria centrar-se nas relações entre a educação e o poder económico, político e cultural.

A truly critical study of education needs to deal with more issues than the technical issues of how we teach efficiently and effectively- too often the dominant or only questions educators ask. It must think critically about education’s relationship to economic, political, and cultural power. (idem, 1990, p.7).

A posição educacional crítica oferece outras perspetivas de análise, que vão mais além da visão de escola como local de instrução, e deve prover os professores de, não só, analisarem criticamente como também pensarem em possibilidades de reformas no quotidiano escolar, “*ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora; a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a definição dos professores como intelectuais transformadores*” (Giroux, 1997:27)

Segundo José A. Pacheco, o currículo é um projeto cultural, social e político, não se elabora no vazio, nem tão pouco se organiza arbitrariamente. “*O currículo é construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, partilhadas por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração*” (Pacheco, 2005:70). A definição apresentada de currículo partilha da hegemonia cultural também presente em autores como (Apple, 1995); (Goodson, 2001); (Apple, 1990; 1999); (Freire, 1971), assim como a perspectiva de currículo, uma construção social, organizado para atingir determinados objetivos específicos. Na visão de Apple (1990:9), “*o poder opera na sociedade remetendo a história e a cultura de alguns grupos para a luz do dia, definindo-os como válidos e transmitidos às futuras gerações, enquanto remete outros para o esquecimento*” A tradição reprodutora do conhecimento opera na educação ao nível do currículo, ao nível da instituição e de forma particular ao nível dos professores. O conhecimento formal, (currículo expresso) e informal, (currículo oculto) com todas as suas desigualdades afeta pessoas reais, ajudando-as ou prejudicando-as dentro das instituições educativas. A cultura crítica necessária para compreender as cumplicidades entre currículo e ideologia deveria questionar:

Como um estudante adquire mais conhecimento; porque razão e de que modo determinados aspectos da cultura colectiva são apresentados na escola como conhecimento objectivo, factual; como é que o conhecimento oficial pode, concretamente, representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa determinada sociedade; como é que as escolas legitimam tais padrões limitados e parciais do saber como verdades inquestionáveis? (ibidem, p, 34)

A legitimação do conhecimento determina o tipo de saberes que todos devemos ter, faz-se num círculo cultural e imposto a outro. Os grupos específicos controlam e definem o conhecimento legítimo e as escolas conferem-lhe legitimação. Aquilo que é ensinado é naturalmente legítimo. Conhecimento, controle cultural e poder económico estão em relação dialética. Se a relação de poder sobre o conhecimento, a cultura e as instituições provocam desigualdades, a escola enquanto elemento dessa comunidade é, por inerência, reprodutora dessas mesmas desigualdades. O currículo, as atividades pedagógicas e a avaliação são as responsáveis pelo processo de produção e manutenção das desigualdades.

Ao conceptualizarmos o currículo de forma crítica, como sugeria Apple (1990), orientando a análise para as ações concretas dos professores na sala de aula, se através de uma atitude

crítica, de conscientização como diria Freire, um estado antagónico ao do silêncio e da passividade, poderemos chegar à conclusão de que, de facto, não existe, o currículo “*ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções*” (Sousa, 2002:10). Não há neutralidades na educação ou nos currículos enquanto estes promoverem capacidades e formas de pensar que se interligam com as pressões e forças de mercado.

A neutralidade da educação é uma falsa questão, pois ela é sempre política no sentido em que os currículos promovem aptidões diferenciadas e perpetuam subculturas de pobreza e seleção de costumes mentais a cultivar. Apesar da intenção de isenção assistimos nas escolas a considerações de classe social, privilégios de poder e de interesses socioculturais. A escola ensina modos de pensar que, uma vez interiorizados, não podem ser isolados da vida e da cultura dos alunos. Assim, a educação existe na cultura que é poder e que é feita de distinções e méritos. A escola não está acima da política. Ela está na política. (Rodrigues, 2008:69).

O currículo, seja uma necessidade administrativa, uma invenção social, ou instrumento de poder e dominação, legitima o conhecimento que é ou não transmitido. A posição dos educadores, segundo a sugestão de Apple, consiste em assumir uma atitude crítica, contrariamente à tendência tradicionalista do professor acrítico, que se julga a si próprio e ao currículo autónomo relativamente às pressões. Se a ação pedagógica, como diriam Bourdieu e Passeron (1970:20) “*é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*”, os professores numa atitude crítica, de conscientização, como diria Freire, um estado antagónico ao do silêncio e da passividade, deverão questionar-se em primeiro lugar:

- Por que razão alguns métodos de ensino são apresentados como legítimos, enquanto outros são remetidos ao esquecimento?
- As metodologias de ensino e as atividades de aprendizagem que os professores utilizam potenciam da mesma forma a aprendizagem das crianças com baixo e elevado capital linguístico?
- As metodologias e atividades disponíveis valorizam da mesma forma diferentes tipos de processamento e pensamento?
- As metodologias e atividades disponíveis potenciam mais a aprendizagem ativa ou a aprendizagem passiva?

3. A descentralização curricular e a autonomia do professor

Os debates atuais em torno das questões curriculares estão, maioritariamente, relacionados com os temas sobre a autonomia, a descentralização, a responsabilidade e, não menos importante, a prestação de contas, este último mais preocupado com a eficácia da ação das escolas e do professor. A necessidade partilhada de descentralização alterou as relações entre o Estado e a escola e gerou o cenário da autonomia curricular. Redimensionou-se o papel do Estado, cabe-lhe a função de garantir o bem comum, a educação e o dever de “*fiscalizar equilibradamente e com mestria os modelos educativos assegurando a competência profissional dos professores, salvaguardando sempre os interesses da sociedade*” (Morgado, 2000:12). Foi com base neste movimento que alguns países tentaram minimizar o controlo do sistema educativo por parte do centro e esforçaram-se por envolver as outras estruturas mais à periferia nomeadamente as regionais e locais, e promover o envolvimento de diferentes atores na planificação e desenvolvimento curricular (Sarmiento, 1993). Essas estruturas regionais, locais e ainda as centrais são, segundo Pacheco (1996), território de decisão curricular cada um dos quais com diferentes funções, sendo que à administração central cabe a responsabilidade do planeamento do currículo enquanto aos outros níveis de decisão curricular, territorializados na escola e na sala de aula, cabe a função verdadeira de flexibilização curricular através dos mecanismos de organização do PEE e PAT. Deixando de fora a análise das competências curriculares do nível central e local, debruçamo-nos agora sobre as competências ao nível da sala de aula ou seja do professor elencadas por Pacheco. São competências curriculares do professor, o mesmo que dizer o professor na sua ação quotidiana tem autonomia nas seguintes ações:

Operacionalização dos objetivos de aprendizagem tendo em conta os objetivos curriculares; Sequencialização e gestão da extensão e da profundidade dos conteúdos; organização de situações de aprendizagem: escolha de métodos, técnicas e atividade; utilização e produção de materiais curriculares; manipulação dos recursos educativos; implementação de procedimentos de avaliação (Pacheco,2006:103) .

Pelo exposto anteriormente se conclui que, nas decisões relativas a quem e ao como ensinar, o professor tem um papel preponderante e plena autonomia de escolha de métodos e técnicas de ensino. Só a sua responsabilidade, preparação pessoal e profissional em fazer melhorar a aprendizagem podem restringir essa autonomia. Pacheco acrescenta que o professor é “*o árbitro de toda a decisão curricular*” (*ibidem*, p.101) uma vez que interpreta o currículo e

molda-o à sua medida e, não menos, à medida dos aprendentes, não obstante os referenciais que são impostos à sua ação, mas que para além de a influenciarem funcionam meramente como referenciais de ação. Assim, o professor tem autonomia referenciada nos seguintes aspetos: objetivos-autonomia colegial trocada com os outros professores; conteúdos- ausência de autonomia devido à existência de programas previamente prescritos; atividades e recursos didáticos- ampla autonomia; Manuais escolares ou livros de texto-autonomia partilhada no que diz respeito à escolha; avaliação do rendimento dos alunos-autonomia colegial no que diz respeito a modalidades e procedimentos avaliativos (*ibidem*).

No que concerne à valorização que os professores atribuem às suas competências curriculares, atribuídas no âmbito da autonomia curricular, Morgado (2000) constata que estes, de uma maneira geral, são ambíguos nas suas conceções. Balançam entre posições favoráveis e defensoras da autonomia do professor e, por outro lado, reclamam mais intervenção da administração central. Analisando em forma de exemplo a avaliação do rendimento dos alunos, os professores são defensores da autonomia colegial e consideram que é ao Conselho de Docentes ou Conselho Pedagógico que cabe a responsabilidade de definição dos moldes que orientam a decisão de progressão dos alunos. Por outro lado, reclamam da administração central a definição de critérios de avaliação uniformes e a existência de exames nacionais.

Também sobre o currículo nacional semelhante ambiguidade é apontada por Morgado (2000) e Pacheco (2002): os professores não são indiferentes à importância da autonomia e flexibilização e defendem a existência de um currículo nacional definido pela administração central.

A mesma ambiguidade observa-se no tema da seleção dos manuais escolares. Os professores consideram esta competência essencial e exclusiva, no entanto, também defendem que a administração central deveria fazer uma pré-seleção a partir da qual os professores pudessem escolher os manuais mais convenientes. Nesta e noutras situações em que o professor goza de autonomia existe uma distinção clara entre o plano das intenções e a realidade prática. A autonomia teórica é mais evidente, mas na prática, a dificuldade em assumir a autonomia com responsabilidade, leva os professores a “*escudarem-se nas competências da administração central, corroborando o estilo centralista que esta sempre assumiu e assume relativamente à uniformização de procedimentos e de controlo curricular*” (Morgado, 2000:144).

Pelas situações atrás elencadas, o mesmo autor afirma que os professores assumem posições contraditórias e não aproveitam a autonomia que lhes é concedida. Esta ambiguidade poderá

relacionar-se com o receio dos professores em assumir mais responsabilidades, o que ressalta que o processo de autonomização das escolas e dos professores é um processo complexo que exige alterações estruturais e normativas, mas também uma mudança cultural e de mentalidades que conduza necessariamente à confiança do professor no uso da sua autonomia (*ibidem*).

Semelhante posição assume Varela de Freitas (2001) que no seu convívio com centenas de professores, enquanto docente do ensino superior, observou que no campo do discurso todos os professores anseiam e reclamam mais autonomia, mas têm um grande receio dela por terem medo de assumir a responsabilidade inerente a esse ato. Afirma que este desejo é, de facto, a tendência atual em todo o mundo, uma vez que se concluiu que os currículos uniformes não têm gerado sucesso, que a escola inclusiva necessita que os alunos sejam considerados individualmente e que a globalização e a circulação de pessoas tornam impossível a implementação de currículos iguais para crianças diferentes. Reitera que a escola deve tratar todos os alunos como indivíduos e não só os portadores de deficiência, uma vez que cada aluno é único com estilos de inteligência próprios como confirma a teoria de Gardner (1983). Ademais, como poderá a escola ter currículos uniformes e intemporais se a realidade social é diariamente alterada com o uso das novas tecnologias? Segundo o autor o currículo flexível poderá ser a resposta.

Mas o movimento de descentralização do centro para a periferia não é, de todo, um processo pacífico. Pacheco (2000) considera-o um processo desarmonioso que evolui através de movimentos de descentralização seguidos de recentralização do currículo. A título de exemplo, a administração central permite a flexibilização curricular através da elaboração de projetos mas, por outro lado, estabelece-lhes normas e limites. Este movimento incerto entre a descentralização e a recentralização poderá ser a explicação para a ambiguidade detetada por Morgado (2000). Designa-se de autonomia de negação a que “*existe a partir do momento em que o professor dispõe de toda a liberdade para alterar as suas práticas mas que pelos constrangimentos escolares e curriculares as mantém*” (Pacheco, 2000:134).

A definição de um currículo nacional referente, simbólico da identidade coletiva, constitui um instrumento de formulação de objetivos e conteúdos de aprendizagem e organização do conhecimento oficial, mas também uma forma poderosa de estabelecimento de critérios de regulação dos alunos e professores. O currículo nacional é, assim, um instrumento de controlo do que se aprende na escola e quanto mais homogêneos forem os objetivos de aprendizagem mais se produz segregação e discriminação dos percursos escolares, pois “*a pior discriminação*

dos alunos é aquela que é praticada em nome da igualdade de direitos e da uniformização de conhecimentos” (ibidem, p.88).

O mesmo considera Apple (1997) quando diz que a política de um conhecimento oficial legitimado pelo currículo nacional representativo da cultura comum a todos os cidadãos não é senão a cultura que alguém selecionou como conhecimento do seu grupo e que deseja ver perpetuado. Então, os indivíduos desfavorecidos cultural e socialmente, e até individualmente, devem fazer um esforço de adaptação à cultura comum, ou estarão irremediavelmente colocados à margem da sociedade. Daí que a diferenciação pedagógica, muito mais do que a diferenciação curricular que ainda é controlada pelos movimentos de descentralização e recentralização do currículo, poderá ser um meio de atender a todos os indivíduos considerando-os como tal.

O desafio atual das políticas de qualquer país interessado em promover o sucesso do seu sistema educativo consiste numa mudança cultural que reconheça a heterogeneidade dos alunos como um recurso muito para além da ideia de heterogeneidade-problema. Trata-se de uma mudança cultural que tem de ser efetuada a nível da decisão central, através da valorização dos poderes periféricos e da consideração da autonomia e participação dos alunos e professores. Estamos perante a necessidade de mudanças nas representações dos professores e na própria relação que estes têm com o currículo. As representações que pretendam manter a igualdade através de tratamentos uniformes para públicos diferentes deixaram de ser eficazes e não têm feito mais do que acentuar as assimetrias sociais. Os professores cujas perceções sejam, de facto, a equidade social exigem que se diferencie o currículo para assegurar que todos aprendam mais e melhor e implica a capacidade de diferenciar e adaptar o ensino aos alunos (Barroso, 1999).

4. A nova profissionalidade docente: o professor crítico, reflexivo e investigador

Os movimentos de crítica à função da escola e do professor como meros executores ou agentes de manutenção ideológica trouxeram também uma nova forma de encarar o próprio ato educativo. A visão do ato educativo, supostamente neutro e simples, passa a ser dimensionada de forma mais complexa. A atitude vigilante e crítica não deverá ser fonte de angústias e preocupações, pelo contrário, deverá ser tomada como o fundamento da sua força como profissional. O professor apresentado à luz das teorias técnica e social-reprodutivista não era

senão um agente implementador de quem não se esperava funções de análise ou reflexão sobre o sentido da sua prática. A atitude crítica, com implicações na análise do próprio ato educativo e na tomada de consciência da sua ação, constituiu um salto qualitativo ao encontro da profissionalidade docente (Sousa, 2004).

De facto, a conceção do ato educativo como um processo científico, didático e psicológico depende da capacidade do professor se perceber a si próprio e se enredar na investigação em educação. Por investigação não entendemos apenas a acumulação de cursos, de técnicas ou mesmo de conhecimentos, mas o trabalho de reflexividade sobre a prática que quando realizado em conjunto com outros professores pode ser um importante veículo de *“desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores, (...) produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente”* (Nóvoa, 1997:26). A investigação em educação é a que é realizada dentro do projeto educativo e que resulte no enriquecimento do ensino. Stenhouse, grande divulgador da necessidade do professor se tornar investigador, refere que a investigação realizada pelas outras ciências não contribuem de forma tão copiosa para o ato educativo, *“existe, desde luego, en la Historia, la Filosofía y la Sociología, una investigación efectuada desde el punto de vista de las disciplinas que, acaso incidentalmente, realiza una contribución a la empresa educativa* (Stenhouse,1985:42) Esclarece que a investigação em educação, como os estudos de casos, a investigação-ação e a etnografia, são formas dos professores se enredarem no estudo da sua prática com evidentes benefícios na aprendizagem dos alunos, *“la enseñanza basada en la investigación, concebida como una enseñanza basada en la indagación, desplaza el equilibrio del poder hacia el alumno”* (ibidem, p. 167). Segundo o autor, o professor que investiga a sua prática, para além de orientar o equilíbrio do poder no sentido do aluno, está também a analisar de forma crítica o conhecimento que é veiculado pelo currículo e também pelas universidades. O conhecimento quando apresentado, como facto por estas fontes, tem cariz de autoridade e fé, que por si só, dispensam a investigação. O professor, na sua prática, encontra razões para o questionar e investigar. A necessidade de o professor investigar constitui uma base necessária para o bom ensino, uma vez que: *“el conocimiento que puede ser enseñado ya no requiere investigación, mientras que el conocimiento que, todavía, necessita ser investigado no puede ser enseñado aún”* (ibidem, p:159).

Fino, considera que decorridas três décadas das afirmações de Stenhouse até aos nossos dias ainda existe quem continua a acreditar que a investigação em educação deve ser realizada por

profissionais das ciências da educação como a psicologia e a sociologia, entre outras. Considera que a investigação em educação é um campo específico geralmente desenvolvida por professores que pretendem mudar as suas práticas incorporando nela os resultados da própria investigação. O papel de professor fica diluído no de investigador, uma forma de mudar a identidade e a profissionalidade docente. No seu ver, o professor que investiga a prática, ou investigador, *“é um agente transformador, aventurando-se nas areias movediças de não se saber, com nitidez, onde começa um e acaba o outro, ou, caso coexistam, como chegarão ao final sem se desfazer essa harmonia cúmplice entre a dúvida que impele à pesquisa e a certeza que conduz à acção”* (Fino, 2011:2). Perfilhando a opinião de Stenhouse (1985:42) que distinguiu entre *investigación en educación* e *investigación sobre educación*, Fino considera que a investigação em educação redimensiona a ação dos professores e dá novas interpretações que vão *“além da execução de procedimentos “educacionais” pré-formatados, estandardizados e codificados por instâncias de decisão que os transcendem”* (Fino, 2001:1).

O professor-investigador, tal como descreveu Donald Schon é o que tem em consideração que existem formas duas formas essenciais de olhar o conhecimento o ensino e a aprendizagem. A primeira forma é considerar o conhecimento como um saber escolar constituído por teorias, factos aceites, que foram construídos na sequência da investigação e que os professores devem transmitir; um saber constituído por diversos conteúdos organizados por diferentes níveis cuja progressão para os mais avançados pressupõe a aquisição dos níveis elementares; quando a progressão não se verifica o aluno é encaixado em categorias de dificuldades que se explicam pela inaptidão do próprio em aprender. A segunda forma de perspetivar o conhecimento e o ensino consiste em dar razão ao aluno, ou seja, ser capaz de lhe dar atenção, interrogar-se por que razão as crianças dizem, perguntam e questionam as coisas. O professor investigador preocupa-se em entender o processo de aprendizagem do aluno e ajuda-o na articulação dos saberes escolares com a sua forma de aprendizagem, *“este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”* (Schon, 1997: 82). A reflexão-na-ação é um processo que pode ocorrer em diferentes momentos. Inicialmente o professor surpreende-se com a reação inesperada do aluno. Num segundo momento o professor reflete sobre o sucedido, ou seja, o professor pensa sobre o que o aluno fez ou disse e procura uma hipótese ou explicação que o faça compreender o sucedido. Num terceiro momento o professor reformula o problema, questiona e coloca

hipóteses tendo como ponto de partida que o problema pode não estar na dificuldade de aprender do aluno, mas, por exemplo, na forma de apresentação do conhecimento. Num quarto momento o professor questiona a sua hipótese e apresenta uma tarefa alternativa que vá ao encontro do modo de pensar do aluno (*ibidem*).

A formação dos futuros professores e também o seu desenvolvimento profissional contínuo deve capacitá-los para a análise crítico-reflexiva que, por sua vez, ancora o pensamento autónomo assim como a autoformação.

É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores (Popkewitz, 1997:40).

A necessidade de o professor manter a atitude crítica e vigilante também é fulcral na análise das questões que o ameaçam como profissional. Ao longo dos tempos realizaram-se reformas na educação cujos resultados significaram, apenas, a redução das fronteiras da responsabilidade do professor. Tome-se como exemplo a burocratização do desenvolvimento curricular através dos manuais escolares nos Estados Unidos da América. Os manuais escolares de leitura, nos anos 20, continham bibliografia especializada e artigos para uso dos professores. Nos anos 70, aquilo que o professor teria de transmitir estava integralmente transcrito em detalhes que especificavam o que dizer, como fazer e como avaliar. Eram livros à prova de professor (*ibidem*).

O grau de envolvimento do professor com o currículo tem fortes ligações com a sua profissionalidade e atribui responsabilidades às instituições de formação inicial. Zabalza (1992) assinala a importância das instituições de formação de professores na construção da visão do professor como autor e dinamizador do currículo. Ao conceptualizar o currículo como programa, constituído por um conjunto de objetivos e conteúdos que os professores devem aplicar recorrendo aos mediadores curriculares existentes, as instituições de formação promovem uma visão restrita da profissionalidade docente. Por outro lado, a visão do currículo centrado no processo, com valorização da atividade do professor em função do contexto escolar, implicará o desaparecimento da separação entre o que se propõe e o que é possível realizar com inerentes consequências na capacidade de “*decisão autónoma na elaboração e adaptação de outros materiais curriculares, não se vendo no livro de texto a exclusiva fonte de conhecimento,*

para contextualizar o programa às situações específicas dos alunos à realidade escolar” (Pacheco, 2001:141). Desta forma o currículo é um meio ao dispor do professor, não só uma construção técnica da responsabilidade de especialistas, mas um processo emancipatório que é fundamentado e elaborado a partir dos problemas e das atitudes dos alunos.

A formação inicial dos futuros professores deveria proporcionar momentos de análise aos materiais didáticos que os professores consomem, já que são de utilização obrigatória e foram elaborados por um grupo que decide qual o conhecimento que deve ser transmitido. Estas propostas curriculares representadas nos manuais escolares podem tornar-se um problema ideológico pois podem contêm *“determinado valor (...), concepções que podem estar ultrapassadas, erros científicos e insistência em aspectos irrelevantes para a própria área de conhecimento ou para a experiência do aluno”* (Gimeno, 2000:183)

A presente investigação, por se ocupar do discurso/pensamento; prática/ ação dos professores participantes e das eventuais reverberações com o ensino-aprendizagem, relaciona-se também com a autonomia e as decisões que o professor toma na sua prática, nomeadamente no que diz respeito à justificação e opção das metodologias de ensino. Existe uma relação de causalidade entre as crenças dos professores e a forma como organizam o ambiente de aprendizagem e os próprios métodos pedagógicos. Garcia (1997: 65) afirmou que *“o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino.”* Antes de ser professor e também durante a sua formação o professor experienciou vivências que podem determinar a sua relação com o conhecimento e com o ensino. O professor passa, *“sem processo de ruptura”*, de recetor de conhecimento a *“consumidor acrítico de materiais didáticos”* a transmitir aos seus alunos (Gimeno, 2000:183). As concepções têm a particularidade de se projetarem na ação. O professor que reflete de forma crítica sobre o seu trabalho, sobre os materiais e opções metodológicas, detém uma forma de poder que pode ser ampliado pela investigação da sua prática e da dos outros. O professor investigador pensa sobre a sua prática de maneira a resolver problemas com que se depara. Esta modalidade, que pode tomar a forma de estudo de casos, permite aos professores desenvolver destrezas de análise crítica e de pensar em alternativas para além das *“certezas didáticas”* (Perrenoud,1991). Para além dos estudos de caso que permitem uma reflexão conjunta dos professores e posterior deliberação, a análise da prática pode também fazer-se através de *coaching* que é a expressão utilizada para designar processos de

autoformação que ocorrem no próprio local de trabalho utilizando um processo de supervisão a fim de proporcionar apoio e orientação aos professores. Na presente investigação, e com o intuito de se questionar as certezas didáticas e o valor absoluto atribuído a algumas metodologias de ensino, promoveu-se a adequação da metodologia de ensino da leitura, apoio material e didático e, sobretudo, encorajamento pessoal. Reveste-se de grande interesse o estudo das concepções dos professores sobre o ato de ler e procurar relacioná-las com as metodologias que desenvolve, assim como compreender a concepção dos professores sobre o currículo e encontrar relação com o seu papel na diferenciação de metodologias de ensino.

4.1. A suposta inocência dos métodos de ensino da leitura

Foucambert propôs a necessidade de retereorizar todo o ensino da leitura e da escrita e de o olhar criticamente sob o pressuposto que é uma atividade mais influenciada pelo sistema social do que propriamente pela ação do professor. Começa por afirmar que “*le problème de la lecture dépasse largement le cadre de l'école* (1976:6). Perfilhando o pensamento crítico do papel da escola como reprodutor da estrutura e das desigualdades sociais, Foucambert concebe a leitura como um ato social que realiza uma função de comunicação. No entanto, considera que, a sua aprendizagem não é um processo independente do meio social e cultural onde se originou, “*son apprentissage, à travers l'école, est une réalité sociale qui permet une sélection*” (*ibidem*, p.6). No seu entender, é ilusório acreditar que novas metodologias e técnicas de ensino possam modificar a maneira de ser-se leitor sem operar grandes transformações na forma de se conceber o ato de leitura e as relações entre o seu ensino e o poder. O autor examina as relações entre o poder e o ensino da leitura e conclui que a política da leitura transcende a pedagogia, mas recorre sempre a esta como seu instrumento. Esta contaminação do campo pedagógico pelo poder tem uma história que remonta à revolução industrial e à institucionalização da escola obrigatória. Os métodos de ensino da leitura, baseados na memorização e reprodução de todas as letras do alfabeto e das suas combinações, só permitiam a leitura de textos depois de vários anos de frequência escolar obrigatória. No entender de Foucambert, esta forma de ensino, tida como funcional, foi aceite como um bom modelo para a alfabetização. As únicas alterações foram ao nível dos métodos pedagógicos, de forma a tornar mais rápida a leitura de comunicados, avisos, ordens de mobilização e proibições emitidas pelos poderes públicos. A uma pequena minoria de alunos foi dada a possibilidade de aceder a uma leitura eficaz, no entanto, sempre dependente da origem e cultura das famílias “*qui garantissait et garantit encore*

la sélection scolaire” (ibidem, p.7). Após várias décadas de aperfeiçoamento, o autor considera que os métodos de ensino da leitura ainda não permitiram melhorar os resultados dos alunos e aponta responsabilidades ao pressuposto, segundo o qual, aprender a ler é sinónimo de oralização das correspondências grafofonéticas. O autor contrapõe este pressuposto, pois considera que ler é mais que oralizar e define o ato de ler como um processo de apreensão imediata do significado através dos olhos: “*mais savoir lire, c’est lire des yeux, c’est tirer directement un sens des signes graphiques*” (ibidem, p.19). Apesar desta conceção ideovisual da leitura, o autor não desvaloriza a leitura como processo de oralização ou decifração oral. Considera a oralidade uma estratégia, e não uma passagem obrigatória, tornando necessário o questionamento se consiste numa forma segura, rápida e eficaz para todas as situações, tendo em conta que algumas crianças têm dificuldades de oralização e até mesmo de fala. No seu entender, fazer depender o processo de decifração da linguagem oral é uma manutenção do *status* cultural pois apenas privilegia os que provêm de meios favorecidos.

c’est un piège, un cadeau empoisonné, particulièrement pour tous les enfants issus de milieu familial où l’on parle peu, que de faire dépendre, à travers le déchiffrement, la lecture de la langue orale. Ils apprendront à grand-peine à prononcer des signes écrits et n’en seront pas plus avancés, tandis que si la lecture se conquiert pour ce qu’elle est, comme elle est, elle devient un puissant levier dans l’évolution linguistique de l’individu, qui transforme et fait passer à un autre niveau la maîtrise de la langue orale. (ibidem, p.47).

Os estudantes devem poder utilizar o seu capital linguístico e cultural na sala de aula e no processo de aprendizagem. Se, pelo contrário, forem expostos a ambientes de crenças e valores que transmitem, de forma oculta, que são incapazes ou possuem menor valor, então remetem-se ao silêncio ou à sua própria anulação. O conhecimento escolar é muitas vezes a imposição de um estilo de alfabetização e cultura que é específico da linguagem das classes privilegiadas (Giroux, 1997). Macedo (1990) realça a necessidade de repensar como as abordagens tradicionais de alfabetização realçam a aquisição de habilidades mecânicas enquanto separam o contexto ideológico e histórico do ensino. Ignorar a relação que existe entre a oralidade, o capital linguístico e cultural das pessoas é uma característica da alfabetização dominadora e não emancipadora.

Pensar criticamente sobre o ensino da leitura, repensá-lo como uma forma de comunicação que vai além de um processo mecânico de verbalização, permitiu a reformulação do ensino de crianças com desvantagens cognitivas como são as crianças com T21. As crianças com T21

eram, regra geral, dispensadas do ensino da leitura por achar-se que não dispunham de potencial cognitivo para essa aprendizagem. Este pressuposto seria questionado por Troncoso & Del Cerro que conceberam uma metodologia de ensino global, visual e auditiva que dispensa a necessidade de oralização. Esta concepção de leitura é assumidamente um processo visual de extração do significado como defendeu Foucambert (1976). A metodologia de Troncoso & Del Cerro (1991) fundamenta-se no princípio que a leitura consiste em aceder a um significado pelo processo de compreensão sem que para isso necessite do processo de pronunciar oralmente palavras e sílabas. A criança aprende, inicialmente, a associar uma imagem ao seu referente escrito. Após várias atividades em que o professor leu e associou o que disse à imagem, a criança compreende e recorda que a informação visual e escrita corresponde a um objeto conhecido. A aprendizagem da leitura e da escrita faz-se de forma global, tal como se processou a aprendizagem da linguagem. O método recorre a duas vias de processamento sensorial simultâneo, a via visual e auditiva. As palavras a ensinar pertencem ao universo da criança e nas fases iniciais são sempre apresentadas de forma global. Depois de conhecer algumas palavras, o aluno forma frases muito curtas. A aprendizagem silábica é apresentada com muito cuidado para que a criança não perca a visão do todo e não se desmotive. O conhecimento fonémico e fónico ocorre após a construção do vocabulário visual e não como uma condição prévia à leitura. Os alunos com T21 têm especiais dificuldades de linguagem, pelo que não podem recorrer a estratégias fonológicas para aceder às palavras. Atualmente, já é possível afirmar, com convicção, que os alunos com T21 podem adquirir níveis de leitura, de forma compreensiva e utilizá-los na sua vida quotidiana, se forem utilizados métodos de ensino adequados às suas peculiaridades de aprendizagem.

Paulo Freire analisa o processo de alfabetização de forma particularmente crítica e libertadora. O processo de ensino não tem nada de inocente pois insere-se numa relação de dominadores e dominados. A libertação atingia-se por intermédio da ligação do alfabetizando à sua cultura e não à submissão da cultura veiculada pelas cartilhas que são instrumentos domesticadores que anulam o poder de expressão cultural. Considera que a neutralidade da educação tem constituído o *slogan* utilizado pelos astutos para alienar os alfabetizados “*sabem muito bem o que fazem e onde querem ir, quando, em campanhas de alfabetização, alimentam os alfabetizados de slogans alienadores, em nome, ainda, da neutralidade da educação*” (Freire, 1977:17). Na pressuposta ingenuidade, porém, astúcia dos poderosos, a alfabetização foi associada a expressões de profundo valor negativo como “*enfermidade*”, “*chaga*

deprimente”, “*incapacidade*”, “*pouca inteligência do povo*”, “*proverbial preguiça*” (*ibidem*, p.17). Esta concepção, supostamente ingênua, não avalia a complexidade do problema do analfabetismo e propõe, em consonância, respostas mecânicas para o seu combate. Alfabetizar consiste então, em depositar nas mentes dos alfabetizandos palavras, sílabas e letras. As palavras, quase sempre sem relação com o mundo e com a vivência eram formadas pelos alfabetizadores quando, num processo de valorização individual e cultural, deveriam ser repetidas pelos alfabetizandos. Em toda a obra de Paulo Freire, alfabetização, poder e cultura encontram-se intimamente associados.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após duas horas de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho, lições que falam de Asa- Pedro viu a Asa (...). Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas (ibidem, p.104).

A visão de Paulo Freire sobre a alfabetização é impossível de caber no ato de memorização mecânica dos [ba], [be],[bi], [bo], [bu]. O ensino que parte do processo de encher a cabeça dos alfabetizandos, julgando-se vazias, com letras, sílabas e palavras enfadonhas sem significação é o oposto da alfabetização criadora e libertadora. O professor deve conceber a aprendizagem e o ensino da leitura atos criadores de humanidade, de libertação da opressão e, por isso, as palavras que iniciam o processo de alfabetização deveriam surgir do universo vocabular dos grupos populares. Segundo Freire (1989) a educação crítica e democrática associa a leitura do mundo com a leitura de palavras significativas e relacionadas com a realidade dos educandos e não sobre a experiência do educador. A apresentação de palavras sem significação nenhuma para os aprendentes, ou mesmo o exercício de memorização de letras e sílabas, constituem processos de memorização mecânica contrários ao processo de apreensão da leitura do mundo que antecede à leitura da palavra. O autor concretiza esta explicação: “*a palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa*” (*ibidem*, p.13). Prossegue esclarecendo que ainda antes da apresentação da palavra escrita faziam a exploração do trabalho humano desenvolvendo a compreensão crítica da posição dos trabalhadores explorados. Depois devolviam a palavra escrita aos alfabetizandos, agora pronta para ser apreendida por ter resultado da leitura do mundo. No dizer

de Paulo Freire: “A *compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*” (*ibidem*, p.9).

Aludindo aos movimentos de crítica à concepção, supostamente ingênua do ensino, Gadotti (1979) atribui-lhes o mérito de denunciarem a sua imparcialidade pedagógica assim como o de relevarem a pedagogia das classes dominantes e a pedagogia das classes dominadas. A limitação da ação pedagógica à sala de aula e à relação professor-aluno consiste numa forma de cercear e limitar a ação pedagógica. Esta tem sido a tradição pedagógica. O mesmo considera Maclaren (1997) quando refere que a pedagogia não se refere apenas às práticas de ensino, mas a atenção crítica para o desvelamento que essas práticas sustentam o poder político e cultural. Daqui surge a necessidade de:

“tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. (...) tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora” (Giroux, 1997:163).

Maria Grampone (1967) estudou classes de iniciação que utilizavam o método analítico-sintético e classes que utilizavam o método global. O objetivo inicial era conhecer as razões porque alguns teóricos apontavam o método global como o responsável por criar maus leitores e por ter aumentado significativamente o número de retenções no primeiro ano de escolaridade.

A investigadora, nas entrevistas iniciais com as professoras das classes onde se ensinava através do método analítico e global, questionou o motivo por que escolheram aquele método para iniciar a aprendizagem e não outro. As professoras que trabalhavam com o método global elegeram a experiência com a utilização do método e também por trazer mais vantagens ao professor e aos alunos. As que usavam o método analítico consideravam que aquele método era mais fácil para os alunos porque os levava à descoberta das palavras. Quando questionadas sobre os aspetos positivos dos dois métodos, as professoras que defendiam o método analítico referiram a rapidez com que os alunos aprendiam a ler e melhor ortografia, enquanto as adeptas do método global apontavam como facto positivo a motivação que o método criava para a leitura e de não deixar para trás o aluno que não aprende. Posteriormente, a autora avaliou as crianças com provas de leitura, ditado, cópia e redação. As conclusões foram que as crianças

que aprenderam pelo método analítico-sintético superaram as crianças do método global numa diferença de 13.46 para 15.56. Para completar a prova a investigadora comparou os alunos que obtiveram 0%, ou seja, aqueles que chegaram ao final do ano sem terem aprendido a ler e obteve um resultado de 29.61 para o método global e de 22.11 para o método analítico, o que prova que ambos os métodos podem ser ineficazes para algumas crianças, embora com alguma vantagem para o método analítico.

Evidenciaram-se diferenças entre as classes sociais das crianças que aprenderam pelo método global e analítico. Na prova de redação, à medida que se desce de estrato social, do alto para o baixo, a qualidade da prova de redação piora. Procedeu-se, também, ao apuramento do número de crianças que repetia o ano e observou-se que, contrariamente, às expectativas iniciais, não se encontraram diferenças no número de alunos que repetiu o ano nas salas do método analítico e global. As diferenças significativas estavam entre as crianças dos estratos culturais e sociais altos e baixos, sendo que as reprovações eram o dobro nas classes baixas relativamente às classes altas. Um ano depois, quando as crianças estavam a finalizar o 2.º ano de escolaridade a investigadora repetiu as provas. Os resultados na prova de leitura, ao finalizar o segundo ano de escolaridade, foram contrários ao que se esperava e as crianças que aprenderam pelo método global tiveram uma ligeira vantagem relativamente às que foram sujeitas ao método analítico.

Concluiu-se, então, que as crianças a quem foi aplicado o método global que tinham resultados fracos ao finalizarem o primeiro ano e que pertenciam às classes desfavorecidas tiveram uma evolução mais positiva do que as crianças nas mesmas circunstâncias ensinadas pelo método analítico. As crianças pertencentes aos níveis socioculturais baixos, beneficiam muito com este o método global o que dá razão às alegações iniciais das professoras que diziam que ao ensinarem com o método global nenhum aluno era deixado para trás. Nas provas de ortografia, o método analítico demonstra superioridade, mas também grandes variações entre os diferentes estratos sociais, obtendo sempre melhores resultados as classes mais altas.

Sobre a prova de leitura, os alunos que aprendem a ler pelo método analítico mostraram, no final do primeiro ano de escolaridade, uma sensível superioridade sobre os que aprenderam pelo método global. Com qualquer dos métodos empregues uma elevada percentagem de alunos (31% do Método Global e 22% do método analítico) não aprendeu a ler num ano letivo. Quando se utiliza o método analítico, o nível sócio cultural reflete-se na aprendizagem (quanto mais alto

é o nível, melhores resultados se obtêm), quando se utiliza o método global, aparentemente este nível não pesa na maneira como se aprende.

Em forma de síntese, o método analítico-sintético por se basear na correspondência grafema-fonema, não obstante o trabalho de análise da palavra, em última instância a ênfase é dada à via fonológica e, em consequência, produz melhores resultados na ortografia. Na leitura as crianças, de facto, aprendem a ler mais rapidamente, mas observa-se a dispersão dos dados de acordo com a classe social. Quanto mais alto o nível social melhor são os resultados, o que abona em favor do estrato sociocultural e não tanto em favor do método. Quando se ensina pelo método analítico-sintético o meio sociocultural exerce uma grande influência na aprendizagem da leitura. Os alunos oriundos das classes sociais mais altas obtêm sempre melhores resultados. As crianças que aprendem pelo método global, segundo a investigadora, não são tão influenciadas pelo nível sociocultural como as do método analítico-sintético. Isto significa que ao escolher este método, o professor, inconscientemente ou não, está a contribuir para um mecanismo de reprodução da desigualdade social. As crianças que aprendem com o método global não são as más leitoras, como inicialmente se defendia. A percentagem de repetentes é sensivelmente mais elevada nas classes do método analítico (16%) do que as classes do método global (14%).

Um facto interessante prende-se com a qualidade da amostra. As classes do método global tinham uma predominância de rapazes, enquanto as raparigas eram mais predominantes nas classes do método analítico-sintético. É frequente os rapazes terem mais dificuldades de aprendizagem na língua escrita do que as raparigas, o que necessitaria de melhores interpretações dos resultados da investigação por parte da investigadora. Ainda relativamente aos alunos repetentes, segundo as conclusões da investigação são as crianças dos meios desfavorecidos que repetem o ano, quer aprendam pelo método global ou analítico. As crianças que aprendem pelo método global fazem um percurso mais lento, no entanto ao finalizarem o segundo ano de escolaridade estão em igualdade de circunstâncias com as outras crianças.

Alegria, Pignot e Morais (1982) realizaram um estudo sobre a influência dos métodos de ensino da leitura, global ou fónico, no desenvolvimento de atividades de conhecimento explícito de sílabas e fonemas. Os autores antecipavam uma correlação positiva entre os métodos fónicos nas tarefas de análise silábica e fonémica e, pelo contrário, uma menor influência dos métodos globais no desenvolvimento dessas competências. Os resultados demonstraram que as crianças na idade de seis anos têm bons resultados nas tarefas de

consciência silábica; que as crianças têm mais facilidade em manipular as sílabas do que os fonemas; que a consciência silábica se desenvolve independentemente do método de instrução; os métodos de instrução com ênfase no fonema possibilitam melhores resultados nas tarefas de análise fonémica. Os autores compararam os resultados com estudos realizados anteriormente com adultos iletrados cuja capacidade de segmentar os fonemas das palavras estava muito condicionada pela falta de instrução. As crianças do grupo de instrução global, assim como os analfabetos, têm a capacidade de analisar fonicamente a língua, só que nunca foram confrontados com a necessidade de o fazerem. Tal como os aprendizes de línguas ideográficas e as crianças do método global, a capacidade de analisar os sons da língua não tem relação com a aprendizagem, enquanto no grupo de crianças do método fónico se encontra relação com a aprendizagem da leitura. Os autores consideram que ambos os grupos serão capazes de aprender a ler independentemente do método utilizado. Os resultados nas tarefas de análise fonémica demonstraram que as crianças do grupo global demonstraram estar prestes a adquirir a consciência do fonema, mas a um ritmo mais lento que as crianças do grupo fónico. Esclarecem, no entanto, que em causa está a aprendizagem da leitura e não a velocidade a que se dá essa conquista.

“ We do not want to imply here that speed in acquiring phonetic awareness is a desirable educational goal, we only want to point out that how the child is taught to read influences that awareness. We would also like to draw attention to those rare children in our sample who either did not attain awareness despite phonic instruction or did attain it very quickly despite the whole-word approach to reading. They may be of appreciable theoretical and practical interest ” (Alegria, Pinot & Morais, 1982, p. 5).

Não obstante a correlação encontrada entre as tarefas de análise fonémica, o método de instrução fónico e a rapidez na aquisição da leitura, os autores observaram que um pequeno grupo de crianças não conseguiu realizar as tarefas de análise fónica utilizando o método fónico e outras que, conseguiram muito rapidamente apesar de serem instruídas pelo método global. Esta última observação leva-nos a refletir que, de facto, os métodos de ensino parecem afetar as crianças de diferentes formas; os métodos de ensino requerem diferentes formas de processamento e diferentes habilidades cognitivas e que, em última análise, o conhecimento do estilo individual de aprendizagem será o melhor mediador entre a criança e o método de ensino a utilizar.

Apesar dos resultados do estudo de Alegria et al (1982) sobre a importância das tarefas fonológicas no desenvolvimento da leitura, num contexto de ensino através do método fônico, os autores não infirmaram que as crianças ensinadas pelo método global também adquirem esse desenvolvimento, quer fonémico quer da leitura, embora a ritmos diferentes.

Pelo que vimos anteriormente com Foucambert (1976) Troncoso & Del Cerro (1991), Grampone (1967) e Freire (1989, 1977) os métodos de ensino da leitura não são inocentes porque afetam de forma desigual as crianças com diferentes origens e condições sociais, culturais e psicopedagógicas. Então, e retomando a importância dada à consciência fonológica na aprendizagem da leitura, debatida por diversos autores ao longo deste trabalho, questionamos, agora, se esse pressuposto afeta positivamente todas as crianças independentemente da sua origem. Desrochers, Cormier e Thompson (2005). Concluíram que o nível de desenvolvimento da consciência fonológica está diretamente relacionado com a capacidade cognitiva, vocabulário e memória. Assim, se compreende que crianças com baixas capacidades nas áreas referidas sejam menos afetadas positivamente por programas de ensino com suporte nas competências fonológicas. Os autores referem também que a consciência fonológica é muito influenciada pelo meio linguístico onde as crianças se inserem. O meio linguístico, nomeadamente, as propriedades da língua falada e as interações da criança podem criar diferenças na capacidade de identificação e análise fonémica. Repare-se que as crianças dos meios isolados e culturalmente e as crianças com dificuldades de desenvolvimento da linguagem, de atenção e desenvolvimento cognitivo têm, regra geral problemas ao nível da interação. Estas condições, segundo os autores, afetam a bagagem fonológica que as crianças reúnem para a aprendizagem da leitura.

A metodologia escolhida para o ensino da leitura afeta de forma desigual as crianças, na medida em que, a progressão de aprendizagem dos métodos sintéticos e analíticos faz-se em dois sentidos diferentes: ascendente e descendente, valorizando diferentes competências linguísticas e, nem sempre, conformes ao desenvolvimento natural da criança. Rebelo (1990) citando os estudos de Dias e Cristin de 1980, elencou os princípios psicológicos subjacentes aos dois métodos de ensino, sintético e analítico, numa forma de encontrar ligação entre as duas propostas de aprendizagem e a evolução da criança a quem se destinam. Observamos que os métodos analíticos valorizam no início da aprendizagem a função globalizadora ou sincrética da criança. Prossegue para a etapa de associação, aproximação com as competências de comparação, generalização e discriminação. A fase da síntese, a que apresenta mais dificuldade

para a generalidade das crianças, surge em último lugar. Os métodos sintéticos propõem a progressão da aprendizagem em sentido contrário, ou seja, iniciam com as competências de reversibilidade e síntese prosseguindo para a classificação e aceleração. As propostas analíticas decorrem de forma paralela ao desenvolvimento psicológico da criança, por isso, requerem desta menos esforço na aprendizagem, enquanto os métodos sintéticos submetem logo desde o início o treino mecânico desprovido de significação. Em última análise, ao expor a criança a metodologias de ensino contrárias ao desenvolvimento natural da criança está a colocar-se perante ela obstáculos à aprendizagem que podem ser ultrapassados ou não, de acordo com os seus recursos cognitivos, linguísticos e culturais contribuindo assim para a manutenção das diferenças já existentes. Para contrariar este fatalismo social e pedagógico propomos que a identificação dos estilos de aprendizagem da criança, deve mediar a decisão sobre o método de ensino a implementar.

Capítulo III

CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Currículo, ensino e aprendizagem

O termo currículo não possui um único sentido que permita uma definição inequívoca. A palavra currículo deriva do étimo *currere*, que significa, pista de corridas, caminho, jornada, trajetória. A palavra contém duas noções, a de sequência e a de totalidade (Pacheco, 2001). A palavra chegou à civilização ocidental através da cultura clássica, que descrevia as disciplinas incluídas no *Trivium* e *Quadrivium*², importantes para a formação do Homem. O currículo pode ser percebido como o elenco das experiências de aprendizagem organizadas na escola com a finalidade de instruir; pode ser visto como todas as experiências que o aluno tem sob a orientação da escola ou como um plano geral de conteúdos ou matérias específicas de instrução que a escola deve oferecer, para a graduação e qualificação para a entrada no mundo do trabalho. O currículo também pode ser entendido como uma metodologia de investigação que analisa os diversos aspetos pelos quais os conteúdos programáticos do professor, o aluno e os conteúdos se articulam. O currículo como a vida e o programa da escola e, ainda, o currículo como plano para a aprendizagem. Apesar da diversidade de concepções e práticas sobre o currículo, que este “*continua a constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema*” (Ribeiro, 1993:3) De entre as aceções mais comuns, destaca a visão de currículo como um elenco e sequência de matérias ou disciplinas, quer se destinem a um curso, a um ciclo ou a um sistema de ensino. O currículo nesta percepção adquire a forma de plano de estudos, organizado num conjunto de matérias de ensino com distribuição por tempos semanais ou anuais. A segunda concepção identifica o currículo com os vulgares programas de ensino, de determinado nível ou área de ensino. Assim visto o currículo obedece a uma prescrição de conteúdos ou disciplinas organizadas e sequenciadas acompanhado por vezes de orientações e sugestões metodológicas de ensino dos conteúdos selecionados (*ibidem*).

Independentemente do âmbito mais alargado ou restrito do conceito, o currículo é uma necessidade administrativa, concebido para dar legitimidade ao saber. Daí que na Lei de Bases

² Trivium (Lógica, Gramática e Retórica), Quadrivium (Aritmética, Astronomia, Geometria e Música)

do Sistema Educativo (LBSE), o currículo se encontra claramente definido: ³“*Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional (...).*” Esta definição contém em si o princípio da uniformização do que se deve ensinar e aprender.

A legitimação do currículo faz-se por referência a pressupostos provenientes de três horizontes: “*A sociedade a servir; o conhecimento a ensinar e o sujeito a ensinar*”. (Ribeiro,1993:48). Estes pressupostos, organizados numa base triangular, traduzem enunciados de finalidades educativas que orientam e justificam os objetivos de ensino-aprendizagem. Assim, a sociedade, cujo currículo pretende promover ou servir, legitima os pressupostos socioculturais. A análise do sujeito aprendiz, as condições reais e desejáveis do ato de aprender formam os pressupostos psicopedagógicos. O universo do conhecimento a ensinar, o contexto cultural organizado em saberes disciplinares, cujo valor na formação do educando deve ou não ser promovido forma os pressupostos epistemológico-disciplinares. A análise da LBSE permite uma interpretação das opções fundamentais e a clarificação dos princípios organizativos e orientações socioculturais do currículo⁴. A lei de bases contém a legitimação ou justificação social do currículo de determinado sistema educativo.

Podemos sintetizar a definição de currículo em duas dimensões: o currículo como algo que se visa (plano) e currículo como o que se experiencia, a interação e o processo. Na primeira dimensão, o currículo como plano, este não se assume como um processo dinâmico de reconstrução da cultura humana, mas antes como algo que é anterior e quase independente da

³cf. Capítulo VII: Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo Artigo 50º Desenvolvimento curricular: 4 - Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. 5 - Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.

⁴ cf. Lei de bases do sistema educativo português, artigo 3.º Princípios organizativos: *b)* Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; *e)* Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

aprendizagem. Na segunda dimensão, o currículo como projeto, integra a interação, a experiência de aprendizagem e a fronteira entre o que se planeia e executa e aquilo que se aprende é mais ténue (*ibidem*).

A conceção de currículo como um plano cabe na definição Tyleriana de um plano estruturado de ensino, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos. Nesta visão, o professor é um executor do plano e a sua autonomia consiste, apenas, em pôr em prática o que foi delineado pela administração. Porém, essa conceção revela-se restrita e não abarca o processo efetivo de ensino e aprendizagem que pode ser muito influenciado por fatores relacionados com o aluno, o professor e o contexto. Ribeiro (1993) resolve a questão da dicotomia entre o currículo planeado e o processo efetivo de ensino-aprendizagem através do conceito de desenvolvimento curricular, que segundo o autor: “*corresponde à afirmação de que o currículo está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras*” (*ibidem*, p.7)

Concluindo a digressão sobre a natureza e âmbito do currículo, passamos agora a estabelecer as relações entre o currículo e os outros sistemas conexos. Seguindo a sugestão apresentada pelo autor, o sistema educativo inclui três sistemas inseparavelmente ligados: “*o currículo, o processo de ensino e a aprendizagem*” (*ibidem*, p.37). Estes três subsistemas têm uma área em que convergem e outra sem conexão com os outros sistemas. Existe uma parcela do currículo que não se cruza com o processo de ensino nem com a aprendizagem. Circunscreve-se ao domínio das aprendizagens visadas, mas que não foram efetivamente transmitidas pelo professor, nem se transformaram em aprendizagem alcançada pelos alunos. O subsistema do processo de ensino, que não está em conexão com o currículo nem com a aprendizagem, resulta no conjunto de aprendizagens realmente ensinadas, mas que não foram planeadas pelo currículo nem resultaram em aprendizagem efetiva dos alunos. O subsistema da aprendizagem, que não coincide com o currículo nem com o processo de ensino, resulta nas aprendizagens realmente adquiridas pelos alunos, mas que não foram planeadas ou ensinadas pelos professores. Quando o currículo se entrecruza com os subsistemas de ensino e da aprendizagem, inscrevendo-se nessa conexão as aprendizagens propostas pelo currículo e que foram realmente desenvolvidas na situação de ensino e efetivamente adquiridas pelos alunos, resultam numa sobreposição perfeita dos três subsistemas. Quando tal acontece, existe uma correspondência perfeita entre o plano curricular elaborado, o currículo executado e a aprendizagem resultante.

“Dir-se-á que o processo de desenvolvimento curricular, nas suas fases de planeamento, implementação e avaliação, encontra o seu significado profundo na congruência entre os objectivos de ensino que se estabelecem, as experiências educativas proporcionadas e os resultados de aprendizagem reais. Acrescente-se, ainda, que esta coincidência será, também, a finalidade essencial e a razão de ser do sistema educativo: procurar a correspondência entre a formação pretendida, proporcionada e alcançada através do sistema. Assim se compreende, enfim, que o currículo seja o cerne ou o coração do sistema educativo” (ibidem, p.38)

Esta explanação pode resumir-se nos seguintes factos: há aprendizagens que se fazem sem estarem planeadas (currículo oculto); existe um currículo planeado que não é ensinado; existe ensino que não resulta em aprendizagens efetivas e eficientes. A relação entre o conhecimento a transmitir e a formação adquirida pelos alunos passa pela análise do sujeito e o processo de aprendizagem. Essa tarefa pertence, num sentido lato, à filosofia da educação, à psicologia da aprendizagem e, num sentido restrito, à sala de aula. Cabe ao professor, enquanto “leitor” do currículo, conhecer os fatores psicopedagógicos que influenciam o desenvolvimento curricular. Eles relacionam-se com *“a natureza e desenvolvimento do sujeito de aprendizagem; a natureza e condições do processo de aprendizagem escolar” (ibidem, p.53)*. As condições psicopedagógicas inerentes às diferenças individuais de aprendizagem são diversas. No entanto, podem resumir-se em quatro questões fundamentais:

- a) *Adequação dos objectivos e conteúdos curriculares propostos às características, fases de desenvolvimento e experiência dos educandos a quem se destinam, o que condiciona a viabilidade e a oportunidade da sua consecução ou aprendizagem: o que pode ser aprendido e quando é oportuno fazê-lo?*
- b) *Adequação das tarefas de ensino e aprendizagem propostas às condições necessárias ou pré- requeridas para as iniciar e realizar: como determinar que o aluno reúne as condições e está preparado para uma determinada aprendizagem?*
- c) *Adequação da organização e sequência de objectivos, conteúdos e experiências de aprendizagem a propor, face a exigências e condições de uma aprendizagem eficiente, estruturada, cumulativa e potenciadora da sua transferência: como estabelecer uma sequência, continuidade e progressão de aprendizagem que sejam eficazes? Como reforçar a integração e coerência das aprendizagens?*
- d) *Adequação da estrutura e sequência dos planos ou programas de ensino, de modo a favorecer as predisposições afectivas e motivacionais para a aprendizagem: quais os efeitos atitudinais do sucesso ou insucesso do educando em tarefas de desenvolvimento e aprendizagem, designadamente na percepção que vai construindo sobre si mesmo?(ibidem, p. 54)*

As condições psicopedagógicas estruturaram-se sobre as regras universais de desenvolvimento ontogenético e postulam a adaptação das aprendizagens propostas nos planos e programas curriculares à maturidade, nível de desenvolvimento, condições físicas e psicológicas dos destinatários do currículo. Sendo o desenvolvimento global e contínuo do educando a finalidade última e essencial da educação, então a aprendizagem escolar deve estar condicionada àquele, promovendo e não obstaculizando o seu desenvolvimento. O desenvolvimento humano, marcadamente sequencial, impõe condições e limites à construção e implementação dos planos de ensino. O conhecimento dos estádios de desenvolvimento do educando constituem instrumentos de previsão para aceder a determinadas aprendizagens e podem contribuir para a seleção, estrutura e sequência dos objetivos e conteúdos curriculares. Uma última conclusão proveniente dos dados da psicopedagogia refere-se aos tipos médios de aprendizagem e de desenvolvimento. O desenvolvimento dos educandos faz-se por alterações resultantes dos diferentes estádios de desenvolvimento, mas também por diferenças individuais entre o nível etário e o nível de desenvolvimento dos sujeitos. Assim, um sistema educativo que reúne os sujeitos e organiza a aprendizagem segundo grupos etários, mais ou menos uniformes quanto ao desenvolvimento e capacidades de aprendizagem segundo um plano elaborado, deve ter, ao nível da sua execução, as adequações advindas das diferenças individuais.

“A estrutura e sequência das estratégias ou actividades de ensino-aprendizagem de objectivos/conteúdos curriculares ganham bastante em eficácia se se tiverem em conta as características e níveis de desenvolvimento dos alunos a quem se destinam, sob pena de a aprendizagem daqueles não poder ocorrer, pelo facto de contradizer as capacidades do educando num determinado estádio de desenvolvimento” (ibidem, p.55).

2. A diferenciação pedagógica na mediação entre o global e o diverso

O movimento de territorialização do currículo desde o centro para a periferia já analisado por Pacheco (1996) e Morgado (2000), e a conseqüente deslocação de competências curriculares do nível central para a sala de aula, emergiu da necessidade e da dificuldade da instituição escola adequar-se à crescente heterogeneidade de alunos nos aspetos individuais, culturais e sociais. De resto, o conjunto dos textos legais, normativos e também a multiplicação de investigação sobre a problemática das NEE e das dificuldades de aprendizagem vieram dar

visibilidade à questão da diferenciação pedagógica. Adequar o ensino às características individuais, para além de ser uma forma de respeito e de bom senso pedagógico constitui uma exigência de igualdade e encontra-se legitimada nos normativos legais existentes. Segundo Perrenoud (2001) a atitude de ser indiferente à diferença transforma as desigualdades iniciais e prolonga-as no insucesso. Semelhante conceito foi defendido por Bourdieu (1996) segundo o qual a igualdade formal que as escolas praticam e proclamam em nome da justiça social não é senão uma máscara e justificativa à indiferença para com as desigualdades reais. Não são as diferenças por si só que provocam o insucesso ou o sucesso escolar. É o funcionamento do sistema escolar e a sua maneira de tratar as diferenças que transformam as desigualdades biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais em desvantagens. Segundo o autor,

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.”
(Bourdieu, 1996: 336).

Tome-se, como exemplo de análise, a admissão dos alunos na escolaridade obrigatória. Convencionou-se a idade de seis anos como requisito primordial de preparação para a escolaridade. No entanto, existem alunos com capital cultural que não se encontram prontos a aprender nessa idade e só estarão aptos a fazê-la aos sete ou oito anos de idade. Algumas situações são encaminhadas para adiamento da matrícula no primeiro ano de escolaridade até que a criança complete o seu desenvolvimento, mas esta medida visa apenas a homogeneização da turma e não se tomam outras medidas de compensação. Na maior parte dos casos deteta-se a diferença, nomeia-se o atraso de desenvolvimento, mas só se tomam as medidas quando o diagnóstico tiver originado dificuldades e até o fracasso do aluno. Quando isso acontece a escola prepara as suas medidas para a diferenciação que geralmente são medidas de compensação das dificuldades confirmadas e que incluem medidas de: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico. A escola tratou as diferenças iniciais através de meios rudimentares (Perrenoud, 2000).

Outra forma de diferenciação grosseira, e que confirma a afirmação de Bourdieu (1996) de que a escola mantém inalteradas as desigualdades sociais, observa-se no sistema de retenção de

alunos que segundo o autor é um reflexo da condição social do aluno e poucos resultados traz. Na esteira de Bourdieu (1996), Perrenoud (2000) diz que ignorar e ser indiferente às diferenças constitui uma forma de reprodução da desigualdade e para que isso aconteça basta que o mesmo ensino proporcionado a alunos diferentes provoque:

O êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas; Provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que o seu fracasso é sinal de sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola. (Perrenoud, 2000, p.9)

Outros comportamentos mais ou menos inconscientes do professor são os que na relação pedagógica se traduzem em discriminação positiva ou negativa. Estes vão desde o tom da interação que o professor realiza com os alunos, a duração, a intenção e os efeitos. As diferenças entre os alunos sempre foram detetadas pela escola e pelos professores que as tentaram gerir de acordo com o que consideravam apropriado. A escola, enquanto instituição, considerava que um currículo uniforme representava uma forma de igualdade e os professores consideraram durante muito tempo que eram justos no tratamento dos alunos, uma vez que os consideravam de igual maneira. Desconhecer a origem cultural, ou social, dos alunos seria atuar de forma isenta e para o bem destes. Esta forma de lidar com as diferenças individuais não tinha em conta o conceito de inclusão. Havia consciência dos problemas, tentava-se solucioná-los, mas as estratégias utilizadas acentuavam e aprofundavam ainda mais as diferenças. As medidas de adaptação dos sistemas educativos às diferenças individuais fizeram-se ao longo do tempo através de cinco métodos diferentes:

1. *O método seletivo: assenta em objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. Os alunos irão abandonando a escola quando os não conseguirem alcançar.*
2. *O método temporal: pressupõe igualmente a existência de conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los.*
3. *O método da neutralização: baseia-se no princípio de que fatores sociais ou culturais originam dificuldades na escola em alguns alunos, os quais deverão ser compensados.*
4. *O método da adaptação de objetivos: parte do princípio de que não se podem realizar as mesmas aprendizagens devido à diversidade dos alunos que frequentam uma escola. Diversificam-se, assim, os objetivos criando currículos paralelos.*

5. *O método da adaptação do ensino: considera-se que um único método de ensino/aprendizagem não consegue satisfazer as necessidades de todos os alunos. Por isso adaptam-se a organização e as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos.* (Cronbach, 1967 citado por Lídia Grave-Resendes & Julia Soares, 2002:13)

As medidas tomadas pela administração central, com vista à flexibilização curricular e autonomia do professor, não discutindo a sua utilidade, não passam de meras intenções teóricas se não houver uma transformação radical na organização pedagógica da escola e, em particular, na sala de aula. O ensino em simultâneo a um grupo que se pretende mais ou menos homogêneo e onde se desenvolvem as mesmas atividades para todos, não é certamente a forma de adaptar o ensino à diversidade. Por outro lado, a visão que o professor tem de si próprio e do currículo pode influenciar a forma como organiza o trabalho na sala de aula e a aprendizagem. Também as instituições de formação de professores contribuem para a construção do conceito da função do professor que pode oscilar entre as noções de executor/autor do currículo e, conseqüentemente, da profissionalidade/ semiprofissionalidade docente. O professor que se percebe a si próprio como um executor de um programa concebido à distância com objetivos e conteúdos bem definidos e reproduzidos nos manuais escolares, necessariamente terá de se concentrar na forma mais eficaz de transmitir tudo a todos e ao mesmo tempo centrando-se, assim, mais no ensino do que na aprendizagem. Esta visão de executor de prescrições emitidas a nível central constitui uma restrição da profissionalidade docente. A posição contrária, a do professor ou da instituição de formação que percebe o currículo como um plano consciente da autonomia e do papel do docente como agente curricular leva à centração na aprendizagem e menos no ensino (Roldão, 2003).

As duas posições contêm diferentes conceitos de ensinar. Ensinar “*pressupõe a intencionalidade específica de uma ação no sentido de produzir, promover, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém.*” (*ibidem*, p.44). O ato de ensinar tem por finalidade a aprendizagem de um conteúdo pelo aprendente e “*não é aceitável definir ensinar dispensando a transitividade para o aprender*” (*ibidem*, p.44). A prática escolar, centrada essencialmente no conteúdo a ensinar e menos no sujeito que aprende, caracteriza-se por uma pedagogia centrada no professor e no ensino. Em oposição, uma prática escolar mais centrada no aprendente caracteriza-se por uma pedagogia preocupada com a aprendizagem. Logicamente que existe uma interação entre o ensinar e o aprender que se observa sempre que se utiliza a expressão ensino-aprendizagem, mas a primeira, o ensino, não tem qualquer sentido se não

houver aprendizagem. A necessidade de se utilizar a expressão pode significar que é possível haver ensino sem que ocorra aprendizagem. O mesmo é dizer que “*se aceita tacitamente, ainda que paradoxalmente, que se pode ensinar sem que ninguém aprenda*” (ibidem, p.45).

3. Conjuntura normativa-legal da diferenciação pedagógica

O Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto define o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário e constitui um quadro de orientação às instituições subordinadas de organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores, assim como define os termos legais de acreditação dos mesmos cursos. Assim no seu capítulo I, designado Dimensão Profissional Social e Ética, ponto 2 alínea c) lê-se que o professor deve ter em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens e fomentar a autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade. No capítulo II, sobre a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, alínea g) refere que o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno.

O estatuto da carreira docente da Região Autónoma da Madeira (RAM) no seu capítulo II, relativo aos direitos e deveres, artigo 5.º sobre o direito de participação no processo educativo, nº 2 alínea c) estabelece o direito do professor à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha de métodos de ensino e dos meios auxiliares pedagógicos considerados mais adequados num contexto de respeito pelas orientações curriculares correspondentes. Na secção II, artigo 15.º relativo aos deveres para com os alunos, estabelece-se na alínea a) o dever de respeito pelas diferenças de saberes e culturas e a obrigação de prevenir os processos de exclusão e discriminação. Na alínea b) estabelece o dever de não só reconhecer, mas também de responder às NEE dos alunos no respeito pelos seus estilos e ritmos de aprendizagem. A alínea e) é muito clara quanto à importância da diferenciação pedagógica, pois estabelece o dever do professor de gerir e organizar o processo de ensino e aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica capazes de responder às necessidades identificadas nos alunos.

O Decreto Legislativo Regional N.º 21 de 2006/M aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM. A lei

constitui uma das medidas de reforço das competências de cada escola nos domínios administrativo, financeiro, organizacional e, também, pedagógico. A nível pedagógico o presente decreto prevê no seu artigo 42, nº1, a organização de um plano de trabalho no qual os professores titulares de turma das escolas do 1.º ciclo possam integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para no seu contexto de sala de aula destinadas a promover a melhoria das aprendizagens e a articulação escola-família.

4. Por quê diferenciar?

As diferenças individuais das crianças que frequentam a escola são a preocupação e o desafio atual dos sistemas educativos. O conhecimento oferecido a todos do mesmo modo previa que a maioria dos conteúdos era assimilado, pelo menos por um grupo maioritário. O desafio continua a ser o ensino para todos incluindo a minoria que ficava deixada para trás. O fundamento psicopedagógico da pedagogia diferenciada sustentou-se na insuficiência da pedagogia da assimilação e na substituição desta pela pedagogia da construção. A primeira organizava o ensino segundo estímulos iguais para diferentes inteligências. A segunda foca-se no conhecimento das capacidades dos alunos, de modo a criar novo conhecimento num processo de construção. Esta pedagogia é sensível ao contexto social e cultural e preocupa-se em conhecer a singularidade do aluno (Silva, 2002).

A existência de grupos de alunos heterogéneos pressupõe a diferenciação de metodologias de ensino. Rodrigues (2006:9) sintetiza a questão numa máxima muito simples: “*A diferenciação do currículo é tarefa do professor*”. Existem professores que diferenciam o currículo e são inclusivos e existem os que se mantêm na indiferenciação. A educação inclusiva é, segundo o autor, um desvio do foco do aluno e da sua problemática para uma visão aos indivíduos e aos grupos, à diferenciação metodológica e ao currículo em construção. Mel Ainscow (1995) prevê também que trabalhar com a diferença obriga a um grande desafio da escola e dos seus profissionais, requer mudanças a nível dos sistemas educativos, das organizações, das metodologias, mas, sobretudo, de perspetivas. A perspetiva centrada na criança deve dar lugar à perspetiva centrada no currículo. A perspetiva centrada no currículo não retira, no entanto, o direito do aluno a ser compensado nas suas dificuldades. O aluno tem direito ao apoio à aprendizagem, à compensação e à valorização dos pontos fortes.

O interesse pela singularidade do aluno iniciou-se com os trabalhos de Len Sperry (1977), Howard Gardner (1983) que desenvolveram a teoria de que a diferentes tipos de inteligência e

estilos de aprendizagem deve coincidir um tipo de ensino. Através destes teóricos formou-se a convicção de que cada indivíduo possui áreas fortes e fracas, motivações, necessidades e formas preferenciais de aceder ao conhecimento. Essas formas preferenciais de aprender, quando são respeitadas e tomadas em consideração pelo professor na organização das atividades, podem criar mais e melhor aprendizagem.

Gardner (1983), na sua obra “*Les formes d’Intelligence*”, apresentou a sua ideia sobre as diferentes inteligências humanas ,a que chamou de inteligências múltiplas, e que se resume na afirmação de que existem sete tipos de inteligência ou formas preferenciais de aprender. As inteligências são: inteligência verbal/linguística; lógico/matemática; visual/espacial; musical/rítmica; corporal ou cinestésica; interpessoal/intrapessoal e naturalista. Todos os indivíduos possuem estas inteligências, o que varia é a combinação que pode existir entre elas ou a predominância de uma sobre outra. Segue-se uma explicação sumária de cada uma das inteligências.

A inteligência verbal/linguística relaciona-se com a capacidade de utilização da língua materna ou línguas estrangeiras, faladas ou escritas. É o tipo de inteligência preferencial dos profissionais que se dedicam ao conhecimento das línguas, da comunicação e da argumentação. Gardner nomeou os poetas os representantes máximos deste tipo de inteligência por utilizarem com mestria a fonologia, a sintaxe e a semântica, de modo a expressarem com beleza inigualável as emoções humanas. Nas próprias palavras de Gardner (1983:81) “*La poésie: un exemple parfait d’intelligence linguistique*”.

A inteligência lógica/matemática é a preferencial dos cientistas e, logicamente, dos matemáticos. Consiste na capacidade de compreensão de causalidades, linguagem abstrata, simbólica e numérica. Este tipo de inteligência, assim como a musical, segundo Gardner não se forma a partir do equipamento oro-acústico. Pelo contrário, forma-se na relação com o mundo dos objetos, ordenando-os e reordenando-os, avaliando e estimando as quantidades. A raiz do pensamento lógico matemático pode-se encontrar nas ações mais simples das crianças e nos objetos do seu mundo.

Encontramos a inteligência visual/espacial na capacidade de representar o mundo visual, mudar e transformar formas, criar imagens mentais. É um tipo de inteligência associada ao sentido da visão e na observação do mundo visual, mas está também presente nos indivíduos privados deste sentido. Veja-se a título de exemplo a capacidade de orientação espacial da pessoa com cegueira: apesar de privada do sentido da visão consegue representar mentalmente

um trajeto com incrível precisão e mais rigor que uma pessoa visual. A inteligência musical /rítmica é uma forma particular de pensar sobre os sons, os ritmos, os tons. As pessoas com esta inteligência preferencial têm especial sensibilidade aos sons, facilidade em reconhecê-los e em integrá-los harmoniosamente em melodias e ritmos. Este tipo de inteligência encontra-se nos profissionais ligados à música como os compositores, maestros, técnicos e músicos.

A capacidade de utilizar todo o corpo para expressar emoções como o fazem os atores, os mímicos, os bailarinos, os atletas são aptidões relacionadas com o conhecimento corporal e do movimento. Outras profissões associadas com a manipulação e invenção de objetos como os técnicos, engenheiros, inventores, agricultores, sapateiros ou cozinheiros utilizam esta capacidade na manipulação criativa dos materiais. É um tipo de inteligência que se caracteriza pelo controlo rigoroso dos movimentos corporais utilizados na arte, na ciência, como os cirurgiões, no desporto e nas profissões que requeiram manipulação e transformação.

Inteligência interpessoal baseia-se na preferência e na competência pelo relacionamento interpessoal e na comunicação. Está grandemente associada à inteligência emocional, uma vez que se refere à competência da deteção dos estados emocionais, comportamento, sentimentos e motivações dos outros. Esta forma de inteligência é usada, preferencialmente, por profissionais cujas funções impliquem a identificação de sentimentos nos outros como os psicólogos, terapeutas, professores e políticos.

Semelhante à inteligência interpessoal existe a inteligência intrapessoal, com a distinção desta ser voltada para o conhecimento de si próprio e dos seus sentimentos enquanto a interpessoal é mais voltada para o relacionamento com os outros. Está associada à metacognição e autorreflexão.

Para além da Teoria das Inteligências Múltiplas outros autores dedicaram-se ao estudo dos estilos de aprendizagem individuais. Entre os mais conhecidos referencia-se Sperry (1977) . O estilo de aprendizagem individual refere-se ao modo como o aluno aprende e trabalha e os efeitos que as expectativas e os métodos de ensino têm sobre o aluno. Sperry (1977) considera que existiam, e continuam a existir, alunos intelectualmente capazes, mas que não conseguem desempenhar o seu potencial à altura das expectativas. Esses alunos que fracassam foram justificados pelos psicólogos e professores como resultado de problemas emocionais, de personalidade ou de fatores sociais. O problema estava centrado no aluno quando se deveria centrar na forma preferencial de aprender e na forma como se poderia melhorar a aprendizagem, simplesmente se concentrando na forma de rentabilizá-la. O autor justifica que os estudos de

rentabilidade dos sistemas de ensino indicam que a aprendizagem tem um ponto ótimo para cada aluno e que isso “*só pode ser alcançado quando as diferenças individuais são consideradas em perspectiva ampla, quer dizer, considerando tanto o aluno como aquele que aprende quanto o aluno como pessoa.*” (Sperry,1977: 3).

Segundo o autor existem diferenças individuais no desempenho de tarefas cognitivas que não estão relacionadas com o nível de habilidade cognitiva exigido, nem a com a complexidade da tarefa a realizar. Essas diferenças estão relacionadas com o estilo cognitivo e que se definem pelo modo típico do indivíduo, “*perceber, lembrar, pensar e resolver problemas*” (*ibidem*, p. 82). O autor elencou-as em nove diferentes dimensões, sendo o estilo cognitivo analítico *versus* global o que mais interessa desenvolver.

Alguns indivíduos têm um modo de perceber o mundo de forma analítica, enquanto outros preferem o modo contrastante, o global. O autor recorreu às experiências de Witkin (s.d) que testou vários indivíduos sentando-os numa cadeira inclinada dentro de uma sala também inclinada. O objetivo era que o indivíduo conseguisse ajustar o seu corpo à posição vertical, ignorando as pistas dadas pela inclinação da sala e da cadeira e confiando na informação dada pelo seu próprio corpo. Outro teste consistia em fazer alinhar uma linha luminosa na vertical, estando esta circundada por um quadro que se apresentava torto. A análise dos resultados permitiu concluir que os indivíduos que falharam na primeira tarefa, a da cadeira, tiveram iguais dificuldades na segunda. As diferenças individuais detetadas relacionaram-se com o grau de maior ou menor confiança que os indivíduos colocavam no seu sentido cinestésico e se essa confiança era suficiente para ignorar as pistas dadas pelos estímulos visuais como o quarto, a cadeira e o quadro. Estes resultados foram, posteriormente, integrados noutras experiências com desenhos complexos sobrepostos. Os indivíduos com dificuldade em realizar o teste da cadeira e do quadro, também não conseguiam detetar formas simples nos desenhos sobrepostos o que levou a concluir o seguinte: os indivíduos que conseguiram abstrair-se das pistas exteriores como o quarto, a cadeira, o quadro e os desenhos sobrepostos foram designados campo-independentes porque conseguem isolar os elementos do seu fundo. Os indivíduos que não conseguiram realizar as tarefas foram considerados *campo*-dependentes porque a sua percepção da realidade foi influenciada pela organização global do contexto. Os resultados repetidamente obtidos registaram, também, diferenças de género, apresentando-se as mulheres mais campo-dependentes do que os homens (Witkin et alii,1954, citado em Sperry, 1977).

Estas experiências levaram à posterior categorização de estilos cognitivos; os estilos campo-dependentes foram associados a um perfil cognitivo global, dedutivo, do todo-para-a-parte *versus* o estilo cognitivo independente, analítico, indutivo e da parte para o todo. Observaram-se, também, consistências na forma de pensar analítica com o tipo de representação corporal que as crianças faziam nos seus desenhos. As crianças analíticas, quando solicitadas, desenhavam figuras humanas com proporções corretas detalhadas, reais e com muitos detalhes relativamente ao sexo e à sua função, de modo muito mais completo que as crianças do tipo global. Os participantes no estudo caracterizados de tipo global, com preferência para a indução, têm também menos confiança em si próprios, necessitam mais de apoio e orientação, são mais suscetíveis e sugestionáveis à influência social para a formação de atitudes e julgamentos (*ibidem*).

Outro aspeto interessante, e relacionado com o tema presente, é o facto das crianças com um modo de funcionamento mais global se tornarem, progressivamente, através da idade e até à última fase da adolescência, mais analíticas enquanto as crianças com um funcionamento analítico mantêm-se estáveis. Esta conclusão de Sperry (1977) vem corroborar o fundamento pedagógico do ensino e aprendizagem da leitura e escrita de Gonçalves (1967) que falou sobre o pensamento sincrético das crianças e sobre a sua incapacidade de distinguirem o todo das partes.

A discussão em volta dos perfis de funcionamento cognitivo analítico *versus* global vem levantar outras possibilidades de investigação. Será o perfil analítico mais vantajoso que o global?

Existem situações às quais os sujeitos com maior independência de campo realizam com mais facilidade, enquanto outras são mais fáceis para os sujeitos campo-dependentes. Os sujeitos com um perfil cognitivo global são melhores nas situações sociais, como a memória dos rostos e das palavras de relacionamento social, mas não se conseguiu comprovar que a sua memória para eventos sociais seja, de facto, superior. Outras situações-problema afetam mais positivamente os indivíduos com estilo cognitivo mais analítico, como as tarefas que requerem análise, a capacidade de reunir partes num todo e a capacidade de estruturar um campo perceptual desorganizado. Em forma de conclusão, Sperry (1977) argumentou que cada indivíduo aplica espontaneamente o seu estilo de funcionamento cognitivo preferencial de abordagem de campo, para uns o analítico para outros o global. Mesmo os indivíduos que apresentem um estilo predominantemente analítico quando confrontados com uma tarefa global podem realizá-la. Da

mesma forma, os indivíduos com estilo preferencial global quando confrontados com uma tarefa que requeira análise podem desempenhá-la de forma aceitável, mas Sperry presume, de um modo global, que os indivíduos analíticos tenham uma prestação muito melhor em tarefas que requeiram análise.

Sobre as consequências destas descobertas realizadas por Sperry (1977), este concluiu que para capacitar os alunos no máximo das suas potencialidades, ensinar todos da mesma forma não é suficiente, é necessário também oferecer diferentes modos de cognição. Exemplificou através do ensino das ciências. Os alunos com um perfil cognitivo analítico aprenderiam melhor com um ensino indutivo, das partes para o todo, uma vez que esses métodos possibilitariam a análise. Os estudantes mais globais e impulsivos poderiam aprender melhor através de métodos de ensino diretos, onde as regras e princípios gerais são primeiramente apresentadas e só depois se procede à análise das partes. A mesma analogia se poderia aplicar à aprendizagem da leitura e da escrita. Alunos com predominância pelo pensamento global, impulsivo, beneficiariam com métodos de ensino com evolução do geral para o particular, ou descendentes, os quais apresentam ao aluno o todo a ser analisado antes de efetuar a análise das partes. No extremo oposto, alunos com predominância pelo pensamento analítico, com preferência pela análise e estruturação, aprenderiam melhor com métodos de ensino da leitura que progridem de forma indutiva, isolando, analisando e estruturando as partes até comporem um todo com sentido, portanto, os métodos sintéticos e analítico-sintéticos.

Sperry (1977) sugeriu modos de compatibilizar as técnicas de ensino com as diferenças individuais, nomeadamente nas capacidades percetivas, tendencialmente mais visuais ou mais auditivas, e os respetivos métodos de ensino da leitura e escrita. Assim, as crianças com preferência pelo processamento visual adquiriam habilidades iniciais de leitura mais efetivamente através do método global, enquanto as crianças com preferência pela modalidade auditiva aprendiam melhor se comessem pelos métodos fonéticos.

Mortimore (2008) considera ser importante conjugar o estilo de aprendizagem das crianças disléxicas com o estilo de ensino. Segundo este autor, as crianças com esta dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita são do tipo global ou holístico e têm especiais dificuldades no processamento auditivo. As crianças disléxicas têm dificuldade em aceder à informação verbal, problemas de linguagem expressiva, recetiva, dificuldade em analisar detalhes verbais, problemas de concentração e atenção e, conseqüentemente, medo de errar, o que lhes traz problemas de ansiedade. Em consequência desta fraqueza tendem a confiar nos

dados obtidos de forma visuo-espacial, área onde são especialmente habilitados. A autora é de opinião que o ensino das crianças disléxicas deve ser multissensorial e deve aproveitar todos os tipos de inteligência disponíveis de modo a permitir a aprendizagem. Conclui dizendo que se a adequação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem pode ajudar os alunos a desenvolver estratégias compensatórias, então é considerado insensível não tentar fazê-lo.

As diferenças de estilos cognitivos individuais relacionados com a preferência por um estilo mais analítico, ou mais global têm o seu fundamento nos estudos de um cirurgião parisiense, Paul Broca, sobre o funcionamento do cérebro, em 1865. Com os seus estudos sobre a afasia em indivíduos cérebro-lesados, este investigador associou a lateralização das funções cerebrais com a dominância lateral. Assim os cérebro-lesados, e que têm a dominância lateral dextra, perdiam a capacidade da linguagem em 90% dos casos das lesões no hemisfério esquerdo, o que leva, inevitavelmente, à associação do hemisfério esquerdo para as ações da linguagem. Por outro lado, para os indivíduos esquerdinos admitia-se a possibilidade de acontecer exatamente o inverso, ou seja, que o hemisfério especializado para a linguagem fosse o hemisfério direito. Tal não aconteceu e os estudos de lesões cerebrais em indivíduos esquerdinos demonstraram que as afasias podiam acontecer se a lesão tivesse ocorrido no hemisfério direito ou esquerdo, embora com uma ligeira predominância de 60 % para o lado esquerdo.

Além deste facto, Broca concluiu que as afasias nos indivíduos esquerdinos eram de melhor prognóstico do que as afasias do indivíduo destro, talvez porque na primeira situação o indivíduo esquerdino tem um cérebro mais simétrico, ou seja, tem nos dois hemisférios centros relativos à linguagem, enquanto o indivíduo destro tem apenas no hemisfério esquerdo. A contribuição determinante de Broca na especialização do cérebro esquerdo para as funções da linguagem levou à designação clássica de dois hemisférios, um esquerdo falante e o direito mudo. O hemisfério esquerdo, determinante para a expressão verbal, superior na atividade manual, ficou assim associado a uma posição dominante por oposição a um hemisfério direito dominado. De facto, os estudos demonstraram que indivíduos lesados no hemisfério esquerdo passaram a ser incompetentes na comunicação, quer recetiva quer expressiva. As lesões no hemisfério direito passam quase despercebidas.

Não obstante a especialização do hemisfério esquerdo para as funções da linguagem, o hemisfério direito mantém, ainda, algumas funções menos especializadas e mais globais relacionadas com essa função. Os estudos de Gazzaniga (1970), sobre indivíduos a quem se

desligou o feixe de fibras centrais que ligam os hemisférios direito e esquerdo devido a epilepsia grave, resultaram em observações interessantes. Esses indivíduos com os hemisférios desligados conseguiam realizar operações com quase normalidade, dependendo da natureza da tarefa e do hemisfério a que se dirigiam. O hemisfério direito consegue compreender o significado de palavras escritas isoladas, sobretudo nomes de pessoas e objetos, mas tem mais dificuldade na compreensão dos verbos. A maneira como o hemisfério direito trata as palavras escritas é fundamentalmente diferente do hemisfério esquerdo. O processo é feito de forma global sem a conversão grafema-fonema típica do hemisfério esquerdo. Assim, uma palavra como hospital pode ser substituída por médico, dado que o processo de descodificação ficou suspenso no nível da globalização e o indivíduo retira dela apenas o seu significado. Estas paralexias semânticas tão características dos indivíduos disléxicos indicam uma dominância do hemisfério direito no tratamento das palavras escritas e a dificuldade em ler pelo processo de conversão grafema-fonema da responsabilidade do módulo fonológico controlado pelo hemisfério esquerdo.

Os trabalhos de Eraldo Paulesu (s.d., citado em Habib, 2000), demonstraram que as tarefas fonológicas de segmentar fonemas e mantê-los na memória de curto prazo são atribuições do hemisfério esquerdo. Veja-se o exemplo da criança disléxica que tenta progredir na aprendizagem da leitura através de métodos ascendentes, ou seja, partindo da análise dos fonemas até adquirir o grafema e da junção destes formar a palavra. O processo de segmentação e de análise dos fonemas é moroso, ou quase impossível. Quanto mais demorado for o processo, menor possibilidade existe em manter a informação na memória de curto prazo. O *stock* fonológico tem capacidade limitada, com duração de poucos segundos. Estas experiências parecem comprovar a inabilidade da criança disléxica analisar os fonemas o que, por sua vez, questiona a eficácia dos métodos de ensino da leitura de forma ascendente para alunos com estas problemáticas.

Outro estudo realizado por (Petersen e Col.,1990, citado em Habib, 2000) colocou algumas dificuldades ao modelo de explicação da leitura conhecido até então e que dava grande relevo à participação da área de Wernicke e do hemisfério esquerdo na linguagem e na leitura. Ao mostrar a um grupo de indivíduos quatro sequências de palavras observaram que apenas as palavras verdadeiras e pronunciáveis ativavam a área de reconhecimento semântico das palavras. As outras não-palavras, impronunciáveis, não afetavam a área de Wernicke, mas afetaram as áreas visuais bilaterais do cérebro, o que levou à explicação de que algumas

palavras podem, de facto, ser lidas e compreendidas sem terem sido previamente transformadas em sons. Repare-se na situação de um estrangeiro que subitamente se vê numa cidade russa ou grega. Os caracteres são estranhos e as palavras impronunciáveis. No entanto, se as palavras surgirem frequentemente num mesmo contexto como “táxi”, o não falante e não leitor aprenderá que aquela sequência de letras impronunciáveis tem um significado, táxi. Este é o substrato da leitura global de palavras, ou seja, mesmo sem recorrer à descodificação, a leitura pode se realizar.

Os hemisférios cerebrais têm tipos de processamento diferentes, como pudemos observar pela dominância do hemisfério esquerdo para a linguagem e o hemisfério direito para a compreensão. Mortimore (2008) sugeriu ainda outra classificação: o hemisfério esquerdo analítico enquanto o hemisfério direito mais global, ou holístico. No entender desta autora a criança disléxica tem preferência pelo estilo cognitivo holístico e, pelo que vimos anteriormente, preferência pelo sentido para poder ler, em vez do processamento fonológico grafema-fonema.

Quadro 1- Tipos de processamento da responsabilidade de cada hemisfério

Hemisfério Esquerdo	Hemisfério Direito
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responde a instruções verbais ✓ Depende das palavras para compreender ✓ Prefere uma abordagem das partes para o todo onde os factos assentam uns sobre os outros numa ordem lógica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responde a informações visuais, cinestésicas e a instrução demonstrativa. ✓ Depende de imagens e desenhos para compreensão ✓ Prefere uma visão holística para compreender o conceito global e posteriormente aprender por exploração e descoberta.

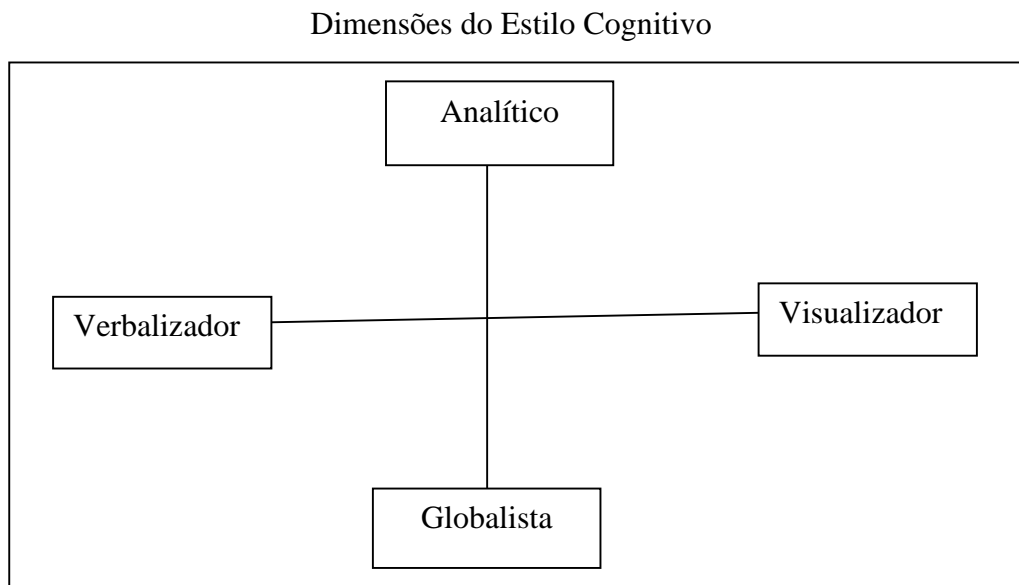
Nota: extraído e adaptado de (Mortimore, 2008, p. 87)

Pela esquematização anterior compreende-se que a lateralização das funções cerebrais e, por sua vez, a preferência particular dos indivíduos pelo processamento da informação, pelo hemisfério esquerdo ou pelo hemisfério direito, subjaz o estilo de aprendizagem individual. Diversos investigadores da área da neurologia e da área da psicologia cognitiva demonstraram, deste modo, que a preferência individual por um estilo de aprendizagem tem um fundamento

neurológico, como os estudos de Paul Broca (1865); Habib (2000); Gardner (1983); Mortimore (2008), Sperry (1977), Sternberg (1997) que resultam em diferentes maneiras de receber, processar e armazenar a informação. Essas preferências foram designadas de dimensões do estilo cognitivo.

As dimensões do estilo cognitivo, não obstante as variações entre os indivíduos, podem identificar-se consoante a sua posição no eixo: global-analítico. Por sua vez Riding e Mathias (1991, cit in Mortimore, 2008) sugeriram outra dimensão: a verbalizadora- visualizadora. O continuum global *versus* analítico refere-se à forma como o indivíduo processa a informação, das partes para o todo ou do todo para as partes, tal como já analisado por Sperry (1977). A dimensão verbalizadora *versus* visualizadora refere-se à preferência do indivíduo pela representação da informação durante o pensamento, através de imagens mentais ou através de palavras. Os indivíduos colocados nos extremos destas duas dimensões são analíticos ou globais, verbalizadores ou visualizadores como a seguir se representa.

Ilustração 3: As dimensões do estilo cognitivo de Rayner & Riding (1998)



Nota: extraído e adaptado de (Mortimore, 2008, p. 19).

O esquema anterior mostra as dimensões do estilo cognitivo. Cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem que se posiciona num ponto deste *continuum* caindo, portanto, numa posição que varia entre o extremo holístico, ou globalista, e a posição entre o extremo verbalizador e o extremo visualizador. As duas dimensões são independentes, ou seja, a posição do indivíduo na dimensão holística/analítica não influencia a situação na dimensão

verbalizadora/visualizador, assim como não se fazem sugestões sobre qual seja o estilo de aprendizagem mais ou menos eficaz. O que se torna evidente é a preferência por um tipo de aprendizagem mais holístico que prefere ver o todo e descobrir as partes, dedutivo, e um outro oposto, analítico, que prossegue analisando as partes para chegar ao todo. Na outra dimensão as pessoas com preferência pelo processamento e armazenagem da informação através de palavras, portanto verbalizador, ou o seu extremo a opção pelo processamento e armazenagem da informação através de imagens mentais, visualizador.

Capítulo IV

CURRÍCULO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

1. Necessidades Educativas especiais e a sala de aula

Ao longo dos tempos, tem-se assistido a transformações da sociedade relativamente às atitudes, objetivos políticos e educacionais estratégicos relacionados com a pessoa com deficiência. Em Portugal, a tendência atual orienta-se pelos mesmos princípios da Comunidade Europeia, consignados na Declaração de Salamanca, Declaração de Madrid e Decretos de Lei, como o Decreto-Lei 319/91 e o Decreto-Lei 3/2008. Estas medidas legislativas refletem a tendência da sociedade cada vez mais consciente do direito à Educação para todos e retratam um percurso que vai desde a exclusão/ segregação da criança com NEE até a sua integração e inclusão na sociedade em geral e em particular na sala de aula.

Tradicionalmente todas as sociedades possuem formas próprias de regular a existência e a convivência com as pessoas que nascem “diferentes”. Na Grécia Antiga, as crianças com deficiências físicas eram colocadas na encosta de uma montanha ou atiradas aos rios (Sprinthall & Sprinthall, 1990; Correia, 1997). No entanto, as políticas de discriminação podem aparecer sob outras formas. A marginalização psicológica é uma dessas formas de discriminação e manifesta-se pela negação à criança com NEE da possibilidade de se desenvolver, excluindo-a do grupo maioritário ou negando-lhe cuidados adequados e diferenciados.

A integração ou a sua variante mais actual, a inclusão, consiste na expansão das fronteiras e redução das barreiras que segregam a criança da “corrente principal” ou o conceito de *Mainstreaming*⁵. Esta máxima preconizada na “public law”, já referida como a Magna Carta das crianças excluídas, obriga a inclusão na sala de aula das crianças com deficiências físicas, sensoriais, mentais e de comportamento. A máxima menos restritiva pressupõe, não só a eliminação das barreiras arquitetónicas, mas também ensino diferenciado, especializado e com currículos adequados.

⁵ O conceito de *Mainstreaming*, traduzido do inglês significa “corrente principal”. Advém da lei Americana de Rehabilitation Act de 1973 que garante o direito à educação das pessoas com NEE. Até à publicação da lei os indivíduos com deficiência ficavam confinados aos seus quartos ou instituições segregadas da sociedade. Segundo esta lei as escolas deveriam apetrechar-se dos meios necessários ao atendimento de crianças e jovens com NEE e outras desvantagens.

Atualmente, as condições de atendimento à criança com NEE, mesmo em países com carências de recursos como o nosso, são consideravelmente mais adequadas. Com as sucessivas medidas legislativas publicadas, com especial enfoque o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a escola e o professor do ensino regular veem, progressivamente, acrescer as responsabilidades com a criança com NEE. Muito para além de a criança ter de se adaptar à escola esta, ao inverso, deve adequar-se à criança, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem adequadas à sua condição. Esta nova realidade que obriga o professor regular a responsabilizar-se pelo ensino de todos os alunos independentemente da problemática que apresentem é provavelmente o maior desafio dos últimos anos colocado, ao sistema, à comunidade educativa e à escola.

A inclusão da criança com NEE na sala de aula pressupõe muito mais do que a mudança de atitudes. A formação necessária para responder com flexibilidade de estratégias e métodos de ensino diferenciados conforme os estilos de aprendizagem de cada aluno, não só os colocados pela existência de perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem, como também da criança dita normal que em determinado período da sua vida necessita de apoio em determinadas matérias. A individualização das atividades de ensino, tendo em conta as especificidades das perturbações e das dificuldades de aprendizagem, é o cerne do desenvolvimento do currículo e vários autores (Correia,1997; Cruz, 1999, 2007) são unânimes em afirmar que, sem a devida preparação do professor do ensino regular, a inclusão não se torna uma realidade. Inclusão sem preparação e sem dotação das escolas dos recursos necessários consiste num processo de “*despejo*” da criança numa sala de aula e esperar que o professor seja capaz de ser responsivo a todas as suas necessidades (Correia,1997:161). Sobre o assunto, o autor afirma que as instituições de ensino superior têm um papel fundamental, pois devem formar os professores do ensino regular para a compreensão das dificuldades do aluno e a forma como estas afetam a aprendizagem; identificar as necessidades de aprendizagem e desenvolver as experiências de aprendizagem prescritivas; individualizar a educação; ter uma compreensão emocional da criança, entre outras.

A inclusão eficaz de alunos com NEE na sala regular é um processo que reclama do professor regular necessidades de colocar no currículo do aluno modificações apropriadas, sem as quais as necessidades particulares decorrentes da sua condição não se satisfazem. Para além dos recursos físicos, didáticos e humanos, provavelmente a adaptação mais importante para o aluno e mais difícil de executar está ao nível do currículo. As adequações ao nível dos conteúdos, objetivos e metodologias são a fonte de inseguranças de alguns professores, pois

por um lado sentem o constrangimento da necessidade de “cumprir os programas” e, por outro, a evidente necessidade de proceder a adequações, pois nem todos podem aprender tudo. Mesmo depois de ajustadas as necessidades ao nível dos objetivos, conteúdos e metodologias torna-se necessário adaptar as formas de avaliação e garantir que a mesma é feita de forma justa, sem que fiquem em situação de desvantagem os que cumpriram o currículo comum nem os do currículo especial. Correia (1997:105) condensa as apreensões dos professores do ensino regular perante a situação de inclusão de alunos com NEE na sala de aula, uma vez que, *“ignoram aquilo de que esses alunos precisam, como não saberiam quais os métodos a adoptar e os meios didácticos a utilizar”*.

Os currículos, conforme a tradição do nosso país e de uma forma geral dos países do Sul, prescrevem as aquisições que devem ser mantidas às gerações vindouras. Não obstante, e segundo Ribeiro (1993) e Correia (1997) estes devem ser contextualizados através das medidas existentes, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Turma (PAT). Na abordagem presente importa salientar as adequações curriculares ao nível da turma e a nível individual.

2. Dificuldades gerais de aprendizagem da leitura

A generalidade das crianças que frequentam a escola e recebem a instrução adequada e não interrompida alcançam com sucesso a aprendizagem da leitura. Para algumas crianças essa aprendizagem, já de si complexa, só se efetua com recurso a medidas de remediação e compensação. Sendo a aprendizagem da leitura uma competência fulcral do currículo e a melhor preditiva do sucesso académico, os problemas na sua aprendizagem são uma preocupação para governos, professores, técnicos e crianças. Tornou-se de tal forma uma preocupação dos governos, inclusive o português, que transparece em diversas iniciativas nomeadamente o Plano Nacional para a Leitura (PNL) e o programa LER+, entre outros. Outras medidas pretendem ser mais preventivas como a que transparece no Decreto-Lei n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, onde se faz, pela primeira vez em atos legislativos, uma distinção concreta entre dificuldades de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem específicas, doravante identificadas pela sigla (DAE). Para além da evidente distinção entre as duas tipologias, sobre as quais nos debruçaremos mais adiante, esta categorização traz algo de novo, nomeadamente a alusão ao carácter temporário das dificuldades de aprendizagem, a necessidade de implementação de estratégias diferenciadas, de planos de recuperação, medidas de apoio

acrescido e, eventualmente, medidas de supervisão do ensino especial. Estas medidas destinam-se à prevenção das dificuldades de aprendizagem e a minimizar o número de crianças que é referenciado para as soluções de reeducação que é o ensino especial.

Voltando à distinção de dificuldades de aprendizagem e DAE, as primeiras referem-se aos constrangimentos ao processo de ensino-aprendizagem e podem ser colmatadas com adequações nesse processo, quer seja através da diferenciação de estratégias como de apoio acrescido e planos de recuperação. Estas dificuldades de aprendizagem são do âmbito da educação regular, cabendo ao professor adequar as opções metodológicas para a sua superação. As DAE são de ordem intrínseca e, presumivelmente, devem-se a comprometimentos do sistema nervoso central. São, em consequência, perturbações significativas que, contrariamente às anteriores, acompanham o indivíduo ao longo da vida, necessitando de intervenção especializada, individualizada e respetiva prescrição de atividades ao docente do ensino regular. São exemplo de dificuldades específicas a dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, dispraxia, problemas de perceção auditiva, perceção visual e de memória.

Também na aprendizagem da leitura, Cruz (2007) distingue, pela sua origem, as situações de dificuldades de aprendizagem. Para as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura cooperam as causas envolvimentoais e a fraca ou inadequada instrução. As causas exteriores ao indivíduo, e que condicionam a aprendizagem, referem-se a fatores de ordem relacional, o meio sócio-económico e cultural desfavorecido, a privação sócio-cultural, o edifício escolar, a organização, didática e pedagogia desadequadas. Relacionado com os fatores da escolaridade e pedagogia desadequadas surgem causas como o abandono da escolaridade e, muito especialmente, a falta de capacidade dos professores na aplicação correta de diferentes métodos de ensino. Sobre a importância dos fatores sócio-económico e culturais, Morais (1997) e Sim-Sim (1985) afirmam existir uma correlação entre a desvantagem cultural e sócio-económica e os problemas de aprendizagem da leitura. Não a despropósito, um pouco na linha das teorias da reprodução social de Bourdieu e Passeron:

“Na escola e no colégio, em primeiro lugar, os alunos oriundos de famílias desfavorecidas (operários, empregados, imigrantes) são as primeiras vítimas dos mecanismos (...) de seleção pelo insucesso.(...) À entrada na 6.ª classe, cerca de 80% das crianças que não sabem ler correctamente são de origem popular. À entrada no 4.º ano, 39% das crianças pertencentes aos estratos desfavorecidos desapareceram do curso geral

e foram orientadas para as classes pré-profissionais (...) que servem de Parking para os alunos considerados inaptos para seguirem o grosso do bando.” (Courtois, 1990:134)

Os obstáculos criados pela desvantagem cultural e sócio-económica condicionam a capacidade de compreensão, essencial ao processo de leitura, pois os alunos têm dificuldade em retirar significado do que leram. Não compreendem as palavras usadas, os conteúdos abordados, as estruturas sintáticas e semânticas, a capacidade de prever e antecipar relações entre as palavras, a compreensão de diferentes tipos de texto, raciocínio verbal e memória verbal. Existem, por outro lado, fatores independentes dos fatores sócio-económicos que são os défices na consciência fonémica e desenvolvimento do princípio alfabético; défices nas estratégias de compreensão e, também, no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler. O factor motivacional, importante para persistir na aprendizagem, pode funcionar como limitador ou facilitador da mesma. Torna-se ainda mais determinante quando a criança experimenta dificuldades em aprender a ler e necessita, mais do que nunca, de orientação e apoio, pois as dificuldades de leitura têm um efeito devastador e condicionam o futuro da criança. O entusiasmo, curiosidade e motivação com que a criança de seis anos se apresenta na escola para iniciar o processo de aprender a ler, desaparece facilmente à medida que vão surgindo as dificuldades de aprendizagem. Por mais que o adulto as tente dissimular, inevitavelmente, ela compara-se com os outros e apercebe-se da diferença de progresso. Começam a surgir os comportamentos de evitamento da atividade que levam a que a criança deixe de praticar as atividades de leitura, tão importantes para o desenvolvimento da fluência (Cruz, 2007).

A leitura e a escrita têm características próprias justificativas da complexidade do processo de aprender a ler: a arbitrariedade e irregularidade do código escrito, problemas de memória fonológica e os problemas de instrução. A arbitrariedade e irregularidade do código escrito são os responsáveis por grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura. A primeira aquisição que a criança deve fazer ao iniciar a aprendizagem é a de fazer corresponder as letras do alfabeto - os grafemas, com os sons da fala - os fonemas. Este processo é tão mais difícil quanto menor for a sua capacidade de atenção. Estas conexões exigem, para além da atenção, um bom desenvolvimento perceptivo, contato prévio com material escrito, de modo a compreender a representação dos elementos da fala por elementos gráficos, e muita motivação. Os fonemas não são entidades concretas que se possam manipular com as mãos, têm

de ser abstraídos, recortados e isolados das palavras ouvidas para depois serem emparelhados com as letras. Deste modo, apresenta-se evidente que a criança exerce um esforço considerável de atenção deliberada sobre uma atividade abstrata, que é analisar e isolar fonemas, para depois emparelhá-los às letras respectivas. Este processo requer um bom funcionamento da atenção deliberada, da percepção e, não menos, da motivação.

A irregularidade do código verifica-se quando a associação grafema- fonema nem sempre é evidente ou se processa com exceções. Na aprendizagem das primeiras letras a dita associação não gera dificuldades mas, logo depois, surgem as situações em que um fonema tem diferentes representações gráficas. São os casos dos diferentes valores do fonema [k] que pode ter a representação gráfica de [q]; [k]; [c] e ainda de [s], cuja representação varia entre as situações [ss]; [c] [ç] [s]. Mesmo nas situações em que um fonema tem só uma única representação, como por exemplo [a], este pode adquirir diferentes sonoridades dependendo da sua acentuação tónica ou gráfica. O grafema [a] pode ter os valores de: [á], [â],[/ã], [a] dentro de uma única palavra. A transparência do código, ou a falta dela, é mais um problema de aprendizagem que a criança deve superar, com a agravante de não beneficiar de ensino sistematizado. A criança por si só chegará, ou não, à conclusão de que o /e/ de erva é o mesmo que o [e] da palavra tesoura. A terceira razão explicativa das dificuldades de aprendizagem refere-se à participação da memória fonológica. Défices nesta competência afetam a capacidade de recordar os sons fragmentados da palavra e reconstruí-la até chegar ao seu significado.

Sobre os problemas de instrução, Cruz (2007) argumenta que os professores revelam pouco conhecimento acerca da aprendizagem da leitura, das dificuldades que os alunos apresentam e que muitos não estão preparados para ensinar a ler. Justifica que a inadequada preparação dos professores deve-se à falta de instrução formal, tanto na formação inicial como contínua, sobre esse processo tão complexo e as suas desordens associadas.

Existem muitos professores que não dominam o ensino da leitura, sendo muito frequente as crianças não receberem a ajuda de que precisam, ou serem mal orientadas no seu processo de aprendizagem. Isso acontece porque na maioria das vezes os professores não receberam formação acerca do modo como as crianças aprendem a ler, nem sobre o modo como as ensinar (ibidem, p.202)

Miller (1993) sistematizou as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e entre as elencadas encontram-se factores educacionais produtores de insucesso na aprendizagem.

Segundo a autora vários tipos de ordem educacional, reduzindo-se o âmbito do termo à relação entre o aluno, o professor e a sala de aula, que em conjugação levam ao insucesso.

O primeiro fator refere-se ao ensino formal e prematuro da leitura e da escrita, sem que a criança esteja preparada para o receber, é o primeiro fator gerador de insucesso. De facto, todas as crianças ingressam na Educação Básica e preparam-se para aprender a ler e escrever aos seis anos de idade. Mas nem todas as crianças se encontram aptas a receber essa instrução nessa idade, sendo que algumas crianças aprendem a ler por volta dos sete anos de idade. O processo de preparação da criança para aprender a ler começa no berço mas nem todo o ambiente familiar consegue formar para as competências emergentes de leitura. Crianças provindas de ambientes familiares favorecidos, com as competências emergentes de leitura bem desenvolvidas, não se alarmam com o ensino formal de competências abstratas como a análise fónica. Não acontece o mesmo às crianças com problemas de aprendizagem, crianças imaturas, com pobre discriminação auditiva e fraca estimulação de competências de pré-leitura. É muito provável que estas crianças não estejam preparadas para o ensino formal e que venham a falhar na aprendizagem logo após o início da mesma. Miller (1993) assevera que quando a criança percebe as suas dificuldades, logo no início da aprendizagem, desenvolve um auto conceito negativo e desânimo perante as atividades de leitura, o que torna mais difícil as possibilidades de vir a ter sucesso. Conhecer a importância do auto conceito negativo e os seus efeitos na motivação e empenho pela aprendizagem, leva necessariamente a admitir que é muito mais prático, útil e económico prevenir os problemas de aprendizagem da leitura do que os remediar.

O segundo fator educacional gerador de insucesso na aprendizagem da leitura acontece quando o professor não privilegia o estilo de aprendizagem do aluno. A teoria dos estilos de aprendizagem relaciona-se com a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1983), segundo a qual os seres humanos têm várias formas de perceber o mundo que se traduzem em oito diferentes tipos de inteligência: a análise lógico-matemática, a representação espacial, o pensamento musical, a corporal-quinestésica, a compreensão de si próprio, a compreensão dos outros indivíduos e a compreensão da natureza.

Deste modo, cada indivíduo possui preferência por uma destas abordagens, ou diferentes combinações delas, conferindo-lhe um caminho mais facilitado ou mais difícil de aprendizagem e que deve ser tido em conta. Poder-se-ia pensar que para aprender a ler os indivíduos utilizam a sua inteligência linguística, pois a tarefa a executar relaciona-se com competências verbais. No entanto, a inteligência linguística pode ser substituída, ou

complementada, com a inteligência visuo-espacial que sugere que para lermos uma palavra temos de a visualizar. Dito isto, parece-me que para os alunos cujo perfil de inteligência preferido é visuo-espacial, a forma ideal de abordar o ensino da leitura seria através da leitura global de palavras. Outros alunos que apresentam respostas físicas enquanto leem sugerem que a área e tipo de inteligência solicitada é a corporal-quinestésica. O método para aprender a ler seria mais eficaz se apelasse para atividades quinestésicas. O ritmo e a musicalidade são, também, intervenientes do processo de leitura e, em especial, da compreensão. Normalmente as leituras que se fazem recorrendo a pausas adequadas e musicalidade do discurso favorecem a compreensão. Sabendo isto, será necessário questionar se este tipo de funcionamento não será uma evidência do perfil de inteligência presente, a musical. Conhecer o estilo de aprendizagem do aluno apresenta-se, assim, como uma das estratégias de facilitação da aprendizagem e, conseqüentemente, de prevenção do insucesso. Algumas crianças parecem aprender mais eficazmente através da memória visual das palavras, privilegiando, assim, um método visual de aprendizagem. Outras são mais eficazes utilizando a via auditiva ou a via quinestésica. Para as primeiras, as visuais, corresponde um método que parta da visualização e memorização da palavra geradora. Um exemplo deste método é o método das vinte e oito palavras, o qual parte de uma imagem familiar à criança com associação a uma palavra geradora, que inicialmente deve ser percebida e memorizada visualmente. Posteriormente, através de sucessivos recortes da palavra, chega-se à noção de sílaba e de letra. Independentemente do método a utilizar, este processo, quer seja no sentido *top down* ou *bottom up*, deve ser realizado, pois a noção de sílaba ou de letra são essenciais ao processo de aprendizagem.

As crianças que apresentam um estilo auditivo beneficiam com a abordagem fónica, ou seja, são mais competentes na discriminação dos fonemas, na segmentação silábica, reconstrução e desconstrução de palavras. Estas crianças, à partida, não experimentam grandes dificuldades de aprendizagem, pois, na generalidade, a instrução inicia-se privilegiando métodos e competências auditivas. Tome-se por, exemplo, o método analítico sintético que se inicia pela apresentação de uma palavra, passando logo depois à identificação da letra objeto de instrução. Também apresenta várias palavras cujo objetivo é identificar os aspetos que têm em comum, ou seja, a letra. Os alunos com perfil visual necessitariam de mais tempo na análise da palavra inicial, na sua memorização visual e só mais tarde chegariam ao processo de identificação da letra.

Apresentados os condicionantes da aprendizagem que advêm do estilo preferido de cada aluno, a tarefa mais difícil cabe ao professor, pois se é importante conhecer o estilo de aprendizagem do aluno para facilitar o processo de aprendizagem têm que lhe ser dadas competências de identificação dos mesmos. Assim, Miller (1993) sumariza alguns dos itens que fazem parte dos comportamentos próprios de cada estilo cognitivo de aprendizagem, os quais devem ser observados pelo professor, de forma a escolher e adaptar as estratégias de ensino numa lógica facilitadora do processo de aprendizagem.

O aluno com estilo cognitivo visual identifica-se da seguinte forma:

1. Aprende o que vê.
2. Identifica facilmente palavras escritas.
3. Prevê e identifica palavras confiando nas consoantes iniciais ou forma da palavra.
4. Possui boa memória visual.
5. Tem boa caligrafia.

O aluno com estilo cognitivo auditivo identifica-se pelos seguintes comportamentos:

1. Gosta de falar e de ouvir.
2. Confia e é competente na análise fónica para a descodificação das palavras.
3. Resolve os problemas de forma verbal.

O aprendiz de estilo quinestésico é dos mais difíceis de identificar e não menos de ensinar, uma vez que requer a combinação de diferentes abordagens:

1. Aprende mais eficazmente fazendo.
2. Não é competente na ortografia.
3. Tem grande dificuldade na identificação de palavras quer seja por via visual ou através da análise fónica.
4. Tem comprometimentos no desenvolvimento da linguagem.
5. Não aprecia as atividades de leitura.
6. Parece não utilizar eficazmente a via visual nem a auditiva .

O terceiro factor elencado por Miller (1993) é também, no seu entender, o mais comum. A instrução desadequada da leitura pode acontecer sempre que o professor não adequa os

materiais, as atividades, ou os métodos de ensino à criança. Se para algumas crianças a instrução adequada consiste numa continuação do desenvolvimento das competências que a criança já possui, acopladas ao seu desenvolvimento da linguagem e a comportamentos emergentes da leitura, para a criança com dificuldades isso não acontece. A iniciação do ensino da leitura através de atividades que privilegiam a fonética, ou seja, o som, e o nome das letras de forma isolada não privilegia a compreensão que é dada por elementos maiores do que a letra, como sejam a palavra e a frase. Demasiada ênfase colocada na identificação dos sons prejudica a compreensão que é o fundamento do processo de descodificação. Por outro lado, existem crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura que beneficiam com um programa de análise fónica apresentado de forma estruturada e recorrendo a exemplificações práticas e claras. Outros alunos fazem progressos quando o professor recorre a atividades táteis e quinestésicas como as letras de moldar, letras de materiais ásperos, escrever em areia, ritmos e gestos. Miller (1993) recomenda estas atividades para crianças com dificuldades na memorização visual das palavras ou letras.

O quarto fator gerador de insucesso na aprendizagem da leitura, também relacionado com a instrução, é o desadequado ritmo de instrução, segundo o qual a apresentação demasiado rápida dos conteúdos, sem o suficiente reforço das palavras a aprender e a análise fónica dos sons que a compõem, prejudica grandemente a aprendizagem. Este fator é especialmente limitador para a criança com dificuldades de aprendizagem, para as quais o reforço deve ser sempre dado com base na análise de palavras significantes, ou as palavras geradoras através das quais se procede à análise fónica. A análise fónica dos elementos que compõem a palavra deve ser sempre o ponto de partida para se chegar à noção do som e do grafema.

O número de alunos por turma constitui o quinto fator educativo gerador de dificuldades de aprendizagem da leitura. Turmas grandes no ensino básico, em especial nos dois primeiros anos destinados à iniciação da aprendizagem, não conduzem a bons níveis de aquisição. A atenção individual exigida ao professor por cada aluno, os diferentes estilos de aprendizagem, as áreas fortes e fracas de cada aluno não se consubstanciam com turmas de iniciação com mais de vinte alunos.

Finalmente, dos fatores educativos elencados por Miller (1993), os quais concorrem para o insucesso na aprendizagem da leitura, está a relação professor-aluno. Segundo a autora este é um dos mais fortes condicionantes da aprendizagem, tanto na sala de aula como nas sessões de tutoria. A qualidade da relação professor-aluno é difícil de descrever devido aos diferentes

estilos existentes. Alguns alunos progridem com uma relação com o professor do tipo afetuosa, positiva e sem demasiada pressão sobre as competências a adquirir. Outros preferem um professor mais firme, que os pressione para a realização das tarefas que exigem algum esforço ou concentração. Finalmente, quando o aluno sente que o professor não tem grandes expectativas nas suas capacidades, este tende a corresponder às mesmas, limitando-se a atingir as competências mínimas.

3. Dificuldades de aprendizagem específicas

Segundo a definição do diploma orientador da intervenção pedagógica com crianças com NEE para a Região Autónoma da Madeira, o Decreto-Lei nº 33/2009/M de 31 de Dezembro esclarece que as DAE se referem a um grupo heterogéneo de perturbações, tais como: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, dispraxia, problemas de memória, perceção auditiva e visual. Distinguem-se das dificuldades de aprendizagem gerais devido ao seu carácter permanente, prolongando-se, por vezes, até à adolescência e vida adulta. Estas dificuldades resultam em problemas significativos de aprendizagem e requerem intervenção especializada, para além das adequações curriculares feitas na sala regular. As causas das DAE são de ordem intrínseca, de natureza biológica que afetam o uso e compreensão auditiva, linguagem verbal e não verbal, raciocínio ou habilidades matemáticas. Para este trabalho importa debruçarmo-nos sobre a dislexia, visto tratar-se de uma perturbação de aprendizagem da leitura concomitante à aprendizagem da escrita.

Etimologicamente, a palavra dislexia compõe-se por dois radicais: *dis* e *lexia*. O primeiro radical significa dificuldade e o segundo significa leitura e linguagem. Atualmente, o termo dislexia enquadra-se na subcategorização das DAE, não significando, por isto, que todos os problemas de leitura sejam designados de dislexia. A delimitação da abrangência do termo tem ocupado diversos autores em diferentes épocas. Se, por um lado, a existência de fatores gerais ou extrínsecos à pessoa, motivadores da dificuldade em aprender a ler, constituem um critério de exclusão de dislexia, outros autores só aceitam critérios relativos a dificuldades de um tipo específico e intrínseco, afastando da definição causas como o ambiente sócio-familiar, cultural e as condições de ensino.

A definição de dislexia pode variar consoante a natureza dos estudos sobre ela realizados. De uma forma simples pode aparecer referenciada como uma incapacidade para aprender a ler ou, na forma mais complexa, como uma perturbação relativa à aprendizagem das relações entre

os sons e as letras. Na prática educativa a criança com esta perturbação identifica-se pela dificuldade em reconhecer as letras, aprender os seus nomes e combiná-las para formar palavras. Também se observa a presença desta perturbação em crianças com inteligência normal e, até mesmo, acima do normal. Cruz (2007) sintetiza os aspetos consensuais, entre os diferentes investigadores, que contribuem para uma definição mais completa de dislexia apresentam-se sistematizados por (Cruz,2007:206):

1. *A dislexia tem uma base neurológica e é causada por uma condição neurológica congénita.*
2. *Os problemas associados à dislexia persistem ao longo da adolescência e da idade adulta.*
3. *A dislexia tem dimensões cognitivas, perceptivas e linguísticas.*
4. *A dislexia origina dificuldades em muitas áreas da vida de um adulto.*

Para além destes aspetos, também parece ser consensual que a origem da dislexia está num mau funcionamento do “módulo fonológico”, uma parte do cérebro que se ocupa dos sons da linguagem e da combinação destes para formar palavras. O reconhecimento de letras e palavras, a incapacidade de reconhecer informação escrita e/ou de a associar com a correspondente verbal, leva a concluir que, mesmo na ausência de lesão cerebral evidente ou mesmo conhecida, o cérebro não funciona normalmente. (*ibidem*)

A possibilidade de um funcionamento anormal do cérebro nos disléxicos vem dos anos 30, quando Orton, (citado em Habib 2000), observou uma predominância de disléxicos esquerdinos e erros de leitura e escrita que sugeriram uma perturbação na especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem escrita, sem outro tipo de lesão cerebral aparente.

Esta hipótese foi confirmada por Habib (2000), segundo o qual as dificuldades dos disléxicos são estereotipadas e que, na generalidade, consistem na dificuldade em associar os sons da linguagem aos símbolos que os representam. Os erros dos disléxicos mais comuns são as inversões de sílabas (*pata* em vez de *tapa*), inversões de consoantes nas palavras de três letras (*pia* em vez de *pai*) e confusões com as letras simétricas, como [p] e [q], [b] e [d].

Esta proposta de lesão cerebral explicativa da dislexia tem ganho forma com o evoluir das tecnologias de mapeação do cérebro, como sejam a IRM (Imagiologia por Ressonância Magnética) ou a TEP (Tomografia por Emissão de Positrões) que com a elevada capacidade de deteção das estruturas do cérebro, incluindo as mais profundas, difíceis de visualizar por outros métodos, contribuíram para a identificação de lesões, ou tipo de funcionamento, em cérebros *in vivo*. Um dos adeptos da imagiologia cerebral, Habib (2000) demonstrou através de IRM

que o cérebro do disléxico apresenta menor assimetria da região parietal inferior em comparação com o mesmo exame a um indivíduo não disléxico.

Segundo essa proposta admite-se atualmente, que o cérebro dos indivíduos disléxicos sofreu agressões de ordem química, hormonal ou, imunitária que provocaram acumulações anormais de células (ectopias) ou desorganizações da arquitetura cortical (displasias). O autor apresentou um resumo esquemático dos três tipos de anomalias características do cérebro de um disléxico: a) uma acumulação anormal de neurónios na zona superficial; b) uma desorganização da arquitetura celular em consequência da migração anormal de células e, c) agupamento de vasos sanguíneos anormais. Estas anomalias não estão presentes, pelo menos de forma tão expressiva, no cérebro dos não disléxicos, pelo que segundo o autor, têm relação com as dificuldades de aprendizagem do disléxico (*ibidem*).

Em consequência, é provável que as conexões interhemisféricas e entre as diversas regiões corticais estejam comprometidas e afetem a capacidade de aprendizagem da linguagem pelo cérebro. Além disso os estudos neuroanatômicos de Galaburda e Kemper (s.d., citados em *ibidem*), demonstraram que o cérebro dos indivíduos disléxicos apresenta particularidades anatómicas como um corpo caloso⁶ mais desenvolvido como forma de compensar a ausência de assimetria das regiões temporais.

Segundo Cruz (2007:208), a definição de dislexia implica recorrer a um conjunto de critérios: o critério da “*exclusão*” e o critério da “*discrepância*” . Utilizando o critério da exclusão, pode-se definir dislexia como uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, escrever e soletrar não relacionada com as condições de ensino, inteligência ou ambiente cultural. Sobre o critério da discrepância, encontramos a definição do Texas Education Agency (TEA) (2001), segundo o qual os alunos disléxicos frequentemente apresentam problemas nas capacidades fonémicas, na descodificação de palavras, fluência da leitura, compreensão, soletração e composição escrita. As suas dificuldades são inesperadas, pois há uma certa discrepância entre as capacidades que o aluno evidencia noutras áreas, o nível cognitivo ou cultural, e a real prestação na leitura.

Segundo a mesma fonte as dificuldades próprias de um quadro de dislexia são: dificuldade na leitura de palavras isoladas (sem a sugestão dada pelo contexto); dificuldade, ou mesmo incapacidade, em descodificar pseudo-palavras ou palavras desconhecidas; problemas de

⁶Cf. Michel Habib, Bases neurológicas dos comportamentos (2000), p.280. Corpo caloso: feixe de fibras brancas responsável pela comunicação entre os dois hemisférios cerebrais, esquerdo e direito.

fluência; dificuldades em soletrar. Estas dificuldades são motivadas por atrasos no desenvolvimento fonológico que incluem a capacidade de segmentação de palavras, a fusão de fonemas e a manipulação dos sons. Relacionam-se, também, com problemas de memória fonológica que compreende a capacidade de reter e recordar palavras, sons e os nomes das letras correspondentes. Os problemas de memória fonológica condicionam, ainda, a capacidade de nomeação que consiste em dizer muito rapidamente o máximo de palavras de uma categoria como, por exemplo, nomes de pessoas, objetos familiares, cores ou letras a pedido.

As diferentes propostas apresentadas para a explicação das origens da dislexia, nomeadamente a possibilidade de um funcionamento anormal do cérebro devido a alterações na constituição do mesmo (Habib, 2000), atrasos no desenvolvimento fonológico e nas competências a ele associadas (TEA, 2001) e, ainda, a um mau funcionamento do módulo fonológico (Cruz, 2007) apontam todas para um consenso. A origem da dislexia tem natureza biológica e afeta capacidades ao nível das competências verbais e de ligação de sons, isto é, os processos fundamentais de análise e síntese das características fonéticas das sílabas e palavras.

Os défices ao nível das competências fonológicas são característicos das pessoas com dislexia do tipo auditivo. Esses comportamentos estão, de um modo geral, relacionados com a análise dos sons, com a não associação dos sons com os representantes gráficos; não relacionamento dos fonemas com as partes e o todo das palavras; problemas de perceção e memória auditiva; confusão com as sílabas iniciais, finais e intermédias (Fonseca (1999). Outro grupo de disléxicos apresenta comportamentos deficitários de ordem visual, pelo que se enquadra na categorização de dislexia do tipo visual, frequentemente apresentando características comportamentais tais como: inversões, omissões e substituições de sílabas na palavra, dificuldades na configuração, interpretação, diferenciação e memorização das palavras, problemas de visuo-motricidade e grafo-motricidade e na característica comum a todos os disléxicos que consiste na fraca capacidade de relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita. As pessoas com este segundo tipo de dislexia têm capacidade de soletração, mas apresentam sérias dificuldades na leitura global de palavras, na sequenciação das letras, sendo os erros mais comuns as inversões do posicionamento das letras (Cruz, 2007). Pelo apresentado, é possível vislumbrar que pessoas com este tipo de perturbação específica não podem fazer a iniciação da aprendizagem através de métodos globalísticos, isto é que partem da configuração global da frase ou palavra, pois estariam destinadas ao fracasso, desde a sua origem.

Por fim, o grupo dos disléxicos que combinam as dificuldades dos dois subtipos anteriores é denominado pelo subtipo de dislexia mista. Este grupo apresenta transtornos fonéticos, assim como de análise visual com sérias dificuldades na leitura de palavras, quer seja utilizando a via da correspondência grafema-fonema ou a via mais holística de reconhecimento global das palavras.

4. Justificação do currículo: da análise do aluno à tomada de decisão metodológica.

A escolha do método de ensino da leitura está agregada à discussão sobre qual o método mais eficaz para o ensino. A preocupação em descobrir qual o melhor método de ensino da leitura dominou os debates académicos durante as décadas de 50 e 60. Em Portugal, a edição da obra *Didáctica da Língua Nacional* de Gonçalves (1967) sugeria um conjunto de pressupostos indispensáveis a ter em conta na escolha do método de ensino. Entre as razões elencadas, o autor destaca fatores que têm variação individual e outros de frequência universal. Os fatores individuais são os que se referem à psicofisiologia do ato de ler como a receção de estímulos, pausas de fixação, movimento dos olhos que podem estar relacionados com a diferença de acuidade entre as crianças. Os fatores universais dizem respeito ao movimento regressivo dos olhos *durante* o ato de deteção das palavras.

Segundo o autor a vista lê por frases, ou palavras, e não por letras ou sílabas. Ao ler a vista não utiliza todo o seu campo de perceção, mas, por ser um processo mental e não só mecânico, seleciona as unidades mais representativas, as palavras ou frases. O fator das letras determinantes, também universal, relaciona-se com a seleção global que a vista faz de algumas letras da palavra que, por si só, são suficientes para reconhecê-la ou substituí-la como g.rf (garfo) P.rt. (Porto). Nestas situações são mais determinantes as letras iniciais, as de haste longa ou de forma característica e a primeira metade de cada palavra é mais representativa do que a segunda, assim como a metade superior tem vantagem na identificação do que a parte inferior.

Além das razões elencadas, o autor acrescenta que os seguintes aspetos psicológicos, por se referirem ao processo de aprendizagem da criança, são determinantes na escolha do método de ensino. São eles:

- o sincretismo infantil que se manifesta na visão de conjunto ou visão do todo antes da visão das partes;

- o sincretismo da compreensão (a compreensão do todo precede a análise do pormenor);
- o sincretismo do desenho infantil;
- o sincretismo da aprendizagem da fala;

Pelas razões apresentadas o autor concluiu que os melhores métodos de ensino da leitura são os que partem da visão global para a análise das partes ou dos pormenores; que partem do sincretismo da compreensão, ou seja, compreender o todo antes do pormenor; que partem da visão global da frase ou palavra escritas, como unidades de pensamento, para os seus elementos (sílabas e letras). Concluiu que os métodos de ensino da leitura têm de respeitar o desenvolvimento da criança e o princípio das alterações das estruturas de aprendizagem, partindo, portanto, dos elementos globais e concretos (frases e palavras) para os mais complexos ou abstratos (letras ou sílabas), ou seja, um percurso sincrético-analítico-sintético. Não obstante o tempo que medeia entre o ano de 1967, data da obra referenciada, e o debate atual sobre a diferenciação pedagógica, o autor deixava transparecer alguma preocupação com o estilo individual de aprendizagem da criança. Essa preocupação reflete-se na seguinte afirmação:

É evidente que na escolha do método há ainda a levar em conta as diferenças individuais na criança, e até no mestre:

- a) Na criança, porque, se para as de tipo visual é preferível um método ideovisual, para as de tipo predominantemente auditivo pode adotar-se um método de base fonética.*
- b) No mestre, porque, dada a sua personalidade, pode resultar num fracasso o emprego de determinados métodos de ensino da leitura, considerados por outros como eficientes e produtivos, devido à discordância entre a natureza técnica desses métodos e as características psicológicas do educador. (Gonçalves,1967: 62-63).*

A preocupação com a adequação do mestre ao método de ensino refletia um dos princípios da formação de professores de então. No entanto, o autor considera aprendizagem a que resulta da construção do próprio aluno, por mais que o ensino na sala de aula seja orientado de forma coletiva, *“a aprendizagem será sempre individual, isto é de acordo com as tendências, inteligência e temperamento do aluno”* (ibidem, p.63). Trazendo de volta a discussão sobre a eficácia dos métodos de ensino, Smith (1989) recusa debater a questão, uma vez que considera que as crianças não aprendem a ler segundo um programa em particular. Os programas mais ou menos estruturados e sistematizados pouco contribuem para dar as habilidades de leitura às

crianças. São as pessoas que podem ajudá-la a compreender de que forma a linguagem escrita pode ser útil. Nenhum programa de ensino da leitura pode responder a todas as necessidades provenientes de diferenças individuais. No seu dizer:

Enquanto alguns métodos de ensino são obviamente piores do que outros (porque estão baseados em teorias muito fracas sobre a natureza de leitura), a crença de que poderia existir um método perfeito para ensinar todas as crianças é contrária a todas as evidências sobre a multiplicidade de diferenças individuais que cada criança traz para a leitura (Smith,1989: 244).

Refere, para concluir, que não existe pesquisa suficiente para ajudar a selecionar os métodos apropriados, apesar do conhecimento bem difundido de que todos os métodos de leitura parecem funcionar para algumas crianças, mas que nenhum serve para todas. Valoriza o papel do professor, pois alguns parecem ter sucesso independentemente do método que utilizem formalmente. Os ambientes nos quais a criança aprende a ler parecem ter grande importância uma vez que mais importante do que o método a linguagem escrita tem de ser significativo e onde um professor autónomo, que não dependa de um programa, possa exercer um papel reflexivo e crítico de adequação do ensino à aprendizagem da criança. O ponto de vista da criança é condição suficiente para ajudar o professor a decidir se o método e os materiais são adequados. Se a criança demonstra pouco interesse, então o professor deve criar situações interessantes. O interesse não pode ser exigido e ninguém alguma vez conseguiu ensinar uma criança que não está interessada na leitura (*ibidem*, p.245).

Não querendo manifestar a sua preferência por nenhum método de ensino em particular e valorizando em absoluto a atitude do mestre na criação de situações de escrita significativa, um pouco na continuação dos estímulos que a criança obtém do meio, o autor não deixa de mencionar que muitas atividades que os professores desenvolvem na área da escrita são muito pouco significativas. Apesar das boas intenções do docente, que age com plena convicção de que existem boas razões para determinados exercícios ou métodos de ensino, se as crianças não compreendem o sentido do que fazem, então a atividade não produz nenhum efeito pedagógico senão o aborrecimento. O autor nomeou-as de “*aspetos fundamentalmente incompreensíveis de instrução da leitura*” (*ibidem*, p. 241) que a seguir se descrevem:

- *A decomposição das palavras em sons. A palavra falada “gato”, em alguns contextos pode fazer sentido mas os sons, [ghã], [a], [,th], [,o], não.*

- *A decomposição das palavras escritas em letras. A palavra impressa gato, em alguns contextos pode fazer sentido – quando se refere a um animal real ou imaginário com o qual as crianças interagem significativamente. Mas as letras g,a,t,o, são símbolos visuais que nada têm a ver com tudo o mais na vida da criança.*
- *O relacionamento de letras a sons. Para uma criança que não tem ideia sobre leitura, ouvir que algumas formas peculiares chamadas de letras – que não têm existência independente no mundo real, pode ser a mais pura baboseira.*
- *Exercícios e testes sem sentido. Existem tantos candidatos para esta categoria, indo desde a decisão sobre qual dos três patinhos está olhando para a direção errada até o sublinhar de letras mudas em palavras, que não tentarei confeccionar uma lista. As crianças podem aprender a ter notas altas em tarefas repetitivas e absurdas (especialmente se são leitores competentes), mas esta habilidade especializada não as transformará em leitores.*

Ultima que as atividades descritas acima tornam a aprendizagem da leitura numa tarefa mais árdua do que é necessário e em nada contribuem para que a criança compreenda a utilidade de aprender a ler. As que já têm essa noção, ao realizar estes exercícios sem sentido podem ficar convencidas de que estão erradas. Pelo exposto não seria ilegítimo concluir que o autor não defende métodos de ensino que se iniciem em unidades mínimas sem sentido como as letras e sílabas e valorize o seu oposto, o sentido descendente, iniciando na frase ou palavra. Este processo apoia-se na compreensão da linguagem e quando utilizado os professores podem tornar a aprendizagem muito mais significativa. Não desvaloriza a necessidade de as crianças conhecerem o alfabeto, a correspondência grafema-fonema, mas considera que isso são subprodutos da leitura e não condições prévias e servem para apoiar a aprendizagem à medida que a própria leitura é dominada e compreendida. Relativamente à natureza do processo de aprendizagem da leitura, o autor sintetiza que as crianças aprendem a ler com a primeira palavra escrita que conseguem reconhecer e muito do conhecimento e habilidades de leitura que os leitores possuem é consequência da aprendizagem e não a condição prévia. Este autor também partilha a perspectiva construtivista da aprendizagem, pois vê a aquisição desta habilidade como o resultado de um desenvolvimento que há muito se iniciou e que se vai atualizando (*ibidem*).

Semelhante opinião revela Rebelo (1990) que considera não existirem estudos suficientes para levar a concluir qual o melhor método a adotar. Justifica que a prudência que os autores demonstram nessa situação prende-se com a necessidade de investigar a fundo as possibilidades de cada método, conhecer as etapas sucessivas do desenvolvimento psicológico da criança, as

suas aptidões, compreensão, ou seja, o estilo de aprendizagem individual do aluno, o que na sua opinião ainda não aconteceu. No entanto, não deixa de considerar sobre o método global que este é útil por permitir à criança um percurso que vai da forma da palavra à compreensão, mas reconhece a importância da decifração dos métodos sintéticos para as operações de decomposição e de associação. Os métodos globais têm a vantagem de darem em primeiro lugar a significação à criança para depois, através da sua compreensão e interesse, preparar para a percepção das unidades mínimas que exigem esforço de discriminação. Conclui que existem argumentos em favor dos métodos globais ou sintéticos, mas de acordo com as teorias da percepção poderá concluir-se que o método global é mais adequado na iniciação da leitura, por preparar a criança para a percepção, enquanto os métodos sintéticos permitem a construção do modelo probabilístico de leitura. A autora refere trabalhos de investigação segundo os quais as crianças que não conseguem aprender a ler têm dificuldades em construir palavras a partir de sons isolados e que as propostas pedagógicas nesse sentido, como a produção e a receção de letras e fonemas, são antinaturais e excessivamente abstratas, tendo em conta que algumas crianças iniciam a escolaridade por volta dos cinco ou seis anos de idade.

Se o critério a ter em conta para a escolha do método de ensino for a origem sociocultural das crianças, os autores como Morais (1997) e Citoler (1996, citado em Lopes, 2008) não recomendam a utilização do método global por ser especialmente problemática a sua dependência dos recursos culturais da família, tais como a existência de material impresso e a ajuda da família no processo de alfabetização. O consenso está difícil de gerar já que na investigação de Grampone (1967) as crianças de origem sociocultural baixa demonstraram motivação e evolução comparativamente às crianças que utilizavam o método analítico-sintético. E mais ainda, quando se analisou o número de retenções dos alunos alfabetizados pelos dois métodos não se evidenciou diferenças. As professoras participantes afirmaram que o método global tinha a vantagem de não deixar nenhum aluno para trás, ou seja, todos conseguiam aprender independentemente da sua origem social.

Também na investigação de Fernanda Viana, Iolanda Ribeiro e Vera Santos (2007), que pretendiam averiguar a relação entre o nível de leitura entre crianças alfabetizadas pelo método global e crianças alfabetizadas pelo analítico-sintético, e concluíram que no final do primeiro ano as crianças alfabetizadas pelo método analítico-sintético tinham vantagem na prova de leitura. No entanto, ao repetirem a prova, quando as crianças já frequentavam o terceiro ano de escolaridade, observaram que as diferenças se tinham esbatido não encontrando elementos

estatísticos significantes nem conclusões relativamente aos efeitos a longo prazo do método de alfabetização.

Numa tentativa de resolver o “*grande debate*”, Morais (1997: 241) esclarece que a querela entre as duas abordagens global e fónica do ensino da leitura se deve a duas conceções diferentes e opostas. Uma conceção que insiste que a aprendizagem da leitura requer necessariamente a aprendizagem do código (*code emphasis*) e outra conceção, aparentemente oposta, a que defende a aprendizagem da leitura com ênfase na linguagem global (*whole language*). A primeira conceção denomina-se método fónico e a segunda, método global e nelas estão incluídos os diferentes métodos de ensino que partilham dessa conceção, designadamente os métodos sintéticos e os métodos globais. A necessidade de a criança aprender a correspondência entre as letras e os sons correspondentes e, simultaneamente, as dificuldades que as crianças alfabetizadas pelos métodos globais demonstravam na aprendizagem dessa competência levou à divulgação dos métodos fónicos.

Os métodos globais de grande tradição na América, França e Bélgica, devido à influência de Décroly, têm, no entanto, as suas raízes prováveis no Séc.XII através da obra editada para crianças contendo e associando palavras aos seus desenhos e significados. A obra de Comenius, *Orbis Pictus*, editada em 1658, traduzia a conceção de Comenius sobre o método natural de aprendizagem da leitura. As palavras eram primeiro apresentadas à criança procedendo-se à sua análise posterior. Já no séc. XIX, com a divulgação da instrução centrada na criança e das teorias psicológicas como a *Gestalt* onde o todo é mais do que a soma das suas partes, o método fónico parecia cada vez menos natural e adverso ao desenvolvimento da criança. Célestin Freinet, também inconformado com as cartilhas de ensino da leitura que em nada interessavam às crianças, decide imprimir os textos criados pelos próprios alunos, expandindo, assim, a variante introduzida por Décroly o qual lia os textos para as crianças reconhecerem as palavras. No ano de 1955 outra obra virará o curso das tendências pedagógicas do ensino da leitura. Desta vez é Rudolf Flesch grande defensor do método fónico e segundo o qual é o único sistema natural de aprendizagem. Flesch publica em 1955 nos Estados Unidos, a obra de referência *Why John can't read- and what you can do about it* na qual faz referências sérias às dificuldades e atrasos na aprendizagem da leitura, relacionando estas com a necessidade de as crianças aprenderem as letras e os sons correspondentes.

Este ato precursor foi depois reforçado com a investigação de Chall em 1967 que publicou também na América o seu estudo oficial *Learning to read: The great debate*, a qual visitou

trezentas escolas de meios sociais diversificados e concluiu que os programas de ensino da leitura que utilizavam o método fônico produziam melhores resultados do que os que não seguiam. Assim, os defensores do método fônico conseguiram comprovar que as melhores pedagogias para o ensino da leitura são as que fazem um ensino direto e explícito do código alfabético.

A abordagem fônica tem a particularidade de ser eficaz quando aplicado com crianças em risco de dificuldades de aprendizagem, devido ao efeito que produz na habilidade de análise fonémica intencional, competência essencial para a decodificação fonológica e, conseqüentemente, da aprendizagem da leitura. Em defesa da sua teoria refere que as crianças submetidas ao programa fônico são muito mais competentes na leitura inversa de sílabas como [lata] e [tala]. Considera em defesa da metodologia fônica

Não se começa a aprendizagem de piano pedindo ao aluno para interpretar diretamente as obras. A relação entre as teclas e as notas tem de ser ensinada explicitamente no princípio da aprendizagem. A falta de alguns conhecimentos críticos entrava o processo de aprendizagem, tanto no piano como na leitura. Contrariamente ao Método Global, o método fônico baseia-se na ideia de que no processo de aprendizagem há passagens obrigatórias (Morais, 1997:249).

Para além de se posicionar claramente a favor das metodologias com ênfase na correspondência letra-som, o autor reflexiona sobre a forma de ensinar o código alfabético. O ensino do código alfabético não pode ser feito de forma implícita ou indireta. Deve, pelo contrário, ser ensinado de forma muito explícita e objetiva nas fases iniciais da aprendizagem. É crucial que seja realizado no início da aprendizagem, pois o autor considera que a aquisição do princípio alfabético é uma habilidade útil e necessária ao progresso na leitura. O autor não pretendeu afirmar se o ensino explícito da correspondência letra-som deveria fazer-se depois de aprender uma ou algumas palavras, mas reafirmou que a correspondência teria que se fazer iniciando pelas letras cujos sons podem ser isolados, ou seja, para serem pronunciados não necessitem de uma vogal. Deu o exemplo das letras [f]; [s] e [m] e, também, das vogais que por serem pronunciadas isoladamente e serem indispensáveis para a formação das sílabas, deverão ser apresentadas na fase inicial. Na esteira de João de Deus, no que se refere ao ensino das vogais, também Moraes (1997) defende o ensino da correspondência letra-som, uma atividade que pode ser iniciada no lar da criança e na pré-escola. São esses os fundamentos da escola maternal que João de Deus preconizava na Cartilha. Mas este aprofundou o assunto e foi mais

longe no que se refere à ordem das letras a serem aprendidas. Estudou a fonética da Língua Portuguesa e sugere que para iniciar a correspondência letra-som se inicie com as letras vogais, assim chamadas por terem voz própria e também por darem sonoridade às sílabas. Quanto às consoantes, sugere as consoantes fricativas⁷ em primeiro lugar por terem sonoridade própria [f]; [j]; [v] e só na parte final as com sonoridade menos distinta como [p], [d], [b] ou oclusivas. Não fosse o tempo que medeia entre o ano de 1876, data da publicação da cartilha maternal de João de Deus, considerar-se-ia interessante constatar o paralelismo entre as sugestões pedagógicas entre o primeiro autor e o segundo e compreender *quicá* porque um método tão especificamente Português, com ênfase fônica e simultaneamente global, construtivo e maternal, foi abandonado.

5. O contributo da investigação para a aproximação entre a aprendizagem e o ensino

A necessidade de diferenciar a forma de ensinar, um dos princípios da educação inclusiva leva, necessariamente, à adequação das metodologias de ensino. Sobre estas, passarei a referir alguns trabalhos de investigação cujo foco se orientou para o estudo das diferenças individuais na aprendizagem da leitura e escrita e sua relação com as metodologias de ensino.

Um dos trabalhos de investigação Silva (2011) pretendia estudar a aprendizagem da leitura e escrita a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) através da implementação de diferentes metodologias de ensino. A investigadora concluiu que os professores devem possuir grande preparação científica e pedagógica para planificar o ensino, dar respostas adequadas e eficazes às características e necessidades dos alunos. Ressalvou a necessidade de implementação de metodologias adotadas às crianças, partindo das suas áreas fortes como estratégia para o desenvolvimento das áreas mais fracas. Concluiu que este processo só é possível após um conhecimento do perfil de aprendizagem dos alunos. Concretamente, no que se refere às metodologias de ensino desenvolvidas, a autora observou que as crianças com PEA podem ser ajudadas no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, se o professor recorrer a materiais de suporte visual como imagens e palavras inteiras.

⁷ No dicionário da Língua Portuguesa, Consoantes fricativas, são as consoantes que se produzem com estreitamento mas sem contato do tubo vocal, como o [v] e o [f]. Segundo João de Deus (1876) estas consoantes produzem-se pelo ato de reprimir a voz fazendo-a passar com, alguma fricção, por entre os lábios e os dentes.

Catherine Snow realizou um estudo extensivo, a pedido do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, de modo a averiguar as dificuldades de aprendizagem da leitura dos grupos de crianças em risco. Descreveu os fatores culturais, económicos, linguísticos e as diferenças individuais que influenciam a aprendizagem. Não deixou de referir a importância dos professores e a sua influência na prevenção das dificuldades. Sobre isso considerou que existe necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores em geral de modo a conhecerem diferentes técnicas de ensino de forma a responderem a diferentes necessidades dos alunos.

Today's teachers must understand a great deal about how children develop and learn, what they know, and what they can do. Teachers must know and be able to apply a variety of teaching techniques to meet the individual needs of students. They must be able to identify students' strengths and weaknesses and plan instructional programs that help students make progress. In addition to this expertise in pedagogy, teachers must master and integrate content knowledge that underlies the various subjects in the children's curriculum.
(Snow, 1998:279)

A investigadora referiu diversas investigações e estudos onde se concluiu que as crianças em risco de aprendizagem da língua escrita beneficiam com programas orientados para a consciência fonológica, especificamente da relação entre som e letra, assim como para o ensino baseado nas estratégias de compreensão da linguagem. Acrescentou que a ênfase dada ao treino numa ou noutra competência dependem sobretudo da necessidade da criança. Justificou, utilizando os dados recolhidos na sua investigação às crianças não proficientes em Inglês que iniciavam a aprendizagem da leitura e da escrita nos Estados Unidos da América, que estas beneficiavam com estratégias centradas no ensino explícito dos fonemas da língua, enquanto as crianças com mais competência linguística poderiam ser ensinadas utilizando a via da compreensão.

Sobre as crianças com dificuldades duradouras na aprendizagem, como as NEE, a investigadora observou e avaliou os programas de intervenção desenvolvidos. Concluiu que, na generalidade dos casos a criança com NEE pode aprender da mesma forma que a dita normal. No entanto para necessidades mais específicas é necessário a implementação de programas de compensação e a intervenção de diversos profissionais, entre eles, o professor especializado. Alertou para a inutilidade de programas de compensação utilizados, com algum sucesso em contexto individual, se não forem continuados na sala de aula regular. “ (...) *it is nothing short of foolhardy to make enormous investments in remedial instruction and then return children to*

classroom instruction that will not serve to maintain the gains they made in the remedial program“(*ibidem*, p. 272)

Sobre a forma de aprender e ensinar a leitura e escrita, a investigadora concluiu que crianças submetidas a programas de ensino de orientação global demonstravam mais gosto pela aprendizagem. A atitude positiva perante a aprendizagem poderia reverter em ganhos na aprendizagem nos anos subsequentes, “*children in the research-based whole-language group had more positive attitudes toward reading (...). A positive attitude toward reading, although not associated with higher performance in beginning reading, may enable students to sustain an interest in reading through the upper grades*” (*ibidem*, p. 206)

Por outro lado, as crianças que tinham baixos níveis de consciência fonológica ao iniciar a aprendizagem, tiveram ganhos consideráveis quando a forma de instrução assentava diretamente no conhecimento explícito do código, “*explicit instruction in the alphabetic principle was more effective with children who began the year doing poorly in phonological processing*” (*ibidem*, p:206).

Cardoso-Martins e Frith (1999) realizaram um estudo sobre a aprendizagem da leitura em crianças com Trissomia 21 (T21). O estudo debruçou-se sobre as estratégias que os alunos com essa problemática utilizam para aprender a ler. As investigadoras recorreram a duas distintas estratégias para a leitura de palavras: estratégias fonéticas e estratégias visuais. Observaram que, contrariamente ao esperado, as crianças preferiram ler palavras utilizando as estratégias fonéticas, ou seja, conhecer o nome das letras, em vez das estratégias visuais. Alertaram, no entanto, para a dificuldade de generalização dos dados, uma vez que a amostra era reduzida, e porque as diferenças individuais dentro da mesma alteração cromossômica podem justificar as diferentes prestações. O estudo de Barby (2013) debruça-se, também, sobre a questão da influencia das estratégias fónicas na leitura e escrita de palavras em indivíduos com (T21). A autora desenvolve que o ensino das crianças com (T21) está, tradicionalmente, associado a estratégias visuais e globais que correspondem ao seu estilo de aprendizagem. A autora conclui que as crianças alfabetizadas com metodologia com ênfase na correspondência fonema-grafema aprenderam, de facto, a ler. Também refere que a utilização de materiais visuais facilitou a memorização. Porém, deixa alertas para os perigos da generalização e apela para a atenção às diferenças individuais e para a necessidade de o professor atuar de acordo com o estilo de aprendizagem que identifica.

Maria Pereira (2012) num trabalho de investigação designado: Aquisição precoce da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21, um estudo de caso sobre uma aluna em idade pré-escolar, demonstrou que método Percetivo-Discriminativo, proposto por Maria Troncoso e Maria Cerro, promove as competências de leitura e da escrita como também melhora as capacidades percetivas, discriminatórias, perceção, interesse e motivação pela escola. De facto, são diversos os estudos de caso relacionados com a aplicação desta metodologia que têm como fundamento a consideração das diferenças e aptidões individuais próprias da criança com T21. A mesma metodologia foi aplicada por Sílvia (2011) mas a investigadora foi mais cautelosa na apresentação dos resultados uma vez que, considerou, a metodologia, por si só, não resolve os problemas de aprendizagem e continua a defender as abordagens global e mista no ensino de crianças com esta condição.

Lavra-Pinto & Lamprecht (2010) ao estudarem a relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com (T21) e a escrita, observaram que o desenvolvimento das competências fonológicas pode aparecer como resultado da aprendizagem da língua escrita. As investigadoras encontraram também correlação positiva entre a memória de trabalho e as tarefas de consciência fonológica. Um outro estudo, Lopes (2015) dedicou-se à compreensão das práticas dos professores do ensino regular que trabalham com alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, (DAE). Entre diversos aspetos, a autora pretendia saber quais os métodos de ensino da leitura e da escrita que estes professores utilizam, quais os obstáculos que encontram, a preparação da escola e dos seus profissionais para o ensino destes alunos. Sobre a ação pedagógica dos professores e a promoção do sucesso na aprendizagem, a autora afirmou, perentoriamente, que os professores têm obrigação de conhecer o perfil dos alunos que ensinam para depois optarem pelas respostas pedagógicas mais adequadas. Na sua investigação os entrevistados referiram que é importante disponibilizar e fornecer mais formação específica sobre as metodologias de ensino e as opções pedagógicas, de modo a tornar o professor mais informado e autónomo sobre as opções pedagógicas existentes. Ao nível da formação inicial, sugeriu que é necessário repensar e investigar a formação de professores na área da iniciação à leitura e escrita, em especial ao nível das metodologias de ensino. Relativamente à conceção sobre a influência do método de ensino na aprendizagem, na sua grande maioria, os professores afirmaram, com convicção, que o processo de aprendizagem é sempre influenciado pelo método de ensino utilizado, uma vez que, nem todos os alunos se adaptam à mesma metodologia. Neste esforço de adequação do método de ensino à aprendizagem dois entrevistados afirmaram que,

por vezes, misturam os métodos procurando assim uma abordagem mista para corresponder a diferentes necessidades dos alunos.

Alguns estudos focam a sua preocupação na compreensão do aluno e da sua condição individual como são os estudos de Silva (2011) para a problemática do Autismo, os de Barby, (2013) para a criança com dislexia. De facto, nem todos os alunos respondem positivamente à metodologia ou estratégias adotadas para o ensino da leitura utilizado. Daí que seja o próprio International Literacy Association, (ILA), a recomendar ajuda estratégica para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Para além do conhecimento sobre pedagogia, filosofia da educação, os professores devem conhecer diversos métodos para poderem selecionar ou combinarem diferentes estratégias eficazes para o ensino.

As diferenças individuais, como as apresentadas nos estudos desta secção causam dificuldades significativas ao aluno. Se é verdade que o aluno dito normal pode sentir dificuldades de adaptação ao método, mais ainda é-o para a criança com NEE. Sobre o tema, o (ILA, 2015) recomenda ajuda precoce, logo que as dificuldades são detetadas. Recomenda também ajuda estratégia ao aluno e um conhecimento aprofundado da criança, a metodologia ou estratégia utilizada, e posteriormente prover materiais adaptados à sua necessidade. Quanto à organização da sala de aula, recomenda-se que os professores organizem pequenos grupos de alunos onde se trabalhe o vocabulário visual e a capacidade de descodificação.

Capítulo V

A NATUREZA E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

1. Definição do conceito de leitura

Ler, no sentido restrito, significa a capacidade de estabelecer a correspondência entre letras e sons, ou seja, grafemas e fonemas, resultando esse processo na transformação de um código gráfico num código fonético. A definição contém em si um dos aspetos cruciais da atividade de ler: a decifração de um código. Mas o ato de ler não se esgota nessa definição. Ler é, também compreender as mensagens representadas num código escrito correspondente do código oral. As duas perspetivas sobre o ato de ler originaram, subsequentemente, formas diferentes de conceptualizar o ensino da leitura. Assim, à perspetiva da decifração do código corresponde a metodologia de ensino ascendente, ou seja, que concebe a aprendizagem partindo das formas mais elementares e simples (letras) até às formas mais complexas, as sílabas, as palavras e as frases. A perspetiva de que ler é compreender um código escrito que se complementa ao código oral originou a conceção da aprendizagem descendente, ou seja, partindo das unidades maiores e mais significativas (frases e textos) para as menores e menos significativas (letras).

Independentemente das duas perspetivas, a aprendizagem da leitura consiste numa das mais importantes conquistas académicas e pessoais da vida das crianças, cujo processo já se iniciou antes mesmo da entrada na escola.

2. Evolução histórica da escrita

Mary Kato (1985) sistematizou a evolução da escrita partindo da fase pictográfica, ideográfica e fonográfica e estabeleceu entre esta competência e o desenvolvimento ontogenético um paralelismo natural. Desde os tempos mais remotos, independentemente do local ou da cultura, o homem sentiu necessidade de transmitir e fixar aos vindouros a sua forma de vida, os seus pensamentos e os seus desejos. Dessa necessidade surgiu a escrita que, tal como o próprio homem, evoluiu de formas mais básicas para as mais elaboradas. Inicialmente, as ideias e as necessidades transmitiam-se através de desenhos e pinturas. Tratava-se de uma escrita pictográfica a que relatava as caçadas e o dia-a-dia do Homem pré-histórico.

Atualmente, ainda subsistem algumas dessas formas de escrita como, por exemplo, nos sinais de informação.

A outra fase de evolução, a fase ideográfica, formou-se como uma especialização da primeira, mas evoluiu para uma representação simplificada dos desenhos. A ideia estava presente sem a necessidade de um desenho tão explícito. É o caso dos hieróglifos, cujos traços representam uma evolução da fase anterior e, simultaneamente, preparam a fase seguinte, a escrita fonética. São exemplos de escrita ideográfica atual os caracteres chineses. A escrita fonética, própria dos Fenícios, particularizou o desenho elevando-o à abstração dos dias de hoje. Assim, o desenho das ondas do mar deu origem à letra [M] e os olhos deram origem à letra [O]. Este tipo de escrita já não se baseia num estímulo visual, o desenho, mas na oralidade, cujos sons constituintes da fala são representados por letras. Transparece um paralelismo entre a evolução do homem até à escrita e o próprio percurso da criança na aprendizagem da mesma (*ibidem*). Tal como nas pinturas rupestres, inicialmente a criança desenha com o propósito de comunicar e registar. A ilustração para as crianças tem função pictográfica, daí que, com menos de três anos, estas não distinguem entre a figura e o texto, por considerarem que a figura também pode ser lida. Numa fase posterior, a fase icónica, a criança reconhece o valor representativo do objeto pela palavra e entende que as palavras grandes representam objetos grandes e vice-versa. Na fase fonográfica, tal como na evolução da escrita, a criança percebe que as palavras grandes se devem ao número de sons representados, sem a anterior arbitrariedade do tamanho da palavra sobre o tamanho do objeto representado.

3. Concepções precoces da aprendizagem da leitura

Hoje sabemos que a criança ao iniciar a sua educação formal, por volta dos seis anos de idade, já construiu um sem número de conceitos sobre a linguagem escrita. Esta concepção, relativamente atual, propunha-se substituir a concepção anterior e clássica, segundo a qual a aprendizagem da leitura se inicia no primeiro dia de aulas e os conhecimentos formulados anteriormente pelas crianças, por vezes apoiadas pelos pais, são contraproducentes e desincentivados. A substituição da perspetiva clássica e instrucionista efetivou-se com os estudos de Vygotsky (1978) e Ferreiro & Teberosky (1986), segundo os quais a aprendizagem escolar tem uma pré-história que se materializa em hipóteses que as crianças formulam sobre o material que pode, ou não, ser lido, a diferença entre desenho e escrita, entre letras e números e, de uma forma geral sobre a funcionalidade da escrita.

Em Portugal, a conceção precoce da aprendizagem da leitura teve como precursor João de Deus (1878), o defensor da educação maternal e fundador das escolas infantis, as primeiras em Portugal dos três aos cinco anos de idade. Defendia, consubstanciado na educação maternal, que as mães deveriam ter o papel de preparar as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois o ato de ler não é muito diferente da forma como as mães ensinam os filhos a falar e a educação escolar é apenas uma correção e continuação da educação familiar. A eficácia desta ação tinha o valor de cem mestres. Apesar da distância que separa os teóricos anteriores, Vygotsky e Ferreiro, de João de Deus é interessante constatar que em Portugal existiu desde muito cedo uma conceção de leitura como um processo gradativo, com início ainda no seio da família e muito anterior à educação formal.

3.1. A literacia emergente

A expressão literacia emergente significa que no desenvolvimento da criança há sempre algo de novo a emergir, resultando numa descontinuidade com o que existia anteriormente. É, portanto, um conceito ainda não totalmente ultrapassado, que concebia o processo de aprendizagem da leitura de forma clássica, ou seja, com início no primeiro dia de aulas, por volta dos seis anos de idade. A conceção de literacia emergente ainda não está suficientemente generalizada e a expressão “prontidão para a leitura” demonstra a existência de um conceito de aprendizagem da leitura como um processo com um início marcado e, portanto, sem a dinâmica própria de um processo de desenvolvimento. A literacia emergente, ou o surgimento de comportamentos de literacia, significa que as crianças estão constantemente a aperfeiçoar as suas estratégias, a construir novas suposições sobre a leitura, num processo de permanente construção que, no entanto, se pode desenvolver de forma diferente dependendo do ambiente que rodeia a criança.

Tal como Ferreiro (1986) afirmou, é muito improvável que uma criança de uma zona urbana não tenha estado em contacto com um sem número de palavras, símbolos e letras e sobre eles não tenha formulado suposições. Pelo sentido inverso, as crianças das zonas pouco urbanizadas e com menor acesso a material gráfico não tiveram as mesmas oportunidades de associar a linguagem falada à linguagem escrita para sobre esta formular hipóteses e, posteriormente, comprová-las. Os comportamentos emergentes de leitura podem ser influenciados pelo ambiente da criança, os meios ricos em material escrito favorecem o processo e, ao invés, os meios pobres são, simultaneamente, menos ricos em possibilidades de exposição ao material escrito. Para além destes conceitos gerais sobre o ambiente, existem outros fatores que

influenciam o desenvolvimento dos comportamentos emergentes de literacia (Viana & Teixeira, 2002). São eles os fatores motivacionais, operativos, linguísticos e ortográficos. Os primeiros referem-se à curiosidade e às expectativas desenvolvidas em torno do contacto com o livro. São disso exemplo as crianças que leem antes de saberem ler ou que pedem aos adultos que lhes leiam histórias. Estes comportamentos motivacionais estão diretamente relacionados com a presença e contacto com livros no meio ambiente da criança.

Os fatores operativos linguísticos referem-se à maturidade linguística da criança, a familiaridade com a forma oral da língua, a sintaxe, a semântica e a pragmática da linguagem. Os fatores ortográficos são os relacionados com a diferenciação entre a imagem e o impresso, letras e números, conceitos acerca de palavras, espaços e letras, orientação da escrita e associação letra-som. Estes fatores desenvolvem-se no ambiente familiar da criança e são, por isso, a consequência das diferenças do nível de literacia com que iniciam a escolaridade (*ibidem*).

4. Condições necessárias à aprendizagem da leitura

4.1. Desenvolvimento cognitivo e idade

A aprendizagem da leitura requer um grande número de habilidades. O desenvolvimento dessas habilidades remonta ao desenvolvimento da linguagem de forma particular e, também, de um conjunto de estádios de desenvolvimento que se evoluiu de forma gradual, com raízes na evolução biológica e social. Tomando a aprendizagem da leitura como um processo construtivo é difícil dizer onde este começou, pois alicerçou-se sobre estruturas antigas reconstruídas. No entanto, e tomando a teoria dos estádios de Piaget como referência, os esquemas cognitivos determinantes para a aprendizagem da leitura estão, regra geral, disponíveis na idade dos sete anos que corresponde ao estádio das operações concretas. Neste período grandes transformações ocorrem a nível de raciocínio na criança, mas por estarem mais relacionados diretamente com o presente tema refiro apenas os conceitos de inclusão de classe e classificação múltipla.

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da leitura foi estudada em Portugal, entre outros, por Fátima Sequeira (1983) cuja pretensão era conhecer os requisitos cognitivos para a aprendizagem da leitura e coordenar o ensino dessa habilidade com os processos naturais de aprendizagem da criança. Assim, nas constatações iniciais a autora refere,

relativamente à relação entre desenvolvimento cognitivo e leitura, que *o desenvolvimento cognitivo da criança põe limitações tanto à decifração do código como à compreensão do texto* (*ibidem*, p.80). Enquadrando esta afirmação na teoria da aprendizagem de Piaget, constata-se que antes dos sete anos de idade a criança dá respostas que denunciam um desenvolvimento cognitivo em formação e que, por isso, actividades cognitivas como considerar simultaneamente o todo e as partes são uma tarefa impossível.

Na obra, “*o nascimento da inteligência na criança*” de Piaget & Szeminska (1971), os autores descrevem o pensamento de crianças de seis anos de idade durante a realização de experiências em que tinham de efetuar raciocínios entre o todo e as partes. A experiência mais elucidativa é a que a seguir se referencia e que foi realizada por diferentes crianças de cinco, seis e sete anos de idade: perante uma caixa contendo contas todas de madeira, sendo a maioria de cor castanha e apenas duas de cor branca, Piaget questionou as crianças se nessa mesma caixa havia mais contas de madeira ou contas castanhas.

Stro (6 anos): Existem nesta caixa mais contas de madeira ou mais contas castanhas? – Mais contas castanhas. – Por quê? – Porque de madeira só há duas. – Mas as castanhas não são também de madeira? – Ah, sim. – Então, há mais castanhas ou mais de madeira? – Mais castanhas.”

*Bis (sete anos): “ Há mais contas de madeira ou mais contas castanhas? – mais castanhas. Desenhemos então sobre uma grande folha branca as contas castanhas e as duas contas brancas. Faz um círculo em todas as contas castanhas. – (A criança rodeia as castanhas com um círculo traçado a lápis.) – Faz agora um círculo em volta das contas de madeira. – (Ela traça um círculo somente em torno das duas contas brancas.) – E as castanhas não são de madeira? – Ah, sim! (apaga o círculo que rodeia as duas brancas e traça um outro em torno do conjunto das contas). – Então, se se fizesse um colar com as contas de madeira e um colar com as contas castanhas, qual seria o mais comprido? – o das castanhas (*ibidem*, p. 235).*

As experiências anteriores foram explicadas por Piaget pela dificuldade sistemática das crianças, com menos de sete anos, incluírem uma classe dentro da outra e compreenderem que a classe total é maior ou mais geral que a classe inclusa. As crianças com menos de sete anos quando têm de pensar simultaneamente no todo e na parte deparam-se com dificuldades, *tudo se passa como se a criança pensando na parte esquecesse o todo e vice-versa* (*ibidem*, p. 235) A relação da parte com o todo está ainda na forma elementar de desenvolvimento, a que Piaget chama de agregado sincrético e os defensores dos métodos globalistas de ensino chamam de pensamento sincrético da criança, ou seja, a característica iminentemente infantil de conceber

as partes como o todo globalizante e não compreender o todo como uma combinação resultante do processo aditivo das partes.

Rebello, por outro lado, considera que a medição do quociente intelectual (QI) da criança poderá ser um forte preditor da sua competência para a aprendizagem da leitura, numa correlação significativa, mas não justifica cabalmente as dificuldades que a criança possa apresentar. Considera, no entanto, que conhecer o nível de QI da criança não é critério suficiente para a predição das suas dificuldades mas refere que é necessário conhecer, dentro das provas de avaliação da inteligência, qual foi a realização na componente verbal da mesma. Outros estudos longitudinais, como os de Bos *et al* (citado em Rebello, 1993) propuseram uma associação interessante entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e o nível de QI. Notaram que as crianças com problemas de aprendizagem têm uma estagnação e até mesmo retrocesso do seu QI que, em algumas situações, pode ser muito significativa. Este estudo veio estabelecer a relação não só entre o QI e a capacidade para a aprendizagem da leitura, mas também o sentido inverso: a leitura pode alterar o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

4.2. Atenção e memória

A leitura, uma atividade tão complexa, exige do indivíduo o desenvolvimento de estruturas biológicas responsáveis pelos mecanismos perceptivos, de atenção e de armazenamento da informação. O processo de aprender a ler relaciona-se com a capacidade de autorregulação do indivíduo e da sua disponibilidade em ativar estratégias de atenção deliberada essenciais aos processos de análise e síntese e o processo subsequente de manter as novas aquisições na memória. Segundo a teoria do processamento da informação, a capacidade de atenção do indivíduo assim como da memória assume um papel preponderante no desenrolar de todo o processo de aquisição de conhecimento, assim como asseguram as respostas cerebrais do mundo envolvente.

As estruturas cerebrais que suportam a capacidade de atenção e vigilância encontram-se situadas no sistema límbico/emocional e nas camadas arquitetónicas profundas do cérebro. As desordens no funcionamento do módulo de atenção e vigília causam a insónia, narcolepsia e relacionam-se com perturbações da atenção como a hipoatividade e a hiperatividade com consequências para a aprendizagem. A atenção tem grandes implicações na aprendizagem dada a sua participação no processo de filtragem dos estímulos. O funcionamento harmonioso desta unidade permite que o cérebro selecione os estímulos mais relevantes e através do processo de

focagem, fixação e manutenção da atenção, reduza as interferências e permita um processo cognitivo mais elaborado (*ibidem*).

A primeira fase do processo de aprendizagem autorregulada começa com a detecção dos estímulos, a qual pode ser afetada pela distração. Se a detecção for bem-sucedida e o indivíduo estiver empenhado e ativo no seu processo de reorganização da informação, então esta passa para a memória de curto prazo. Este tipo de memória consiste num período muito breve, durante o qual conseguimos manter na memória informação funcional para realizar uma atividade imediata como recordar a ordem dos fonemas na palavra para fazer a análise auditiva. A forma como o funcionamento da memória de curto prazo pode influenciar a leitura foi evidenciada por Colbert (1988, citado em Lopes, 2008:55), segundo o qual nos maus leitores se verificam:

- 1) dificuldades na memória a curto prazo para reter sons, palavras e frases;*
- 2) dificuldade em manter a ordem da informação linguística com repercussões na leitura já que esta necessita de uma capacidade de memória sequencial íntegra;*
- 3) lentidão na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo, dificultando a transformação de um código visual no seu equivalente fonológico e também semântica.*

A partir desta associação entre o mau funcionamento da memória a curto prazo e as actividades de análise dos sons, da ordem que ocupam na palavra, assim como a sequência das palavras na frase, se compreende as dificuldades do disléxico. Outros estudos como os de Gathercole e Baddelley (1995, citado em Lopes, 2008:55) concluíram que um bom funcionamento da memória de trabalho é importante para o processamento fonológico e, em particular, para as competências de associação grafema/fonema de forma estável . Pelo apresentado compreende-se que a análise de fonemas de uma palavra, assim como a reconstrução mental da ordem destas na frase são duas competências integrantes da atividade ortográfica dependentes de um desenvolvimento adequado da memória de curto prazo.

Podemos relacionar os problemas de aprendizagem da leitura com perturbações a nível da integração da informação visuo-espacial com a informação auditiva-temporal da responsabilidade da memória sequencial e que permitem, por exemplo, a recordação da ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta teoria poderá explicar os problemas muito frequentes entre os disléxicos que trocam [pra] por [par]ao escrever a palavra “prata”, precisamente porque detetaram a presença de som /r/ mas não conseguiram recordar a ordem sequencial (Viana & Teixeira, 2002).

Os estudos de Liberman et al (1982, citado em *ibidem*) evidenciaram que os maus leitores não se distinguem dos bons leitores nas tarefas de recordar estímulos visuais, como desenhos e rostos, mas nas tarefas de recordar sílabas sem sentido onde os bons leitores tiveram uma prestação muito superior aos maus leitores. Estes resultados permitiram concluir que os maus leitores possuem déficits na memória de trabalho no que se refere ao processamento de material verbal. Sobre a relação entre a capacidade de armazenar e processar dados fonológicos e entre esta e a aprendizagem da leitura, Viana & Teixeira (2002) consideram que a primeira exerce uma forte influência sobre a aprendizagem da leitura no ano de iniciação, mas que essa relação de dependência tende a minimizar-se com o evoluir da escolaridade, passando a uma relação de interdependência. Em forma de síntese, a memória para o processamento fonológico é importante para a construção das relações fonema/grafema que, por sua vez, quando se encontram consolidadas contribuem para o aperfeiçoamento da memória sequencial e detecção dos fonemas na palavra.

Gathercole e Baddeley (1995, citado em *ibidem*, 2002) associaram as fracas competências de memória de trabalho para as tarefas verbais com as dificuldades em aprender de forma estável as relações entre fonema-grafema e, em consequência, incapacidade para sequencializar as associações para proceder à descodificação das palavras. A criança só conseguirá proceder à codificação fonológica se possuir capacidades de reflectir e analisar a língua (consciência fonológica) e conhecer as relações letra-som. Daí que os autores afirmem que a “*codificação fonológica seja o ponto de encontro entre a consciência e a memória fonológica*” (*ibidem*, p. 82). Pelo exposto anteriormente, parece-nos claro que um bom funcionamento da memória de curto prazo para as tarefas de análise fonológica é condição fundamental para o processo de transformação dos sons da língua no código escrito (codificação), na medida em que a memória de curto prazo permite, simultaneamente, manter a informação retida o tempo necessário para ser analisada e sequencializada. Esta modalidade da memória será ainda chamada para o desenvolvimento das funções auditivas necessárias à aprendizagem da leitura que analisaremos de seguida.

4.3. Funções auditivas: discriminação, análise e síntese

Associadas à consciência linguística e à consciência fonológica, e por lhes serem complementares, surgem as actividades da função auditiva, designadamente a discriminação, a análise e a síntese. Discriminar é a capacidade de distinguir dois estímulos semelhantes. Discriminar auditivamente é ser capaz de julgar se as palavras, sílabas ou sons são iguais ou

diferentes, por exemplo entre [mão] e [pão] e entre [v] ou [f]. A criança que não consegue distinguir se as palavras [vaca] e [faca] se referem a duas entidades completamente diferentes não terá um bom desenvolvimento da linguagem e, em consequência, não poderá edificar sobre este aspecto funcional da audição a competência consciente de analisar as diferenças entre as palavras e os sons. Assim, a discriminação auditiva, a par com a memória auditiva, constituem condições essenciais ao desenvolvimento da linguagem e são, conseqüentemente, indispensáveis à aprendizagem da leitura e escrita.

A análise auditiva é a atividade de segmentar uma palavra nos seus sons. Para além de ser uma das componentes da consciência linguística, constitui a fase inicial dos métodos de ensino analíticos, durante a qual a criança realiza atividades de segmentação de sílabas para isolar as letras que vai aprender. Esta fase inicial é pretexto para encontrar semelhanças entre palavras e ir, progressivamente, formando a relação grafema-fonema. Se esta fase de isolar os sons para poder memorizá-los constitui uma fase importante da aprendizagem da leitura, a fase da síntese constitui uma das mais difíceis por estar em parte relacionada com o nível intelectual da criança. A capacidade de síntese auditiva consiste em formar uma palavra a partir de sons isolados como, por exemplo, ao ouvir isoladamente p/a/t/o ser capaz de ligar os diferentes fonemas e dizer /pato/. A interligação de fonemas é condição imprescindível à leitura e escrita e após uma revisão dos estudos acerca da relação entre a síntese auditiva e a aprendizagem da leitura, Rebelo (1983) resume que existe uma forte dependência da segunda sobre a primeira. Acrescentou que a capacidade de fusão dos sons tem uma forte correlação com a leitura e é o fator que distancia os bons dos maus leitores e que a síntese auditiva e o nível intelectual são poderosas influências na aprendizagem da leitura.

4.4. Consciência linguística

Consciência linguística consiste na capacidade de focar a atenção sobre a linguagem em si mesma, de modo a proceder a avaliações conscientes. As avaliações podem fazer-se a nível fonológico, a nível sintático e lexical. A consciência fonológica refere-se à aptidão e à sensibilidade para tratar os sons da fala como os fonemas e sílabas, rimas, ritmo, entoação e intensidade. Trata-se de um conhecimento consciente, reflexivo e explícito sobre as propriedades sonoras da fala e que pode ser utilizado de maneira intencional. Está estreitamente relacionada com a competência de análise fonémica intencional que é um processo essencial à progressão na leitura e escrita, pois consiste em extrair e separar os fonemas de uma palavra.

Em Portugal, um dos estudos significativos sobre a relação entre a competência linguística e a aprendizagem da leitura foi realizado por Sim-Sim (1989) que estabeleceu uma correlação positiva entre o conhecimento da língua de instrução e a leitura. Observou que a capacidade mais determinante no sucesso da aprendizagem da leitura é a prova de segmentação fonémica. As crianças com dificuldade nesta competência de segmentar os fonemas de uma palavra não conseguiam ir mais além do reconhecimento global de palavras.

Ter consciência fonológica é ter o conhecimento explícito da estrutura da linguagem falada, conhecer que a fala se encontra organizada por agrupamentos de sons que permitem a formação dos vocábulos. A autora refere, também, que os maus leitores têm um fraco grau de consciência da estrutura das palavras, fraca aptidão para lidar com a linguagem falada e escrita, dificuldades de nomeação de objetos e compreensão de frases, assim como incapacidade em segmentar os fonemas de uma palavra. A aptidão de segmentar os fonemas é um forte preditor da capacidade de aprendizagem da língua escrita e as suas competências específicas, tais como segmentação, análise e ligação de fonemas, não são adquiridas de forma espontânea, mas sim de forma intencional e objetiva (Rebelo,1993).

Neste contexto, a escola possui a responsabilidade de promover a consciência linguística dos seus alunos que, como já vimos tem, não só a importância de auxiliar a aprendizagem da escrita como também apoia o desenvolvimento dessa habilidade ao longo do tempo.

Seguem-se algumas atividades para o desenvolvimento da consciência linguística de Sim-Sim, (1995 citado em Lopes, 2008).

Quadro 2- Atividades de desenvolvimento da consciência linguística

Desenvolvimento da consciência fonológica	Desenvolvimento da consciência lexical	Desenvolvimento da consciência sintática
Exercícios de:	Exercícios de:	Exercícios de:
<ul style="list-style-type: none"> i. Reconstrução silábica ii. Segmentação silábica iii. Antonímia iv. Reconhecimento silábico v. Produção de rimas 	<ul style="list-style-type: none"> i. Reconhecimento da fronteira da palavra (completar e ordenar frases) ii. Sinonímia 	<ul style="list-style-type: none"> i. Organização frásica ii. Concordância morfo-sintática

Fonte: Sim-Sim, (1995, citado em *ibidem*, p. 52

As atividades propostas no quadro anterior permitem observar que a consciência fonológica depende da análise fonética intencional. Os exercícios de segmentar a palavra em sílabas, reconstruí-la, encontrar o seu antônimo, reconhecer sílabas iguais em palavras diferentes ou produzir rimas exigem, no mínimo, que o aprendiz de leitor se detenha voluntariamente na tarefa de atenção e análise, se abstraia de estímulos irrelevantes e tenha um domínio considerável da língua de escolarização. Problemas ao nível da concentração, da articulação e do desenvolvimento semântico colocam sérios problemas à tarefa de análise fonémica. Os fracos leitores têm, também, um déficit considerável na habilidade fonémica intencional, daí que se afirme: “*a culpa é do módulo fonológico*” (Morais,1997:218).

Debruçando-nos sobre a importância da consciência lexical e sintática, o conhecimento de um número considerável de palavras e das regras que estruturam a linguagem oral aparecem como condições essenciais para a aprendizagem da leitura. Falar e ler são atividades linguísticas e quanto maior for o domínio da língua de escolarização mais fácil é entrar na vertente escrita desse código. Assim, o domínio implícito da língua na vertente sintática possibilita ao leitor “*Auto monitorizar na compreensão do texto escrito; na facilitação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava*” (Viana & Teixeira, 2002: 66).

Também Sim-Sim (1995) assenta que um fraco domínio do oral afeta a compreensão do que é lido. Assim, facilmente se compreende que o conhecimento implícito da língua de escolarização prepara o conhecimento explícito sobre o léxico e a sintaxe. O que se iniciou como um processo de produção da língua falada passará a um processo de perceção da fala, à medida que a criança avança no desenvolvimento cognitivo e nas atividades de sinonímia, conhecimento da fronteira da palavra, organização da frase e concordância morfossintática.

Detendo-nos mais especificamente sobre a consciência fonológica, e verificado o seu valor preditivo na aprendizagem da leitura, elencam-se as conclusões retiradas sobre a correlação entre a consciência fonológica e a leitura reunidas por Viana & Teixeira (2002).

i) a consciência fonológica pode ser treinada; ii) possui um efeito facilitador no desenvolvimento inicial da leitura; iii) este efeito é maior quando as conexões entre os segmentos sonoros e as letras são explicitadas; iv) o efeito do treino é maior nas crianças que, à partida, possuem níveis de segmentação mais baixos.

O treino simultâneo das tarefas de análise de elementos sonoros com o treino das letras facilita muito a aprendizagem da leitura. Diversos trabalhos citados pela autora dão conta da

relação entre o desenvolvimento precoce de aptidões fonológicas, como as tarefas de segmentação fonémica e silábica, as melhores preditoras do sucesso da aprendizagem. Os estudos evidenciaram que a relação entre consciência fonológica e leitura se desenvolve de maneira interativa, e também estabeleceram uma ligação entre os métodos de ensino da leitura e a consciência fonológica.

Segundo os autores o tipo de ensino ministrado pode ter influência no desenvolvimento das habilidades fonológicas das crianças que, por sua vez, potenciam a aprendizagem da leitura. Assim, para as crianças submetidas às metodologias globais a relação ou a subordinação da consciência fonológica não era significativa, o que pode implicar que quando a instrução não consegue explicitar o fonema, independentemente da metodologia seguida, então os alunos socorrem-se das suas próprias estratégias, o que pode acontecer com sucesso ou insucesso. (Ehri, 1989 citado em *ibidem*).

Segundo Spear-Swerling (2014) as habilidades requeridas na aprendizagem da leitura em línguas alfabéticas como o Português são a consciência fonémica, o conhecimento fônico, a fluência, o vocabulário e a compreensão. A consciência fonémica refere-se à consciência dos sons da fala e observa-se pela capacidade de analisar os fonemas de uma palavra como *bota*. A criança com bom desenvolvimento nesta área será capaz de isolar os fonemas /b/o/t/a e posteriormente proceder à reconstrução da palavra através dos sons dados como por exemplo: /b/o/l/a formam a palavra *bola*. O conhecimento fônico refere-se ao conhecimento das correspondências grafema-fonema e à capacidade de utilizar esse conhecimento na leitura de palavras desconhecidas. Como se vê, nas línguas alfabéticas, o conhecimento fonémico e fônico são essenciais para as competências de decodificação em línguas alfabéticas como a nossa. A fluência consiste na capacidade de ler com relativa velocidade, sem esforço e com precisão. Esta capacidade é ainda mais relevante por contribuir para a compreensão dos textos. A dificuldade de fluência leitora dificulta a compreensão e subsequentemente a motivação e acompanhamento do elevado volume de leitura requerido com o avançar da escolaridade. A compreensão da fala e o conhecimento do significado das palavras contribuem para a compreensão oral, de textos e de palavras. De seguida apresentamos um quadro resumo das principais habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura.

Habilidade	Definição	Algumas razões pelas quais a habilidade é importante	Exemplos de avaliações	Exemplos de intervenções eficazes
Consciência Fonémica	Consciência e capacidade de manipular os sons individuais (fonemas) nas palavras faladas	Para conseguirem ligar as palavras escritas aos sons e para compreenderem a lógica de um alfabeto, as crianças têm de ter consciência de que as palavras faladas são compostas por sons individuais	As tarefas de síntese de segmentação oral (o professor diz: que palavra é esta: /g/a/t/o/? As crianças repetem os sons individuais e depois juntam-nos para obter <i>gato</i>	Ensino explícito da síntese e da segmentação fonémica com recurso a blocos ou outros materiais que representam fonemas individuais. Esta estratégia deve ser conjugada com o ensino fónico.
Conhecimento Fónico (descodificação de palavras)	Conhecimento de correspondências letras-sons; capacidade de aplicar o conhecimento dos sons representados pelas letras na descodificação de palavras desconhecidas	As crianças precisam de muitas competências fónicas para conseguirem ler as muitas palavras desconhecidas que encontram quando leem; um bom conhecimento fónico fornece também um importante mecanismo de consolidação das palavras na memória, e promove a automaticidade na leitura de palavras	As crianças leem palavras fora do contexto (numa lista), das quais algumas deverão ser palavras sem sentido.	Ensino explícito e sistemático de Correspondências letras-sons e de sons relativos a padrões de letras usuais; instrução de síntese fónica (das partes para o todo); aplicação de competências fónicas à leitura de excertos de texto
Fluência	Capacidade de ler com precisão, sem esforço, com razoável velocidade e (na leitura oral) com expressão e fraseamento, excertos de texto apropriados à idade	A leitura fluente é importante para a compreensão e para o empenho na leitura; os problemas com a fluência tendem a limitar a compreensão e a diminuir a motivação para a leitura	As crianças leem um texto apropriado à idade durante um minuto, sendo o número de palavras corretamente lidas comparado com as normas de fluência da leitura próprias da sua idade	Leituras repetidas de textos familiares; leitura oral para um professor, o qual fornece pistas e <i>feedback</i> apropriado; treinos cronometrados com cartões que contêm palavras escritas; muita prática de leitura independente

Vocabulário	Conhecimento do significado de palavras	O conhecimento do vocabulário é extremamente importante para a compreensão oral e para a compreensão do texto, desempenhando também um papel no reconhecimento de palavras	Perante uma série de figuras, as crianças apontam a figura que contém a palavra dita em voz alta pelo examinador (vocabulário recetivo)	O ensino explícito de palavras desconhecidas é importante para a compreensão de um texto, em conjugação com abordagens indiretas como, por exemplo, ensinar as crianças a inferir significados de palavras a partir de étimos comuns
Compreensão	Compreensão da linguagem falada ou compreensão de texto	A compreensão da fala influencia a capacidade de compreensão de frases decodificadas com sucesso	As crianças ouvem um trecho lido pelo examinador e respondem a questões (compreensão da fala); as crianças leem um excerto e respondem a perguntas (compreensão da leitura)	Ensino explícito de estratégias de compreensão tais como resumos: utilização de organizadores gráficos; discussão oral de textos; construção do <i>background</i> de conhecimento necessário para perceber o texto

Extraído e adaptado de: Spear-Swerling (2014:19)

O quadro acima apresentado elenca as habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura. Ressalva-se, no entanto, o afirmado por Spear-Swerling (2014) relativamente à importância destas habilidades. Elas são certamente importantes nas fases iniciais da aprendizagem e referem-se aos leitores típicos. Outro tipo de leitores poderá utilizar estas estratégias em fases diferentes da aprendizagem. Segundo a autora, é importante que os professores compreendam de que forma estas habilidades interagem ao longo do processo de aprendizagem. Para algumas crianças a utilização de pistas dadas pela compreensão da linguagem poderão auxiliar o difícil processo de decodificação, sendo que: “os *leitores iniciados e os leitores com problemas de decodificação recorrem frequentemente ao contexto para compensar os défices de decodificação*” (*ibidem*,p.20). No entanto, para os anos mais avançados o recurso à compreensão deixa de ser suficiente e os professores devem encorajar as crianças a utilizar a decodificação automática e precisa.

Capítulo VI

A APRENDIZAGEM DA LEITURA

1. Modelos explicativos da aprendizagem da leitura

Apresentadas as condições necessárias para a aprendizagem da leitura, procede-se agora à discussão de modelos explicativos da aprendizagem, os quais organizam o processo de aprendizagem por fases ou estádios, cada um com características próprias e concebidas segundo um processo construtivo, em que a fase posterior representa um aperfeiçoamento das anteriores.

A compreensão do processo de leitura, como processo complexo que é, implica conhecermos não só os modelos de aprendizagem e os modelos de ensino, mas também, as teorias explicativas da evolução do processo de aquisição da leitura por parte do sujeito aprendente. Dito de outra forma, a transição do nível de aprendiz para o nível de leitor fluente pode fazer-se, segundo as diversas teorias, de forma contínua ou de forma descontínua através da sucessão de etapas que se aperfeiçoam dando origem a outras mais elaboradas. Uma das teorias que defende um desenvolvimento contínuo do processo pertence a Frith, Friedman, Desberg (1981 citado em Cruz, 2007).

1.2. O Modelo de Frith, 1985

O modelo de desenvolvimento da capacidade leitora concebe o processo segundo três etapas qualitativamente diferentes e que se distinguem pelas estratégias utilizadas em cada uma delas. As etapas são a logográfica, a alfabética e a ortográfica. A fase anterior a estas três, que se centram na educação formal, corresponde à fase da pré-alfabetização a que o autor denomina fase mágica ou simbólica, na qual as crianças tendem a atribuir a todos os rabiscos um significado representativo de comunicação. Na fase logográfica a criança reconhece as palavras globalmente, quer seja pelas características particulares que possuem (como as formas, a posição, o tamanho ou as cores), quer pela frequência do seu uso como, por exemplo, o seu nome próprio. As capacidades de descodificação ainda não são utilizadas. Na fase alfabética a criança aplica os mecanismos de correspondência grafema-fonema. Nesta etapa as crianças já são capazes de segmentar palavras nos sons que a constituem e perceber a ordem destes na palavra para numa fase final reconstituí-los. Na fase ortográfica um grande número de palavras já passou para o léxico visual diretamente sem necessitar de descodificação. Este processo é tão

rápido como a fase logográfica, mas distingue-se deste pelo uso da ortografia para a deteção, por exemplo, de erros. O modelo de Frith pressupõe a evolução sequencial dos estádios, em que cada novo estádio contém a estrutura do estádio que lhe antecedeu, mas que através de novas combinações evoluiu qualitativamente (Cruz, 2007).

1.3. O modelo de Ehri de 1995

O modelo de Ehri, com algumas semelhanças com o modelo de Frith, propõe que a evolução da leitura seja feita ao longo de quatro fases: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabético total e alfabética consolidada. A fase pré-alfabética, conforme diz o nome, é anterior ao conhecimento da forma como funciona o sistema alfabético e os leitores não usam a relação letra-som. A leitura de palavras pode ocorrer, mas utilizando pistas visuais salientes. Na fase seguinte, fase alfabética parcial, o leitor já tem algumas competências de associação letra-som, ou o nome das letras, ou de alguma letra em particular presente na palavra. Nesta fase, a leitura ainda está limitada e a utilização de pistas fonéticas parciais leva à confusão de certas palavras que tenham sílabas em comum. Quando a associação letra-som está mais consolidada e o leitor lê palavras desconhecidas, entra na chamada fase alfabética total. A última fase, e a mais eficiente, é a alfabética consolidada caracterizada pelo aumento de conexões entre letra-som que permite, também, um aumento de palavras guardadas na memória para automatização. Relativamente às duas últimas fases, alfabético total e alfabética consolidada, são reservadas para os leitores sem dificuldades, uma vez que os leitores com dificuldades não conseguem evoluir da fase alfabética parcial para a alfabética total, pelo facto de exigir processamento fonológico eficiente (Cruz, 2007).

1.4. Modelo de Chall de 1967

Jeanne Chall publicou o seu trabalho no livro intitulado “*Learning to read: the great debate*” (1967) no qual apresentou a sua investigação desenvolvida em escolas americanas e que resultou na comparação de vinte e dois programas de ensino. O modelo de Chall propõe que a evolução da escrita no indivíduo se faça em cinco fases distintas que vão desde o nível zero de aquisição até ao nível da leitura fluente. Embora possam existir diferenças na evolução dos estádios decorrentes das diferenças individuais, a progressão é igual para todos os indivíduos.

Começamos pela fase 0- Pré-Leitura ou Pseudo-Leitura que compreende o período que vai desde o nascimento até ao início da escolarização. Esta fase abarca todo o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento de competências de pré-leitura, como conhecer a finalidade da escrita, e competências visuo-motoras, percetivo-auditivas e, também, de consciência metalinguística necessárias para a aprendizagem da leitura. Esta é uma fase de construção das estruturas sobre a qual se fundamenta a aprendizagem, ou seja, a fase da leitura emergente, e quanto mais ricas forem as experiências com o meio, e em especial as experiências com a linguagem oral e escrita, mais facilitado estará o processo de aprendizagem (Cruz, 2007).

A fase 1-(6 e 7 anos) corresponde à fase de descodificação, ou de iniciação leitora, compreende os dois primeiros anos de escolarização e corresponde à aquisição do código alfabético, sendo frequentes as atividades de correspondência grafema-fonema.

A fase 2- (7-8 anos) corresponde à consolidação e fluidez da descodificação. Nesta fase a criança avança para a automatização do uso do código. A velocidade da leitura aumenta assim como o número de palavras que a criança pode ler globalmente devido à automatização da descodificação. Esta está consolidada e as crianças leem palavras desconhecidas com grupos consonânticos e palavras longas e complexas.

A fase 3- (9-13 anos) fase de ler para aprender coisas novas. Com a consolidação da leitura, a criança está agora disponível para aprender outras coisas resultantes da leitura de textos. Nesta fase dá-se um incremento na aquisição de novos vocábulos e conceitos, assim como a aquisição de novas estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão da leitura.

Fase 4- (14-18 anos) designa-se fase dos múltiplos pontos de vista. A leitura nesta fase é muito eficaz e fluente e abarca vários tipos de textos e de matérias. O leitor consegue identificar vários pontos de vista e estão implicados vários níveis de compreensão: literal, inferencial e crítica.

Na fase 5, denominada fase de construção e reconstrução, o leitor seleciona os materiais que lhe interessam e adapta a leitura aos seus fins, à dificuldade e familiaridade do tema. A leitura está ao serviço dos interesses do leitor, assim como do seu desenvolvimento profissional (Cruz, 2007).

1.5. Modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg de 1981

Os modelos que defendem que a aquisição da leitura se faz por alterações desenvolvimentais motivadas pelo aperfeiçoamento dos processos cognitivos inserem-se nos modelos de clareza cognitiva. O modelo de clareza cognitiva defende que a escrita surge após o processo de

consciência das funções e das características do discurso escrito. Assim, a criança primeiramente deverá conhecer: (i) as funções da linguagem escrita para sentir-se motivada para a aprendizagem (ii); ter a percepção que a linguagem escrita simboliza e representa a linguagem oral; (iii) dominar a terminologia técnica e ; (iv) compreender o processo de descodificação.

O modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg funda-se em três estruturas: o conhecimento, as estratégias e o metaconhecimento. O conhecimento está presente em todos os estádios de desenvolvimento e altera-se em interação com o envolvimento. Por sua vez, produz novas estratégias para interagir com os estímulos do envolvimento e dá origem ao metaconhecimento que consiste numa autorreflexão sobre as estratégias que o indivíduo utiliza. O desenvolvimento da leitura faz-se em quatro estádios: (i) estágio das adivinhas linguísticas; (ii) estágio da rede de discriminação; (iii) estágio da descodificação sequencial e; (iv) estágio de descodificação hierárquica (Cruz, 2007).

Os estádios de Marsh assemelha-se ao de Ehri e evolui no sentido da leitura por adivinhação, ou seja, pela compreensão dada pelo contexto. Evoluem para a descodificação, segundo pistas que em Marsh são dadas por similaridade visual, ou analogia por palavras conhecidas, enquanto no modelo de Ehri as pistas são dadas por via fonética. O modelo evolutivo de Marsh prossegue dando ênfase às capacidades fonéticas só a partir da terceira fase, estágio da descodificação sequencial, enquanto no modelo de Ehri, as pistas dadas por via fonética são determinantes para o sucesso da leitura. Assim, a criança com dificuldades, segundo o modelo de Ehri vê-se impossibilitada de progredir para os níveis intermédios e superiores de leitura, designadamente o nível alfabético parcial e alfabético total. No modelo de Marsh , a criança com dificuldades no desenvolvimento fonológico pode transitar dos níveis inferiores para os intermédios e superiores utilizando pistas visuais e analogias com palavras já conhecidas (Cruz, 2007). Sabemos que o Método de Ensino das Vinte e Oito Palavras se fundamenta, precisamente, no ensino da leitura a partir da palavra que, por sua vez, possibilita a aprendizagem de novas palavras fazendo analogias com as palavras já conhecidas.

1.6. O Modelo de Spear-Swerling & Sternberg de 1996

O Modelo de Spear-Swerling & Sternberg, além de ser mais atual assume a evolução do processo de leitura como um processo desenvolvimental que implica um conjunto de processos cognitivos que se atualizam com o decorrer do processo. O modelo, para além de conceber o processo normal de leitura, refere que este evolui ao longo de seis etapas: i) reconhecimento de palavras por pista visual; ii) reconhecimento de palavras por pista fonética; iii)

reconhecimento controlado de palavras; iv) reconhecimento automático de palavras; v) leitura estratégica; vi) leitura altamente eficiente. O processo de evolução da leitura desde os níveis inferiores até ao reconhecimento automático das palavras assenta num aperfeiçoamento dos níveis da consciência fonológica. Posteriormente é necessário que a criança conheça algumas correspondências letra-som até à descoberta do princípio alfabético segundo o qual as letras e os sons se correspondem de forma sistemática (Cruz, 2007). Nos níveis superiores de leitura, leitura estratégica e leitura altamente eficiente, as competências de descodificação já não são necessárias devido ao nível de automatização adquirido, pelo que as capacidades cognitivas ficam disponíveis para a compreensão e estratégia da leitura.

O modelo de Spear-Swerling & Sternberg de 1996, explica também, o processo das dificuldades da leitura e o tipo de leitores correspondentes. Assim, os leitores não alfabéticos são aqueles que se desviam do processo de aquisição logo na primeira fase, não evoluindo mais além do que o reconhecimento de palavras por pista visual. Não chegam a desenvolver capacidades de descodificação e ficam muito limitados no número de palavras conhecidas pela impossibilidade de utilizarem o princípio alfabético. Fazem parte deste grupo as crianças com dificuldades cognitivas substanciais cuja metodologia de ensino da leitura fica pelos níveis globais nunca descendo até à sílaba ou letra. Os leitores compensatórios são aqueles que combinam o reconhecimento de palavras por pista visual com algumas capacidades de conhecimento visual da palavra e habilidades contextuais.

Os leitores compensatórios, contrariamente aos não alfabéticos, adquirem o princípio alfabético e conhecimentos de ortografia. Os leitores não automáticos são os que não atingiram a reconhecimento controlado de palavras sendo que, por isso, fazem uma descodificação imprecisa e à custa de muito esforço. Enquanto os leitores não automáticos fazem a descodificação completa da palavra, os compensatórios não conseguem. No entanto, a descodificação dos leitores não automáticos faz-se com recurso a pistas dadas pelo contexto da frase o que atrasa o processo de compreensão. Os leitores tardios são os que se desviam do caminho da leitura normal na fase do reconhecimento automático da palavras, mas, apesar disso, conseguem reconhecer palavras com muito esforço e de forma mais lenta. São designados de tardios porque, enquanto a criança com desenvolvimento normal na mesma idade já lê de forma automática e com compreensão, o leitor tardio ainda utiliza todas as suas capacidades na descodificação (Cruz, 2007).

1. A perspectiva psicogenética e construcionista da aprendizagem da leitura

A escola tradicional, transmissora e preocupada com o fazer aprender, está a ser influenciada por teóricos que se preocupam mais em fazer entender que a aprendizagem se processa numa relação entre o indivíduo e o meio. O processo Tyleriano de ensinar com eficiência deverá ser substituído pelo paradigma do aprendiz em ação. Nesta conceção da aprendizagem construcionista o aluno é um ser ativo, construtor do seu próprio conhecimento através da transformação do já existente.

O pensamento construtivista fundamenta-se nas ideias e estudos de dois pensadores: o suíço Jean Piaget e o russo Lev Vygotsky. O fundamental dos seus estudos consistia em compreender o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, como evolui de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Para Piaget, o indivíduo absorve conhecimento a partir de experiências, ações e interações com o meio e com os objetos. As experiências são depois assimiladas, ou seja, interiorizadas. Este processo permanente de alteração da estrutura antiga por uma mais recente resulta na formação da estrutura do pensamento. A passagem de uma estrutura, ou estágio, para a seguinte fazia-se de forma sequencial e inflexível, em que o subsequente assentava, necessariamente no precedente.

A função do professor, segundo esta teoria, consiste em promover ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes com objetos diversos para que as crianças desenvolvam as atuais estruturas e se preparem para as aprendizagens subsequentes. O desenvolvimento antecede a aprendizagem, ou seja, é importante observar o estágio de desenvolvimento das funções psíquicas e cognitivas de um indivíduo antes de submetê-lo a um determinado processo de aprendizagem. Moll (1996:48), referindo-se à relação polémica entre aprendizagem e desenvolvimento, acentuou a discórdia de Vygotsky segundo o qual o ensino cria processos de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento e não é necessário esperar pela prontidão biológica para que ocorra a aprendizagem.

A noção de desenvolvimento proximal contém em si duas questões de psicologia educacional: a avaliação das capacidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução. A primeira refere-se à avaliação do potencial cognitivo da criança e a segunda serve para verificar o seu potencial de desenvolvimento, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer com a mediação de um par mais competente. Nesta perspetiva, a instrução exerce um papel

importante na medida em que catapultas competências que estão latentes, ou em fase de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A instrução só é válida se preceder e tiver efeitos no desenvolvimento. São ineficazes as aprendizagens cujos níveis já foram atingidos, uma vez que não criam condições para a formação de outros estádios de desenvolvimento (Fino, 2003).

Centrando-nos nas concepções de Vygotsky sobre a leitura, este considerava que esta é de importância fundamental no desenvolvimento cultural da criança e que deve ser ensinada como uma linguagem, muito para além de desenhar letras e de construir palavras com elas. Sobre as metodologias de ensino da leitura, afirmou:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 1998:139).

Vygotsky reclamou ainda mais procedimentos científicos para o ensino da leitura, já que, até à data, a psicologia contemplava a aprendizagem da escrita apenas como um processo motor. Contrariamente a aprender a falar, aprender a ler necessita de treino artificial, atenção e esforços enormes por parte do professor e do aluno. Vygotsky, tal como Piaget, Ferreiro e Teberosky, valoriza a atividade da criança no processo de aprendizagem. Segundo o autor o ensino da leitura e da escrita deveria fundamentar-se na atividade e nas necessidades da criança e não numa atividade sem significação que é imposta pelo professor. O que se deve ensinar é a linguagem escrita e não apenas letras.

No contexto específico da relação construtivismo e aprendizagem da língua escrita, o nome de Emília Ferreiro, pesquisadora Argentina, é incontornável. A sua contribuição consistiu em reorientar a perspetiva da alfabetização como um momento pontual na vida da criança, com um início claramente marcado e que coincidia com a entrada na escola, para um processo de construção que se inicia muito antes da escolaridade e que se faz com a participação do sujeito. As pesquisas de Ferreiro e dos seus colaboradores visavam a procura de esclarecimentos sobre a forma de agir e pensar das crianças de tenra idade, e não alfabetizadas, em contacto com a escrita. Perante o material escrito registaram-se as hipóteses que as crianças colocavam sobre o significado, as problematizações e as reformulações que construía perante os símbolos escritos que povoam o seu quotidiano. Concluíram que, antes mesmo da entrada na escola, as crianças têm um certo nível de conhecimento sobre a língua escrita, que esses conhecimentos

advêm da exposição aos símbolos escritos, que a aprendizagem da língua escrita é difícil, independentemente da classe social, e que uma aprendizagem mais ou menos facilitada depende da estimulação do meio rico em materiais escritos. Esta será a condição geradora de desigualdades entre a criança proveniente dos meios urbanos e dos meios rurais. O mesmo é dizer que as crianças que provêm de famílias de estrato cultural mais elevado, onde é natural o contacto com a língua escrita mesmo antes da alfabetização, diferem das crianças de baixo nível cultural, para as quais a entrada na escola é, também, a entrada no mundo da comunicação escrita.

A especificidade dos problemas de aprendizagem da leitura caracteriza-se pelo facto da criança se mostrar competente nas demais tarefas e ser, aparentemente, incompetente no processo de descodificação ou, por outro lado, a criança tem um desenvolvimento cognitivo dentro da normalidade e encontra dificuldades substanciais nas tarefas escolares.

A aprendizagem da leitura e escrita é um processo de apropriação socialmente constituído e com origem extra-escolar. Antes da iniciação do processo de alfabetização, a escrita evolui na criança através de formas próprias. Cada criança encontra, à sua maneira, a forma de compreender os símbolos gráficos impressos nos objectos físicos do ambiente. O sujeito, segundo esta visão de apropriação, constrói o seu próprio conhecimento para poder apropriar-se do conhecimento dos outros, cria para poder assimilar e assimila para compreender.

Historicamente falando, não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra-escolar; que o início da sua organização enquanto objecto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efectiva evolui na criança através de modos de organização que a escola desconhece, por ter herdado, do tempo da formação dos escrivães, o cuidado pela reprodução fiel. Porque não sabendo como tratar as escritas que se desviam da norma esperada, ignora-as ou reprime-as. (Ferreiro e Palácio (1987:102).

Assim, tanto na perspectiva de Ferreiro e Palácio como na de Piaget, a criança é construtora do seu conhecimento. A abordagem tradicional vê a criança como sujeito passivo, sujeita a um tipo de instrução igual para todos, cujos fracassos na aprendizagem são atribuídos à falta de competência da criança. A criança “Piagetiana” que Ferreiro fala está no centro do processo da aprendizagem e é designada por *sujeito cognoscente* que é, no dizer das autoras,:

O sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmite a ele,

por um acto de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objectos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (ibidem, p. 26).

Também Bettelheim e Zelan (1984) apresentam a tese psicanalítica explicativa dos erros de leitura, bloqueios, inversões de letras ou palavras opondo-se fortemente às teses neurológicas que veem os mesmos erros como perturbações e deficiências. Estes autores interessaram-se pelo ensino da leitura durante o tratamento de crianças profundamente perturbadas que frequentavam a Orthogenic School em Chicago. Observaram que o inconsciente exerce influência sobre a aprendizagem, em especial da leitura, e envolveram-se em pesquisas para determinar as razões psicológicas que levam a que crianças normais sejam incapazes de aprender a ler. Para os autores, as crianças que tiveram no seu ambiente familiar experiências agradáveis com a leitura têm grande facilidade em aprender a ler na escola e o seu sucesso na aprendizagem não está relacionado com os métodos de ensino empregues.

Os autores criticam a forma como a leitura é ensinada atualmente, considerando a descodificação como a parte central do processo de alfabetização. A condição fundamental para iniciar o ato da alfabetização inicia-se antes da entrada na escola e relaciona-se com as atitudes que as crianças adquiriram e mantiveram apesar das experiências educativas. Essa é a razão explicativa porque os filhos de pais elevadamente escolarizados têm vantagem sobre as crianças de famílias culturalmente em desvantagem que não se tornam plenamente alfabetizadas apesar de terem adquirido as capacidades elementares de descodificação e reconhecimento. Salientam que as pobres vivências trazidas de casa podem ser compensadas pelas experiências que a criança ache motivantes. Se, eventualmente a aprendizagem da leitura não for considerada positiva e a criança fracasse, então as consequências são irremediáveis.

Ensinar a ler através de palavras não significativas supõe que não importa o meio através do qual as crianças adquirem as habilidades de descodificação. Pressupõe que as palavras ou frases não significativas automaticamente ensinarão a ler e que só através de repetições a criança aprende a reconhecer. Obviamente que estas suposições não correspondem à visão do sujeito aprendente e construtor de seu conhecimento, pois se uma criança quiser aprender uma palavra ela irá fazê-lo sem esforço, como acontece com o reconhecimento das palavras que povoam o seu quotidiano e que lhe despertam interesse.

A criança, sujeito aprendente, não se separou do sujeito emocional pelo facto de ser aprendiz.

Quanto mais jovem e menos intelectualmente maduro for o leitor, mais poderosamente suas emoções afetarão tudo aquilo que ele fizer. Consequentemente, ele não é muito capaz de experienciar coisas independentemente de suas preocupações, e de maneira objetiva, nem pode ele impedir que seu inconsciente se intrometa e distorça aquilo que ele conscientemente tenta compreender (Bettelheim & Zelan 1984:43).

Relativamente ao papel do professor, este deve ensinar a ler através destas frases cheias de significação. Não deve colocar demasiada ênfase na capacidade de decodificação e reconhecimento de palavras. Esse processo mecânico reduz a atividade de leitura a um processo sem valor que é o mesmo que dizer desprovido de magia. Sobre a influência que o professor pode exercer no processo de aprendizagem, os autores Bettelheim e Zelan (1984) exemplificam o caso de Helen Keller, a criança cega e surda cuja história pessoal inspirou o mundo pela sua coragem e determinação em contrariar limitações tão grandes. Helen Keller aprendeu a falar, a ler, e a escrever e chegou a formar-se com distinção na Universidade de Radcliffe. A ajuda da sua professora, Ann Sullivan, foi extremamente importante em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de Helen. Ann começou por escrever nas mãos de Helen as palavras que para si tinham muita significação como boneca, bolo, cama, colchão, lençol, manta. Diariamente, Helen aprendia cinco a seis palavras e dias depois ainda as recordava, pois eram de tal forma importantes para a sua vida diária que se tornavam significativas. Imaginemos que Ann Sullivan começara por escrever na sua mão as palavras que as crianças aprendem quando iniciam a escolaridade; “A vovó viu a uva”; “O papá tapa o pote”; decerto que Ann não conseguiria aprender a ler nem a escrever.

O ensino da leitura, segundo Bettelheim e Zelan (1984:37), através de uma série de palavras demasiado simples, sem significado emocional e, portanto, desinteressantes, é uma indulgência grave. Acrescentam que quando através destas palavras, por vezes monossilábicas, se constroem histórias demasiado simples, de vocabulário limitado e, consequentemente desinteressantes transformam-se num “ *insulto para a criança, a qual sente que está sendo tratada como uma pessoa estúpida.*”

Por fim, a mais elogiosa sentença proferida a favor de uma educação construtivista assente na perceção do aprendiz competente, que é sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, foi a de Ann Sullivan. “*Eles (referindo-se aos sistemas de ensino) parecem estar construídos sobre a suposição de que cada criança é uma espécie de idiota que precisa ser ensinada a pensar*” (ibidem, p.44).

A valorização do aprendiz como pessoa, com cultura e vivências próprias, sujeito da sua própria aprendizagem, parece ser o ponto convergente entre os diferentes pensadores de caráter construcionista, mas teve, certamente, o seu apogeu com Paulo Freire. A sua concepção rejeitava a visão de “*Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito*” (Freire, 1989:13).

O processo de aprendizagem da leitura e escrita de Paulo Freire ancorava-se no pressuposto de que todas as pessoas, alfabetizadas ou não, tinham as suas próprias experiências a que chamou de leitura do mundo. O processo de alfabetização consistia numa reconstrução da linguagem escrita sobre a linguagem falada já apropriada pelo sujeito. Isto porque o aprendiz tem conhecimento sobre a linguagem falada, sobre a realidade e o mundo do trabalho antes mesmo de começar a aprender a ler. Esse conhecimento deveria ser objeto de levantamento por parte do professor que se inteirava das condições de vida dos alfabetizandos através do diálogo. Este processo tinha dois propósitos: servia, em primeiro lugar, para a seleção das palavras geradoras e, numa fase posterior, para a compreensão da cultura dos alfabetizandos. A cultura era vista pelo povo como algo que era produzida e utilizada pelas classes instruídas da qual não faziam parte. O processo de alfabetização de Freire fazia uso de gravuras e textos criados sobre a cultura dos próprios aprendizes e não dos educadores. Só após esta fase o professor devolvia aos aprendizes as palavras escritas.

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois voltavam a eles inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (Freire, 1989:13)

O processo de alfabetização constituía-se de três fases: uma fase preparatória que consistia no levantamento do universo vocabular durante a qual se consultavam as populações da área onde se faria o processo de alfabetização. As palavras geradoras eram selecionadas neste processo de levantamento. O princípio subjacente à teoria de alfabetização de Paulo Freire era que as palavras deveriam ser das populações e não dos livros ou das bibliotecas. A segunda fase consistia na seleção das palavras geradoras segundo o critério do estímulo intelectual e afetivo.

Deveriam relacionar-se com experiências da vida dos aprendizes, conter todos os fonemas da Língua Portuguesa, organizarem-se segundo uma sequência gradativa da complexidade fonética e deveriam estar fortemente relacionadas com a realidade cultural, política e social dos alfabetizandos (Barreto, 2004). O trabalho iniciava-se com a apresentação das fichas de cultura. Consistiam em ilustrações de cenas da realidade quotidiana dos aprendizes. Estas gravuras eram exploradas oralmente e permitiam (Barreto, 2004; Freire, 1989) a consciencialização de que os aprendizes “*eram cultos porque faziam cultura que eram capazes de aprender; que não eram inferiores aos educadores*” (Barreto,2004:116)

2. Síntese dos modelos de aprendizagem da leitura

Os modelos desenvolvidos anteriormente e formalizados por diferentes autores, apesar de parecerem distintos, apresentam muitos aspetos em comum que a seguir se sistematizam numa tentativa de evidenciar as similaridades entre as diferentes teorias de aprendizagem da leitura. O quadro seguinte apresenta as fases, ou estádios, considerados pelos modelos acima descritos.

Quadro 4- Estádios ou fases dos modelos de aprendizagem da leitura.

Modelo de Marsh et al 1981	Modelo de Ehri et al 1985	Modelo de Chall	Modelo de Frith 1985	Modelo de Sapear et Al 1996	Modelo psicogenético de Ferreiro
Fase I Adivinhas Psicolinguísticas	Leitura por índices visuais	Pré-leitura ou pseudo-leitura	Estratégias logográficas	Reconhecimento de palavras por pista visual.	Processo de apropriação socialmente constituído e com origem extra-escolar.
Fase II Rede de Discriminação		Fase de descodificação		Reconhecimento de palavras por pista fonética.	

Quadro 4- Estádios ou fases dos modelos de aprendizagem da leitura. (continuação)

Fase III Descodificação Sequencial	Leitura por índices fonéticos	Fase de consolidação e fluidez da descodificação	Estratégias alfabéticas	Reconhecimento controlado de palavras.	
Fase IV Descodificação o Hierárquica	Leitura pelo uso sistemático do código	Fase de ler para aprender coisas novas e múltiplos pontos de vista.	Estratégias ortográficas	Reconhecimento automático de palavras.	
				Leitura estratégica e leitura altamente eficiente	

Nota: extraído e adaptado de Martins & Niza (1998) p.136.

Os modelos apresentados conceptualizam a aprendizagem da leitura em fases sucessivas que se distinguem pelo tipo de estratégias utilizadas em cada uma delas. As estratégias mais avançadas vão substituindo as precedentes num processo de construção e reconstrução.

Assim, entre os diferentes autores atrás mencionados é possível extrair um ponto em comum: todos os que concebem a aprendizagem como um processo organizado em fases consideram que nas fases iniciais a criança utiliza, essencialmente, estratégias visuais. As estratégias com base em competências fonológicas só são mais tarde utilizadas. Este aspeto reveste-se de especial interesse se considerarmos que as metodologias mais comuns do ensino da leitura se iniciam com atividades fonológicas.

O modelo de Marsh refere-se a estratégias de adivinhação psicolinguística. A criança aprende, segundo esta estratégia, a reconhecer globalmente palavras como “coca-cola”. Este processo não é realizado segundo o processo de descodificação, mas através de índices visuais. O modelo de aprendizagem organizado por Ehri, tal como o de Marsh, defende que, na fase inicial da aprendizagem, a criança não utiliza a relação letra-som, mas as pistas fornecidas visualmente pela palavra. Da mesma forma Frith, fala das estratégias logográficas que antecedem as estratégias alfabéticas. Na fase logográfica a criança não utiliza as capacidades de descodificação, mas reconhece-as globalmente através de características particulares.

Em suma, os modelos apresentados anteriormente consideram que no início do processo de aprendizagem da leitura há uma fase logográfica, na qual as estratégias utilizadas pelos aprendizes são, essencialmente, visuais, sem recorrer a estratégias de descodificação. Essas estratégias visuais ou logográficas são: I) a primeira letra; II) a forma global da palavra; III) os traços salientes; IV) a dimensão da palavra, (Martins & Niza, 1998). Seguidamente apresentam-

se alguns exemplos que ilustram algumas estratégias utilizadas por crianças em início da aprendizagem. Numa situação experimental, o experimentador (expo) mostra um cartão onde está escrito o nome Tânia, que é uma das alunas da sala, e pergunta a uma das crianças:

Expo: O que achas que está escrito neste cartão?

Aluna: "Tânia."

Expo: "Como é que sabes que está escrito Tânia?"

Aluna: "Porque é um nome de um menino da sala. Começa por "T" e tem ali aquele chapelinho." (ibidem, p. 133)

Este aspeto reveste-se de especial interesse se considerarmos que as metodologias mais comuns do ensino da leitura se iniciam com atividades fonológicas.

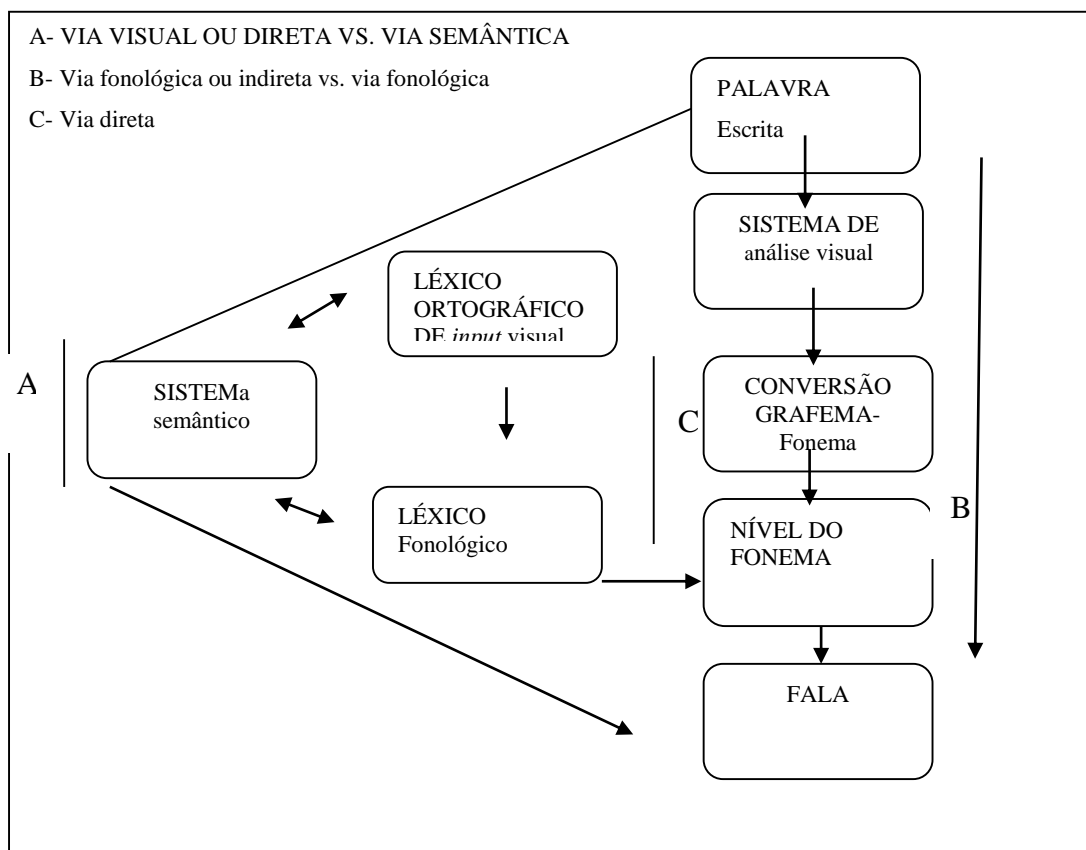
3. As vias para a leitura

Os modelos neuropsicológicos propõem que no cérebro existem módulos especializados que armazenam a forma das palavras escritas denominadas "léxicos" (Habib, 2000; Cruz, 2007). O léxico fonológico encarrega-se do armazenamento das palavras faladas e o visual das palavras escritas. O aspeto peculiar sobre estes dois léxicos é a sua localização no hemisfério esquerdo, mas em zonas distintas, o que significa que o circuito que o cérebro utiliza para as palavras ouvidas, ou escritas, é diferente. Estas conclusões provêm dos estudos de Petersen & Col (1990, citado em Habib, 2000) segundo o qual os mecanismos de reconhecimento das palavras escritas e faladas implicavam sistemas distintos. O sistema respeitante à forma visual das palavras, situado no córtex extra-estriado esquerdo, e o outro relativo à forma auditiva situado nas regiões temporais posteriores esquerdas.

Através da via visual faz-se a comparação da forma ortográfica da palavra, ou seja, a sua fisionomia geral com as representações armazenadas na memória, ativando para isso a memória global das palavras que permitirá julgar se a palavra tem alguma identidade com as já conhecidas. Esta via é também denominada de via direta, visual ou ortográfica. A utilização desta via faz um reconhecimento automático das palavras sem necessidade de proceder a qualquer processo de análise ou síntese. Esta via apresenta-se, assim, como uma via alternativa para as pessoas com défices no processamento fonológico cujas capacidades de análise e síntese auditiva estão alteradas. Os indivíduos com preferência por esta via leem, de forma automática, palavras conhecidas, mas necessitarão de compensar, através de outra via, a leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras (sucessão de letras sem sentido algum) e as línguas estrangeiras.

A outra via denominada via fonológica, ou indireta, utiliza preferencialmente o léxico auditivo e assenta na conversão grafema-fonema para o reconhecimento das palavras. O leitor procede identificando as letras das palavras, transforma-as em fonemas e depois encadeia-os, pela ordem como foram pronunciados, de forma a reconstruir a palavra. Implica a intervenção da memória de curto prazo para a recuperação dos sons e sequencialização correta dos mesmos. Estas duas vias de acesso ao léxico são denominadas por modelo de dupla via, ou modelo dual que a seguir se esquematiza.

Ilustração 1: Modelo de dupla via e modelo de tripla via. Adaptado de (Cruz, 2007:67).



O quadro apresenta os dois modelos para aceder ao significado das palavras designadamente, a via direta – visual (A), a via fonológica ou indireta (B) e uma terceira via (C), a via direta, que realiza um circuito ainda mais simples que a via direta-visual.

Estas duas vias apesar de se afigurarem distintas fazem parte do reportório de ações do leitor sem problemas que para uma leitura eficaz as utiliza em simultâneo. Ambas as vias contribuem

para o processo de leitura e têm uma função compensatória (Cruz, 2007). Pelo atrás exposto, afigura-se plausível que se para o processo de leitura eficaz é importante a contribuição destas duas vias, o funcionamento incorreto de qualquer uma delas origina dificuldades de leitura. A mesma perspectiva é partilhada por Habib (2000), segundo o qual a leitura normal utiliza, simultaneamente, as duas vias referidas, mas de maneira mais rotineira a via visual para as palavras conhecidas e frequentes, servindo a via fonológica ou auditiva para as situações de palavras raras ou desconhecidas.

A proposta de Habib (2000) sobre a existência de duas vias distintas de identificação das palavras vai mais além da proposta de Cruz (2007), pois relaciona-as com a dislexia e os seus subtipos. Segundo o autor, a existência das duas formas de dislexia, designadamente dislexia visual e dislexia auditiva, pressupõe que o funcionamento de uma destas vias está em déficit, causando, assim, grandes transtornos de leitura e de aprendizagem desta. As vias de leitura que Habib identifica são a via léxico-semântica, a equivalente à via direta ou visual, em que o indivíduo faz uma associação direta à memória e à compreensão, e a via fonológica. A via fonológica transforma grafema (letra) em fonema (som) até chegar ao sentido. A alteração predominante ou exclusiva desta via tem consequências graves na aprendizagem da leitura do tipo dislexia profunda. Por outro lado, as perturbações no funcionamento da via direta, visual ou semântica provocam a dislexia de superfície, em que a leitura se faz utilizando as competências da via fonológica que permanece intacta. Assim, o leitor lê pseudopalavras⁸, não palavras⁹, mas não acede tão rapidamente à compreensão. Finalmente, Cruz (2007) fala de uma terceira via adicional de acesso ao que é a via tripla ou modelo de tripla via.

O modelo de tripla via combina as duas vias anteriores, nomeadamente a via direta ou visual, a via indireta ou fonológica e uma terceira estratégia que é a via direta. Esta última designada de direta tem o mesmo nome da via visual direta, mas difere desta por fazer um tratamento ainda mais automático da palavra lida. O leitor percebe a palavra e através de um processo globalizante acede ao módulo fonológico. Este processo tem subjacente uma leitura basicamente visual, mas sem compreensão. Este tipo de processamento é utilizado em certos casos de afasia.

⁸ Pseudopalavras- Sequência de letras que formam uma palavra sem significado, mas que obedecem às regras de estruturação da língua. Por exemplo: xeropoteminacuri.

⁹ Não-palavras- Sequência de letras sem significado, mas que desrespeitam as regras da língua. Por exemplo:çihnuje

4. Processos de aprendizagem da leitura

Apresentadas as vias que possibilitam o acesso ao léxico, o mesmo que dizer o acesso ao lugar no cérebro onde estão representadas as informações relativas às palavras escritas ou ouvidas, faz-se agora uma introdução aos processos de aprendizagem da leitura e respectivos métodos de ensino, de forma a encontrar-se algum paralelo.

A psicologia cognitiva aborda o pensamento através do processamento da informação. Assim, o cérebro é um processador de informação e o pensamento pode ser analisado segundo uma sequência de processos que se alteram em direção a uma etapa final. A metáfora para esta visão de cognição é, sem dúvida, a de um computador. Para além desta visão, surgem outros adeptos da visão computacional da mente, como:

Para os teóricos do processamento da informação, o ser humano é visto como um canal de comunicação com a capacidade para levar a informação proveniente dos órgãos dos sentidos, tais como a vista e a audição e, então, transformar, estocar recuperar e finalmente, usar essa informação quando for necessário. (Samuel & Kamil, 1984, citado em Silveira, 2005:26)

Segundo esta visão do processamento da informação, o processamento mental para a atividade de leitura faz-se segundo um sentido *ascendente*, de baixo para cima, ou *descendente*, de cima para baixo, o mesmo que dizer de forma indutiva, das partes para o todo, ou da forma dedutiva, do todo para as partes.

4.1. Processos ascendentes

O processamento ascendente (botton-up), ou de nível inferior ou baixo, faz um processamento partindo das unidades mais pequenas, as letras, as sílabas, as palavras, as frases e, finalmente, a compreensão. O processo de leitura faz-se avançando de estágio em estágio, de forma hierarquizada, pressupondo-se que evolui do simples para o complexo. Os processos cognitivos exigidos ao aprendiz da leitura começam por ser primários (identificar e fundir as letras) e prosseguem em ordem de dificuldade para processos mentais superiores (produzir sentido com as letras que juntou) até chegar a um processo mais elevado, o significado ou a compreensão. Assente neste processamento, assume-se que o processo de descodificação se inicia sobre as letras impressas (nível inferior) até chegar a unidades linguísticas maiores (as palavras) e, finalmente, as frases. Nesta conceção enquadram-se os métodos sintéticos de ensino da leitura. A tarefa primordial do aspirante a leitor consiste, então, em fazer descodificar os símbolos (grafema) impressos que vê nos seus sons representados (fonemas). Esta tarefa

pressupõe um bom desenvolvimento da linguagem oral e compreensiva como condição essencial para atingir o significado. Nestes modelos ler é sinónimo de ouvir, mas com a tarefa adicional de transpor o escrito para o oral. O aprendiz de leitor é, assim, um sujeito passivo no processo de descodificação, uma vez que o único conhecimento que este ativa é a transposição letra-som.

The reader assumes a relatively passive role in the translation process; that is, the only knowledge he brings to bear is knowledge of symbol-sound correspondences. (...) by contrast, top-down models assume that the translation process begins in the mind of the reader with an hypothesis or guess about the meaning of some unit or print. (Pearson & Kamil, 1978, p. 6)

Também Vaz (1998:29) refere, sobre a participação do aprendiz de leitor segundo este modelo, que não lhe “*cabe outro papel que não seja o de captar a informação tacitamente expressa no texto*”. Considera-se que a linguagem escrita é uma representação quase exata de todos os sons da língua, não sendo a leitura senão a tradução das mensagens escritas nos seus equivalentes orais. Para cada fonema um grafema correspondente e as diferenças de aprendizagem entre os indivíduos relacionam-se apenas com a maior ou menor capacidade de aprendizagem do código (Corte-Real, 2004; Rebelo, 1993; Vaz, 1998).

Segundo o modelo de Gough (1972 citado em Cruz, 2007)) o processo de acesso ao léxico é linear e fundamenta-se na via fonológica. A via visual, direta ou primária de reconhecimento visual e global não faz parte do processo de acesso à compreensão de Gough. Esta é uma das críticas feitas a este modelo por (Vaz, 1998; Cruz, 2007) que consideram que se apresenta contraditório com os resultados da investigação clássica, ao admitir o reconhecimento das palavras unicamente através da identificação sequencial das letras que a compõem. Como explicaria Gough o facto de leitores não alfabéticos¹⁰ conseguirem identificar palavras globalmente sem conhecerem o princípio grafema-fonema como é frequente na educação de crianças e jovens com deficiência mental? Ou, ainda, que é possível identificar a seguinte sequência de números e palavras, em perfeito desacordo com o princípio alfabético, e retirar deles algum sentido?

¹⁰ Cf. Vítor Cruz, 2007, Uma abordagem cognitiva da leitura, 2007, p. 203. *Leitores não alfabéticos são aqueles que se desviam do caminho normal de aquisição da leitura logo na sua primeira fase, isto é, o reconhecimento das palavras por pista visual, não tendo assim nenhum conhecimento acerca dos princípios alfabéticos.*

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO NO554 C4B3Ç4 CONS3GU3 F4Z3R CO1545
1MPR3551ON4ANT35! R3P4R3 N155O! NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 LINH4 SU4
M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R P3N54R MUITO,
C3RTO? POD3 F1C4R B3M ORGULHO5O D155O! SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5! (Autor
desconhecido)

Uma das críticas que os investigadores portugueses, como Cruz (2007; Vaz, 1998), fazem ao modelo do Gough é a exclusividade da mediação fonológica para a obtenção do significado. Como podemos confirmar pelo excerto apresentado anteriormente, a mediação fonológica não permitiria retirar sentido da sequência de letras e números. Da mesma forma que nem sempre é possível identificar todos os erros ortográficos de um texto pelo facto dos leitores não processarem todas as letras da frase.

Um outro investigador, Kolers (1968), apresentou as suas críticas ao modelo ascendente de Gough afirmando que a forma geométrica das letras não é suficiente para o seu reconhecimento, nem é suficiente para possibilitar a leitura. A proposta ascendente, fortemente baseada no reconhecimento das letras como método de aprendizagem e no processamento linear que parte do olho para um sistema visual, passando pelo registo de caracteres e registo fonémico, assemelha-se demasiado ao processamento behaviorista de estímulo-resposta. Parafaseando Kolers (1968), o leitor não tem uma “imagem fotográfica na sua mente” como se a identificação das letras se processasse da mesma forma que um flash de luz dirigido aos nossos olhos. O processo de leitura é mais um processo construtivo do que reprodutivo, isto é, aquilo que o leitor tem na sua mente é uma construção que o próprio realizou através de pistas, de significados e de várias operações mentais. A luz de uma lanterna dirigida aos nossos olhos é um estímulo com uma resposta conhecida associada. A luz induz uma resposta na retina que viaja até ao nervo ótico. O processo de identificação das letras e palavras é muito mais complexo do que a teoria estímulo-resposta, na medida em que para as identificar o leitor tem de, previamente, saber algo sobre elas.

As Huey emphasized reading is an information-gathering activity principally. Would it not be useful to attempt its teaching in those terms and move a little distance away from the purely computational aspects of letter recognition and phonics? Does the constructive process on which comprehension depends really require tedious drill in such primitive elements as letters, sounds and words? (Kolers, 1968:16)

Uma crítica final ao modelo ascendente de aprendizagem da leitura refere-se a este centrar-se demasiado no processo computacional linear e não admitir que o contexto influencia a leitura. Vejamos o seguinte exemplo: Ao ler a frase “ A Ana nadou no lago ” o leitor erra e substitui a palavra lago por uma outra com sentido muito próximo semântica e sintacticamente, como por exemplo “mar”, “Sado”, “rio”. É improvável que o leitor substitua a palavra “lago” pela palavra cozinha ou mulher, pois o contexto deu indícios sobre a possibilidade de aparecer uma palavra relacionada com o verbo nadar. Da mesma forma, na frase “ Ele cozeu uma batata ” e apesar da palavra “cozer” e “coser” terem pronúncia igual, a pista dada pela palavra “batata” confirma que “cozer” não se refere ao ato de costura com agulha e linha.

O que se pode concluir com estes dois exemplos é que no processo de descodificação participam outros fatores para além da relação letra-som e que a compreensão medeia o processo através das pistas sugeridas pelo contexto.

É precisamente a compreensão que separa as duas vias ascendente e descendente de aprendizagem da leitura e, que, por sua vez, influencia os métodos de ensino.

4.2. Processos descendentes

Os modelos descendentes (*top down*) concebem a leitura no sentido inverso aos modelos ascendentes, pois partem do princípio de que ler é compreender, isto é , que a leitura é uma construção ativa de significado acionada pelos conhecimentos anteriores que o próprio leitor formulou e que permitem a compreensão (Goodman, 1968; Vaz, 1998; Rebelo; Marques & Costa, 2000; Cruz, 2007). A leitura consiste, então, num processo de tradução que se inicia na mente do leitor num jogo de hipóteses e adivinhações sobre uma variedade de pistas. As pistas podem ser dadas pelo conhecimento prévio do leitor sobre o tópico que está a ler, o tipo de livro, pois não se lê da mesma maneira uma história e um jornal.

Fica claro que estes modelos consideram que os processos mentais superiores são fundamentais no acto de ler, sendo a leitura visual ou reconhecimento de palavras sem descodificação, o mecanismo perceptivo mais importante no acesso ao sentido do texto (Cruz, 2007: 89).

Os atos mentais, colocados em ação segundo esta concepção de leitura, são, pois, os atos mentais superiores (compreensão) em oposição aos actos mentais de ordem inferior (descodificação letra-som). O reconhecimento das palavras não se concebe como uma tradução letra-som, mas num processo de leitura visual, ou reconhecimento de palavras, sem a descodificação sequencial e linear dos modelos ascendentes. O processo de descodificação não

tem grande relevância, uma vez que a construção do sentido não depende dos pormenores do código escrito, mas dos conhecimentos que o leitor antecipadamente projetou e que vai reajustando. O leitor tem, assim, um papel muito ativo no processo de tradução, uma vez que aciona os seus conhecimentos prévios e as pistas dadas pelo contexto.

As pistas, ou fontes de informação prévia, que o leitor aciona são: a informação grafo-fonética; a informação sintática e a informação semântica. A informação grafo-fonética (a configuração das palavras), a informação sintática (o leitor aplica a estrutura e as regras da gramática oral que são equivalentes às regras da gramática escrita) e a informação semântica (o significado das palavras). As duas últimas fontes de informação, a sintática e a semântica, o leitor já as construiu com o desenvolvimento da linguagem oral. Pelo que este modelo aciona competências mais abrangentes do que a descodificação e é, então, considerado um enorme avanço relativamente aos modelos ascendentes, exatamente porque salienta o papel ativo ou construcionista do sujeito, em contraste com a função computacional de decifração própria do modelo ascendente. Segundo o modelo ascendente, descrito por diversos autores (Viana, 2003; Cruz, 2007; Vaz, 1998), a origem das dificuldades de leitura residia na fraca capacidade de decifração; no modelo descendente as dificuldades de leitura devem-se à dificuldade no uso das pistas sintático-semânticas.

O autor representativo do modelo descendente é Goodman (1968) que defende o ensino da leitura baseado na compreensão, iniciando-se, portanto, pelas unidades maiores (texto, frase, palavras, sílabas e letras). Afirma que muitas crianças do 1.º ano de escolaridade, como os professores bem sabem, desconhecem o que são palavras. Isto deve-se ao facto de serem facilmente identificáveis num texto e terem, por isso, impacto visual por estarem separadas por espaços, mas não têm valor semântico ou sintático quando estão isoladas. O mesmo se poderia dizer das letras, unidades tão abstratas e de difícil compreensão. A proposta de Goodman para o ensino da leitura seria: a instrução deve afastar-se das estratégias centradas nas palavras isoladas e reorientar o foco para a compreensão. O foco de atenção para o ensino da leitura deve ser:

Several steps can help to move the teaching of reading away from word focus. Essentially they involve shifting focus to comprehension; the goal of reading instruction becomes more effective reading for more complete comprehension. Instead of word attack skills, sight vocabularies, and word perception, the program must be designed to build comprehension strategies (Goodman, 1968: 32).

Apesar de parecer um modelo de aprendizagem mais consensual, por acentuar o papel ativo do sujeito que constrói o significado à medida que lê em oposição a um modelo passivo e reprodutivista, há no entanto quem lhe coloque objeções. As objeções iniciam-se por acharem, contrariamente aos autores, que a aprendizagem da leitura é um processo natural (Corte-Real, 2004). Aprender a ler não é, de facto, um processo tão natural como aprender a falar. A fala faz parte da herança genética humana e para que esta se desenvolva poucas condições são exigidas, enquanto a escrita é uma exigência e necessidade social, imposta pelo grupo. Como tal não beneficia da mesma predisposição genética e para a sua aprendizagem necessita de um processo formal. Outra crítica, Cruz (2007) está na sobrevalorização da predição e do contexto como estratégia de formulação de hipóteses em detrimento da identificação individual das palavras. A sobrevalorização da via visual é também apontada, em especial nas situações em que a predição falha como, por exemplo, nas palavras desconhecidas e em que a analogia não pode ser utilizada. De facto, o mesmo autor sugere que estes modelos, em circunstâncias normais, não devem ser utilizados nas fases iniciais de aprendizagem, pois só faz sentido utilizar tantas previsões nos finais das frases e quando não existem questões temporais. As questões temporais são referidas pelo autor por achar que demorariam mais tempo a realizar do que a identificação das palavras.

4.3. Processos interativos

As insuficiências dos modelos explicativos anteriores, nomeadamente a linearidade e ausência de influência entre diferentes estádios, para além da exclusividade da mediação fonológica do modelo ascendente e a importância excessiva atribuída à via visual do modelo descendente, originaram a formação de um terceiro modelo explicativo do processo de leitura. Os modelos interativos pretendiam dar uma explicação mais flexível do processo de leitura, colocando-se numa posição intermédia relativamente aos anteriores, ou seja, ultrapassam uma visão dicotómica e unidirecional dos processos implicados na leitura e defendem a simultaneidade e interatividade de capacidades de ordem superior e inferior, isto é, de processos ascendentes e processos descendentes. O processamento sugerido pelos métodos interativos é paralelo porque disponibiliza a consulta de informação sensorial, semântica, sintática e pragmática necessária à leitura sempre e quando o leitor necessitar (Vaz, 1998).

A leitura, segundo este modelo, processa-se da seguinte forma: ao ler uma palavra conhecida o leitor ativa uma via direta (visual) de acesso ao significado. Se a palavra for desconhecida a via ativada será a via indireta (ou fonológica). Estas duas vias complementares são as principais

formas de aceder ao reconhecimento de uma palavra: o acesso visual e direto ao léxico e o acesso fonológico (Corte-Real, 2004). De acordo com vários autores (Corte-Real, 2004; Cruz, 2007; Rebelo; & Costa 2000; Silveira, 2005;) o teórico representante do modelo interativo é Rumelhart, embora também refiram o de Stanovich e Laberge & Samuels.

Segundo a perspectiva interativa da aprendizagem e ensino da leitura combinam-se o processamento ascendente e descendente e todos os níveis de conhecimentos participam, desde as mais pequenas unidades (letra) às maiores (palavras, frases ou textos). Os modelos interativos apresentam-se, assim, como o consenso entre as posições ascendentes, na medida em que a descodificação continua a ser essencial ao processo de leitura, e a posição descendente uma vez que a compreensão se baseia no conhecimento prévio do sujeito. O outro aspeto inovador do modelo interativo está na simultaneidade do processo, isto é, os diferentes níveis ortográfico (o conhecimento das letras), o sintático (o conhecimento das regras da gramática), o semântico (o conhecimento das palavras) e o conhecimento lexical (a compreensão) estão em interatividade paralela. A esquematização destes níveis de forma paralela sugere a sua ativação a qualquer momento, sem a arbitrariedade linear que caracteriza o nível ascendente.

Retomando a questão das vias para a leitura, Habib (2000) apresentou os dados da neurociência, comprovativos da existência de duas vias de acesso ao léxico, visual e fonológica, e da possibilidade de utilização simultânea ou preferencial, no caso de lesão de alguma delas. Pelo que parece mais acertada esta conceção interativa, já que o cérebro coloca à disposição os recursos para a cooperação.

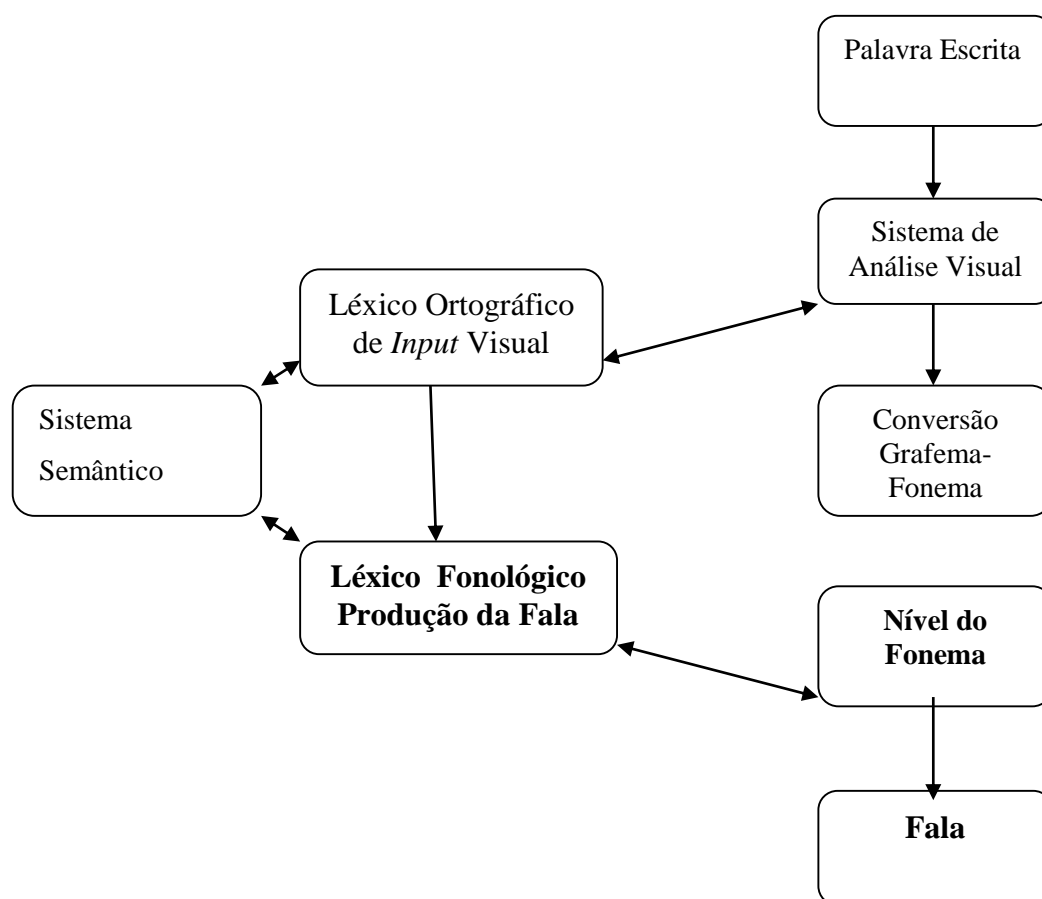
4.4. Modelos interativos compensatórios

Apesar do consenso reunido em volta dos modelos interativos movido pelas suas qualidades de flexibilidade, relativamente aos anteriores, relativização da importância do contexto, contrabalançando-a com um processamento entre o conhecimento sintático, semântico, mas também ortográfico e lexical, este modelo também não está isento de críticas. Estas prendem-se com o facto de ser pouco descritivo relativamente ao uso da via fonológica, ou outras alternativas de reconhecimento de palavras, e também por não especificar como é que este processo se aplica em leitores iniciantes, já que o modelo se aplica a leitores experientes (Cruz,

2007). Já Vaz (1998) considera que os modelos interativos, ao valorizarem em simultâneo os aspetos essenciais dos modelos ascendentes, como a decifração, e os aspetos básicos dos modelos descendentes, a compreensão, tiveram mérito, pois integraram os resultados da pesquisa. Ao admitirem um processamento em paralelo, onde as várias fontes de conhecimento estão disponíveis para utilização, estes modelos explicam que o mau funcionamento num determinado nível seja compensado pela ativação de outro nível.

Segundo esta proposta, um aluno com problemas de reconhecimento de palavras ao ler utiliza, preferencialmente, estratégias de compreensão para compensar o défice. Por outro lado, o aluno com problemas em compreender uma frase utiliza, preferencialmente, estratégias ascendentes, ou seja, de descodificação até à compreensão (Cruz, 2007). O princípio teórico do modelo interativo compensatório é a existência de duas vias paralelas de reconhecimento de palavras, uma via visual, ou de acesso direto ao significado no caso de a palavra ser familiar, e a via indireta ou fonológica no caso de a palavra ser desconhecida. A representação esquemática que se segue refere-se aos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras segundo Ellis & Young (1977 citado e extraído de Cruz, 2007:97)

Ilustração 2: Modelo funcional simples dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento, compreensão e leitura de palavras. (extraído de Cruz, 2007, p.97).



A representação esquemática dos modelos interativos compensatórios pode, também, ser analisada da seguinte forma: o leitor na presença de uma palavra ativa a via visual (direta) ou fonológica (indireta). Na possibilidade da palavra ser conhecida, o processo vai desde a análise visual diretamente para o léxico ortográfico e segue para o sistema semântico onde adquire o significado. Na presença de palavras desconhecidas o leitor não pode realizar um processamento com base na via visual diretamente até ao significado. Nessa circunstância terá, forçosamente, de utilizar a via fonológica, ou de conversão grafema-fonema, até chegar ao léxico fonológico e, finalmente, ao sistema semântico onde adquire o significado. O modelo funcional simples explica o processo de reconhecimento de palavras e põe em evidência duas vias alternativas. Na leitura de palavras conhecidas, o leitor, que já adquiriu alguma automatização, procede utilizando a via visual direta e chega rapidamente ao significado e à fala.

Na presença de palavras desconhecidas, o leitor com competências de descodificação grafema-fonema utiliza a via fonológica. Este modelo de funcionamento parece gerar consenso entre os investigadores da área da linguística e ciências da educação, tais como (Cruz, 2007; Viana & Teixeira, 2002; Miller, 1993) e, também, da neurologia como Habib (2000). O interesse do presente modelo para a prática pedagógica está nas situações em que o leitor não conhece as palavras, nem é competente no processo de tradução grafema-fonema. Nessas circunstâncias, lugar-comum onde se encontram as crianças com dificuldades de leitura, ou os alunos que estão a iniciar o processo de aprendizagem, a via automática de reconhecimento de palavras é insuficiente para dar acesso ao léxico direto ou visual, uma vez que o repertório de palavras conhecidas é pequeno. Por sua vez, as capacidades de conversão grafema-fonema são insuficientes para que o aprendiz tenha acesso ao léxico fonológico.

Tratando-se o modelo interativo-compensatório de um modelo dual ou de dupla via, uma simplificação da representação esquemática do Quadro 3 (modelo de dupla e tripla via) tem flexibilidade necessária para constituir a alternativa metodológica ao ensino das crianças com dificuldades de aprendizagem. O princípio teórico subjacente, e que se pode aplicar à metodologia do ensino da leitura, é a alternativa à via fonológica, a preferencial tanto dos métodos sintéticos como dos métodos analítico-sintéticos que, mesmo sendo uma aproximação aos métodos mistos, não dispensam o ensino pela descodificação e a tradução grafema-fonema. O presente modelo alternativo-compensatório abre novas perspetivas ao ensino individualizado da leitura por apresentar duas possibilidades distintas de acesso ao léxico: a via visual e a via

fonológica. Na possibilidade da via fonológica se apresentar como a preferencial, de acordo com o seu estilo individual de aprendizagem, o professor adequa o método de ensino correspondente que poderá ser o analítico-sintético ou sintético. Na possibilidade da via fonológica não ser a preferencial, segundo o estilo de aprendizagem do aluno, existe a possibilidade de seguir através da via visual ou direta de acesso ao léxico.

As dificuldades de aprendizagem da leitura podem dever-se a vários fatores, entre eles as dificuldades na consciência fonológica e no desenvolvimento do princípio alfabético, que são claros impedimentos à utilização de metodologias de ensino baseadas na via fonológica. As crianças com dificuldades de consciência fonológica têm dificuldades em associar os sons da fala às letras, em isolar os sons numa palavra e em encontrar sons que rimem em identificar palavras que se iniciem ou terminem com o mesmo som.

As dificuldades na descodificação e no reconhecimento de palavras, muitas vezes devidas a défices na consciência fonémica e atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético, estão no centro da maioria das dificuldades de leitura, pois, não sendo uma condição suficiente, a consciência fonémica é suficiente para que as crianças aprendam a ler (Cruz, 2007:199).

As conexões entre os sons da língua e as letras do alfabeto são difíceis de aprender pois trata-se de unidades abstratas cuja análise exige atenção deliberada, motivação e persistência. Por outro lado, as letras do alfabeto são unidades visíveis e podem ser manipuladas. Qualquer que seja a via utilizada para a leitura visual ou fonológica é um facto que as crianças com problemas de leitura são mais lentas no reconhecimento de palavras comparativamente aos bons leitores, que mais rapidamente adquirem a automaticidade e a compreensão. As diferenças são mais acentuadas na leitura de pseudopalavras e de palavras desconhecidas, onde as crianças com mais capacidades de tradução grafema-fonema são mais eficazes do que as crianças com preferência pela via visual. As capacidades fonológicas são apontadas como um bom preditor da capacidade de aprendizagem da língua e constituem a característica comum entre as crianças com bom nível de leitura, Corte-Real (2004); Cruz, (2007) ; Rebelo; Marques & Costa (2000). No entanto, para aquelas crianças que, por motivos diversos e alguns ainda não conhecidos, têm dificuldades em analisar intencionalmente a língua, que não compreendem a noção de sílaba, letra, fonema, deverá existir metodologias alternativas de ensino, que respeitem essa diferença e potenciem a aprendizagem.

Capítulo VII

O ENSINO DA LEITURA

1. O sincretismo infantil e os métodos de ensino

Designa-se de sincretismo a característica iminentemente infantil de perceber as coisas como um todo e não atender aos pormenores ou às suas partes. Decroly chamou-o de função globalizadora e a psicologia gestalt de *gestalqualitat*, ou qualidade da forma. Claparède descreveu-a da seguinte forma: “*Um objecto, para uma criança, não é um corpo composto de partes diversamente parecidas. Estas partes só muito mais tarde a criança as distinguirá. De começo o objecto só é percebido in toto*” (Gonçalves, 1967:57). A nossa percepção das coisas é orientada pela motivação. Um observador ocasional observa uma planta pelas suas características globais, tais como a sua beleza e utilidade. Um botânico certamente que a olha de forma diferente, com mais atenção às partes e constituintes, observa de forma analítica. A percepção transforma-se de global em analítica pelo interesse que o observador tem em analisar. O espírito procede do simples para o complexo, do todo para as partes, do global para o analítico. Os melhores métodos de ensino da leitura são aqueles que partem da visão de conjunto para a análise dos pormenores, que partem do sincretismo da compreensão, que partem da frase, ou da palavra, até à sílaba ou letra, que procedem de forma sincrética-analítica-sintética.

Convém que o aprendizado da leitura e da escrita iniciais seja feito através da metodologia analítica e de modo a evitar-se, a todo o custo, a soletração. A mentalidade da criança, em geral, de seis e sete anos é nitidamente sincrética. E ainda mais o é a criança dos meios rurais, por razões óbvias a que não são estranhos o “mundo” em que vive e se move e o reduzido vocabulário que normalmente possui. Importa, pois, que o ensiná-la a ler se faça através de métodos que, dando-lhe a fisionomia total do que ela vai aprender, em vez do desenho de letras isoladas que ela não distingue no conjunto, simultaneamente (Gonçalves, 1967:62).

O autor considera, ainda, que na escolha do método de iniciação é necessário ter em conta as diferenças individuais das crianças e até as preferências e preparação do Mestre. Nas crianças do tipo visual é preferível um método ideovisual, para as crianças de tipo auditivo pode adotar-se um método de base fonética. Relativamente ao mestre, as suas características psicológicas e

a natureza técnica dos métodos devem estar em consonância. Não é útil aplicar um método tido como eficiente e produtivo se o educador não sente capacidade técnica e segurança para o implementar. Num repto final à educação atual e à necessidade de conhecer os estilos individuais de aprendizagem o autor considera que *“uma vez que a aprendizagem resulta da actividade do próprio aluno, por mais que o trabalho da classe seja feito colectivamente, a aprendizagem será sempre individual, isto é, de acordo com as tendências, inteligência e temperamento do aluno”*(*ibidem*, p.63).

2. Métodos de ensino da leitura

As taxas de reprovação e abandono escolar preocupam os governos e não menos os professores. A reprovação significa para os sistemas um desperdício de capital e potencial. As estatísticas da educação, publicadas pelo Ministério da Educação e Ciência, apresentam uma tendência de decréscimo deste fenómeno situando-se atualmente nos (8.3) valores no ano de 2007/2008¹¹ para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma análise mais atenta permite concluir que o segundo ano de escolaridade obtém o recorde das retenções, sendo mesmo superior ao quarto ano de escolaridade. Este facto, conjugado com os resultados medianos na área de língua portuguesa no 1ºciclo evidenciados nas provas de aferição para o ensino básico, permitem concluir que as retenções no segundo ano de escolaridade se devem a problemas na aprendizagem da leitura e escrita. Ademais, os alunos propostos para intervenção pedagógica pelo ensino especial ao iniciarem o ensino básico, regra geral apresentam problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

A aquisição da competência da leitura e da escrita, mesmo a nível mínimo, é condicionante essencial da aprendizagem futura, pelo que deve ser dada toda a atenção ao ensino dessa habilidade a todos os alunos, mesmo aos que apresentem dificuldades acrescidas de aprendizagem para que não venham a encorpar as alas dos adultos analfabetos. Os problemas de aprendizagem da língua materna nas crianças do 1.º ciclo do ensino básico conduzem, frequentemente, ao insucesso escolar, pelo que as dificuldades demonstradas no início da escolaridade devem ser rapidamente identificadas e minimizadas (Rebelo, 1993). Apesar da variedade de métodos disponíveis para o ensino da leitura e da escrita, ainda subsistem crianças

¹¹ cf. http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&fileName=Evolu__o_taxas_de_reten__o.pdf

que não conseguem aprender a ler e escrever satisfatoriamente, ou que o fazem muito tardiamente perante estratégias de remediação e de insistência no apoio individual.

A leitura, a escrita e o cálculo elementar constituem objetivos da instrução básica. Essas aprendizagens condicionam o sucesso ou fracasso escolar, por efeito de cúmulo, e podem levar ao absentismo e abandono escolar. As condições sociais e culturais da população, muito para além das responsabilidades pessoais e muito vincadamente a repetência, são dos maiores problemas da educação primária (Ferreiro & Teberosky, 1986). O fenómeno da repetência nos primeiros anos de escolaridade esbateu-se com uma medida legal que impede a retenção no 1.º ano de escolaridade. A medida apenas adiou a retenção que agora se faz no segundo ano de escolaridade, como provam as estatísticas oficiais do Ministério da Educação e Ciência.

Assim, à criança que fracassou na aprendizagem, a escola oferece uma segunda oportunidade de recomeçar o processo de aprendizagem, muitas vezes em condições idênticas. A aparente solução de reiterar a experiência de fracasso, em condições idênticas às do ano que motivou a retenção, tem o mesmo significado de obrigar o aluno a repetir o seu fracasso tantas vezes as necessárias até que abandone o propósito. O abandono, ou deserção escolar, vem implicitamente acoplado de responsabilidade do próprio sujeito, que voluntariamente abandonou o grupo ou sistema a que pertence, quando de facto é o próprio sistema educacional que abandonou o desertor quando vê que não possui mais estratégias para o conservar ou integrar. Segundo a autora, o abandono escolar representa um problema de dimensões sociais que não pode resumir-se às consequências das vontades individuais, por isso em vez de ser apelidado de abandono da escola deveria ser considerado uma forma dissimulada de expulsão. Acrescenta, em convergência com a teoria da reprodução social de (Bourdieu & Passeron, 1970; Apple, 1990, 1999), que a desigualdade económica e social remonta a desiguais oportunidades educacionais .

A teoria da seleção social da escola de Ferreiro, & Teberosky (1986) não passa pela ação consciente dos docentes enquanto indivíduos particulares, mas pelo papel social do sistema educativo e cultural que os seleciona segundo a sua matriz cultural. A pedagogia, base da ação educativa, deve procurar respostas que tendam a resolver o pernicioso problema da seleção social da escola. Essa ação passará, eventualmente, pela reflexão sobre as metodologias utilizadas para o ensino da leitura e da escrita e a sua adequação ao estilo de aprendizagem da criança.

O professor deve sempre procurar aliviar o penoso fardo do aprendente, facilitar a sua aprendizagem. Para isso tem de ter um conhecimento profundo sobre a maneira como as crianças aprendem a ler, quais os processos de aprendizagem e os métodos de ensino que melhor a promovem. Se outrora a questão do ensino da leitura e da escrita se colocava em termos de conhecer qual o método de ensino ideal e mais vantajoso para todos os alunos, atualmente a questão orienta-se para o conhecimento dos estilos individuais de aprendizagem e as metodologias correspondentes para a facilitação da aprendizagem. Rematando a questão, e transformando-a num simples paradoxo, podíamos dizer que entre as décadas de cinquenta e sessenta do século passado o debate sobre os métodos de ensino fundamentava-se no conhecimento do melhor método para ensinar. O movimento pela escola inclusiva, materializado na Declaração de Salamanca (1994), lançou o desafio do desenvolvimento de pedagogias centradas na criança, de modo a permitir iguais oportunidades de sucesso para todos os alunos, mesmo aqueles com dificuldades severas. Esta declaração, sendo uma referência significativa no movimento pela escola inclusiva, assinada por noventa e dois governos entre os quais o de Portugal, reorientou a questão para o conhecimento de melhores métodos de aprender.

Método, definido da forma mais comum, é um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para a consecução de um objetivo. Tradicionalmente a pedagogia tem interpretado os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão de métodos de ensino. Os educadores preocupam-se em procurar o melhor, o infalível, o mais rápido e eficaz. Desse processo resultou uma cisão entre os métodos sintéticos que partem da unidade mais pequena que a palavra e os analíticos que iniciam o processo pelas unidades maiores, o texto, a frase ou a palavra. Os métodos sintéticos insistem na correspondência entre o oral e o escrito, o som e a grafia. Os métodos analíticos defendem o princípio de que a leitura é um processo global e ideovisual (Ferreiro, & Teberosky, 1986). O ato de aprender a ler, segundo o método sintético, processa-se por combinações entre as unidades mínimas, as letras, num processo mecanicista de partir das partes até chegar ao todo. Os processos de pronúncia das letras até à aquisição das regras de silabação correspondem aos métodos alfabéticos e foram, há muito tempo, abandonados. Por influência da linguística desenvolveu-se o método fónico que consiste em partir do oral, ou seja, da sua unidade mínima- o fonema, que só posteriormente se associa à sua representação gráfica, a letra.

A competência e a condição subjacentes à aprendizagem é a análise auditiva ou a capacidade de isolar e reconhecer os diferentes fonemas da sua língua. Os defensores do método analítico consideram-no mais adequado, pois a criança percebe o todo antes das partes. A complexidade dos fonemas não é relevante, pois a leitura é uma tarefa essencialmente visual. São muitos os aspetos divergentes entre os dois métodos, pois ambos se baseiam em diferentes concepções do funcionamento do sujeito que aprende. Se para os defensores do método sintético o estilo de aprendizagem favorecido é o tipo auditivo, os defensores do método analítico privilegiam um funcionamento perceptivo de tipo visual. Ambos os métodos têm subjacentes diferentes funcionamentos perceptivos ou o equivalente a diferentes estilos de aprendizagem. O problema não se resolve com a adoção de um método misto, com a esperança que esse pudesse complementar as falhas dos anteriores. O problema que ressalta é a necessidade de identificar o perfil perceptivo, ou o estilo de aprendizagem de cada aluno, e adaptar-se a ele.

O aplicador do método deve ter consciência de duas entidades: o objeto a ser apreendido e a natureza do sujeito que apreende o objeto (Kato, 1985; Ferreiro, & Teberosky, 1986). Tome-se, por exemplo, duas operações distintas: analisar e sintetizar; aprender sílabas e aprender letras. São partes complementares do processo de ler, porém a natureza de quem aprende pode acomodar-se de forma diferente a cada um dos métodos. Apresentam-se as hipóteses que o aplicador de qualquer método de ensino da leitura e escrita deve colocar.

1. *O Método Global puro supõe que a apreensão do estímulo visual se dê de forma ideográfica, sem análise das partes que o compõem.*
2. *O global analítico-silábico supõe que a concepção da criança sobre a palavra escrita é que os estímulos são decomponíveis em unidades menores, silábicas, ou que é possível introduzir a ela tal noção.*
3. *O global-analítico-fonémico pressupõe ser essa decomposição possível de ser feita a nível fonémico-grafémico.*
4. *O silábico-sintético supõe que a criança seja capaz de perceber uma entidade mais abstrata, a sílaba, e a partir de sua representação grafémica chegar a unidades significativas como a palavra e a frase.*
5. *O fónico-sintético supõe que a criança seja capaz de captar unidade sonoras físicas, menores que a sílaba- o fone- para, a partir da sua representação grafémica, chegar às unidades significativas.*

(Ferreiro & Teberosky, 1986:13)

Referindo-se, ainda, ao método que melhor retrata aquilo que ocorre naturalmente no universo visual da criança, o método global analítico não parte de segmentos isolados como a letra. A criança chega a essa fase por meio da discriminação de traços distintivos que a mesma

observou em palavras como “Coca-Cola”. A segunda palavra formou-se a partir da repetição da primeira e com a integração de uma letra nova /L/. Por este processo a criança alcança a compreensão da unidade mínima, grafema/fonema através da significação. Kato (1985) acrescenta que uma alfabetização eficaz deve assegurar a preparação da criança para a aquisição dessas unidades significativas. Expressa, ainda, a sua convicção de que “*muito do insucesso escolar poderia ser evitado se em vez da obsessão pelo método, a escola procurasse ser um verdadeiro laboratório de observação do que ocorre no processo da aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo.*” (*ibidem*, p. 14). A citação remete, necessariamente, para a teoria do construtivismo, não deixando de evocar a necessidade de individualização do ensino que tem como ponto de partida a observação do processo de aprendizagem, de modo a se poder identificar o estilo de aprendizagem do aluno.

O ensino, nos primeiros anos de escolaridade, deve assumir-se como correção e continuação do ensino familiar. A escola é a continuação do meio familiar e “*o professor será para a classe um amigo, o maior amigo depois dos pais, e não deixará de tomar parte nas alegrias e tristezas dos alunos*” (Gonçalves, 1967:119). Segundo o autor, os primeiros métodos de ensinar a ler não potenciavam a expansão e correção do vocabulário, nem criavam bons hábitos nos alunos. O ensino fazia-se de forma sistematizada com aspeto pesadamente formal, cortando-se a liberdade de movimentos das crianças que deveriam adequar-se à escola, tomando-se esta como uma suspensão da família.

Os métodos de ensino devem reger-se pela introdução das matérias a “*propósito e nunca propositadamente*” (*ibidem*,p.119) e, sempre que possível, de forma ocasional e fazer-se brincando. A conceção de Ensino Maternal, já anteriormente defendida por Pestalozzi preconizava um ensino sempre que possível individualizado, distinguindo-se este do ensino individual pelo facto do primeiro atender à característica de aprendizagem própria de cada aluno, tal como a mãe que se apercebe naturalmente do conhecimento intuitivo do filho, orienta a sua atenção, motiva, ensina, repete, tem o valor de “*cem mestres*” (*ibidem*, p.123). Se um professor desejar fazer corresponder a sua educação aos preceitos da mãe, deverá ter atitude maternal. O professor, segundo Gonçalves (1967), é aquele que de acordo com a sua preparação específica escolhe de entre os mais variados métodos, aquele que melhor se adapta à psicofisiologia do educando.

2.1. Métodos sintéticos: o método ABC, alfabético ou literal

Os métodos de ensino da leitura que partem das unidades mínimas, considerando-se a letra ou a sílaba, designam-se por métodos sintéticos.

O método ABC é dos mais antigos que se conhece. A sua origem remonta à Época Clássica e aos métodos de alfabetização dos gregos e romanos. O método prevaleceu através das Idades Média e Moderna, seguia uma orientação ascendente, compreendendo-se que as unidades mínimas deveriam ensinar-se em primeiro lugar e só muito mais tarde as letras se conjugariam em sílabas e palavras. Organizava-se em estádios rigidamente definidos:

- a) primeiro as crianças aprendiam o nome das letras, não necessariamente pelo valor fonético, mas como uma entidade própria e apresentados pela ordem alfabética, (A, Bê, Cê, Efe; Jota, Eme, Ene, Erre, Esse...).
- b) depois aprendiam as suas formas.
- c) aprendiam o seu valor (Efe tem o valor de f).
- d) formavam com as letras as sílabas diretas (Consoante e vogal), inversas (Vogal e consoante) e mistas (VCV; VVC; CCV).

Na prática, as crianças aprendiam a ler procedendo a um exaustivo processo de descodificação. Tome-se como exemplo a palavra “Livro”. O processo de descodificação da palavra seria: le + i+ Vê + Erre+ O. Este método, também conhecido por método alfabético, ou literal, é, segundo a opinião de Gonçalves (1967:124), “*irracional e detestável*”, pois obriga a decorar primordialmente o nome das letras consideradas como entidades, independentemente do seu valor fonético que só é ensinado numa segunda fase como se se tratassem de dois processos separados. A soletração era feita sobre sílabas isoladas, o que não contribui para a formação do significado ou compreensão, tornando-se num fastidioso ato fonético-motor.

2.2. O método João de Barros

João de Barros adotou o método alfabético e publicou a *Cartilha de aprender a ler* em 1539. As letras apareciam associadas a gravuras cujos nomes começavam pela letra que se pretendia ensinar. Atualmente ainda residem associados aos manuais escolares cartazes com essas imagens, porém atualizados. A letra [a] é a da árvore, a [e] da égua, [i] da ilha, [o] de óculos e [u] de uva e assim por diante, ao longo das consoantes.

2.3. O método fônico

O método fônico procurou aperfeiçoar a falta de correspondência entre o nome da letra e o seu valor fonético que acontecia no método alfabético e associou a cada consoante um /e/ mudo. Deste modo as consoantes liam-se [a] [be] [ce] [de] [le] [me], etc. O pressuposto teórico era o de que “para ler, não é preciso conhecer as letras, mas apenas o som que elas representam. Daí o nome de método fônico que lhe foi dado” (Gonçalves, 1967:127)

Numa apreciação crítica ao método fônico, o autor entende que este, relativamente ao anterior, diminuiu a dificuldade de soletrar partindo do nome das letras, mas os inconvenientes mantêm-se, tais como a ordem de aprendizagem das letras de forma alfabética e a técnica de soletração antecipada do alfabeto antes da conjugação das letras para a formação de palavras.

2.4. O método de Castilho

O método criado por António Feliciano de Castilho, publicado no seu *Método Português de leitura* do séc. XIX, recorria a processos fonomímicos e simbólicos.

O método aperfeiçoou o método fônico na medida em que utilizava o canto, o bater de palmas e as marchas para auxiliar a memorização da forma e valor das letras. A metodologia e os pressupostos pedagógicos de Castilho significaram uma renovação nos processos de ensino da época. O seu método assentava em três fases primordiais:

- a) iniciação ao ritmo: numa primeira fase os alunos eram iniciados no ritmo habituando-os ao gesto e à cadência; b) fase de leitura auricular: as palavras e sílabas eram proferidas e destacadas ao som das palmas; c) estudo dos elementos mais simples das palavras: os sons puros, os nasais e inflexões; d) leitura ocular: os alunos identificavam os sinais gráficos dos sons que já conheciam.

2.5. Método fônico mais evoluído

Em pouco difere dos anteriores, pois a aprendizagem da leitura inicia-se com os sons das letras diferindo apenas na sua apresentação e nas suas combinações. A aprendizagem prévia de todo o alfabeto foi abandonada dando-se mais tempo à aprendizagem de cada letra

isoladamente, procedendo à síntese e análise para, finalmente, fazer a sua combinação com outras conhecidas.

As letras eram ensinadas não de forma alfabética, mas de acordo com a sua *importância e complexidade*¹². Por esta razão eram ensinadas em primeiro lugar as vogais e depois as consoantes. Dentro das consoantes eram ensinadas as de maior valor fónico, ou seja, as sonoras e só depois as de menor valor, ou de difícil análise, e ainda as de valor mutável conforme a sua posição. Ou seja, partia-se do simples para o complexo. Este método foi muito utilizado ao longo do séc. XIX. Complementou-se através de cartões de imagens, letras móveis, fichas-palavras que tornavam a aprendizagem mais lúdica e permitiam associar a informação auditiva e a articulatória com a informação visual de forma condicionada. Sempre que se referia o som /f/ a criança associava-a imediatamente ao cartão onde estavam representadas várias imagens com a letra /f/ como, faca, fato, fita.

Numa apreciação crítica ao método fónico mais evoluído, Gonçalves (1967) considera que este continua a alicerçar-se nos elementos abstratos como as letras e as sílabas, não respeitando, por isso, o sincretismo infantil. Opina, também, que a aprendizagem por associação entre as imagens e os sons das letras constitui uma forma de condicionamento que dispensa a participação intelectual. O autor encara a aplicação deste método como uma preocupação excessiva com a articulação, em prejuízo da compreensão, com propensão para a leitura fonético-motora. *“Aqui, a culpa, julgamos nós, não é só do método, mas do mestre, quando este se limita a estabelecer a associação símbolo-articulação, menosprezando a necessária conexão semântica. É preciso que o aluno compreenda o que lê”* (ibidem, p. 135).

2.6. O método de João de Deus

O método de “João de Deus”, materializado na Cartilha Maternal (1878), constituiu um grande avanço na didática da iniciação da leitura e escrita em Portugal. João de Deus, para além de inovar o método de ensino, alicerçou-o no conhecimento da psicologia sobre as crianças e foi um insistente defensor da educação e do método maternal. A educação primária deveria ser dada pelas mães, pois possuem a paciência, a vontade e a aptidão para responder à procura que a criança faz pelo conhecimento. Este método maternal deveria ser utilizado também pela escola

¹² Cf. J.M.Gaspar e O.G. Ferreira cit in Gabriel Gonçalves, 1967, p. 130 “a complexidade pode dar-se quanto à forma e quanto ao som. Quanto à forma a criança confunde /u/ com /n/, /n/ com /m/, /b/ com /d/, /q/ com /p/, etc. Não devem ensinar-se aquelas letras e estes sons em lições muito próximas. Os valores diversos da mesma letra, /c/, /g/, /s/, /z/, /x/, são outra dificuldade a superar.»

e o ensino seria feito de forma natural e lógica. Quanto ao ensino da leitura, este deve basear-se no estudo da fala, pois há nas palavras, vozes, vozeios, bafejos e modos. Não devem ser dados nomes às letras, elas devem ser lidas pelo mestre e nunca soletradas, pois tal como as palavras faladas, ninguém as soletra quando fala (Gonçalves, 1967).

(sobre as letras) Não lhe deis nome algum. Ensinai a lêlo com o beijo inferior sempre unido aos dentes de cima, vozeando; e depois não tendes mais que ir apontando na palavra, successivamente as letras, demorando-vos na leitura de cada uma o tempo conveniente (João de Deus, 1878:4).

A motivação de João de Deus surgiu do “*irracional e ilógico*”(Gonçalves, 1967:136) processo de soletração e silabação que amputava o espírito das crianças portuguesas. João de Deus propôs-se libertar o espírito das crianças começando por criar uma forma de ensino alternativa aos intermináveis silabários e alfabetos que combinavam letras sem qualquer significado para as crianças. O aspeto inovador do método consistiu em iniciar a aprendizagem pelas palavras inteiras, consideradas vivas e correntes, e que o método deve apresentar desde o início. Antes mesmo da aprendizagem das palavras deve dedicar-se algum tempo à aprendizagem das vogais que são a voz das palavras. João de Deus dizia, a respeito do método de ensinar a ler, que este não poderia ser diferente da forma como as mães ensinam a falar.

Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do methodo encantador pelo qual as mães nos ensinam a fallar, que é fallando, ensinando-nos palavras vivas, que entretêm o espirito, e não letras e syllabas mortas, como fazem os mestres.

João de Deus (1878:2)

A primeira lição da Cartilha Maternal dedica-se à leitura das vogais, que depois se combinam entre si para formar palavras com sentido como [ai], [ui], [eu], [ia]. Até mesmo no ensino das primeiras letras está presente a procura de palavras vivas para a criança. Palavras vivas são as que têm sentido e que são pronunciadas regularmente. A segunda lição destina-se à leitura da invogal mais perfeita que é o [v], logo seguida da letra [f] que não é mais do que um bafejo do som [v]. João de Deus, alicerçando o seu método na língua falada, insiste em distinguir estas letras começando pela distinção dos sons e explicando claramente a metodologia e a colocação dos órgãos fonadores.

Sem estas e semelhantes distincções é impossível ensinar a ler racionalmente, inteligivelmente, humanamente. Mas assim se tem ensinado sempre, e se está ainda ensinando onde o nosso methodo não foi comprehendido. Ler por syllabas, sem o valor analytico dos caracteres, é tão mau ou péor que soletrar, e esse valor analytico não era conhecido. (...) exporemos claramente os elementos e condições da linguagem, base de toda a arte de leitura. Se a letra representa um facto da linguagem, e o mestre não conhece, não discrimina esse facto, como há de ensinar a ler? (ibidem, p.8)

Apresentados os diferentes métodos sintéticos e a sua evolução ao longo dos séculos, apercebemo-nos da preocupação destes em adequarem-se às necessidades e desenvolvimento infantil. O método de João de Deus expressa mesmo a necessidade do ensino da leitura fazer-se de forma natural, tal como o desenvolvimento da linguagem, e substituir as lições enfadonhas e contrárias à natureza próprias dos métodos fonéticos.

2.7. Sobre a atualidade do método de João de Deus

João de Deus criou um método de ensino da leitura e uma proposta pedagógica que alicerçava o ensino desta nos mesmos princípios do desenvolvimento da linguagem, de forma natural e assente na compreensão da criança. Também Golbert (1988 citado em Viana & Teixeira, 2007:110) clarifica “*que uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral*”

Este foi também o alicerce de João de Deus para o seu método de ensino. A primeira condição que o próprio impunha era que o método de ensino teria de fundamentar-se no estudo da fala e, de facto, neste, como em nenhum outro método, se observa a preocupação com a fonética e pela forma como os professores podem auxiliar a criança a descobrir essa unidade fundamental e abstrata que é o fonema. Repare-se que desde as primeiras lições da cartilha, João de Deus recomenda que as crianças sintam e exercitem o ar a passar pelos órgãos fonadores, procurando, dessa forma, que a criança associe os sons às letras, aos pontos de articulação e complementem a noção de fonema. Nas suas próprias palavras, logo ao iniciar a terceira lição da Cartilha Maternal, recomenda: “*temos achado útil cobrir e descobrir alternativamente o [v], nas palavras vai, via etc., fazendo ler ora ai ora vai... A fim de certificar ao principiante o papel que o [v] representa na escrita...*” (João de Deus, 1878:5).

As suas explicações pormenorizadas continuam para outras letras, pois a sua visão pedagógica consistia em ajudar o aluno “Cada *um tem as suas traças de facilitar o ensino e ajudar o principiante nas suas dificuldades*” (*ibidem*, p. 5). Por exemplo, para a letra [v] que ele considerava inequívoca, sem equivalentes e, portanto, a mais perfeita deveria ser ensinada da seguinte forma: se ao proferir demoradamente a letra [a], *unirmos o lábio inferior aos dentes de cima, produzimos o tom que o vê representa na escrita. Mas se nessa mesma posição de lábio e dentes, reprimirmos a voz, limitando-nos só a respirar, então, em lugar de darmos o valor do vê damos o valor do fê...*” (*ibidem*, p.8). De todos os métodos de ensino conhecidos e no que respeita à preocupação pela consciência do fonema e pela forma de apoiar o aluno a fazê-la não encontramos método que se lhe compare.

No que respeita à classificação do método de João de Deus para o ensino da leitura verifica-se que este, apesar de progredir da unidade letra ou fonema, o que poderia atribuir-lhe a classificação de método sintético ou ascendente é, no entanto, classificado por alguns autores de método interativo por considerar simultaneamente o valor da descodificação e da compreensão na aprendizagem da leitura. Uma dessas autoras, Ruivo (2006), dedicou-se ao estudo da eficácia do método e confirmou o seu substrato pedagógico construcionista, interacionista e atual. Nas suas palavras, a proposta pedagógica representada na Cartilha Maternal,

(...)suporta em si as palavras com a sequência, o rigor e a estrutura que o autor lhe imprimiu de forma a poder, em cada palavra escolhida, transmitir os conhecimentos linguísticos que levarão o aluno a adquirir a competência da leitura através de um raciocínio lógico que o leva quase em simultâneo do processo de descodificação (estratégia do tipo Bottom-up) para o processo de compreensão (estratégia do tipo Top-Down) numa sinergia só possível graças às palavras, qual pedra angular, colocadas sabiamente em cada lição de modo a permitir a relação interativa do leitor com o texto (ibidem, p. 118-119).

Os aspetos visuais também foram valorizados na cartilha maternal através de uma original segmentação das palavras utilizando variações de cor preta e cinzenta, de modo a não apresentar as sílabas separadamente das palavras. Na origem desta tão interessante estratégia está a convicção de João de Deus em não apresentar as sílabas como entidades separadas das palavras nem as letras independentemente das sílabas, no seu dizer: “*A leitura, na sílaba, nunca se interrompe e as letras da mesma cor pertencem à mesma syllaba.*” (Deus, 1878: 5) A esta proposta subjaz um princípio muito importante que é o de ensinar o código alfabético num

contexto significativo que é as palavras. Segundo esta concepção o ensino da leitura como uma soma das partes leva à soletração que em nada contribui para o ensino do princípio alfabético nem à leitura, pois para ler aprende-se lendo, vejamos a este respeito a sua opinião:

Há duas soletrações, a antiga e a moderna. A soletração antiga vai chamando as letras pelos seus nomes, para apresentar depois, não a somma desses nomes, mas a somma dos valores dessas letras. Esta soletração é absurda, e desmoraliza o raciocínio do principiante. Como quereis vós que uma alminha, ainda com aquella luz tão pura que traz de Deus, entenda que cê agá á, junto somado é xá?! Isto será ensinar a ler mas é ao mesmo tempo emparvecer. Ora mil vezes analfabeto que idiota. (...) a verdadeira soletração é a leitura (ibidem, p. 89)

Esta original segmentação silábica que não desmembra a palavra, mas permite a análise das suas partes foi, posteriormente, reintroduzida no método fonomímico de reeducação da dislexia de Paula Teles, dada a importância que para os disléxicos representa a apresentação global das palavras antes da análise das partes.

O método de João de Deus alicerçou-se na compreensão da língua viva apresentando palavras que as crianças conhecessem e outras destinadas a expandir o vocabulário. A compreensão da linguagem exerce uma poderosa influência na aprendizagem da leitura, pois exerce a função retificadora das hipóteses que a criança inexperiente retira dos exercícios de decodificação. Muito anterior ao modelo de aprendizagem da leitura de Goodman (1968), segundo o qual ler é essencialmente um processo de compreensão, João de Deus (1878), quase um século antes, apresentava as razões pelas quais a compreensão, tal como a descoberta do princípio alfabético, auxiliam o processo de aprendizagem. A sua concepção do processo de aprendizagem da leitura deixava antever já na segunda lição da cartilha maternal: “*aonde não chegam as regras, vem em auxílio do principiante a pratica e o estylo da língua*” (Deus: 4). Combina duas componentes, a decodificação e quando esta ainda é imperfeita e insuficiente coadjuva-a a compreensão.

Nós temos julgado inútil dizer que o critério fundamental da nossa prosódia é – ler como se diz: critério sofisticado, que não resiste à análise, mas que felizmente a criança, na sua simplicidade, admite de boamente. O alumno folga de rectificar uma leitura fundada no rigor dos dados, pelo que ouve e costuma dizer: um certo instinto práctico, um sentimento de utilidade o leva a achar muito bem fundado aquelle dictame fútil. Bói não se diz, bói não é nada; gostosamente corrige e diz bói.

E o caso é que enquanto outros, acostumados a syllabas vãs, atualmente estropeiam as palavras mais logicamente escritas; o nosso alumno metido aquelle caminho prático, e habituado a entender sempre o que lê, tende naturalmente a dar sentido e alma às combinações da orthographia mais duvidosa, achando uma palavra corrente. (ibidem, p. 22).

3. Métodos globalísticos

3.1. Método global

Procede-se, agora, à apresentação dos métodos globalísticos. Esta designação reporta-se aos métodos de aprendizagem da leitura em que se parte da palavra ou da frase como um todo, (Gonçalves, 1967); (Ferreiro & Teberosky, 1986). A origem dos métodos globalísticos remonta ao ano de 1822 e ao seu autor Jacotot, professor da Universidade Belga de Lovaina. O seu método criado de forma intuitiva, iniciava a aprendizagem da leitura a partir de uma frase que os alunos aprendiam de memória, seguindo-se a necessária decomposição até chegar à noção de palavras, sílabas e letras. Apresentando-se em nítida oposição aos métodos sintéticos, o Método Global é descrito da seguinte forma: *"Nos métodos sintéticos, ao princípio é a letra, o espírito só vem depois; nos métodos globais ao princípio é o sentido, a letra só vem no fim."*(Gonçalves, 1967:149).

Decroly viria a utilizar este método na escola de Ermitage, fundada em 1907, sem, no entanto, fazer a decomposição da palavra até à sílaba e à letra. O Método Global também se pode caracterizar por ideovisual, pois alicerça-se na memória visual, aperfeiçoado com a compreensão das frases escolhidas que, normalmente, evocavam cenas vividas no quotidiano e da compreensão das crianças. O método foi muito divulgado e, em seu torno, organizaram-se grandes discussões e entre os próprios partidários estabeleceram-se divergências. A leitura deveria fazer-se começando pela frase, sem se proceder forçosamente à análise dos constituintes, sílaba e letra. A tarefa de analisar e sintetizar far-se-ia de forma intuitiva pela criança.

- a) a leitura deveria levar necessariamente de forma analítica à análise da palavra e sílaba, mas nunca até à letra, pois a sílaba é considerada uma unidade indivisível.
- b) a leitura deveria iniciar-se na palavra mas ser efetuado um processo de análise dirigida até à letra.

O autor aponta ainda possíveis justificações para o facto do Método Global puro não ter muito sucesso. O globalismo puro, tal como descrito em a), parte da frase e não faz o processo de decomposição até à letra e sílaba, sendo por isso apontado como natural, mas moroso, pois deixa por conta da criança a tarefa intuitiva de analisar e sintetizar, chegando à leitura fluente por volta dos dez anos de idade. O método, por ser essencialmente visual, é próprio para as crianças hipervisuais, em especial as surdas, mas desadaptado às crianças normais. A claudicação do Método global puro será, posteriormente, aperfeiçoada pelo Método global analítico-sintético, ou misto, que incorpora a fonética na sua constituição, pois “*sendo a nossa língua fonética todos os métodos têm de o ser também*” (*ibidem*, p. 153).

O autor considera que apesar do Método Global puro se caracterizar pela morosidade na aquisição da leitura tem, no entanto, consideráveis vantagens em basear-se na leitura intelectual, considerando-se esta a leitura de compreensão que é a sua finalidade. Dispondo argumentos a favor dos métodos globais, considera que estes se têm imposto porque se firmam em fundas bases psicopedagógicas. Dirigindo-se à crítica de que os métodos globais, a par de uma leitura visual, implicariam, também, uma escrita puramente visual não havendo memória que pudesse sustentar essa acção, o autor discorda, pois mesmo aprendendo a ler pelo Método global puro, as crianças acabariam por reconhecer os elementos fonéticos das palavras. Esse reconhecimento, mesmo que intuitivo, fornece, segundo o autor, as bases para futuras combinações de palavras.

A memória passa a ser auxiliada pela intuição, isto é pela intervenção dos sentidos, e o interesse dos alunos é vivo e apaixonante, porque as palavras, cujo desenho fixam, não são abstrações como as letras ou as sílabas, antes tomam a sua verdadeira proporção de ideias expressas que evocam objectos, personagens, realidades do conhecimento directo das próprias crianças. Elas sentirão o prazer de ler, porque desde a primeira lição (...) encontraram a mensagem do pensamento (Pestana (s.d.) citado em Gonçalves, 1967:153)

3.2. Método global de palavras

Os métodos considerados globalísticos podem também partir da análise de palavras como um todo. Inicialmente as palavras são aprendidas na sua globalidade e, só mais tarde, são analisados os seus componentes. Como exemplo temos o Método das vinte e oito palavras: as lições decorriam em três fases: a palavra, a sílaba e a letra. Na primeira fase, a da palavra, esta deveria ser lida globalmente até atingir uma série de palavras conhecidas. Na segunda fase, a

da sílaba, a criança já deve possuir um conhecimento intuitivo dos elementos comuns e distintivos entre as palavras, de modo a poder proceder à sua análise. Nesta fase de análise a criança está a iniciar o processo analítico-sintético. A fase da letra é a última fase do processo analítico-sintético e consuma-se na evidência construída de que as letras iguais correspondem aos mesmos sons fixando, assim, a estrutura fonética imprescindível para a formação de novas palavras.

3.3. Método global de frases

Também existente na versão de método global de contos, esta metodologia assenta no mesmo princípio, o de que a apreensão do estímulo visual se faz de forma ideográfica sem a análise das partes que o compõem. Assemelha-se ao método global de palavras, sendo o único traço distintivo a unidade de pensamento, que neste caso é a frase. O método consubstancia-se com a ideia de que só as frases exprimem uma comunicação completa. Gonçalves (1967) apresenta numa sinopse as vantagens da utilização deste método: motiva para a leitura uma vez que se baseia na compreensão, desenvolve competências específicas necessárias à leitura como as pausas de fixação, a rapidez de compreensão e de articulação e está mais adequado à característica sincrética da criança.

O método compreende as seguintes fases:

- a) *A frase: nesta fase, iminentemente global, faz-se a leitura, fixação e reconhecimento da frase.*
- b) *A palavra: Procede-se ao reconhecimento da palavra com jogos de composição e decomposição de frases com as mesmas palavras e com outras conhecidas.*
- c) *A sílaba: a noção da sílaba adquire-se com jogos de decomposição da palavra.*
- d) *A letra, a última fase deste processo de análise, adquire-se através de operações de decomposição e recomposição de sílabas e formação de outras (ibidem,p.169)*

Finalizando as considerações sobre o método global de aprendizagem da leitura e da escrita, quer se trate do método global de palavras, frases ou contos, todos se encontram acoplados ao conceito de sincretismo da criança.

Os métodos globais permitem, além dos resultados práticos na aprendizagem da leitura, os benefícios de um trabalho executado com alegria, o gosto pelo esforço, o prazer da descoberta pessoal, ao mesmo tempo que

desenvolvem os hábitos de observação, de atenção e de reflexão, sempre prontos a manifestarem-se quer na escola quer na vida (ibidem, p. 188)

4. Métodos analíticos

Os métodos analíticos surgiram em reação ao excesso de globalismo e ao que se considerava uma lista interminável de palavras a serem memorizadas à espera da preparação intuitiva da criança para a análise e síntese. Os métodos analíticos propunham-se ser mais céleres na aprendizagem, pois desde as primeiras lições a criança começa a descodificar.

Os métodos analíticos partem da palavra, ou da frase, como unidade de análise, de pensamento ou de leitura. Não valorizam a primeira fase do globalismo, a análise de frases com elementos comuns e a análise das palavras repetidas, respetivamente, fase de sentencição e palavração, e passam diretamente para exercícios de análise e síntese. O método analítico apresenta duas formas: a) método analítico-sintético e, b) método de análise fónica.

4.1. Método analítico-sintético

O mais conhecido e aplicado nas escolas portuguesas. Parte da análise de uma frase, ou palavra, e prossegue através de um processo de decomposição e recomposição. Partindo da palavra ou da frase, valorizam o que é conhecido para os alunos até chegar ao menos conhecido e abstrato que é a letra. O processo base é semelhante aos métodos globais, que também se desenvolvem em processos de análise e síntese, mas diferenciam-se destes por procederem à análise e síntese imediatamente após a aprendizagem da primeira palavra. No entender de Gonçalves (1967) todos os métodos são mistos, pois todos procedem à análise e síntese das palavras.

4.2. Método de análise fónica

Este método consiste na decomposição e análise fonética das palavras e dos sons que a constituem por via oral. É, simultaneamente, uma metodologia e uma atividade que se pode usar em qualquer método do tipo analítico.

O método parte da linguagem falada para a escrita, respeitando os princípios da evolução da escrita e do desenvolvimento da linguagem. Inicialmente o professor orienta os alunos para procederem à análise do som representado por cada letra, da seguinte forma:

Viva	Roda
Vi va	Ro da
v...i...v...a	r...o...d...a

O método não dispensa as fichas-palavras que são colocadas junto de ideogravuras. Simultaneamente, os alunos têm letras móveis que utilizam para formar e decompor as palavras que aprendem.

5. Métodos mistos

Se o professor utilizar uma metodologia sintética recompondo os sons até à palavra inteira e à sua análise; e se, por outro lado, o professor utiliza uma metodologia que se inicia na frase ou na palavra e segue analisando-as até chegar à síntese da letra, então os métodos são classificados de mistos. Os métodos globais desenvolvem-se no sentido sincrético-analítico-sintético. Os métodos analíticos prosseguem de forma analítica-sintética, os sintéticos orientam-se desde a síntese até à análise.

Após a apresentação dos diferentes métodos de ensino da leitura, Gonçalves (1967) reuniu em epílogo algumas conclusões para ajudar na decisão de escolha do método ou métodos a adotar. Por se apresentarem perduráveis e imperecíveis apresentam-se em síntese parafraseada.

1. Os métodos de ensino letra a letra não devem ser adotados, já foram há muito tempo ultrapassados.
2. Os melhores métodos são os globais porque escoltam o pensamento na orientação para a verdade (sincretismo-analítico-sintético).
3. Os métodos globais permitem a aprendizagem com alegria, pela descoberta pessoal e gosto pelo esforço e desenvolvem hábitos de observação, atenção e reflexão e motivação pela escola e pela vida.
4. O método analítico-sintético, para além dos métodos globais e dos globais mistos, também dá bons resultados.
5. Independentemente do método utilizado, a aprendizagem deve sempre iniciar-se com exercícios de globalização de modo a que a criança compreenda que a palavra escrita corresponde à palavra falada.

6. Toda a leitura deve ser precedida da compreensão e auxiliada com gravuras ou objetos “*É que as palavras e as frases, apenas escritas, por si só, não conseguem dar aos textos a inteligência que as gravuras lhes dão*” (Gonçalves, 1967: 244).
7. Independentemente da unidade que se escolha para iniciar a aprendizagem, frases ou palavras, as crianças devem aprender a unidade média, a palavra, reconhecê-la em diferentes contextos, perceber a sua forma e associá-la ao som correspondente.
8. Inicialmente deve ser apresentada a fisionomia total da palavra ou da frase. A leitura faz-se globalmente sem proceder à análise das letras ou sílabas que a compõem. A leitura em geral apoia-se em processos ideovisuais globais de palavras ou frases.
9. A iniciação da leitura exige material adequado e atividades coletivas e individuais, como as letras móveis e as etiquetas, sem as quais a aprendizagem perde o carácter construtivista e motivador.
10. As atividades de soletração baseadas no nome das letras e não no seu valor fonético devem ser banidas do ensino.
 11. Deve evitar-se a “*tiranía da progressão metódica*” (*ibidem*, p.244) e permitir que as crianças aprendam a escrever desde cedo o seu nome mesmo que não conheçam as letras que o compõem.
 12. Depois de aprendido um fonema, este deve ser aplicado e generalizados em diferentes palavras.
 13. Nenhum método deve ser imposto. O essencial não é a metodologia, mas o tipo de resposta que esta provoca nos alunos. O professor deve saber “*suscitar o estímulo para a auto-aprendizagem, isto é, para o trabalho activo e criador. Ora isto não se consegue com métodos livrescos, passivos, abstractos e frios*” (*ibidem*, p.246)
 14. “*Nenhum modelo pedagógico realiza o ideal de uma técnica perfeita*”. (*ibidem*, p.247). Cabe ao professor escolher o melhor método tendo em conta a psicologia, a lógica, a experiência e o conhecimento das diferenças individuais. As técnicas de ensino não são todas igualmente boas e não há uma que sirva para todas as crianças.
 15. O processo de escolha e aplicação de qualquer metodologia de ensino da leitura e escrita deve respeitar o primado das diferenças individuais. Para um professor que deseje atender a estas diferenças, um só método não basta pois não há

nenhum que seja ,simultaneamente, bom para todos os aprendizes. É fundamental que o professor combine diversas técnicas de ensino, pois os bons ou maus resultados dependem da intuição e competência do professor, daí que o autor enfatize “ *O método é o professor*” (ibidem,p.247).

Os melhores métodos são os ecléticos por serem flexíveis e combinarem o que têm de melhor todos os outros e por terem em conta as características do ato de ler e as do aprendiz.

6. Sobre a eficácia dos métodos

A questão dos métodos de ensino mais adequados e com melhores resultados na aprendizagem ocupou muitos teóricos durante todo o séc. XX, sem que se tenha chegado a um consenso. A falta de conclusões sobre a melhor forma de iniciar o ensino da leitura deve-se ao facto de todas as teorias, e mesmo a prática, terem demonstrado que todos os métodos têm os seus méritos, mas não se adequam a todas as situações. “*Tanto a prática pedagógica como a investigação comprovam que todos os métodos de ensino da leitura podem funcionar com êxito com algumas crianças, mas nenhum método se pode generalizar a todas as crianças, dada a sua diversidade*” (Rebelo; Marques & Costa, 2000:125).

Os modelos de aprendizagem da leitura apresentados no capítulo anterior servem para distinguir entre os processos de aprendizagem do sujeito e os métodos de ensino- aprendizagem correspondentes. Os diferentes modelos de aprendizagem assentam em diversas competências do sujeito aprendente e é sobre elas e a relação com os métodos de ensino- aprendizagem da leitura que se debruça este capítulo.

Os métodos ascendentes, que correspondem aos métodos sintéticos de ensino da leitura, conceptualizam a aprendizagem como um processo que progride das unidades mais simples (fonemas e letras) até às unidades mais complexas (palavras e textos), sendo os processos cognitivos utilizados pelo aprendiz a discriminação e a identificação quer visual quer auditiva. O método, nas suas diferentes variações, alfabética, fonémica ou silábica trabalha sistematicamente a correspondência grafema-fonema e a ênfase é colocada na análise auditiva (Viana & Teixeira, 2002). Segundo os defensores deste método de aprendizagem o bom leitor é aquele que domina o processo de descodificação e as dificuldades de aprendizagem residem na fraca capacidade de descodificação. Apesar das objeções que alguns autores possam colocar

à eficácia do método como as do próprio João de Deus e Gonçalves (1967) que consideravam a aprendizagem pelos métodos fônicos enfadonha e irracional por se centrarem nas letras, unidades abstratas, existem aspetos positivos numa abordagem da iniciação da escrita que contemple o treino fonológico.

Alguns autores nacionais, tais como Corte-Real, (2004; Cruz, 2007; Viana & Teixeira, 2002; 2007 Martins & Niza, 1998; Rebelo, 1993; Sim-Sim, 1997), concordam que as competências fonológicas são um requisito importante para a aprendizagem da língua escrita, senão mesmo um forte preditivo de sucesso na aprendizagem. As crianças em idade pré-escolar com bons resultados nas tarefas de consciência fonológica estarão, posteriormente, quando iniciarem a educação formal da leitura, entre os melhores leitores. Paralelamente, os que iniciam a escolaridade com fracos resultados na consciência fonológica serão os futuros maus leitores (Viana, 2001). Também na América o NRP(2000) avaliou as medidas mais eficazes para a promoção e prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e considerou serem as abordagens com treino fonológico as que trazem melhores resultados, mesmo para as crianças provenientes de meios desfavorecidos. O debate do NRP (2000:2) organizou-se em volta de questões-chave, consideradas relevantes para o sucesso da aprendizagem da leitura, designadamente: treino da consciência fonológica (*Phonemic Awareness Instruction*); instrução fonética (*phonics instruction*); fluência (*fluency*); compreensão (*comprehension*), formação de professores para o ensino da leitura (*Teacher education and reading instruction*); e, finalmente, as tecnologias de informação e comunicação e a aprendizagem da leitura (*computer technology and reading instruction*).

As conclusões do NRP indicam que as atividades de manipulação dos fonemas nas palavras eram altamente eficazes e contribuíam significativamente para melhorar a leitura, contrariamente a abordagens que não privilegiam o treino fonológico. Acrescentam que o treino fonológico aumentou a capacidade de soletração e que os efeitos do treino se mantiveram muito depois de terminados os programas de estimulação. No entanto, para os maus leitores o programa de treino fonológico não influenciou a sua capacidade de soletração o que, segundo o NRP, se revelou consistente com estudos que diziam que os maus leitores têm dificuldades em soletrar. As atividades sugeridas para o treino fonológico devem ser ensinadas de forma explícita e sistemática, de modo a que as crianças percebam a forma de converter letras em sons e depois combiná-los para formar palavras. Relativamente à instrução fonémica, (*phonics instruction*) a organização escreveu no seu relatório final que:

Phonics Instruction is a way of teaching reading that stresses the acquisition of letter-sound correspondances and their use in reading and spelling. The primary focus of phonics instruction is to help beginning readers understand how letters are linked to sounds(phonemes) to form letter-sound correspondences and spelling patterns and to help them learn how to apply this knowleddge in their reading. (NRP, 2000:8)

As estratégias incluídas no treino fonológico incluem: ensinar aos alunos palavras desconhecidas por analogia com palavras conhecidas; treinar a correspondência letra-som em palavras conhecidas e evitar fazê-lo em situações isoladas; treinar a segmentação de palavras em fonemas e depois escolher as letras para formar os fonemas; treinar a conversão letra-som e depois uni-los de modo a reconhecer a palavra.

Pelo apresentado se conclui que estas atividades se referem a um modo de aprender a ler que enfatiza a aquisição letra-som e a sua funcionalidade na leitura numa conceção marcadamente ascendente e com ênfase na via fonológica. As operações cognitivas envolvidas caminham das mais complexas para as mais simples, ou seja, da síntese para a generalização. Tal como afirma o NRP o treino fonológico e fonético melhorou a capacidade de soletração para os leitores normais, mas não trouxe vantagens para os maus leitores como a seguir se cita.

PA (Phonological Awareness) instruction also helped normally achieving children learn to spell, and the effects lasted well beyond the end of training. However, the instruction was not effective for improving spelling in disabled readers. This is consistent with other research showing that disabled readers have difficulty learning how to spell.”(ibidem, p.8)

Um outro estudo longitudinal de Torgesen (1994) sobre a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar mostrou que as que tinham bons níveis de consciência fonológica não só se tornaram boas leitoras iniciantes, como mantiveram boas capacidades na continuação da aprendizagem da língua. Mais recentemente e orientado para a prevenção das dificuldades de aprendizagem em crianças de risco, Cihon; Gardner; Morrison & Paul (2008) desenvolveram um trabalho de investigação cujos resultados apontam para a eficácia das abordagens fónicas associadas a sinais gestuais e corporais como forma de representar os fonemas e ultrapassar a dificuldade que algumas crianças sentem em representá-los, tal é a sua abstração. Os estudos foram realizados em crianças com problemas de audição e revelaram que, mesmo com esta população, provavelmente a mais difícil de ensinar fonemas, tiveram ganhos em termos de

ortografia. Ressalva-se, no entanto, que a abordagem foi mista, com atividades gestuais e quinestésicas que procuravam representar os fonemas através de gestos e do controle dos órgãos fonadores.

A comunidade científica americana preocupada com as questões da literacia admite, de uma forma generalizada, que a consciência fonológica e as relações letra-som constituem uma poderosa forma de potenciar a aprendizagem da leitura. Para confirmar esta afirmação, se procurarmos na base de dados ERIC onde se registam todos os trabalhos de investigação produzidos, encontramos cerca de cinquenta autores para a categoria consciência fonológica e aprendizagem da leitura e um total de (1300) mil e trezentos resultados.

Se a consciência fonológica é considerada entre os investigadores estrangeiros e portugueses uma das competências básicas para a aprendizagem, havendo de entre eles os que afirmam ser um dos melhores preditores para a aprendizagem com sucesso, nenhum, de entre os que foi possível consultar, afirma com legitimidade que esta competência antecede necessariamente a aprendizagem. A este grande movimento orientado para a importância da consciência fonológica opôs-se uma questão de fundo: a consciência fonológica é uma competência que precede a aquisição da leitura, havendo então necessidade de se intensificar o ensino sobre ela ou, por outro lado, será um resultado da aprendizagem da leitura? Dito de outra forma a competência para analisar a relação letra-som vem antes da aprendizagem formal da leitura, ou é um resultado dela?

Esta questão de fundo tem impedido a comunidade académica de generalizar e associar a aquisição das competências fonológicas à aprendizagem da leitura, numa relação quase de dependência da segunda sob a primeira. Em Portugal um estudo significativo elaborado pelos investigadores Alexandra Reis e Castro-Caldas (2003) recorreu a estudos anatómicos e à imagiologia cerebral que permitia visualizar a ativação do cérebro durante as tarefas fonológicas. Comprovaram que a aprendizagem formal da língua escrita e, em particular a ortografia, introduz no cérebro novas estratégias para tratar a informação, em especial as relacionadas com tarefas fonológicas. Assim, a capacidade para analisar fonologicamente a língua pode ser um subproduto da aprendizagem da leitura.

O estudo de Ouzoulias (1995) pretendia dar luz sobre o tema da consciência fonológica e a sua relação com os métodos de ensino. O objetivo inicial era saber se a consciência fonológica se desenvolvia mesmo se o método de ensino não privilegiasse as correspondências grafema-fonema de forma direta e explícita. O estudo debruçou-se sobre várias turmas de iniciação,

sendo que um grupo era alfabetizado pelo método de análise dos fonemas logo desde a iniciação e outro grupo era ensinado com um método globalizante, de análise de sílabas e formação de palavras por analogia, o equivalente ao método das 28 palavras. O desempenho das crianças fez-se em dois momentos distintos, no início do ano letivo e a meados do ano. A tarefa consistia numa prova de consciência fonémica. Os resultados mostraram que as diferenças entre os dois grupos de alunos não eram significativas o que tornou evidente que a consciência fonémica pode desenvolver-se sem instrução direta e sistemática.

Um estudo de Cardoso-Martins (2006) realizado com crianças brasileiras que aprendiam a ler segundo métodos diferentes, o fónico e o global/silábico, pretendia mostrar quais as relações da consciência fonémica com os métodos de ensino e com a aprendizagem da leitura. As crianças foram previamente avaliadas na área da consciência fonémica. Os resultados mostraram que a consciência fonémica é um bom preditor do futuro desempenho na leitura, se o método utilizado for o método fonémico. A consciência fonémica não exerce grande influência quando o método utilizado é o global /silábico. As crianças que aprenderam a ler com o método silábico tiveram claramente resultados superiores na leitura e na escrita. As diferenças substanciais entre os dois grupos evidenciaram-se na leitura de não-palavras e pseudopalavras, onde as crianças alfabetizadas segundo o método fónico têm claramente vantagem por utilizarem o princípio alfabético. Os resultados sugerem que as crianças com menor desenvolvimento da consciência fonémica podem, igualmente, obter sucesso na aprendizagem da linguagem escrita em português se o método de ensino utilizado for o silábico. Quando o método de instrução é o fonémico entram em jogo as diferenças individuais de análise fonémica. Estes resultados estão em consonância com o estudo de Grampone (1967) que afirmou que o ensino da leitura através do método global era menos afetado pelas condições socioculturais das famílias, contrariamente ao ensino pelo método fónico onde se observava que os resultados eram melhores nas classes mais privilegiadas.

Um outro estudo, mais atual e orientado para a comparação entre o método das vinte e oito palavras e o método fónico foi realizado em Portugal por Valente & Martins (2004). O estudo pretendia conhecer como evoluíam as competências metalinguísticas (consciência silábica, consciência fonémica e o conhecimento do nome das letras) ao longo do 1.º ano de escolaridade em função do método de ensino da leitura. A segunda questão pretendia conhecer como se processava a relação entre a consciência linguística e os métodos de ensino da leitura em diferentes momentos do processo de aprendizagem. Relativamente ao conhecimento do nome

das letras, o estudo concluiu que este item não apresentou diferenças de progresso que se pudessem relacionar com o método de aprendizagem. A consciência silábica e fonémica apresentaram o mesmo padrão de desenvolvimento nos dois métodos. A análise dos dados permitiu, ainda, concluir que o método silábico promove mais a consciência silábica e também a fonémica.

Respetivamente ao modo como a consciência fonológica evolui, esta está fortemente relacionada com atividades de leitura isolada de palavras logo desde os momentos iniciais da aprendizagem, sendo esta, portanto, a forma privilegiada de treino fonológico. O método silábico, segundo os resultados da investigação, é o que mais desenvolve a consciência silábica e fonémica, sendo que a primeira se adquire em meados do ano letivo e a consciência fonémica assume influência determinante no final do ano letivo. De uma forma geral, a autora concluiu, sobre a eficácia dos dois métodos que estes valorizam de forma diferente as competências prévias que os alunos trazem ao iniciar a escolaridade e cujo desenvolvimento está geralmente associado à sua origem sociocultural. Por considerar importante que o método de ensinar deve facilitar a tarefa de aprender, um princípio já defendido por Comenius na *Didáctica Magna*, apresenta-se de seguida a muito pertinente conclusão final das autoras do estudo.

O método silábico responde melhor à necessidade de desenvolvimento das duas competências fonológicas (silábica e fonémica), evita o aumento da influência das diferenças individuais nessas competências sobre o desempenho em leitura e, pelas razões inversas, o método fonémico acentua a influência das referidas diferenças na leitura. (Valente & Martins, 2004, p. 210)

7. À procura do consenso

A procura do consenso em torno da questão sobre qual dos processos seria mais eficiente para aprender e ensinar a ler: a descodificação ou a compreensão, levou à criação dos métodos mistos, ecléticos ou interativos uma vez que reuniam o melhor dos processos sintéticos e dos globalísticos. Os métodos mistos fazem uso da análise e da síntese e progridem no sentido descendente, valorizando a compreensão e a descodificação. A designação de métodos mistos é muito vaga, uma vez que a expressão não se associa a nenhum método em particular, mas numa reformulação dos métodos anteriores. Assim, poder-se-ia considerar que todos os métodos globais são mistos se seguirem a marcha sincrética-analítica-sintética, contemplando, então, as duas habilidades em questão: a compreensão e depois a descodificação. Os métodos

sintéticos são mistos se seguirem a marcha sintética-analítica. Os métodos analíticos são mistos se seguirem a marcha analítica-sintética (Gonçalves, 1967). Foi precisamente esta necessidade de encontrar um método que utilizasse o melhor de todos os métodos que levou à opção pelo método analítico-sintético, atualmente o mais utilizado nas escolas portuguesas. Para definir o método analítico-sintético utiliza-se, de seguida, a definição de Pinheiro M. (sd) através de Gonçalves (1967).

Método largamente aplicado nas escolas portuguesas consta de uma série de decomposições e recomposições, tomando como ponto de partida a palavra ou a frase. Tem a vantagem de partir do conhecido (a palavra ou a frase) para o desconhecido (a letra), do concreto para o abstracto. (ibidem, p. 189).

Para ser mais explícito sobre a natureza do método analítico-sintético, o autor desenvolve que este método, o resultado do consenso entre a discussão descodificação/ compreensão, pouco difere dos métodos globais, uma vez que procede à decomposição das palavras ou frases à medida que estas vão surgindo. No método global estas só são decompostas quando um conjunto delas já é bem conhecido da criança. Dito desta forma, o ensino das primeiras letras, quer sejam vogais ou consoantes, deveria fazer-se no contexto das palavras e nunca apresentadas imediatamente como unidades isoladas, abstratas e sem sentido. É isso mesmo que nos dizem, não só os adeptos das metodologias globais, como os defensores dos métodos fónicos como João de Deus (1876); Gonçalves (1967) e, mais atualmente, Morais (1997).

As correspondências (letra-som) podem e devem ser aprendidas no contexto das palavras. Não só o interesse da criança pode ser despertado mais facilmente, mas além disso, os exercícios fónicos das palavras contribuem para a focalização da atenção da criança em cada letra de cada uma dessas palavras e, assim para a elaboração da representação mental dos seus padrões ortográficos. A cópia e a escrita sob a forma de ditado de palavras que acabaram de ser aprendidas reforçam a representação dos seus padrões ortográfico (Morais, 1997:253).

O autor complementa que o ensino fónico, ou o treino da correspondência letra-som, deve fazer-se interagindo positivamente com a leitura de palavras que vão sendo aprendidas e que os exercícios de fusão fonémica tão difíceis, em especial para as crianças em risco de dificuldades de aprendizagem da leitura, devem fazer-se mediante o material escrito significativo. Retomando os pressupostos associados ao método misto ou analítico-sintético, Gonçalves

(1967) descreve exaustivamente o procedimento a adotar quando se opta por esta metodologia, de forma a garantir que a criança utilize simultaneamente informação visual e não visual. A informação visual, consiste nos “*processos sensoriais e da aplicação de regras de conversão grafema/fonema, mas também a informação não visual onde intervêm as experiências, o raciocínio, a memória, o léxico e todo o conhecimento do mundo vão ter um papel importantíssimo na pretendida compreensão*” (Lopes, 2008:66). A compreensão está subjacente na análise das palavras enquanto a codificação na síntese. Vejamos, portanto, o procedimento completo de aplicação do método analítico-sintético.

Plano da lição para o ensino da vogal (o).

1. *Apresentação de ovos ou de uma gravura que os represente, seguida de lição de observação e exploração.*
2. *Associação da ficha-palavra (ovos) aos próprios ou à sua imagem, seguida da sua decifração.*
3. *Leitura global da palavra (sincretismo): primeiro pelo professor depois pelos alunos.*
4. *Confronto das duas palavras escritas (maiúscula e minúscula).*
5. *Desenho em conjunto da gravura e das palavras (a palavra completa e não só a letra O).*
6. *Apresentação de outra gravura representativa de olhos a respeito da qual se realizarão formas de atividade correspondentes à anterior.*
7. *Depois de baralhar as duas fichas palavras, pedir à classe para as identificar, associando-as aos respectivos desenhos.*
8. *Análise fonética das duas palavras (percepção auditiva) o..vos o...lhos*
9. *Isolamento oral do primeiro som: o...; o... Constatar que é igual em ambas as palavras.*
10. *Isolamento do segundo: ...vos ; lhos.*
11. *Composição das palavras com letras móveis, seguida da sua leitura global.*

Ovos Olhos

12. *Pequena separação gráfica entre as duas sílabas, por deslocamento das letras móveis (percepção visual).*
O vos O lhos
13. *Leitura separada de cada sílaba, evidenciando-se que a primeira se escreve da mesma maneira e informando que o estudo da última ficará para mais tarde.*
14. *Chamar a atenção: para a forma gráfica da letra O; para a forma dos lábios ao pronunciar-la (processo fonomímico); para os objetos que têm a sua forma aproximada arcos, rodas, bolo-rei etc. (processo simbólico).*
15. *Identificação da letra O nos cartões individuais de letras móveis.*
16. *Recorte, nos mesmos cartões, das fichas com a letra O.*
17. *Construção de O com plasticina, arame, plástico etc. (processos plásticos).*
18. *Desenho repetido da letra O segundo o verdadeiro sentido gráfico, para automatização da sua escrita (o qual deve ser precedido e acompanhado de jogos de escrita).*
19. *Ilustração livre (Gonçalves, 1967:190-191).*

Pela descrição exaustiva da marcha do método analítico-sintético é fácil concluir a razão da sua natureza mista ou eclética. A metodologia apela a diversas modalidades da percepção e processos cognitivos, designadamente pensamento sincrético, percepção auditiva, percepção visual, processos fonomímicos e processos plásticos. Repare-se, ainda, que em respeito pelo desenvolvimento psicológico da criança, e em conformidade com os pressupostos subjacentes ao método misto, a apresentação da letra isolada surge após um longo percurso que inclui atividades sincréticas, de escrita e leitura global da palavra, de análise comparativa entre palavras e segmentação. Só após dezoito passos de análise, escrita e leitura global da palavra é que se apresenta o fonema à criança. Sendo esta metodologia o resultado das discussões sobre qual dos métodos produz melhores resultados e, simultaneamente, a mais utilizada pelas escolas portuguesas, estarão os professores e os manuais escolares em conformidade com a sequência apresentada?

Essa questão relativa aos conceitos e às práticas dos professores, no que se refere à seleção dos métodos de ensino da leitura e dos manuais de apoio à sua implementação, foi estudada por Marcelino (2008) . Relativamente aos manuais escolares, a autora fez uma pesquisa dos diferentes manuais adotados para o 1.ºano de escolaridade e verificou que alguns seguem uma progressão sintética, um outro mais global e outros analítica e mista. Examinou pormenorizadamente o desenvolvimento das atividades propostas nos manuais e concluiu que todos eles, independentemente da sua orientação metodológica, iniciam as atividades com a apresentação destacada e isolada do grafema. Alguns manuais seguem uma orientação claramente sintética, a partir dos elementos menores e abstratos, as letras, até às combinações mais complexas, frases e textos. As atividades iniciam-se com a apresentação dos grafemas isolados e, logo de seguida, apresentam-se os quadros silábicos para os alunos procederem ao treino de fusão fonémica e constituição de sílabas. É dado grande destaque ao treino da grafia das letras e sílabas, assim como à sua leitura.

Nos manuais de metodologia analítica, a autora observou que o grafema não é dado logo de forma isolada, aparece dentro de um pequeno texto ou frase referente à letra em questão e em que esta surge em realce. O texto é explorado, lido pelo professor e a partir deste extraem-se frases, palavras e desenhos com a letra pretendida. Isolam-se as sílabas até se obter e realçar a letra pretendida. A partir desta fase a criança começa a trabalhar isoladamente a letra, quer seja

através de jogos de identificação visual como da grafia da letra. Posteriormente, a autora analisou os manuais que no seu entender seguiam uma metodologia mista e observou que todos eles iniciavam as atividades a partir de um texto ou frase, que é lido pelo professor devido a conter palavras e letras ainda desconhecidas. A letra a aprender é explorada a nível fonémico. Depois deste exercício surge uma palavra decomposta em sílabas e, logo de seguida, surge o grafema isolado. A esta breve fase de análise segue-se atividades de exercitação do grafema maiúsculo e minúsculo.

Ao atentarmos cuidadosamente no processo seguido pelos manuais, relativo aos métodos analíticos e mistos, não se encontram quaisquer diferenças relativamente à metodologia. Observamos, também, que em qualquer das metodologias sugeridas pelos manuais, quer seja a analítica ou a mista, as fases sugeridas por Gonçalves (1967) são desvalorizadas. Essas fases designadamente a 2, 3, 4 e 5 nas quais os alunos leem e escrevem a palavra inteira, memorizam-na, segmentam-na e reconstroem-na são negligenciadas, supondo-se que a criança chegará ao exercício de síntese sem passar pela análise da palavra. Mais ainda, entende-se por análise o exercício de deteção visual de uma letra num texto ou frase. Este exercício corresponde à perceção visual de figura-fundo e não exatamente à análise da palavra.

Relativamente à escolha dos métodos de ensino da leitura, a autora concluiu que as docentes entrevistadas não possuíam concepções teóricas muito consistentes relativamente a cada um deles, tinham dúvidas básicas, nomeadamente na identificação e descrição do método que utilizavam assim como não conseguiam argumentar em favor da sua opção metodológica. Duas docentes afirmaram não ter conhecimento suficiente sobre o método de ensino que utilizavam. Sobre a consistência entre a opção metodológica defendida e as atividades desenvolvidas na sala de aula, a autora concluiu existir coerência e que, de facto, os professores atuam de acordo com as concepções que adquiriram na sua formação inicial e através da sua experiência.

Um estudo semelhante realizado por Isabel Leite e Ana Bragança (2010) chegou a conclusões interessantes acerca dos manuais escolares utilizados no início da escolaridade. Sendo estes um dos instrumentos de apoio à aprendizagem, deveriam refletir o conhecimento e os resultados da investigação sobre leitura e escrita. Tendo como ponto de partida que a aprendizagem da leitura é fortemente influenciada pela tomada de consciência do fonema e da relação letra-som, as investigadoras não encontraram essa preocupação refletida nos manuais escolares. Os manuais começam, tendencialmente, com exercícios de identificação e discriminação visual de letras, ditongos, sílabas e palavras. Poucos exercícios, nos manuais

estudados, são dedicados ao treino da consciência fonémica e até naqueles onde se verifica alguma preocupação com essa aptidão, não é claro se o objeto a trabalhar é a unidade fonema ou as diferentes correspondências fonémicas de uma letra. Exemplificam a situação em que é pedido à criança que pinte os desenhos em que ouve o fonema “a” aparecendo os desenhos “água” e “aranha”. Observaram também inconsistências entre a ordem das consoantes a aprender e o seu grau de complexidade. As consoantes a ensinar devem ser as de mais fácil deteção fonémica e que se podem produzir isoladamente. As consoantes propostas para a aprendizagem não seguem esta orientação e são precisamente as de mais difícil análise, por serem oclusivas como o *p* e o *t*. A consoante *f*, que possui um único valor e pode ser pronunciado isoladamente é das últimas a serem apresentadas. Estes dados levaram Morais (2010) a concluir que os manuais escolares deveriam ser objeto de análise pelo Ministério da Educação no sentido de averiguar a sua fundamentação científica nomeadamente no que se refere à importância do treino de habilidades fonémicas. Outra crítica é dirigida aos exercícios de discriminação visual, estratégia encontrada em todos os manuais, supondo-se estes suficientes para a aprendizagem do princípio ortográfico.

Viana (2007) sobre o assunto observou, também, que em Portugal se generalizou a prática do ensino através do método analítico-sintético dispensando a fase de análise, e que isso, não só desvirtua a método em si, como torna mais difícil a aprendizagem.

Em Portugal a maior parte dos professores dizem-nos que utilizam métodos mistos, ou “analítico-sintéticos”. Mas tal não é rigorosamente verdade, pois o trabalho de síntese não é, no geral, precedido de um trabalho de análise, essencialmente um trabalho de análise da língua na vertente oral. Assim sendo, o método não será analítico-sintético, mas sintético. E os que me dizem usar métodos analíticos (ou globais), geralmente também fazem alguma “batota” e não explicitam suficientemente o fonema, esperando que a criança faça sozinha um difícilíssimo trabalho. Assim, considero que o principal problema não está no método. O problema está no percurso, ou nas estradas seleccionadas para fazer correr esse método. (ibidem, p.10).

A mesma autora também evidencia algumas dificuldades dos professores em conhecer os métodos de ensino da leitura e da escrita e os pressupostos psicológicos dos mesmos.

Constato no dia-a-dia que os pressupostos psicológicos subjacentes às diferentes metodologias, as concepções explícitas ou implícitas sobre os processos de aprendizagem, ou o tipo de competências que cada um dos

métodos exige ou promove, não desempenham, para a grande maioria dos professores com quem tenho trabalhado, papel de relevo nas suas tomadas de decisão sobre o uso de um ou outro método. (ibidem, p.2).

Ainda sobre o conhecimento e preparação dos professores para o ensino da leitura, especificamente sobre o conhecimento dos métodos de ensino e aprendizagem, a autora refere que os candidatos a futuros professores geralmente revelam fraco nível de consciência sobre as vantagens de determinados métodos. As razões que estão subjacentes à escolha da metodologia de ensino relacionam-se com o conhecimento que adquiriram na formação inicial ou por ser o mais usado nos manuais. Em tom de crítica afirma “*É que, em pleno século XXI há muitos professores que, tendo por missão ensinar a ler, não sabem como o fazer, simplesmente porque ou nunca ouviram falar de métodos, ou porque de métodos de leitura pouco mais sabem que o nome*” (ibidem, p.2).

A conceção simplista por parte dos professores acerca da leitura, do processo de aprendizagem desta e das respetivas formas de ensino é tema tratado por Sim-Sim (2001). A autora refere que a sua primeira missão, enquanto formadora de professores para o ensino da leitura, consiste em desmistificar o conceito de leitura que os futuros docentes possuem. A autora verificou que o conceito que possuíam era invariavelmente sinónimo de decifrar, traduzir letras em sons e o processo de ensino é ensinar as letras. Esta conceção redutora do ato de ler e da sua aprendizagem tem consequências. A reformulação deste conceito é o primeiro passo para a construção de um corpo de conhecimentos eficazes para desenvolver competências pedagógicas para ensinar a ler. Este primeiro passo é essencial para “*o domínio do uso de estratégias pedagógicas apropriadas, sabendo como usá-las, quando usá-las e porque usá-las*” (Sim-Sim, 2001:54). O processo de evolução da aprendizagem do próprio formando parte de crenças, passando pela reorganização de conceitos até à fase de consciência crítica. Esta fase, em que o formando deve conhecer que estratégias utilizar, como e porquê, afigura-se uma antítese total à visão de professor implementador ou executor do manual. Não ter opções ou agir de forma ingénuo relativamente à forma de ensinar resulta de uma visão acrítica.

Lopes et al. (2014) após um estudo aos programas de formação inicial de professores observaram que o conjunto das unidades curriculares relacionadas diretamente com o ensino da leitura constitui apenas 17,2% do total dos créditos. A análise aos programas das disciplinas revelou pouco conhecimento científico específico sobre a leitura o que pode significar que esses conteúdos são ignorados ou evitados pelos formadores. Os investigadores recolheram dados

indicativos da dificuldade de distinção entre o ensino e a aprendizagem da leitura nos programas de formação inicial. Essa distinção é da maior importância quando está em questão a aproximação do processo preferencial de aprendizagem com o processo de ensino. Os investigadores concluem que: *“será importante que os futuros professores tenham noção de que a adoção de determinados modelos de aprendizagem da leitura deverá ter correspondência na forma como se ensina a ler. E que a primeira depende da segunda sem a ela se reduzir”* (Lopes et al., 2014:109). Relativamente às influências sobre a forma de ensinar dos professores participantes no estudo, os dados referentes à formação inicial indicam que esta é uma forte influência (33,5%), sendo que também alguns professores referem que constitui pouca ou quase nenhuma influência. Os dados relativos à influência dos colegas e ao autodidatismo (leitura de livros, revistas por iniciativa própria), curiosamente, são mais elevados que a formação inicial de professores. Estes dados, segundo os autores levantam a possibilidade de cada professor estar a ensinar à sua maneira sem a orientação científica da formação inicial.

II PARTE
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Abordagem metodológica-estudo de caso múltiplo: possibilidades e limitações.

O presente estudo pretende conhecer uma realidade humana, social e educativa. Como tal, reveste-se de um conjunto de características e princípios que orientam o processo de procura do conhecimento. No presente estudo a busca do conhecimento não se subjeta ao paradigma quantitativo. Acomoda-se ao paradigma interpretativo, na medida em que procura compreender os condicionamentos que influenciam as ações e as representações dos participantes. Assume que as pessoas que participam na realidade social estudada têm a sua própria visão e influenciam essa mesma realidade. A investigação qualitativa e a educativa devem orientar-se no sentido de “*analisar a realidade, compreendê-la melhor e intervir nela de forma mais reflexiva e mais eficaz; promover a formação e o aperfeiçoamento dos professores*” (Morgado, 2012:33).

Em sintonia com o autor “*assumimos ambos os interesses- prático e emancipatório-, já que entre os nossos objetivos figura o de descobrir o que ocorre no sistema educativo para, de seguida, oferecermos algumas possíveis saídas ou opções de melhoria, isto é, emancipatórias*” (*ibidem*, p.18). Ao fazer uma análise do que ocorre num contexto educativo a nível macro, as cinco escolas estudadas, e a nível micro, os oito casos selecionados, este estudo pretende perceber o que ocorre para abrir possibilidades de melhoria. A emancipação da ação docente só é possível quando o professor se envolve na investigação das práticas curriculares que o “*liberte do domínio de determinados pensamentos e correntes de índole mais impositivista e determinista que, desde há muito, tentam conformar e condicionar os fenómenos educativos*” (*ibidem*, p.52).

A metodologia, cifrando-se num conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica, pode situar-se ao nível das diretrizes gerais, ou a um nível mais tecnológico referindo-se aos procedimentos de investigação. Ao nível das diretrizes gerais esta investigação caracteriza-se pelo estudo de caso múltiplo. Os casos referem-se a oito alunos agrupados pelo fator comum que são as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. A característica distintiva é a própria singularidade dos estudados, isto é, as diferentes condições psicopedagógicas que deram origem às NEE. O facto de os alunos pertencerem a uma categoria generalista como as dificuldades de aprendizagem não mitiga a influência dos fatores biopsicossociais que marcam a individualidade. Alguns desses fatores individuais que

constituem os casos são a síndrome de Asperger, as perturbações da atenção, hiperatividade e linguagem, a dislexia e os problemas ao nível do funcionamento intelectual. A singularidade descrita anteriormente exige um plano de investigação centrado na compreensão dos fenómenos, fazendo para isso uma focagem pormenorizada e aprofundada que utiliza métodos diversificados e relevantes de recolha de dados e que podem, em última análise, contribuir para a mudança e melhoria da prática docente e da aprendizagem. Adequa-se, portanto, a este objetivo a metodologia do estudo de caso múltiplo.

A abordagem metodológica para um problema que pretende observar como decorre a relação entre o professor, o aluno e o currículo terá de proporcionar uma visão em profundidade na sua complexidade. Organiza-se sob a forma de estudo de caso múltiplo centrado na descrição e compreensão de um grupo de alunos, as suas particularidades e os aspetos que têm em comum.

Esta investigação é, também, um processo de aprendizagem. Para cada caso procura entender a razão do insucesso, os princípios subjacentes à prática educativa do professor, a sua formação inicial e contínua e as conceções relativamente ao ensino da leitura e escrita. Numa expressão: compreender porque os professores ensinam daquela maneira e não de outra.

Para além de descrever um grupo de alunos com insucesso logo ao iniciar a vida escolar, o estudo descreve o seu contexto dando, assim, uma visão em complexidade do fenómeno.

O estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas. Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo. (Duarte, 2008:114).

Como processo de aprendizagem este trabalho pretende conhecer diferentes formas de aprender e procurar dentro das metodologias propostas por diversos autores as que facilitam o processo de ensino e de aprendizagem. Em semelhante linha de pensamento, Morgado (2012) afirma que a investigação educativa deve cumprir dois propósitos, descrever os fenómenos e orientar os indivíduos para a prática e melhorar as respostas educativas aos alunos.

A investigação que recorre a estudos de caso dá importantes contributos, na medida em que proporcionam a visão em profundidade, detetam situações e processos que em estudos de maior dimensão podiam passar inobservados. A análise de casos ilustrativos, ou representativos, pode ser uma mais-valia para as instituições ou, no caso, dar informação sobre os processos que o professor utiliza na sala de aula para responder às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

Nesta ordem de pensamento o professor numa visão muito além de implementador do currículo, poderia atuar como investigador procurando aperfeiçoar o ensino. Quando o professor estuda a sua prática e põe à prova teorias, para além de as implementar, coloca-se numa posição de figura central do currículo, orquestrador da aprendizagem e “*quando isso acontece estamos perante um processo de maturidade e progressiva emancipação curricular por parte do professor, o que permitirá libertar-se do papel de mero implementador de prescrições que lhe tem cabido e assumir-se como verdadeiro protagonista da ação*” (ibidem, p.35).

Tomado como instrumento de reflexão docente e de aperfeiçoamento da prática o método de estudo de caso não pretende sugerir generalizações. Yin (1993; 1994); Stake (1998) e Duarte (2008) são unânimes em afirmar que o método tem sido considerado uma base pobre de investigação, uma vez que não permite a generalização e não garante a objetividade do observador. A resistência da comunidade académica aos estudos de caso pode relacionar-se com a dificuldade de generalização baseada em critérios estatísticos, (Duarte 2008). A insuficiente precisão (o que para alguns é sinónimo de quantificação), objetividade e rigor são críticas apontadas a este tipo de estudos (Yin,1994). O autor justifica esta atitude tradicional com a tendência para o investigador desleixar e deixar-se influenciar na direção, descobertas e conclusões.

O conhecimento científico, de carácter positivista, não se forma a partir de evidências recolhidas com o estudo de um caso isolado. A fragilidade desta metodologia é especialmente evidente quando estes se referem a um único caso: “*single-case designs are vulnerable if only because you will have put all your eggs in one basket. More important, the analytic benefits from having two (or more) cases may be substantial*” (ibidem, p. 53). Os resultados da investigação de casos coletivos ou múltiplos por se referirem a vários contextos ou indivíduos distintos as “*conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente*” (Morgado, 2012:67).

Os estudos de caso são generalizáveis a teorias, preposições e não a populações ou universos. O fim último consiste em fazer análise do tipo *generalizing* e não *particularizing*, ou seja, fazer uma análise geral e não uma análise de enumeração estatística (Yin, 1994:9). O valor dos estudos de caso não consiste em generalizar os resultados obtidos individualmente a contextos coletivos, mas dão a possibilidade de testar esses resultados em situações semelhantes. Os dados obtidos não são absolutos, mas também não são totalmente subjetivos. Tal como no princípio

nomotético a generalização só pode fazer-se relativamente à teoria ou ao conhecimento existente e em comparação com casos semelhantes.

A dificuldade em fazer lidar com absolutos não anula a riqueza construída pelos dados ideográficos. Os estudos fenomenológicos de ocorrências únicas, como os casos das malformações congénitas do cérebro, contribuíram grandemente para a construção de teorias que associaram a área cerebral à sua função. Nestes casos, a descrição de uma situação única e particular foi simultaneamente generalizada.

Os estudos de caso continuam a ser utilizados na investigação de fenómenos sociais em que importa mais conhecer o como e o porquê do que propriamente a incidência do fenómeno. O estudo de caso pode ser utilizado sempre que *“a how or why question is being asked about a contemporary set of events over which the investigator has little or no control”* (ibidem, p.9). O método adequa-se à descrição e compreensão de um contexto e não apenas de parte de um fenómeno isolado, utilizando para isso diferentes métodos de recolha de dados. A observação participante, a entrevista, as notas de campo, o diário de bordo, a consulta documental e a análise de conteúdo constituem algumas técnicas possíveis de recolha de dados.

Recolher dados sobre a prática pedagógica do professor, o substrato teórico subjacente às suas opções metodológicas, requer métodos como a entrevista e a observação participante, as quais ajudam a compreender o que as pessoas fazem e porque o fazem daquela forma. No dizer de Hammersley e Atkinson (1983:7) *“what they are doing”* e *“why people do what they do”*.

Fazer investigação com estudo de caso tem vantagens e limitações. Uma das vantagens é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social (André, 1995). O estudo de caso procura simultaneamente a *“uniqueness and commonality”* (Stake, 1995:1) do objeto de estudo. Todos os alunos têm, comparativamente aos seus pares, características comuns, mas também algumas particularidades, daí que seja de todo o interesse observar os aspetos amplos, ou seja, comuns e profundos, o mesmo que dizer únicos.

Dada a multiplicidade de assuntos a que se dedicam e propõem interpretar, os estudos de caso conciliam as seguintes dimensões: são *“descritivos, interpretativos e exploratórios”* (Morgado, 2012:63). Na sua opinião os estudos são sempre descritivos porque se dedicam à recolha e descrição dos aspetos que caracterizam o fenómeno. São interpretativos porque o investigador procura interpretar e compreender muito para além de explicar a relação de causalidade. São exploratórios porque o investigador, apesar de poder delinear um percurso

metodológico ao integrar-se na situação estudada, tem de refazer continuamente o percurso que idealizou. Neste tipo de estudos “*a estratégia a seguir nunca é estabelecida de modo rígido e definitivo. Pelo contrário, é um processo flexível e aberto que se vai reconstruindo à medida que o trabalho avança (ibidem, p.62).*” A opção por estes percursos distintos de investigação dentro do estudo de caso é também denominada por Becker (1996, citado em *ibidem*, 2012:51), de “*modelo artesanal de ciência*”, na medida em que o investigador escolhe e molda os instrumentos de acordo com o seu objeto específico de investigação. Também é designada por Stake (1999) de epistemologia construtivista uma vez que o investigador não descobre, mas constrói o conhecimento.

A estratégia de investigação que se delineia à medida que esta se desenvolve não deve ser interpretada como um processo apenas influenciado pela perceção e vontade do investigador. Também nos estudos de caso, assim como noutros tipos de investigação, o processo inicia-se com o levantamento teórico de estudos e fenómenos semelhantes.

“À teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites” (Almeida e Pinto, 1999:62).

Assim, a investigação complementou-se com o estudo dos efeitos de um método individualizado de ensino da leitura ao longo de seis meses de observação. Ao descrever esta tensão entre acomodação à descrição natural do que acontece e a experimentação informal de métodos de ensino diferenciados, relembremos Goetz e LeCompte (1988) segundo os quais o investigador pode, em determinadas situações, manipular o ambiente com a finalidade de provocar reações nos participantes.

Também neste estudo, com o desenrolar das observações, novos dados surgiam, tais como o diagnóstico clínico ou psicopedagógico que não existia no início do trabalho de campo. Com estes novos dados sobre o esclarecimento da natureza das dificuldades do aluno, alguma flexibilidade do investigador foi necessária na medida em que valorizou a questão epistemológica sobre a metodológica.

“Se a existência de um quadro teórico prévio de referência é fundamental, tal não significa que à medida que se vai recolhendo informação sobre uma situação concreta o mesmo não possa ser ajustado ou até

reformulado, de acordo com aquilo que o investigador julga mais propício para a realidade em estudo”
(Morgado, 2012:65).

2. A negociação do acesso e definição do papel do investigador

Definir o contexto das dificuldades de aprendizagem da leitura em cinco escolas do concelho da Ribeira Brava implica a entrada e a aceitação do investigador, pelo que as próximas linhas ocupar-se-ão da descrição desse procedimento, assim como da concretização do papel do investigador.

A negociação da entrada nas escolas fez-se através de duas fases, a primeira, a fase administrativa, e a segunda fase, a do envolvimento pessoal com os professores das escolas. O processo administrativo de legitimação da investigação iniciou-se com o pedido de autorização ao Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, à Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação e ao Delegado Escolar. Este último, por sua vez, depois de conhecer os objetivos e metodologia da investigação reuniu com os diretores das escolas participantes, de modo a transmitir a aprovação do estudo e a legitimar a presença da investigadora. Obtida a autorização destas entidades prosseguimos para seleção das cinco escolas participantes. A delimitação do número de escolas participantes obedeceu ao critério de uma escola para cada dia da semana, uma vez que as cinco escolas distam umas das outras, sendo este critério de mobilidade tido em conta.

A fase seguinte seria, então, a de seleção das escolas participantes. Os critérios de seleção foram, em primeiro lugar, o critério da frequência de crianças no 1.º ano com problemas de aprendizagem da leitura. Para aferir as escolas que possuíam alunos com estas características procedemos a uma reunião com a equipa do Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava. Em cooperação com a equipa docente do referido serviço apontaram-se as escolas e turmas com alunos que tinham dificuldades de aprendizagem e os professores com motivação e disponibilidade para participar na investigação. O contacto destes professores de ensino especial com os docentes regulares de ensino servia dois propósitos: aferir o número e o tipo de dificuldades das crianças, rejeitar os casos de alunos já inscritos e apoiados pelo ensino especial, uma vez que esses alunos já possuem intervenção especializada para os seus problemas, e facilitar a entrada no terreno, em especial naquelas escolas onde nunca tinha exercido funções. Pela utilização deste critério ficaram eliminadas do estudo as escolas de RBSJ por não ter alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e a escola de RBCIG por ter

apenas um caso com uma limitação cognitiva, portanto, abrangido pelas medidas de educação especial.

Ainda a nível das diretrizes gerais importa, em particular, definir o processo de negociação do acesso ao terreno junto dos professores e dos alunos. Este processo orientou-se segundo um acordo entre observador e observado. Para permitir o acesso ao terreno o observador disponibilizava-se voluntariamente como professor de NEE, uma forma de *quid pro quo*, ou seja, trocar um serviço por outro.

As escolas participantes, conforme compromisso pessoal que estabelecemos junto das direções e dos docentes, aparecem em forma de siglas. Cada uma delas motivou um diferente processo de negociação de acesso, em grande parte, devido à qualidade e intensidade dos contactos pré-existentes com as mesmas. Para uma sistematização da descrição do processo de negociação do acesso ao terreno, e para evitar fazê-lo individualmente, optei por agrupá-las segundo o critério da familiaridade pré-existente, devido a ter exercido funções nessa escola, e aquelas cuja familiaridade era inexistente.

A escola RBC é a escola onde exerço funções, há seis anos consecutivos. O contacto com a direção era, sem dúvida, privilegiado, assim como o relacionamento com os docentes e com os alunos. Assim, logo à entrada da escola, e enquanto aguardava pela funcionária que abrisse o portão, o papel de investigador ficou imediatamente definido pelas perguntas dos alunos: “*Professora, eu tenho apoio hoje?*”. Os alunos que não eram apoiados habitualmente, mas que partilhavam o grupo-turma informavam de imediato: “*a professora T. já chegou!*” E assim, o papel de investigador/ professor impôs-se com a naturalidade da rotina. Da mesma forma, o corpo docente já habituado à função do professor, que agora se torna investigador, não consegue estabelecer uma fronteira entre estudar os casos e trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta definição natural do papel do investigador influencia subsequentemente o grau de observação que, na interpretação de Lapassade (1998), corresponde à observação participante ativa, na medida em que o investigador assume um papel na sala de aula, ou na escola que investiga. Esta posição traria vantagens no relacionamento, mas tornaria mais difícil a consecução dos objetivos já que a fronteira entre o que acontecia naturalmente e o que acontecia pela ação do investigador/professor tornava-se mais ténue. Não obstante, a observação ativa por um período de seis meses haveria de compensar. Os comportamentos que se mantiveram dissimulados durante algum tempo, quer se referissem à própria investigação como a atitudes para com os alunos e a aprendizagem, foram colocados em evidência. Segundo

Lapassade (1998) a observação ativa reduz a perturbação que o investigador possa introduzir na situação e permite observar as normas, os valores e os conflitos. De facto, os valores relativos à aprendizagem e uma certa resistência à presença do investigador, permaneceu oculta por algum tempo, mas acabaria por ficar a descoberto na reunião de avaliação final. Por exemplo, a frase elucidativa proferida pela docente: “*quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu fica no rabo da lanca*”. Ou ainda a sua atitude inquisidora questionando a legalidade da presença do investigador na reunião final de avaliação, mesmo após a autorização da direção da escola. A permanência do investigador de forma ativa e durante um período longo de tempo permitiu colocar a descoberto estas atitudes e valores, mesmo no último dia de observação.

A negociação do acesso ao terreno na escola da RBS beneficiou do mesmo fator familiaridade, assim como na escola RBSA. Já tinha exercido funções nestas duas escolas enquanto docente de ensino especial da equipa concelhia. O contacto com as direções era privilegiado e os alunos já conheciam a função do professor agora investigador. O contacto prévio com a direção não preparou, no entanto, para alguns comportamentos defensivos relativamente à presença do investigador na escola RBS. Logo no primeiro contacto compreendi que a minha presença na sala de aula não seria bem acolhida. A explicação foi satisfatória e aceitei-a perfeitamente. A sala de aula é muito pequena e a turma excede o número de alunos permitido. Os espaços de circulação são poucos e muito estreitos. Só com muita dificuldade a professora consegue arrumar a sua secretária e quando tem de deslocar-se até ao fundo da sala tem que o fazer com muita dificuldade. Outro fator individual foi tornado evidente. Uma aluna com autismo frequenta uma das salas e o seu comportamento é imprevisível. A aluna sai da sala muitas vezes e a professora tem de andar pela escola à sua procura. Também não é autónoma nas suas atividades diárias e necessita da ajuda da professora. Tendo em conta estes fatores fui incapaz de propor a minha presença na sala de aula. Em vez disso, disponibilizei o meu apoio direto à aluna com dificuldades em aprender a ler e comprometi-me em apoiar também a professora. Desta forma senti que o acesso estava mais facilitado.

Nas escolas de RBBP e RBT a negociação do acesso ao terreno fez-se utilizando outra metodologia, uma vez que nestes locais nunca tinha exercido funções. Utilizei, então, a influência das docentes do ensino especial que exerciam funções nessas escolas. Através delas preparou-se o primeiro contacto com a docente titular e com a direção. Simultaneamente aferiu-se o número de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura. O processo de

negociação foi muito facilitado pela necessidade demonstrada pela docente em resolver um caso de uma aluna com manifesta incapacidade para aprender a ler, o que a preocupava muito, assim como aos pais da aluna. A docente afirmava ter tentado tudo para ajudar a aluna e não conseguia compreender o que se passava com ela, nem como a poderia ensinar. Este facto abriu o caminho para a minha intervenção e a partir desse momento o acesso à aluna, aos seus pais e ao ambiente de sala de aula mais facilitado. Ficou ainda assente, entre as partes, que a figura de investigador seria complementada com a de professor de ensino especial.

Semelhante processo se repetiu na escola da RBBP. O contacto formal com a direção e com a docente deixou antever um clima de alguma desconfiança perante a presença de uma pessoa alheia ao ambiente da escola. As perguntas sobre se iria proceder a gravações ou filmagens preparavam o terreno para a próxima questão: *“e à sala de aula vai precisar de ir?”* Percebi que tinha de enveredar por uma metodologia mais subtil e comecei a falar sobre os alunos. Rapidamente se descreveu a situação de um aluno com visíveis perturbações e manifestas dificuldades em aprender a ler. Ainda não havia diagnóstico e, como tal, o acesso ao ensino especial ficava mais dificultado. A direção e a docente manifestaram interesse em que eu observasse a criança, de modo a ajudar no encaminhamento para a consulta de especialidade. A partir desse momento sabia que tinha sido aceite na instituição e que tinha livre acesso à criança e ao ambiente de sala de aula.

3. Respondentes

Os casos múltiplos são um grupo de alunos com características em comum, no caso, dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita ao nível do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Os alunos pertencem a cinco contextos diferentes, o mesmo que dizer, cinco escolas do concelho da Ribeira Brava. O estudo dos casos exige a descrição do contexto e envolve os seguintes participantes: cinco professores titulares de turma, três professores que prestam apoio acrescido a esses alunos e as respetivas direções das escolas. Os casos em estudo, conforme compromisso estabelecido com os docentes e com as direções das escolas, encontram-se codificados com os números de um a oito. Os grupos em estudo são compostos pelos alunos e respetivo contexto: professor regular, o professor de apoio, no caso de existir, e a direção da escola. Os professores terão traços caracterizadores comuns e distintos, nomeadamente:

- ✓ fator comum: lecionar o primeiro ano de escolaridade;
- ✓ fatores distintos: terem diferentes anos de experiência e terem realizado a sua formação em diferentes universidades.

3.1. Apresentação do contexto e dos casos.

Ilustração 4: Casos e contextos estudados.

Os alunos têm os seguintes traços caracterizadores comuns:

- ✓ apresentam manifestas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.
- ✓ não estão inscritos no ensino especial até à data de início da investigação.

Caso 1

Aluna: IM
Problemática: Dislexia
Professores participantes: professora titular de turma, de apoio e diretora da escola

Escola de RBSA

Caso 2

Aluna: MD
Problemática:
Dificuldades no funcionamento intelectual
Professores participantes: Professora titular de turma, de apoio e diretora da escola

Caso 3

Aluno: EN
Problemática:
Dificuldades no funcionamento intelectual
Professores participantes: Professora titular de turma, de apoio e diretora da escola

Escola de RBBP

Caso 4

Aluna: MJ
Problemática:
Perturbação de linguagem e problemas no funcionamento intelectual.
Professores participantes: professora titular de turma e diretora da escola.

Caso 5

Aluno: TG
Problemática:
Défice de atenção associado a síndrome de Asperger.
Professores participantes: professora titular de turma e a diretora da escola.

Escola de RBC

Caso 6

Aluna: JF
Problemática: Dislexia
Professores participantes: grupo de professores; professora de apoio (CB), professor de estudos(JS) e a professora titular de turma do 2.º Ano de escolaridade(GS) e o diretor da escola.

Caso 7

Aluno: FF
Problemática: Dificuldades de aprendizagem não especificadas.
Professores participantes: grupo de professores; professora de apoio (CB), professor de estudos(JS) e a professora titular de turma do 2.º Ano de escolaridade(GS) e o diretor da escola.

Escola de RBS

Caso 8

Aluna: Y
Problemática: défice de atenção e hiperatividade.
Professores participantes: professora titular de turma (CA) e a diretora da escola.

4. Técnicas de recolha de dados

A metodologia do estudo de caso pressupõe uma multiplicidade de fontes e de técnicas de recolha de evidências. Os objetivos e a natureza do estudo determinam que os dados sejam recolhidos através da observação participante, de entrevistas, pesquisa documental, notas de campo e um diário de bordo.

4.5. Observação participante

A observação participante é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na investigação qualitativa e também neste estudo de caso. Na conceção de Yin (1994) a observação participante é um tipo de observação durante a qual o observador pode assumir uma variedade de papéis e, até mesmo, participar das situações que observa, sendo por isso uma forma especial de recolha de dados em que o observador é mais do que um sujeito passivo. Os papéis podem variar de intensidade de acordo com a imersão do observador. Podem variar entre encontros casuais na comunidade, ao papel de alguém que toma decisões. Esta é de facto a característica distintiva da observação participante, segundo o autor, pois permite captar a realidade do ponto de vista do interior do estudo de caso de melhor forma do que alguém do exterior. A segunda característica peculiar consiste na oportunidade que o investigador tem de manipular alguns acontecimentos para testar a reação dos participantes. Esta oportunidade só é possível através da observação participante e não da observação meramente passiva, como na consulta de documentos e entrevistas. Acrescenta que o nível de experimentação não é equivalente ao dos estudos experimentais, mas constituem raras oportunidades de recolha de dados (Yin, 1994).

Este tipo de observação proporciona invulgares oportunidades de recolha de dados nos estudos de caso, mas está fortemente dependente da habilidade do pesquisador em ganhar acesso ao terreno e obter a confiança dos observados. Para clarificar o assunto recorde um estudo realizado por Ferreira (2005) no qual se descreve a necessidade de utilizar a observação participante com uma criança com autismo profundo. Sem a presença de comunicação ou de contacto visual por parte da criança, o observador não tem outra opção senão interpretar o seu comportamento através das respostas musculares. A rigidez ou descontração dos músculos eram as formas de comunicação para indicar prazer/desprazer e não podiam ser detetadas sem o contacto direto com a criança. Nessa situação, explica a autora, os benefícios do envolvimento do observador com a criança são superiores aos custos que possam advir dessa sobreposição de papéis.

A observação participante, única forma de recolha de dados nesta situação, reafirma o seguinte princípio, “*Quanto maior for o distanciamento do investigador, menor será o seu acesso à área secreta do objecto a observar*” (Hermano e Ferreira, 1998:112). Para a definir vou utilizar o conhecimento de Taylor e Bogdan (1987) segundo os quais a expressão é utilizada para designar um tipo de investigação que permite a interação social entre o investigador e os informantes no meio natural, durante a qual se recolhem dados de modo sistemático e não intrusivo. Na definição de Cohen e Manion (1990) a observação participante é uma técnica eminentemente educativa por compor-se de pessoas, estar cheia de significado e ser utilizada diariamente pelos professores. Segundo estes, os estudos que utilizam a observação participante têm melhores resultados comparadamente com os arranjos experimentais, se utilizados em situações em que os dados assentam em comportamentos não verbais. Um observador participante é capaz de distinguir se um comportamento é típico pela frequência com que ocorre e tomar notas sobre as suas características; desenvolver uma relação de proximidade com os observados em ambientes mais naturais que os que se desenvolvem em laboratório ou através de amostras; as observações têm mais validade que as experimentais em que as perguntas estruturadas se polarizam em volta de um juízo negativo ou positivo.

A observação participante relaciona-se com o tipo de envolvimento do pesquisador na vida da escola. Este, por sua vez, associa-se à negociação de acesso ao terreno. A situação e os objetivos da observação definem o tipo de participação. Lapassade (1998) distinguiu diferentes graus de observação participante, consoante o papel que o observador pretende desenvolver na instituição e que podem estar relacionados com a negociação de acesso ao terreno. O tipo de participação utilizado foi ativo pois a observadora desempenhou um papel dentro da instituição, no caso de professora de ensino especial.

Les mérites de cette stratégie qui permet une entrée facile dans l'école en réduisant les résistances des enseignants. Elle diminue l'ampleur de la perturbation que le chercheur introduit dans la situation et lui permet d'observer les normes, les valeurs, les conflits: ils ne peuvent pas demeurer cachés pendant une période prolongée. (Lapassade, 1998:54).

Algumas situações exigiam uma participação ativa, como no contacto com os alunos e professores, noutras em que o objetivo era mais registar do que participar, o nível de participação reduziu-se e a atitude do pesquisador passou a ser a de espetador. São exemplo dessa situação as reuniões de Conselho Escolar no final do ano letivo. Em qualquer das

situações só se realiza mediante consentimento do professor e da direção das instituições. Não se efetuaram registos vídeo ou áudio e as identidades foram omissas conforme o compromisso estabelecido com os informantes e com o princípio ético.

O tratamento dos dados recolhidos através da observação participante faz-se por um processo de inferência. A compreensão de um comportamento não pode ser feita apenas pela observação direta do mesmo, mas também por um processo de inferência. Se quisermos compreender o que os sujeitos fazem e porque o fazem temos de entrar na cabeça das pessoas. Por todo o mundo o processo de aprendizagem de uma cultura consiste na observação do que as pessoas fazem, os comportamentos culturais, do que as pessoas dizem, o discurso verbal, do que as pessoas fazem e usam, os artefactos culturais. Esta última fase do tratamento das observações e a inferência que o aprendiz cultural faz instintivamente é também empregue pelo presente estudo como forma de ir mais além do comportamento observado, de forma a compreender o que as pessoas sabem e, por que razão, fazem o que fazem. Se as crianças ou aprendizes culturais o fazem de forma instintiva, o investigador fá-lo através de evidências e premissas, ou seja, identificando o óbvio e o que se assume do comportamento. Por vezes os informantes são tão claros nas suas afirmações que a inferência é um simples exercício de repetição. Inicialmente cada inferência não tem valor só por si, constitui uma hipótese que o investigador vai confirmar através de outros comportamentos e, porventura, através de outras fontes de recolha de dados. Nenhuma das fontes isoladas, comportamento, discurso e artefactos, contém em si a totalidade do valor cultural, mas quando combinadas podem levar a uma boa descrição da cultura (Spradley, 1980).

4.6. Entrevistas

A entrevista, uma das mais importantes metodologias de recolha de dados, é maioritariamente utilizada nos estudos qualitativos. Consiste, também, numa das técnicas eleitas pelos pesquisadores de estudos de caso por constituir uma fonte privilegiada de recolha de informação sobre a opinião das pessoas, as motivações, crenças e atitudes. Constitui, a par com a observação participante, uma outra forma de perscrutar o que subjaz às ações do sujeito. A entrevista pode assumir diversas formas polarizadas entre a mais aberta ou menos estruturada e a mais fechada ou mais estruturada. Quem define o momento e o tipo de entrevista a utilizar é o pesquisador de acordo com os objetivos que pretende e as circunstâncias do estudo. Independentemente das diferenças que a entrevista possa assumir, no que se refere ao seu grau de estruturação, estas têm um denominador comum: envolvem pelo menos duas pessoas, o

investigador que faz as perguntas conforme o seu objetivo e, os que respondem, os entrevistados.

Nos estudos de caso o tipo de entrevista escolhida é usualmente *open-ended* (Yin, 1994: 84) ou de natureza aberta, em que o entrevistador pretende saber a opinião do entrevistado sobre determinado assunto e até mesmo esclarecimentos sobre as ocorrências. As entrevistas semi-estruturadas são uma técnica muito frequente nos estudos de caso, uma vez que possibilitam imprimir diretividade ao processo e garantem alguma margem de liberdade aos participantes, de modo a poderem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de ter em conta o guião de referência. Esta técnica permite a recolha de informação que permita a compreensão, justificação não só dos discursos como as atitudes e comportamentos dos intervenientes (Morgado, 2012).

No presente estudo, o tipo de entrevista selecionado foi a do tipo semiestruturado, em que os objetivos da investigação orientaram as perguntas a realizar, mas em que foi dada liberdade ao entrevistador e entrevistado de decidir a sequência das perguntas. As perguntas a realizar foram previamente estudadas e registadas num guião de questões de modo a servirem de orientação. As questões organizaram-se partindo das mais fáceis e que permitiam ao entrevistador falar livremente, como as relacionadas com a vida da escola, o tempo de serviço e formação do docente, de modo a permitirem o à vontade do entrevistado antes de partir para as perguntas mais relacionadas com os objetivos da investigação. As entrevistas foram gravadas mediante autorização do entrevistado. Em nenhum momento da entrevista o entrevistado se identifica pelo próprio nome ou pelo nome da escola. Isto fez parte do protocolo estabelecido entre entrevistador e entrevistado. A identificação do entrevistado fez-se mediante o reconhecimento da voz, o que não oferece qualquer dificuldade uma vez que os participantes são conhecidos do entrevistador.

As entrevistas foram realizadas a participantes-chave, ou seja, as pessoas que puderam dar informação importante sobre os alunos, os professores e a escola. As entrevistas complementaram a observação participante e consistiram numa forma de esclarecer pistas ou dúvidas deixadas no contexto natural. Os participantes-chave foram, de maneira geral, os professores titulares de turma e os professores de apoio, por estarem em contato com os alunos em estudo, e os diretores de escola que são alvos fundamentais para a descrição do contexto. No total realizaram-se quatro entrevistas aos professores titulares de turma, duas entrevistas a

professores de apoio e substituição e cinco entrevistas a diretores de escola e uma entrevista a um grupo de professores.

A entrevista em grupo realizou-se na escola RBC dos casos 6 e 7. A necessidade de recorrer à entrevista em grupo resultou da participação na reunião final de avaliação, durante a qual a docente titular dos casos em estudo questionou a legitimidade da presença do investigador. Na reunião iniciou-se uma acesa discórdia entre a docente titular e os restantes membros do Conselho Escolar, em especial entre esta e a docente de apoio, o docente de estudos e a docente do segundo ano de escolaridade. Em causa estava a ação da docente titular em especial no que se refere à articulação entre esta e os restantes professores, e a orientação dada à encarregada de educação no que se refere à metodologia de ensino. As diferenças evidenciadas entre os intervenientes levaram à necessidade de substituição da entrevista à docente titular e, em vez disso, substituí-la pela entrevista em grupo. Os critérios que estiveram na origem da seleção dos professores participantes são: serem professores dos alunos em estudo designadamente professora de apoio, professor de estudos e, ainda, terem vasta experiência na utilização de metodologias diferenciadas de ensino da leitura. O objetivo da entrevista em grupo foi a discussão do tópico sobre a implementação do método das vinte e oito palavras, não só com os alunos em estudo, mas relativamente a outros alunos com NEE, aproveitando assim a experiência pedagógica destes docentes com casos anteriores.

4.7. Análise de conteúdo e análise documental

O tratamento das entrevistas realizou-se através da análise de conteúdo. Esta técnica que consiste num exercício de hermenêutica, na medida em que interpreta as estruturas do discurso através do recorte e análise de segmentos e posterior exercício dedutivo ou inferência. Segundo Bardin (1977) oscila entre o rigor exigido pela objetividade e a fecundidade da objetividade. A análise de conteúdo é um exercício de desocultação do escondido, do latente, do não-dito, uma segunda leitura após a primeira e mais evidente. Tem uma função heurística, na medida em que explora o discurso e outra função de verificação porque procura confirmar ou infirmar hipóteses.

A abordagem utilizada neste estudo é mais heurística do que verificativa porque não pretende testar hipóteses definidas *a priori*, mas compreender por que razão os intervenientes procedem da forma que procedem. Pode, também, ser definida como uma técnica de tratamento da

informação contida nas mensagens, ou, ainda, por um conjunto de técnicas de análise das comunicações linguísticas, não linguísticas e de documentos. Qualquer que seja o objeto da sua aplicação, esta técnica de investigação parte da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações com a finalidade de as interpretar (Berelson citado em Bardin, 1977).

A análise documental, outra das técnicas utilizadas, debruçou-se sobre documentos escritos como relatórios de avaliação psicológica, relatórios técnicopedagógicos e os registos de avaliação anual dos alunos. O procedimento consistia em identificar categorias de análise, para sobre estas compreender o sentido do conteúdo escrito.

4.8. Notas de campo e diário de bordo

O trabalho de investigação nas cinco escolas foi acompanhado pelo registo de notas de campo. As notas de campo são um relato escrito do que o investigador experiencia, ouve, vê, e pensa durante o processo de recolha de dados para posterior reflexão. As notas de campo visam a construção de um diário pessoal que depois de estruturado constitui o diário de bordo, constituído por descrições dos locais, pessoas, conversas e acontecimentos de modo a permitir ao investigador acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar de que forma este é afetado pelos dados recolhidos e tornar consciente as influências sobre o próprio investigador, (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo dão conta, também, da negociação da entrada em campo, dos comportamentos manifestos de abertura e desconfiança face à presença do investigador.

O registo das notas procedeu-se logo que o investigador tinha oportunidade de as registar sem que esse ato gerasse desconfiança nos participantes. A opção por adiar o registo escrito das notas de campo justifica-se porque *“a pressa da produção escrita tem os seus riscos”* (Rodrigues, 2008:301). O receio de que essa atitude pudesse constituir uma concha defensiva em redor dos participantes levou à opção pelo registo logo que possível na ausência do observado, tão rápido quanto a memória podia guardar os pormenores. O esforço exigido era o de recordar as impressões dos locais, das pessoas, os diálogos recordados e as reflexões. Os diálogos estabelecidos com os participantes encontram-se em itálico quando são uma reprodução exata do discurso dos participantes. As notas de campo, dispostas em diário de

bordo, encontram-se identificadas e correspondem aos dias de observação distribuídos pelas cinco escolas.

5. A categorização

O procedimento utilizado na análise de conteúdo das entrevistas iniciou-se com o recorte de unidades do discurso. Considerou-se a unidade de recorte a frase. Depois procedeu-se à organização dos indicadores e à sua quantificação. Para manter a objetividade é importante observar que as unidades de registo são exclusivas, ou seja, não são tomadas para análise mais do que uma vez. Na segunda fase, procedeu-se ao agrupamento dos indicadores em sub-categorias para finalmente aglomerar estas numa categoria superior. Estas unidades intermédias, as sub-categorias, são geralmente em maior número que a categoria e em menor do que os indicadores. São mais numerosas que as categorias principais e apresentam-se de forma precisa, no discurso directo, tal como foram produzidas pelo autor.

O segundo esforço de categorização progressiva dos dados, a grande categoria, forma-se pelo mesmo processo de indução das várias sub-categorias. O processo subjacente é a classificação analógica e progressiva (Moraes, 1999; Bardin, 1977) segundo o qual as sub-categorias se reagrupam formando a categoria final, ou categoria emergente, precisamente por resultarem dos dados anteriores. São, por isso, em menor número e mais amplas. Este processo de formação de categorias, que assenta num processo de indução, ou seja, progride das premissas menores para as maiores, é denominado por Bardin (1977:119) por procedimento por *Milha* em que o título conceptual de cada categoria só é atribuído no final da operação, “*as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca*”.

A opção por esta abordagem indutiva é assumidamente construtivista influenciada pela formação pessoal do investigador, nomeadamente pelas suas funções de diagnóstico pedagógico, em que se parte da observação, compreensão do aluno para se chegar a uma categorização da disfunção ou perturbação que levará ao processo de classificação da NEE. A finalidade última da análise de conteúdo, segundo esta abordagem, é servir os objetivos do estudo, ou seja, compreender os fenómenos investigados, tal como se prevê nos estudos de caso. A relação da abordagem indutiva com a teoria é que esta resulta depois da análise dos dados enquanto numa abordagem dedutiva a teoria é construída *a priori*.

Relativamente à análise documental, o processo foi mais dedutivo do que indutivo. Os documentos, designadamente os relatórios técnico-pedagógicos, relatórios de avaliação psicológica e pedagógica, encontravam-se estruturados por itens junto aos quais surgiam os indicadores, sendo o esforço seguinte o de recorte e interpretação das unidades de análise.

Quadro 5: Categorização e classificação-Análise de conteúdo das entrevistas ao professor regular.

Blocos	Categorias	subcategorias	Definição
Bloco B	Caraterização do entrevistado		Carateriza o entrevistado nos diversos aspetos profissionais.
		Percorso académico	Refere-se à habilitação académica do entrevistado, grau e instituição de formação.
		Percorso profissional	Refere a experiência profissional do entrevistado.
		Caraterização das funções que exerce	Mais dirigida aos professores de apoio e substituições. Pretende esclarecer quais as funções que desenvolve mais frequentemente e como articula a sua ação com o professor titular de turma.
Bloco C	Formação inicial e contínua		Carateriza a formação inicial e contínua dos professores nas diferentes valências.
		Unidades curriculares teóricas	Designa as unidades curriculares teóricas de preparação do professor para o ensino da leitura e escrita.
		Organização do estágio	Descreve a duração do estágio, em que anos de escolaridade se realizou e a opinião do professor sobre a contribuição deste para a sua formação.
		Ações de formação contínua	Designa as ações de formação contínua para o ensino da leitura e escrita frequentadas pelos professores.
			Representações dos professores sobre a diferenciação dos métodos de ensino da escrita.
Bloco D	Sobre a diferenciação dos métodos de ensino da leitura e da escrita	Estilos individuais de aprendizagem	Apresenta a conceção do professor sobre a existência de estilos individuais de aprendizagem.
		Formação profissional do professor	Descreve a experiência do professor e o conhecimento que tem sobre as diferentes metodologias de ensino da leitura.
		Descrição da aluna(o) antes da adequação do método de ensino da leitura	Relata as dificuldades do aluno antes da mudança do método de ensino da leitura e escrita.
		Descrição dos efeitos após a adequação do método de ensino	Relata as alterações na aprendizagem do aluno após a adequação do método de ensino.
		Dificuldades de adequação ao estilo individual de aprendizagem	Mostra as dificuldades sentidas pelo professor em utilizar outra metodologia para além do método analítico-sintético.
		Perceção de Leitura Perceção de Currículo	Descreve a perceção sobre leitura Descreve a perceção de currículo

Quadro 6: Categorização e classificação- Análise de conteúdo das entrevistas aos diretores de escola.

Blocos	Categorias	subcategorias	Definição
Bloco A	Caraterização da escola	Número total de alunos	Carateriza a escola nos diversos aspetos. Apresenta o número total de alunos da escola.
		Caraterização socioeconómica e cultural das famílias.	Dá a conhecer aspetos socioeconómico e culturais das famílias.
		Caraterização dos problemas/projeto educativo da escola.	Identifica os problemas da escola e o seu projeto educativo.
Bloco B	Sobre os alunos com NEE	Número de alunos com NEE.	Carateriza os alunos com NEE nos diversos aspetos.
		Problemáticas dos alunos com NEE.	Dá a conhecer o número total de alunos com NEE. Define o tipo de NEE dos alunos.
		Alterações ao processo de referenciação.	Carateriza o novo processo de referenciação de alunos para o ensino especial.
		Consequências das alterações no processo de referenciação.	Identifica as alterações observadas pelo novo processo de referenciação e compara-o com o anterior.
			Refere-se aos efeitos do novo processo de referenciação de alunos para o ensino especial.
			Carateriza o efeito da diferenciação do método de ensino nos diferentes alunos.
		Formação inicial do entrevistado	Identifica o local de formação do entrevistado e os anos de serviço
		Efeitos da adequação do método de ensino da leitura na aprendizagem da aluna.	Descreve os efeitos da adequação do método de ensino na aprendizagem do(s) aluno (s).
			Define qual é a perceção de leitura e o processo de aprendizagem.

Quadro 7: Categorização e classificação- Análise de conteúdo à entrevista à estagiária.

Blocos	Categorias	subcategorias	Definição
Bloco A	Identificação da entrevistada	Curso e Instituição de formação	Identifica a Universidade e o curso que frequenta.
Bloco B	Formação inicial	Unidades curriculares sobre o ensino da leitura e da escrita.	Refere as unidades curriculares sobre o ensino da leitura e da escrita.
	Sobre o estágio	Prática pedagógica e os métodos de ensino da leitura.	Refere a capacidade da aluna em apoiar os alunos com métodos de ensino diferenciados.
		Expetativas em relação à profissão.	Define as expetativas em relação ao exercício da profissão.

Quadro 8: Categorização e classificação- Análise documental: relatório psicológico do caso 1.

Categoria	Subcategoria	Definição
Avaliação psicológica.		Apresenta os dados resultantes da avaliação psicológica da aluna segundo os diferentes itens.
	Comportamento do observado.	Descreve o comportamento da aluna durante as sessões de avaliação.
	Teste (House, Tree, Person) doravante designado por (Teste HTP)	Refere-se à caracterização da personalidade da aluna.
	Teste de desenho da família	Avalia a conceptualização das figuras familiares.
	Feste figura complexa de Rey	Avalia a inteligência pela lógica de progressão de cores e padrões.
	Lateralidade	Apresenta os dados da avaliação da percepção espacial e corporal.
	Memória	Refere a avaliação da memória nos diferentes subtipos.
	Wechsler Intelligence Scale for Children”, doravante designada pela sigla (WISC-R)	Refere os resultados da prova de inteligência.
	Leitura e escrita	Avalia a aprendizagem da leitura e escrita referenciada pela idade.

Quadro 9: Categorização e classificação- Análise documental: relatório psicológico do caso 2.

Categorias	Subcategorias	Definição
Avaliação psicológica.		Apresenta os dados resultantes da avaliação psicológica da aluna segundo os diferentes itens.
	Comportamento e comunicação.	Apresenta os dados sobre o comportamento da aluna durante a observação e no ambiente escolar e sobre a sua capacidade de comunicação.
	Parte verbal da escala.	Refere os dados de avaliação psicológica obtidos de forma verbal.
	Aritmética.	Refere os dados da avaliação na área da aritmética.
	Aptidões manipulativas/ coordenação visuo-motora.	Refere as capacidades da aluna na área da coordenação visuo-motora e aptidões manipulativas.
	Raciocínio abstrato.	Apresenta os dados da avaliação do raciocínio abstrato.
	Avaliação informal da escrita	Refere os dados de avaliação efetuados na área da escrita.
	Conclusão	Resume e sistematiza os dados da avaliação e atribui um diagnóstico

Quadro 10: Categorização e classificação- análise documental: relatório de acompanhamento psicológico do caso 7.

Categoria	Subcategoria	Definição
Dados psicológicos	Caraterização do aluno	Carateriza a personalidade do aluno
	Caraterização familiar	Carateriza a família e o meio sociocultural
	Diagnóstico Conclusões	Esclarece o diagnóstico. Recomenda e encaminha o aluno para as medidas adequadas.

Quadro 11: Categorização e classificação- Análise documental: registos de avaliação anual.

Subcategorias	Definição
Avaliação do (1.º, 2.º e 3.º) período na área de Português	Apresenta os dados da avaliação dos alunos na área da Português nos três períodos do ano letivo.
Leitura	Apresenta os dados da aprendizagem realizada neste domínio nos diferentes períodos.
Escrita	Relata os dados da aprendizagem realizada neste domínio nos três períodos.
Desempenho	Refere o nível de avaliação atingido nos três períodos do ano letivo.

Quadro 12: Categorização e classificação- Análise documental: relatório técnico-pedagógico.

Subcategorias	Definição
Avaliação Compreensiva.	Descreve o aluno por diferentes profissionais nos diversos domínios.
Saúde	Refere o estado de saúde dos alunos.
Comportamento	Dirigido ao professor. Descreve o comportamento dos alunos no ambiente escolar.
Comunicação	Item da responsabilidade do terapeuta da fala. Avalia a comunicação do aluno.
Desenvolvimento perceptivo e motor	Item da responsabilidade do psicomotricista. Avalia o desenvolvimento perceptivo e motor dos alunos.
Funcionamento intelectual	Item da responsabilidade do psicólogo. Avalia o desenvolvimento cognitivos dos alunos.
Aquisições escolares	Item da responsabilidade do docente especializado. Avalia as aquisições nos domínios académicos.
Família	Item da responsabilidade do assistente social ou professor. Descreve o agregado familiar do aluno e as condições socioeconómicas.
Conclusões/ Encaminhamento.	Atribui um diagnóstico segundo as diferentes avaliações. Encaminha para outros serviços.

6. A validade, fidedignidade, generalização e replicabilidade

Os conceitos de validade, fidedignidade, generalização e, até mesmo, objetividade têm diferentes interpretações consoante se refiram a estudos de natureza quantitativa ou qualitativa, no presente estudo de caso múltiplo. A definição de validade tem diferente acentuação quer se refira a estudos qualitativos ou quantitativos. Nas metodologias quantitativas a questão da validade é condição essencial para se estabelecer a confiança no trabalho de investigação e a sua definição resume-se à comprovação de que um instrumento de facto mede aquilo que era suposto medir. Nas metodologias qualitativas a questão da validade não é menos importante, mas é definida pela honestidade, profundidade, riqueza e escopo dos dados obtidos, participantes, desinteresse e objetividade do investigador e triangulação (Cohen, Manion e Morrison, 1989). A validade de uma investigação nunca é total, é admitida sempre uma margem de erro que na abordagem quantitativa se apresenta de forma percentual.

A questão da validade é abreviada por André (1995) através do longo tempo de permanência em campo, de modo a corrigir falsas impressões ou interpretações ou pela utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados como sugerem Cohen et al. (1989). No presente estudo, a validade estrutura-se pela combinação de diferentes fatores: um período relativamente longo de observação, seis meses, uma leitura abrangente da situação com os relatos dos pontos de vista de professores titulares de turma, de professores de apoio pedagógico, de diretores de escola e de recolha de dados através de observação participante, entrevista e, ainda, um diário de bordo. A validade da investigação refere-se ao problema de saber se o investigador está de facto a observar aquilo que pensa estar a observar, se os dados obtidos possuem alguma representatividade e se os fenómenos estão corretamente identificados. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990:74) identificam as fontes mais comuns de erros de validade. O mais comum acontece quando o investigador faz a “*pergunta errada*”. Para assegurar a validade, os autores recomendam a utilização de múltiplas técnicas de observação utilizadas na investigação qualitativa. Outros autores, porém, (André, 1995; Cohen et al., 1989) recomendam a permanência do investigador no terreno durante um longo período de tempo ou, na impossibilidade disso, que se faça um retrato da situação o mais abrangente possível, utilizando para isso as diferentes interpretações que grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de modo a que o leitor da investigação reúna diferentes pontos de vista e interpretações.

A fidedignidade de um estudo reconhece-se quando diferentes investigadores, que utilizam os mesmos métodos chegam aos mesmos resultados, ou seja, que o estudo seja positivamente replicado (André, 1995; Goetz e LeCompte, 1988). Não obstante a incapacidade de replicar situações sociais únicas, a utilização de estudos de caso múltiplos constitui uma metodologia diferente com características próprias, muito além dos estudos de caso únicos. Os casos múltiplos, geralmente utilizados pela antropologia e pelas ciências políticas, são comparativos por permitirem a análise das diferenças e pontos comuns entre os diferentes casos. As evidências retiradas dos estudos múltiplos são frequentemente mais possantes e válidas comparativamente aos estudos de caso únicos (Yin, 1994). A validade que o autor atribui aos estudos múltiplos relaciona-se com o seu carácter replicativo. Segundo o autor, se os resultados obtidos através do conjunto dos casos estudados forem semelhantes, então estamos perante uma lógica replicativa, semelhante à fiabilidade ambicionada pelos estudos quantitativos. Acrescenta que a lógica replicativa dos estudos múltiplos foi outrora incorretamente confundida com amostragem. As diferenças residem em que a amostragem pretende extrair um número significativo que represente um universo, enquanto os casos múltiplos devem ser muito bem selecionados e cada um deles deve responder a um propósito específico orientado para o objetivo final do estudo. Nesta situação, os múltiplos casos são análogos a múltiplas experiências, daí que, se os resultados forem semelhantes, a lógica replicativa está presente. Como afirma o autor, *“Here, a major insight is to consider multiple cases as one would consider multiple experiments- that is, to follow a replication logic”* (*ibidem*, p. 45). A cuidadosa seleção dos casos é uma condição essencial. Cada caso deve ser escolhido segundo dois critérios fundamentais: a) previsão de resultados semelhantes, ou seja, a replicação literal; b) resultados contrastantes relacionados com causas previsíveis, a replicação teórica (*ibidem*).

Objetividade, tomada como a confluência de pontos de vista de diferentes observadores, de igual competência, relativamente ao que é observado e se o exercício puder ser repetido obtendo-se resultados iguais ou semelhantes, então estamos perante um estudo objetivo (Kerlinger, 1988).

Temos assistido à constante tentativa de eliminação da subjetividade na ciência e por consequência na educação. Mas foi a própria ciência que mostrou que nada, a nível do conhecimento, se faz ou existe fora dessa subjetividade (...). O Homem enquanto sujeito cognoscente é parte integrante do mundo que se propõe a estudar. (Rodrigues, 2008:70)

A seleção dos casos para o presente estudo seguiu a seguinte lógica: os alunos foram primeiramente selecionados por um fator em comum, a dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita; pertencerem a ambos os géneros; não estarem inscritos no ensino especial e frequentarem diferentes escolas do concelho. A etiologia, ou origem das dificuldades não é possível conhecer *a priori*. A responsabilidade pela avaliação das dificuldades de aprendizagem é do serviço local de ensino especial e, muito raramente, exceto condição debilitante evidente, é referenciado e admitido um aluno para o ensino especial nos primeiros meses de escolaridade. As DAE como a dislexia só podem ser diagnosticadas com rigor após os sete anos de idade, pelo que ao iniciar a alfabetização não é possível conhecer com exatidão se o aluno, de facto, se enquadra nesta problemática. A etiologia das dificuldades foi um fator imprevisível que se esclareceu com o evoluir dos contactos com a escola, os alunos e os serviços de saúde.

A primeira fase de seleção dos casos consistia em recolher junto dos professores os nomes dos alunos a frequentar o 1.º ano de escolaridade e que até à data (fevereiro de 2011) não tivessem qualquer sucesso na aprendizagem da leitura. O insucesso era medido pela capacidade dos alunos identificarem vogais, ditongos, consoantes e palavras. Nesta fase, os alunos identificados não reconheciam nenhuma das unidades referidas, ou não o faziam de forma suficientemente consistente para que se pudesse dizer que havia aprendizagem.

7. Triangulação de dados

A triangulação é um procedimento de validação da pesquisa e obtém-se pela confrontação dos dados obtidos, através de diferentes métodos de recolha de dados como a entrevista, a observação participante, a análise documental, a análise de conteúdo e o diário de bordo. A utilização de múltiplos métodos contraria a tendência de enviesamento dos resultados que poderá surgir pela utilização de uma técnica única de recolha de dados como é usual nas ciências sociais. Esta técnica, originalmente utilizada para efetuar medições no mundo físico como as cartas marítimas e os cálculos dos navegadores, estratégias militares e, atualmente, o Global Positioning System (GPS), constituía esforços para marcar ou isolar um local específico ou objetivo. Utilizando a analogia da triangulação original, através de três pontos distintos se obtém com rigor o posicionamento de um alvo, então a triangulação nas ciências sociais pretende compreender um comportamento observando-o através de diferentes pontos ou perspectivas. Como justificam Cohen et al.(1989:141) *“Exclusive reliance in one method,*

therefore, may bias or distort researcher's picture of the particular slice of reality being investigated“

A confiança do investigador pode ser estabelecida quando este ao utilizar, por exemplo, os resultados de um questionário e verificar que uma entrevista ou observação sobre o mesmo fenómeno têm resultados semelhantes. Esta preocupação não foi negligenciada no presente estudo, pois foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, entrevistados diversos intervenientes e o registo em diário de bordo. As questões da generalização dos resultados obtidos através dos estudos de caso constituem uma das suas fragilidades. De facto, os estudos de caso não são generalizáveis a universos. Yin (1994) conclui que os estudos de caso, tal como os experimentais, são generalizáveis a teorias, proposições e não a populações ou universos. O fim último consiste em fazer análise do tipo *generalizing* e não *particularizing*, ou seja, fazer uma análise geral e não uma análise de enumeração estatística (Lipset, Trow e Coleman, 1956, citado em Yin, 1994:10).

Para além da triangulação metodológica a procura da convergência pode também fazer-se ao nível dos dados. Quando a situação requer a análise e compreensão de um fenómeno através de múltiplas perspetivas, enriquecer a compreensão e fazer emergir novas e mais profundas dimensões, o investigador poderá recolher dados através de fontes distintas, provenientes de diferentes locais e com indivíduos diferentes. Este subtipo de triangulação permite a comparação de dados provenientes de diferentes fontes dando assim a possibilidade de assegurar a validação, *“given basic principles of geometry, multiple viewpoints allow for greater accuracy.”* (Jick, 1979:1).

III PARTE

Apresentação dos resultados

1. Caracterização e apresentação dos resultados do caso 1 da escola RBT

Aluna de seis anos de idade. Frequentou a educação pré-escolar desde os três anos. Na pré-escola identificaram-se as suas primeiras dificuldades como a incapacidade de nomeação das cores. A aluna é a primeira de duas meninas. O pai é professor de matemática do ensino secundário e a mãe é bióloga. Providenciam os recursos necessários ao desenvolvimento da filha designadamente: consultas de reabilitação pediátrica, neuropediatra, psicologia e terapia da fala. A professora tenta ajustar a sua intervenção aos diagnósticos adiantados pelos diferentes profissionais, designadamente problemas emocionais pela psicologia e défice no processamento auditivo pela terapia da fala. O neuropediatra avança o diagnóstico de dislexia e recomenda o ensino da leitura e da escrita através da cartilha maternal.

O quadro que se segue elaborou-se a partir da consulta do relatório de avaliação psicológica o qual contém os resultados da avaliação da aluna nos diferentes itens.

Quadro 13: Avaliação compreensiva do caso 1.

Itens	Avaliação Compreensiva	conclusões
Saúde	Sem alterações.	
Comportamento	A aluna é tímida, sorridente, participativa. Tem boa perceção das regras e realizou todas as tarefas pedidas.	
Atenção e Concentração	Dificuldades de manutenção da Atenção.	Dificuldades de atenção.
Memória	Dificuldades na memória auditiva. Fraca capacidade de reprodução de memória indicando alguma dificuldade na perceção e na recordação. Recordou um máximo de três palavras em seis possíveis. Na reprodução de histórias a sua capacidade fica no nível recordação da informação básica.	Dificuldades na memória verbal.
Personalidade e emoções: Teste -House, Tree, Person,(HTP) de Buck (1948)	O teste realizado sugere ansiedade, inquietude, insegurança, dificuldade em enfrentar o meio, de contacto, de comunicação. Problemas de inibição e sentimentos de inferioridade. Por outro lado, há o desejo de comunicação interpessoal, ambição, busca do sucesso, de atenção e de autonomia. A aluna é insegura e muito pouco autónoma.	Problemas ao nível emocional
Lateralidade	Destra de mão, pé e olho. Hesita na orientação direita e esquerda.	Sem problemas

Quadro 13: Avaliação compreensiva do caso 1 (continuação).

Itens	Avaliação Compreensiva	conclusões
Percepções – Teste da figura complexa de Rey (figura complexa de Rey-Osterrieth, 1941)	Observa-se alguma confusão perceptiva-visual ao nível da cópia. A elaboração perceptiva global está adequada à faixa etária.	Dificuldades ao nível da percepção visual.
Cognição Prova WISC-R (Wechler intelligence Scale for Children, de Wechler, 1974)	O desenvolvimento cognitivo está acima da média esperada para a sua idade. As dificuldades de atenção e concentração prejudicam o processamento da informação.	Quociente de inteligência acima da média. Dificuldades ao nível do processamento da informação.
Aprendizagem da leitura e da escrita	Dificuldades ao nível do processamento fonológico responsáveis pelos baixos resultados nas provas de leitura e escrita. Diagnóstico de perturbação na aprendizagem da leitura e escrita do tipo dislexia conforme os critérios do <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM- IV)</i> .	Dificuldades ao nível fonológico. Diagnóstico de dislexia.
Família	Estruturada. Ambos os pais têm formação académica superior. Providenciam e procuram os cuidados terapêuticos para a filha.	

1.1. Síntese da análise documental ao relatório de avaliação psicológica do caso 1

A análise documental ao relatório de avaliação psicológica do caso 1 organizou-se extraindo a categoria principal: dados de avaliação psicológica e as seguintes subcategorias: comportamento do observado, resultados do teste “House, Tree, Person” doravante designado pela sigla (HTP), teste do desenho da família, teste da figura complexa de Rey, lateralidade e avaliação da memória.

O relatório de avaliação psicológica começa por descrever na primeira SUBCATEGORIA COMPORTAMENTO DO OBSERVADO que a aluna é muito tímida, que se mantém sorridente e participativa tendo ficado mais desinibida com o avançar da entrevista. Tem boa percepção das regras e realizou todas as tarefas pedidas.

A segunda subcategoria designada RESULTADOS DO TESTE HTP sugere ansiedade, inquietude, insegurança, dificuldade de contacto, em enfrentar o meio, de comunicação, inibição e sentimentos de inferioridade. Por outro lado, há o desejo de comunicação interpessoal, ambição, busca do sucesso, de atenção e de autonomia.

A terceira subcategoria relativa ao [TESTE DE DESENHO DA FAMÍLIA](#) indica dificuldade na conceptualização das figuras masculina e feminina. Os resultados da [FIGURA COMPLEXA DE REY](#) indicam que a nível da cópia está presente alguma confusão na perceção visuo-espacial. Porém, a elaboração perceptiva global está adequada à sua faixa etária. A reprodução de memória é muito pobre o que pode sugerir alguma dificuldade na perceção e na recordação. Relativamente à [LATERALIDADE](#) está presente uma dominância da mão, pé e olho direitos. A avaliação da orientação esquerda-direita revela alguma hesitação que é facilmente resolvida. A subcategoria relativa à [AVALIAÇÃO DA MEMÓRIA](#) descreve em três indicadores que existem dificuldades de manutenção da atenção e da memorização, tendo a aluna recordado um máximo de três palavras em seis. Ao introduzir um estímulo de interferência a aluna já não foi capaz de recordar nenhuma palavra. Quanto à memorização de histórias, a reprodução é muito simples, havendo retenção apenas da informação básica.

A subcategoria seguinte, a avaliação resultante da prova “Wechsler Intelligence Scale for Children”, doravante designada pela sigla [WISC-R](#), sugere, através de dois indicadores, que o desenvolvimento cognitivo está ligeiramente acima da média esperada para a faixa etária. Um dos indicadores apresenta a explicação para as dificuldades de aprendizagem da aluna, a dificuldade de atenção e concentração prejudicam o processamento da informação.

A avaliação DA [LEITURA E DA ESCRITA](#) também foi contemplada e apresenta uma conclusão da avaliação efetuada. A aluna tem dificuldades ao nível do processamento fonológico responsável pelos baixos resultados nos exercícios de leitura e escrita, pelo que a psicóloga concluiu haver razões suficientes para estabelecer um diagnóstico de perturbação na aprendizagem da leitura e escrita, do tipo dislexia, conforme os critérios do (DSM-IV).

1.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação anual do caso 1

A análise de conteúdo aos registos de avaliação da aluna estruturou-se criando categorias e subcategorias de análise. As categorias naturalmente se impuseram, o aproveitamento da aluna no final dos três períodos letivos. As categorias encontram-se designadas por: [AVALIAÇÃO DO \(1.º/2.º E 3.º\) PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#). As subcategorias surgiram do processo de distribuição dos indicadores, ou seja, diferentes indicadores com um valor comum formam uma subcategoria. Foram elas: [LEITURA](#), Escrita e Desempenho da aluna no período respetivo.

Relativamente à primeira [SUBCATEGORIA LEITURA](#), no primeiro período letivo a aluna tinha dificuldades na aprendizagem da associação grafema-fonema. Identificava algumas letras

recorrendo aos cartazes temáticos expostos na sala. Confundia as letras, especialmente nos exercícios de leitura e escrita de palavras. As grandes dificuldades de descodificação manifestavam-se na leitura hesitante.

A [SUBCATEGORIA ESCRITA](#) dá conta, através de três indicadores, que a aluna é capaz de transcrever a letra impressa para a manuscrita, de escrever o seu nome e algumas palavras globais. A aluna tem problemas de sequenciação de sílabas e de palavras e, quando copia para o caderno, escreve as palavras todas juntas sem fronteira entre elas. Relativamente à [SUBCATEGORIA DESEMPENHO](#) da aluna, a professora através de nove indicadores constata o ritmo próprio de aprendizagem e a sua necessidade de recorrer ao apoio visual para recordar as letras. Caracteriza-a de insegura e muito pouco autónoma. Num dos indicadores a professora evidencia que a aluna não é capaz de escrever e ordenar palavras desordenadas para formar uma frase. A professora encaminhou a aluna para o apoio pedagógico acrescido. A avaliação final da aluna foi de “Satisfaz Pouco”.

Na categoria seguinte referente à [AVALIAÇÃO DO SEGUNDO PERÍODO](#) a professora refere, na [SUBCATEGORIA LEITURA](#), que a aluna ainda sente alguma dificuldade na identificação e reprodução das letras do alfabeto. Sobre este indicador podemos inferir a evolução da aluna, uma vez que, no primeiro período, esta identificava as letras recorrendo aos cartazes. Neste período a professora refere a evolução da aluna na associação grafema-fonema sem referir a necessidade de recurso adicional. No primeiro período a leitura fazia-se de forma muito hesitante devido às dificuldades de correspondência grafema-fonema. Neste segundo período a aprendizagem evoluiu. A professora refere num dos indicadores que a aluna já consegue ler utilizando a correspondência grafema-fonema. A [SUBCATEGORIA DESEMPENHO](#) da aluna neste período estruturou-se através de dez indicadores que referem a sua falta de autonomia e o seu ritmo de aprendizagem próprio e, pela primeira vez, surge a designação de DAE. Refere-se, ainda, noutro indicador que a aluna se esforçou muito no segundo período tendo melhorias na leitura. Não obstante, a professora ainda recomenda mais empenho, dedicação e autonomia. Em termos comparativos, a avaliação de segundo período demonstra evolução na aprendizagem na área de português que passou do nível “Satisfaz Pouco”, no primeiro período, para o nível “Satisfaz”, logo após a adequação para o método de João de Deus.

A categoria seguinte refere-se à [AVALIAÇÃO DO TERCEIRO PERÍODO](#) na área de português. As subcategorias de análise são a leitura, a escrita e o desempenho da aluna. Os indicadores que enformaram a [SUBCATEGORIA LEITURA](#) dão conta de um grande avanço na capacidade de

leitura. O primeiro indicador refere que a aluna identifica todas as letras do alfabeto e algumas situações especiais de leitura. A aluna lê com alguma insegurança e necessita da ajuda do adulto para a leitura e interpretação de enunciados escritos. Sobre a [SUBCATEGORIA ESCRITA](#) a aluna já consegue escrever frases muito simples, mas ainda faz confusão nos casos especiais de leitura designadamente [ge, gue]

Quanto à [SUBCATEGORIA DESEMPENHO](#) da aluna evidenciam-se, também, grandes alterações. A aluna tornou-se mais autónoma e confiante. Já consegue realizar algumas tarefas sem apoio. A professora refere que o facto de a aluna estar a evoluir deu-lhe mais confiança para continuar a investir na aprendizagem. A avaliação global da aluna foi de nível “Satisfaz”.

1.3. Síntese da entrevista à professora titular do caso 1

Relativamente à categoria [CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO](#) e às suas subcategorias, designadamente o [PERCURSO PROFISSIONAL](#) e [PERCURSO ACADÉMICO](#), a professora titular tem o Curso de Professores do Ensino Básico pela Universidade da Madeira (UMa). Tem sete anos de experiência, um curso de mestrado na área de Gestão Educacional e dá formação sobre o novo programa de Português.

Sobre a categoria [FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA](#) teve as seguintes [UNIDADES CURRICULARES TEÓRICAS](#): uma unidade curricular de preparação para o ensino da leitura designada: Ensino e Aprendizagem do Português II. Recorda-se de ter aprendido a ensinar através do método analítico-sintético que partia da unidade mais pequena, a letra, até chegar à sílaba e à palavra. Acrescenta que se recorda de terem ensinado o processo de apresentação da letra como uma unidade isolada, fora do contexto da palavra. Primeiro se apresentava a letra minúscula, depois a maiúscula e só depois se formavam as sílabas e as palavras. Tem uma ideia muito vaga de terem falado sobre o método das vinte e oito palavras, onde se falou do ensino da leitura começando pela unidade palavra até à letra. Não teve nenhuma formação para o ensino das dificuldades de aprendizagem e justifica que só no final do curso é que ouviu falar de ensino especial. Sobre o assunto acrescentou que teve uma aluna com dificuldades de aprendizagem da leitura, mas que não tinha condições para a ajudar, pelo que a aluna teve de aprender a ler através dos seus próprios meios.

Relativamente à subcategoria, [ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO](#), a docente estagiou no 1.º ano de escolaridade e realça que esse facto a preparou para o ensino das primeiras letras. Sobre as [AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA](#) frequentou uma ação de formação sobre os métodos de iniciação da leitura e escrita, na qual se questionou crenças dos professores sobre o ensino.

Respeitante à categoria [DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA](#) a entrevistada começa por afirmar que um método de ensino não se adequa a todas as crianças, inferindo-se que reconhece a existência de [ESTILOS INDIVIDUAIS DE APRENDIZAGEM](#). Especifica que há crianças que têm dificuldade em juntar as letras referindo-se, portanto, ao método analítico-sintético e que através do método global aprendem muito bem. Expande que as crianças no pré-escolar já reconhecem palavras visualmente e, ao iniciar o ensino da leitura, os professores desvalorizam esse conhecimento. Recomeçam do zero não aproveitando o conhecimento prévio dos alunos. Exemplificou que a estimulação das crianças para a aprendizagem da leitura podia fazer-se recorrendo, precisamente, à análise dessas palavras já conhecidas. Relativamente à subcategoria Descrição [DA ALUNA ANTES DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA](#) a professora começou por evidenciar que a aluna provém de um bom ambiente familiar, rico em estímulos escritos, o que atenuou algumas dificuldades. Inicialmente as suas atitudes confundiam-se com hiperatividade ou alguma falta de educação. Os pais foram alertados para o problema de aprendizagem da aluna, mas não conseguiram encaminhá-lo ou, utilizando as palavras da docente, “deixaram-se ficar”. Com o início das consultas de psicologia formulou-se o diagnóstico de problemas emocionais relacionados com as elevadas expectativas dos pais. Por outro lado, a professora começava a ficar preocupada com o facto de a aluna não aprender as letras. Reencaminhou-se a aluna para as consultas de terapia da fala onde se formulou o segundo diagnóstico: défice no processamento auditivo. A professora começou a agir em concordância com o diagnóstico e seguiu as instruções dadas pela terapeuta da fala. O diagnóstico foi rapidamente posto de lado após as consultas de otorrinolaringologia. A aluna mantinha as dificuldades em aprender as primeiras letras, designadamente as vogais e ditongos, e a professora sentia-se desamparada e incapaz de resolver o problema. Numa palavra, sentia-se “aflita”. Procurou inscrever a aluna no ensino especial, mas os pais não autorizaram. A psicóloga receava o estigma e preconceito resultante dessa inscrição e salvaguardou o facto de a aluna ter bom desenvolvimento cognitivo capaz de ancorar a aprendizagem da leitura e escrita.

Acoplada à categoria relativa ao processo de diferenciação do método de ensino da leitura, a subcategoria [DESCRICÃO DOS EFEITOS APÓS A ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO](#) para a metodologia de João de Deus, a aluna evidenciava mais segurança e confiança em si própria. Conseguiu aprender a ler. Em casa e na sala de aula leu em voz alta para toda a família e, no geral, mostrava mais empenho e motivação. A professora observou que o método de João de

Deus adequava-se ao estilo de aprendizagem da aluna, mas especificou que esta também poderia ter aprendido a ler através do método analítico-sintético. No entanto, admite que o esforço da aluna teria que ser muito maior e demoraria mais tempo a superar a dificuldade de aprendizagem. Sobre as [DIFICULDADES DE ADEQUAÇÃO AO ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM](#) a docente referiu as seguintes: sente dificuldade em adequar as estratégias e avaliação à aluna com dislexia; não consegue trabalhar com o método de João de Deus; utilizava a Cartilha Maternal em simultâneo com o livro adotado para o grande grupo referente ao método analítico-sintético; realizava as mesmas fichas de avaliação que os outros alunos; a mãe da aluna questionou por que razão a aluna não realizava todos os exercícios. Sobre esta subcategoria a docente concluiu dizendo que não conseguiu identificar a problemática da aluna sem a ajuda do investigador, por não ter conhecimento ou formação para isso.

Sobre a última subcategoria emergente, designadamente a [FORMAÇÃO DE PROFESSORES](#), a professora opina que é importante ter conhecimento sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem, sobretudo na área de Português e Matemática, para que o professor possa intervir precocemente. Sobre a sugestão do neuropediatra de utilização do método de João de Deus e da Cartilha Maternal, a professora é da opinião que os professores deveriam ter conhecimento suficiente sobre os métodos de ensino da leitura para atuarem em caso de sugestão.

Relativamente à última categoria sobre a [CONCEÇÃO DE LEITURA](#) a docente afirma que tem a ideia estereotipada que para ensinar a ler tem de se começar pela letra. Ensinar a ler começando pela unidade palavra é, no seu entender, um processo ininteligível ou, utilizando o seu próprio adjetivo, “confuso”. Acrescenta que o processo de ensinar partindo da unidade letra equivale a progredir do mais fácil para o mais difícil. Afirmou que a descodificação é o processo primordial da aprendizagem da leitura e antecede a compreensão cujo fim último é dar sentido à leitura.

1.4.Síntese da entrevista à professora de apoio do caso 1

Sobre a categoria [CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO](#) e as subcategorias [PERCURSO ACADÉMICO](#) e [PERCURSO PROFISSIONAL](#), a professora fez a sua formação para o Ensino Básico no ano de dois mil e três. Formou-se na UMa. Exerce as funções de docente do primeiro ciclo do ensino básico há sete anos e não tem outras habilitações complementares.

Relativamente à [CARATERIZAÇÃO DAS FUNÇÕES QUE EXERCE](#) é professora de apoio e de substituição, tendo o dever de substituir qualquer ausência de um docente e prestar apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos encaminhados para este tipo de apoio podem, ou não, ter NEE. A docente pode, eventualmente, prestar apoio individual a alunos fora do âmbito da sua formação inicial. Relativamente à sua intervenção com os alunos com NEE, esta afirmou que se adapta à programação da docente regular. O apoio é dado dentro da sala de aula ou, de modo mais individual, fora desta. A maioria dos seus alunos está inscrita no ensino especial.

Referindo-se à sua [FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA](#) e à subcategoria [UNIDADES CURRICULARES TEÓRICAS](#), a docente considerou útil ter uma unidade curricular sobre as NEE, uma vez que o ensino destas crianças requer preparação do professor. Esta unidade curricular colocou-a em contacto com problemas graves de aprendizagem e com metodologias de ensino da leitura alternativas como o método de João de Deus. A docente é da opinião que a unidade curricular de NEE não deveria sair da formação inicial de professores e reconhece o seu contributo para a sua formação profissional, nomeadamente no que diz respeito à formação para ensinar a ler e escrever. Assevera que não se recorda de outra unidade curricular onde tivesse aprendido como ensinar a ler e escrever. A entrevistada desenvolve sobre a unidade curricular de prática pedagógica que nesta disciplina falavam sobre como decorreu o estágio nesse dia. Ainda sobre a sua preparação para o ensino da leitura e escrita, a docente recorda que aprendeu fonologia em Português, embora a um nível muito básico. Quando questionada sobre a [ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO](#) afirmou que estagiou com o 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade e que a metodologia e prática de ensino da leitura foram definidas pela professora cooperante.

Sobre o bloco de questões relacionadas com a [DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA](#), a docente tem a opinião que cada criança é um caso, inferindo-se, assim, que concorda que existem [ESTILOS DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAIS](#) aos quais correspondem métodos de ensino adequados. Sobre o assunto a docente explanou o caso de uma aluna que sabe ler mas não consegue escrever nada e conclui, afirmando categoricamente, que na sua formação inicial ou contínua não teve a preparação necessária para ensinar a ler e escrever. Acresce a essa dificuldade o facto de não existir formação contínua para as DAE da leitura e escrita. Referindo-se à [FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#) e à sua capacidade de adequar o método de ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, a docente não foi capaz de identificar o método que utiliza e respondeu que trabalha com o “*método que toda a gente usa*”.

Acrescentou que nunca tinha utilizado o método de João de Deus, tendo por isso algumas dificuldades em utilizar a Cartilha Maternal e em realizar as atividades com a aluna. Apesar do seu desconhecimento sobre este método a docente afirma que “*aprendeu fazendo*” e, sobre a sua preparação para trabalhar com a aluna com dislexia, afirma “*vamo-nos preparando*”. A docente tem algum conhecimento sobre o método das vinte e oito palavras, quase nenhum sobre o método de João de Deus e absolutamente nenhum sobre o método global. Sobre a capacidade dos professores diferenciarem os métodos de ensino da leitura, a docente opina que a idade, o tempo de serviço e a falta de formação são grandes condicionamentos à diferenciação das metodologias. Estes fatores criam insegurança nos professores, inclusive nela própria, e em consequência têm receio de mudar para métodos que não conhecem.

Relativamente ao bloco final de questões relacionado com a descrição dos [EFEITOS APÓS A ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA](#), a docente afirma que a aluna evoluiu notoriamente logo depois da aplicação do método de João de Deus. A aluna com dislexia melhorou, não só ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, como também ao nível da atenção, compreensão oral e metacognição. De uma forma geral, a aluna está diferente relativamente ao estado inicial. O método de João de Deus é apropriado para o ensino da aluna com dislexia apesar das dificuldades da docente em desenvolver as atividades. A professora encontrou semelhanças entre o método de João de Deus e o método das vinte e oito palavras pelo facto de começarem na unidade palavra.

1.5. Síntese da entrevista à diretora da escola do caso 1

A análise vertical da entrevista da diretora da escola da RBT permite ver na primeira categoria designada [SOBRE A ESCOLA](#) que esta tem quatro turmas do 1.º ciclo do ensino básico e cerca de cinquenta alunos no total. A caracterização das famílias feita pela diretora da escola está entre os níveis baixo e médio-baixo. O principal problema identificado pela entrevistada é a falta de participação dos pais na vida da escola e, por isso, o projeto educativo desta instituição é, simultaneamente, orientado para a cidadania e para a escrita.

Relativamente à categoria seguinte, [SOBRE OS ALUNOS COM NEE](#), a escola tem um total de seis alunos identificados e uma aluna em processo de referenciação. Dos alunos já inscritos e em intervenção pelo ensino especial alguns ainda não têm a sua problemática bem definida, outros são casos considerados graves e ainda os que estão inscritos por terem atraso de

desenvolvimento. Existe o caso de uma aluna cujo processo de referenciação ainda decorre e o caso da aluna alvo do estudo de caso cujos pais recusam a inscrição no ensino especial.

Quanto à categoria seguinte, sobre as [SOBRE O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DOS ALUNOS PARA O ENSINO ESPECIAL](#), a diretora da escola da RBT declara que as principais alterações se referem ao facto da escola ou os pais poderem fazer o pedido de referenciação. Uma das consequências da alteração à lei que regulamenta o processo de referenciação para o ensino especial é a maior seletividade do processo, o que permite dar prioridade aos alunos com mais necessidades. Acrescenta que a integração dos alunos com NEE é positiva, mas que o professor do ensino regular também precisa de ser apoiado nas suas dificuldades em lidar com alunos com NEE.

A categoria que se segue, [SOBRE O ATUAL PROCESSO DE DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA](#) e a subcategoria designada de [EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO NA APRENDIZAGEM](#) da aluna com dislexia, a diretora da escola que ocasionalmente tinha contacto pedagógico com a aluna, afirmou que através do método de João de Deus a aprendizagem ficou muito mais facilitada. A aluna ganhou confiança em si própria. Acrescentou que é benéfico adequar o método de ensino aos alunos com dificuldades de aprendizagem, quer sejam alunos do ensino especial ou não. Concluiu que há problemas na aprendizagem que podem ser facilmente superados com a alteração da metodologia de ensino.

A subcategoria seguinte a [FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#), dá a conhecer os aspetos que a diretora identifica como essenciais no exercício da profissão. Esta considera que o professor deveria ser formado para saber trabalhar com qualquer metodologia de ensino da leitura. Recorda que na sua formação inicial aprendeu a trabalhar com o método das vinte e oito palavras mas que pouco sabe sobre o método de João de Deus. Justificou que, este último era considerado ultrapassado e que não havia abertura que possibilitasse aprender sobre ele. A Cartilha Maternal era igualmente considerada inconveniente e obsoleta. A diretora conclui que estas atitudes relativamente ao Método de João de Deus levaram a que fosse negligenciado e seja atualmente desconhecido, “*pelo menos no universo dos professores*”. Na subcategoria [FORMAÇÃO INICIAL DO ENTREVISTADO](#), realizada nos finais dos anos setenta no Magistério Primário do Funchal, deu-se muita importância às diferentes metodologias de ensino da leitura. Justifica que se o professor não conhece as diferentes formas de ensinar não poderá flexibilizar as metodologias para ensinar os alunos “*um por um*” e conclui que os professores não podem

pôr em prática o que não aprenderam, dando assim grande ênfase ao conhecimento dos métodos de ensino na formação inicial. Completou que as dificuldades de aprendizagem são, por vezes, difíceis de identificar ou avaliar pelo professor do ensino regular que também poderá não as querer detetar devido ao trabalho burocrático envolvido.

Referindo-se à recomendação do neuropediatra para a utilização da Cartilha Maternal na aprendizagem da leitura e da escrita da aluna com dislexia, a diretora mostrou-se muito incomodada com esta situação e justificou que não deveria ser este profissional a fazer esta observação uma vez que é da obrigação e competência do professor. Acrescentou que considera ignorância os professores não conhecerem os diferentes métodos de ensino da leitura e não terem capacidade de os adequar às diferentes necessidades dos alunos. Concluiu que é muito importante que os professores sejam capazes de identificar a problemática da dislexia para permitir o envolvimento dos pais.

1.6. Síntese da observação participante centrada nos pais e professora do caso 1

A aluna tem comportamento desadequado na aula de educação física. Recusa as aulas e as atividades o que causa alguma ansiedade à mãe. O Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC) deu alta do atendimento à aluna pelo que esta deixou de ter intervenção psicológica. Os pais esforçam-se por dar atendimento alternativo à filha, em especial na área de terapia da fala. A terapeuta da fala deu o diagnóstico de desordem do processamento auditivo devido às dificuldades de compreensão oral que a aluna demonstrava. Por sua vez, a psicóloga afirmou que a aluna não tinha qualquer comprometimento cognitivo e que o seu quociente de inteligência (QI) se situaria no nível médio a superior.

A professora mostra interesse na ação do investigador e na possibilidade deste poder ajudar a melhorar a aprendizagem da aluna. Os pais procuraram a consulta de neuropediatria na qual lhes foi dado o diagnóstico preliminar de dislexia. No entanto, este diagnóstico só poderá ser confirmado quando a aluna completar os sete anos de idade. Perante a constatação das dificuldades da aluna, a professora também partilha a opinião do neuropediatra suspeitando que se trate de um caso de dislexia. Os pais questionaram o médico sobre a intervenção farmacológica para tratar esta perturbação, ao que lhes foi respondido que só se ultrapassava com intervenção multidisciplinar. Ambos os profissionais, médico neuropediatra e professora do ensino regular, estão de acordo sobre a natureza da dificuldade de aprendizagem.

No momento de realizar a matrícula no 1.º ano de escolaridade, a professora sugeriu o adiamento da mesma devido às dificuldades de desenvolvimento da aluna. A psicóloga não concordou, dizendo que os problemas de aprendizagem não se deviam à falta de potencial cognitivo. Por sua vez, a mãe preferiu matricular a filha no 1.º ano de escolaridade e argumenta que se houvesse necessidade de retenção da aluna, então esta far-se-ia no 1.º ano de escolaridade. Na procura da origem dos problemas de aprendizagem da aluna, a psicóloga afirmou que esta tinha problemas emocionais. Os pais não detetaram qualquer problema no desenvolvimento da linguagem da filha, mas a professora evidenciou alguns problemas de articulação. Perante o diagnóstico de problemas no processamento auditivo, os pais procuraram a consulta de otorrinolaringologia, a qual invalidou esse diagnóstico.

Relativamente ao ensino da leitura e da escrita, a professora reconhece que o método de ensino que utiliza não se adequa à aluna, mas tem receio de mudar de metodologia sem legitimação legal. A professora diferencia algumas atividades com a aluna e seguiu as instruções dadas pela terapeuta da fala resultantes do diagnóstico de dificuldades no processamento auditivo. A professora desenvolveu que a aluna não consegue fazer a fusão das sílabas, tem dificuldades de memorização e associação grafema-fonema, faz trocas de letras, por exemplo o [p / t], tem dificuldades de ordenação de palavras na frase e de organização espacial. A aluna memoriza as palavras inteiras e escreve-as, mas, passado algum tempo, não consegue ler as palavras que escreveu. Os participantes concordaram que a aluna tem dificuldades de atenção, parece hiperativa e não consegue manter-se sentada por muito tempo.

A mãe mostra expectativa pela ação do investigador, nomeadamente nas informações que poderá dar relativamente à avaliação diagnóstica. Por outro lado, o pai não tem expectativas em relação à aprendizagem da leitura no decorrer do ano letivo. Considera quase impossível esta aprendizagem face às dificuldades que a aluna demonstra, ao facto de não gostar da escola e de resistir à ajuda dos pais. A mãe relembra que a aluna tem avaliação do quociente de inteligência que indica um desenvolvimento cognitivo médio a superior. A aluna tem dificuldades de memória e executa a escrita de palavras e letras em espelho. No entanto, memoriza histórias e tem a percepção das suas dificuldades quando se compara aos outros. Apesar das dificuldades apresentadas pelos participantes, o pai e a professora evidenciam alguma evolução na aluna comparativamente ao período de frequência da pré-escola.

A mãe questionou o investigador sobre qual achava ser o método mais adequado ao ensino da leitura para com a filha. Na sequência da resposta que indicava o método de João de Deus,

a mãe surpreendeu-se por essa ser também a opinião do neuropediatra. Sobre o assunto a professora exprimiu que tinha um conhecimento muito vago sobre o método. O pai demonstrou desconfiança na eficácia do ensino especial depois de considerar a possibilidade de inscrição e demonstrou receio de estigmatização da filha.

1.7. Síntese da observação participante realizada entre a mãe e a professora

A aluna tem programa de recuperação da aprendizagem dadas as dificuldades que apresentava. A mãe solicita à professora a avaliação especializada da filha, independentemente da inscrição no ensino especial. Denota-se alguma preocupação da mãe em apurar a origem das dificuldades de aprendizagem. A professora esclarece a sua necessidade em possuir um documento escrito no qual conste o diagnóstico da terapeuta da fala que apontava para desordem no processamento auditivo, assim como o registo dos resultados da avaliação e intervenção psicológica realizada com a aluna. Denota-se alguma insistência da professora em possuir documentos que comprovem a natureza das dificuldades da aluna. Estas inferências parecem estar relacionadas com a necessidade da própria professora legitimar dois aspetos: por um lado, as dificuldades da aluna e, por outro lado, a sua própria intervenção diferenciada. Sobre o assunto a mãe esclarece de imediato que as dificuldades de aprendizagem da filha não se relacionam com comprometimento intelectual e que o mesmo já tinha sido confirmado pela psicóloga. A mãe refere que o diagnóstico era de dislexia segundo a informação do médico neuropediatra assistente. Não obstante, a professora mantém a necessidade de possuir dados que confirmem ou esclareçam as medidas desenvolvidas com a aluna durante o tempo de intervenção psicológica.

A professora esclarece a mãe que necessita de diferenciar as atividades de ensino-aprendizagem com a aluna, uma vez que esta não acompanha o currículo comum. A própria constata que algumas fichas que aplica são, segundo a sua expressão, “*um proform*” que tem de realizar porque fazem parte do programa que é obrigada a cumprir. Simultaneamente reconhece uma certa dessincronização entre os conteúdos das fichas de avaliação e os conteúdos que lecionou e o que a aluna é capaz de realizar. Exemplificou que para a área da Matemática teve de adequar os conteúdos, uma vez que a aprendizagem da aluna não permitia a progressão no programa. Depreende-se que esta justificação está relacionada com a progressão arbitrária e sequencial da aprendizagem dos números. A mesma razão não pareceu tão lógica no sentido de levar à adequação dos conteúdos a ensinar e a avaliar na área da Português.

Respondendo à afirmação da professora sobre a insegurança da aluna, a mãe sugere que esse facto pode estar relacionado com a ação da própria escola e exemplifica a situação que originou essa sugestão. A professora titular de turma referiu que as docentes de apoio pedagógico acrescido e de estudo confirmaram que a aluna é insegura, mas que já aprendeu a ler.

2. Caracterização e apresentação dos resultados do caso 2 da escola de RBSA

O caso 2, assim como o caso 3, pertencem ao mesmo contexto escolar, ou seja, frequentam a mesma turma do 1.º ano da escola de RBSA. Como tal, têm a mesma professora titular, a mesma professora de apoio e substituição e a mesma diretora de escola. As entrevistas e a observação centrada na professora titular são partilhadas, ou seja, pertencem simultaneamente aos casos 1 e 2. Nessas situações, em que os dados são comuns aos dois casos, estes são apresentados no primeiro caso, ou seja, no caso 2.

A aluna tem seis anos de idade. Frequentou apenas três meses de educação pré-escolar em Portugal. Os pais têm a escolaridade mínima, ao nível do 1.º Ciclo e do 2º Ciclo. Existem casos de analfabetismo na família apesar de terem frequentado a escola. Família de estrato socioeconómico e cultural muito baixo. Os pais estão divorciados e a criança vive com a mãe, avó materna e tios. Evidenciam-se problemas de acompanhamento familiar na vida escolar da aluna, tais como atrasos frequentes e falta de assiduidade.

O quadro que se segue sintetiza as informações consultadas no relatório técnico-pedagógico e pretende dar a caracterização global da aluna, daí designar-se de avaliação compreensiva. O relatório técnico-pedagógico é um registo resultante da avaliação psicopedagógica efetuada à aluna no decorrer da solicitação de observação especializada efetuada pela escola. O mesmo está organizado de forma a conter todos os elementos de avaliação dos diferentes técnicos intervenientes apresentando, em consequência, uma visão geral das dificuldades da aluna. O documento conclui o tipo de dificuldades, assim como os critérios da elegibilidade, ou não elegibilidade, para as medidas de apoio e ensino especial.

Do documento: relatório técnico-pedagógico extraiu-se a categoria principal designada por AVALIAÇÃO COMPREENSIVA e as subcategorias, Saúde, COMPORTAMENTO, COMUNICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E MOTOR, e FUNCIONAMENTO INTELECTUAL. Neste relatório técnico-pedagógico não consta o item da avaliação da linguagem e fala pelo facto da aluna não ter realizado essa avaliação.

Quadro 14: Avaliação compreensiva do caso 2.

Itens	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Saúde	A aluna é asmática	Problemas de Saúde
Comportamento	Interage positivamente com o adulto e realiza as atividades propostas. Mostra preferência pelas atividades lúdicas. É comunicativa e expressa-se verbalmente com facilidade. Imaturidade para as tarefas escolares, cansaço, desmotivação.	Sem problemas
	Revela problemas de atenção e concentração e é sempre a última a terminar as tarefas.	Dificuldades de atenção e concentração.
Domínio perceptivo e motor	Boa coordenação fina e global. Pinta dentro de limites, segue e copia grafismos.	Sem problemas.
Funcionamento Intelectual.	A prova de (Wisc-R) indicou um funcionamento intelectual inferior à média. No entanto, a aluna teve bom resultado nas provas de memória, atenção visual e memória de formas. Dificuldades na aplicação das aprendizagens.	Problemas no funcionamento intelectual.
	A escala de Rutts Griffiths indicou um quociente global de inteligência normal para a idade. Nas provas não relacionadas com a aprendizagem académica como o desenho da figura humana e as matrizes coloridas, a aluna teve resultados dentro da média.	Desenvolvimento mental dentro da média.
Aquisições Escolares.	Dificuldades na aprendizagem da associação grafema-fonema, na leitura e escrita de palavras.	Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.
Família	Os pais estão separados. A aluna vive com a mãe e com os tios em casa dos avós maternos. Meio familiar e socioeconómico muito baixo existindo casos de analfabetismo mesmo com frequência da escola.	Condicionamentos sociofamiliares.
Conclusão/ encaminhamento	Dissonância entre o potencial estimado e a aprendizagem. Imaturidade para as tarefas escolares, cansaço, desmotivação, dificuldades na aplicação e uso das aprendizagens. Encaminhamento para avaliação na área de terapia da fala para avaliação e despiste de dislexia.	Dissonância entre o potencial cognitivo e a aprendizagem.

2.1. Síntese da análise documental ao relatório técnico- pedagógico do caso 2

Na primeira categoria designada por IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO objetivam-se os dados referentes à aluna. A aluna nasceu a trinta de março de 2004 e frequenta o 1.º ano de escolaridade. A segunda categoria designada por SÍNTESE DA AVALIAÇÃO COMPREENSIVA onde constam a especificação dos procedimentos de avaliação e resultados obtidos pelos vários intervenientes aparece uma subdivisão de itens relativos à avaliação compreensiva. Esses itens constituem as subcategorias: SAÚDE, COMPORTAMENTO, COMUNICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E MOTOR, FUNCIONAMENTO INTELECTUAL, AQUISIÇÕES ESCOLARES, FAMÍLIA e CONCLUSÕES/ ENCAMINHAMENTO que naturalmente se impuseram.

Na SUBCATEGORIA SAÚDE observa-se que a aluna é asmática e que até à data não se evidenciaram problemas a nível visual e auditivo. Sobre o comportamento lê-se que na escola é uma criança sociável e que interage positivamente com os seus pares e adultos. Dentro da sala de aula revela problemas de atenção e de concentração, sendo sempre a última a concluir as tarefas propostas. A aluna chega sempre muito atrasada à escola e já atingiu o número de faltas injustificadas. O seu comportamento no momento da observação foi também registado. A criança interagiu bem com o adulto, assim como às atividades propostas. Revelou preferência pelas atividades lúdicas.

Na SUBCATEGORIA COMUNICAÇÃO evidenciou-se que é uma criança comunicativa que se expressa verbalmente com facilidade. Demonstrou compreender as tarefas propostas e os pedidos do adulto revelando alguma curiosidade. É capaz de relatar acontecimentos com facilidade, situações vivenciadas com lógica, apesar de ainda serem notórias as dificuldades sentidas ao nível da leitura de palavras e de frases simples. Evidenciou-se a quebra de entusiasmo e pouca motivação no momento de realização das atividades académicas.

A SUBCATEGORIA DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E MOTOR, a aluna apresenta boa coordenação fina e global. Pega corretamente no lápis, pinta dentro de limites, segue e copia grafismos. No tocante à SUBCATEGORIA FUNCIONAMENTO INTELECTUAL, os dados recolhidos a partir do teste (WISC-R), revelou um funcionamento intelectual inferior à média para a sua idade. Os resultados evidenciaram problemas ao nível verbal e não-verbal. No entanto, nas provas relativas à memória, atenção visual, memória de formas, orientação e estruturação espacial a aluna teve bom resultado. Em virtude do baixo resultado na escala de (WISC-R), ao que poderá estar associado o elevado grau de exigência para a idade da criança, a psicóloga

aplicou provas suplementares tais como a Escala de Desenvolvimento Mental de Rutts Griffiths que indicou um quociente global de inteligência normal para a idade. Noutras provas não dependentes das aprendizagens académicas, como o desenho da figura humana e Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, a aluna apresentou, mais uma vez, resultados dentro da média para a sua faixa etária. Estas provas revelam a capacidade de raciocínio prático, raciocínio associativo e raciocínio por analogia. São provas preditivas de inteligência geral.

Relativamente à [SUBCATEGORIA AQUISIÇÕES ESCOLARES](#) a aluna demonstra muita dificuldade em contar até ao número onze. Inverte os números seis e nove. Não consegue representar nem identificar os números até vinte. Na área da leitura tem muitas dificuldades na associação grafema-fonema, na leitura e escrita de palavras. Para escrever “cavalo” escreve [sapia], e na leitura substitui [fava / foca], [sapato / sanita] e [sanita / sapato]. Na frase: “É a fava e o afia”, lê “É a mãe e a menina”.

Na [SUBCATEGORIA FAMÍLIA](#), a aluna vive com a mãe em casa dos pais maternos juntamente com duas tias, um tio e um primo. A família provém de um meio socioeconómico baixo. São frequentes os problemas de aprendizagem nesta família havendo, inclusive, jovens adultos analfabetos apesar de terem frequentado a escola. Nos itens relativos a tecnologias de apoio e de contexto não se encontra nada descrito, inferindo-se que não dispõe deles.

Finalmente nas [CONCLUSÕES/ ENCAMINHAMENTO](#), os diferentes profissionais, designadamente a professora do ensino especial e a psicóloga, consideram existir uma dissonância entre o potencial estimado da aluna e a sua evolução na aprendizagem. A avaliação faz sobressair imaturidade comportamental para as tarefas escolares, cansaço, desmotivação, dificuldades na aplicação e uso das aprendizagens. Consideraram ainda pertinente a avaliação pela terapia de fala, uma vez que as dificuldades da aluna sugerem um quadro de dislexia.

2.2. Síntese da análise documental ao relatório de avaliação psicológica do caso 2

A análise documental organizou-se segundo a [CATEGORIA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA](#) e as seguintes subcategorias: [COMPORTAMENTO E COMUNICAÇÃO](#); [PARTE VERBAL DA ESCALA](#); [ARITMÉTICA](#); [APTIDÕES MANIPULATIVAS](#); [COORDENAÇÃO VISUO-MOTORA](#); [RACIOCÍNIO ABSTRATO](#); [AVALIAÇÃO INFORMAL DA ESCRITA](#); [CONCLUSÃO](#). A primeira das subcategorias, [COMPORTAMENTO E COMUNICAÇÃO](#) apresenta a aluna com expressão tímida, comportamento e

nível de atenção estável e adequado, bom relacionamento com a observadora, mas com pouco investimento e persistência nas tarefas. Relativamente à comunicação, a aluna conta episódios e preferências, tem noções básicas como a data de nascimento e morada, mas não tem noção do mês ou dos dias da semana.

Nas [PARTE VERBAL DA ESCALA](#) sobressaem as dificuldades de aprendizagem nas tarefas de memória a longo prazo, compreensão verbal e convenções sociais e morais.

A subcategoria da [ARITMÉTICA](#) evidencia fracas competências em conceptualizar uma situação problemática, assim como o cálculo mental. A aluna só responde a questões elementares de raciocínio concreto e com cálculo digital sem ultrapassar a dezena. Nas [APTIDÕES MANIPULATIVAS E COORDENAÇÃO VISUO-MOTORA](#), a aluna demonstrou dificuldades em executar com rapidez uma tarefa manipulativa em resistir à distração e nos raciocínios sobre relações espaciais. Nas provas de [RACIOCÍNIO ABSTRATO](#) independente das aquisições escolares a aluna teve um desempenho inferior à média esperada para a idade.

Sobre a [AVALIAÇÃO INFORMAL DA ESCRITA](#) denotam-se as dificuldades de organização visuo-espacial, a imaturidade dos pré-requisitos, os problemas de troca de letras e a consciência de fronteira entre palavras. Na subcategoria [CONCLUSÃO](#) refere-se que a aluna se encontra no nível inferior do funcionamento intelectual global.

2.3. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 2

A categoria referente à [AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) dá conta, na sua primeira subcategoria aprendizagem da [LEITURA](#), que a aluna não conhece as vogais e não associa as consoantes ao seu som. A aluna não consegue ler palavras, mesmo as mais simples, contendo as letras estudadas. Na subcategoria da [ESCRITA](#) a aluna tem imensa dificuldade em copiar do impresso para o manuscrito e não consegue escrever palavras nem ordenar frases sem ajuda. Na subcategoria do [DESEMPENHO](#), a aluna revela-se capaz de relatar acontecimentos vividos ou imaginados, tem dificuldade em seguir instruções que lhe são ditas, é muito lenta, distraída e pouco pontual. É pouco autónoma, revela problemas na retenção de conhecimentos e necessita de mais suporte familiar, nomeadamente no cumprimento do horário letivo, assim como nas tarefas de apoio e consolidação da aprendizagem.

Na categoria [AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#), subcategoria aprendizagem da [LEITURA](#), podemos observar que a professora adequou o método de ensino da

leitura e implementou o método das vinte e oito palavras. A professora refere que a aluna já reconhece e lê algumas palavras, mas ainda revela dificuldades na leitura e construção de frases mesmo com as palavras que já conhece. Na subcategoria aprendizagem da [ESCRITA](#) a aluna continua a demonstrar dificuldades na escrita e ordenação de palavras. A caligrafia é pouco cuidada. Quanto ao seu [DESEMPENHO](#) a professora observa que a aluna não se empenha na realização das suas tarefas, é muito distraída, pouco concentrada e a sua aprendizagem pouco consistente. Por vezes, parece haver progressos, mas, logo depois, observa-se um aparente retrocesso na aprendizagem. A aluna continua a faltar às aulas e a chegar tarde, para além de ser pouco autónoma e necessitar muito de apoio da professora. A professora refere que a aluna tem graves dificuldades na aprendizagem em todas as áreas, revela falta de maturidade, falta de atenção, motivação e autoestima, para além de parecer não ter os requisitos da educação pré-escolar. A aluna tem avaliação de “Não Satisfaz” na leitura, expressão escrita e conhecimento gramatical.

Sobre a categoria final, a [AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#), subcategoria [LEITURA](#) a professora refere que a aluna continua a revelar muita dificuldade na leitura e lê apenas algumas das palavras estudadas. Confunde as palavras e se mudarmos apenas uma letra já não consegue ler a palavra. A aluna ordena sílabas para formar palavras com muita hesitação ou de forma aleatória, errando por vezes. Ainda não é capaz de ordenar palavras para formar uma frase, mas evoluiu um pouco na construção de frases. Quanto ao [DESEMPENHO](#) final a aluna continua muito distraída, pouco autónoma e desmotivada. Foi mais assídua, mas continua a chegar tarde à escola. Continua a revelar grandes problemas de aprendizagem em todas as áreas e não conseguiu atingir os objetivos traçados para o 1.º ano de escolaridade. A aluna transita para o 2.º ano de escolaridade em virtude de não haver lugar à retenção e aguarda-se a conclusão da avaliação especializada. A aluna mantém o nível de “Não Satisfaz” na leitura, ortografia e gramática. Na [ESCRITA](#) evoluiu para “Satisfaz Pouco”.

2.4. Observação participante centrada na professora regular dos casos 2 e 3

Trata-se de um segmento de observação centrado num diálogo com a professora, durante o qual esta fala sobre a implementação do novo método de ensino da leitura e os efeitos observados nos alunos. A professora diferencia as atividades com estes dois alunos e desenvolve com eles o método das vinte e oito palavras. Quando questionada sobre o ritmo de

aprendizagem dos dois alunos, a professora refere que estes evoluem sensivelmente da mesma forma, mas salvaguardou que o caso 3 esquece facilmente o que aprende, uns dias sabe o noutros já não sabe. Os alunos identificam as letras aprendidas e fazem a síntese auditiva. A professora reagiu com espanto ao facto dos alunos fazerem a síntese auditiva através do método das vinte e oito palavras e não fazerem através do método anterior, o analítico-sintético. Também se evidencia a sua conceção sobre o método das vinte e oito palavras e sobre este não permitir a síntese dos sons. Segundo a sua perspectiva inferida o método não pressupunha essa competência. Este facto foi interpretado pela própria como inaptidão dos alunos em aprenderem com qualquer método quando, de facto, se trata de uma evolução dos alunos que anteriormente ainda não tinha sido observada. Estas afirmações permitiram a inferência sobre algum desconhecimento da professora acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.5. Observação participante centrada no do caso 2.

A professora do ensino regular demonstra ao observador que a aluna já é capaz de escrever frases simples. O observador solicita à aluna que leia as frases. A aluna leu corretamente as frases: “*É a camisa do pai*”. “*É o casaco do pai*”. O observador solicita a escrita de palavras. A aluna faz um esforço de codificação dos sons nas letras respetivas. Apesar do método das vinte e oito palavras ser de progressão silábica este facilita o processo de análise e síntese dos sons. A aluna faz um esforço de transposição dos sons que compõem as palavras nas respetivas letras. Tem dificuldades de discriminação de letras com grafia semelhante como [M] e [N]. A aluna demonstra entusiasmo pela aprendizagem e melhorou as expectativas relativamente a si própria. A própria aluna refere que agora que já sabe ler, quer ser professora e já não quer ser cabeleireira.

2.6. Síntese da entrevista à professora regular dos casos 2 e 3

Na categoria CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO a professora titular dos casos 2 e 3 fez a sua formação de professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano de 1996 na UMa. Tem catorze anos de serviço. Prosseguiu os estudos e fez a licenciatura no ano de 2005. No decurso da sua FORMAÇÃO INICIAL teve uma unidade curricular onde poderiam experimentar outros métodos de ensino. No entanto, havia a possibilidade de escolher entre as metodologias de Jean Qui Rit

de Brigitte Lemaire, Inglês ou Francês. A docente escolheu Inglês, não tendo, então, frequentado a unidade curricular de ensino da leitura e escrita. A docente recorda-se da sua formação para o ensino, teve duas [UNIDADES CURRICULARES](#) sobre a leitura e escrita aquando da licenciatura e estudos linguísticos. No entanto, afirma que essas disciplinas não contribuíram para a sua formação para ensinar a ler e escrever.

Sobre a [ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO](#), a docente estagiou no 1.º ano de escolaridade, aprendeu a ensinar a ler com as orientadoras do estágio dos anos subsequentes. A entrevistada quis realçar que, na verdade, aprendeu a ensinar a ler seguindo o livro adotado, integrando-se no trabalho da sala da professora cooperante e utilizando o mesmo método que ela. Considera que não teve a preparação necessária para ensinar a ler e escrever. Segundo a docente, durante a sua formação, afirmavam que não existiam receitas para ensinar e que os formandos tinham de descobrir. Durante a formação a docente já sentia dificuldades e, atualmente, ainda as tem para lidar com algumas situações. Em anteriores circunstâncias, quando os alunos não aprendiam ou tinham dificuldades de aprendizagem, a solução era a retenção. Com as novas leis de avaliação que proíbem a retenção no 1.º ano de escolaridade esta já não pode ser utilizada como medida de remediação. Por outro lado, afirmou que os professores não foram formados para arranjar respostas e soluções. A Educação Especial, que poderia ser um recurso para ajudar os alunos com dificuldades e, simultaneamente, auxiliar o professor, não pode ajudar devido a restrições cada vez maiores de acesso a essa modalidade de ensino. A professora conclui sobre este assunto que os professores não têm formação nem soluções para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à [FORMAÇÃO CONTÍNUA](#) da docente, esta referiu que frequentou uma ação sobre pré-leitura e pré-escrita. Nessa formação defendia-se muito a estimulação e a motivação para a leitura e escrita na pré-escola. Na área específica das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita a docente não tem conhecimento de formação contínua sobre o tema.

Com respeito ao bloco de questões [SOBRE A DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA](#), a docente identificou o método analítico-sintético como o mais utilizado para o grande grupo. Justificou a opção por este método por ser o que vem nos livros e por ser o método que aprendeu. Quando questionada sobre como faz quando as crianças não aprendem através do método analítico-sintético, respondeu que de facto há crianças que não conseguem. Afirmou que normalmente os professores tentam com que os alunos aprendam a partir da unidade mais pequena. Se não conseguirem a partir desta, então o professor deve tentar

outra forma de ensinar. A professora entende que só quando há incapacidade dos alunos é que os professores mudam de método de ensino. Relativamente aos [ESTILOS INDIVIDUAIS DE APRENDIZAGEM](#), a professora considera que um método de ensino não serve para todas as crianças, mas acrescenta que é muito complicado adequar o método de ensino ao aluno. Afirmou que os professores podem até adequar o método de ensino, mas os resultados estão sempre condicionados pelas características da turma e das suas capacidades. Aludindo à situação do neuropediatra e da pedopsiquiatra questionarem e sugerirem determinados métodos de ensino para alguns alunos, a professora é da opinião que não deveriam ser estes profissionais a questionarem as metodologias de ensino. Justifica que os professores sabem que existem outros métodos de ensino, mas estão condicionados e mais preparados para seguirem o manual produzido pelas editoras. Respeitante ao bloco final de questões [DESCRICÃO DOS EFEITOS APÓS A ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO](#), a docente adiantou que o grupo turma era muito fraco, pouco autónomo e que não conseguiu dar apoio individual aos dois alunos em estudo. O aluno (caso3) continua com as situações de agressividade na sala de aula e concluiu que a sua turma anterior era muito melhor que a atual. Com este grupo, afirma que trabalhou muito, mas que os resultados não compensaram. Retomou a necessidade de formação na área das dificuldades de aprendizagem uma vez que sentiu muitas dificuldades em adequar as metodologias e atividades com os alunos. Sobre a aprendizagem a docente afirmou que, de uma forma geral, os alunos evoluíram. A aluna (caso 2) já identifica as vogais, os ditongos e a maior parte das consoantes. Algumas consoantes, ainda não aprendeu. Consegue identificar a quase totalidade das letras maiúsculas impressas e isso só foi possível depois de mudar para o método das vinte e oito palavras. Na sua opinião os alunos evoluíram na fase inicial, mas essa evolução pareceu abrandar no decorrer do terceiro período. Reconhece que a aluna evoluiu, uma vez que no final do ano conseguiu escrever frases que antes não conseguia, apesar de serem simples e com vocabulário pobre.

2.7. Síntese da entrevista à professora de apoio dos casos 2 e 3

No bloco de questões [CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO](#), a professora de apoio e substituições dos casos 2 e 3 da escola RBSA formou-se na Universidade de Trás-os-Montes e

Alto-Douro, doravante designada pela sigla (UTAD) no ano de 2004. Tem cinco anos de serviço. Além das habilitações de professora do 1.º ciclo, iniciou uma pós-graduação em educação especial, porém não a concluiu. Na [DESCRICÃO DAS SUAS FUNÇÕES QUE EXERCE](#), a professora referiu que apoia os alunos propostos com dificuldades de aprendizagem, sendo que alguns têm NEE. No apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita utiliza normalmente o método analítico-sintético ou, o método das vinte e oito palavras. Ao referir-se à sua [FORMAÇÃO INICIAL](#) para o ensino da leitura e escrita a alunos com NEE, a docente afirma que não teve formação específica para esse efeito na formação inicial ou na formação especializada. Acrescenta que teve duas [UNIDADES CURRICULARES](#) separadas, uma sobre as NEE e outra sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Não teve nenhuma formação específica sobre o ensino da leitura a crianças com dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem. Assevera ainda que aprendeu sobre a aprendizagem da leitura e escrita no geral, inferindo-se, assim, que não foram contempladas as situações individuais de aprendizagem, como as perturbações específicas relacionadas com dislexia, disortografia e outras. Durante a sua formação inicial e especializada abordaram alguns métodos de ensino da leitura e escrita, mas o mais relevante foi o método analítico-sintético por ser o mais usado pelas escolas.

Sobre o bloco de questões relacionado com a [DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA](#), a docente começou por afirmar que não acredita num método perfeito, útil para todas as crianças, mas antes na junção de vários métodos, uma conceção mista do ensino da leitura. A docente é da opinião que os docentes deveriam ter formação obrigatória para adequar o método de ensino à criança. Sobre a sua preparação para ensinar a leitura a crianças com dislexia afirmou que é muito difícil identificar uma situação de dislexia e referiu que na sua formação especializada para o ensino especial foi afirmado que a dislexia era uma problemática que estava na moda, desvalorizando assim a necessidade de formação sobre a mesma. Ainda assim fizeram pesquisa sobre as características do aluno com dislexia de forma teórica. A docente entende que diferenciar o ensino é difícil, mas constitui uma responsabilidade e um dever do professor. Acrescenta que diferenciar as metodologias e atividades para proporcionar as aprendizagens é uma atitude subjacente à formação pessoal e científica do professor. Retomando o tema da sua preparação para ensinar a leitura e escrita, a docente referiu que teve uma unidade curricular semestral sobre a aprendizagem da leitura e escrita e que na formação especializada abordaram o ensino através do método analítico-sintético e das vinte e oito palavras. Recorda, em particular, um ensinamento realizado na

formação especializada que dizia que antes de ensinar é necessário certificar-se de que os alunos estão a ouvir o professor. Só depois é que é possível aperceber-se das dificuldades do aluno e ver o que é possível fazer.

Relativamente ao bloco final de questões sobre a [DESCRICÃO DOS EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO](#), a docente afirmou que os alunos evoluíram só até ao mês de maio. Justifica que a assiduidade e o comportamento dos alunos influenciaram a aprendizagem. Finalmente, recorda que não teve dificuldade em utilizar o método das vinte e oito palavras uma vez que teve formação sobre o mesmo.

2.8. Síntese da entrevista à diretora da escola dos casos 2 e 3

Sobre a categoria [CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA](#) a escola de RBSA tem quatro turmas do 1.º ciclo de escolaridade, quatro professores titulares de turma e um de apoio pedagógico temporário. A diretora caracterizou o estatuto sociofamiliar das famílias de médio-baixo e salientou a existência de pais analfabetos. A diretora identificou o problema da escola e, em consequência, o seu projeto Educativo: a cidadania. Relativamente à categoria, [SOBRE O ALUNOS COM NEE](#), o total é de quatro alunos existindo outros em processo de referenciação. A caracterização das suas problemáticas inclui problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Realçou que neste ano letivo foram identificados mais casos de dificuldades do que nos anos letivos anteriores. Acrescentou que o ensino especial deu alta a um aluno que, na opinião da professora titular, deveria manter o apoio especializado.

Na categoria [SOBRE O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENSINO ESPECIAL](#) a diretora identificou, como a mais importante alteração, o facto de estar cada vez mais dificultado o referido acesso. Este serviço limita-se aos alunos portadores de deficiência e os casos de dificuldades de aprendizagem são agora do âmbito do professor regular e não do ensino especial. Identifica o problema criado pela existência de mais casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, sob a responsabilidade do professor regular, sem a necessária formação complementar do docente para o ensino dessas problemáticas. Quando questionada sobre os métodos de ensino da leitura que conhece, a entrevistada não foi capaz de nomear nenhum e em alternativa respondeu que conhecia aquele com que sempre tinha trabalhado, sem, no entanto, o identificar. Nunca trabalhou com outra metodologia de ensino da leitura e diz que não sabe trabalhar com outro método para além do que conhece. Acrescenta que já ouviu falar

do método das vinte e oito palavras, mas afirma que nem sabe o que é o método de João de Deus.

Relativamente à categoria [FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#) e às capacidades dos professores em adequarem os métodos de ensino da leitura ao estilo individual de aprendizagem dos alunos, a diretora respondeu categoricamente que não existe essa preparação. Esclareceu que é muito difícil os professores fazerem essa diferenciação pois não conseguem identificar qual é o problema de aprendizagem. Completou dizendo que a falta de formação do professor do ensino regular para ensinar os alunos com NEE é um problema comum e generalizado a todas as escolas. Considerou necessário investir mais na formação inicial de professores, para que estes tenham mais segurança e bases para possibilitar o aprofundamento do conhecimento. O professor titular de turma necessita estar bem preparado para distinguir entre um caso de dificuldade de aprendizagem e uma situação específica da aprendizagem da leitura como a dislexia. A subdiretora é da opinião que este conhecimento específico sobre as dificuldades dos alunos não pode ser exclusivo do ensino especial. O professor do ensino regular, que acompanha o aluno diariamente, tem de conhecer as problemáticas dos alunos com NEE, e não depender do professor do ensino especial. Considera que um dos problemas da escola atual é o professor especializado ter um conhecimento da problemática do aluno e das NEE, mas não trabalhar em cooperação diária com o professor do ensino regular.

3. Caracterização e apresentação dos resultados do caso 3 da escola de RBSA

O aluno de seis anos de idade é o segundo de três filhos, sendo o único do género masculino. Frequentou a pré-escola. Os pais, apesar de frequentarem a escola, revelaram muitas dificuldades de aprendizagem e a mãe, apesar de ser jovem, não utiliza a leitura e escrita na sua vida diária. Apenas assina o seu nome. O pai tem o quarto ano de escolaridade. As condições socioeconómicas e culturais são muito baixas.

O quadro que se segue sintetiza as informações contidas no relatório técnico-pedagógico. O relatório dá uma visão global ou compreensiva do aluno. Elaborou-se com a colaboração de diferentes profissionais, nomeadamente a docente especializada, a psicóloga e a terapeuta da fala. O processo de extração das categorias e subcategorias decorreu da estrutura do próprio documento. A categoria principal surgiu do bloco central do documento, ou seja, a avaliação compreensiva do aluno,

Quadro 15: Avaliação compreensiva do caso 3.

Itens	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Saúde	Sem alterações a nível visual, auditivo ou outras.	Sem problemas de saúde
Comportamento	Sociável, cumpridor das regras, organizado e cuidadoso.	Sem problemas
Linguagem e Fala	Distração, impaciência, impulsividade. Fala com um tom de voz muito alto. Perturbação articulatória ligeira. No domínio compreensivo e expressivo encontra-se na média esperada para a idade. No domínio sintático apresenta lacunas de acesso ao léxico.	Dificuldades de atenção e concentração. Problemas de articulação e no campo lexical apresenta problemas de acesso ao léxico.
Domínio perceptivo e motor	Dificuldades no raciocínio sobre relações espaciais, planeamento e coordenação visuo-motora.	Dificuldades no raciocínio espacial.
Funcionamento Intelectual	Funcionamento intelectual de nível muito inferior. Resultados muito baixos na memória de longo prazo, na capacidade de conceptualizar um problema e no cálculo mental.	Funcionamento intelectual de nível muito inferior.
Aquisições escolares.	Dificuldades de compreensão, memorização e aplicação dos conhecimentos.	Dificuldades de aprendizagem.
Ambiente Familiar	Condições socioeconómicas e culturais muito baixas. A mãe é analfabeta e o pai tem o 4.º ano de escolaridade.	Condicionamentos sociofamiliares a nível socioeconómico e cultural. Analfabetismo da mãe.
Conclusão/ Encaminhamento	As dificuldades cognitivas comprometem a aprendizagem. O historial familiar influencia o fraco investimento na escolaridade do aluno.	

3.1. Síntese da análise documental ao relatório técnico-pedagógico do caso 3

O relatório técnico-pedagógico é um documento estruturado em quatro blocos principais: a identificação do aluno, a síntese da avaliação compreensiva, as conclusões e encaminhamento e as assinaturas dos intervenientes. A avaliação técnica pedagógica do aluno foi realizada pela educadora de infância especializada e pela psicóloga em finais do ano de dois mil e doze.

A análise documental ao referido relatório estruturou-se pela extração de categorias e subcategorias. A categoria principal é a SÍNTESE DE AVALIAÇÃO COMPREENSIVA e as subcategorias referem-se às diferentes áreas de avaliação nelas contidas. Assim, na subcategoria da SAÚDE do aluno não se verificam alterações a nível visual, auditivo ou outras.

Na subcategoria COMPORTAMENTO DO ALUNO, os cinco indicadores descrevem o aluno como sociável com adultos e pares, cumpridor das regras, organizado e cuidadoso. Revela alguma distração, impaciência e impulsividade e utiliza um tom de voz muito alto.

Ao nível da Linguagem E FALA, o aluno revela problemas de articulação das palavras, caracterizada por perturbação articulatória ligeira devido à posteriorização dos fonemas labiodentais, mas no domínio compreensivo e expressivo o aluno encontra-se na média esperada para a sua idade. No domínio sintático apresenta lacunas de acesso ao léxico que podem estar relacionadas com o meio sociofamiliar. Na subcategoria do DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E MOTOR, o aluno tem dificuldades ao nível do raciocínio sobre relações espaciais, do planeamento e da coordenação visuo-motora. O desenho da figura humana pobre em detalhes corrobora esta dificuldade. Na subcategoria do FUNCIONAMENTO INTELECTUAL, PROCESSOS COGNITIVOS E DESENVOLVIMENTO GLOBAL os três indicadores que encorpam esta subcategoria concluem que o aluno tem um funcionamento intelectual de nível muito inferior. O aluno apresentou resultados muito baixos nas tarefas que remetem para a aprendizagem, tal como a qualidade da recuperação da memória a longo prazo e na capacidade de conceptualizar um problema e cálculo mental.

Relativamente às AQUISIÇÕES ESCOLARES, o aluno revela dificuldades de compreensão, memorização e aplicação de conhecimentos a nível de Português e Matemática não obstante o apoio individualizado e a retenção no primeiro ano de escolaridade. Na área de Português, o aluno já escreve palavras, frases, pequenos textos, ordena frases e interpreta-as. Melhorou a correção ortográfica. Na matemática, o aluno lê e representa números, mas ainda tem dificuldade nas contagens regressivas e progressivas a partir do número vinte, na composição e decomposição de números, e na resolução de situações problemáticas. O aluno passou a beneficiar de apoio individualizado e plano de recuperação. Demonstrou alguma evolução, mas não conseguiu atingir todos os objetivos previstos para o primeiro ano de escolaridade.

Na subcategoria que descreve o AMBIENTE FAMILIAR, o aluno provém de uma família de baixa escolarização. O pai tem apenas o 4.º ano de escolaridade e a mãe tem dificuldades de leitura e escrita. A irmã mais velha necessitou de apoio da educação especial e continua a

beneficiar do mesmo. A família revela especiais cuidados com a criança, talvez por este ser o único filho do género masculino beneficiando de mais proteção por parte do pai. Na subcategoria final, onde se reúnem as [CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTO](#) a dar, o aluno foi inscrito na modalidade ensino especial por dificuldades ao nível do funcionamento intelectual. Não obstante o histórico familiar, que se reflete num fraco investimento na escolaridade do aluno e o ambiente sociocultural pouco estimulante, há dificuldades cognitivas próprias a comprometer a aprendizagem.

3.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 3

No decorrer do primeiro período letivo, de setembro até dezembro, no que se refere à categoria: [AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#), subcategoria da [LEITURA](#), o aluno não conseguiu identificar todas as vogais. Também não conseguiu associar as consoantes ao seu som. É incapaz de ler palavras simples com as letras estudadas, a não ser que se lhe diga os sons ex.: (p+a pá), o que permite inferir que não desenvolveu a capacidade de associação fonema-grafema nem a capacidade de analisar e sintetizar sons. Não consegue escrever palavras nem ordenar frases sem ajuda, pois não consegue ler. Na subcategoria da [ESCRITA](#), o aluno consegue transcrever do impresso para o manuscrito com letra muito grande e pouco cuidada. Na subcategoria do [DESEMPENHO](#), o aluno consegue relatar acontecimentos vividos ou imaginados, mas tem problemas de articulação das palavras. No desempenho nas atividades o aluno é pouco autónomo, lento e mostra dificuldades na retenção de conhecimentos nas diversas áreas. É habitual espreitar os trabalhos da colega do lado e a sua prima ajuda-o constantemente. Deverá ter mais apoio em casa no que diz respeito à leitura e identificação de números. Tem avaliação de “Não Satisfaz” na leitura, expressão escrita e ortografia.

A categoria [AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) permite observar que face às dificuldades demonstradas a professora sentiu necessidade de aplicar o método das vinte e oito palavras a partir de fevereiro. Na [LEITURA](#), o aluno já reconhece e lê algumas palavras. Continua a demonstrar muitas dificuldades na escrita e ordenação de palavras. Quanto à [ESCRITA](#), tem muitas dificuldades na leitura e construção de frases, mesmo com as palavras que já conhece. A sua caligrafia é pouco cuidada e não se empenha verdadeiramente na resolução das suas tarefas. Sobre a subcategoria [DESEMPENHO](#) observa-se que se distrai

muito com os colegas e não se concentra no seu trabalho. As suas aprendizagens são efémeras, pois no dia seguinte já não é capaz de ler ou escrever as mesmas palavras. É um menino muito infantil e imaturo e com baixa capacidade de atenção e concentração. Tem pouco domínio a nível dos requisitos para a aprendizagem e tem problemas de linguagem, necessitando de intervenção da terapia da fala. Não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas, necessita de apoio constante do professor. Tem o nível de “Não Satisfaz” na leitura, expressão escrita e ortografia.

Relativamente à categoria seguinte, [AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#), na subcategoria [LEITURA](#), o aluno continua a aprendizagem da leitura e escrita através do método das vinte e oito palavras. Após um progresso inicial notou-se uma estagnação. O aluno lê algumas das palavras trabalhadas, mas basta alterar uma palavra, ou sílaba, para que ele já não seja capaz de decifrar o escrito. Não consegue apreender o sentido de uma frase, pois quando chega à última palavra já se esqueceu da primeira. Na subcategoria da [ESCRITA](#) o aluno dificilmente constrói uma frase com sentido e quando o faz usa sempre as mesmas palavras. Apresenta dificuldades ao ordenar sílabas para formar palavras. Com ajuda consegue ordenar palavras para formar uma frase simples, havendo a letra maiúscula inicial e o ponto final.

Quanto ao [DESEMPENHO](#) o aluno não atingiu as competências definidas. Refere-se que tem vindo a piorar o seu desempenho e comportamento, principalmente depois do nascimento da irmã. Anda mais desmotivado e esforça-se pouco para fazer as atividades. Continua com grandes dificuldades nas diversas áreas e precisa de consolidar os conhecimentos no próximo ano. Não atingiu os objetivos para o ano letivo presente. Transita para o 2.º ano por não haver retenção. Aguarda-se a conclusão do diagnóstico para a sua inscrição no ensino especial. O seu desempenho final foi de “Não Satisfaz” na leitura, expressão escrita e ortografia.

3.3. Observação participante realizada ao caso 3

Trata-se de um segmento de observação realizado a meados do mês de fevereiro. O observador solicita ao aluno a leitura de um quadro de palavras, já bem conhecidas do grupo-turma, escolhidas segundo a progressão no programa. Este aluno, em particular, não identificou corretamente nenhuma das palavras do quadro. Quando questionado sobre a palavra [pai] lê [uva] e quando é para ler [uva] lê [nota]. O exercício permitiu inferir que o aluno não reconhece palavras. Quando solicitado que escrevesse as letras que conhecia o aluno consegue recordar a

letra que aprendeu nesse mesmo dia [J], no entanto não reconhece nenhum dos ditongos aprendidos, nem nenhuma das vogais, o que possibilita a inferência sobre a incapacidade de fusão de fonemas e de sílabas para além da dificuldade em reconhecer palavras.

O observador solicita a identificação da palavra [Menina] de entre um grupo de vinte e sete palavras. O aluno identificou-a sem dificuldade. Seguiu-se o exercício de divisão silábica da palavra que o aluno realizou sem dificuldade, assim como a identificação do número de sílabas. O sucesso nesta tarefa levou à conclusão que o aluno não tem dificuldades nesta competência. O aluno apresenta-se entusiasmado e conseguiu realizar o exercício de reconstrução da palavra [Menina] através de sílabas desordenadas. Conseguiu com igual sucesso identificar a sílaba em falta para a formação da palavra. Esta capacidade de identificar todas as sílabas da palavra e o entusiasmo do aluno permitiram inferir a sua preferência pela aprendizagem da leitura e escrita pela progressão silábica, isto, é começando pela sílaba.

4.Caraterização e apresentação dos resultados do caso 4 da escola de RBBP

O caso 4, assim como o caso 5, frequentam a mesma turma do 1.º ano da escola de RBBP. Por esse facto, os dados relativos às entrevistas à professora do ensino regular e à diretora da escola são partilhados entre os dois casos. Apenas os dados provenientes da consulta documental ou da observação focada no aluno se encontram separados. Na situação em que os dois casos partilham da mesma fonte de recolha de dados, estes são apresentados quando se apresenta o caso 4.

Os documentos disponibilizados para consulta documental variam de acordo com os casos e com o evoluir do processo de referenciação para o ensino especial. Nas situações em que o aluno já foi referenciado para essa modalidade de ensino dispõe de mais variedade de dados documentais, como o relatório técnico-pedagógico e o relatório de avaliação psicológica. Noutras situações, como no presente caso 4, a aluna não dispõe de outra avaliação psicológica, para além da que está contida no relatório técnico-pedagógico.

Este caso não foi selecionado previamente e só surgiu depois de um mês de permanência do investigador no terreno. O interesse natural da professora em compreender as dificuldades da aluna em aprender a ler através do método analítico-sintético ou das vinte e oito palavras levam-na a pedir a colaboração do investigador.

A aluna de seis anos de idade é a mais nova de quatro filhos. Frequentou a educação pré-escolar durante dois anos. Era pouco comunicativa e revelou dificuldades de adaptação ao meio

escolar. Na família há um historial de dificuldades de aprendizagem do tipo dislexia e perturbação da linguagem. A família tem recursos socioeconómicos muito baixos e revelam pouca participação e interesse pela vida escolar da aluna.

O quadro que se segue sintetiza as informações contidas no relatório técnico-pedagógico. A categoria AVALIAÇÃO COMPREENSIVA extraiu-se do bloco principal do documento e as subcategorias resultaram da subdivisão em diferentes itens, designadamente: SAÚDE, COMPORTEAMENTO, ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO, LINGUAGEM E FALA, DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E MOTOR, FUNCIONAMENTO COGNITIVO, AQUISIÇÕES ESCOLARES, AMBIENTE FAMILIAR e CONCLUSÕES/ENCAMINHAMENTO.

Quadro 16: Avaliação compreensiva do caso 4.

Itens	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Saúde	Tem um historial de problemas de otorrinolaringologia. Sem alterações nas capacidades perceptivas.	Alguns problemas de saúde.
Comportamento	A aluna é muito tímida, pouco comunicadora e pouco autónoma. A aluna aparenta estar atenta e concentrada, mas demonstra que não compreender as instruções verbais necessitando de muita explicação e exemplificação. Distrai-se muito facilmente com pequenos estímulos.	Dificuldades de atenção e concentração.
Linguagem e Fala	Perturbação de linguagem. Dificuldades na linguagem expressiva e compreensiva. Problemas de articulação e memória verbal.	Perturbação de linguagem Problemas de articulação e memória verbal
Domínio perceptivo e motor	Dificuldades na compreensão e execução de instruções complexas e raciocínios espaciais. imaturidade na organização perceptiva, estruturação espaço-temporal, coordenação visuo-motora, na memória de trabalho e na capacidade de planeamento.	Dificuldades no raciocínio espacial. Dificuldades na memória de trabalho.
Funcionamento Intelectual (WISC-R).	Funcionamento intelectual muito inferior.	Problemas no funcionamento intelectual
Aquisições escolares.	Lacunas no domínio da compreensão, verbalização que condicionam a formação de conceitos matemáticos e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.	Dificuldades de aprendizagem.
Ambiente Familiar	Ambiente de sobreproteção e carência de estímulos sócio-culturais.	

Conclusão/ Encaminhamento	Quociente global de inteligência situado abaixo dos níveis médios. Sugere-se apoio pedagógico personalizado.	
--------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

4.1 Síntese da análise documental ao relatório técnico-pedagógico do caso 4

4.2

Na primeira subcategoria SAÚDE, pertencente à categoria principal da avaliação compreensiva da aluna, constata-se que existe um historial de problemas do foro otorrinolaringológico mas sem influência nas capacidades percetivas. Na SUBCATEGORIA COMPORTAMENTO descreve-se que a aluna é pouco comunicadora, apresenta alguma timidez e pouca autonomia. Demonstra dificuldades de atenção e concentração distraíndo-se facilmente com estímulos externos. Evidenciam-se alguns problemas de compreensão das instruções, pelo que necessitou de muita explicação e exemplificação para realizar as tarefas solicitadas. Os comportamentos justificaram a categorização de dificuldades de atenção, concentração e compreensão de instruções.

Ao nível da LINGUAGEM E FALA, a aluna tem perturbação de linguagem e os problemas evidenciaram-se ao nível da compreensão, da expressão e da memória verbal de palavras e frases.

Na subcategoria do DOMÍNIO PERCETIVO-MOTOR, evidenciaram-se as dificuldades de raciocínio espacial e de memória de trabalho. Estas conclusões formaram-se a partir dos indicadores que referiam as dificuldades de compreensão e execução de instruções complexas, a imaturidade percetiva, de estruturação espaço-temporal, coordenação visuo-motora e na capacidade de planeamento.

Relativamente à subcategoria do FUNCIONAMENTO INTELECTUAL, os resultados da prova (WISC-R) evidenciaram um funcionamento de nível muito inferior. As aquisições escolares estão também comprometidas, devido às dificuldades de compreensão e verbalização que dificultam tanto a aprendizagem da leitura e da escrita como da matemática.

O AMBIENTE FAMILIAR é influenciado pela carência de estímulos socioculturais própria do meio isolado onde vive e alguma sobreproteção e infantilização da aluna.

Na subcategoria do [ENCAMINHAMENTO E CONCLUSÕES](#) conclui-se que a aluna necessita das medidas do regime educativo especial por dificuldades cognitivas.

4.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 4

As subcategorias resultantes dos indicadores relativos à [AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) revelam que a aluna a nível da [LEITURA](#) tem problemas de associação grafema-fonema, pois lê com muita dificuldade as vogais e as consoantes aprendidas. Na [ESCRITA](#) tem dificuldades na transposição do impresso para o manuscrito. O seu [DESEMPENHO](#) no primeiro período caracterizou-se por dificuldades em reter o essencial de uma comunicação oral. Revela dificuldade na execução das tarefas e na expressão dos seus conhecimentos. É muito lenta, pouco participativa, mas, apesar de tudo, é empenhada. A classificação da aluna no final do período foi de “Satisfaz Pouco”.

Os indicadores relativos à categoria [AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) expressam na subcategoria [LEITURA](#) que as dificuldades da aluna se referem à leitura de frases e textos, inferindo-se, assim, a evolução da aluna na aprendizagem da associação grafema-fonema comparativamente ao período letivo anterior. Ainda não reconhece todas as letras do alfabeto, o que permite inferir que houve evolução relativamente ao primeiro período, no qual a aluna não conseguia identificar as vogais e consoantes aprendidas. A aluna demonstra dificuldades de articulação das palavras e na discriminação dos sons. Relativamente à categoria [AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#), subcategoria da aprendizagem da [LEITURA](#), a aluna já consegue completar textos com lacunas e responder às perguntas de interpretação com ajuda do professor. Na subcategoria da [ESCRITA](#) a aluna consegue escrever frases simples seguindo um tema apesar dos erros ortográficos. Sobre o seu [DESEMPENHO](#) a docente refere que a aluna ainda é pouco participativa, mas apesar disso tem-se esforçado para superar as dificuldades. Nas medidas de encaminhamento sugere-se a inscrição da aluna na última fase do processo de referenciação, o apoio pedagógico acrescido. A classificação final evoluiu para “satisfaz.”

4.3. Síntese da observação participante centrada na aluna caso 4

Esta observação decorre da solicitação da docente do ensino regular que após detetar as dificuldades de aprendizagem pede ajuda ao investigador. O estudo de caso com esta aluna iniciou-se muito posteriormente, no dia 15 de março, um mês e meio depois dos restantes casos. Por esta altura é expectável que os alunos leiam pequenos textos, frases e palavras, conheçam grande parte das letras e já escrevam. Na data referida a aluna ainda não conseguia identificar as vogais, ditongos ou consoantes. A aprendizagem da leitura e da escrita estava condicionada.

A aluna não conseguia identificar nenhuma das letras solicitadas pelo observador enquanto este folheava o manual escolar. Não reconhece letras nem lê palavras ou frases. O observador mostra-lhe os ditongos e a aluna não consegue ler. Mostra-lhe a letra [p], uma das primeiras a ser aprendida, e a aluna também não identifica. Perante o seu próprio insucesso a aluna mantém-se cabisbaixa inferindo-se que tem autoperceção da sua dificuldade. O observador solicita à aluna a escrita de uma qualquer palavra sua conhecida. A aluna hesita e mostra pouca confiança em si própria. Após a sugestão do observador a aluna tenta escrever a palavra /pai/ mas escreve /pi/. Questionada sobre a correção da palavra a aluna afirma que é a palavra /pai/, não detetou o erro nem corrigiu. Perante a constatação da dificuldade, o observador solicita que escreva uma qualquer letra do seu conhecimento. A aluna não escreveu. Quando o observador questiona se a aluna conhece alguma letra, esta meneia com a cabeça em sinal negativo.

O observador aplica uma sequência de exercícios destinados a avaliar a capacidade de identificação e discriminação de palavras com os sons [V] e [F]. Dos exercícios propostos a aluna identifica corretamente cinco e falha oito. Noutras duas situações a aluna respondeu impulsivamente, sem raciocinar, pelo que não foram contabilizadas. Esta sequência de exercícios permite inferir que a aluna tem fraca capacidade de análise de palavras e de discriminação dos sons [V,F].

Segue-se a apresentação de um exercício de memória visual de palavras. O observador solicita à aluna que encontre uma dita palavra mostrada anteriormente no meio de outras palavras. A aluna não conseguiu encontrar. O observador repetiu o exercício mais duas vezes e a aluna não conseguiu. Na terceira tentativa encontrou a palavra. Esta sequência de tentativas falhadas permite inferir a fraca capacidade de memória visual de palavras. No exercício de segmentação da palavra, a aluna não conseguiu segmentar a palavra [Menina] nem dizer o número de sílabas. O observador solicita que a aluna escreva a palavra [Menina] olhando para o modelo. A aluna escreve [Memima]. Esta situação permite inferir com segurança que a aluna tem dificuldades em distinguir letras com grafia semelhante. O observador solicita que escreva

a palavra sem apoio do modelo. A aluna escreveu [Meina]. Novamente o observador solicita que observe demoradamente a palavra e escreva-a. A aluna escreve [Nenina]. Esta série de tentativas fracassadas de recordar globalmente as palavras mantidas na memória de trabalho permite inferir que esta metodologia não se adequa à aprendizagem. A aluna demonstra dificuldade em progredir recordando a fisionomia global da palavra da responsabilidade da memória de trabalho. A aluna demonstra, também, dificuldade em distinguir as letras com grafia semelhante, razão pela qual não consegue distinguir entre [m,n]. Mostra, também, dificuldade em recordar as sílabas e letras das palavras pelo que esta metodologia não pareceu adequada.

O observador sugere, então, os exercícios iniciais da Cartilha Maternal, versão do professor sem desenhos. Após a exemplificação dos primeiros exercícios a aluna conseguiu fundir o som [v] a todas as vogais seguintes. Leu corretamente todas as palavras solicitadas. A aluna sorri perante o seu sucesso e mostra-se mais confiante. O observador solicita que escreva as palavras que ouve e escreve corretamente: [VÁ] [VAI] [VIA] [UVA] [OVO] [AVÓ]. Estes exercícios bem-sucedidos de ler, recordando que tem apenas de fazer passar por entre os lábios o ar imitando o vento, foram suficientes para que pronunciasse o som [V] sem a preocupação de memorização do nome da letra. Uma vez que a aluna teve mais sucesso com o método de João de Deus, como os exercícios demonstram, é possível inferir que esta seja a metodologia adequada ao seu estilo de aprendizagem.

A professora titular deu a conhecer ao observador o historial de dificuldades de escrita na família da aluna e dos seus problemas de articulação das palavras. A professora mostra interesse em mudar o método de ensino da leitura para facilitar a aprendizagem, mas não conhece o suficiente sobre o método de João de Deus.

4.4. Síntese da entrevista à professora regular dos casos 4 e 5 da escola RBBP

Relativamente à CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO a professora titular de turma formou-se no Instituto de Jean Piaget no ano de 2002. Fez o curso de professora do ensino básico. Tem oito anos de experiência e não tem outras habilitações suplementares. Na sua formação inicial teve algumas unidades curriculares de preparação para o ensino da leitura e escrita, nomeadamente Linguística e Ensino da Língua Materna I e II. No ensino da Língua Materna teve uma sensibilização sobre o método de João de Deus e o método das vinte e oito palavras,

ministrada por uma docente do movimento da escola moderna (MEM). Um aspeto interessante acerca deste tema foi a referência da entrevistada ao método de *São João de Deus*, o que diz muito sobre o obívio deste pedagogo e da sua teoria. A docente do MEM, que ministrou a unidade curricular de ensino da Língua Materna, ensinou também alguns conhecimentos básicos sobre como ensinar crianças com NEE. Acerca da organização do estágio a docente não estagiou no 1.º ano de escolaridade. Frequentou uma ação de formação sobre o tema do ensino da leitura e escrita na qual se valorizou o método global, assim como os conhecimentos prévios dos alunos.

Quanto ao bloco de questões relacionados com a DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA a docente tem a opinião bem clara de que cada criança é um caso e é preciso ver qual é o método que se adequa à sua aprendizagem. Sobre os efeitos desta experiência de investigação, a docente afirmou que evoluiu na sua própria capacidade de identificar o estilo de aprendizagem do aluno e adequar o método de ensino à aprendizagem. Na sua formação inicial ensinaram-lhe que quando o aluno não aprende deve o professor voltar atrás, ver e experimentar outras formas de ensinar. A professora é da opinião que a capacidade do professor diferenciar as atividades e métodos para adequar o estilo de ensino à aprendizagem é uma capacidade que advém da formação de base ou formação inicial, mas reconhece também a importância da formação profissional do professor. Acrescentou que para diferenciar são necessárias competências de gestão do tempo, formação e adaptação dos alunos aos grupos de trabalho, adequar o método ao aluno e verificar se é o indicado para possibilitar a aprendizagem.

Questionei qual a sua opinião acerca da utilização de métodos de ensino diferentes na mesma sala de aula. A docente respondeu, sem indiciar nenhuma dúvida, que a criança compreende por que motivo tem trabalho diferente dos seus colegas. A docente utiliza normalmente para o grande grupo o método analítico-sintético, mas na sua sala utiliza também os métodos de João de Deus, das vinte e oito palavras e de *Jean Qui Rit* para alguns alunos com dificuldades de aprendizagem gerais e específicas. Justificou-se dizendo que utiliza o método analítico-sintético por ser o método que está institucionalizado. a docente afirmou que acha ser muitíssimo importante que os professores conheçam os diferentes métodos de ensino da leitura porque considera que são opções metodológicas para apoiar a diferenciação pedagógica. Conclui-se, portanto, que sem conhecer diferentes formas de ensinar não se pode ensinar diferenciadamente.

Sobre a DESCRIÇÃO DOS ALUNOS ANTES DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA, a entrevistada referiu que antes do início desta investigação o aluno com Síndrome

de Asperger recusava as tarefas, não colaborava com a professora, ficava no mundo dele e não interagia com ninguém. Tinha um vocabulário rico, mas não o aplicava em contexto próprio, conhecia as letras individualmente, mas não conseguia juntar as letras nem as sílabas. Com a mudança de método de ensino para o método das vinte e oito palavras, o aluno ficou mais entusiasmado porque era um trabalho só para ele. O aluno era muito dependente do adulto, mas com o novo método foi ganhando mais confiança, autonomia e entusiasmo crescente. A professora é da opinião que o método mais globalizante foi mais eficaz porque começava na palavra o que o torna mais estimulante. O método das vinte e oito palavras, segundo a professora, fazia mais sentido para o aluno que necessitava de uma metodologia mais concreta e menos abstrata. Com o Método Analítico-Sintético o aluno não conseguiu aprender a ler porque não conseguia aprender no sentido letra a letra. Não conseguia juntar as letras nem as sílabas. Com o método das vinte e oito palavras o aluno aprendeu e já consegue ler.

Paralelamente com a experiência de adaptação do método de ensino da leitura com o caso 5, a docente, por sua iniciativa, resolveu utilizar o mesmo método de ensino com a outra aluna com grandes dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, (caso 4). A aluna não estava a conseguir aprender a leitura e escrita através do Método Analítico – sintético e a docente decidiu experimentar o Método das vinte e oito palavras. Chegou a ensinar as três primeiras palavras do método, [Menina], [Menino] e [Bota] juntamente com o (caso 5). À medida que prosseguia verificava que a aluna também não conseguia aprender a ler. Este método também não se adequava à aluna devido à sua grande dificuldade de discriminação dos sons e palavras. Quando a docente organizava as atividades de quadros silábicos, tal como fazia para o caso 5, reparou que a aluna não conseguia operar juntando as sílabas. Observou, também, que tinha muita dificuldade em fazer a divisão silábica das palavras.

Quando questionada sobre a razão por que decidiu mudar de método a docente respondeu que através do método analítico- sintético era impossível o ensino da leitura, uma vez que a aluna não tinha correspondência letra-som, não conseguia aprender as vogais nem os ditongos. Por vezes a aluna mostrava à professora que era capaz de ler uma palavra. A docente questionava-se a si própria como era possível a aluna ler palavras sem identificar as vogais. Foi então que a docente decidiu pedir ajuda ao investigador.

Adaptou-se o método de ensino para o método de João de Deus, uma vez que a aluna evidenciava ser um caso de perturbação da aprendizagem, não tinha consciência fonológica, não tinha correspondência letra-som e não conseguia aprender no sentido letra a letra. A docente

considera que foi muito positivo adequar o método de ensino da leitura. Os alunos ficaram muito mais motivados e empenhados. A aluna (caso 4) melhorou na aprendizagem da leitura e escrita e inclusive nas capacidades de articulação e discriminação. Foi determinante ensinar a aluna a ler começando pela palavra inteira, pois era esta a sua capacidade natural.

Relativamente ao seu próprio percurso docente, a professora afirmou que antes desta experiência sabia que os alunos tinham dificuldades, mas não sabia por onde começar. Inicialmente teve dificuldades em adequar os objetivos e as metodologias à criança com dificuldades. Foi difícil adaptar as fichas de trabalho para a aluna que aprendia com o método de João de Deus e teve de organizar fichas de avaliação diferenciadas. Inicialmente a docente teve receio de mudar para um método de ensino da leitura diferente uma vez que não tinha conhecimento nem estava habituada.

Aludindo ao facto do neuropediatra sugerir nas suas consultas o método de João de Deus para o ensino das crianças com dislexia, a docente surpreendeu-se por este método ser do conhecimento desse profissional e não ser conhecido pelos docentes. Há falta de conhecimento e formação sobre o método de João de Deus. A docente teve dificuldades na organização das atividades porque a Cartilha Maternal é a única ferramenta de apoio ao método. Compreendeu a dinâmica do método pela experiência. Percebeu que o fundamental da metodologia era evoluir da palavra até à letra.

Relativamente à sua preparação para o ensino da leitura e escrita, a docente afirmou que na formação inicial de professores perde-se muito tempo a falar sobre epistemologias, questões teóricas e negligencia-se a prática que é, na sua opinião, o que faz falta. Quando questionada se concordava com a afirmação de Victor Cruz (2007) segundo o qual os professores sabem pouco sobre o processo de aprendizagem e ensino da leitura e escrita, a docente afirmou que concordava com a afirmação.

No que concerne à [CONCEÇÃO SOBRE CURRÍCULO](#) da docente, esta considera que este é uma referência para trabalhar e que pode ser flexibilizado para os casos dos alunos com NEE. A [CONCEÇÃO DE LEITURA](#) da docente é um processo de descodificação do código: juntar letras, formar palavras e frases até chegar à compreensão do que se lê. Identificou a descodificação como sendo o processo primordial, mesmo que não faça sentido para a criança. A docente entende que a criança começa por juntar os sons e procurar o sentido. Quando questionada sobre qual era, então, o processo de aprendizagem das crianças quando não conseguem evoluir juntando letra a letra, a docente afirmou que nas situações em que há ausência de consciência

fonológica é muito difícil ensinar a leitura e escrita. Para concluir a docente quis referenciar que o (caso 5) teve uma alteração do seu estado emocional devido à falta de medicação. Acrescentou que o aluno é inteligente, mas emocionalmente instável.

4.5. Síntese da entrevista à diretora da escola de RBBP

Na categoria [CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA](#) a diretora referiu que a mesma tem quatro turmas do 1.º ciclo, treze professores e setenta e um alunos. Acrescentou que se tem verificado uma tendência de redução do número de alunos ao longo dos anos. Sobre a caracterização socioeconómica e cultural das famílias a diretora caracterizou o estatuto entre os níveis médio e médio-baixo. A escola definiu para projeto educativo o incentivo à leitura. [SOBRE OS ALUNOS COM NEE](#) a escola tem um total de seis alunos com NEE. O caso 5, alvo de estudo de caso, já está referenciado para inscrição no ensino especial. A aluna caso 4, também alvo de estudo, ainda está em processo de referenciação. Sobre a subcategoria das problemáticas dos alunos com NEE, a diretora referiu que o aluno caso 5 está avaliado provisoriamente com o diagnóstico de perturbação da atenção.

Na categoria [SOBRE O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENSINO ESPECIAL](#), a diretora descreveu as principais alterações ao referido processo dizendo que este seleciona melhor os alunos para inscrição. O processo dá mais trabalho, mas permite ao professor do ensino regular ter melhor conhecimento do problema da criança. Este novo procedimento permite a intervenção de diferentes profissionais no processo de avaliação da criança, dá informação ao professor titular e potencia o trabalho cooperativo com a educação especial. A diretora apresentou como aspeto negativo o facto de o processo ser muito burocrático.

Na categoria [SOBRE A DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA](#), subcategoria de efeitos da adequação do método de ensino aos alunos com NEE, a diretora mencionou que este processo gerou bons resultados e vitórias e que a deteção e intervenção atempada nas dificuldades dos alunos foi importante para evitar a frustração das crianças.

Relativamente à [SUBCATEGORIA FORMAÇÃO INICIAL](#) do entrevistado, a docente afirmou que na sua vida profissional sempre aplicou o método global de ensino da leitura. Momentos depois questionou e duvidou se teria identificado corretamente a metodologia que disse que utilizava. Tem nove anos de serviço e formou-se na UMa. Referiu que na sua formação inicial não aprendeu muito sobre o tema dos métodos de ensino da leitura. Falaram da sua existência, mas

não os ensinaram. Relativamente à [ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO](#) e o seu contributo para a formação da docente, no que respeita ao ensino da leitura, a diretora afirmou que procedia como as colegas, geralmente aplicando o mesmo método da orientadora de estágio.

Concernente à subcategoria [FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#), a diretora referiu que é muito importante que o professor conheça todos os métodos de ensino e que a existência de diferentes metodologias serve, precisamente, para dar resposta a diferentes necessidades de aprendizagem. Complementou que há muita falta de formação nesta área e que é muito importante complementar a formação inicial do professor com estas diferentes metodologias. Opinou que, atualmente, os professores estão mais sensibilizados para a necessidade de ensinar diferenciadamente, mas que não têm a correspondente formação no que se refere à capacidade de implementar métodos diferenciados de ensino. Na sua opinião, a diferenciação pedagógica exige investimento do professor que deve ser consubstanciado com boa formação pedagógica, pois a intenção não é suficiente. Afirmou que tem insistido para que a deteção dos problemas de aprendizagem se faça atempadamente, que os professores procurem sempre forma de ajudar o aluno a aprender e evitar a sua retenção. Considera que os pais têm obrigação de educar os filhos e os professores a de ajudar a aprender.

Respeitante à solicitação do neuropediatra em utilizar com uma aluna com dislexia a metodologia de João de Deus, a diretora opinou que gostava que o seu filho fosse atendido por um neuropediatra que, para além de médico, também sugere metodologias de ensino. Considerou que esta intervenção do médico revela interesse e conhecimento das diferentes metodologias de ensino, que falta a alguns professores incluindo à própria. Concluiu que a formação inicial não prepara os professores para a prática e depois em contexto de sala de aula falta a correspondente orientação teórica.

Finalmente, a diretora apresentou a sua [PERCEÇÃO DE LEITURA](#). Na sua visão leitura é recreação e o processo de aprendizagem é o de juntar letras, formar palavras e aceder ao significado.

5. Caracterização e apresentação dos resultados caso 5 da escola de RBBP

Aluno de seis anos de idade. Frequentou a educação pré-escolar onde já se identificaram os primeiros sinais de problemas no desenvolvimento sócio relacional, mas um bom desenvolvimento da linguagem. O aluno é o quarto filho de uma família com débeis recursos socioeconómicos. O aluno vive com a mãe e as irmãs. O diagnóstico de Síndrome de Asperger

foi dado de forma verbal através da mãe após a consulta de pedopsiquiatria. A pedopsiquiatria mantém o caso em estudo, daí que não existam registos comprovativos dessa problemática, à exceção de uma carta entregue pela mãe à escola, onde se diz, muito brevemente, que o aluno tem a problemática de perturbação por défice de atenção e hiperatividade e que deverá ser inscrito no ensino especial. Este procedimento substituiu a avaliação técnica-pedagógica, pelo que não existem documentos de avaliação do aluno. O quadro que se segue reúne informações sobre o aluno que foram obtidas com o contacto com o caso e durante a permanência da investigadora no terreno. Não existem documentos disponíveis para análise à exceção dos produzidos pela escola.

Quadro 17: Avaliação compreensiva do caso 5.

Itens	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Saúde	Alterações no sono: necessita de medicação regular o sono. Dificuldades de deglutição. Rejeição de determinadas texturas alimentares.	Sem problemas de saúde
Comportamento	Comportamento orientado segundo uma rotina própria. Dificuldades em manter-se sentado. Bom relacionamento com os adultos. Dificuldades de envolvimento com os seus pares.	Dificuldades de relacionamento interpessoal.
Atenção e concentração	Grandes dificuldades em manter a atenção. Tempo de concentração limitado. Alheamento e problemas de envolvimento com as tarefas. Medicado para a atenção e concentração.	Dificuldades de atenção e concentração.
Linguagem e Fala	Fala em excesso sem dar espaço ou atenção ao interlocutor. Boa capacidade de compreensão da linguagem. Vocabulário diversificado.	Bom desenvolvimento da linguagem, mas alguns problemas de atenção ao interlocutor.
Aquisições escolares.	Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.	
Ambiente Familiar	Condições socioeconómicas débeis. Bom acompanhamento do aluno.	
Conclusão	O aluno foi inscrito no ensino especial por problemas de atenção e concentração associados a síndrome de Asperger.	

5.1. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 5

As subcategorias resultantes dos indicadores relativos à [AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) revelam que o aluno tem dificuldades de aprendizagem da leitura. É capaz de identificar as vogais e as consoantes aprendidas, mas tem muita dificuldade em ler palavras.

Tem muita dificuldade na transposição da letra impressa para a manuscrita. O aluno não revela dificuldades de compreensão do oral. Tem problemas emocionais e parece estar fora da realidade da sala de aula. É pouco empenhado, participativo, desmotivado e, por vezes, recusa realizar as atividades. Tem problemas de alimentação. Quanto ao seu desempenho, o aproveitamento foi “Não Satisfaz”.

Nas subcategorias resultantes dos indicadores relativos à [AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) constata-se que o aluno evoluiu para a leitura de textos, consegue escrever frases e completar textos com lacunas apesar dos erros ortográficos. A docente refere que o aluno utilizou neste período o método das vinte e oito palavras e evidenciou melhorias no desempenho do aluno, assim como na sua motivação. A classificação do aluno no final do período mudou para “Satisfaz”.

Na [AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) o aluno evoluiu na leitura de frases e textos. Evoluiu na escrita conseguindo escrever frases segundo um tema, responde a perguntas de interpretação e escreve o seu nome completo. Sobre o desempenho do aluno, a professora refere que ao longo do ano o comportamento e o estado emocional eram muito oscilantes condicionando grandemente a aprendizagem. O aluno melhorou muito o seu desempenho a partir do momento que iniciou a medicação para a atenção e controle das emoções, contudo não foi suficiente para recuperar a aprendizagem. O aluno é pouco autónomo e tem também de trabalhar a área da Matemática. A professora recomenda a tomada da medicação no próximo ano letivo, pois revela-se fundamental para o desempenho e concentração do aluno. No final do ano letivo o aluno tem a classificação global de “Satisfaz”.

5.2. Síntese da observação participante centrada no caso 5

Trata-se de uma observação com a duração de treze minutos realizada em dois espaços distintos, sendo a primeira orientada para o professor na sala de aula regular e a segunda para o aluno individualmente em contexto mais restrito. O aluno demonstra motivação e interesse pela presença do investigador. Exibe de forma teatral a sua vontade de colaboração.

A professora titular de turma implementa as atividades diferenciadas do método das vinte e oito palavras com o aluno e esforça-se por lhe dar apoio individual diariamente. A docente manifestou espanto e incredulidade pelo avanço súbito do aluno na aprendizagem. Descreveu a situação em que teve necessidade de implementar uma ficha de avaliação com conteúdos

curriculares para o grupo mais avançado. Para sua surpresa o aluno conseguiu realizá-la. A professora afirma que o aluno está a aprender através do método das vinte e oito palavras.

O aluno tem dificuldades em regular a prosódia e em dar a vez ao interlocutor, mas mostrou-se muito colaborante com a ação de contenção do observador. O aluno escreveu corretamente as palavras [Menina], [Menino], [Sapato], [Bota], [Sanita] e [Bonito].

5.3. Síntese da observação participante realizada na sala de aula centrada nos professores e no caso 5.

O observador encontra a professora do ensino especial na sala de aula. Mantém uma conversa sobre o aluno. A professora acha que o aluno poderá ter Síndrome de Asperger. O aluno foi encaminhado para a consulta da especialidade e está a proceder-se ao despiste de hiperatividade e défice de atenção. A professora do ensino especial e do ensino regular confirmam as dificuldades de atenção do aluno, os seus problemas emocionais, a prosódia desadequada e os problemas em dar atenção ao interlocutor. A professora titular de turma também avança para a possibilidade de o aluno ter Síndrome de Asperger.

A professora titular ensinou palavras novas ao aluno. Eram necessárias mais palavras geradoras para dar mais sílabas ao aluno para trabalhar. O aluno consegue ler as palavras globalmente e também já lê os quadros de sílabas. O aluno evoluiu para a formação de palavras derivadas a partir de sílabas conhecidas, inferindo-se, assim, a sua capacidade de fusão fonémica e silábica. O aluno procura junto do observador atenção e apoio individualizado e está mais motivado, não obstante os problemas de atenção. Caracterização e apresentação dos resultados do caso 6 da escola de RBC

A aluna caso 6, assim como o aluno caso 7, frequentam a mesma turma do 1.º ano da escola de RBC. Como tal, partilham a mesma docente do ensino regular, a mesma docente de apoio e substituição e o mesmo professor de estudos. Quando referimos a entrevista à direção da escola esta também é comum aos dois casos. Nas situações em que a recolha de dados é partilhada, ou seja, dizem respeito aos casos 6 e 7 simultaneamente, os dados aparecem na primeira situação, ou seja, junto com o caso 6.

A aluna, caso 6, de seis anos de idade, é a segunda filha e a mais nova. Frequentou a Educação Pré-Escolar durante três anos. A aluna integrou-se normalmente na vida escolar. O seu historial familiar antevê dificuldades de aprendizagem do tipo dislexia já diagnosticadas no irmão mais

velho e também no seu pai. A família tem bons recursos socioeconómicos. O pai mantém-se analfabeto, apesar de ter frequentado com regularidade a escolaridade básica. A mãe participa e revela muito interesse pela aprendizagem da filha e revela preocupação em providenciar os recursos necessários como o acompanhamento médico.

O quadro que se segue reúne as informações conducentes à avaliação compreensiva da aluna. As informações provêm do conhecimento da aluna e são o resultado da permanência da investigadora no terreno. A aluna ainda não foi referenciada para a Educação Especial, pelo que não existem outros relatórios para consulta como o relatório técnico-pedagógico ou o relatório de avaliação psicológica.

O diagnóstico de dislexia foi dado a conhecer após a consulta de neuropediatria e de uma pequena comunicação escrita, entregue pela encarregada de educação, comunicando a problemática de DAE.

Quadro18: avaliação compreensiva do caso 6.

Ítems	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Saúde	Sem dados	Sem problemas de saúde conhecidos
Comportamento	Adequado. Bom relacionamento com adultos e pares.	Comportamento adequado
Atenção e Concentração	A aluna mantém-se atenta e concentrada. É muito lenta a realizar as tarefas.	Atenção e concentração adequadas.
Linguagem e Fala	A aluna é comunicativa. Sem problemas de expressão ou compreensão. No ambiente de sala de aula apresenta-se muito tímida e pouco participante.	Sem problemas de comunicação ou linguagem.
Aquisições escolares.	Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A aluna não acompanha a turma no desenvolvimento das atividades. Ainda não aprendeu as primeiras letras. Não consegue ler ou escrever palavras nem frases. Dificuldade em memorizar as letras.	Dificuldades de aprendizagem
Ambiente Familiar	Estruturante. Muito empenho da família no processo de aprendizagem da aluna.	

Conclusão/ Encaminhamento	Inscrição nos serviços de educação especial com diagnóstico de dislexia. A aluna é acompanhada pelas consultas de neuropsiquiatria nos serviços privados.	DAE do tipo dislexia.
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

6.1. Síntese da análise documental aos registos de avaliação anual do caso 6

Os indicadores acoplados à subcategoria aprendizagem da LEITURA, enquadrada na categoria da AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS, dão conta das suas dificuldades de aprendizagem desta competência. Esta subcategoria formou-se a partir dos indicadores que apontavam para dificuldades em formar palavras e frases com as letras aprendidas, dificuldades em segmentar sílabas e ordenar palavras para formar frases. A aluna ainda não consegue ler autonomamente e tem muitas dificuldades nos exercícios de ditado. A aluna revela capacidade de transpor a letra impressa para a manuscrita, apesar das dificuldades caligráficas. Na subcategoria da ESCRITA, a aluna revela dificuldade em construir e completar frases com as vogais aprendidas. A professora refere que a aluna tem muitas falhas no ditado e tem de melhorar a caligrafia, assim como a apresentação do caderno. Quanto ao seu DESEMPENHO, este foi de nível insatisfatório no final do 1.º período, a aluna é pouco participativa e revela desinteresse pelas atividades escolares. A professora recomenda que a aluna tem de estudar os conteúdos abordados nas aulas e realizar as atividades propostas.

A AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS na subcategoria da aprendizagem da LEITURA, a professora expressa através de três indicadores que a aluna ainda não sabe ler, que ainda não identifica as letras do alfabeto e que forma palavras a partir de sílabas com muita dificuldade. Na subcategoria da ESCRITA, a professora descreve que a aluna escreve pequenas frases com pouca criatividade, não responde a questionários simples e ainda não faz exercícios ortográficos. Tem dificuldade em fazer o grafismo das letras. Sobre o seu DESEMPENHO ao longo do período, a aluna descreve gravuras com dificuldade e vocabulário pobre e fala de forma pouco clara e audível. O seu aproveitamento foi de “Satisfaz Pouco”.

Finalmente, a categoria relativa à AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS, na área da LEITURA a aluna evoluiu para a fase de reconhecer todas as vogais. No entanto, ainda não identifica os ditongos. Reportando-se ao método das vinte e oito palavras a aluna lê todas

as palavras até a palavra [Chave]. A aluna pratica a leitura dominando progressivamente a sua técnica. Na subcategoria da ESCRITA, a aluna escreve palavras e frases com dificuldade, não responde a questionários simples e escreve com pouca correção ortográfica e caligráfica. Quanto ao seu DESEMPENHO, a aluna não se exprime de forma clara confiante e audível e manteve o aproveitamento de “Satisfaz Pouco”.

6.2. Síntese da entrevista ao professor de estudos

O professor de estudos tem vinte e cinco anos de serviço e formou-se no antigo Magistério Primário do Funchal. O professor começou por afirmar a sua concordância relativamente à sugestão de um dos entrevistados, segundo o qual os professores antigos eram melhor formados. Falando da sua formação inicial, o professor afirmou que aprendeu a ensinar a ler através do método analítico-sintético, mas a começar pela unidade palavra, fazendo um processo que o entrevistado esclareceu de análise para a síntese. Manifestou a sua opinião relativamente aos colegas que utilizam o método analítico-sintético começando pela unidade letra, dizendo que considera que nessas situações se aplica mal o método. Justificou dizendo que na ótica do professor, ensinar a ler começando pela unidade letra é mais fácil.

Referindo-se à sua ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO, o professor começou por dizer que este era progressivamente mais exigente ao longo do curso. A professora cooperante na orientação dos estagiários privilegiou o método analítico-sintético, metodologia que considerava mais eficaz. O professor acrescentou que, de facto, há alunos que aprendem bem através deste método, mas ressaltou o facto de que os alunos aprendem de formas diferentes, por isso os métodos devem ser maleáveis. Disse, ainda, que há crianças com grandes dificuldades em combinar as letras e que precisam de outras formas de ensinar.

Sobre a DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA, o entrevistado afirmou que o professor atual não pode estar fechado à diversidade de estratégias. Respondendo à sugestão do entrevistador segundo o qual alguns professores afirmam que utilizar métodos diferentes de ensino da leitura na sala de aula faz confusão às crianças, o professor afirmou categoricamente que diferenciar os métodos só faz confusão na mente desses professores. Desenvolveu a sua afirmação dizendo que, segundo a sua experiência, a coexistência de dois métodos de ensino torna a aprendizagem menos rotineira e fonte de estímulos. Ainda sobre a

mesma categoria e da emergente subcategoria formação profissional do professor, o entrevistado quis realçar que em algumas situações o professor não rentabiliza o professor de apoio como mais um instrumento de diferenciação, ou não aceita a sugestão de alteração do método de ensino. Acrescentou que alterar a metodologia de ensino para proporcionar a aprendizagem é um processo muito compensador para o professor. Referindo-se à afirmação da docente titular, na reunião final de avaliação, segundo a qual “*quem aprender aprende quem não aprender fica no rabo da lancha*” considerou uma afirmação imprópria e pouco ética. Assevera que em muitas situações os professores não diferenciam os métodos de ensino por inércia e por não quererem estar com trabalho.

Ainda dentro da mesma subcategoria e referindo-se ÀS DIFICULDADES DE ADEQUAÇÃO AO ESTILO DE APRENDIZAGEM, o entrevistado afirmou, sem qualquer hesitação, que o professor deve adequar o manual à metodologia que utiliza e que diferenciar os suportes de aprendizagem ao aluno com dificuldades é uma obrigação do professor. Não existem impedimentos legais à mudança de manual, ou outros materiais que o professor deseje adequar, mesmo para os alunos sem NEE, e que essas medidas estão inclusivamente legisladas nos planos de recuperação. Esses planos elaborados pelo próprio professor para a recuperação da aprendizagem geralmente sugerem a diferenciação de estratégias e métodos. Sobre o assunto o professor aponta a necessidade de existir formação contínua na área da leitura e da escrita e sobre os diferentes métodos de ensino da leitura. Acrescenta que o Ministério da Educação (ME) deveria investigar e divulgar os resultados obtidos na adequação de métodos de ensino diferenciados para determinada problemática de aprendizagem da leitura. Justifica que é importante conhecer os métodos de ensino mais eficazes para colmatar dificuldades de aprendizagem gerais ou específicas. Desenvolveu que a inovação e a formação de professores, assente somente na informática, é muito pouco e existem coisas mais importantes, tais como aspetos relacionados com a formação orientada para os problemas práticos do dia-a-dia. A esse respeito opina que existem teorias na formação de professores que não têm nada a ver com a sala de aula e que as universidades e os formadores não formam para os problemas atuais da escola, para as dificuldades dos alunos e outras complicações.

Nas categorias finais, designadamente a CONCEÇÃO DE CURRÍCULO, este define-o como um conjunto de metas e competências previstas a nível nacional. A última categoria, a CONCEÇÃO DE LEITURA, o docente define-a como um exercício de descodificar imagens e codificar mensagens e compreender o que se lê. Identificou o processo de ensino e aprendizagem da

leitura a partir das palavras inteiras, uma vez que, justificou, quando aprendemos outra língua começamos pelas palavras inteiras, inferindo-se, assim, que o processo natural de ensino e de aprendizagem deve iniciar-se da mesma forma que a aquisição da linguagem, ou da escrita de palavras estrangeiras. Completou dizendo que inicialmente os professores preocupam-se e valorizam a decodificação e o aluno vai progredindo.

6.3. Síntese da entrevista à professora titular do 2.º ano

Relativamente à categoria CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO a professora titular do 2.ºano de escolaridade formou-se na UTAD. Tem vinte anos de serviço e não tem outras habilitações complementares. A sua formação inicial foi de três anos, mas a professora realça que teve uma componente curricular muito abrangente. Respondendo à sugestão colocada pelo entrevistador, relativamente a diferenças na qualidade de formação entre os professores mais antigos e os atuais, a professora concordou que existem diferenças, não só no que se refere ao empenho, como na sensibilidade e no relacionamento com as crianças. A docente refere, em comparação, que a formação dos antigos professores era muito mais orientada para a prática.

Sobre a subcategoria FORMAÇÃO INICIAL, a docente refere que na unidade curricular de Didática do Português aprendeu sobre o ensino da leitura e da escrita. Falaram sobre o método global mas deram mais importância ao método analítico-sintético, até porque os manuais escolares são elaborados para o ensino através desse método. Opinou, referindo-se à sua ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO, que foi muito curto e considera que a formação prática habilita e dá segurança para ensinar nos anos de escolaridade nos quais se estagia. Considera que se tem negligenciado a formação prática dos professores, uma componente muito importante, até porque é neste período que se aprende a ensinar a leitura e a escrita. Relativamente à FORMAÇÃO CONTÍNUA, a docente considera que não existe formação disponível na área das metodologias de ensino da leitura.

Concernente à categoria da DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, a docente considera ser necessário conhecer as diferentes formas de ensinar porque podem surgir situações de dificuldades em que seja preciso adaptar o ensino aos alunos. Refere, segundo a sua experiência que há alunos com NEE que não tendo conseguido aprender a ler através do método analítico-sintético conseguiram fazê-lo através do método das vinte e oito palavras. Relativamente à FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR e à capacidade de adequar-

se ao estilo individual de aprendizagem dos alunos, a docente sintetiza que um professor aberto à mudança é capaz de inovar. Acrescenta que a experiência do professor influencia positivamente esse processo. Considera que a indisciplina dos alunos é um fator que influencia a qualidade do ensino e da aprendizagem. Referindo-se à sua experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem, com os quais utilizou o método das vinte e oito palavras, desenvolveu que se tivesse optado, nos anos anteriores, por mudar de método de ensino teria evitado reter os alunos. Sobre a questão da utilização de diferentes métodos de ensino na sala de aula, a docente afirmou perentoriamente que os professores têm de mudar a concepção que essa diferenciação faz confusão aos alunos. Complementa que a utilização do método das vinte e oito palavras numa sala onde se utiliza também o método analítico- sintético capta a atenção das crianças devido aos cartazes expostos com as imagens e as palavras inteiras. Apesar de aprenderem com métodos diferentes os alunos interagem entre si e trocam experiências. A docente termina afirmando que adequar o método de ensino ao aluno é ganhar tempo, dá o mesmo trabalho que ter alunos que não aprendem, e quando o professor adequa o método de ensino ao aluno, este vê-o como um recurso de aprendizagem.

Respeitante à [SUBCATEGORIA DAS DIFICULDADES DE ADEQUAÇÃO AO ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM](#), a professora teve de mudar as atividades para adequá-las ao novo método, mudou o manual adotado e as fichas de avaliação. Manteve os pais bem informados sobre a alteração dos materiais, das atividades e disse-lhes como deveriam apoiar e ajudar nos trabalhos de casa. Acrescentou que é importante os pais estarem informados do processo para que não questionem por que razão os filhos não fazem as mesmas atividades que os outros. Quando questionada sobre o momento em que tomava a decisão sobre mudar de método de ensino, respondeu que muda logo que observa que os alunos não estão a aprender. Justificou que não é o aluno que tem de se adaptar ao professor, mas este tem de ter a capacidade de mudar e adaptar-se ao estilo de aprendizagem dos alunos. Considera que não há necessidade de fundamento legal para o professor fazer o que é melhor para o aluno. Desenvolve que não é aceitável que os professores não mudem de método só porque não existe uma lei específica para isso. Conclui afirmando que a diferenciação é uma obrigação do professor e não deve ser vista como um favor que se faz ao aluno ou à família.

No tocante à subcategoria [RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#) concluiu dizendo que, de ano para ano, nota que os novos professores saem cada vez menos preparados das universidades. Considera que os professores titulares de turma

encaram desafios muito difíceis e que as universidades têm de ter formação muito mais orientada para a prática. As universidades, alguns formadores e correntes da educação parecem estar afastados dos problemas reais da sala de aula e é necessário que se centre a formação dos professores na resolução de problemas de aprendizagem. A docente observou que os formadores de formação contínua valorizam a prática, a resolução de problemas e preocupam-se com a aplicabilidade das teorias.

No que respeita às duas últimas categorias, nomeadamente a [PERCEÇÃO DE CURRÍCULO](#) e [PERCEÇÃO DE LEITURA](#), a docente sintetizou sobre a primeira que se trata de um programa preconizado que os professores têm de transmitir, independentemente das estratégias que utilizem para chegar ao objetivo. Sobre a conceção de leitura, a docente caracteriza o ato de ler como um processo de atribuir significado a um conjunto de símbolos. Também se pode ler imagens e quis salientar que aprender a ler pelo processo de juntar as letras umas às outras pode tornar a aprendizagem da leitura muito difícil.

6.4. Síntese da entrevista à professora de apoio dos casos 6 e 7

Relativamente à [CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO](#) a docente formou-se na UMA. Tem oito anos de serviço e o curso de educadora social para além do curso de professora do ensino básico. Quando questionada sobre a sua [FORMAÇÃO INICIAL](#) para o ensino da leitura e escrita, respondeu que aprendeu com a sua orientadora de estágio inferindo-se a desvalorização da componente teórica dessa preparação. A orientadora definia os conteúdos e as atividades a desenvolver e os estagiários executavam. Afirma explicitamente que não aprendeu a ensinar a ler e escrever, mas que continua a aprender. Sobre a [ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO](#), a docente referiu que não estagiou no 1.º ano de escolaridade. Complementa que se tiver que ensinar o 1.º ano de escolaridade terá de pesquisar e autoformar-se. Ainda sobre a organização do estágio desenvolveu que preparavam as aulas com a orientadora e a cooperante fazia as críticas sobre a execução. Sobre a [FORMAÇÃO CONTÍNUA](#) para o ensino da leitura respondeu que não existem formações disponíveis sobre o tema.

Sobre a categoria da [DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA](#), subcategoria de [ESTILOS INDIVIDUAIS DE APRENDIZAGEM](#), a professora afirma que é importante conhecer os diferentes métodos de ensino da leitura para poder adaptar o ensino às dificuldades dos alunos. A professora utiliza, preferencialmente, o método analítico- Sintético e justificou

que o utiliza porque estagiou com esse método e sente-se à vontade com ele. Relativamente à categoria DESCRIÇÃO DOS EFEITOS APÓS A ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO, a docente afirmou que os alunos evoluíram só até ao mês de maio, a partir da qual o ciclo de evolução que haviam iniciado pareceu estagnar. A professora que exercia a função de apoio pedagógico aos alunos em questão justificou que a aluna com dislexia começou inclusivamente a regredir nas aprendizagens que já tinha realizado porque a docente titular de turma deixou de realizar as atividades conforme o Método das vinte e oito palavras. Afirmou inclusivamente que começou a aperceber-se que em casa a família apoiava a aluna através do Método Analítico-Sintético. Acrescentou que, tal como dissera na reunião de avaliação final, é importante que todos utilizem o mesmo método de ensino com a aluna e acha inconcebível que a titular de turma possa estar a utilizar um método de ensino diferente da sala de apoio e não coordenar a sua intervenção com os pais da aluna. Concluiu sobre esta categoria que as formas de ensino deveriam ser coordenadas, que se trata de bom senso utilizar uma metodologia única e coordenada. Tentando justificar a direção deste processo, a professora afirmou que a formação pessoal é de facto determinante da qualidade da sua ação, incluindo a diferenciação pedagógica e que é possível ter muita formação académica e na sala de aula fazer o que apetece.

Referindo-se à situação colocada pelo entrevistador sobre a docente que julgava ser necessária uma lei específica para poder mudar de método de ensino e de manual de apoio do aluno, a entrevistada respondeu que essa atitude se justifica pela insegurança, ignorância e imaturidade da interveniente. Justificou que o docente não necessita de recorrer à lei para diversificar as estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos e que é um dever do professor mudar para adequar-se ao estilo de aprendizagem do aluno. A professora concluiu dizendo que os professores têm falta de formação e que só esse facto pode justificar que uma docente não consiga identificar o método de ensino da leitura que utiliza.

Sobre as duas últimas categorias, designadamente a CONCEÇÃO DE CURRÍCULO e de LEITURA, a entrevistada disse que o currículo consiste num conjunto de conteúdos que os professores têm de transmitir mediante diretrizes e que pode ser flexível para as situações de deficiência. Referindo-se à última categoria, a conceção de leitura, a docente concebe-a como um ato de pronunciar as sílabas, as palavras e compreender o contexto. O processo de aprendizagem faz-se através da associação de uma letra a um som, formar uma palavra e, numa etapa final, compreender o seu significado. Sintetizou que ler é descodificar e descobrir significado procedendo juntando [p+a] e obter [pa] e a partir desse processo formar palavras.

Concluiu dizendo que ler é muito mais do que dizer o que está escrito, inferindo-se a sua valorização da interpretação.

6.5. Síntese da entrevista ao diretor da escola de RBC dos casos 6 e 7

No que respeita à CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA dos casos 6 e 7, a escola de RBC tem um total de oitenta crianças no 1.º ciclo de escolaridade. O estatuto sociofamiliar é, como a maioria das escolas estudadas, médio-baixo. O projeto educativo da escola orienta-se para os valores. Relativamente à categoria SOBRE OS ALUNOS COM NEE, a escola tem apenas oito alunos inscritos no ensino especial e as suas problemáticas variam entre a dislexia, disortografia e autismo. SOBRE O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENSINO ESPECIAL, o diretor observou que o novo modelo faz uma seleção maior sobre os alunos a encaminhar para o ensino especial. Deste modo, problemáticas como as dificuldades de aprendizagem ficam fora do âmbito do Ensino Especial, o que coloca o problema da falta de formação do professor do ensino regular para atender alunos com essas dificuldades.

SOBRE O PROCESSO DE DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA, o professor inevitavelmente associou-o à FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR. O entrevistado considerou que é muito importante que os professores conheçam as diferentes metodologias de ensino, pelo menos as mais comuns, como os métodos sintéticos e os globalizantes. Recordou que no seu tempo não havia facilitismo e a escola era uma coisa séria. Assegura que havia a preocupação de ensinar todas as crianças. Segundo a sua formação de base quando a criança não conseguia aprender os professores tinham de mudar as estratégias. Havia supervisão por uma metodóloga que assistia às aulas e fazia críticas construtivas. O professor teve oportunidade de estagiar em todos os anos de escolaridade. Quando estagiou com o 1.º ano de escolaridade iniciaram a alfabetização com o método global. Era essa a orientação de então. Os formandos tinham de fazer as atividades do método global puro, depois eram orientados para mudar de método quando os alunos não aprendiam dessa forma.

Quanto aos EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM o professor opinou que conhece superficialmente o método das vinte e oito palavras, mas de acordo com os dados que possui, este tem possibilitado bons resultados aos alunos com NEE. Referindo-se à capacidade de os professores adequarem as suas estratégias e metodologias para responderem aos casos de NEE na sua sala, o diretor afirma que

não assiste às aulas dos professores e que não pode afirmar se sentem dificuldades ou não. Acredita que os professores, de forma geral, adaptam as suas estratégias para ensinarem melhor os alunos que não aprendem, mas também julga ser possível que um professor seja inspecionado num dia e tenha uma boa prestação e no dia seguinte faça o que quer e entende na sala de aula, sem que ninguém tenha conhecimento. Para além disso, julga que a função de diretor não lhe dá a competência para fazer esse julgamento.

6.6. Síntese da 1.ª observação participante centrada no caso 6

A aluna tem dificuldades na associação grafema-fonema que se inferiu pela dificuldade que demonstrou em recordar as letras necessárias para escrever a palavra [bola]. A professora confirma que a aluna tem dificuldades na aprendizagem, pois não acompanha o programa comum. Enquanto os restantes alunos estão a aprender a letra [J], a aluna ainda tem dificuldades em recordar a primeira letra ensinada [P]. As dificuldades da aluna são percecionadas pelo grupo turma e um aluno, em particular, aponta o atraso da aluna na aprendizagem das letras. Perante a dificuldade em recordar o grafema [B] a aluna procura referências visuais para associar ao fonema. Demonstra boa capacidade de segmentação e identificação silábica, mas fez a substituição do fonema [O] por [A]. Demonstrou novamente dificuldade na aprendizagem da associação grafema/ fonema, pois não conseguia recordar o grafema [L] para escrever a palavra [BOLA].

A professora constata a dificuldade de aprendizagem da aluna quando verifica que esta se esqueceu de escrever o fonema [L] da palavra [BOLA] e escreveu apenas [BOA]. A professora solicitou a escrita da palavra [PAI], uma das primeiras na sequência da aprendizagem. Esta mostra convicção de que a aluna é capaz de escrever a palavra. A aluna demonstra insegurança e começa por escrever a letra [T] para a palavra [PAI]. A professora desvia a atenção para o observador. Confirma que a aluna ainda não sabe os ditongos e mostra-se disponível para fazer adequações ao método de ensino da leitura, mas refere que necessita de apoio nos materiais didáticos.

6.7. Síntese da 2.ª Observação participante centrada no caso 6

A professora de apoio mostra ao observador que a aluna progrediu na aprendizagem dos conteúdos que ensinou. A aluna pergunta ao observador se vai ter apoio, o que permitiu fazer a inferência de que a aluna está mais motivada. A professora faz referência ao facto de ter dificuldades em apoiar os alunos individualmente por serem muitos em simultâneo. Por sua iniciativa a aluna vai ao quadro e escreve as palavras que já aprendeu, [MENINA], [MENINO], [UVA], [SAPATO] numa forma que se inferiu ser necessidade de mostrar o seu progresso na aprendizagem. O observador solicita à aluna que leia as palavras [UVA], [AVÔ], [AVÔ], [OVO]. A aluna leu corretamente. O observador solicita que leia cinco frases. A aluna leu-as corretamente hesitando nas palavras [Ana] e [Nuno]. A aluna espontaneamente solicita ao observador para escrever as frases que leu no quadro. Escreveu apenas uma frase e inverteu [U] por [A] na palavra [uva]. O observador detetou o erro e a aluna corrigiu-se, o que permite inferir evolução na capacidade de associação grafema/fonema.

7. Caracterização e apresentação dos resultados do CASO 7

O aluno de seis anos de idade é o mais novo de quatro filhos. Frequentou a educação pré-escolar durante dois anos. Demonstrou dificuldades de adequação ao meio escolar e dificuldades nas atividades de vida diária. Demonstra insegurança no relacionamento com os adultos e o grande grupo. É uma criança pouco comunicativa.

Quadro 19: Síntese da avaliação compreensiva do caso 7.

Itens	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Caraterização do aluno	Dificuldades de interação com os pares e adultos. A recente perda do pai provocou ansiedade. Aluno pouco comunicativo. Muita timidez, dificuldade no contacto social, baixa autoestima. Fala de forma pouco audível e infantilizada. Dificuldades na interação e expressão oral e de aprendizagem da Português. Dificuldades de aprendizagem da matemática. Dificuldades na interação e expressão oral.	Dificuldades de expressão e interação social. Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e matemática.

Quadro 19: Síntese da avaliação compreensiva do caso 7 (continuação).

Caraterização familiar	Ambiente familiar pobre em estímulos culturais, analfabetismo da mãe. Recursos financeiros fracos. Falta de estimulação cognitiva e social, isolamento rural.	Restrições económicas e culturais e sociais.
Diagnóstico	Dificuldades de aprendizagem sem outra especificação segundo os critérios do (DSM IV).	Dificuldades de aprendizagem sem outra especificação.
Conclusões	As condições de desenvolvimento da criança condicionam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Necessita de apoio pedagógico personalizado.	Restrições culturais, cognitivas, sociais e emocionais dependentes do seu ambiente familiar.

7.1 Síntese da análise documental ao relatório de acompanhamento psicológico.

O relatório de acompanhamento psicológico é um documento produzido pela psicóloga do Centro de Saúde Local. O relatório faz a caraterização do aluno, mas não identifica provas realizadas nem resultados de testes psicológicos standardizados.

Assim na subcategoria de CARATERIZAÇÃO DO ALUNO os indicadores apontam para problemas ao nível da comunicação, da interação e do contacto social. O aluno apresenta lentificação, desinteresse e ansiedade que podem estar relacionados com o recente falecimento do pai. A categoria de CARATERIZAÇÃO FAMILIAR dá conta de dificuldades económicas e também do analfabetismo da mãe. O aluno vive em isolamento rural, o que condiciona o desenvolvimento de capacidades de interação social. A psicóloga atribui ao isolamento rural os seus problemas de estimulação cognitiva.

No que se refere ao DIAGNÓSTICO, a psicóloga refere que as suas dificuldades de aprendizagem não são específicas, mas que segundo o critério do (DSM IV) podem caraterizar-se por dificuldades de aprendizagem sem outra especificação. Estas dificuldades estão relacionadas com o ambiente familiar e social pobre, o isolamento, os acontecimentos de vida negativos e a própria personalidade do aluno.

Nas CONCLUSÕES refere-se que o aluno deverá beneficiar de apoio pedagógico personalizado devido aos condicionamentos colocados pelo seu ambiente familiar, social e influência no desenvolvimento cognitivo do aluno.

7.2. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 7

A análise de conteúdo aos registos de avaliação anual organizou-se pela formação de grandes categorias e subcategorias. Os indicadores, pelo *critério de inclusividade* (Moraes, 1999) ou seja, partilham o mesmo conteúdo e são por isso distribuídos pelas subcategorias emergentes, a leitura, a escrita e o desempenho.

AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS, subcategoria da LEITURA, o aluno faz a discriminação visual das vogais, mas nem sempre faz a discriminação auditiva das mesmas. Não consegue dividir as palavras em sílabas, nem ordena palavras para formar uma frase. Na subcategoria da ESCRITA, a professora refere que o aluno não consegue fazer ditados, transpõe a letra impressa para a manuscrita com boa caligrafia. Relativamente ao seu DESEMPENHO, a professora refere que é pouco participativo, introvertido, revelando bom comportamento. O aluno deverá estudar mais em casa e expor as suas dúvidas na aula. O seu aproveitamento foi de nível insuficiente.

Na categoria AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS, subcategoria de aprendizagem da LEITURA, observa-se logo no primeiro indicador que o aluno só reconhece as vogais. Esta observação permite inferir que houve evolução do aluno relativamente ao primeiro período em que não reconhecia as vogais. Observa-se que o aluno também já consegue fazer a separação das palavras em sílabas com ajuda da docente. Ainda não consegue ordenar as palavras para formar uma frase. Num indicador a professora afirma que o aluno não sabe ler. Nos indicadores seguintes a professora expõe que adequou o método de ensino da leitura para o método das vinte e oito palavras e que o aluno lê as duas primeiras palavras e reconhece as vogais. Relativamente à ESCRITA, a professora contradiz-se, na medida em que afirma que o aluno não é capaz de transpor a letra impressa para a manuscrita, uma competência que a própria afirmou já estar atingida no primeiro período. Noutro indicador refere que o aluno é capaz de transcrever palavras impressas para manuscrita, mas não lê o que escreve. A sua caligrafia mantém-se regular. Sobre a subcategoria DESEMPENHO do aluno ao longo do período, observa-se que não retém o essencial do que ouve, fala de forma pouco clara e audível. O aluno revela interesse e pouca autonomia e a participação nas aulas contínua nula. O seu aproveitamento foi de “Não Satisfaz” em todas as áreas.

A terceira categoria, a AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS, permite observar nos indicadores referentes à LEITURA que o aluno reconhece e identifica todas as vogais. No que respeita ao método das vinte e oito palavras consegue ler as palavras até [chave], perfazendo um total de doze palavras geradoras aprendidas. A professora conclui que o aluno não domina a técnica da leitura nem da escrita. Na subcategoria da aprendizagem da ESCRITA, a professora refere através de três indicadores que o aluno é capaz de escrever palavras e frases com dificuldade, não responde a questionários simples e escreve com pouca correção ortográfica. Neste período o aluno parece ter piorado o seu desempenho caligráfico, uma vez que nos períodos anteriores foi sempre referido a sua caligrafia regular. Relativamente ao seu DESEMPENHO, o aluno continua a expressar-se de forma pouco clara e audível e apresenta, em simultâneo, neste período dois níveis, o nível de “Satisfaz Pouco” e o nível de “Não Satisfaz”.

7.3. Síntese da observação centrada nas professoras e no caso 7

A professora titular fala sobre o aluno com dificuldades de aprendizagem perante o observador e o grupo turma. Folheia o caderno do aluno e afirma este não sabe nada. Aponta a fraca capacidade do aluno. A professora já fez o modelo de referenciação para que o aluno seja observado e avaliado pelo ensino especial. Segundo uma recomendação da equipa da educação especial da área, a professora começou a aplicar o método das vinte e oito palavras, mas na sua opinião o aluno não está a aprender com o referido método. A professora volta a referir que o aluno não é “normal”. O observador questiona quais as palavras ensinadas até ao momento. A professora diz que ensinou um total de cinco palavras, [Menina], [Menino], [Sapato], [Bota] e [Uva] mas que no seu entender o aluno não memoriza as palavras dadas e não lê. A professora de apoio que entra na sala confirma que o aluno é mesmo um caso difícil, pois não diferencia o aspeto global da palavra, lê-as todas como se todas fossem [sapato]. Segundo as professoras o aluno não aprende com este método.

7.4. Síntese da observação centrada no caso 7

O aluno é pouco comunicativo. Inicialmente manteve-se reservado perante o observador, não tendo respondido às questões nem às solicitações. O observador associa a palavra [menina] à sua imagem correspondente e, após uma breve exploração da palavra, o aluno consegue fazer a segmentação silábica e numerar as sílabas. No primeiro exercício o aluno teve dificuldade em

memorizar a palavra global, mas, após uma ligeira exploração dos pormenores da mesma, reconheceu-a de entre um grupo de palavras. No segundo exercício reconheceu as diferenças entre duas palavras semelhantes, [Menina] e [Menino], e encontrou a palavra pedida inferindo-se, assim, que tem capacidade de ler globalmente as palavras. O aluno apresenta-se agora mais confiante e utiliza pistas visuais para identificar as palavras [Menino] e [Menina], mesmo quando se encontram invertidas. Após os exercícios de leitura global das palavras, o observador solicita a escrita global das mesmas. Inicialmente teve dificuldade em recordar a configuração global da palavra [Menina] e escreveu [Meinina]. O observador solicita-lhe que observe bem o que escreveu. O aluno corrigiu-se autonomamente e escreveu a palavra [Menina]. Prosseguiu para a tarefa seguinte, a escrita da palavra [Menino]. O aluno pediu ajuda, pois já não se recordava da palavra. Olhou para a palavra durante alguns segundos e, posteriormente, já sem a presença da palavra, escreveu corretamente [Menino]. No exercício seguinte o observador solicita ao aluno que reconstrua, a partir das sílabas baralhadas, a palavra [Menina]. O aluno faz corretamente o exercício. De seguida, o observador solicita que, de entre as sílabas da palavra [Menina], descubra qual é a sílaba que está em falta. O aluno lê as sílabas que estão presentes e identifica a que está em falta. Isto permite inferir que o aluno tem capacidade de reconstrução da palavra global através de sílabas soltas, é capaz de identificar as sílabas individualmente e de detetar a que está em falta para a reconstrução da palavra.

8. Caracterização e apresentação dos resultados do CASO 8 da escola de RBS

A aluna de seis anos de idade é a mais nova de duas filhas. Frequentou a Educação Pré-Escolar durante dois anos. Demonstrou dificuldades de adaptação ao meio escolar, assim como falta de empenho e motivação na realização dos trabalhos. Demonstrava mais disponibilidade pelas tarefas lúdicas. O quadro que se segue reúne, sintetiza informações que podem dar uma avaliação compreensiva da aluna. A aluna não foi referenciada para avaliação pedagógica especializada, pelo que não dispõe de relatórios médicos, técnicos ou pedagógicos para consulta.

Quadro 20: Avaliação compreensiva do caso 8.

Itens	Avaliação Compreensiva	Conclusões
Saúde	Sem problemas conhecidos. Os pais recusaram o encaminhamento para a consulta de neuropediatria.	

Quadro 20: Avaliação compreensiva do caso 8 (continuação).

Comportamento	Dificuldades em manter-se sentada. Sempre em movimento. Deixa cair os materiais, perde-os e esquece onde os colocou. Tem preferência pelas actividades lúdicas.	Dificuldades de envolvimento com as tarefas.
Atenção e Concentração	Grandes dificuldades em manter-se em tarefa. Não conclui os trabalhos ou é sempre a última a terminar. Atenção dispersa.	Grandes dificuldades de atenção e concentração.
Linguagem e Fala	Expressa-se verbalmente sem problemas. Fala em excesso.	Sem problemas de linguagem ou fala.
Avaliação psicológica	Não disponível.	
Aquisições escolares.	Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e matemática. Não gosta de desenhar ou pintar. Revela algum atraso no desenho da figura humana e em pintar dentro de contornos.	Dificuldades de aprendizagem.
Ambiente Familiar	Demonstra-se pouco acompanhamento da vida escolar da aluna. Desinteresse, absentismo e falta de materiais. A aluna chega à escola sempre ensonada. A família recusou a consulta de neuropediatria para a deteção da problemática de Distúrbio de défice de atenção e hiperatividade (DDAH).	Pouco interesse pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança.

8.1. Síntese da análise documental aos registos de avaliação do caso 8

A análise documental aos registos de avaliação do caso 8 compreendeu apenas os dois últimos períodos. Apesar das duas solicitações, a docente não cooperou e não facultou o acesso ao registo do primeiro período. Os indicadores relativos à [AVALIAÇÃO DO 2.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#) revelam que, na área da [LEITURA](#), a aluna ainda não consegue ler com entoação nem clareza e muitas vezes não compreende o que lê. A professora destaca a sua dificuldade nessa área. Sobre a subcategoria da [ESCRITA](#) em particular, a aluna realiza exercícios caligráficos respeitando a pontuação, descobre e rodeia sílabas conhecidas em palavras, necessita de ajuda para ilustrar e preencher lacunas em frases escritas. A aluna demonstra muita dificuldade em escrever autonomamente frases simples e complexas. Confunde algumas consoantes. Relativamente ao seu desempenho, a aluna expressa-se de forma clara e audível, aplica um vocabulário pouco diversificado. Demonstrou dificuldade em atingir as competências propostas. O seu nível de desempenho foi de “Satisfaz Pouco”.

Na [AVALIAÇÃO DO 3.º PERÍODO NA ÁREA DE PORTUGUÊS](#), a aluna fez uma evolução muito positiva na área da [LEITURA](#), expressa no indicador que refere que já consegue ler e interpretar textos adequados à sua idade e competência da leitura. Consegue descobrir palavras em sopa de letras e fazer ditados mudos. Identifica sílabas e palavras conhecidas. Relativamente à [ESCRITA](#), a aluna é capaz de ordenar palavras para formar frases, faz a legenda de imagens e está a adquirir as competências para preencher frases com lacunas. Consegue agrupar palavras com características comuns e é capaz de formar o plural simples das palavras e frases. Relativamente ao seu [DESEMPENHO](#), a aluna fez progressos e atingiu de forma satisfatória as competências para a Português. Está mais autónoma e realiza os trabalhos propostos. Mantém os problemas de concentração. A aluna teve avaliação de “Satisfaz” e transita de ano.

8.2. Síntese da entrevista à professora titular do caso 8

Sobre a [CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO](#), a professora formou-se na UMa, fez o Curso de Professores do Ensino Básico e tem seis anos de serviço. Encontra-se a frequentar um curso de doutoramento em Espanha, na área de intervenção com crianças de risco. Na sua [FORMAÇÃO INICIAL](#) para o ensino da leitura e escrita a docente destaca as [UNIDADES CURRICULARES](#) de metodologia da aprendizagem e NEE, mas desenvolve logo de imediato que a primeira unidade curricular foi ministrada por uma educadora de infância e não falaram da aprendizagem da leitura e escrita. Na unidade curricular de NEE fizeram estudos de caso sobre problemas de aprendizagem e desenvolvimento. Concernente à formação sobre os métodos de ensino da leitura, na sua formação aprendeu sobre o método global, natural e das Vinte e Oito Palavras. Abordaram a Cartilha Maternal e o método de Jean Qui Rit, mas realça numa expressão peculiar que “*foi só um cheirinho*”, inferindo-se através dela que considerou muito insuficiente. Reportando-se à [ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO](#), a subcategoria que informa sobre a formação prática do docente, a entrevistada realçou que quando iniciou o estágio os alunos já tinham aprendido até a letra [t], inferindo-se que não participaram na tomada de decisões sobre a metodologia a seguir. Na sala tinham uma criança com NEE com limitações severas, tendo-se secundarizado o ensino da escrita em prol de atividades de vida diária e higiene pessoal. Como a aluna não reconhecia as letras a professora cooperante ampliava-as e dava à aluna para treinar. A aluna não dava muita atenção nem se interessava pelo que estavam a tentar ensinar. A docente justificou as dificuldades da aluna em aprender a ler pelas condições do seu próprio

desenvolvimento, pelos métodos de ensino utilizados e, também, pela heterogeneidade e dimensão da turma. Sobre a subcategoria da [FORMAÇÃO CONTÍNUA](#) a docente disse, para finalizar, que não tem frequentado ações de formação sobre o ensino da leitura e escrita.

Iniciando a categoria designada [DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA](#), subcategoria de [ESTILOS INDIVIDUAIS DE APRENDIZAGEM](#), a entrevistada afirma que na sua conceção “*cada cabeça é uma cabeça*”. Acrescentou que algumas crianças ao juntar as letras aprendem a dar significado ao que estão a ler. Outras necessitam de ter a palavra toda para encontrar o seu significado. Reafirmou que cada criança é um caso e que os métodos de ensino não se adequam a todas as formas de aprendizagem. Relativamente às [DIFICULDADES DE ADEQUAÇÃO AO ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM](#), a entrevistada começou por afirmar que sente dificuldade em avaliar as dificuldades e necessidades dos alunos, como tal infere-se, também, que não consegue agir em conformidade. Referindo-se à escolha do método de ensino a utilizar, a docente afirmou que existem condicionamentos na escolha do método de ensino da leitura e escrita. Indicou que durante o estágio existe um método de ensino que os estagiários têm de seguir. Já durante a vida profissional, quando os docentes chegam à escola, planificam em conjunto com outros docentes que têm o mesmo ano de escolaridade, tendo de agir em consonância. Apontou, também, o facto de os manuais escolares já estarem seleccionados pelo docente do ano letivo anterior. A docente considera que a disponibilidade para adequar o método de ensino às necessidades do aluno vem da formação do professor e especificou que depende da formação inicial e da disponibilidade pessoal

Sobre a subcategoria da [DESCRICÃO DA ALUNA ANTES DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA](#), a docente afirmou que a aluna é emocionalmente instável, tem momentos em que está deprimida, é uma criança infeliz e não tem acompanhamento em casa. Tem dificuldades de atenção e concentração. Não consegue manter a concentração e facilmente se distrai. Tem problemas de autoestima que se manifestam pelo medo de errar, é muito insegura de si própria e chora por não querer ler em voz alta. A mãe transmitiu que a aluna chora por não gostar da escola e por não saber ler.

A subcategoria de [DESCRICÃO DOS EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO](#), designadamente a substituição do método analítico-sintético pelo das vinte e oito palavras, a docente observou alterações na aprendizagem da aluna designadamente: a aluna leu corretamente e os colegas valorizavam-na; está mais motivada chegando, inclusive, a passar trabalhos de casa para si própria; não perturba as aulas. A aluna executa as tarefas, mas depois

necessita de momentos de descanso. De uma forma geral, a docente constatou que se tivesse começado mais cedo o processo de adequação do método de ensino teria sido mais benéfico para a aluna e acrescenta que de futuro utilizará este método para iniciar a alfabetização. Na opinião da docente o método das vinte e oito palavras foi mais eficaz porque tem mais significado para os alunos, infere-se por estas palavras que é por tratar-se de um método que parte da compreensão para a descodificação.

Quando questionada sobre como procedia quando os alunos demonstravam dificuldades de aprendizagem, respondeu que quando o aluno não aprende questiona-se e pede ajuda ao ensino especial, pois é preciso muito conhecimento e muita formação para identificar a dificuldade de aprendizagem. Reportando-se ao sucedido no processo com a aluna em estudo, ao verificar que não estava a aprender as vogais, voltou atrás e começou tudo de novo. Concluiu que era infrutífero ensinar a aluna a fundir o [p] às vogais aprendidas. Concluiu que sente grande dificuldade em avaliar as dificuldades das crianças e que gostava de compreender o que ocorre na cabeça destas quando se deparam com dificuldades em aprender. Disse não compreender por que razão a aluna aprendeu a ler através do método das vinte e oito palavras e não conseguiu aprender com o método analítico-sintético quando os recursos cognitivos da aluna são os mesmos.

Relativamente à subcategoria denominada DIFICULDADES DE ADEQUAÇÃO AO ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM, respondeu que teve alguma dificuldade uma vez que encontrou poucos recursos na Internet tornando-se difícil adaptar fichas de trabalho e de avaliação sem se repetir. Atualmente, depois de se envolver na experiência, sente que se tiver de adaptar o método de ensino já é autónoma e capaz, mas acrescenta que é difícil para o professor planificar e gerir tantos casos de dificuldades dos alunos, com a agravante desta turma ter vinte e seis alunos, mais do que é permitido por lei. Finalmente, e seguindo a sugestão do entrevistador sobre o neuropediatra e a pedopsiquiatra que recomendaram o ensino através do método de João de Deus e desaconselharam o método das vinte e oito palavras, a docente respondeu que poderia seguir ou rejeitar as indicações.

8.3. Síntese da entrevista à diretora da escola RBS do caso 8

No que respeita à CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA da RBS, é um estabelecimento de maior dimensão relativamente ao grupo de escolas estudado. Tem um total de cinco turmas do primeiro ciclo e as turmas, de forma geral, aproximam-se ou excedem o limite de alunos. A

diretora não caracterizou o estatuto sociofamiliar das famílias, dada a sua heterogeneidade, mas adiantou que há uma grande necessidade de construção de valores, pelo que o Projeto Educativo da escola reflete precisamente os valores em construção e a preocupação com o meio ambiente. [SOBRE OS ALUNOS COM NEE](#) indicou o número total de dezasseis alunos inscritos no ensino especial e acrescentou que é habitual haver alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Oito alunos do 2.º ano de escolaridade ficaram retidos por não terem superado as suas dificuldades de aprendizagem da leitura. A lei não permite que se faça a retenção dos alunos no 1.º ano de escolaridade, pelo que, para compensar as aprendizagens não realizadas, os professores optam por fazer a retenção no 2.º ano de escolaridade. Desses alunos retidos, alguns irão necessitar de apoio acrescido por terem dificuldades de aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio. Outros alunos ainda não referenciados para o ensino especial revelam imaturidade e dificuldades de aprendizagem da leitura.

Relativamente às alterações ao [PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENSINO ESPECIAL](#), a entrevistada começou por afirmar que o mesmo não trouxe dificuldades à escola porque esta sabe preencher papéis, uma alusão clara ao carácter burocrático do processo. Refere, ainda, que este processo realçou o desentendimento entre dois departamentos da mesma secretaria, o ensino especial e o ensino regular. Ainda sobre o processo, a entrevistada afirmou que, para além de burocrático, é muito moroso. Justificou que um aluno tendo sido referenciado em fevereiro só terá apoio do ensino especial no ano letivo seguinte. Para concluir, a entrevistada afirmou que uma das alterações sentidas com o novo modelo é o facto de os alunos serem avaliados também por técnicos de educação para além do pessoal docente. Considera que o atual processo faz uma seleção mais refinada dos alunos com NEE porque, segundo a sua opinião, nem todas as dificuldades são elegíveis para apoio especializado.

Sobre a categoria sobre o [PROCESSO DE DIFERENCIAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA](#), a diretora não se pronunciou sobre os efeitos observados na aluna. Em alternativa considerou que conhece que alguns professores mudam as atividades de forma a possibilitar a aprendizagem. Sobre a [FORMAÇÃO INICIAL DA ENTREVISTADA](#) a diretora, formada pelo Magistério Primário de Viana do Castelo no ano de 1976, afirmou que na década da sua formação inicial davam grande importância ao conhecimento de todos os métodos de ensino da leitura, pelo que tem a formação teórica e prática para ensinar através de várias metodologias. Realçou que na sua formação havia muitas aulas práticas, muita pedagogia e didática. As aulas práticas desenrolavam-se durante todo o curso e nelas aprenderam a ensinar diferenciadamente.

Recorda que a tendência de então era ensinar começando a partir da frase. Depois introduziam uma imagem de um elemento da frase, a palavra, a sílaba e a letra. Nunca ensinou a partir da letra isolada, nem ensinou a juntar letras. A unidade de partida foi sempre a sílaba. Considerou que teve uma boa preparação para ensinar a ler e comparou com os professores atuais que, no seu ver, não têm noção sobre métodos de ensino da leitura. Afirmou que no seu plano de estudos havia a disciplina de Didática A e B. Ensinar-lhes coisas que os jovens de hoje ainda não sabem. Os professores eram habilitados a saber preparar uma aula, a estrutura da redação, ensinar a redigir e a escrever. A formação prática nos métodos de ensino da leitura fazia-se a cada ciclo de três meses. Findo o ciclo mudavam de professora e também de metodologia. Os formandos tinham a possibilidade de testar, experimentar e partilhar experiências. Passavam os exercícios no caderno dos alunos de forma diferenciada, para alguns alunos em letra manuscrita e para outros em letra impressa. Ensinavam a letra impressa a partir de situações reais como a utilização de jornais.

Na subcategoria sobre a [FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#), a entrevistada teceu longas considerações sobre o tema. Começou por afirmar que o verdadeiro professor diferencia, adapta-se e muda as estratégias para chegar à aprendizagem. A necessidade da diferenciação vem do facto dos alunos não estarem todos na mesma faixa etária nem aprenderem todos pelo mesmo método. Para exemplificar afirmou que sabe que alguns professores utilizam o método analítico-sintético e combinam-no com algumas estratégias do método global. Na sua vida profissional utilizou muitas vezes o método global no sentido: palavra- sílaba- letra. Afirmou que não conhece o currículo atual da formação de professores, mas tem a convicção que sabe ensinar a ler com eficiência através de qualquer metodologia.

Reiterou a importância da didática, da psicologia e da formação prática durante a qual os formandos tinham a possibilidade de experimentar todos os métodos de ensino existentes e, então, escolher aquele que melhor se adequava ao seu estilo pessoal. A entrevistada julga que a formação atual dos professores está a afastar-se da sala de aula, na medida em que não privilegia as questões práticas do ensino e considera que os professores de hoje não são formados para lidar com crianças nem para gostar de ensinar. Observa que alguns professores não querem turma devido ao trabalho e excesso de burocracia envolvido e disse compreender que a profissão atual passa por muitas dificuldades que outrora não existiam, como o risco de desemprego. Afirmou que o ato de ensinar exige muita empatia, afetividade e que os professores atuais, apesar de terem tudo, não têm afeto para dar. Afirmou ainda, para finalizar, que

considera que a capacidade para adequar o método de ensino ao estilo de aprendizagem vem da formação pessoal e acadêmica dos professores.

Tem a firme convicção de que sem conhecer todos os métodos de ensino não se pode ensinar diferenciadamente. Opinou que os professores novos não têm o conhecimento necessário para adequarem o método de ensino ao estilo de aprendizagem do aluno. Os professores ensinam e avaliam da mesma forma os alunos com NEE e os alunos sem dificuldades. A entrevistada reconhece a necessidade de todos os professores adequarem o método de ensino ao estilo de aprendizagem do aluno e acrescentou que lecionou durante trinta e três anos e nunca usou o mesmo método para todas as crianças. Nem o método, nem as estratégias podem ser iguais para todos, concluiu a entrevistada.

8.4. Síntese da observação participante centrada no caso 8

Trata-se de uma observação realizada no mês de fevereiro. Por esta altura os alunos começam a dominar a técnica da leitura. Conhecem grande parte das letras e já leem palavras, frases e escrevem frases simples. A aluna afirma que não gosta de ler e tem percepção das suas dificuldades. Tem uma atitude discriminatória para com o seu amigo que também tem dificuldades em aprender a ler. Quando solicitada pelo observador, a aluna não conseguiu ler nenhuma das vogais, nenhum ditongo, nem as palavras iniciais como [Pai], [Pia], [Pau]. Perante uma lista de palavras propostas para leitura a aluna não conseguiu identificar nenhuma.

O observador inicia a apresentação das atividades do método das vinte e oito palavras. A aluna começou por identificar sem dificuldades o número de sílabas das duas palavras, [Menina] e [Menino]. Conseguiu distinguir as duas palavras utilizando a estratégia das características visuais ensinada pelo observador. Posteriormente, quando solicitada a encontrar as duas palavras no meio de outras, a aluna identifica a palavra [menino] em vez de [menina], mas autocorrige-se recordando as características visuais das duas palavras. Este comportamento permitiu inferir que a aluna tem boa capacidade de memória visual. Nos exercícios de reconstrução da palavra através de sílabas desordenadas a aluna realizou-os sem qualquer dificuldade. Identificou e nomeou a sílaba em falta no exercício de identificação das sílabas para a reconstrução da palavra. A aluna lê as sílabas das palavras [Menina] e [Menino] sem dificuldade como a própria afirma. A aluna apresenta-se mais entusiasmada. Nos exercícios de

escrita das palavras a aluna errou a escrita da palavra [Menina], mas autocorrigiu-se prontamente. Logo de seguida escreveu sem errar a palavra [Menino].

8.5. Síntese da observação participante centrada no caso 8

Trata-se de uma observação realizada logo após o regresso de férias da Páscoa. A professora já tinha afirmado, na sua presença, que a aluna tinha esquecido tudo o que aprendera. Inicialmente a aluna parece desanimada, pode-se inferir que por ter esquecido os conteúdos aprendidos conforme adiantou a professora. A aluna, para ler as sílabas solicitadas pelo observador, necessitou de um processo de revisão para recuperar as aprendizagens. Logo após esse processo leu sem hesitar muito as sílabas aprendidas. A aluna já parecia mais confiante. A aluna conseguiu fazer os exercícios de fusão silábica, apesar de ter pouco tempo de atenção e concentração. Parece impaciente por ir para o recreio e tem alguma dificuldade em cooperar com o adulto. Não obstante, ainda realiza o exercício de fusão de sílabas para formar a palavra [Nota], mas as dificuldades em manter-se atenta e concentrada na tarefa sobrepõem-se.

IV TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Quadro 21: Triangulação de dados. Entrevistas aos professores (PT professor titular); (PA professor de apoio); (PE professor de apoio); (PE professor de estudos).

Categorias	Subcategorias	Caso 1		Caso 2 e 3		Caso 4 e 5		Casos 6 e 7 RBC Grupo de professores			Caso 8
		PA	PT	PT	PA	PT	PE	PT 2.º ano	PA	Formei-me na UMA	
Caraterização do Entrevistado	Percurso académico	Fiz a minha formação em 2003 Formei-me na UMA A formação inicial foi de quatro anos	Formei-me na UMA Tenho um curso de mestrado e dou formação sobre o novo programa de Português	Formei-me em 1996 na Uma Fiz a licenciatura na Uma em 2005	Formei-me no UTAD em 2004.	Formei-me em 2002 no Instituto Jean Piaget O curso foi de quatro anos	Formou-se no antigo Magistério Primário do Funchal Concordo que os professores mais antigos eram melhor formados	Formei-me na UTAD O curso foi de três anos mas tivemos muitas disciplinas. Concordo que há diferenças de empenho entre os professores antigos e mais novos. A componente curricular da formação inicial era muito mais prática.	Formei-me na UMA Também tenho o curso de educadora social	Formei-me na UMA	Formei-me na UMA
	Percurso profissional	Tenho sete anos de experiência Não tenho outras habilitações. Sou professora de apoio e substituição.	Tenho sete anos de experiência	Tenho oito anos de serviço Não tenho outras habilitações suplementares	Tenho cinco anos de serviço. Iniciei uma pós-graduação em educação especial.	Tenho 14 anos de serviço	Tenho vinte e quatro anos de serviço.	Não tenho outras habilitações para além de professora do primeiro ciclo. Tenho vinte anos de serviço	Tenho oito anos de serviço	Tenho seis anos de serviço	

Formação Inicial e Contínua	Caraterização das funções que exerce	Adapto-me à programação da professora titular de turma. Tenho uma lista de alunos para dar apoio. São identificados os alunos do ensino especial e os que não são. Dou apoio dentro e fora da sala. A maioria dos meus alunos tem ensino especial	Tive formação para as NEE. Acho mal a formação para as NEE sair da formação inicial. Ensinar alunos com NEE requer preparação. Tive uma cadeira de NEE. Na disciplina de NEE falámos do método das vinte e oito palavras e do de João de Deus. A cadeira de NEE, pós-me em contacto com problemas	Tive ensino e aprendizagem do Português II Lembro-me do Método analítico-Sintético, que ia da letra à sílaba à palavra e como se introduzia a letra. Aprendemos a ensinar a letra isolada, minúscula e maiúscula e depois formavam sílabas e palavras. Lembro-me vagamente de terem falado do Método das vinte e oito palavras. Aprendi da palavra até à letra.	Tive uma Unidade Curricular onde se experimentou outros métodos de ensino. Podíamos optar pelo método Jean Qui Rit ou Inglês ou Francês. Não aprendi o método de Jean Qui Rit. Tive uma Unidade Curricular sobre a leitura e escrita. Também tive uma cadeira de	Não tive formação específica para ensinar a leitura e escrita a crianças com NEE. Tive duas cadeiras separadas: uma cadeira sobre as NEE e outra sobre a leitura e escrita. Aprendi sobre a aprendizagem da leitura e escrita no geral. Falámos sobre outros métodos mas deram mais relevância ao analítico-	Tive a cadeira de Linguística e Ensino da Língua materna I e II. Tive uma sensibilização ao método de <i>São João de Deus</i> e das Vinte e Oito palavras com uma professora do MEM. Aprendi na disciplina de Ensino da Língua Materna. A professora do MEM, já com uma certa	Apresento o Método Analítico-Sintético a começar pela unidade [palavra] Da análise para a síntese. Penso que se aplica mal o método. Na ótica do professor é mais fácil começar na letra.	Apresento sobre os métodos de ensino da leitura e escrita nas unidades curriculares de didática do português. Aprendi o Método Global mas ensinaram mais sobre o Analítico-Sintético. Os livros escolares são elaborados para o método analítico-sintético.	Tivemos a cadeira de metodologia da aprendizagem. A metodologia da aprendizagem foi dada por uma educadora e não falámos de leitura e escrita. Na cadeira de NEE fizemos estudos de caso. Falámos do método
Formação Inicial e Contínua	Unidades curriculares teóricas	Tive formação para as NEE. Acho mal a formação para as NEE sair da formação inicial. Ensinar alunos com NEE requer preparação. Tive uma cadeira de NEE. Na disciplina de NEE falámos do método das vinte e oito palavras e do de João de Deus. A cadeira de NEE, pós-me em contacto com problemas	Tive ensino e aprendizagem do Português II Lembro-me do Método analítico-Sintético, que ia da letra à sílaba à palavra e como se introduzia a letra. Aprendemos a ensinar a letra isolada, minúscula e maiúscula e depois formavam sílabas e palavras. Lembro-me vagamente de terem falado do Método das vinte e oito palavras. Aprendi da palavra até à letra.	Tive uma Unidade Curricular onde se experimentou outros métodos de ensino. Podíamos optar pelo método Jean Qui Rit ou Inglês ou Francês. Não aprendi o método de Jean Qui Rit. Tive uma Unidade Curricular sobre a leitura e escrita. Também tive uma cadeira de	Não tive formação específica para ensinar a leitura e escrita a crianças com NEE. Tive duas cadeiras separadas: uma cadeira sobre as NEE e outra sobre a leitura e escrita. Aprendi sobre a aprendizagem da leitura e escrita no geral. Falámos sobre outros métodos mas deram mais relevância ao analítico-	Tive a cadeira de Linguística e Ensino da Língua materna I e II. Tive uma sensibilização ao método de <i>São João de Deus</i> e das Vinte e Oito palavras com uma professora do MEM. Aprendi na disciplina de Ensino da Língua Materna. A professora do MEM, já com uma certa	Apresento o Método Analítico-Sintético a começar pela unidade [palavra] Da análise para a síntese. Penso que se aplica mal o método. Na ótica do professor é mais fácil começar na letra.	Apresento sobre os métodos de ensino da leitura e escrita nas unidades curriculares de didática do português. Aprendi o Método Global mas ensinaram mais sobre o Analítico-Sintético. Os livros escolares são elaborados para o método analítico-sintético.	Tivemos a cadeira de metodologia da aprendizagem. A metodologia da aprendizagem foi dada por uma educadora e não falámos de leitura e escrita. Na cadeira de NEE fizemos estudos de caso. Falámos do método	

	Estilos Individuais de Aprendizagem	Cada criança é um caso.				alunos e o Método Global				leitura e da escrita
Sobre a Diferenciação dos Métodos de Ensino da Leitura			A formação pós em causa as crenças sobre o ensino da leitura e escrita.	A formadora defendia muito a estimulação e motivação para a leitura e escrita na pré-escola. Não tenho conhecimento de ações de formação na área das dificuldades de aprendizagem.	Não creio num método perfeito mas na junção de métodos. Deveríamos ter formação obrigatória para adequar o método de ensino á criança. Considero muito difícil identificar uma situação de dislexia. Na recente formação falaram-nos que a dislexia estava na moda. Procurámos as características teóricas da dislexia.	Cada criança é um caso e é preciso ver qual é o método que se adequa à sua aprendizagem. Evoluí na capacidade de identificar o estilo de aprendizagem e adequar o método de ensino ao aluno.	Há alunos que preferem o Método Analítico-Sintético Os alunos aprendem de formas diferentes, por isso os métodos devem ser maleáveis Há crianças com grandes dificuldades em combinar as letras e que precisam de outras formas de ensinar.	É importante conhecermos os métodos de ensino porque podem surgir situações de dificuldades e é preciso adaptar aos alunos. Há alunos com NEF que não conseguiram aprender com o Método Analítico-Sintético e que conseguiram aprender com o Método das vinte e oito palavras	Partilho da opinião de que é preciso conhecer os métodos de ensino da leitura para poder adaptar às dificuldades que surjam. Normalmente ensino pelo Método Analítico-Sintético porque estagiei com esse e sinto-me mais à vontade.	Cada cabeça é uma cabeça. Algumas crianças ao juntar as letras aprendem a dar significado ao que estão a ler. Outras crianças necessitam de ler a palavra toda para encontrar o seu significado. Cada criança é um caso e os métodos de ensino não se adequam a todas as formas de

<p>Formação de professores</p>	<p>Não tive a preparação adequada para ensinar a ler.</p> <p>Não existe formação contínua sobre as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e escrita.</p> <p>(Não conseguiu nomear o método de ensino da leitura que utiliza).</p> <p>Nunca tinha trabalhado com o Método de João de Deus</p> <p>Os professores têm receio e não se sentem seguros.</p> <p>A falta de formação e a idade e tempo de serviço condicionam a individualização das metodologias.</p> <p>Vamo-nos preparando...</p> <p>Tenho algum conhecimento sobre o método das vinte e oito palavras e quase nenhum sobre o</p>	<p>Há crianças que têm dificuldade em juntar as letras e com o Método Global até entendem muito bem.</p> <p>As crianças da Pré escrevem e reconhecem visualmente palavras e nós começamos do zero sem aproveitar o que eles já sabem.</p> <p>A estimulação das crianças do 1.º ano pode fazer-se através da identificação de palavras conhecidas.</p> <p>É importante conhecer as dificuldades de aprendizagem de Português e matemática.</p> <p>O neuropediatra questionou porque é que a aluna não estava a aprender com o Método de João de Deus.</p> <p>Os professores deveriam ter as ferramentas e o conhecimento para agir dentro da escola.</p>	<p>Não deveria ser o neuropediatra a questionar o método de leitura que o aluno utiliza.</p> <p>Os professores sabem que há outros métodos mas estão condicionados e mais preparados para usar o que vem no manual.</p>	<p>Tenho algum conhecimento do Método das vinte e oito palavras e quase nenhum do Método de João de Deus.</p> <p>Não sei nada do método global.</p> <p>Diferenciação pedagógica é um dever, uma responsabilidade mas é muito difícil.</p> <p>A diferenciação pedagógica pertence à formação pessoal e científica do professor.</p> <p>No plano curricular tive um semestre de aquisição da leitura e escrita</p> <p>Na formação especializada falámos sobre o método sintético-analítico e o das Vinte e Oito palavras.</p> <p>Devemos certificar-nos que os alunos nos ouvem depois apercebemo-nos das dificuldades</p>	<p>Ensinar-me que quando o aluno não aprende devemos voltar atrás, ver e experimentar.</p> <p>Talvez essa capacidade de diferenciar venha da formação de base.</p> <p>A formação pessoal e a formação inicial contribuem para a diferenciação pedagógica.</p> <p>É preciso gerir o tempo, formar e adaptar os alunos aos grupos, adequar o método ao aluno e verificar se é o mais adequado.</p> <p>Se explicarmos à criança ela percebe por que razão tem um método de ensino da leitura diferenciado.</p>	<p>O professor atual não pode estar fechado à diversidade de estratégias.</p> <p>Diferenciar os métodos só faz confusão na mente do professor.</p> <p>A coexistência de dois métodos de ensino torna a aprendizagem menos rotineira e fonte de novas aprendizagens.</p> <p>Por vezes o professor não rentabiliza o recurso do professor de apoio.</p> <p>Há professores que não aceitam alteração do método de ensino mas é muito compensador quando conseguimos que o aluno aprenda.</p> <p>Deveria existir formação sobre os diferentes métodos de</p>	<p>Um professor aberto à mudança é capaz de inovar.</p> <p>A experiência influencia a capacidade de diferenciação.</p> <p>A indisciplina é o principal problema.</p> <p>Provavelmente evitava-se a retenção dos alunos se tivessem mudado de método de ensino mais cedo.</p> <p>Já apliquei o método das vinte e oito palavras a seis alunos.</p> <p>Os professores têm de mudar a conceção que dois métodos de ensino na mesma sala fazem confusão aos alunos.</p> <p>Os alunos complementam a aprendizagem estando expostos simultaneamente a dois métodos de ensino.</p>	<p>É grave os professores não saberem o nome do método que utilizam.</p> <p>Falta-nos bases de formação.</p>	<p>Sinto grande dificuldade em avaliar as dificuldades de se e necessidade das crianças.</p> <p>Quando vamos estagiar existe um método que temos de seguir.</p> <p>Quando chegamos à escola temos de planificar em conjunto e os manuais já estão selecionados.</p> <p>A disponibilidades para adequar o método de ensino às necessidades do aluno vem da formação do professor.</p> <p>Considero ser uma mistura da formação</p>
---------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>método de João de Deus.</p> <p>Não sei nada do método global.</p>	<p>É importante conhecermos os métodos de ensino para sabermos trabalhar em caso de sugestão.</p>		<p>e vemos como é que podemos fazer.</p>	<p>Utilizo normalmente o método analítico-sintético porque é o que está institucionalizado.</p> <p>É muitíssimo importante que os professores conheçam os diferentes métodos de ensino da leitura.</p> <p>Os métodos de ensino da leitura são opções metodológicas para apoiar a diferenciação pedagógica.</p> <p>Concordo que sem conhecer as diferentes maneiras de ensinar a ler não se pode diferenciar.</p>	<p>ensino da leitura</p> <p>O ME da educação deveria divulgar informação relativamente a resultados obtidos a partir da adequação de métodos de ensino diferenciados aos alunos.</p> <p>O ME ou investigadores deveriam divulgar quais são os métodos de ensino mais eficazes para os problemas de aprendizagem da leitura</p> <p>Há coisas mais importantes que a informática.</p> <p>É preciso mais do que informática</p> <p>O professor titular necessita de mais formação.</p>	<p>As imagens do Método das vinte e oito palavras complementavam a aprendizagem dos alunos com o Método Analítico-Sintético.</p> <p>Apesar de aprenderem com métodos diferentes os alunos interagem entre si e trocam experiências.</p> <p>Adequar o método de ensino ao aluno é ganhar tempo, dá o mesmo trabalho que ter alunos que não aprendem</p> <p>Quando o professor adequa o método de ensino ao aluno, este vê-o como um recurso de aprendizagem</p> <p>De ano para ano noto que os Professores saem cada vez pior preparados das Universidades.</p> <p>O professor titular necessita</p>	<p>inicial e da disponibilidade pessoal.</p> <p>Existem condições na escolha do método de ensino da leitura e escrita.</p> <p>Para o grande grupo utilizo o Método Sintético.</p> <p>Provavelmente o médico está a interrogar porque é que não se diagnosticou o problema havendo fatores de diagnóstico</p> <p>É preciso muito conhecimento, muita formação para identificar a dificuldade de aprendizagem em.</p> <p>Quando o aluno não aprende</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Os pais foram alertados para o problema mas deixaram-se ficar.</p> <p>A psicóloga dizia que a aluna tinha problemas emocionais e que os pais tinham demasiadas expectativas.</p> <p>Estava a ficar preocupada com a aluna começar a trocar as letras.</p> <p>Diagnóstico de défice de processamento auditivo dado pela terapeuta da fala.</p> <p>Fiquei aflita porque o caso 1 não conseguia aprender as letras. Quis inscrever o caso 1 na Educação Especial mas a Psicóloga e os pais não concordaram.</p> <p>A terapeuta da fala queria inscrever a aluna na educação especial mas a psicóloga não concordou devido ao medo do estigma.</p> <p>A psicóloga dizia que a Inês tinha problemas emocionais mas</p>	<p>O aluno tinha um vocabulário muito rico mas não sabia aplicá-lo.</p> <p>O aluno não conseguia juntar as letras nem as sílabas.</p> <p>Iniciei com o caso 4 o Método das Vinte e Oito Palavras.</p> <p>Iniciei paralelamente com o caso 5 e ensinei cerca de três palavras.</p> <p>O método não se adequava à aluna devido à grande dificuldade de discriminação dos sons.</p> <p>A aluna mostrava muita dificuldade na discriminação de sons e palavras e então pedi ajuda ao investigador.</p> <p>Cheguei a dar as palavras</p>			<p>Era infrutífero ensinar a aluna a fundir o [P] às vogais aprendidas .</p> <p>Sinto grande dificuldade em avaliar as dificuldades se necessitas das crianças.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>método de ensino.</p>	<p>O caso 1 melhorou ao nível da atenção, oral e metacognição. Percebi evolução logo após a aplicação do método de João de Deus.</p> <p>O caso 1 evoluiu depois da adequação do método de ensino da leitura.</p>	<p>O método de João de Deus adequa-se à aluna.</p> <p>A aluna também podia aprender com o Método Analítico- Sintético mas o esforço seria muito maior.</p> <p>O caso 1 está motivada empenha-se e esforça-se para ler.</p> <p>A aluna leu alto na sala e leu para a família</p>	<p>influenciaram a aprendizagem.</p> <p>Não tive dificuldades em utilizar o método das 28 palavras.</p>		<p>uma afirmação imprópria.</p>	<p>só até ao mês de maio</p> <p>A aluna caso 6 começou a regredir porque na sala de aula, na sala de apoio e em casa ensinavam-se métodos diferentes.</p> <p>Afirmei na reunião final que todos têm de ensinar a aluna com o mesmo método</p> <p>Apercebi-me que a professora da sala utilizava outra metodologia diferente do apoio especializado, pedagógico e não coordenava o apoio dos pais. As formas de ensino deveriam ser coordenadas Trata-se de bom senso utilizar uma metodologia</p>	<p>valorizava m-na.</p> <p>Para que não ficasse sem trabalhos de casa, a aluna passou exercícios por iniciativa própria.</p> <p>Se tivesse optado por este método mais cedo teria sido mais benéfico.</p> <p>A aluna só perturba a aula se estiver muito tempo a trabalhar ou se tiver que pintar.</p> <p>Inicialment e estava renitente com esta experiência mas depois empenhei-me.</p> <p>Depois desta experiência vou optar</p>
--	---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

							<p>única e coordenada com a aluna</p> <p>Adequar o ensino à aprendizagem da formação pessoal do professor</p> <p>É possível ter muita formação acadêmica e na sala de aula fazer o que apetece</p>	<p>por este método.</p> <p>Utilizarei este método para iniciar a alfabetização.</p> <p>O método das vinte e oito palavras tem mais significado para os alunos.</p> <p>Gostava de compreender o processo que ocorre na cabeça da aluna quando ela lê através do Método das vinte e oito palavras.</p> <p>Para ler através do método das vinte e oito palavras a aluna utiliza capacidades de memória igual ou até mesmo superiores</p>
--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. Leitura horizontal das entrevistas aos professores participantes

A leitura horizontal dos dados obtidos das entrevistas aos professores consiste numa leitura entre os diferentes intervenientes, com a função de observar os possíveis traços comuns e aspetos em que divergem. A leitura comparada faz-se com base nas subcategorias e categorias emergentes, ou seja, nos aspetos particulares que se acoplam a um fator comum.

Na categoria: CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO, SUBCATEGORIA DE PERCURSO ACADÉMICO, constata-se que cinco professores fizeram a sua formação na UMA, entre os anos muito recentes num período compreendido entre os anos de 1996 e 2003. Um professor fez a sua formação no antigo Magistério Primário do Funchal, três participantes formaram-se fora da Região Autónoma da Madeira no Instituto Jean Piaget e duas na UTAD. Alguns cursos de formação inicial eram do grau licenciatura e noutras situações os docentes tiveram de complementar a sua formação para obterem esse grau. Dos entrevistados devemos referir que três professoras têm outras habilitações complementares, sendo que uma está a frequentar um curso de doutoramento, outra tem um curso de mestrado e, ainda, uma docente com a formação complementar de educadora social. Uma das docentes iniciou a pós-graduação em ensino especial, mas não a concluiu.

Relativamente à SUBCATEGORIA PERCURSO PROFISSIONAL os anos de serviço oscilam entre os vinte e quatro, vinte, catorze anos e os mais novos entre os cinco e os oito anos de serviço. Entre os professores mais novos, com sete e seis anos de experiência, encontram-se os que procuraram outras habilitações académicas, designadamente cursos de mestrado e doutoramento. A SUBCATEGORIA DESCRIÇÃO DAS FUNÇÕES QUE EXERCE, criada para compreender a dinâmica das atividades do professor de apoio e substituições, dá a conhecer que as docentes dão apoio a alunos com e sem NEE. O apoio é dado dentro ou fora da sala de aula e as atividades e conteúdos são planificados pela docente titular, aos quais a professora de apoio se adapta. Uma das docentes afirma que diferencia o método de ensino da leitura para as situações de dificuldades de aprendizagem, no caso o método das vinte e oito palavras. A outra docente refere que segue se adapta à metodologia da docente titular.

A categoria FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA pretendia conhecer quais as unidades curriculares que contribuíram para a formação específica para ensinar a ler e escrever. As subcategorias emergentes desta questão, nomeadamente as SUBCATEGORIAS UNIDADES CURRICULARES TEÓRICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO dão conta de grandes diferenças entre a estrutura da formação inicial teórica e prática da formação dos professores. Uma das

professoras realça que a unidade curricular mais importante na sua formação para o ensino da leitura e escrita foi a disciplina de NEE. Nesta unidade curricular teve contacto com graves problemas de aprendizagem e com métodos diferenciados de ensino, designadamente o método das vinte e oito palavras e o método de João de Deus. Refere, também, a cadeira de Prática Pedagógica para, logo depois, especificar que nessa disciplina falavam de como tinha decorrido o estágio nesse dia, não se vislumbrando grande peso desta unidade na sua formação para o ensino da alfabetização. Realça a disciplina de Português na qual teve alguma formação básica em fonologia, mas não desenvolve a sua contribuição para a prática do ensino. Curiosamente, a docente formada pela UTAD com a pós-graduação em Ensino Especial, afirma que não teve formação específica para o ensino da leitura a crianças com NEE. Teve conhecimento de outros métodos de ensino da leitura, mas aprendeu a ensinar através do método analítico-sintético por ser o mais utilizado pelas escolas, justificou. Comparativamente, a docente que também se formou pela UTAD e com vinte anos de experiência, teve a unidade curricular de Didática do Português, na qual aprendeu sobre o método global, mas também deram mais relevância ao método analítico-sintético até porque, acrescentou, *os manuais escolares são elaborados segundo esse método.*

As três docentes formadas pela UMA deram informações muito díspares sobre a sua formação para o ensino da leitura e escrita. Têm menos de dez anos de serviço e a docente com mais tempo de experiência afirma, categoricamente, que não teve formação teórica para o ensino dessa área curricular. Não estagiou no 1.º ano de escolaridade e se tiver que ensinar a ler e escrever terá de se autoformar. Realça o papel da sua orientadora de estágio na sua preparação para o ensino. A segunda docente, também formada pela UMA, recorda a sua formação para o ensino da leitura que foi dada na unidade curricular de Metodologia da Aprendizagem. Aprendeu os métodos de ensino global, das vinte e oito palavras, de Jean Qui Rit e falaram sobre a Cartilha Maternal, mas de forma muito básica. A última docente, também formada por esta universidade, identifica a unidade curricular de Metodologia do Português II da qual se recorda vagamente de terem falado sobre o método das vinte e oito palavras, mas que deram grande relevância ao ensino através do método analítico-sintético. Especificou que a formaram iniciando com a unidade letra, chegando inclusive a recordar atividades para esse efeito. Finalmente, a última das docentes formadas pela Uma, com o grau de licenciatura e com dezasseis anos de serviço, afirma que teve uma cadeira onde falaram de outros métodos de ensino da leitura, mas que havia a possibilidade de optar entre esses e uma língua estrangeira.

A docente escolheu a segunda opção e refere que as unidades curriculares que frequentou não a formaram para o ensino da leitura e escrita. O professor formado pela antiga escola do Magistério Primário do Funchal tem uma conceção completamente oposta, no que se refere à progressão metodológica do método analítico-sintético.

Comparativamente à docente formada pela UMA no ano de 2005, a qual afirma que aprendeu a ensinar pelo método analítico-sintético iniciando pela unidade letra, o professor formado pela antiga escola do Magistério Primário, afirma que aprendeu a utilizar o método analítico-sintético começando pela unidade palavra. Esclareceu que esse método deve progredir segundo o percurso da análise para a síntese. Este professor, com a experiência profissional de vinte e quatro anos, afirma que, de facto, segundo a visão errada de alguns professores, é mais fácil para o aluno aprender a partir da letra. Esta visão foi confirmada pela jovem professora da escola da RBT. Finalmente, sobre esta subcategoria, a professora da escola da RBBP formada pelo Instituto Piaget teve duas unidades curriculares destinadas ao Ensino da Língua Materna, I e II, e uma sensibilização ao método de João de Deus e das vinte e oito palavras.

A subcategoria ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO permite-nos observar, de uma forma imediata, que o estágio do professor no 1.º ano de escolaridade não é uma condição essencial para a sua formação, visto que cerca de metade não estagiou neste ano e a outra metade fez o que considera um estágio insatisfatório pela sua duração. Das cinco docentes formadas pela UMA, apenas duas estagiaram no ano de alfabetização, ou seja, o 1.º ano de escolaridade, de forma que consideram satisfatória. As restantes três docentes não estagiaram no 1.º ano e teceram fortes críticas relativamente à sua formação de base. A docente da escola da RBS mostrou alguma insatisfação com o seu estágio, apesar de ter sido no 1.º ano de escolaridade, mas não acompanhou o grupo desde o início da alfabetização. Salienta a ineficácia da intervenção educativa com a aluna com NEE, em termos de metodologia de ensino desenvolvida na sala de aula. Sobre esta subcategoria existe um consenso entre os entrevistados relativamente à insatisfação pela formação inicial, no que se refere, especificamente, à preparação para ensinar a leitura, ao mesmo tempo que existe algum acordo sobre a importância de estagiar no 1.º ano do 1.º ciclo.

Ainda na categoria FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA verifica-se um grande consenso entre os entrevistados relativamente à inexistência de ações de formação sobre os métodos de ensino da leitura e escrita. Apenas as professoras titulares das escolas de RBT, RBBP e RBSA frequentaram ações de formação contínua sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. A professora da escola RBT, caso 1, refere a importância da formação que frequentou no

desmistificar de algumas crenças e questionar algumas práticas dos docentes. As outras duas docentes, nomeadamente a docente de RBBP e RBSA, frequentaram ações sobre o método global e sobre pré-leitura e pré-escrita. Grande parte dos entrevistados não teve conhecimento ou acesso a ações de formação sobre o tema.

Sobre a segunda categoria DIFERENCIAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA, subcategoria ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM, constata-se um claro consenso relativamente à singularidade do processo de aprendizagem da leitura. Todos os professores têm em comum o discurso da singularidade da aprendizagem, ou seja, que cada criança aprende de uma forma e que, em consequência, um método de ensino não serve para todos. Referem a necessidade de conhecer diferentes maneiras de ensinar para poder corresponder às diferentes formas de aprender. Quando se examina a concretização deste discurso, procurando saber que métodos de ensino utilizam e conhecem, duas docentes designadamente da escola de RBSA e RBC, formadas pela Uma, afirmam que utilizam regularmente o método analítico-sintético, por ter sido o que aprenderam e ser o que lhes dá segurança. A docente da escola RBSA afirma, inclusive, que aprendeu a ensinar seguindo os manuais escolares, e não num contexto formativo teórico prático próprio da formação inicial. Complementa, dizendo que se esforça para que todos os seus alunos aprendam por este método e que o ideal é que assim aconteça.

Recordando os dados da subcategoria, ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO, constata-se que estas duas docentes das escolas de RBSA e RBC não estagiaram no 1.º ano de escolaridade, sendo que, a docente de apoio da escola de RBC chega a afirmar que não aprendeu a ensinar a ler e escrever, que está num processo de autoformação. Por sua vez, já na sua vida profissional, afirmam que aprenderam a ensinar a leitura e escrita seguindo o manual ou, como no caso da docente da escola de RBC, terá de se autoformar. Julgamos que não será ilegítimo inferir que a formação inicial é essencial, não só pela sustentação profissional que dá ao professor, como também julgamos que essa formação constitui uma referência para apoiar o subsequente desenvolvimento profissional. A professora da escola de RBSA afirmou que aprendeu a ensinar a ler seguindo o manual, quando a formação teórica parece ser insuficiente condiciona o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva.

A professora titular do grupo de professores entrevistados da escola de RBC afirma ter grande experiência na utilização do método das vinte e oito palavras com alunos com grandes dificuldades em aprender através do método analítico-sintético. No entanto, esta segurança foi

adquirida em contexto de supervisão pela docente de ensino especial. Reafirma-se, mais uma vez que, sem a necessária preparação teórica própria da formação inicial, o professor terá mais dificuldades em experimentar outras metodologias, exceto quando pode beneficiar dessa formação em contexto de supervisão. Esta docente, defensora da singularidade do processo de aprendizagem, é, simultaneamente, adepta da visão que tem de ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno a adaptar-se a professor. Esta visão apresenta-se completamente antagónica à da professora da RBSA que dizia desejar que todos os alunos pudessem aprender pelo método analítico-sintético, por ter sido aquele que aprendeu melhor. Também do grupo de professores da escola da RBC destaca-se a visão do professor de estudos, segundo o qual há crianças com dificuldade em aprender a leitura pelo processo de juntar letras umas às outras, pelo que é importante que o professor saiba diferenciar as formas de ensino.

Sobre a necessidade de diferenciar o método para adaptar-se ao estilo de aprendizagem dos alunos, nota-se um certo paralelismo entre a posição das professoras de apoio da RBSA, RBT e a professora titular da RBBP. Segundo as entrevistadas, os professores constataam a dificuldade do aluno aprender a leitura por aquele método mas, a partir daí, não sabem agir de modo a adequar o método de ensino aos aspetos que identificam como problemas de aprendizagem. Esta afirmação acabaria por ser, também, corroborada pela docente titular da escola RBSA, quando afirma que os professores sabem da existência de outros métodos de ensino, mas não foram formados para os utilizar e, por isso, não têm segurança para se adequarem ao estilo de aprendizagem do aluno.

Decorrente das afirmações dos docentes sobre a diferenciação dos métodos de ensino emergiu a terceira subcategoria, a [FORMAÇÃO DE PROFESSORES](#). O facto de todos os docentes referirem a formação de professores quando foram interrogados sobre a diferenciação pedagógica revela que, para diferenciar os métodos de ensino da leitura, está subjacente a formação inicial do professor, ou seja, para ensinar de formas diferenciadas é preciso que se conheçam diferentes metodologias de ensino. Sobre a sua própria formação para adequar o método de ensino da leitura ao estilo individual de aprendizagem, a professora de apoio da escola de RBT começou por dizer que não teve preparação adequada para ensinar a ler na formação inicial nem contínua. Não conhece o método de João de Deus e conclui que a falta de formação inicial e os anos de experiência condicionam negativamente a disponibilidade para utilizar metodologias de ensino diferenciadas. A professora titular da mesma escola afirma que existem situações de crianças que, não conseguindo aprender a ler através do método analítico-

sintético, conseguem através do método global e criticou a forma como se inicia a escolarização, não tendo em conta as aprendizagens globais que a criança já realizou na Educação Pré-Escolar. As docentes formadas pela UTAD consideram a diferenciação uma obrigação do professor e uma responsabilidade, mas acrescentam que *dá trabalho* e que é muito difícil de executar.

As docentes das escolas de RBS e RBSA afirmam que estão condicionadas a utilizar as metodologias que vêm nos manuais escolares, por serem as que conhecem ou porque estes já foram selecionados anteriormente e têm de ser utilizados pelo aluno. Qualquer uma das respostas indica que a escolha da metodologia não é definida pelas características do aluno que aprende, mas pela formação do docente e por aspetos extraescolares como o pacote de livros que foi comprado antes do professor conhecer o aluno. Os dois professores mais experientes identificaram a experiência do docente, a sua formação de base e a disponibilidade pessoal, fatores muito importantes para que se ensine de forma diferenciada, respeitando as características dos alunos. Assim, é unânime que a formação inicial do professor influencia a diferenciação pedagógica dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Se, por um lado, todos apontam a formação inicial como forma privilegiada de formação em metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas, por outro lado, a componente humana não é desvalorizada por nenhum dos entrevistados, chegando mesmo a afirmar o professor de estudos da escola de RBC que podemos ter muitos graus académicos, mas não ter disponibilidade pessoal para ajudar o aluno a aprender.

Em contrapartida, a docente do mesmo grupo escolar afirma que mesmo com pouca formação o professor que pretende ajudar os alunos e tem uma atitude inovadora faz todos os possíveis para ajudar o aluno a aprender e complementa dizendo que isso é uma obrigação do professor e não um favor que fazemos ao aluno. Este grupo de docentes da escola da RBC demonstra, em comparação com os restantes, uma atitude mais aberta, melhor disposição para adequação ao estilo de aprendizagem dos alunos com dificuldades em aprender a ler. Tal atitude provém, provavelmente, da experiência acumulada ao longo dos anos em diferenciar o método de ensino da leitura para ajudar os alunos a aprender em contexto de supervisão pelo Ensino Especial. Parece não haver dúvidas, por parte deste professor, que se tivesse iniciado a diferenciação de métodos de ensino da leitura mais cedo teria evitado sucessivas retenções no 1.º ano de escolaridade.

Igual tendência revela a docente titular da escola de RBSA quando afirma que é difícil adequar-se ao estilo de aprendizagem dos alunos colocando a tónica na formação inicial dos

professores. Aponta, em forma de exemplo, as dificuldades que sentiu ao lidar com a aluna com problemas no funcionamento intelectual. Refere que na formação inicial não teve a formação necessária para ensinar a leitura e que teve dificuldades em lidar com algumas situações ainda durante o estágio. Observou que a retenção dos alunos foi, até há pouco tempo, a resposta às situações de dificuldades de aprendizagem. Por fim diz, referindo-se à sua formação inicial: *“diziam-nos que não havia receitas, que nós é que tínhamos de descobrir”*. Ainda sobre esta categoria realço o facto que três docentes não conseguiram identificar o método de ensino da leitura que utilizavam. A diretora da escola de RBBP referiu o método global quando de facto se referia ao método analítico-sintético, a docente da escola de RBS ter identificado o método de ensino sintético quando de facto utiliza o analítico-sintético e a professora de apoio da escola de RBT que afirmou que utilizava o *“Método que toda a gente usa”*.

Perante a situação de ter na sala de aula alunos com dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem, dois docentes do grupo de professores da escola RBC afirmaram que mudam de método de ensino; a docente de RBT afirmou que se interroga qual será a dificuldade do aluno e pede depois ajuda ao ensino especial; a docente de RBBP afirmou que foi ensinada a observar, voltar atrás e experimentar. A docente da escola RBS afirmou que sente grande dificuldade em identificar por que razão o aluno não está a aprender e então voltou atrás nos conteúdos e reiniciou o ensino da mesma forma; a docente da escola RBSA afirmou que é muito difícil identificar as dificuldades de aprendizagem e agir em conformidade, especialmente para as situações de dislexia. Em conclusão, três aspetos tornaram-se centrais nesta leitura: a) os professores associam as suas dificuldades em ensinar diferenciadamente de acordo com os estilos de aprendizagem às lacunas de formação inicial; b) consideram importante conhecer diferentes formas de ensinar a ler para poderem ensinar diferenciadamente; c) consideram a diferenciação dos métodos de ensino uma atitude pessoal, da ordem da formação humana e profissional do professor.

Para concluir esta categoria sobre o processo de diferenciação pedagógica, os professores participantes fazem recomendações que consideram importantes para a formação de professores. A professora titular da escola da RBBP considerou que é uma falha muito grande os professores não conhecerem o método de ensino da leitura de João de Deus, uma vez que o referido método foi sugerido pelo neuropediatra, para implementar com a aluna com dislexia. A professora estranha o facto de o método ser conhecido e recomendado pelo neuropediatra,

mas manter-se no desconhecimento dos professores. Acrescenta que na formação de professores perde-se muito tempo com questões teóricas e epistemológicas e negligencia-se as questões práticas do ensino que é o que, de facto, faz falta aos professores. Concluiu que concorda com a afirmação de Vítor Cruz (2007) segundo o qual os professores sabem pouco sobre a aprendizagem da leitura.

Os professores da escola RBC são unânimes em criticar a desadequação da formação de professores atual. Referem, especificamente, que a formação inicial está desajustada aos problemas reais da sala de aula, como as dificuldades de aprendizagem e outras questões. O professor de estudos especificou que é necessário formar os professores para os diferentes métodos de ensino da leitura e que cabe ao ME a responsabilidade de formar e informar as escolas sobre quais são as metodologias mais eficazes para determinadas problemáticas de aprendizagem, de acordo com os resultados de investigação obtidos. Criticou, a par com a professora titular, a importância dada à informática na formação de professores e desenvolveu que esta profissão necessita de muito mais do que informática no seu currículo. A professora de apoio deu a sua opinião, claramente negativa, perante o facto de alguns professores não conseguirem nomear corretamente o método de ensino que utilizam e confirmou que, segundo o seu ponto de vista, faltam componentes básicas na formação inicial de professores.

A professora titular da escola RBT afirmou que é muito importante que os professores conheçam as dificuldades de aprendizagem nas áreas de Português e Matemática para agirem em conformidade e apoiar a aprendizagem. Comentou que o neuropediatra questionou por que razão a sua aluna com dislexia não estava a aprender a ler com o método de João de Deus e a Cartilha Maternal. Opinou que é importante que os professores tenham a formação e os recursos suficientes para agir dentro da escola e que os professores devem conhecer os métodos de ensino da leitura para poderem agir em caso de sugestão. A docente da escola RBS, sobre a mesma situação, notou que poderia aceitar a recomendação do neuropediatra ou recusá-la. No entanto, acrescentou que numa lógica de cooperação entre profissionais, se esta recorre à consulta do neuropediatra para a ajudar com um aluno que não aprende, também deverá estar disposta a aceitar as suas recomendações.

Relativamente à subcategoria seguinte, a [DESCRICÃO DOS ALUNOS ANTES DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA](#), a professora de apoio do caso 1 da escola RBT disse que a aluna era muito distraída, parecendo não compreender o que se dizia. A aluna revelava alguma impulsividade, pois escrevia sem analisar ou sem raciocinar. A professora titular de turma diz,

sobre a mesma aluna, que esse comportamento desatento foi interpretado como hiperatividade e déficit de atenção e alguma falta de educação. Vários diagnósticos provisórios foram adiantados, como os problemas emocionais por parte da psicologia e déficit no processamento auditivo pela terapeuta da fala. A professora evidenciava a incapacidade da aluna aprender as letras, vogais ou consoantes. Sugeriu-se a inscrição no ensino especial, dadas as dificuldades, mas não houve consenso sobre esse procedimento.

Comparando a aluna antes da investigação, com a subcategoria seguinte DESCRIÇÃO DOS EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO, observaram-se diferenças importantes. A professora de apoio refere sobre esta categoria que a aluna está muito diferente relativamente ao estado inicial. Melhorou a sua atenção, compreensão oral e metacognição. Os efeitos foram rapidamente observados e a docente afirma, categoricamente, que a aluna evoluiu logo depois de adequar-se o método de ensino, do método analítico-sintético para o método de João de Deus. A professora titular de turma tem a mesma opinião e fundamenta-a da seguinte forma: a aluna aprendeu a ler com o método de João de Deus, sente-se mais segura e confiante em si própria. Está muito motivada e esforça-se muito para aprender mais. No geral, as duas docentes são unânimes em afirmar que o método de João de Deus contribuiu para o sucesso da aluna no que respeita à aprendizagem da leitura e também nos aspetos psicológicos de atenção e motivação e autoestima. A professora titular quis desenvolver que a aluna também poderia ter aprendido através do método analítico-sintético, mas justifica que isso seria com grande esforço da aluna e com pouca compensação.

A leitura horizontal entre as docentes de apoio e docente titular de turma da escola da RBSA revelam dados significativamente diferentes para a aluna caso 2 com problemas no funcionamento intelectual, à qual se implementou o método das vinte e oito palavras. Ambas são unânimes em afirmar que a aluna evoluiu, mas menos do que esperavam. As docentes afirmam que ao chegar o mês de maio as aquisições que a aluna fez pareceram estabilizar. No entanto, a docente titular de turma salienta que a aluna fez aquisições tais como: já identifica as vogais, os ditongos e todas as consoantes ensinadas. Escreve palavras e algumas frases muito simples. Considera que, apesar de tudo, e comparativamente ao estado inicial, a aluna evoluiu. Salienta que existiram variáveis que afetaram a sua aprendizagem como as faltas, os atrasos diários e a aparente desmotivação.

A escola da RBBP tinha dois alunos, o caso 4, de uma aluna com perturbação de linguagem e funcionamento intelectual muito inferior, e o caso 5 de outro aluno com Síndrome de Asperger

e Perturbação por Hiperatividade e Défice de Atenção associado. Sobre este aluno a docente disse que não conseguia aprender a leitura no sentido letra a letra. Referiu que o aluno conhecia todas as vogais e consoantes, mas não as conseguia fundir de modo a criar uma sílaba ou, a partir desta, formar uma palavra. Nesta situação, a correspondência grafema-fonema está bem desenvolvida, no entanto, o aluno não consegue fundir os sons e sintetizá-los numa sílaba. O aluno recusava as tarefas propostas pela professora, não colaborava nem interagía com ninguém. Ficava no mundo dele e tinha um vocabulário muito evoluído, mas descontextualizado. A aluna caso 4 também não conseguia aprender através do método analítico-sintético, não aprendia a correspondência grafema-fonema e tinha grandes problemas de discriminação dos sons. A professora implementou o método das vinte e oito palavras, mas concluiu que também não se adequava à aluna, devido à sua incapacidade de segmentar as palavras em sílabas e à incapacidade de discriminar as palavras aprendidas. As atividades de divisão e reconstrução silábica que a docente desenvolvia com o aluno caso 5, e que este realizava com sucesso, não serviam para a aluna que mostrava muita dificuldade em operar com base na sílaba. Apesar destas dificuldades em identificar as letras, ou em aprender com base na sílaba, a docente verificava que a aluna conseguia reconhecer palavras inteiras e questionava-se sobre a natureza desse processo.

Na subcategoria seguinte, a [DESCRIÇÃO DOS EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO](#), constata-se diferenças significativas relativamente ao estado inicial dos dois alunos. A docente afirma que foi muito positiva a adequação do método de ensino e que, de um modo geral, os alunos ficaram mais empenhados e motivados. O aluno caso 5 ficou muito entusiasmado com a mudança de metodologia para o método das vinte e oito palavras, precisamente porque aquelas tarefas eram só para ele. O aluno que era muito dependente do adulto e pouco colaborante, mas foi ganhando autonomia, confiança e entusiasmo. A professora concluiu que o método globalizante foi mais eficaz para o aluno pelo facto de começar pela palavra e ser, por isso, mais concreto. O aluno que não aprendia pelo processo letra a letra aprendeu a ler pelo método das vinte e oito palavras. Sobre a aluna caso 4, a professora afirmou que a aluna melhorou depois de ter adaptado o ensino para o método de João de Deus, que melhorou as suas competências na área da leitura e, inclusive, melhorou as suas capacidades de articulação e de discriminação de fonemas e palavras. A aluna com dificuldades de consciência fonológica e sem a correspondência grafema-fonema, não conseguia aprender a ler a partir da

unidade letra, nem da unidade sílaba. Conseguiu aprender a ler através da palavra inteira e do método de João de Deus.

Relativamente à mesma subcategoria, mas referente ao caso 8 da escola da RBS, antes da adequação do método de ensino a professora constatou que a aluna não conseguia aprender as vogais. Depois verificou que a aluna não conseguia fundir a letra [p] às vogais aprendidas. A opção da professora foi voltar atrás e retomar o ensino das primeiras vogais através da mesma metodologia e com as mesmas atividades. A professora justificou que se sente incapaz de identificar as dificuldades e necessidades das crianças. Na fase seguinte, após a adequação do método de ensino, a professora afirmou que a aluna já leu corretamente e considera que se tivesse optado por este método mais cedo teria sido benéfico para a aluna. Para além do sucesso na aprendizagem da leitura, a aluna apresenta-se mais motivada e melhor integrada na turma, pois os colegas valorizaram o seu progresso. A professora justificou o sucesso da aluna dizendo que o método das vinte e oito palavras tem mais significado e que, futuramente, iniciará o ensino no 1.º ano de escolaridade utilizando este método.

O grupo de professores entrevistado da escola RBC no qual participou a professora de apoio e substituições e que trabalhou com os alunos, afirma que estes alunos se caracterizavam por terem grandes dificuldades de aprendizagem da leitura. Não obstante, a partir do momento em que se substituiu o método analítico-sintético pelo das vinte e oito palavras, os alunos evoluíram, mas esse processo não perdurou para além do mês de maio. Afirmou, inclusive, que a partir dessa data a aluna caso 6 parecia estar a regredir na aprendizagem. Constatou que a docente titular de turma estava a fazer um trabalho completamente diferente do que era feito na sala de apoio. Também em casa a aluna tinha um explicador particular que ensinava através do método analítico-sintético. Concluiu que é de bom senso utilizar uma metodologia única e coordenada com os professores de apoio e com os pais e concluiu que a diferenciação pedagógica está estreitamente relacionada com a formação humana do professor e que, de facto, é possível ter-se muita formação académica e na sala de aula fazer o que apetece.

Na subcategoria sobre as [DIFICULDADES DE ADEQUAÇÃO AO ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM](#) inferimos que, neste processo de diferenciação do método de ensino da leitura, a professora titular da escola RBS e as professoras de apoio e titular de turma da escola RBSA tiveram opiniões muito divergentes. A primeira teve dificuldade em adequar as fichas de avaliação porque não encontrou os recursos na internet, enquanto as segundas tiveram opiniões

exatamente contrárias, dizendo que tiveram acesso a recursos. Em consequência a professora da escola RBSA não teve dificuldade em adequar as fichas de avaliação ou de atividades, enquanto a professora da escola RBS teve dificuldade em adequar as fichas de avaliação aos conteúdos. A professora de apoio da escola RBSA especificou que algumas dificuldades deveram-se ao comportamento do aluno caso 3 e à falta de assiduidade da aluna caso 2.

As professoras titular e de apoio da escola RBT tiveram muita dificuldade em utilizar o método de João de Deus. A professora justifica que teve dificuldade em adaptar-se à Cartilha Maternal, deparou-se com dificuldades em organizar as atividades e concluiu que, de uma forma geral, aprendeu fazendo. A professora titular afirma, também, ter dificuldades em utilizar o método de João de Deus e que apesar da experiência algumas dificuldades se mantêm. Justificou que teve dificuldades em adequar as atividades, as fichas de avaliação com a metodologia e com os objetivos a atingir. Então, a docente procedeu utilizando a estratégia mista. Por vezes, pedia à aluna que copiasse as palavras da Cartilha, mas continuava a realizar as fichas de avaliação iguais aos outros alunos com alterações ligeiras e referentes apenas à sequenciação da aprendizagem. A docente acrescentou, ainda, uma dificuldade de outra ordem, a mãe da aluna questionou-a por que razão as atividades do manual adotado para o grupo turma não estavam completamente preenchidas.

A professora titular da escola RBBP utilizou, simultaneamente, duas metodologias diferenciadas para os dois alunos em estudo e diz sobre essa experiência que inicialmente teve medo de utilizar outro método de ensino a que não estava habituada. Antes da experiência, a docente constatava as dificuldades dos alunos, mas não conseguia elaborar alternativas para as minorar. Afirmou que teve dificuldades em adequar os objetivos às metodologias, em elaborar fichas de trabalho diferenciadas e de acordo com o método adotado. A docente afirma, categoricamente, que teve de proceder à adaptação das fichas de trabalho e de avaliação para estarem conformes a metodologia de João de Deus. Relacionou as dificuldades com o facto de não existirem muitos materiais de apoio além da Cartilha Maternal e lamentou que o método de João de Deus não seja melhor e mais divulgado entre os professores. Apesar das dificuldades em adequar os materiais e em utilizar o método, a docente compreendeu que o fundamental é partir da unidade palavra e, numa fase posterior, chegar à letra.

O grupo de professores da escola RBC tem larga experiência de diferenciação de métodos de ensino da leitura. O professor de estudos afirma, sobre a diferenciação de métodos de ensino, que por vezes o problema vem da inércia dos professores que não querem dar-se ao trabalho de

ensinar de maneiras diferentes. A professora titular do 2.º ano confirma a afirmação do colega dizendo que quando mudou de método pareceu-lhe evidente que teria de mudar as estratégias, as atividades e a avaliação. Também sentiu necessidade de esclarecer esses aspetos com os pais, até porque necessitou de mudar o manual adotado e de orientar os pais para ajudar os filhos com os trabalhos de casa. Acrescentou que isso é muito importante e que se os pais estiverem esclarecidos não representam qualquer problema no processo de diferenciação do professor. O professor de estudos é, ainda, mais perentório quando afirma que é uma obrigação do professor adequar os materiais de trabalho à metodologia seguida. A professora de apoio justificou que, por ignorância ou insegurança do professor, este mantém-se obrigado a utilizar a mesma metodologia e materiais iguais para todos à espera de uma lei que possibilite a diferenciação pedagógica. A professora titular do 2.ºano, por sua vez, reiterou que não é necessário esperar por suporte legislativo para ajudar a aprendizagem dos alunos. Considera que potenciar a aprendizagem dos alunos é uma obrigação do professor e desenvolve que não concorda com a expressão apresentada pelo entrevistador: “*A letra com sangue entra*”, uma expressão da cultura escolar Espanhola. Os dois professores da escola RBC, designadamente o professor de estudos e a professora de apoio, afirmaram, categoricamente, que na situação em que uma docente não diferencie a metodologia, os materiais e a avaliação do aluno para permitir a aprendizagem, esse professor está em incumprimento com o plano de recuperação do aluno, no qual escreveu que passaria a diferenciar as formas de ensino no sentido de recuperar a aprendizagem. O professor de estudos acrescentou, ainda, que o professor poderá ser responsabilizado por essa inconsistência entre o que escreve e o que faz.

Categoria: CONCEÇÃO DE CURRÍCULO. A penúltima das questões apresentadas aos participantes pretendia conhecer a interpretação dos participantes sobre currículo. A professora da escola RBBP definiu o currículo como uma referência para trabalhar que pode ser flexibilizada para os alunos com NEE. A professora de apoio da escola RBC teve opinião semelhante, mas refere que o currículo se refere aos conteúdos que o professor tem de transmitir e que este também é flexível para as situações de deficiência. Do grupo de professores da escola da RBC, os professores mais experientes designaram currículo como um conjunto de metas e competências previstas a nível nacional. Da mesma escola, a professora titular definiu-o como um programa preconizado que o professor tem de transmitir, mas salvaguarda que este é independente das estratégias que o professor selecione de modo a chegar ao objetivo. Também referiu o seu carácter flexível para o professor poder responder às situações de dificuldades de

aprendizagem. De uma forma geral, há unanimidade entre os professores da escola RBC e RBBP que veem o currículo como uma referência e com flexibilidade para atender às situações de deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

A professora da escola RBSA desenvolveu o tema dando ênfase às orientações que têm de ser cumpridas para que os alunos adquiram as competências. Complementou que essas orientações são superiormente definidas por pessoas que estão nos seus gabinetes e que não conhecem as crianças, nem os esforços que o professor tem de fazer e, por vezes, não consegue.

Existe uma percepção de currículo mais ou menos unânime no que se refere ao facto do currículo constituir-se de orientações previstas a nível nacional, com uma certa flexibilidade para as situações especiais. Observa-se, na última docente, uma percepção muito mais tensa do currículo, caracterizada pelo desajustamento que a mesma refere entre a decisão do currículo a nível superior e a realidade da sala de aula. A docente refere, ainda, que o currículo é constituído de orientações que devem ser seguidas para que os alunos adquiram as competências, inferindo-se desta afirmação que as orientações a que se refere são orientações relativas às metodologias e atividades.

Finalmente, a última das categorias pretendia conhecer a DEFINIÇÃO DE LEITURA e, por sua vez, conhecer de que forma os participantes percebem o processo de aprendizagem da mesma. Uma grande parte dos professores, num total de cinco professores (das escolas de RBBP, RBSA e RBT) e dois professores da escola RBC concebem a leitura como um processo de descodificação, daí que fossem agrupados na subcategoria da PRIMAZIA DA DESCODIFICAÇÃO. As afirmações são de tal forma categóricas que a docente da escola RBC chega mesmo a descrever o processo de aprendizagem que vai da fusão da sílaba até à formação da palavra. Afirma, também, que ler é descodificar para descobrir o significado, associar uma letra a um som, formar uma palavra e descobrir o seu significado. Esta conceção da leitura radica claramente num processo de descodificação. O professor de estudos, também da mesma escola, define a leitura como um processo de codificação e descodificação, mas realça que a aprendizagem pode fazer-se no sentido da unidade média, a palavra, para a unidade mais pequena, a letra. Justificou a afirmação dizendo que quando aprendemos uma língua estrangeira também começamos com as palavras inteiras e não no sentido letra a letra. Realçou que a preocupação inicial dos professores é promover a descodificação e que o aluno, sobre essa capacidade, faz o restante processo de evolução. A compreensão surge como um fim, pois segundo o professor a leitura deve gerar a compreensão do lido.

A percepção da professora da escola da RBSA pouco diverge dos anteriores, pois, segundo a sua concepção, ler é decodificar para compreender. A concepção da professora sobre a forma como as crianças aprendem a leitura processa-se, indubitavelmente, pelo processo ascendente, ou seja, as crianças aprendem um símbolo ao qual juntam um som que depois se junta a outro som para formar uma sílaba, evoluindo para a palavra e a frase. Só depois vem a sentido ou a compreensão. Também aqui a compreensão é um fim em si mesmo.

As duas concepções de leitura, que pela sua natureza estão mais voltadas para a compreensão, foram agrupadas na subcategoria LER É ATRIBUIR SIGNIFICADO. São as perspectivas das docentes titular do 2.º ano do grupo de professores da escola RBC e a professora da escola da RBS. A primeira percebe a leitura como um processo de atribuição de significado a um conjunto de símbolos. Nesta perspectiva o sentido vem antes do processo e auxilia-o. Não é um fim em si mesmo. A professora desenvolveu que ler através do processo de juntar letras é, por vezes muito difícil para os alunos. Tal perspectiva está, provavelmente, associada à sua experiência adquirida com a diferenciação de métodos de ensino da leitura nos recentes anos. A professora titular da escola RBS também percebe a leitura como um ato de reconhecimento e especificou que reconhecer um *slogan* também é ler. Estas duas percepções foram, assim, separadas por deixarem antever uma percepção da leitura mais próxima da compreensão, do que o grupo de professores das outras escolas que percebem a leitura com grande relevância na decodificação

Quadro 22: Triangulação de dados. Entrevistas aos diretores de escola

Categorias	subcategorias	Escola RBT Caso 1	Escola de RBSA Casos 2 e 3	Escola de RBBP Casos 4 e 5	Escola de RBC Casos 6 e 7	Escola de RBS Caso 8
Caraterização do entrevistado	N.º Total de Alunos.	A escola tem 4 turmas. 60 Crianças do 1.º ciclo.	4 Turmas do 1.º ciclo. 4 Professores e um de apoio temporário.	A escola tem quatro turmas do 1.ºCiclo e um total de 13 professores e 71 alunos. Tendência de redução do número de alunos.	A escola tem cinco turmas do 1.ºCiclo. As turmas são regra geral grandes.	Oitenta crianças no primeiro ciclo.
	Caraterização Socioeconómica das Famílias.	O estatuto socioeconómico das famílias é baixo e médio-baixo	Estatuto socioeconómico das famílias médio-baixo. Existem casos de pais analfabetos como os pais do caso 3.	Estatuto socioeconómico tendencialmente baixo e médio-baixo.	Regra geral baixo.	Estatuto médio-baixo.
	Projeto Educativo da Escola	Os pais não participam na vida da escola. O projeto educativo da escola visa melhorar a cidadania e a escrita.	O projeto educativo da escola é orientado para a cidadania.	O projeto educativo da escola está relacionado com o incentivo à leitura	A construção dos Valores é o principal objetivo da escola Existem alunos hiperativos mas o fundamental do projeto educativo são os Valores e o ambiente	Projeto de escola: os valores
Sobre os alunos com NEE	Número de alunos com NEE.	Temos seis alunos com NEE.	Temos poucos alunos com NEE. Um total de quatro casos e outros em processo de referenciação.	A escola tem um total de seis alunos referenciados com NEE. O aluno caso 5, alvo deste estudo de caso já está referenciado para o ensino especial. A aluna caso 4 alvo deste estudo ainda está em processo de referenciação.	Temos um universo de 16 crianças com NEE.	Oito alunos com NEE.

	<p>Problemáticas dos alunos com NEE.</p>	<p>Os alunos do ensino especial têm problemas graves, problemas não identificados e atraso de desenvolvimento. Existe uma aluna em processo de referência.</p> <p>Os pais do caso 1 não querem inscrever a aluna no ensino especial.</p>	<p>Temos alguns casos relacionados com problemas de aprendizagem da leitura.</p> <p>Este ano letivo surgiram mais casos de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.</p> <p>O ensino especial deu alta ao A. mas a professora regular achava que deveriam manter o apoio.</p>	<p>O aluno caso 5 ainda está avaliado provisoriamente com o diagnóstico de perturbação do desenvolvimento.</p>	<p>É habitual termos crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura.</p> <p>Por não ser possível reter alunos no primeiro ano, retiveram-se oito alunos no segundo ano.</p> <p>Os alunos transitam para o segundo ano mas com o currículo do 1.º ano</p> <p>Os alunos retidos têm dificuldades de leitura, escrita, raciocínio e vão necessitar de apoio.</p> <p>Outros alunos revelam imaturidade e dificuldades de aprendizagem da leitura</p> <p>Duas alunas da Pré revelavam atraso de desenvolvimento e foi recomendado o adiamento no 1.º Ciclo.</p>	<p>Problemáticas relacionadas com dislexia, disortografia e autismo.</p>
<p>Sobre o processo de referência de alunos para o Ensino Especial</p>	<p>Alterações ao processo de referência.</p>	<p>A escola, os pais e outros podem referenciar um aluno para o ensino especial e as medidas a aplicar mudaram.</p>	<p>Está cada vez mais difícil recorrer ao apoio do ensino especial.</p>	<p>O novo processo de referência de alunos para o ensino especial seleciona melhor os alunos.</p> <p>O processo dá mais trabalho mas permite ao professor conhecer o problema da criança.</p> <p>O novo procedimento permite melhor organização da informação e é feito por vários intervenientes.</p> <p>O relatório técnico orienta o professor e permite um trabalho cooperativo com o</p>	<p>O modelo de referência não trouxe dificuldades porque a escola sabe preencher papéis.</p> <p>O modelo de referência realçou o desentendimento entre dois departamentos da mesma secretaria.</p> <p>Depois da referência dos alunos demoram muito a detetar a dificuldade do aluno.</p>	<p>A nova lei faz maior seleção dos alunos para o ensino especial</p>

<p>Sobre o atual processo de diferenciação dos métodos de ensino da leitura</p>	<p>Efeitos da adequação do método de ensino na Aprendizagem da aluna.</p>	<p>A adequação do método de ensino da leitura e escrita facilitou a aprendizagem e a aluna ficou mais segura de si.</p> <p>É benéfico adequar o método de ensino da leitura a todos os alunos, com ou sem NEE</p> <p>Existem dificuldades na aprendizagem que podem ser ultrapassadas com mudanças do método de ensino.</p>	<p>.....</p>	<p>A diferenciação/adequação dos métodos de ensino da leitura aos alunos com NEE gerou bons resultados e vitórias.</p> <p>A deteção e intervenção precoce foram importantes para a criança não se sentir frustrada</p>	<p>-----</p>	<p>Conheço superficialmente o Método das vinte e oito palavras mas sei que nesta escola a sua implementação resultou para alguns alunos com NEE.</p>
<p>Formação profissional do professor.</p>	<p>Faz falta a formação para trabalhar com qualquer método.</p> <p>Aprendi a trabalhar com o método das vinte e oito palavras mas não conheço o de João de Deus.</p> <p>Não precisámos de aprender o método de João de Deus porque era considerado ultrapassado.</p> <p>É necessário formação para o ensino de</p>	<p>A participante não conseguiu nomear outros métodos de ensino da leitura.</p> <p>Conheço apenas o método com que sempre trabalhei.</p> <p>Nunca utilizei nenhum outro método.</p> <p>Acho que não sei aplicar outro método.</p> <p>Já ouvi falar do método das vinte e oito palavras mas o de João de Deus nem sei o que é.</p>	<p>É muito importante que o professor conheça todos os métodos de ensino.</p> <p>A existência de métodos de ensino da leitura diferentes serve para dar resposta a determinadas necessidades das crianças.</p> <p>Falta formação na área das metodologias do ensino da leitura.</p> <p>É muito importante complementar a nossa formação com diferentes</p>	<p>Vejo pela planificação dos colegas que mudam de estratégias mas não sei dizer se mudam de método de ensino.</p> <p>O verdadeiro professor diferencia porque nem todos os alunos aprendem pelo mesmo método nem todos estão na mesma faixa etária.</p> <p>Os professores adaptam-se aos alunos, mudam as estratégias para chegar ao mesmo fim.</p>	<p>Ensinaram-me que a formação de base é tão importante quanto a formação pessoal do professor.</p> <p>No meu tempo não havia facilitismo e a escola era uma coisa séria.</p> <p>Havia a preocupação de ensinar a todas as crianças.</p> <p>Segundo a nossa formação de base quando a criança não</p>	

		<p>metodologias diferentes</p> <p>É ignorância os professores não conhecerem os métodos adequados de ensino da leitura.</p> <p>Os professores deveriam estar melhor informados, que os neuropediatras, sobre os métodos de ensino da leitura.</p> <p>Não havia abertura para aprender e ignora-se o método de João de Deus.</p> <p>Fiz a minha formação há trinta e três anos.</p> <p>Quando me formei falava-se muito sobre os métodos de ensino.</p> <p>A cartilha maternal era considerada inconveniente e ultrapassada.</p> <p>Deveriam formar os professores para a diversificação.</p> <p>É muito importante que os professores sejam flexíveis, ensinam todos os alunos e diversifiquem as formas de ensino.</p> <p>Os professores, por vezes, não querem ver</p>	<p>É difícil adequar o método de ensino da leitura aos alunos com NEE.</p> <p>É difícil identificar o problema de aprendizagem do aluno.</p> <p>A falta de formação para ensinar as crianças com NEE é um problema generalizado a todas as escolas.</p> <p>É necessário investir na formação inicial dos professores para dar apoio, segurança e bases para possibilitar o aprofundamento do conhecimento.</p> <p>É difícil o professor regular distinguir e saber ver as diferenças.</p> <p>O conhecimento sobre as NEE não pode ser exclusivo do ensino especial porque o professor não está nas escolas todos os dias.</p> <p>Os professores do ensino especial têm conhecimento sobre as NEE mas não dão <i>feedback</i> ao professor regular.</p> <p>O conhecimento especializado estar no ensino especial e os alunos com NEE diariamente na sala regular é um dos problemas atuais.</p> <p>É difícil o professor regular distinguir e saber ver as diferenças.</p> <p>Em tempos</p>	<p>métodos de ensino da leitura e escrita.</p> <p>Os professores estão mais sensibilizados para a diferenciação.</p> <p>Apesar de não terem outros métodos os professores estão mais sensibilizados para a diferenciação.</p> <p>O professor tem de ter conhecimento para diferenciar, a boa intenção não é suficiente.</p> <p>A diferenciação exige investimento do professor</p> <p>Tenho insistido para que se faça a deteção precoce das NEE.</p> <p>Por vezes, o diagnóstico só se fazia no final do 3.º ano e a causa da dificuldade de aprendizagem era atribuída à preguiça do aluno.</p> <p>Os professores têm de dar resposta ao problema do aluno e não se limitar á retenção.</p> <p>Os professores devem sempre procurar uma forma de ajudar o aluno a aprender.</p> <p>Os pais têm a função de educar e os professores devem dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Gostava que o meu filho fosse acompanhado por um neuropediatra que sabe recomendar métodos de ensino da leitura para além de dar diagnósticos.</p>	<p>Alguns professores usam o método analítico-sintético e algumas estratégias do método global.</p> <p>Formei-me em 1976.</p> <p>Quando me formei davam muita ênfase ao conhecimento dos métodos de ensino da leitura.</p> <p>Quando estagiei tínhamos aulas práticas durante todo o curso, aulas de didática e pedagogia.</p> <p>Ensinaram-nos muitos métodos de ensino.</p> <p>Ensinaram-nos muita pedagogia.</p> <p>Nós aprendemos a ensinar diversificadamente no magistério primário.</p> <p>Nós sabíamos preparar uma aula, a estrutura da redação, ensinar a redigir e a escrever.</p> <p>Deram-me conhecimento teórico e prática nos métodos de ensino da leitura que havia.</p> <p>Usei muitas vezes o Método Global e o sentido palavra, sílaba, letra.</p>	<p>conseguia aprender tínhamos que mudar as estratégias.</p> <p>Éramos supervisionados por uma metodóloga que assistia às aulas e fazia críticas construtivas.</p> <p>Estagiei em todos os anos de escolaridade.</p> <p>Estagiei seis meses numa turma de 1.º e 2.º ano.</p> <p>Iniciávamos a alfabetização com o método global.</p> <p>Éramos orientados no sentido de iniciar a alfabetização com o Método Global.</p> <p>Tínhamos de fazer todas as actividades para o método global puro.</p> <p>Fomos orientados para mudar de método de ensino porque os alunos não aprendiam.</p> <p>Os professores devem conhecer pelo menos alguns métodos diferentes de ensino da leitura.</p> <p>É importante que os professores conheçam os métodos Sintéticos e os Globalizantes.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>nem identificar os casos de dificuldades de aprendizagem.</p> <p>É necessário haver abertura e diversificação.</p> <p>É necessário haver disponibilidade e abertura para trabalhar os alunos um por si</p> <p>Os professores não podem pôr em prática o que não</p>	<p>generalizaram as dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>Não concordo com a afirmação da pedopsiquiatra porque não se pode comparar crianças. A afirmação do neuropsiquiatra revela conhecimento e interesse.</p> <p>Eu nunca tive conhecimento desses métodos de ensino.</p> <p>Agora tenho conhecimento de alguns por ouvir falar.</p> <p>A formação inicial não nos preparou para os diferentes métodos de ensino e na prática falta-nos a orientação teórica.</p>	<p>Iniciava com a imagem de um pato, a palavra, a sílaba e só depois a letra.</p> <p>A tendência do ensino da leitura é começar sempre pela pequena frase.</p> <p>Nunca ensinei a partir da letra isolada nem ensinei a juntar letras, foi sempre a sílaba.</p> <p>Tive uma boa noção dos métodos de ensino.</p> <p>Atualmente não há noção dos métodos de ensino.</p> <p>Não sei o que se ensina agora.</p> <p>Depois da frase é que se passava à letra.</p> <p>Com a utilização dos jornais ensinávamos o que era a letra impressa.</p> <p>Já utilizei todos os métodos de ensino da leitura menos o das vinte e oito palavras.</p> <p>Para ensinar é preciso muita afetividade.</p> <p>O ensino da leitura deve fazer-se com muito afeto.</p> <p>Quando somos mães, ensinamos melhor.</p>	<p>Não tenho autoridade nem conhecimentos para concluir sobre a preparação dos professores para adequar o método de ensino.</p> <p>Não assisto às aulas dos professores, não posso avaliar se sentem dificuldades</p> <p>Acredito que os professores façam trabalho diferente com as crianças com dificuldades de aprendizagem mas não posso confirmar.</p> <p>É possível que o professor seja inspecionado e no dia seguinte faça o que quer e apetece e ninguém sabe.</p> <p>Nem todos os alunos conseguem aprender pelo mesmo método.</p> <p>Não sei se está correto mas penso que nem todos os métodos servem para todos os alunos.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Leitura horizontal às entrevistas aos diretores das escolas participantes do concelho da Ribeira Brava

A leitura comparada das entrevistas permite detetar os aspetos em comum e os divergentes das opiniões dos diretores das escolas participantes. A primeira categoria emergente das entrevistas aos diretores de escola designada: SOBRE A ESCOLA dá a conhecer os aspetos particulares como o NÚMERO TOTAL DE ALUNOS, o PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA e a CARATERIZAÇÃO SOCIOFAMILIAR (quando possível).

Assim, de uma maneira geral, podemos constatar que as escolas RBSA, RBT, RBC, RBBP têm um número aproximado de alunos, no total, entre sessenta a oitenta crianças a frequentar o 1.º ciclo. A escola RBS tem mais alunos no total e também mais alunos por turma, o que se justifica pela sua centralidade e proximidade em relação aos outros serviços do concelho, onde os encarregados de educação desenvolvem a sua atividade. Por esta mesma razão também é difícil fazer uma caracterização sociofamiliar devido à sua dispersão. As restantes escolas caracterizam os seus alunos e as suas famílias de nível baixo a médio baixo, sendo que a escola RBSA caracteriza-a mesmo com nível médio baixo, mas a diretora especifica que ainda existem encarregados de educação analfabetos.

Os problemas apontados pelas escolas refletem-se na identificação dos seus Projetos Educativos que são: os valores, a cidadania, o meio ambiente e a leitura. As escolas da RBT e RBBP têm os seus projetos educativos orientados, especificamente, para o incentivo à leitura.

Iniciando a categoria SOBRE OS ALUNOS COM NEE, a subcategoria NÚMERO TOTAL DE ALUNOS, verifica-se que as escolas de pequena dimensão têm entre seis a oito alunos com NEE, exceção feita à escola da RBS que tem um número muito superior, cerca de dezasseis alunos, relativizando-se este número com o total de alunos da escola. Na subcategoria sobre as PROBLEMÁTICAS DOS ALUNOS COM NEE, observa-se que as escolas de RBS e RBSA e, ainda, RBC têm em comum a problemática das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, como a dislexia e disortografia. A escola RBT e RBBP têm casos não especificados e outros caracterizados de atraso de desenvolvimento. O aluno caso 5 da escola de RBBP está avaliado provisoriamente com atraso de desenvolvimento e a escola de RBC tem um caso de autismo.

Relativamente à categoria PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO DE ALUNOS PARA AS ENSINO ESPECIAL, subcategoria ALTERAÇÕES AO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO, a escola da RBT referiu o facto de qualquer pessoa, encarregados de educação ou outros, poderem fazer o pedido de referenciação e avaliação para além do professor regular, como habitualmente se procedia. As escolas RBSA, RBBP e RBC indicaram como principal alteração o facto de cada vez mais, se fazer uma seleção mais rigorosa dos alunos com NEE. A diretora da escola RBS criticou o facto de o processo ainda ser moroso e burocrático. O procedimento gera desentendimentos entre os profissionais do ensino regular e da Educação Especial devido à sua morosidade e cria expectativas que depois não se realizam. A escola da RBBP realça o facto de o processo culminar com um relatório técnico dando a conhecer o ponto de vista multiprofissional da problemática do aluno, opinião esta partilhada pela diretora da escola da RBS. Na subcategoria relativa às CONSEQUÊNCIAS DA ALTERAÇÃO AO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO dos alunos para as medidas especiais de ensino, as escolas RBT, RBS, RBC e RBSA afirmaram que o facto do processo ser mais seletivo deixa de fora os alunos com dificuldades de aprendizagem por não terem problemática específica que os considere elegíveis para o ensino especial. Sobre isso a diretora da RBT considerou que é positivo, uma vez que liberta o professor do ensino especial, permitindo-lhe dar mais atenção aos alunos com problemáticas mais graves. A diretora da RBS considerou que é positivo que nem todos os alunos sejam identificados com NEE porque, de facto, não o são. Os diretores das escolas da RBC e RBSA consideraram que o professor do ensino regular não teve formação inicial nem complementar que lhe permita atender aos casos de dificuldades que ficam fora do âmbito do ensino especial.

Concernente à categoria SOBRE O PROCESSO DE DIFERENCIAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA, subcategoria EFEITOS DA ADEQUAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM, as diretoras das escolas RBT e RBBP afirmaram que nas três situações, designadamente casos 1, 3 e 4, os efeitos foram muito positivos. A escola da RBT afirmou que a aluna caso 1, para além de aprender a ler, ficou muito mais segura de si. A escola da RBBP afirmou que nos dois casos de adequação do método de ensino da leitura, designadamente o método das vinte e oito palavras e de João de Deus, geraram bons resultados e vitórias. As restantes diretoras, nomeadamente das escolas RBS, RBSA e RBC, não se pronunciaram sobre o assunto por não terem contato próximo com os alunos. O diretor da escola da RBC afirmou que não tinha muito conhecimento da situação, mas sabe que a implementação do método das vinte e oito palavras nessa escola tem gerado bons resultados com os alunos com NEE.

Relativamente à última categoria sobre a [FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR](#), todas as escolas consideram que é muito importante que o professor seja preparado para diferenciar o método de ensino da leitura aos alunos com NEE. Trata-se de um processo difícil, como afirmou a diretora escola RBSA, porque, em primeiro lugar, é necessário que o professor seja capaz de identificar a dificuldade do aluno, para depois agir em conformidade. Complementou que essa capacidade ainda só está no leque de competências do professor da Educação Especial. É necessário que se transfiram essas competências para o professor do ensino regular que tem um contacto próximo e diário com o aluno. As escolas RBT, RBS e RBC (cujos diretores foram formados na década de 70) têm uma opinião muito consolidada sobre a importância do conhecimento dos métodos de ensino, pelo menos os sintéticos e os mais globalizantes.

A diretora da escola da RBT considera ignorância os professores não conhecerem os métodos de ensino da leitura e acha inadmissível que sejam os profissionais de saúde a recomendar os métodos de ensino da leitura para determinados alunos. Justificou que esse conhecimento deveria ser em primeiro lugar dos professores. A diretora da escola da RBS tem também uma posição muito crítica sobre a atual formação inicial do professor que, segundo a sua opinião, sabe muito pouco sobre as metodologias do ensino da leitura e que, em consequência, não consegue diferenciar em caso de necessidade. Teceu fortes críticas à formação atual dos professores especialmente no que diz respeito à falta de formação para a prática de sala de aula. Exemplificou que no seu currículo de formação inicial davam grande importância ao conhecimento de todas as metodologias de ensino da leitura que então existiam e todos os professores tinham oportunidade de estagiar em salas onde se utilizava as diferentes formas de ensinar. Em consequência, a docente com os seus trinta e três anos de serviço, nunca utilizou o mesmo método de ensino da leitura para todos os alunos e afirma, com grande convicção, que é capaz de ensinar a ler com eficácia através de qualquer metodologia.

Também o diretor da escola RBC, também formado na década de 70 no Antigo Magistério Primário de Leiria, recordou que durante a sua formação inicial teve oportunidade de aprender a utilizar o método global e foi treinado para mudar de método sempre que os alunos não tinham sucesso. Considerou que era obrigação do professor ensinar todos os alunos e que nem todos os métodos de ensino servem para todas as crianças, pelo que os professores, pela sua formação humana e profissional, devem estar preparados para adequarem o ensino ao aluno.

Não obstante a unanimidade em torno da importância atribuída pelos diretores de escola com mais maturidade profissional acerca do conhecimento dos métodos de ensino da leitura, a

diretora da escola RBT afirmou que na sua formação o método de João de Deus e a Cartilha Maternal eram considerados proscritos e que foram negligenciados do currículo de formação de professores.

As diretoras mais jovens e formadas pela Uma, têm uma opinião bem consolidada sobre a importância da formação inicial dos professores para a identificação das dificuldades de aprendizagem e necessidade de agir diferenciadamente com os alunos, mas afirmam que os professores não estão preparados para isso. A diretora da escola BRBP afirma que os professores estão mais sensibilizados para a diferenciação pedagógica, mas que não conhecem outros métodos de ensino para poderem executá-la. As duas jovens diretoras afirmam que nunca utilizaram outros métodos de ensino para além do analítico-sintético com o qual sempre trabalharam.

A diretora da escola RBSA nunca ouviu falar do método de João de Deus e sobre o método das vinte e oito palavras diz que ouviu falar vagamente. A diretora da escola da RBBP mostrou descontentamento por nunca ter tido conhecimento de outros métodos de ensino, que na sua opinião são diferentes uns dos outros por se adequarem a determinadas dificuldades dos alunos. Concluiu que esses métodos de ensino, por não terem sido ensinados na formação inicial, também não permitem dar orientação teórica para a autoformação. Como tal, deu muita importância ao facto do neuropediatra recomendar o método de João de Deus para a aluna com dislexia e considerou um ato de interesse e dedicação desse profissional.

3. Leitura horizontal dos registos de avaliação anual dos casos estudados

A leitura horizontal aos registos de avaliação anual surge após a análise documental aos boletins de avaliação trimestral, na qual se apresenta a evolução dos alunos ao longo dos períodos segundo as categorias e subcategoria formadas. A análise documental, conforme se infere, pretende perceber semelhanças e diferenças entre os alunos e a sua evolução ao longo dos três períodos segundo as mesmas categorias e subcategorias extraídas.

Os dados de avaliação do primeiro período correspondem ao ensino e aprendizagem através do método analítico-sintético e o período antes da entrada do investigador no terreno. Os dois últimos períodos correspondem à adequação do método de ensino da leitura segundo um estilo de aprendizagem pré-definido, de acordo com as características de desenvolvimento dos alunos. Os alunos com estilo de desenvolvimento predecessor de dislexia e perturbação de linguagem

aprenderam a leitura através do método de João de Deus e método das vinte e oito palavras. Os alunos com quadro de déficit de atenção e hiperatividade e os alunos com problemas no funcionamento intelectual aprenderam a leitura e escrita através do método das vinte e oito palavras.

Assim, no primeiro período do ano letivo, a aluna caso 1 com dislexia, a aprender a leitura e escrita pelo método corrente, analítico – sintético, tinha grandes dificuldades de associação grafema-fonema. Identificava as letras com recurso aos cartazes representativos das mesmas e confundia-as, em especial na leitura e escrita de palavras. A sua leitura era, em consequência, muito hesitante. A aluna caso 4, com um quadro de atraso de desenvolvimento da linguagem e dificuldades no funcionamento cognitivo, tinha dificuldades de identificação das vogais, consoantes e na leitura das palavras aprendidas.

O Caso 5, com um quadro de hiperatividade e déficit de atenção e outros problemas emocionais, durante o primeiro período do ano letivo conseguia identificar todas as vogais e consoantes aprendidas. No entanto, lia com muita dificuldade as palavras, com recurso à ajuda da professora. Trata-se de um perfil de aprendizagem completamente díspar dos anteriores. A capacidade de associação grafema-fonema está bem desenvolvida, mas o aluno não consegue mobilizar esse conhecimento para a leitura autónoma de palavras.

Os alunos da escola RBSA, casos 2 e 3, com dificuldades no funcionamento intelectual durante o primeiro período em que aprenderam a ler e escrever através do método analítico-sintético não conseguiram aprender as vogais, nem as consoantes. Não conseguiram aprender a ler palavras simples com as letras ensinadas. O caso 3 lia algumas palavras quando a professora o auxiliava a fazer a síntese dos sons. A professora refere que a aluna caso 2 é mesmo incapaz de ler palavras simples.

Os alunos da escola RBC, os casos 6 e 7, com dificuldades de aprendizagem de etiologia não especificada e dislexia, durante o primeiro período em que aprenderam a leitura através do método analítico-sintético não conseguiram aprender a associação grafema-fonema. O caso 7 identificava as vogais visualmente, mas nem sempre fazia corresponder o grafema ao fonema correspondente. Não consegue fazer a divisão das palavras em sílabas, nem ordenar palavras para formar frases. O caso 6 lia com a ajuda da professora, ou seja, esta descodificava as letras e a aluna fazia a síntese das sílabas. Tinha grande dificuldade em fazer os exercícios de divisão silábica e de ordenação de palavras para formar uma frase.

Na subcategoria da aprendizagem da ESCRITA, a leitura horizontal permite observar que os alunos, de forma geral, têm dificuldades em transpor a letra impressa para manuscrita. No caso de alguns alunos essa dificuldade refere-se à caligrafia e apresentação do caderno, noutros refere-se à capacidade de transpor o tipo de letra. O caso particular da aluna caso 1 é atípico, pois a aluna consegue transpor a letra impressa para a manuscrita, mas escreve as palavras todas juntas sem fronteira entre elas. A professora da escola RBC valorizou a competência do ditado neste primeiro período e afirmou que os dois alunos têm muitas dificuldades e até incapacidade de fazer ditados.

Relativamente à competência de ordenar sílabas para formar palavras, e ordenar palavras para formar frases, observa-se que o caso 1, com a problemática de dislexia, não consegue fazer essas atividades. A mesma incapacidade foi observada nos alunos com problemas no funcionamento intelectual, mas nestes casos particulares a professora refere que os alunos por não conseguirem ler as palavras também não as podem ordenar numa frase. As restantes escolas não valorizaram nem avaliaram esta competência neste período.

Sobre a subcategoria DESEMPENHO dos alunos, no primeiro período, de uma forma geral, o desempenho foi insatisfatório (de nível de “Não Satisfaz”). Apenas os alunos caso 1 e caso 4 tiveram desempenho de nível Satisfaz Pouco. Relativamente à participação e interesse dos alunos o cruzamento dos dados permite concluir que a aluna caso 1 revela interesse pela aprendizagem, mas é muito insegura, pouco autónoma e necessita de muito apoio do adulto. Tem um estilo muito próprio de aprender e prefere orientar-se pela visualização das letras nos cartazes. A aluna caso 4 revela também empenho, mas pouca participação nas aulas. A aluna caso 6, com dislexia, tem semelhante quadro de desenvolvimento. Demonstra interesse pelas atividades escolares, mas é pouco participativa.

Nesta subcategoria é possível formar um grupo de características comuns entre as alunas com o quadro de dislexia: revelam interesse pela aprendizagem, mas dificuldades de participação. Quanto às capacidades de compreensão e expressão, a aluna caso 4 revela dificuldades em reter uma informação oral, assim como em expressar os seus conhecimentos, inferindo-se dificuldades em ambas as vertentes da linguagem compreensiva e expressiva. A aluna caso 2, com problemas no funcionamento intelectual sem atraso de linguagem, demonstra dificuldades em seguir instruções verbais, no entanto, consegue relatar situações vividas, o que permite concluir que a linguagem recetiva está mais comprometida do que a expressiva. O aluno caso

3, com dificuldades no funcionamento intelectual, consegue relatar acontecimentos vividos ou imaginados, mas tem problemas de articulação. Demonstra dificuldades de retenção dos conhecimentos nas diversas áreas. O aluno caso 7, com dificuldades de aprendizagem de etiologia não especificada, é muito introvertido e não consegue expor as suas dúvidas. Nem sempre colabora na realização das tarefas solicitadas.

Na categoria denominada AVALIAÇÃO DO SEGUNDO PERÍODO, marco entre o período de aprendizagem com o método convencional analítico-sintético e a adequação para um método diferenciado, na subcategoria aprendizagem da LEITURA, a aluna caso 1 ainda não consegue identificar a totalidade das letras do alfabeto. No entanto, constitui uma evolução relativamente ao período anterior em que a aluna só conseguia identificar as vogais olhando para os cartazes representativos. Neste segundo período, a professora afirma que a aluna já é capaz de ler descodificando a correspondência grafema-fonema. Ainda troca algumas letras, pela sua semelhança fonética e nesses exercícios, em particular a aluna sente alguma dificuldade. A professora evidenciou progressos na LEITURA.

A aluna caso 6, com a mesma problemática de dislexia, mas utilizando o método das vinte e oito palavras, ainda não identifica as letras do alfabeto, não consegue ler e forma palavras a partir de sílabas com muita dificuldade. Pode-se inferir, a partir daqui diferentes desenvolvimentos da capacidade de aprendizagem da leitura através dos dois diferentes métodos. Através do método de João de Deus a aluna com dislexia aprendeu mais rapidamente a associação grafema-fonema e já consegue ler. Comparativamente, o caso 6 também com dislexia, ainda não consegue ler.

Os alunos com quadro desenvolvimental de Síndrome de Asperger e hiperatividade e défice de atenção, caso 5 e 8, tiveram desenvolvimentos distintos, mas que se podem associar a diferentes pontos de partida. O aluno caso 5, antes de iniciar a aprendizagem da leitura através do método das vinte e oito palavras, conhecia os nomes de todas as letras do alfabeto, mas não conseguia fazer a fusão silábica ou fonémica. A aluna caso 8 iniciou de outro ponto de partida, pois não conseguia identificar nenhuma das vogais ou consoantes. Os dados de avaliação da leitura no segundo período demonstram que o aluno caso 5 conseguiu dar um salto na aprendizagem, passando da fase de não conseguir ler para a fase de ler frases e textos, apesar de por vezes hesitar. A aluna caso 8 demonstra ainda dificuldade na leitura e na escrita e ainda não consegue ler com clareza e entoação. Por vezes não consegue compreender o que leu, inferindo-se, assim, que também fez alguma evolução na capacidade de leitura de frases.

Os alunos com problemas no funcionamento intelectual da escola RBSA, neste segundo período, atingiram a competência de reconhecer e ler algumas palavras geradoras. Sobre o aluno caso 3 a professora referiu que este ainda tem dificuldades em ler e formar frases, mesmo com as palavras que já conhece, o que não deixa de ser uma evolução comparativamente ao primeiro período em que o aluno não conseguia as palavras simples estudadas. O aluno caso 7 não conseguiu aprender a ler, conforme refere a professora, mas já lê as palavras geradoras [Menina] e [Menino] e conseguiu aprender as vogais. Ainda necessita de ajuda para dividir as palavras em sílabas e não consegue ordenar palavras para formar frases. A professora avalia neste segundo período que o aluno não sabe ler.

A aluna caso 4, com perturbação de linguagem, através do método de João de Deus conseguiu atingir a fase de identificar letras do alfabeto, porém, não todas. Consegue ler frases e textos com alguma dificuldade. Mantém alguma dificuldade em discriminar sons.

Procedendo agora à análise horizontal da subcategoria ESCRITA, a avaliação da aluna caso 1 e caso 4 não tinha nenhum indicador que se pudesse integrar nesta subcategoria. Quanto aos alunos com défice de atenção casos 5 e 8, o primeiro caso atingiu a competência de escrever frases seguindo um tema, responder a questões de interpretação e preencher frases com lacunas. A aluna caso 8 não atingiu as mesmas etapas, pois ainda sente muita dificuldade em escrever frases da sua autoria, assim como em preencher lacunas em frases e ilustrar as mesmas. A aluna caso 6 com dislexia atingiu a fase de escrever pequenas frases com pouca criatividade, mas ainda não consegue responder a questionários simples. A professora valorizou muito a competência de fazer exercícios ortográficos, os quais a aluna ainda não consegue realizar. Na mesma escola, o aluno caso 7, com dificuldades de aprendizagem não especificadas, também tem a mesma dificuldade de fazer os mesmos exercícios. A professora especifica que o aluno faz o desenho das letras, mas não as identifica, inferindo-se, assim, que os exercícios ortográficos são de um nível muito superior à capacidade do aluno, que até ao momento só reconhece as vogais e as duas primeiras palavras geradoras, [Menina] e [Menino].

O conjunto de alunos com problemas no funcionamento intelectual, casos 2 e 3, a aprender com o método das vinte e oito palavras estão ainda com dificuldades na escrita e ordenação de palavras e têm a caligrafia pouco cuidada. A aluna caso 4, a aprender a leitura através do método de João de Deus, conseguiu atingir a fase de escrever frases seguindo um tema, mesmo com a dificuldade identificada pela professora de não discriminar os sons, completar textos com lacunas e responder a perguntas de compreensão com ajuda do professor.

Relativamente ao DESEMPENHO dos alunos no segundo período, o caso 1 revela um desempenho de nível Satisfaz, uma melhoria relativamente ao nível anterior de “Satisfaz Pouco”. Evidencia muito empenho, mas pouca autonomia. A professora afirma que a aluna tem dificuldades de aprendizagem na área de Português que caracteriza de dificuldades específicas, não obstante, a aluna tem demonstrado vontade de ultrapassar as suas dificuldades. O desempenho da aluna caso 6, também com dislexia, foi comparativamente inferior, mas revelando uma ligeira melhoria relativamente ao primeiro período. Neste segundo período, a aluna evoluiu para “Satisfaz Pouco”. Sobre a aluna, apesar da professora ter evidenciado evolução, quer na identificação das letras ou escrita de frases, o seu desempenho foi de nível “Não Satisfaz”.

O grupo de alunos com dificuldades no funcionamento intelectual, casos 2 e 3, tiveram um desempenho de “Não Satisfaz” e do conjunto de indicadores sobressai a inconsistência das aprendizagens, a dificuldade em reter a informação, a desmotivação, imaturidade, falta de empenho e a distração frequente. O caso 2 tem, ainda, a agravante de falta de assiduidade e atrasos constantes.

O grupo de alunos com dificuldades de atenção e concentração, casos 5 e 8, tiveram desempenho respetivamente de “Satisfaz e “Satisfaz Pouco”. No caso 8, a professora evidenciou as suas dificuldades em atingir os objetivos propostos. O aluno caso 7, com dificuldades de aprendizagem sem especificação, manteve a avaliação de “Não Satisfaz”, no entanto, pareceu mais interessado apesar de não participar na aula.

A categoria AValiação dos Alunos no Terceiro Período organizada nas mesmas subcategorias revela, quanto à aprendizagem da LEITURA, que as alunas com dislexia que aprenderam a ler através de diferentes métodos tiveram também diferentes desempenhos. A aluna caso 1, a aprender com o método de João de Deus, conseguiu aprender todas as letras do alfabeto, assim como algumas situações especiais de escrita. A aluna lê apesar de mostrar alguma insegurança. Necessita da ajuda da professora apenas para apoiar a interpretação dos enunciados. A aluna caso 6, com a mesma problemática, porém a aprender com o método das vinte e oito palavras, atingiu as fases de identificação das vogais, não conhece a totalidade dos ditongos e aprendeu as palavras geradoras até à palavra [chave], não tendo assim completado as vinte e oito palavras necessárias para a identificação total do alfabeto, nem dos casos especiais de escrita. A professora refere que a aluna está a dominar progressivamente a técnica da leitura. A aluna caso 6, com problemas no funcionamento intelectual e perturbação de

linguagem, a aprender a ler através do método de João de Deus, conseguiu atingir a fase de identificação das letras do alfabeto, apesar de ter iniciado muito mais tarde a adequação para o referido método. Lê frases e textos mostrando alguma hesitação.

Os alunos com hiperatividade e déficit de atenção, a aprender com o método das vinte e oito palavras, atingiram simultaneamente a competência de leitura e compreensão de frases e textos. O aluno identifica as letras do alfabeto, uma competência que trazia desde o primeiro período, mas evoluiu para a identificação dos casos de leitura. A aluna caso 8 consegue encontrar palavras numa sopa de letras e fazer ditados mudos.

Os alunos com dificuldades no funcionamento intelectual não conseguiram aprender a totalidade das palavras estudadas. Leem algumas das palavras de forma inconsistente. Ao mudar uma letra já não conseguem descodificar, o que permite inferir que a aprendizagem da associação grafema-fonema ficou pouco desenvolvida. Têm dificuldades na leitura e compreensão de frases. O aluno caso 7, a aprender com o mesmo método, aprendeu as vogais e algumas consoantes. A professora não refere a sua capacidade de ler frases, no entanto afirma que o aluno não aprendeu a técnica da leitura nem da escrita.

Quanto à subcategoria da aprendizagem da ESCRITA, a aluna caso 1 atingiu a fase de escrita de frases simples, assim como a aluna caso 4 com dificuldades no funcionamento intelectual. A aluna caso 6, com a mesma problemática de dislexia, teve mais dificuldade em atingir esta fase, pois a professora refere que escreve frases com dificuldade. Os alunos com problemas de hiperatividade e déficit de atenção, no grupo de alunos a aprender a ler com o método das vinte e oito palavras, também adquiriram a competência de escrita de frases ou legenda de imagens e no caso 5, conseguiu adquirir a competência de preencher lacunas em frases. A aluna caso 8 está ligeiramente mais atrasada na capacidade de preencher lacunas em frases, mas a professora refere que está em fase de desenvolvimento. O aluno caso 7 também atingiu a competência de escrita de frases simples com dificuldade.

Sobre o DESEMPENHO dos alunos no terceiro período, verifica-se que os alunos, de uma forma geral, melhoraram o nível do seu desempenho para “Satisfaz”. A aluna caso 4, com problemas de desenvolvimento da linguagem e problemas intelectuais, para além de ter melhorado a sua aprendizagem melhorou a capacidade de comunicação: inicia uma conversa, faz recados, constrói frases e melhorou a capacidade de articulação das palavras. O aluno caso 7 teve duas menções no nível de desempenho, designadamente “Não Satisfaz” e “Satisfaz

Pouco”, pelo que não é possível concluir qual de facto foi o seu desempenho. A professora acrescenta que o aluno ainda não se exprime de forma clara, confiante e audível.

A aluna caso 8, que no final do segundo período tinha um nível de desempenho de “Satisfaz Pouco” em Português, adquiriu neste período o nível “Satisfaz”, tendo revelado mais empenho, autonomia e progressos de uma forma geral. O aluno caso 5, com a mesma problemática, manteve o desempenho satisfatório, contudo apresentou grande labilidade emocional que condicionou a sua aprendizagem e desempenho.

As alunas com dislexia, caso 1 e caso 6, mantiveram o seu nível de desempenho. A aluna caso 1 manteve o nível “Satisfaz” e evoluiu nos aspetos da confiança em si própria, na autonomia e motivação para as tarefas escolares. A aluna caso 6, também com dislexia, manteve o nível “Satisfaz Pouco” e as dificuldades em expressar-se de forma clara e audível mantiveram-se.

Os alunos com dificuldades no funcionamento intelectual mantiveram o nível negativo, assim como todos os problemas que afetavam a aprendizagem. A aluna caso 2 continuou com os problemas de pontualidade, distração e pouca autonomia. Não obstante, a aluna melhorou para o nível de “Satisfaz Pouco” na expressão escrita, pois conseguiu, neste período, escrever frases muito simples. O aluno caso 3 teve desempenho negativo, apresentou-se muito desmotivado, em especial depois do nascimento da sua irmã.

4. Discussão de dados

O aproveitamento dos alunos no final de cada período letivo é comumente considerado um critério de avaliação da aprendizagem realizada. Também neste trabalho a avaliação obtida no final de cada período, por refletir a prestação dos alunos e a sua evolução ao longo do ano letivo, foi considerada como medida definidora do sucesso ou insucesso na aprendizagem. Os intervalos e níveis de classificação adotados pelas escolas são padronizados e adotados por todas as escolas do concelho, o que confere um certo grau de homogeneidade das classificações entre as diferentes escolas. Para facilitar a leitura do gráfico apresentam-se no quadro seguinte a descrição dos níveis e respetivas menções qualitativas utilizadas de forma igual por todas as escolas do concelho da Ribeira Brava.

Tabela 1

Avaliação quantitativa e respetivas menções qualitativas utilizadas pelas escolas do concelho da Ribeira Brava.

Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa
0%-49%	Não satisfaz
50%-55%	Satisfaz pouco
56%-69%	Satisfaz
70%-80%	Satisfaz bastante
81%-90%	Bom
91%-99%	Muito bom
100%	Excelente

4.1. Visão global dos resultados.

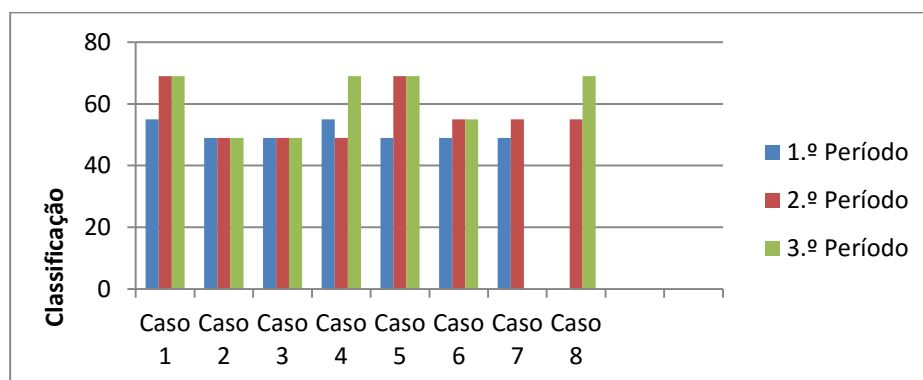


Gráfico 1: Visão global dos resultados segundo a classificação obtida ao longo dos três períodos letivos.

Pela leitura do gráfico pode-se constatar que alguns alunos tiveram uma evolução mais significativa na aprendizagem. Os alunos com progresso mais significativo foram os casos 5 e 8, com a problemática de défice de atenção e hiperatividade, que evoluiu do nível “Não Satisfaz”, no primeiro período, para o nível de “Satisfaz” no período seguinte. O caso 8, com a mesma problemática, no segundo período tinha avaliação de “Não Satisfaz” e evoluiu para o nível “Satisfaz”. A docente não disponibilizou a avaliação do primeiro período, mas a primeira observação à aluna permitiu detetar a incapacidade de ler palavras e identificar vogais, ditongos e consoantes. O caso 4, com dificuldades no funcionamento cognitivo e perturbação de linguagem, só iniciou o processo de adaptação do método de ensino no segundo período. Não obstante, o progresso da aluna foi muito rápido desde o nível “Não Satisfaz” para o nível “Satisfaz” no final do terceiro período. O caso 1, com a problemática de dificuldades específicas por dislexia, recuperou muito rapidamente a aprendizagem. Evoluiu do nível “Satisfaz Pouco”

para o nível “Satisfaz” no segundo período e conseguiu manter esse nível no terceiro período. O caso 6, com a mesma problemática do caso 1, teve evolução menos expressiva, tendo evoluído do nível de não “Satisfaz” para o nível de “Satisfaz Pouco”.

Os alunos com menor evolução são os casos 2 e 3. Não conseguiram subir do nível de “Não Satisfaz”. O caso 7, com dificuldades de aprendizagem não especificadas, a sua evolução fez-se do nível “Não Satisfaz” para o nível “Satisfaz Pouco” no segundo período. A imprecisão dos dados relativamente à avaliação do terceiro período, na qual constavam dois níveis, o “Satisfaz Pouco” e o “Não Satisfaz”, não permitiu concluir qual seria a real avaliação do aluno, pelo que foi omissa.

Procedendo à análise do progresso dos alunos, comparando a dificuldade de aprendizagem com a metodologia aplicada, é possível ajuizar o seguinte: os alunos com défice de atenção e hiperatividade, casos 5 e 8 alfabetizados com o método das vinte e oito palavras, de marcha globalística, recuperaram rapidamente a aprendizagem. Os alunos com dislexia e perturbação da linguagem, casos 1 e 4 respetivamente, alfabetizados com o método de João de Deus recuperaram a aprendizagem também de um período para o outro. Com a problemática de dislexia, mas alfabetizada com o método das vinte e oito palavras, o caso 6 teve um progresso mais lento e menos expressivo. O aluno com dificuldades de aprendizagem sem etiologia especificada teve um progresso rápido, mas a inexatidão dos dados exatos não permite analisar a evolução do terceiro período. Os casos sem evolução, ou seja, que não evoluíram da menção de “Não Satisfaz” para um nível positivo referem-se aos alunos com dificuldades no funcionamento intelectual alfabetizados com o método das vinte e oito palavras.

4.2. Discussão e cruzamento de dados: caso 1 da escola RBT

Os documentos disponíveis para análise são o relatório de avaliação psicológica e os registos de avaliação anual. O relatório de avaliação psicológica conclui que a aluna apresenta alguma timidez, insegurança, ansiedade, inquietude, inibição, dificuldades em enfrentar o meio e sentimentos de inferioridade. Estes sentimentos opostos da persistência e da conquista do sucesso são compensados por desejo de comunicação interpessoal, ambição, procura de atenção e autonomia. Infere-se, portanto, que se existem fatores que causam insegurança na aluna, por outro lado existem fatores de sustentação do processo de aprendizagem.

Relativamente à organização perceptiva global, auxiliadora do processo da leitura e escrita, esta apresenta-se dentro dos níveis normais para a idade, apesar de existirem algumas confusões

de percepção visuo-espacial no exercício de cópia. São referidos problemas nos exercícios de reprodução de memória, o que pode sugerir dificuldades de percepção e da recordação. Também a este nível, mas nos exercícios de memória de palavras, a aluna conseguiu recordar apenas três dos itens solicitados. Nestes exercícios, considerados de especial dificuldade para a problemática da dislexia, observa-se a dificuldade de concentração e a interferência do fator distração. Ainda a este nível, mas na tarefa de reprodução de histórias, a aluna tem um desempenho fraco o que valida a conclusão de dificuldade a nível da memória auditiva.

Não obstante o fraco desempenho nas áreas da memória auditiva, as provas indicam um quociente de inteligência acima da média. A aluna tem dificuldades em manter a atenção e a concentração, o que naturalmente compromete o processamento da informação e as concomitantes dificuldades ao nível fonológico que afetam a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes fatores enformam o diagnóstico de dislexia. Os dados provenientes da avaliação psicológica trazem informações inquietantes: (a) a aluna tem potencial cognitivo de nível médio a superior para ancorar a aprendizagem, (b) fatores associados ao seu estilo preferencial de receber e processar a informação e à metodologia de ensino impedem-na de ser bem-sucedida na aprendizagem.

Quadro 23: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 1.

Comportamentos	Estilo de Aprendizagem
Dificuldades de aprendizagem da associação grafema-fonema.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Recorria aos cartazes para identificar as letras.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Capacidade de ler e escrever palavras sem a conversão grafema/ fonema	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades em sequenciar a posição das sílabas na palavra e das palavras na frase	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Copiava as palavras todas juntas sem fronteira entre elas.	Necessidade de um método com base na compreensão da linguagem e ênfase fónica.
II Insegurança/ Falta de autonomia	
Problemas de fusão fonémica.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Trocas de letras oclusivas(p,t)	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Dificuldades na memória verbal.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Dificuldades de atenção e concentração.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades no processamento fonológico.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
QI ligeiramente acima da média.	
Diagnóstico de dislexia.	

A consulta do registo de avaliação do primeiro período relata as dificuldades na aprendizagem da associação grafema-fonema, na qual cooperam diversos fatores que a aluna tem em subdesenvolvimento, designadamente ao nível da fonologia e algumas confusões ao nível da perceção visual/ espacial. Apresenta, ainda, uma dificuldade típica do disléxico que é a escrita de palavras sem fronteira entre si. Nos exercícios de leitura de palavras, a aluna apoiava-se nos cartazes expostos denotando-se, assim, um estilo de aprendizagem de preferência pela apresentação visual da informação em prejuízo da recordação auditiva que, como confirma a avaliação psicológica, está subdesenvolvida. A professora refere, ainda, que a aluna escreve algumas palavras inteiras e o seu nome. Triangulando estas informações com a primeira observação feita num encontro entre os pais e a professora, esta última refere que a aluna não consegue fundir as sílabas, tem dificuldades de memorização e de associação grafema-fonema. A aluna troca as letras como [p, t]. Diz, ainda, que a aluna consegue escrever palavras inteiras e memoriza-as. Esta parece ser a definição do estilo de aprendizagem da aluna e, como se pode ver, perpendicularmente oposta ao método de ensino até então desenvolvido. Esta conclusão é validada pela própria professora que, na primeira observação, afirma que o método de ensino que utiliza não se adequa à aluna.

Sobre o desempenho da aluna, a professora refere que a aluna tem um ritmo de aprendizagem muito próprio. Também na observação efetuada aos pais e à professora estes referem que a aluna tem problemas de atenção e, por vezes, parece ser hiperativa. A avaliação do final do primeiro período foi insatisfatória. Na avaliação do segundo período e referindo-nos às mesmas subcategorias, mas agora relativas ao momento logo após à implementação do método de João de Deus, as diferenças são imediatamente visíveis, não só a nível da aprendizagem da leitura, como nos aspetos emocionais e de desenvolvimento da fala. A aluna evoluiu na aprendizagem e lê utilizando a correspondência grafema-fonema. A professora refere que a aluna teve melhorias na leitura e justifica-as com o grande esforço e empenho da própria, mas ainda com problemas de autonomia.

No terceiro período a avaliação dá conta de um grande avanço na capacidade de leitura, na identificação de todas as letras do alfabeto, inclusive de alguns casos especiais de leitura. Também na escrita a aluna evoluiu para a escrita de frases simples. Face a estas evidências é

possível concluir que a adaptação do método de João de Deus revelou-se muito vantajoso para a aprendizagem.

Sobre os efeitos observados na aluna após a adaptação do método de João de Deus, a diretora da escola completou que este método facilitou a aprendizagem e a aluna ficou mais segura de si. Infere-se daqui as alterações observadas, não só ao nível da aprendizagem, como nos condicionamentos emocionais que como vimos na avaliação compreensiva da aluna apontavam para sentimentos de inferioridade e insegurança.

Problematiza-se agora a questão de a capacidade da professora adequar-se ao estilo de aprendizagem da aluna e à metodologia correspondente. A própria professora, durante a entrevista, declarou que não é capaz de trabalhar com o método de João de Deus e desdobrou que utilizava a Cartilha Maternal como livro suplementar ao manual escolhido para o grande grupo. No que respeita às atividades a professora não conseguiu adaptar-se à progressão do método nem ao ritmo de aprendizagem da aluna. Estas inferências são validadas através dos dados da entrevista, na qual a professora refere que continuou a utilizar o mesmo manual e as mesmas fichas de trabalho que o restante grupo. Os dados da segunda observação, realizada no final do segundo período, confirmam também esta inferência. A encarregada de educação questionou a professora sobre a razão de alguns exercícios estarem só parcialmente acabados. A professora respondeu que os mesmos eram um “*proform*”, ou seja, sem ação efetiva, apenas para formalizar um processo. Tinha clara consciência que a aluna não os conseguia realizar, mas receava não ter legitimidade para alterar a metodologia. A professora procurava essa legitimidade nos relatórios de psicologia e nos relatórios (CDC) no sentido de encontrar a legitimação e confirmação das NEE da aluna. Esse era, no seu entender, condição essencial para poder alterar as metodologias, os conteúdos e a avaliação a implementar.

Trazemos agora à discussão a afirmação da diretora da escola, esta com formação no antigo magistério primário e muitos anos de experiência. Segundo a sua opinião é sempre benéfico adequar o método de ensino independentemente de a criança ter NEE ou não. Por esta afirmação pode-se concluir que a docente não considera necessário procurar relatórios que legitimem a ação de adequar o ensino à aprendizagem, uma vez que, como a própria diretora afirma, o ensino deve sempre adequar-se à aprendizagem. Não se confirma nesta situação a afirmação da professora de apoio, jovem de formação e experiência e formada pela mesma universidade, que afirmou que os professores mais velhos não estão muito orientados para a diferenciação das metodologias de ensino. De facto, parece-nos claramente o oposto. A conceção de estilos

individuais de aprendizagem da docente com mais experiência e de formação no antigo magistério primário não se limita só à criança com NEE. Esta docente tem a clara perceção que a adoção de metodologias diferenciadas é benéfica e útil para todos os alunos.

4.3. Discussão e cruzamento de dados: caso 2 da escola de RBSA

Procede-se agora à leitura cruzada da análise documental aos registos de avaliação anual com as observações efetuadas e as entrevistas, de modo a concluir de forma triangulada, os efeitos nos alunos após a implementação do método das vinte e oito palavras.

Na entrevista efetuada à professora de apoio, esta referiu que os alunos evoluíram até ao mês de maio. A professora titular de turma partilhou dessa opinião, mas acrescentou que os alunos evoluíram de uma forma geral. A aluna, em particular, aprendeu as vogais, as consoantes ensinadas e atingiu a fase de escrita de frases, embora fossem muito simples e pouco diversificadas.

A aluna caso 2, no primeiro período letivo durante o qual iniciou a aprendizagem da leitura e da escrita através do método analítico-sintético entre os meses de setembro até início do mês de fevereiro, não conseguiu aprender as vogais, consoantes ou ler palavras simples contendo as letras estudadas. Este dado encontra-se na observação efetuada à aluna durante a qual não conseguiu ler nenhuma das palavras ou identificar letras. A avaliação neste primeiro período foi de nível insuficiente. Nos seguintes períodos, que coincidem com a adaptação para um método de ensino mais globalizante, a aluna já reconhece e lê algumas palavras, mas ainda tem dificuldade na leitura e construção de frases. Quanto à aprendizagem das consoantes ou da associação grafema-fonema, a professora refere na entrevista que a aluna aprendeu as vogais, os ditongos e a maior parte das consoantes. Não obstante, a avaliação da aluna continua inalteradamente no nível negativo.

Parece existir alguma dissonância entre os dados constantes nos registos de avaliação, onde a professora avalia a aluna de forma indistintamente negativa nos três períodos letivos, e os dados da entrevista na qual dá a conhecer aspetos nos quais a aluna evoluiu, tais como a aprendizagem das vogais, ditongos e consoantes. A leitura cruzada destas diferentes fontes, observações, entrevistas e registos de avaliação permitem inferir que nos cinco meses durante os quais aprendeu a ler através do método analítico sintético não conseguiu fazer a síntese dos

sons, a aprendizagem das vogais, dos ditongos, consoantes e leitura de palavras. Entre os meses de fevereiro a maio, a aluna conseguiu aprender todos esses conteúdos e conseguiu atingir a fase da escrita de frases, mesmo que muito simples e pouco diversificadas. Relativamente ao desempenho da aluna, as docentes de apoio e titular de turma apontam como variáveis condicionantes da aprendizagem as faltas, os atrasos e conseqüente falta de empenho da aluna. Estes condicionamentos encontram-se também descritos no diário de bordo e verificados pelo investigador.

Quadro 24: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 2.

Comportamentos	Estilo de Aprendizagem
Problemas de atenção e concentração	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades de aprendizagem pela conversão grafema-fonema	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades na memória a longo prazo	
Dificuldades de compreensão verbal.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Boa memória visual/ atenção visual	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Desmotivação/ Atrasos frequentes/ Absentismo	
Baixo nível sócio familiar e cultural	
Funcionamento intelectual inferior	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades no raciocínio abstrato.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Imaturidade	Mais Globalizador/ Menos Analítico

4.4. Discussão e cruzamento de dados: caso 3 da escola de BSA

A síntese dos registos de avaliação anual informa sobre o aluno caso 3 que este teve o mesmo desempenho nos três períodos letivos no caso a menção de “Não Satisfaz”. No primeiro período do ano letivo, o aluno não conseguiu identificar todas as vogais. Também não conseguiu associar as consoantes ao seu som. Era incapaz de ler palavras simples com as letras estudadas, a não ser que se lhe diga os sons ex.: (p+a pá) o que permite inferir que não desenvolveu a capacidade de associação fonema-grafema, nem a capacidade de analisar e sintetizar sons no período em que aprendeu a leitura através do método analítico-sintético. Não conseguia escrever palavras nem ordenar frases sem ajuda, pois era incapaz de ler.

No segundo período letivo, o aluno é capaz de reconhecer e ler algumas palavras, mas é incapaz de ordená-las para formar frases. A observação efetuada aos alunos permite concluir

que a partir desta metodologia o processo de análise e síntese ficou facilitado. Os alunos já são capazes de analisar e sintetizar sílabas e sons dispensando a ajuda da professora, facto que a surpreendeu. Também demonstra dificuldade na construção de frases mesmo com palavras conhecidas. O aluno demonstra dificuldades de atenção e empenho.

No terceiro período o aluno evoluiu para a fase de ordenar palavras para formar uma frase com ajuda. Na leitura tem dificuldade em apreender o sentido de uma frase, pois quando chega à última palavra já se esqueceu da primeira que leu. O aluno já lê algumas palavras ensinadas, mas sempre de forma global, pois basta alterar uma palavra ou sílaba para que tenha dificuldade em ler. Infere-se por esta afirmação que a fase de combinar sílabas para formar palavras novas, assim como a associação grafema-fonema, não tenha sido totalmente adquirida. Não obstante, a evolução na capacidade de identificar vogais e ler palavras, a avaliação mantém-se inalterada, ou seja, no mesmo nível negativo ao longo dos três períodos.

As professoras apresentam uma variável justificativa dos resultados tão baixos na aprendizagem, para além do funcionamento intelectual de nível muito inferior. O aluno tem problemas de atenção, de comportamento e tem mantido os episódios de forte agressividade e de choro intenso na sala de aula. Também, de forma habitual, recorre à sua prima por quem copia os trabalhos.

A primeira observação registada ao aluno a 17 de fevereiro de 2011, data que marca o início da investigação e da adequação do método de ensino da leitura, demonstrou que o aluno não identificou nenhuma das palavras de uma série de palavras simples. Esta observação coloca o aluno num nível onde a aprendizagem da leitura não se fez, quer seja ao nível da leitura de palavras globais como de identificação de letras. A palavra [Uva] leu [Nota], [Pai] leu [Uva], demonstrando, assim, que não é capaz de ler mesmo através da configuração geral da palavra. Quando solicitado que escrevesse as letras que conhecia o aluno consegue recordar a letra que aprendeu nesse mesmo dia. No entanto, não reconhece nenhum dos ditongos aprendidos nem nenhuma das vogais. Este comportamento permite inferir a dificuldade de memorização dos conteúdos ensinados a longo prazo, o que simetriza com os dados da avaliação psicológica, segundo a qual o aluno tem dificuldades no funcionamento intelectual. Segundo esta avaliação o aluno tem um funcionamento intelectual muito inferior, em especial nas tarefas que remetem para a aprendizagem, como a recuperação de dados na memória de longo prazo. O funcionamento intelectual determina negativamente a capacidade de aprendizagem. Não obstante, no período de aprendizagem através do método analítico-sintético, que decorreu de

setembro a fevereiro, o ensino não resultou em aprendizagem. O aluno não conseguiu ler nenhuma das palavras estudadas, não aprendeu as vogais nem as consoantes. No período correspondente à aprendizagem através da metodologia do método das vinte e oito palavras o aluno conseguiu aprender as vogais, as consoantes, ler algumas palavras e escrever frases muito simples.

A segunda observação efetuada ao aluno e à professora em contexto de sala de aula possibilita a seguinte reflexão. A professora afirma que os alunos progredem de forma positiva na aprendizagem através do método das vinte e oito palavras. Quando questionada sobre o ritmo de aprendizagem dos dois alunos, a professora refere que os dois evoluem sensivelmente da mesma forma, mas salvaguardou que o caso 3 esquece facilmente o que aprende. Os alunos identificam as letras aprendidas e fazem a síntese auditiva. A professora reagiu com espanto ao facto dos alunos fazerem a síntese auditiva através do método das vinte e oito palavras e não conseguirem através do método analítico-sintético. Segundo a sua perspectiva o método não pressupunha essa competência. Este facto foi interpretado pela própria como inaptidão dos alunos em aprender, quando de facto se trata de uma evolução dos alunos que anteriormente ainda não tinha sido observada.

Estas afirmações permitiram a inferência sobre algum desconhecimento da professora acerca da aprendizagem da síntese auditiva. Este processo foi facilitado pelo método das vinte e oito palavras e não ocorreu enquanto os alunos estiveram sujeitos à metodologia analítica-sintética.

Quadro 25: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 3.

Comportamentos	Estilo de Aprendizagem.
Condições culturais e económicas desfavoráveis.	
Distração/Impaciência/Impulsividade	
Perturbação articulatória	Mais Visualizador/Menos Verbalizador
Funcionamento intelectual muito inferior	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades na memória de longo prazo	
Dificuldades de aprendizagem da leitura pela conversão grafema-fonema	Mais Visualizador/Menos Verbalizador
	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Preferência pela memorização de palavras inteiras.	Mais Globalizador/ Menos Analítico

4.5. Discussão e cruzamento de dados: caso 4 da escola de RBBP

Sobre a aluna com perturbação de linguagem e dificuldades no funcionamento intelectual, caso 4, ao início da investigação demonstrava muita dificuldade de linguagem, sendo as dificuldades ao nível expressivo as mais referidas. Demonstrava muitas dificuldades na associação grafema-fonema. Não conseguia aprender as vogais, os ditongos nem as consoantes. A aluna não conseguia segmentar as palavras em sílabas e apresentava grandes comprometimentos a nível fonológico. Diante destas dificuldades a professora titular de turma decidiu implementar a mesma metodologia que ao aluno caso 5 com comprometimento a nível da atenção e a nível emocional.

O quadro que se segue resume alguns comportamentos resultantes da recolha de dados. Fornecem uma descrição do estilo preferencial para a aprendizagem, que oscila entre a preferência pela aprendizagem global *versus* analítica e verbalizadora *versus* verbalizadora.

Quadro 26: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 4.

Comportamentos	Estilo de Aprendizagem.
Capacidade de ler e escrever palavras sem a conversão grafema/ fonema	Mais globalizador/Menos Analítico
Dificuldades de comunicação expressiva	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de comunicação compreensiva.	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de aprender a ler pelo processo letra a letra	Mais globalizador/Menos Analítico
Perturbação de linguagem	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de fusão fonémica e silábica	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de discriminação de sons	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de discriminação visual	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de divisão silábica.	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de perceção e memória auditiva	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Dificuldades de perceção e memória visual.	Menos verbalizador/ Mais visualizador
Funcionamento intelectual de nível muito inferior.	
Dificuldades em manter na memória a ordem das sílabas e das letras das palavras.	Mais globalizador/Menos Analítico

Logo após as primeiras três palavras denotou a dificuldade da aluna em progredir, devido ao que considerou ser a sua incapacidade de distinguir sons semelhantes como na palavra [Menina]

[Menino]. Esta manifestação solidifica a teoria que no caso de existirem dificuldades a nível expressivo e compreensivo, o estilo de ensino deve refletir o estilo de aprendizagem, ou seja, menos verbalizador, mais globalista e com insistência no fonema.

A docente dava à aluna atividades de quadros silábicos, mas observou que não conseguia evoluir como o caso 4. Pediu ajuda ao investigador sem mencionar que já havia experimentado, sem êxito, o método das vinte e oito palavras. A professora concluiu que o método não se adequava à aluna devido à sua dificuldade em discriminar sons e palavras. Este dado, por poder ser triangulado com a primeira observação realizada à aluna na qual se evidenciou dificuldades de discriminar das palavras [Menina] e [Menino] assim como os sons [v, f], assume-se como verdadeiro.

Durante a implementação do método analítico-sintético e também do método das vinte e oito palavras a docente observou que a aluna tinha preferência pela identificação de palavras inteiras e extrema dificuldade em aprender através do sentido letra a letra ou partindo de sílabas para formar outras palavras. A professora interrogou-se qual seria a natureza desta particularidade, ou seja, conseguir identificar uma palavra global sem passar pelo processo de fusão de letras. A observação da professora permite inferir a conceção de leitura no sentido ascendente.

A avaliação do primeiro período revela dificuldades na associação grafema-fonema, assim como dificuldades ao nível da linguagem compreensiva e expressiva. A aluna tem dificuldades articatórias, dificuldades de discriminação de sons e de palavras com grafia semelhante como as palavras [Menina] e [Menino]. Analisando estas dificuldades, através do cruzamento com as entrevistas à docente, conclui-se que a aluna tinha problemas ao nível fonológico e não conseguia aprender através do sentido ascendente, partindo da fusão das letras para as palavras. A aluna apresenta lentidão na realização das tarefas, o que parece corroborar o diagnóstico de dificuldades no funcionamento intelectual. A avaliação do primeiro período, que corresponde ao período de aprendizagem através do método analítico-sintético, foi de “Satisfaz Pouco”

No segundo período, a avaliação descreve melhorias a nível da associação letra-som e na capacidade de ler palavras e frases. Esta evolução foi consequência da implementação do método de João de Deus depois de comprovada a incapacidade de a aluna aprender a ler através do método analítico-sintético e das vinte e oito palavras. Começa a desenhar-se uma tendência que associa as dificuldades de linguagem expressiva e compreensiva, os problemas fonológicos com a dificuldade em aprender a ler através do método letra a letra (método analítico-sintético) e globalístico (método das vinte e oito palavras). A conclusão emergente destes dados parece

ser que o método de João de Deus, por se iniciar na unidade palavra e por fazer uma progressão com alicerce fonológico, é mais apropriado para potenciar a aprendizagem. Poder-se-ia dizer que o método analítico-sintético, por progredir através de unidades mínimas como a letra, unidade tão difícil de apartar e analisar para as crianças com dificuldades a nível da linguagem, torna difícil a memorização da associação grafema-fonema. Por outro lado, a metodologia das vinte e oito palavras, que se inicia com a leitura global das palavras geradoras e progride pelo processo de combinar sílabas, também não parece adequado à aluna com perturbação da linguagem, pois assenta na consciência silábica, em défice na aluna. Em favor da metodologia de João de Deus esta corresponde com precisão às crianças com dificuldades na segmentação silábica, pois as palavras, através de um simples, mas genial sistema de divisão silábica de contraste de cor, nunca se separam pelo que se apresentam como unidades completas aptas à memorização.

No terceiro período, a aluna manteve o desempenho satisfatório com a particularidade da professora afirmar que a aluna melhorou, não só na aprendizagem da leitura e escrita, como também na articulação das palavras e na discriminação dos sons. Este poderá ser um aspeto muito importante a ter em consideração na valorização do método de João de Deus, porém poucos dados concorrem para associar este efeito à implementação do método.

Reportando-se à categoria dificuldades sentidas de adaptação ao método, a professora titular referiu que antes da experiência de investigação sabia que os alunos tinham dificuldades de aprendizagem da leitura, mas não sabia por onde começar. A professora não sabia corresponder as atividades com as dificuldades a resolver. Teve dificuldades nas fichas de trabalho, foi necessário adequar todos os materiais, inclusive fichas de avaliação. O seu receio inicial relacionava-se com o desconhecimento do método. Percebeu que o fundamental era evoluir da palavra e foi aprendendo com a experiência. A professora reconhece e lamenta que o método de João de Deus não seja mais divulgado e conhecido pelos professores. Para concluir afirma que concorda com a afirmação de Vítor Cruz (2007), segundo o qual os professores sabem pouco sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre a categoria conceção de currículo, a professora caracterizou-o como uma referência para trabalhar, que pode ser flexibilizado para as situações de NEE. Sobre a conceção de leitura a professora descreve-a da forma ascendente, ou seja, dando grande ênfase à descodificação para a obtenção do sentido e através de um processo de juntar letras para formar palavras e frases. Quando questionada sobre o processo de aprendizagem da aluna, que não conseguia

juntar letras nem memorizar as correspondências grafema-fonema, a professora retorquiu que esses são os casos difíceis de aprendizagem. Não parece ilegítimo inferir que a concepção unicamente ascendente do processo de leitura condiciona a interpretação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a consequente remediação, ou seja, procura de outras metodologias que facilitem a aprendizagem.

4.6. Discussão e cruzamento de dados: caso 5 da escola RBBP

O quadro que se segue descreve o estilo de aprendizagem do aluno. Resulta de diferentes dados de entre os quais as observações e entrevistas e consulta documental e dão-nos indicações sobre o estilo preferencial de aprendizagem.

Quadro 27: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 5.

Comportamentos	Estilo de Aprendizagem
Boa compreensão oral	Mais verbalizador, Menos Visualizador
Vocabulário rico e diversificado	Mais verbalizador, Menos Visualizador
Recusava as tarefas/ Não colaborava	
Conhecia todas as letras isoladamente, mas não lia.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Incapacidade de fundir sons.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Incapacidade de fundir sílabas	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Não conseguia aprender letra a letra	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Problemas de atenção e concentração	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Problemas emocionais/ síndrome de asperger	

O aluno caso 5 tinha bom desenvolvimento da linguagem, nos aspetos da compreensão e riqueza do vocabulário. Conhecia todas as letras individualmente, mas não conseguia, a partir destas, formar sílabas ou palavras. Estes comportamentos denunciam um estilo de aprendizagem com preferência pelo todo em vez das partes.

O registo de avaliação do primeiro período confirma esta descrição do aluno. O aluno conseguia fazer a correspondência grafema-fonema, mas não conseguia a fusão dos fonemas de modo a formar um ditongo ou palavra. Não existia comprometimento ao nível da linguagem nem ao nível cognitivo. Existe, sim, comprometimento ao nível emocional, em especial no sistema social- relacional e de envolvimento com as tarefas e na atenção. Depreende-se que a capacidade de descodificar uma letra num som era possível, no entanto, a capacidade de fundir sons para progredir na aprendizagem estava ausente. O aluno teve avaliação negativa.

Procedendo ao cruzamento desta informação com a primeira entrada no diário de bordo,¹³ confirma-se que o aluno identificava todas as letras das palavras, mas não as fundia de modo a formar uma sílaba ou palavra. Quando lia o aluno dizia todas as letras das palavras sem nunca chegar à síntese dos sons nem atingir a compreensão.

A avaliação do segundo período revela progressos na aprendizagem da leitura logo após a mudança para o método das vinte e oito palavras. O aluno rapidamente recuperou a aprendizagem e passou para o nível da leitura de textos, escrita de palavras e de frases. O seu desempenho melhorou para o nível de “Satisfaz”. A docente manifestou espanto e incredulidade pelo avanço súbito do aluno na aprendizagem. Descreveu a situação em que teve necessidade de implementar uma ficha de avaliação com conteúdos curriculares do grupo mais avançado e para sua surpresa o aluno conseguiu realizá-la. A professora afirma que o aluno aprende, preferencialmente, através do método das vinte e oito palavras.

O aluno tem dificuldades em regular a prosódia e em dar a vez ao interlocutor, mas mostrou-se muito colaborante com a ação de contenção executada pelo observador. O aluno escreveu corretamente as palavras [Menina], [Menino], [Sapato], [Bota], [Sanita] e [Bonito]. O aluno evoluiu na capacidade de fusão fonémica e silábica. Está mais motivado, não obstante os seus problemas de atenção. A avaliação do terceiro período permite concluir que o aluno evoluiu para o nível de escrita autónoma de frases seguindo um tema e responder a perguntas de interpretação de um texto. A avaliação manteve-se no nível “Satisfaz”.

Reportando-se aos efeitos, após a adequação do método para a metodologia das vinte e oito palavras, a professora refere que este método fazia mais sentido, inferindo-se, assim, que o aluno necessitava da compreensão para além da descodificação que já era capaz de fazer. Por iniciar na palavra era mais estimulante e dava sentido à aprendizagem. O método, por ser mais concreto, parecia adequar-se melhor ao aluno que começou a ler logo após as primeiras palavras. Tornou-se mais autónomo e com menos necessidade de atenção individual do adulto.

4.7. Discussão e cruzamento de dados: caso 6 da escola de RBC

O quadro que se segue resume o estilo preferencial de aprendizagem do caso 6. A definição do estilo de aprendizagem decorre da análise dos comportamentos manifestados pela aluna.

¹³ Ver anexo 49, Diário de Bordo, entrada 3 de fevereiro de 2011

Quadro 28: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 6.

Comportamentos	Estilo de aprendizagem
Dificuldades em aprender a associação grafema-fonema.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Dificuldades em formar palavras com as letras aprendidas.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldade em ordenar palavras para formar frases.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldades em segmentar as palavras em sílabas.	Mais Globalizador/ Menos Analítico
Troca as letras com sons oclusivos (p,t).	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador. Mais Globalizador/ Menos Analítico
Dificuldade em recordar a sequência das letras na palavra.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Dificuldade em aprender a fusão fonémica.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador
Procura referências visuais para recordar as letras.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador

A primeira observação realizada à aluna com dislexia no decorrer do segundo período apresenta as dificuldades na aprendizagem da associação grafema-fonema. A professora de apoio que acompanha a aluna refere que esta tem dificuldades de aprendizagem e não está a acompanhar os conteúdos curriculares simultaneamente com o grupo turma. A aluna, perante as dificuldades em recordar os grafemas e associá-los às solicitações da professora para a escrita de palavras, procura referências visuais. A aluna demonstra boa capacidade de segmentação silábica, mas trocou as vogais [a] por [o], inferindo-se, assim, a dificuldade na aprendizagem das vogais. Logo depois surge a afirmação da professora de que a aluna ainda não consegue fazer a fusão de vogais para a aprendizagem dos ditongos. Na escrita da palavra [Pai] a aluna substituiu [p] por [t], facto muito comum na criança com problemas a nível fonológico. Tem dificuldade na escrita da palavra [Bola] por não conseguir associar os grafemas aos fonemas.

O registo de avaliação do primeiro período menciona sobre a aluna que esta tem dificuldade na formação de palavras utilizando as vogais e as consoantes aprendidas designadamente [p, t, l, d, m, v, c]. A dificuldade confirma-se na observação anterior, quando a aluna mostrava dificuldade em escrever palavras simples utilizando as vogais e algumas consoantes. A professora titular refere, na avaliação do primeiro período, que a aluna revela muitas falhas no ditado, o que nos parece muito natural, uma vez que a aluna ainda não conseguiu a associação

grafema-fonema, nem mesmo nos primeiros conteúdos de aprendizagem que são as vogais e os ditongos. Refere, ainda, que a aluna revela interesse, mas é muito pouco participativa. Fazendo uma leitura cruzada entre esta afirmação e a observação à aluna, parece-nos compreensível que a aluna não seja muito participativa, uma vez que tem perceção das suas dificuldades e que as mesmas são igualmente observadas e comentadas pelos colegas de turma. O seu aproveitamento foi pouco satisfatório e demonstra a sua dificuldade na progressão nos conteúdos iniciais, na associação grafema-fonema e na fusão de letras.

No segundo período, que corresponde ao início da implementação do método das vinte e oito palavras, a professora expressa através de três indicadores que a aluna ainda não sabe ler, que ainda não identifica as letras do alfabeto e que forma palavras a partir de sílabas com muita dificuldade. Na subcategoria da escrita, a professora descreve que a aluna escreve pequenas frases com pouca criatividade, não responde a questionários simples e ainda não faz exercícios ortográficos. Tem dificuldade em fazer o grafismo das letras. A triangulação destas informações com a avaliação do segundo período, e com a observação efetuada à aluna no dia 2 de março de 2011, infirma o facto da aluna não saber ler. De facto, na referida observação a aluna leu uma série de palavras, tais como [ovo], [avó], [avô], [ave] mostrando alguma insegurança. Posteriormente, o observador pediu que a aluna lesse frases simples. A aluna leu mostrando mais confiança em si própria. No exercício de escrita, a aluna conseguiu escrever as frases ditadas pelo observador. Também a entrada do diário de bordo com data de 3 e 23 de março confirmam que a aluna já consegue ler.

A avaliação do final do ano letivo revela algum progresso na leitura. A professora afirma que a aluna evoluiu para a fase de reconhecer todas as vogais e que pratica a leitura dominando progressivamente a sua técnica. Na subcategoria da escrita afirma que a aluna escreve palavras e frases com dificuldade, não responde a questionários simples e escreve com pouca correção ortográfica. A professora de apoio confirmou na observação realizada a 2 de março, no decorrer do segundo período, que a aluna estava a acompanhar os conteúdos desenvolvidos e mostrou ao observador o caderno da aluna no qual constavam as atividades realizadas. Mostrou as palavras que a aluna já conseguia ler e escrever. Não obstante a evolução detetada pela própria professora na capacidade de leitura e pelas observações que demonstram capacidades da aluna superiores às observadas pela professora, a avaliação final foi de “Satisfaz Pouco”. O que se pode concluir é que, entre a primeira observação efetuada em fevereiro e a segunda em inícios de março, a aluna evoluiu na sua capacidade de associação grafema-fonema, leitura e escrita de

palavras e de frases. Esta evolução não é registada com igual valor no que se refere à valorização do empenho e progressão da aluna e esta é avaliada com o nível “Satisfaz Pouco”.

4.8. Discussão e cruzamento de dados: caso 7 da escola de RBC

O quadro que segue apresenta os comportamentos evidenciados pelo aluno e que denunciam o seu estilo preferencial de aprendizagem da leitura. A observação destes comportamentos pode dar luz sobre as dificuldades de aprendizagem e, simultaneamente, sobre a metodologia de ensino da leitura e da escrita.

Quadro 29: Síntese do estilo individual de aprendizagem do Caso 7.

Comportamentos	Estilo de aprendizagem
Preferência pela identificação visual das letras.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Dificuldade em segmentar palavras.	Mais Globalizador/ Menos Analítico.
Dificuldade em ordenar palavras para formar uma frase.	Mais Globalizador/ Menos Analítico.
Imaturidade/ dificuldades no relacionamento interpessoal. Muito pouco comunicativo.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Transpõe letra impressa para manuscrita com boa caligrafia.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Dificuldades em aprender a ler letra a letra.	Mais Globalizador/ Menos Analítico.
Boa memória visual	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Procura pistas visuais para identificar letras e palavras.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.

O registo de avaliação do primeiro período revela que o aluno tem problemas na aprendizagem das vogais. Identifica as vogais visualmente, mas não auditivamente. Não consegue fazer a divisão silábica nem ordenar palavras para formar uma frase. Na subcategoria da escrita, a professora refere apenas que o aluno não consegue fazer ditados, mas que copia com boa caligrafia.

A primeira observação realizada ao aluno demonstra que este tem capacidade para a memorização de palavras globais, divisão das sílabas e reconstrução da palavra através de sílabas soltas. Num período curto de observação, o aluno foi capaz de memorizar as palavras [Menina] e [Menino] e reconstruí-las a partir de sílabas isoladas. Também conseguiu realizar o exercício de deleção da sílaba, o que corresponde a um bom nível de identificação silábica. Na tarefa de discriminação da palavra [Menina] e [Menino], cuja distinção reside apenas numa vogal, o aluno também a realizou com sucesso. Podemos concluir que a capacidade de

aprendizagem das vogais é facilitada no contexto da palavra, através do processo de compreensão mais do que o da descodificação. Este dado cruza-se com a informação da própria professora que afirma que o aluno faz a discriminação visual das vogais, mas nem sempre faz a discriminação auditiva. Esta preferência pela apresentação visual dos grafemas permite inferir um estilo de aprendizagem preferencial pela via visual, pelo que se compreende que o aluno discrimine as vogais quando estão integradas na palavra mais facilmente do que de forma isolada.

A avaliação do segundo período descreve que o aluno já aprendeu as vogais, mas ainda não consegue ler. Na área da escrita, a professora contradiz-se afirmando que o aluno tem dificuldades em transpor a letra impressa para a manuscrita, quando no primeiro período já tinha adquirido essa capacidade. Relativamente à sua capacidade para ler e escrever, a leitura cruzada com o diário de bordo, entrada de 16 de março, permite observar que o aluno consegue escrever, a pedido do observador, as palavras que aprendeu, [Menina], [Menino], [Sapato], [Bota], [Uva]. A afirmação da professora sobre a incapacidade de leitura do aluno não está adequada à sua real capacidade, mas pode ser explicada pela eventual perceção da docente sobre a conceção de leitura.

Essa conceção infere-se a partir do tipo de exercícios que a professora regista no caderno do aluno. Constam de folhas inteiras de sílabas isoladas, sem aparecerem integradas em palavras, uma operacionalização da conceção ascendente do processo de aprendizagem da leitura. A avaliação de final do ano letivo deixa dúvidas sobre o nível de aprendizagem do aluno. A professora apresenta duas menções, a de “Não Satisfaz” e a de “Satisfaz Pouco”, pelo que não é possível compreender qual foi o desempenho do aluno.

4.9. Discussão e cruzamento de dados: caso 8 da escola RBS

O quadro que se segue apresenta alguns comportamentos e características da aluna. A observação desses comportamentos dá indicações sobre o seu estilo de aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, da metodologia de ensino. Pode, também, explicar a razão do insucesso da aprendizagem através da metodologia analítica-sintética e a preferência pelo processo mais globalizador.

Quadro 30: Síntese do estilo individual de aprendizagem do caso 8.

Comportamentos	Estilo de Aprendizagem
Dificuldades em manter a atenção e a concentração.	Mais Globalizador/ Menos Analítico.
Realiza corretamente os exercícios de cópia.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Não faz a fusão fonémica.	Mais Globalizador/ Menos Analítico.
Não faz a fusão silábica	Mais Globalizador/ Menos Analítico.
Utiliza pistas visuais para distinguir palavras.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Boa memória visual.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Reconstrói visualmente palavras através de sílabas desordenadas.	Mais Visualizador/ Menos Verbalizador.
Dificuldade em aprender a ler pelo processo de juntar letras para formar palavras.	Mais Globalizador/ Menos Analítico.

Por indisponibilidade dos dados relativos à avaliação da aluna no primeiro período letivo, procede-se ao cruzamento com a observação efetuada à aluna ao iniciar o segundo período, de modo a dar uma definição do estado da aluna anteriormente à adequação do método de ensino para o método das vinte e oito palavras. Assim na primeira observação a aluna não foi capaz de ler nenhuma das vogais, ditongos, ou as primeiras palavras como [Pai], [Pia], [Pato]. Perante uma lista de palavras o observador solicitou a identificação de algumas, mas a aluna não conseguiu. Afirmou que não gosta e não consegue ler.

A segunda observação realizada em meados do terceiro período, assim como a entrada do diário de bordo (ver diário de bordo, entrada RB 16 de março de 2011), descrevem o rápido progresso da aluna na aprendizagem da leitura e da escrita. A aluna já é capaz de ler as palavras geradoras e derivadas. Consegue ler frases com essas palavras.

Os indicadores relativos à avaliação de Português, no segundo período, destacam a dificuldade da aluna nas áreas da leitura e da escrita. A aluna evoluiu para a identificação de sílabas conhecidas e ainda demonstra dificuldade na identificação das consoantes. O seu desempenho foi de “Satisfaz Pouco”. Tendo presente que na observação realizada em fevereiro

a aluna não conseguia identificar nenhuma vogal, ditongo, ou consoante, então a evolução parece-nos mais significativa.

No final do ano letivo, regista-se a evolução muito positiva da aluna, expressa no indicador que refere a sua capacidade de ler, interpretar textos adequados à sua idade e competência da leitura. Consegue descobrir palavras numa sopa de letras e fazer ditados mudos. Identifica sílabas e palavras conhecidas. Relativamente à escrita, a aluna é capaz de ordenar palavras para formar frases, faz a legenda de imagens e está a adquirir a competência para preencher frases com lacunas. Consegue agrupar palavras com características comuns e é capaz de formar o plural simples das palavras e frases. Concernente ao seu desempenho, a aluna fez progressos e atingiu de forma satisfatória as competências de Português. Está mais autónoma e realiza os trabalhos propostos. Mantém os problemas de concentração. A aluna teve avaliação “satisfaz” e transitou de ano.

5. Entrevista a uma estagiária da UMA na escola RBC em novembro de 2013

No decorrer do ano letivo de 2013-2014 uma aluna da UMA, 2.º Ciclo de Estudos do Curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolveu na escola de RBC um estágio com a duração de seis semanas. O interesse desta entrevista para o presente trabalho liga-se à necessidade de conhecer a formação atual dos professores, em especial no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

5.1. Síntese da entrevista à estagiária

A entrevistada é aluna da UMA do 2.º ano do 2.º Ciclo de Estudos do Curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que se refere à formação inicial, esta aluna teve unidades curriculares de didática da aprendizagem, uma inovação se quisermos comparar com as entrevistas anteriores de docentes formadas pela mesma universidade. Na categoria FORMAÇÃO INICIAL, subcategoria UNIDADES CURRICULARES SOBRE O ENSINO DA LEITURA, a estagiária refere que teve unidades de didática já no final da licenciatura e que a didática de Português a preparou especialmente para a valência do ensino Pré-Escolar. Sobre a subcategoria SOBRE O ESTÁGIO, subcategoria A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA, a aluna refere que teve preparação teórica e prática para implementar o método analítico-

sintético. Relativamente a outros métodos como o de João de Deus ou das vinte e oito palavras, expôs que a abordagem foi apenas teórica, de modo que sente incapacidade para aplicar essas metodologias de ensino da leitura e da escrita. Ainda sobre esta subcategoria, a aluna exemplificou o procedimento que utilizaria para iniciar a leitura e escrita e, especificou, que iniciaria na unidade palavra ou frase. Esta aluna, com formação recente, parece compreender a importância da análise antes de se proceder à apresentação da letra isolada.

Apresentou o caso particular de um aluno com DAE do tipo: dislexia, disortografia e discalculia, da sala onde a estagiária está a desenvolver a sua prática. O aluno, por inadaptação ao método analítico-sintético e das vinte e oito palavras, está a aprender a leitura e escrita através do método de João de Deus, por recomendação do neuropediatra e da docente de Educação Especial. A aluna revelou surpresa por essa metodologia ser do conhecimento da neuropediatria. Ainda sobre a subcategoria [A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA A](#) aluna referiu que pelo facto de não conhecer a metodologia de João de Deus, utilizada pelo aluno, não o conseguia apoiar. Não obstante, sempre que o aluno lhe pedia ajuda, a entrevistada não a recusava. Revelou sentimentos de inibição, tristeza e frustração, por saber que existe uma metodologia de ensino para a qual não está preparada com consequências na incapacidade de ajudar o aluno. Desconhece qual o procedimento a utilizar, se de sílaba a sílaba, ou de letra a letra. A estagiária recordou que na formação inicial o método de João de Deus foi associado à pedagogia tradicional e, em consequência, foi colocado de parte, nem fez parte das opções possíveis a utilizar.

Na categoria final, [EXPETATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO E À PRÁTICA PROFISSIONAL](#), a docente revela que o curso não é o que esperava. Os programas curriculares prometiam assuntos de interesse prático, vindo depois a revelarem-se aquém das expetativas e necessidades dos alunos. Exemplificou a unidade curricular de Matemática, área em que a aluna tem especial dificuldade e que no seu entender contribuiu pouco para a sua formação. Refere que houve algumas alterações nos programas curriculares, mas que ainda não correspondem às necessidades dos alunos. A aluna revela, na subcategoria, [EXPETATIVAS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO](#) que os docentes que estão no ativo, com formação muito anterior à sua, parecem ter mais “bagagem” comparativamente a si própria, com formação muito atual e de nível de mestrado. Refere, ainda, que passar da teoria à prática é uma grande transição e que nem sempre decorre como se espera.

Conclusões

Para possibilitar uma leitura mais estruturada estabelecem-se categorias de análise, provenientes das diferentes fontes de dados e do esquema conceptual, numa forma de responder às questões iniciais do estudo.

Referindo-nos à questão inicial do estudo, designadamente: de que forma a experiência profissional dos participantes e a formação inicial e contínua afeta ou não a gestão do currículo, potenciando maior ou menor diferenciação, a resposta a esta questão formulou-se pela leitura horizontal das entrevistas aos professores titulares que, por sua vez, se cruzaram com a leitura das entrevistas aos diretores das escolas. A caracterização dos professores titulares permitiu concluir que as únicas experiências de diferenciação do método de ensino da leitura encontram-se na escola RBC e estão associadas ao trabalho cooperativo com a Educação Especial. Não estão, portanto, relacionadas com a experiência profissional ou formação inicial. De facto, a leitura horizontal das entrevistas aos professores titulares de turma demonstra uma clara valorização do método analítico-sintético no ensino da leitura e da escrita. Os professores especificam que foram ensinados para o ensino da letra, não do fonema, num processo ascendente. Alguns professores afirmam que o ensino da letra se fazia no contexto da palavra, outros referem que se fazia de forma isolada passando para a sua representação maiúscula e minúscula. Outras fragilidades foram apontadas à formação inicial de professores. Alguns afirmam claramente que não tiveram a formação necessária para ensinar a leitura e a escrita, que o currículo de formação de professores constituía-se de cadeiras que em nada contribuíam para a formação nessa competência e até que aprenderam a ensinar com a orientadora do estágio ou seguindo o livro.

Os diretores de escola, com mais experiência profissional, são também os que referem mais segurança no ensino da leitura e escrita através de diversos métodos de ensino. Este grupo, aparentemente, não demonstra qualquer entrave à utilização de qualquer metodologia e declara-se preparado para a sua utilização. Dos cinco diretores de escola entrevistados, três deles, designadamente, RBC, RBS e RBT afirmam que foram formados para ensinar todas as crianças, que aprenderam a ensinar diferenciadamente e que tiveram boa formação na área dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Estes diretores constituíam o grupo de docentes com formação académica da década de setenta. Conclui-se que este grupo de professores, em comparação com os professores titulares, tem um discurso sobre diferenciação dos métodos de ensino da leitura

e adequação a diferentes estilos de aprendizagem, com a necessária correspondência prática, materializada na capacidade de ensinar a leitura através de diferentes metodologias, ascendentes e descendentes. No entanto, sendo diretores de escola não se pode averiguar se o discurso se materializa na prática.

As diretoras de escola com formação mais recente, designadamente das escolas de RBSA e RBBP, não refletem a mesma segurança na utilização diferenciada de métodos de ensino da leitura. Afirmam que, na sua prática, constatavam as dificuldades dos alunos, mas não conseguiam implementar um método de ensino facilitador da aprendizagem. Acrescentam que nunca ouviram falar de outros métodos de ensino da leitura, para além do que utilizam. Uma das diretoras designou incorretamente o método analítico-sintético por método global. Nunca utilizaram outro método de ensino para além do que vem no manual.

A leitura cruzada destas entrevistas permite concluir que o conhecimento de diferentes metodologias de ensino da leitura é menos influenciado pela experiência profissional e mais pela formação inicial dos docentes. Como os próprios afirmam, sem o fundamento teórico, dado pela formação inicial, é difícil aplicar o que não aprenderam. A exceção encontra-se na escola de RBC, cujo processo de diferenciação dos métodos de ensino foi apoiado pelo trabalho cooperativo com a Educação Especial.

Relativamente à questão que analisa o discurso dos professores sobre estilos individuais de aprendizagem, todos os professores afirmam que existem diferentes estilos de aprendizagem da leitura. Esta afirmação é proferida em todas as entrevistas dos professores, sem nenhuma reserva. Afirmam que “cada cabeça é uma cabeça”, valorizam a singularidade do aluno e as diferentes formas de aprendizagem. Dirigindo a questão para os métodos de ensino verifica-se a mesma concordância do discurso. Todos afirmam, sem exceção, que um método de ensino não serve para todos os alunos. Merecem destaque, no entanto, as afirmações dos diretores das escolas RBT e RBS que, para além de afirmarem a singularidade do aluno e do processo de aprendizagem, justificaram a sua afirmação. A diretora da escola RBS, uma docente em final de carreira formada na década de 70, justificou que as formas de ensinar têm de ser diferentes para responder a diferentes necessidades dos alunos. Essas diferenças relacionam-se com estilos diferentes de aprendizagem e, também, com as diferentes faixas etárias dos alunos. A diretora da escola RBT justificou a necessidade de ensinar diferenciadamente com os estilos preferenciais de aprendizagem de cada aluno. De facto, associando estas afirmações dos professores com a teoria de Sperry (1977) e Mortimore (2008), o modo como o aluno aprende,

e os métodos de ensino que os professores utilizam, têm uma influência sobre a aprendizagem que deve ser considerada. A diretora da escola de RBT afirma, inclusivamente, que há alunos que não tendo sucesso com um método de ensino conseguem aprender a leitura e a escrita com outro método.

Esta afirmação torna-se ainda mais significativa se retomarmos o caso 1, da escola de RBT. A aluna, com um potencial cognitivo entre os níveis médio a superior, não conseguia aprender com a metodologia analítica-sintética. Por outro lado, a professora evidenciava as dificuldades da aluna em aprender a associação grafema-fonema e o neuropediatra avançou com o diagnóstico de dislexia. Recomendou o ensino através da Cartilha Maternal. A sugestão não foi seguida pela docente que desconhecia, em absoluto, essa metodologia e continuava à procura de relatórios que comprovassem a dificuldade da aluna.

Até ao início da investigação nunca se questionou se o problema estaria no estilo de aprendizagem preferencial associado a uma condição específica de desenvolvimento, neste caso a dislexia. Tal como considerou Gonçalves (1967) a aprendizagem é sempre um ato individual porque deve ter em atenção a inteligência, a personalidade e as preferências do aluno. Posteriormente, Sperry (1977) e os precursores da teoria dos estilos individuais de aprendizagem, Gardner (1983), Mortimore (2008), consideram que o problema se centrou na aluna quando deveria centrar-se na forma preferencial desta aprender e na forma de melhorar e rentabilizar a aprendizagem.

A aprendizagem e ensino da leitura podem fazer-se segundo três orientações: ascendente e o sentido descendente e os sentidos embebidos tanto no sentido global como na explicitação do fonema. Estes últimos também designados de interativos e compensatórios defendem que a instrução explícita do fonema deverá fazer-se no contexto global da palavra, frase ou texto. Os dois sentidos, ascendente e descendente, referem-se a diferentes e antagónicos processos de aprender e ensinar a ler. Por serem dois processos distintos de aprendizagem, podemos considerar, então, que se trata de dois estilos preferenciais de aprender, partindo do particular para o geral ou do geral para o particular. Os processos interativos assumem-se como uma alternativa ao ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem na medida em que compensam, através de um processo de interação, os défices na aprendizagem mediada pelas competências fonológica e no conhecimento prévio que o indivíduo tem da linguagem.

Passando à questão que se ocupa da análise da prática, no intuito de observar a correspondência entre as duas valências, discurso e prática dos professores, verifica-se a

correspondência negativa, ou seja, o discurso não se concretiza. O método de ensino mais utilizado é o analítico-sintético e grande parte dos professores mais jovens conhece apenas esta metodologia de ensino.

A leitura cruzada das entrevistas aos participantes permite concluir que os professores utilizam invariavelmente o método analítico-sintético. As justificações que apresentam para fundamentar a opção por esse método são pouco conscientes, em grande parte relacionadas com a institucionalização desse método, pelo facto de ser o que vem nos manuais, por ser o único que conhecem ou por ser o método com o qual estagiaram. Uma das docentes justificou que este método dava melhores resultados, assim como o professor da escola RBC justificou que utilizava o método analítico-sintético por ser o que produz melhores efeitos para a maioria das crianças. Outras respostas, menos reflexivas como a da docente de apoio do caso 1 da escola RBT, que afirma que “*utiliza o método que toda a gente usa*”, dão a entender o fraco nível de consciencialização sobre o tema e, simultaneamente, de conhecimento sobre as metodologias de ensino da leitura e escrita. Na mesma linha de respostas, uma docente, em particular, identificou o método analítico sintético por método global, e outra identificou o método de João de Deus por método de “*São João de Deus*”.

Utilizar um método de ensino para todos, mesmo com a conceção que nem todos os alunos aprendem através do mesmo, é o mesmo que aplicar uma terapêutica sem conhecimento da doença e dos efeitos da terapêutica sobre ela. É uma opção cega. No sentido oposto, aplicar a terapêutica com conhecimento da doença e dos efeitos da terapêutica sobre ela é uma opção informada (Sim-Sim, 2001).

Os professores participantes neste estudo demonstraram fraca capacidade em justificar a sua opção metodológica para o ensino da leitura. A resposta mais frequente é a falta de conhecimento de outro método o que, por si só, limita qualquer possibilidade de adequar o processo ao aprendente. Também apontam constrangimentos à sua liberdade de escolha da metodologia de ensino. Os constrangimentos referem-se aos manuais que estão organizados segundo um determinado método e que foram selecionados por outro docente. Sobre os manuais escolares verifica-se uma sujeição dos professores relativamente a estes. Esta dependência, relativamente ao currículo prescrito no manual escolar, acontece pela desresponsabilização dos docentes pela sua autonomia. Em conformidade com Pacheco (1996) é no território da escola e da sala de aula que se flexibiliza o currículo, o mesmo é dizer, que se organizam as situações de aprendizagem, a seleção dos métodos, técnicas e atividades. Esta sujeição dos professores a

uma determinada metodologia, ou manuais escolares, e o desconhecimento de outras opções metodológicas está também associado à visão do professor executor do currículo, oposta à visão do professor maestro de toda a decisão curricular. O professor, nesta linha de decisor do currículo, tem autonomia partilhada com os seus pares na escolha dos manuais, tem autonomia total na seleção e implementação de atividades e recursos didáticos. Conclui-se que, relativamente a como ensinar, o professor tem ampla autonomia. Esta autonomia só é limitada pela responsabilidade pessoal do professor, pela sua preparação técnica, pessoal e profissional advinda, logicamente, da sua formação humana, assim como, da formação inicial e contínua (Pacheco, 1995). Não se pode, no entanto, colocar toda a responsabilidade no professor pela sua preparação profissional, uma vez que todos, exceção feita aos professores com mais de trinta anos de serviço, reclamam mais preparação para o ensino da leitura e da escrita e afirmam não terem sido adequadamente formados.

A escolha de um método de ensino da leitura e da escrita não é uma decisão simples. Tratando-se de metodologias de ensino, uma das componentes do currículo a par com os objetivos, os conteúdos e a avaliação, as metodologias também carecem de legitimação. Se os objetivos e conteúdos a ensinar são legitimados pela sociedade a servir, as metodologias legitimam-se por referência ao sujeito a ensinar (Ribeiro, 1993). Parece-nos que são as características psicopedagógicas do sujeito que devem orientar o processo de ensino. Sabendo-se que existem diferentes condições psicopedagógicas a influenciar a aprendizagem, representadas nos diferentes estilos, então as metodologias de ensino não podem beneficiar apenas alguns aprendentes.

Considerando que o currículo da formação de professores é uma construção com base em sistemas de ideias, valores e crenças que são concebidas num determinado círculo e imposto a outro, convém analisar, de forma crítica, se as opções de ensino selecionadas pelos professores para os seus alunos estão isentas de intenções e enviesamentos, e se potenciam, de forma igual, diferentes condições do desenvolvimento e da aprendizagem. E essa posição crítica não é válida apenas para os professores do 1.ºCiclo. Destina-se também aos responsáveis pela conceção e implementação dos currículos de formação de professores.

Detendo-nos no currículo de formação de professores, os dados das entrevistas, em especial a entrevista da diretora da escola de RBT, Caso 1, uma docente em final de carreira, e a entrevista da futura docente, estagiária da UMa, permitem concluir que nestes casos tem perdurado a conceção de ilegitimidade em relação à metodologia de João de Deus. Essa

conceção, que na primeira entrevista era objetivamente desencorajadora da utilização desse método, ou sequer digna de referência, evoluiu para outro preconceito, a associação da metodologia de João de Deus a práticas tradicionais de ensino e, por isso, impróprias para transmissão.

À exceção dos dois docentes diretores das escolas RBC e RBS, com formação no início dos anos setenta pelas instituições de Viana do Castelo ou Leiria, todos os restantes afirmaram desconhecer a metodologia de João de Deus e a Cartilha Maternal. O oblívio tem sido a regra no que se refere ao conhecimento das virtudes desta metodologia que, em nosso entender, pelos dados apresentados tem validade para o ensino e reeducação da leitura e da escrita.

Regressando à questão sobre a escolha do método de ensino da leitura e da escrita e sobre a sua complexidade, Apple (1990) e Freire (1971) sugeriram a posição crítica do professor como forma de o isentar do papel de reproduzidor das desigualdades que as crianças possuem à entrada na escola. A sua sugestão indicava que, em primeiro lugar, o professor se interrogasse qual é a forma que os alunos aprendem melhor, ou nas suas próprias palavras: *“Como (é que) um estudante adquire mais conhecimento?”* (Apple, 1990:34).

A pergunta leva necessariamente à definição de estratégias de ensino que respeitem o estilo individual de aprendizagem e as condições psicopedagógicas e culturais dos alunos. Referindo-nos especificamente aos métodos de ensino da leitura e da escrita, existem metodologias que potenciam mais a aprendizagem por via auditiva, ou fonológica, como os métodos sintéticos, e em algumas situações o próprio método analítico-sintético. Outras metodologias potenciam a aprendizagem mais visual e globalizadora como o método das vinte e oito palavras.

O professor que se interroga qual é a maneira como o aluno aprende melhor está disponível para acionar as metodologias que mais facilitem a aprendizagem e minimiza, assim, o efeito da violência simbólica da ação pedagógica sobre o aluno, conforme designado por Bourdieu & Passeron (1970), proveniente de um poder arbitrário que é o cultural.

Analisando as respostas dos professores sobre a organização do estágio, e procurando conhecer a importância deste na formação para a docência, verifica-se que as três docentes formadas pela UMa, com menos de dez anos de serviço, têm uma perspectiva negativa sobre a sua formação. Uma das docentes chega a afirmar que não teve formação para o ensino da leitura e escrita, não estagiou no 1.º ano de escolaridade e que se tiver de ensinar este grupo de alunos terá de se autoformar. Outra docente teve as unidades teóricas do ensino da leitura através de

diferentes métodos, mas, por serem opcionais, enveredou pela área de Inglês. Nestas docentes, com formação recente pela UMA, o método de ensino da leitura privilegiado foi o analítico-sintético. A docente titular da escola RBT realça que a marcha do método se fazia no sentido da letra até à palavra e que a fase de aprendizagem da letra inicial de forma isolada foi muito valorizada. Curiosamente o professor da escola da RBC, formado pelo Magistério Primário do Funchal, recorda que o ensino da leitura através deste método não se fazia começando na letra mas sim na palavra, procedendo no sentido da análise para a síntese. Compõe uma crítica aos professores que iniciam o ensino através da unidade letra dizendo que, por vezes, o método é mal aplicado.

A leitura cruzada entre as entrevistas aos professores, em início de carreira e formados por diferentes instituições do ensino superior, e as entrevistas aos diretores de escola avolumam a conclusão de que existem diferenças entre a formação dos antigos e dos atuais professores, no que respeita à preparação para o ensino da leitura. Para começar, são os próprios que expressam as suas opiniões acerca da sua formação. Os jovens professores têm a perceção de que a sua formação não se ajusta às exigências do dia-a-dia realçando a falta de orientação, quer teórica quer prática. Os professores mais antigos refletem segurança na sua preparação docente. Descrevem as diferentes unidades teóricas curriculares, didáticas e pedagógicas de ensino da leitura e escrita, insistência no conhecimento e aplicação de diferentes metodologias de ensino da leitura e escrita; estágio em todos os anos de escolaridade; oportunidade de experimentar todos os métodos de ensino da leitura e possibilidade de opção pelo mais conveniente. Os professores das instituições de Viana do Castelo e de Leiria referem a sua formação teórica e prática com o método global, de João de Deus e analítico-sintético. A formação da diretora formada pelo Magistério Primário do Funchal coincide com o período de rejeição do método de João de Deus, pelo que esta metodologia nem era digna de ser mencionada. No entanto, as outras metodologias eram de aprendizagem obrigatória.

Relativamente à perceção destes sobre a diferenciação pedagógica são os próprios que, por unanimidade, referem que no seu tempo de formação havia a preocupação de ensinar todos os alunos, que se ensinava de forma diferenciada utilizando o seu conhecimento sobre os variados métodos de ensino da leitura. A diretora da escola da RBS afirma, inclusive, que é capaz de ensinar qualquer aluno através de qualquer metodologia e garante resultados positivos ao final da sua ação. Também afirma que nunca utilizou só um método de ensino, nem iniciou o ensino

através da letra isolada. O ensino fazia-se sempre começando pela frase ou pela palavra e nunca pela letra.

Todos os professores, antigos ou de formação atual, consideram imprescindível o conhecimento e domínio de diferentes técnicas de ensino para a realização do ideal de diferentes formas de aprendizagem. Para além das diferenças evidentes, no que respeita ao conhecimento de diferentes métodos de ensino entre os professores jovens ou mais experientes, outra diferença se evidencia quando os professores falam do processo de ensino da leitura através do método analítico-sintético. O professor de Estudos da escola RBC, assim como a diretora da escola de RBS, tecem fortes críticas relativamente ao ensino da leitura começando pela unidade mínima, a letra. O professor considera esse processo uma aplicação incorreta do método analítico-sintético. A professora diz que nunca ensinou a ler através da letra, mas sim da pequena frase ou palavra. Os professores mais recentes foram orientados para o ensino isolando a unidade mínima. Existem diferenças no que respeita à marcha do método analítico-sintético. De facto, a teoria sobre o desenvolvimento desta metodologia é muito clara relativamente ao procedimento a utilizar. Como diz Gonçalves (1967), o ensino de crianças de seis e sete anos deve respeitar a sua mentalidade sincrética. Em conformidade, deve ser iniciado pela metodologia analítica de forma a evitar a soletração. O professor deverá dar a fisionomia total do que a criança vai aprender em vez do desenho de letras isoladas. Iniciar o ensino a partir da letra isolada pertence aos procedimentos do método sintético e não do analítico-sintético. O procedimento correto para a marcha do método analítico-sintético está claramente definido, pelo que o autor sintetiza que a metodologia analítica-sintética consta de uma série de composições e recomposições, em que o ponto de partida é a palavra ou a frase, do conhecido para o desconhecido, da palavra para a letra.

Pelo apresentado, podemos considerar que iniciar o ensino pela letra abstrata é, de facto, uma má aplicação do método, que não respeita a própria metodologia nem o desenvolvimento psicológico das crianças de seis anos de idade. O mesmo princípio é defendido por Piaget & Szeminska (1971) e Viana (2007) que referem que na idade de seis e sete anos, o perfil psicológico sincrético das crianças considera as partes como o todo e não concebem o todo como uma agregação das partes. Segundo a teoria das dimensões do estilo cognitivo, as crianças nesta idade são, então, mais globalizadoras e menos analíticas.

Referente à influência da formação contínua na diferenciação das metodologias de ensino da leitura e escrita parece haver pouca influência de uma sobre a outra, uma vez que se verifica

um amplo consenso entre os entrevistados relativamente à inexistência de ações de formação neste domínio. A única exceção é a da professora da escola RBT que refere uma formação com particular importância no desmistificar de algumas crenças e questionamento de algumas práticas dos docentes. Duas outras docentes, nomeadamente, as docentes de RBBP e RBSA, frequentaram ações sobre o método global que colocavam o aluno no centro da aprendizagem.

Sobre o tema levantado pela docente titular da escola de RBT, relativamente à existência de mitos na formação de professores, a mesma explica a razão desses mitos. Considera que os professores, em geral, concebem o processo de aprendizagem da leitura no sentido ascendente, ou seja, num processo de construção que parte da letra até ao todo, a palavra. A própria afirmou que o processo inverso era incompreensível. O mesmo “mito,” para utilizar a expressão da docente, foi reafirmado pelo professor de Estudos da escola da RBC que afirmou que alguns professores julgam que esse é o processo mais fácil e mais conveniente para a criança. Também Sim-Sim (2001) relaciona os mitos que os jovens professores possuem sobre o que é ler com a metodologia que, posteriormente privilegiam. Invariavelmente, os futuros docentes definem leitura como um processo de decifração e de juntar letras e, em consequência, ensinar a ler é a atividade de ensinar letras. Esta visão é redutora do conceito de leitura e, sobre esta conceção do que é ler, os futuros professores constroem um conjunto de conhecimentos e competências pedagógicas de igual forma enviesada. Se, por exemplo, a criança extrai significado de uma palavra apenas pela sua apresentação global, mas não é capaz de identificar uma a uma todas as letras que a constituem poderá significar, à luz desta visão redutora do conceito de leitura que, de facto, não sabe ler.

A questão sobre o conceito de currículo dos participantes pretendia averiguar a eventual relação deste com o processo de diferenciação pedagógica. A leitura cruzada entre as entrevistas dos professores titulares de turma denota uma conceção flexível de currículo que pode estar associada com a experiência dos docentes na diferenciação de metodologias de ensino. Ou seja, os professores que antes do estudo já tinham experiências de diferenciação das metodologias de ensino têm, também, uma conceção mais flexível sobre currículo.

Analisando transversalmente as entrevistas dos professores das escolas de RBBP e RBC que aplicavam na sua sala diferentes métodos de ensino da leitura, estes veem o currículo como uma meta flexível que dá liberdade aos professores no sentido da escolha das metodologias, com vista ao objetivo final que é a aprendizagem. A professora da escola RBSA demonstrou uma conceção mais tensa de currículo definindo-o numa forma prescritiva, elaborado por

peças que não conhecem a realidade da sala de aula. Esta professora não tem experiência de diferenciação dos métodos de ensino da leitura, para além da desenvolvida no âmbito do estudo presente. A docente da escola de RBT, apesar de não lhe ter sido colocada diretamente a questão sobre o seu conceito de currículo, demonstrou, no decorrer das visitas semanais registadas no diário de bordo, um conceito muito prescritivo de currículo. Esta conceção foi também registada por triangulação entre a entrevista e as duas observações efetuadas à docente titular de RBT, caso 1, nas quais a docente demonstra o seu receio em mudar de método de ensino, sem a legitimação dum profissional exterior e sem o apoio de uma lei específica. Relativamente às fichas de avaliação e atividades esta docente refere que, apesar de saber que a aluna não as consegue realizar, fá-las num *proform* com receio de ser questionada. Esta afirmação denuncia a posição da professora como executora de um plano prescrito por alguém e do qual ela não faz parte. A consequência da visão do professor executor é a da não correspondência entre o currículo que está planeado, mas que não se adapta ao aluno, nem à situação de aprendizagem, resultando assim em aprendizagens não realizadas.

Sobre a conceção de leitura verifica-se, sobre este item, uma ampla perceção do processo de aprendizagem assente na descodificação, ou seja, progredindo no sentido ascendente, desde a aprendizagem da letra até à palavra e à frase. A conceção do processo de aprendizagem no sentido descendente, ou seja, da palavra até à letra, está também presente nos professores com mais experiência de diferenciação das metodologias, por força da inclusão de alunos com NEE e da colaboração com a Educação Especial. São os casos dos professores mais antigos do grupo de professores da escola de RBC que concebem dois processos distintos, o ascendente e o descendente, e apontam este último como preferido pelas crianças com dificuldades de aprendizagem. Do mesmo grupo de professores, mas com formação mais recente, e apesar da sua experiência com diferentes métodos de ensino da leitura, a professora de apoio da escola RBC descreve o processo de aprendizagem da leitura num sentido estritamente ascendente. O grupo de diretores de escola, com formação nos anos 70, afirma que, por força da sua formação inicial, preparação técnica e prática para o ensino, são capazes de ensinar através de diferentes metodologias. A diretora da escola RBS e o professor de Estudos da escola de RBC afirmam que a metodologia analítica-sintética deve iniciar-se na frase ou na palavra e não na letra isolada. Esta posição é claramente oposta à das docentes com formação pela UMa que explicitam que aprenderam a iniciar o ensino pela unidade letra. As jovens diretoras de escola RBSA e RBBP não conhecem outros processos de ensino para além do ascendente, inferindo-

se, portanto, que subjacente a este está, também, o processo de aprendizagem com o mesmo sentido.

Conclui-se que a concepção do processo de aprendizagem da leitura é influenciada pela formação inicial dos professores que, por sua vez, reflete a tendência da época, sendo, que antes dos anos 80 previam-se diferentes metodologias, ascendentes e descendentes para responder a diferentes formas de ensino ou preferência do professor. A formação dos professores mais recentes parece privilegiar um processo de aprendizagem pela via ascendente e o método selecionado é o analítico-sintético, com a particularidade de dispensar a fase da análise e partir diretamente para o isolamento da letra, para as suas formas maiúscula e minúscula. A entrevista da futura docente, estagiária da UMA na escola RBC, parece contrariar esta tendência. Esta refere que na sua formação inicial se deu importância à fase de análise de frases e da palavra, antes de se iniciar o processo de síntese da letra. Esta posição relativamente ao ensino e também da aprendizagem da leitura e da escrita denota alguma alteração relativamente às anteriores docentes também da UMA, mas formadas nas décadas de 90 e 2000. No entanto, a valorização dada ao método analítico-sintético e a aparente desvalorização de outras metodologias de ensino mais orientadas para outros estilos de aprendizagem parece inalterada.

A percepção dos professores sobre o que é ler, parece ter correspondência com a forma como se ensina a ler e, em última análise, como se avalia a leitura. De acordo com Sim-Sim (2001) os professores que têm a visão de leitura como um processo de decifração de um código tendem a perceber o ensino como um exercício de ensino de letras desvalorizando, assim, a aprendizagem pelas metodologias globais ou relegando para segundo plano a importância das fases analíticas da palavra e da frase, fases próprias das metodologias que valorizam toda a linguagem (whole-language). Parece existir um paralelismo entre o mito da aprendizagem da leitura como um processo de decifração, o desvalorizar das aprendizagens realizadas por via analítica ou global e a correspondente insistência nos exercícios de letras e combinação destas. Esta posição é fortalecida pelos dados recolhidos na escola de RBC (ver diário de bordo, entrada 16 de março). A docente titular, que desenvolvia com os dois alunos o método das vinte e oito palavras, registava no caderno dos alunos páginas inteiras de letras e sílabas isoladas, aparentemente sem relação com as palavras aprendidas. O aluno ao ser interrogado pelo investigador disse não conhecer as sílabas que copiou. Também afirmou que apesar do Caso 6 ter evoluído para a identificação das vogais e de todas as palavras até chave não dominava a técnica da leitura. Parece-nos que pelo facto da aluna não identificar todas as consoantes isso

significava, a seu ver, que a aluna não desenvolveu a técnica da leitura. Este parece ser o corolário da visão de leitura enquanto decifração, em detrimento da visão enquanto técnica de reconhecimento de palavras.

Finalmente, a última questão que orientou este processo de investigação pretendia compreender como os professores articulam as necessidades dos alunos com NEE com o currículo comum e as dificuldades sentidas nesse processo. Sobre o assunto, a professora dos Casos 4 e 5, da escola RBBP, referiu que a principal dificuldade se relacionou com o facto de compreender que os alunos não estavam a aprender, mas não ser capaz de compreender a razão e, conseqüentemente, de adequar as metodologias de ensino aos alunos. Esta visão também é partilhada pela diretora e subdiretora da escola de BRSA e pela professora titular da escola de RBS. As primeiras referem que o conhecimento sobre as dificuldades e necessidades dos alunos é uma competência própria dos professores do ensino especial, mas que deveria pertencer também ao professor regular. A professora titular da escola RBS admite que quando deteta dificuldade de aprendizagem nos alunos interroga-se sobre o motivo e depois pede ajuda ao ensino especial, uma vez que o conhecimento e avaliação dos alunos com NEE são muito específicos.

Relativamente à utilização, pela primeira vez, do método das vinte e oito palavras, a docente sentiu algumas dificuldades, já que os recursos disponíveis eram muito poucos e foi necessário adequar fichas de trabalho e de avaliação. Posição exatamente contrária teve a docente dos Casos 2 e 3 da escola RBSA que referiu que na internet encontrou diversos materiais para diferenciar as atividades para o método das vinte e oito palavras. Esta docente refere que sentiu dificuldade em lidar com o Caso 2, com problemas no funcionamento intelectual, por não ter tido a formação adequada para o ensino da leitura e escrita. Acrescenta que na sua formação inicial sentiu algumas dificuldades e quando questionou os responsáveis afirmaram que “*não havia receitas, nós (os alunos) é que tínhamos de descobrir*”.

A professora do Caso 1, da escola RBT teve as mesmas dificuldades, pois como não conhecia o método de João de Deus, sentiu-se limitada na elaboração de fichas de trabalho e avaliação. Utilizava o mesmo manual, as mesmas fichas de trabalho e avaliação dos restantes alunos. Justificou essa ação com a necessidade de apresentar o currículo, caso fosse questionada ou inspecionada. Esta atitude, muito influenciada pela conceção prescritiva de currículo, denota também a dificuldade da docente em conceber a diferenciação pedagógica como um direito dos alunos, sem necessidade de justificação ou legitimação.

Finalmente, os docentes da escola RBC referiram exatamente o oposto. A sua longa experiência com métodos de ensino da leitura diferenciados dotou-os de diversos recursos de aprendizagem e não têm dúvidas sobre a necessidade de adequar os materiais, atividades e avaliação dos alunos ao método de ensino. Pela mesma razão, mostram-se críticos perante a atitude da docente titular da mesma escola, que implementava de forma intermitente e pouco consistente a metodologia selecionada.

De uma forma geral, pode-se concluir que os professores mais jovens atribuem as dificuldades sentidas às lacunas da sua formação inicial e consideram que é necessário conhecer diferentes formas de ensinar a ler para poder ensinar diferenciadamente. Estas afirmações tornam incontornável a associação com as opiniões de alguns teóricos que se pronunciaram acerca da formação de professores tecendo críticas fortes relativamente à sua preparação para o ensino.

Um desses teóricos, Correia (1997) afirma que os temores dos professores acerca da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem se referem ao desconhecimento, por parte dos primeiros, das necessidades dos alunos, dos métodos a adotar e dos recursos didáticos a utilizar. Esta opinião parece confirmar a visão da diretora da escola de RBSA que referiu que os docentes identificavam as dificuldades dos alunos, mas não sabiam como agir. Por outro lado, a professora da escola de RBS, perante a incapacidade da aluna aprender a leitura pelo método analítico-sintético e na falta de outros recursos e opções pedagógicas, reiniciou o ensino a partir da primeira lição. O mesmo autor afirma que as instituições de ensino superior têm um papel fundamental, pois devem formar os professores do ensino regular para a compreensão das dificuldades do aluno e a forma como estas afetam a aprendizagem; identificar as necessidades de aprendizagem e desenvolver as atividades prescritivas; individualizar a educação e compreensão emocional da criança entre outras.

Também Cruz (2007) refere fatores extrínsecos ao indivíduo, originários das dificuldades de aprendizagem da leitura. O primeiro factor que apresenta refere-se à escolaridade inadequada ou interrompida. Segundo este, os atrasos na aprendizagem da leitura podem relacionar-se com o abandono da escolaridade mas, muito especialmente, com a falta de capacidade dos professores na aplicação correta dos diferentes métodos de ensino.

A inadequada preparação dos professores é apontada por Cruz (2007) e Viana (2007), Miller (1993) que argumentam que os professores revelam pouco conhecimento acerca da aprendizagem da leitura, das dificuldades que os alunos apresentam e que muitos não estão

preparados para ensinar a ler. Cruz (2007) justifica que a inadequada preparação dos professores se deve à falta de instrução formal, tanto na formação inicial como contínua, sobre esse processo tão complexo e as desordens associadas. Desenvolve que muitos professores não dominam o ensino da leitura e escrita, o que condiciona a ajuda que podem dar às crianças com dificuldades de aprendizagem. Isso acontece por não terem recebido formação suficiente sobre o modo como as crianças aprendem a ler, nem sobre como as ensinar.

Passando à articulação dos dados obtidos com as recomendações para o ensino da leitura e da escrita, estas têm de dirigir-se necessariamente para a formação de professores. Os dados resultantes das subcategoria formação inicial e contínua, assim como unidades curriculares e organização do estágio revelam lacunas na formação inicial de professores que têm de ser consideradas. É extremamente importante que o professor que vai ensinar a ler esteja seguro da sua formação quer teórica quer prática. O ensino da leitura e da escrita obriga, antes de tudo, que se conheçam os diferentes modos de aprender e de ensinar e prática orientada para o efeito. Essa prática deve abranger a aprendizagem e ensino da leitura e da escrita em geral, assim como das crianças que revelam dificuldades nesse processo. Algumas dificuldades de aprendizagem podem ser minimizadas se o professor for capaz de identificar a dificuldade ou o estilo de aprendizagem do aluno e escolher o método(s) de ensino mais adequado. Ensinar diferenciadamente exige opções pedagógicas. Não é possível chegar a diferentes destinos se o trilho a seguir é só um. É necessário que o professor conheça os diferentes métodos de ensino da leitura, essencialmente os que se referem a processos ascendentes e também os descendentes. Esta conclusão reflete as orientações de Snow (1998), do ILP (2015), Sim-Sim (2001) segundo os quais o professor deve conhecer diferentes técnicas, métodos e atividades para saber quando e como utilizá-las.

Passamos, agora às conclusões sobre os resultados observados nos alunos após a adequação da metodologia de ensino ao seu estilo individual de aprendizagem. Relativamente à aluna com dislexia (caso 1) verificamos que o modo preferencial da aluna receber e processar a informação é de orientação mais globalizadora e menos analítica e mais visualizadora do que verbalizadora. Assim, se o estilo de aprendizagem preferencial é partir do todo para as partes encontra-se perfeitamente oposto à metodologia de ensino da leitura utilizada, que partia das unidades menores para as maiores. O estilo preferencial da aluna em receber e representar a informação é mais visualizador e menos verbalizador, também oposto à metodologia analítica-sintética aplicada que valoriza o isolamento do fonema sem o apoio do contexto frase ou palavra. Esta

tarefa requer bom desenvolvimento da linguagem expressiva compreensiva e, essencialmente, bom desenvolvimento fonológico. Estas competências estavam subdesenvolvidas nesta aluna, com a agravante de ter défices na memória verbal. Chamando à discussão as recomendações de Snow (1998) para o ensino da leitura em crianças de risco, as abordagens mais eficazes para as crianças, que ao iniciar a aprendizagem aparentam atrasos na consciência fonológica, são as que se centram na instrução explícita da estrutura fonológica das palavras. Esse treino traz ganhos não só no desenvolvimento fonológico como na habilidade de leitura. A mesma recomendação é dada por investigadores citados neste trabalho como Morais (1997, 2010; Gonçalves, 1967; NRP, 2008; NLP, 2015; Cihon et al, 2008; Viana, 2001; Viana & Teixeira, 2002; Torgesen, 1994) que encontraram evidências sobre a importância do treino fonológico no aumento das habilidades de leitura.

Relativamente ao estilo preferencial da aluna em processar a informação de forma visual, conforme evidenciado no Quadro 22: Síntese do estilo individual de aprendizagem, a aluna, na fase inicial da aprendizagem, recorria aos cartazes expostos na sala contendo imagem e palavra, para identificar o grafema ou o fonema. Este comportamento reflete o que foi discutido nos modelos de aprendizagem da leitura, designadamente, os modelos de Marsh et al (1981), Frith, (1985), Ehri (1995) e o modelo de Spear-Swearling & Sternberg (1996) segundo os quais o aprendiz de leitor experimenta diversas fases de desenvolvimento dessa competência antes de adquirir a capacidade de transposição grafema-fonema. Segundo os autores dos diferentes modelos as fases iniciais são sempre mediadas por pista visual.

A fase seguinte consistiu na adequação do método de ensino da leitura para o método de João de Deus, de ênfase fónica e de orientação descendente e visual. Os efeitos foram imediatamente constatados. Os professores notaram, de imediato, as primeiras alterações na aluna, em especial na capacidade de discriminação dos sons [v, f]. Concluiu que para além de ter aprendido a ler, a aluna melhorou a sua atenção, compreensão oral e metacognição. Afirmando, categoricamente, que a aluna melhorou a aprendizagem com a aplicação do Método de João de Deus. A triangulação destes dados com os da avaliação da aluna, ao longo do ano letivo, permitem concluir que no período anterior à implementação do método de João de Deus, a aluna debatia-se com a dificuldade de associação dos grafemas aos fonemas. As conquistas que fazia eram facilmente esquecidas e a aluna desmotivava-se. Para agravar a situação a avaliação do seu quociente cognitivo revelava um potencial nos níveis médio a superior, o que lhe atribuía capacidade de comparação do progresso dos seus colegas em relação ao seu

fracasso. Nos períodos letivos associados à aprendizagem através do método de João de Deus, a aluna conseguiu rapidamente aprender as vogais, ditongos e todas as consoantes. O processo de associação grafema-fonema ficou muito mais facilitado através desta metodologia. A aluna, Caso 1, recuperou a aprendizagem tendo imediatamente passado para o nível “Satisfaz”. O conteúdo das entrevistas aos participantes da escola RBT e os registos de avaliação anual da aluna permitem concluir que o método de João de Deus se adequa ao ensino da aluna com dislexia.

Estes resultados parecem confirmar a teoria sobre os métodos interativos e sua adequação para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem. O método de João de Deus, apesar de ter sido classificado durante vários anos um método sintético, é considerado por diversos autores, entre os quais, Ruivo (2006), Viana & Teixeira (2002), uma metodologia interativa e construcionista que combina, simultaneamente, estratégias do tipo *bottom-up* e *top-down*. Privilegia, assim, o desenvolvimento em paralelo da descodificação, essencial ao processo de aprendizagem, mas em interatividade com a compreensão, através de palavras significativas. Na perspetiva neurológica os modelos interativos e compensatórios apresentam-se como alternativa mais credível para o ensino de crianças com dislexia, na medida em que respeita as duas vias de aprendizagem, a via direta ou visual e a via indireta ou fonológica. As crianças com dificuldades no desenvolvimento fonológico aprendem mais facilmente se esta via for compensada pela via visual, ou direta, que dá rapidamente o acesso ao léxico das palavras conhecidas. Snow (1998) considerou que o estilo de aprendizagem deve orientar o estilo de ensino e assim, as crianças com dificuldades a nível linguístico aprendem melhor com um método de orientação fónica, com insistência no estudo dos fonemas, como é o caso da metodologia de João de Deus. Pelo apresentado se conclui que a metodologia de João de Deus privilegia a aprendizagem fónica e, simultaneamente, a global. Daí considerar-se interativo ou mesmo interativo compensatório. Na mesma ordem de pensamento, Mortimore (2008) apreciou que a criança disléxica, por ser do tipo global e ter dificuldades no processamento auditivo, tem especiais dificuldades em aceder à informação verbal, pelo que confia melhor nos dados obtidos por via visual. A metodologia de ensino deve ser, então, multissensorial de forma a apelar para a preferência pela apresentação visual e desenvolver de forma sistematizada a aprendizagem dos fonemas.

Também o caso 4 da escola de RBBP, com a problemática de perturbação da linguagem e problemas no funcionamento intelectual, demonstrou que adequar o método de ensino ao estilo

individual de aprendizagem pode potenciá-la. A aluna Caso 4 não aprendeu as primeiras letras com a metodologia analítica-sintética. Não conseguia memorizar os seus nomes, nem os seus sons. A docente decidiu então implementar a metodologia das vinte e oito palavras. Verificou que, através desta metodologia, a aluna também não conseguia progredir. Não discriminava as letras iniciais do método [m, n] e não conseguia juntar sílabas para formar palavras. A aprendizagem da leitura e da escrita estava condicionada, apesar da aluna procurar demonstrar à professora que conseguia escrever palavras inteiras como [pai, pão]. Esta aluna, que apresentava alguma infantilização e privação de estímulos ambientais, preferia o sentido de aprendizagem descendente, mais global e menos analítico. Isso refletia-se quando a aluna lia e escrevia palavras sem a conversão grafema-fonema. As dificuldades de linguagem expressiva e compreensiva, as trocas de letras e o fraco nível de desenvolvimento fonológico criavam a necessidade de uma metodologia mais visualizadora e menos verbalizadora e, simultaneamente, mais ênfase fónica para compensar os défices na consciência dos sons.

A implementação do método de ensino de João de Deus permitiu a recuperação da aprendizagem, num tempo relativamente curto, comparativamente aos meses de insucesso em que a aprendizagem se fazia através da metodologia analítica-sintética. Entre os meses de maio a junho a aluna conseguiu a aprendizagem da associação grafema-fonema, a fusão de fonemas e de sílabas. A metodologia que privilegiava, simultaneamente, a orientação do geral para o particular, dando sempre palavras inteiras e não fragmentos, assim como a metodologia com forte sustentação fonológica, auxiliou a aprendizagem da aluna com problemas de desenvolvimento da linguagem e problemas no funcionamento cognitivo.

A necessidade do ensino se adequar ao estilo preferencial de aprendizagem também se evidenciou no Caso 5 e no Caso 8 com perturbações similares, défice de atenção, associado no Caso 5, a Síndrome de Asperger.

Na situação específica do aluno com PEA, por Síndrome de Asperger, caso 5, tinha bom desenvolvimento da linguagem, vocabulário rico e conhecimento da associação grafema-fonema. No entanto não conseguia aprender com a metodologia analítica-sintética. O aluno era capaz de identificar todas as letras de uma palavra, mas não conseguia fundir os seus sons. Não formava sílabas nem palavras. Nesta situação as letras eram para o aluno unidades abstratas e sem significado. Retomando a caracterização do estilo de aprendizagem do aluno verificamos que o seu estilo preferencial de aprender é mais global e menos analítico e mais visualizador e menos verbalizador. A sua dificuldade em manter a atenção deliberada impedia o processo de

análise e síntese dos sons, por isso a metodologia global, por apresentar o todo antes das partes, permitiu ao aluno através do processo dedutivo formar as associações entre sons e sílabas. Também a sua preferência pela integração da informação por via visual permitiu, facilmente, associar as imagens às palavras e as sílabas aos sons. A compreensão das dificuldades de aprendizagem deste aluno encontra explicação na teoria de Goodman (1968) e na sua conceção descendente da aprendizagem, segundo a qual a leitura é uma construção ativa de significado acionada pelos conhecimentos prévios e significativos que o aprendiz possui sobre a linguagem oral. Relaciona-se, em tudo, com a teoria da literacia emergente e da pré-história da linguagem escrita, da familiaridade com textos, palavras e também sons e letras. Nesta situação evidenciou-se que aprender a ler é mais do que juntar letras. Para além da mediação que um bom conhecimento ortográfico poderia trazer à aprendizagem, a compreensão apresentava-se essencial a esta. Sem a compreensão, a descodificação de letras em sons de nada servia. Este caso faz recordar Paulo Freire (1981) relativamente à compreensão crítica do ato de ler. O processo de ler não é uma mera transposição da palavra escrita. É um processo de compreensão do mundo que não cabe na memorização de sílabas sem sentido. Ler é um processo criador, libertador e carregado de significação. Por isso, são as palavras, não as sílabas ou letras que devem iniciar a aprendizagem. Este caso tem um evidente paralelismo com a investigação realizada por Silva (2011) cujas conclusões remetem para a preferência da criança com PEA pela aprendizagem da leitura e da escrita através de materiais visuais como desenhos e palavras.

Relativamente à aluna com aparente perturbação por défice de atenção e hiperatividade, Caso 8, os dados apontam para a preferência desta aluna pela metodologia no sentido descendente, ou seja, pela aprendizagem a partir da palavra ou frase. Após a implementação do método das vinte e oito palavras, com orientação descendente partindo do todo para chegar às partes, a aluna encontrou mais sentido no que aprendia e, através disso, foi capaz de mobilizar a atenção e concentração para a aprendizagem. Esta conclusão vai ao encontro do discutido por Rebelo (1993) e Lopes (2008) e também Viana e Teixeira (2002) segundo os quais a atenção deliberada é essencial para a análise e retenção de sons, palavras e frases na memória de curto prazo. A aluna, após um período de fracasso com a aprendizagem através do método analítico-sintético não conseguia passar para a fase de fusão da letra [p] às restantes vogais. A docente insistiu no processo e repetiu todo o ensino. Essa medida, para além de ser infrutífera denota outro aspeto preocupante: ensinar o currículo sem ensinar o aluno. Por outro lado, e voltando a análise para as questões curriculares, como sugere Ribeiro (1993) a conexão curricular perfeita

acontece quando o professor tem em conta o currículo planeado, o currículo executado e a aprendizagem resultante. Nesta situação o currículo planeado e executado não resultou em aprendizagem pelo facto de não se ter em conta a *natureza do sujeito de aprendizagem* (Ribeiro, 1993: 53).

O processo de ensino, até então utilizado pela professora que partia de um processo de síntese da letra, sem o contexto da palavra ou frase não facilita a aprendizagem de crianças com problemas de atenção e concentração. Isso pode justificar-se pelo facto de que para isolar um determinado som numa palavra, a criança tem de fazer um exercício de abstração, análise e síntese, que só são possíveis para bons níveis de atenção, concentração e motivação. Ora, o processo descendente parece dispensar um tão elevado nível de abstração, já que a criança é levada primeiro a memorizar palavras comuns do seu quotidiano. Depois do conhecimento das palavras é possível isolar as sílabas, para que, só numa fase final, se proceda à síntese do som e da letra. Estes dados confirmam o apresentado por diferentes teóricos que falam da característica sincrética da criança de seis anos de idade e da importância que a aprendizagem se faça sempre partindo de unidades significativas e nunca de letras isoladas, como alguns manuais escolares preveem. De entre esses teóricos, referem-se os mais clássicos, nomeadamente, João de Deus (1876) e Gonçalves (1967). Gonçalves dedicou um capítulo à exemplificação da marcha do método analítico-sintético e fez recomendações quanto à implementação e seleção dos métodos de ensino. Independentemente do método escolhido para a aprendizagem, este deve sempre iniciar-se com exercícios de globalização, de modo a que a criança compreenda que a palavra escrita corresponde à palavra falada. Esta competência não se adquire com exercícios de isolamento da letra. Para além desta recomendação sugeriu que os métodos globais, por permitirem a aprendizagem pela descoberta (inferindo-se o seu carácter construcionista), são melhores para a aprendizagem. Estes permitem a participação do sujeito e desenvolvem nos alunos hábitos de observação, atenção, reflexão, motivação pela escola e pela vida.

Os casos 2 e 3, da escola RBSA, apresentavam uma condição muito debilitante da aprendizagem e um funcionamento intelectual de nível muito inferior. Para além desta limitação, outros fatores adversos relativos ao meio sócio familiar, os problemas graves de comportamento e o absentismo escolar e os atrasos constantes desempenharam uma ação obstativa à aprendizagem. No entanto, e apesar dos alunos não terem adquirido o nível

“Satisfaz” no final do ano, conseguiram aprender a associação grafema-fonema, todas as vogais e consoantes e, até mesmo, a escrita de frases simples.

Relativamente à definição do estilo de aprendizagem do caso 2 verificamos que tem um perfil mais global e menos analítico e mais visual e menos verbalizador. A aluna demonstrava dificuldades em manter a atenção, o que dificultava o processo de análise e síntese dos sons. Apresentava imaturidade e dificuldades no raciocínio abstrato. Neste caso, a metodologia global apresentava-se mais adequada ao seu perfil de aprendizagem. A avaliação psicológica demonstrou boas capacidades de memória e atenção visual, o que corresponde ao perfil mais visualizador e mais em concordância com a metodologia das vinte e oito palavras.

O caso 3, da mesma escola, tem acrescido à sua condição cognitiva os problemas de articulação e de memória verbal. O seu estilo preferencial de aprender era mais global do que analítico e, mais visual do que verbal. Através da metodologia analítica-sintética, em tudo oposta a este estilo de aprendizagem, os alunos não conseguiram aprender nem as primeiras vogais. Com o Método das vinte e oito palavras, os alunos, logo na segunda semana de implementação, atingiram a fase de análise e síntese dos sons. Esta capacidade não tinha sido observada anteriormente o que causou alguma surpresa e incompreensão à docente.

O caso 6, da escola de RBC, ao iniciar o processo de estudo de caso desta aluna ainda não existia o diagnóstico de dislexia. O perfil de desenvolvimento e aprendizagem da aluna, para além da influência hereditária, antecedia um quadro de dislexia que só mais tarde foi confirmado. A adequação do método de ensino para o Método das 28 palavras possibilitou a recuperação da aprendizagem, de um nível insatisfatório para o nível de satisfaz pouco. Segundo Mortimore (2008), a criança com a problemática de dislexia apresenta um estilo cognitivo do tipo global, ou holístico, e tem especiais dificuldades no processamento auditivo, o mesmo é dizer, de desenvolvimento fonológico e compreensão da linguagem verbal. Por isso, e em consonância com este estilo de aprendizagem, não se rentabiliza o ato de aprender utilizando um método de ensino que parta das unidades mínimas para as maiores (letra, sílaba, frase), uma vez que a criança tem uma forma de pensar, recordar e compreender tendencialmente no sentido oposto, ou seja, do geral para o particular. Para além deste facto, as dificuldades de desenvolvimento da linguagem e de desenvolvimento fonológico, que são em última análise responsáveis pelo conhecimento dos fonemas e da associação destes com os grafemas, dificultam a análise de detalhes verbais e a tarefa de isolar a letra para, através de um jogo de conjugação, se formarem as diferentes sílabas. A metodologia a implementar deveria ser de progressão descendente e

mais adequada ao estilo de aprendizagem, mais globalizador e menos analítico e mais visualizador e menos verbalizador. Este caso tem vários aspetos em comum com o caso 1 ao qual se aplicou a metodologia de João de Deus. Em ambos os casos o diagnóstico é o de dislexia, porém ao caso 6 implementou-se o Método das 28 palavras. Fazendo uma análise comparativa verificamos os dois casos têm diferentes progressos na aprendizagem. A aluna caso 1 recuperou rapidamente a aprendizagem logo no segundo período, melhorou a aprendizagem da associação grafema-fonema e já consegue ler utilizando esse processo de descodificação. No terceiro período a aluna teve um avanço considerável na aprendizagem da leitura, a aluna identifica todas as letras do alfabeto e já consegue escrever frases simples. Comparativamente, o caso 6 com dislexia, mas a aprender pelo Método das 28 palavras teve um progresso mais lento. Não recuperou a aprendizagem de forma tão expressiva, melhorou do nível insatisfatório para o nível de satisfaz pouco, e ao finalizar o ano letivo ainda tinha dificuldades na leitura dos ditongos e não identificava todas as letras do alfabeto. A aluna progride na técnica de associação grafema-fonema. Na área da escrita escreve palavras e frases com dificuldade. Pelo apresentado é possível concluir que existiram diferentes prestações associadas aos diferentes métodos sem, no entanto, deixar de considerar a influência do QI na aprendizagem e outras variáveis não controladas. O método de João de Deus permitiu a recuperação da aprendizagem de forma mais rápida do que o método das 28 palavras para as alunas com dislexia.

O caso 7 apresentava um défice de desenvolvimento e aprendizagem de etiologia não especificada. A avaliação compreensiva do aluno indicava restrições culturais, cognitivas, sociais e emocionais dependentes do seu ambiente familiar. Nestas situações é previsível que as oportunidades de associar a linguagem falada com a linguagem escrita, o contato do aluno com material escrito e as suposições que daí se criam sejam menores. A abordagem orientada para a deteção do grafema ou fonema, de forma isolada sem o contexto da frase ou texto não possibilitou o processo de compreensão e memorização. Nestas situações, a intervenção na dificuldade exige abordagens ecléticas onde as atividades de desenvolvimento da consciência do fonema e associação com o grafema se façam de forma embebida, a ênfase no código no contexto da compreensão da linguagem. Ou seja, o ensino do fonema e da letra deve fazer-se num contexto significativo, um texto, palavra ou frase. Nesta situação, o que foi discutido anteriormente na perspetiva construcionista da aprendizagem que pressupõe o aperfeiçoamento da linguagem escrita sobre as estruturas da linguagem falada, (Vygotsky,1977; Ferreiro e Teberosky 1986; Sim-Sim,1995 e Snow, 1998), dá-nos uma boa referência de compreensão da

natureza deste caso de dificuldade de aprendizagem. O que se deve ensinar é a linguagem escrita e não apenas letras. A metodologia a implementar teria de respeitar duas condicionantes: a) a sua imaturidade e a respetiva necessidade de utilizar a compreensão no processo de aprendizagem, b) a dificuldade em identificar os fonemas e associá-los aos grafemas. A metodologia das vinte e oito palavras revelou-se mais adequada e o aluno recuperou a aprendizagem.

Para concluir impõe-se uma síntese dos efeitos observados nos alunos após o processo de adaptação do método de ensino da leitura e da escrita. O Método de João de Deus permitiu a recuperação rápida da aprendizagem para o caso de dislexia e de perturbação de linguagem. O método das 28 palavras, aplicado ao caso 6 com dislexia, não permitiu a recuperação da aprendizagem da leitura de forma tão eficaz e rápida comparativamente ao método de João de Deus. O método das 28 palavras possibilitou a recuperação da aprendizagem para o aluno com desvantagem cultural, cognitiva, económica e emocional (caso 7). A mesma metodologia não teve os mesmos efeitos nos casos 2 e 3 muito influenciados pelos problemas de comportamento, atrasos constantes, fraco investimento na vida escolar dos filhos e problemas de assiduidade. O método das 28 palavras possibilitou a recuperação da aprendizagem da aluna com aparente distúrbio de hiperatividade e défice de atenção assim como para o aluno com défice de atenção associado ao Síndrome de Asperger.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1995). *Education for all: making it happen*. England (Policopiado).
- ALEGRIA, J., PINOT, E., MORAIS, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. In *Memory & Cognition* 1982, Vol. 10(5), 451-456. Disponível em: link.springer.com/article/10.3758%2FBF03197647. Acedido em Setembro de 2014.
- ALMEIDA, J.F. & Pinto, J. M. (1983). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- ANDRÉ, M. E. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP.: Papyrus.
- APPLE, M. (1986). *Teachers and texts*. New York: Routledge.
- APPLE, M. (1990). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1995). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AZEVEDO, C.E.; OLIVEIRA, L.G.; GONZALEZ, R.K.; ABDALLA, M.M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade*. Brasília. Novembro de 2013. Acedido em Setembro de 2015. Disponível em: www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.../2013_EnEPQ5.pdf
- BARBY, A. (2013). *Desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com Síndrome de Down*. Curitiba, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Paraná. Acedido em Julho de 2015. Disponível em: cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/.../download/6687/pdf
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Paris: Edições 70.
- BARRETO, V. (2004). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e Ciência.

- BARROSO, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. *Fórum: Escola diversidade e currículo* (pp. 79-93). Lisboa: Ministério da Educação.
- BEARD, R.; SIEGEL, L.; LEITE, I. ; BRAGANÇA, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Edições Francisco Manuel dos Santos. Porto Editora: Porto
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1984). *Psicanálise da alfabetização: Um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P., (1996) *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, USP; Porto Alegre, Zouk.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.(1970). *A Reprodução- Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Brasil: Editora vozes.
- CARDOSO-MARTINS, C. (2006). Beginning Reading Acquisition in Brazilian-Portuguese. In R. Joshi, & P.G. Aaron, *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 171-188). N.J.: Routledge.
- CARDOSO-MARTINS; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade leitura na Síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online] 1999, 12: Acedido a 24 / Julho / 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812114>> ISSN 0102-7972
- CIHON, T. ; GARDNER, R.; MORRISON, D.; PAUL, P. V. Using visual phonics as a strategic intervention to increase literacy behaviors for kindergarten participants at-risk for reading failure. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, Vol. 5(3), 2008, 138-155. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100428>
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- COHEN, L.; MANION, L. & MORRISON, K. (1989). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- COMENIUS, J. A. (1657). *Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (Introdução, tradução e notas de Gomes J.F., 1985). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- CORREIA, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORTE-REAL, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças "de risco"-Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em psicologia na área de especialização em psicologia escolar. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

COURTOIS G. (1990). *O triunfo das desigualdades*. Lisboa: Editorial Caminho.

CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

DEC-LEI 240-2001 DE 30 DE AGOSTO. *Perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República -I série-A.

DECRETO LEGISLATIVO REGIONAL N.º 21/2006/M DE 21 DE JUNHO. *Regime Jurídico de Autonomia das Escolas*. Acedido a 15 de Setembro de 2011. Disponível em:

<http://www.spmram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/gestao/DLR21-2006M.pdf>.

DESPACHO NORMATIVO N.º 50/2005. Ministério da educação. Define a implementação, avaliação e acompanhamento dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento. Disponível em: gave.min-edu.pt/np3/html.

DESROCHERS, A.; CORMIER, P.; THOMPSON, G. (2005). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Revue La Parole*, 34–35 36 (2005): 113-138. Acedido em Julho de 2015. Disponível em:

www.glennlthompson.com/desrochersaPDF.pdf

DEUS, J. (1878). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Lisboa. Imprensa Nacional. Disponível em:

<http://catalogo.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?session-139q9284981NH.434608>.

TRONCOSO, M.; CERRO, M. (1991). *Enseñanza de lectura y escritura*. Canal Down 21. Org. Acedido em agosto de 2015. Disponível em:

http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1136%3Alectura-y-escritura&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&limitstart=3

DUARTE, J. B.(2008). Estudos de caso em educação- Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, (pp. 113-132).

EHRI, L. (1995). *Teachers need to know how word reading processes develop to teach effectively to beginners*. Hillsdale N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION: *excellent reading teachers* (1996-2015)
http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1041_excellent_1.pdf

FERREIRA, A. (2005). *A mil passos da luz - Estudo de caso: descrição de uma criança com NEE com lesões no sistema emocional*. Tese de mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Departamento de Psicologia e Ciências da Educação.Lisboa.

FERREIRO E. & PALACIO M. G. (1987). *Os processos de leitura e escrita- Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes médicas.

FREITAS, C. (2001). *Gestão flexível do currículo: contributos para uma reflexão crítica*. Porto: Porto Editora.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas.

FINO, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). In C. Fino; J. M. Sousa. *Pesquisar para mudar (a educação)*. (Org.). (pp. 29-48). Funchal: CIE-Uma.

FONSECA, V. (1999). *Insucesso escolar - Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*.Paris: Sermap

FREIRE, P. (1971). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez.

FREIRE, P.(1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa. Moraes editores.

- FREIRE, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.
- FREITAS, V. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In: *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, 2001.
- GADOTTI, M. (1979). Educação e ordem classista (pref.). In Paulo Freire *Educação e mudança*. (pp.9-14). Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.
- GAZZANIGA, M., (1970). *The bisected Brain*. New York: Appleton- Century Croftst.
- GARCÍA, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. (pp.77-91).Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE.
- GARDNER, H. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Paris: Editions Odile Jacob.
- GIROUX, H. (1997). *Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GLASER, B. G.& STRAUSS, A. L.(1965). *Awareness of dying*. Chicago: Aldine.
- GÓMEZ, A. (1997). O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. (pp.93-113).Lisboa: Publicações Dom Quixote IIE.
- GOETZ, J. P.& LECOMPTE, M. (1988). *Etnografia Y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONÇALVES, G. A. (1967). *Didáctica da Língua Nacional (Apontamentos)*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- GOODMAN, K (1967) "Reading: A Psycholinguistic guessing game". In *Journal of the Reading Specialist*, 6, (126-135). Disponível em:
https://www.readbysight.com/images/Reading_a_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf
- GOODMAN, K. (1968). Words and morphemes in reading. *Psicholinguistics and the teaching of reading* (pp. 25-33). Boston: International Reading Association (IRA). Disponível em:
<http://eric.ed.gov/?id-ED074446>.

GOODSON, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança- Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto editora.

GRAMPONE, M. A. (1967). *Estudio Comparativo de Los Métodos Analítico-Sintético Y Global en El Aprendizaje de La Lectura*. Uruguai: Sociedade de Dislexia de Uruguai. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id ED027778>.

GRAVE-RESENDES, L.; SOARES, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

HABIB, M. (2000). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editores.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983). *Ethnografy, principles in practice*. London: Routledge.

HERMANO, C. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION,(2015).Acedido em Julho de 2015.

www.literacyworldwide.org/

JICK, T.D.(1979) Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, Qualitative Methodology. (Dec., 1979), pp. 602-611. Acedido em Setembro de 2015.Disponível em:

[URL:http://links.jstor.org/sici?sici=0001-8392%28/1979](http://links.jstor.org/sici?sici=0001-8392%28/1979)

JOHNSON, D. & MIKLEBUST, H. (1991). *Distúrbios de aprendizagem- Princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira.

KATO, M. (1985). *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

KERLINGER, F. (1988). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora EPU.

KOLERS, P. (1968). Reading is only incidentally visual. *Psycholinguistics and the teaching of reading* (pp. 8-16). Boston: International Reading Association (IRA).

LAPASSADE, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Poche Education.

LAVRA-PINTO, B. LAMPRECHT, R. Consciência fonológica e habilidades de escrita em crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*[online]. 2010, vol.22, n.3, pp. 287-292. ISSN 0104-5687. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872010000300022>.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS. *Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro* com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOPES, B. (2015). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura e Escrita a nível do 1º ciclo do Ensino Básico: da intervenção à reflexão*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/2160>.

LOPES, J.A., SPEAR-SWERLING, L., OLIVEIRA, C.G., VELASQUEZ, M.G., ALMEIDA, L., ARAÚJO, L., (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

LOPES, M. C. (2008). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito*. Lisboa: Instituto Piaget.

MACEDO, D. (1990). Alfabetização e pedagogia crítica. In Paulo Freire e Donaldo Macedo *Leitura do mundo/ leitura da palavra*. (pp,89-108). Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

MARCELINO, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: concepções e práticas dos professores*. Tese de mestrado inédita. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

MARTINS, M. A. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARSH, C. (2005). *Key concepts for understand curriculum*. London: Routledge.

McGINITIE, M. & KATHERINE, M. & KIMMEL, S. (1987). O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades e compreensão da leitura. In E. F. Palacio, *Os Processos de leitura e escrita-novas perspectivas* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artes Médicas.

McLAREN, P. (1997) Teoria crítica e o significado da esperança (Pref.). In Henry A. Giroux. *Os professores como intelectuais*. (pp. XI-XX). Porto Alegre. Artmed.

- MILLER, W. (1993). *Complete Reading Disabilities Handbook*. New York: The Center for applied research in education.
- MOLL, L. (1996). Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas das psicologias sócio históricas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORAES, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, N.º 37, (pp.7-32). Disponível em [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise de conteudo moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise%20de%20conteudo%20moraes.html). Acedido a 12 de março de 2014
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler- psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- MORAIS, J. (2010). Como aprender a ler e como ensinar a ler (pref.). In Roger Beard, Linda Siegel, Isabel Leite e Ana Bragança. *Como se aprende a ler?* Edições Francisco Manuel dos Santos. Porto Editora: Porto
- MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso PT: De Facto Editores.
- MORTIMORE, T. (2008). *Dyslexia and learning styles- a practitioner's handbook*. England: John Wiley & Sons, Ltd.
- NATIONAL READING PANEL,(2006). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. (Relatório de 10-11-2006) R.P.Disponível em:
[http:// www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf](http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf)
- NIETO, S., BODE, P., KANG, E. & RAIBLE, J. (2008). Identity, Community, and Diversity: Retheorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era in. In F. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of curriculum and instruction* (pp. 176-194). Los Angeles: Sage publications.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-34). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- OUZOULIAS, A. (1995). *L' Apprendi lecteur en difficultee: evaluer, comprendre, aider*. Paris: Editions Retz.

- PACHECO, J. A.(1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto editora.
- PACHECO, J.A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J.A. Pacheco (Org), *Políticas de integração curricular* (pp. 127-146). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto editora.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A.. (2005). Estudos curriculares- para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto editora.
- PACHECO, J.A.(2008). Currículo: entre teorias e métodos. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*. Universidade Federal de Santa Catarina: Repositório da Universidade do Minho.Disponível em : <http://hdl.handle.net/1822/10404>.
- PACHECO, J.A. (2013). Estudos curriculares: génese e consolidação em Portugal. *Revista: Educação, sociedade e culturas*. N.º38, 2013(pp:151-168).
- Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/10.JoseAugustoPacheco.pdf.
- PEARSON, P.D. & KAMIL, M.L. (1978). *Basic Processes and Instructional Practices in Teaching Reading*. (Reading Education Report N.º7.) Illinois. Illinois University, USA. Disponível em: [http:// www. Stanford.edu/~mkamil/vita.htm](http://www.Stanford.edu/~mkamil/vita.htm).
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). A Pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed.
- PEREIRA, M. (2012). *Aquisição precoce da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21*. Escola superior de educação de João de Deus. Acedido em Agosto de 2015. Disponível em: comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2475/1/DISSERTAÇÃO.pdf
- PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. (1971). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PINAR, W. (2008). Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization. In F. Connely, *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 441-513). Los Angeles: Sage publications.

- POPKEWITZ, T. (1997). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. (pp.35-50).Lisboa: Publicações Dom Quixote IIE.
- REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REBELO, J.(1993). *Dificuldades da leitura e escrita em alunos do ensino básico* . Rio Tinto: Edições Asa.
- REBELO, D.; MARQUES, M. & COSTA, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- REIS, A. & CASTRO-CALDAS. (2003). The knowledge of orthography is a revolution in the brain. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, (pp.81-97).
- RIBEIRO, A. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto editora.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez *ideias* (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva, in David Rodrigues (org), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp,291-299) São Paulo: Summus, 2006. Acedido em Julho de 2015. Disponível em: redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf
- RODRIGUES, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de doutoramento. Funchal. Universidade da Madeira.
- RUIVO, I. (2006). João de Deus: método de Leitura com Sentido. *IV Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: www.casadaleitura.org. Acedido em 12 de março de 2014.
- RUIVO, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus* - Apresentação de um suporte interactivo de leitura. Tese de doutoramento. Universidade de Málaga.
- ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. (1993). *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto PT: Edições ASA.

SCHON, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. (pp.77-91).Lisboa: Publicações Dom Quixote IIE.

SEQUEIRA, F. (1989). Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura: sugestões para a elaboração de novos programas escolares. In F.Sequeira & I. Sim-Sim(Eds) *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura* (pp. 79-99). Universidade do Minho - Instituto de Educação.

SILVA, B. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo-repercursões e exigências na profissionalidade docente. In A. F. Moreira, E. F. Macedo, T. T. Silva, A. Veiga-neto, B. D. Silva, A. C. Lopes, M. P. Alves (Eds) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. (pp. 65-92). Porto: Porto Editora.

SILVA, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

SPEAR-SWERLING, L.(2014). Porque razão é importante uma formação de professores de elevado nível na área da leitura. In João A. Lopes, L. Spear-Swerling, C. R. Gomes de Oliveira, M.Gabriela Velasquez, L.S. Almeida, L. Araújo. *Ensino da leitura no 1.ºCiclo do Ensino Básico: crenças, conhecimentos e formação dos professores*. (pp. 15-26). Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

SILVEIRA, M. (2005). *Modelos teóricos e estratégias de leitura- suas implicações no ensino*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Disponível em:

<http://www.monografias.br/brasilecola.com/educa%C3%A7%C3%A3o/os-processosdeleitura-letramento.htm>

SILVA, C. (2011). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas*. Universidade da beira interior. Disponível em:

https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/2112/1/Concei%C3%A7%C3%A3o%20Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf.

SÍLVIA, C. (2011) *Iniciação à aprendizagem da leitura e escrita em crianças com trissomia 21. Um estudo de caso*. Pós graduação em educação especial. Escola superior de educação Paula Frassinetti. Porto. Acedido em agosto de 2015. Disponível em:

<comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2475/1/DISSERTAÇÃO.pdf>

- SIM-SIM, I. (1989). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? ou ler ou não ler...eis a questão. In Sim-Sim, I. & Sequeira, F. *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura* (pp. 39-50). Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. (1997). Desenvolver a linguagem, Aprender a Língua. In A.D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (2001). A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. In (Org), *Cadernos de formação de professores* (pp. 51-64). Porto Editora.
- SMITH, F. (1989). *Compreendendo a leitura - uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOUSA, J. (2002). *A Dimensão Política do Currículo*. Sumário da Lição Síntese para efeitos de obtenção do título de agregação na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal: UMA.
- SOUSA, J. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal.
- SNOW, C.; BURNS, M.; GRIFFIN, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: NationalAcademyPress. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>. Acedido a 25 de Julho de 2015.
- SPERRY, L. (1977). *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais: ensaios e trabalhos*. Porto Alegre: Editora Globo.
- SPRADLEY, J. (1980). *Participant observation*. New York: HBJ Publishers.
- SPRINTHALL, A.N., & SPRINTHALL, C.R. (1990). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. New York: Sage Publications, Inc.
- STERNBERG, R. (1997). *Thinking styles*. United Kingdom: Cambridge- University Press.
- STENHOUSE, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEXAS EDUCATION AGENCY. *The dyslexia handbook: procedures concerning dyslexia and related disorders*.(2001). Disponível em: <http://www.tea.state.tx.us/index4.aspx?id4434>
- TYLER, R. (1978). *Principios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Editora Porto Alegre.
- TOFFLER, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- TORGESSEN, J. & WAGNER, R. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning disabilities*, 276-286. Disponível em:
<http://www.connection.ebscohost.com/c/articles/9411112819>.
- TRONCOSO, M. ; DEL CERRO, M. (1991) *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Um guia para pais, educadores e professores. Porto. Porto Editora.
- VALENTE, F. & MARTINS M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º Ano de Escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise psicológica*, (pp. 193-212).
- VAZ, J. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para a activação de competências*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/1025>.
- VIANA, F.(2006). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? Texto da conferência apresentada no encontro " *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*". Recuperado em 2014, março, 11, de : repositorium.sdum.pt/handle/1822/1820
- VIANA, F., RIBEIRO, I. & SANTOS, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método: Um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, (pp. 261-270).
- VIANA, F. (Junho de 2001). Ensinar a ler, Aprender a ler: Uma análise das componentes linguísticas. *Saber e educar*, (pp. 47-57).
- VIANA, F. & TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa.

VIANA, F. (2003). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WOODS, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. New York: Routledge.

YIN, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, London: Sage publications.

YIN, R. (1994). *Case study research - design and methods*. Newbury Park: Sage publications.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto. Edições Asa.