

DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM UMA CRIANÇA COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA ¹

Edlia Simões & Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação
edliasimoes@gmail.com
mmartins@ispa.pt

Resumo

Esta investigação pretendeu estudar os efeitos de um programa de intervenção de base fonológica sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando como metodologia o estudo de caso.

A avaliação inicial das dificuldades contemplou as seguintes áreas: desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento sócio-afectivo; leitura e escrita; compreensão oral e escrita; capacidade de reflexão morfo-sintáctica e capacidades fonológicas. Tendo por base a avaliação realizada e a revisão da literatura relevante sobre a intervenção com crianças com dislexia elaborou-se um programa de intervenção. Este programa incorporou, em linhas gerais, várias componentes: treino fonológico, treino das correspondências grafo-fonológicas com aplicação na escrita e instrução em estratégias de escrita utilizadas na produção de textos. Além desta vertente de remediação das dificuldades na leitura e escrita, a intervenção incidiu sobre factores de ordem emocional, tais como a motivação, a percepção de auto-eficácia e o reforço da auto-estima.

Os resultados obtidos permitiram constatar a existência de progressos significativos em todas as áreas avaliadas. Entre estas, podemos destacar os ganhos na área do processamento fonológico, acuidade e velocidade de leitura, produções de escrita de texto, assim como no desenvolvimento sócio-emocional.

Introdução

Existem crianças que não realizam a aprendizagem da leitura ao mesmo ritmo que as outras, e começam a manifestar dificuldades na leitura e na escrita.

À manifestação destas dificuldades tem-se atribuído o conceito de dislexia do desenvolvimento, que poderá ser definida como: “ um distúrbio específico da linguagem de origem constitucional e caracterizada na descodificação de palavras isoladas, usualmente reflectindo insuficientes competências de processamento fonológico. Estas dificuldades são inesperadas em relação à idade e a outras capacidades cognitivas e académicas. A dislexia manifesta-se em múltiplas dificuldades nas diferentes formas de linguagem, e inclui associados aos problemas de leitura,

¹ Investigação subsidiada pelo financiamento plurianual de unidades de investigação da FCT.

problemas na aquisição de proficiência na escrita e ortografia. (Orton Dyslexia Society Research Committee, 1994).”

As explicações para a dislexia, apresentadas no início dos anos de 1920, sustentavam que defeitos no sistema visual eram responsáveis pelas inversões de letras e palavras e o tratamento baseava-se no treino ocular. Contudo, actualmente sabe-se que o problema é de natureza linguística e não visual. Entender que a dislexia reflecte um problema de linguagem e não uma incapacidade a nível intelectual ou visual representou um grande avanço nesta área.

A percepção e produção da língua falada são servidas pelo módulo de tratamento fonológico. Anomalias no módulo fonológico tornam difíceis a tomada de consciência fonémica e a aprendizagem da descodificação fonológica na leitura (Morais, 1997; Snowling, 2000; Shaywitz, 2003). De acordo com a hipótese do défice fonológico, existe um défice circunscrito no processo fonológico que interfere na descodificação de leitura, impedindo o reconhecimento das palavras. Essa deficiência básica, no que é essencialmente uma função de nível primário da linguagem, bloqueia o acesso a processos de nível superior e a possibilidade de obter significado a partir do texto lido (Snowling, 2000).

Existe uma estreita relação entre as competências fonológicas e as capacidades de leitura e escrita. Estudos longitudinais têm demonstrado que as competências fonológicas no pré-escolar determinam o sucesso da leitura e escrita anos mais tarde e que o treino da consciência fonológica promove as competências de leitura e escrita nas crianças (Bradley & Bryant, 1983; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988).

Portanto, a teoria do défice fonológico sustenta que, na dislexia, o principal défice cognitivo reside na capacidade de uma pessoa representar ou reaver os fonemas, ou seja, existe um problema com as representações fonológicas. Este défice fonológico leva a um fraco mapeamento mental das letras com os fonemas. Tanto o défice fonológico como este défice nas correspondências entre grafemas e fonemas têm implicações ao nível comportamental, onde ambos levam a dificuldades nas tarefas fonológicas e nas dificuldades na leitura.

Existe evidência dentro da perspectiva da teoria do défice fonológico que as crianças disléxicas possuem dificuldades na memória verbal a curto-prazo (Bell, McCallum & Cox, 2003), o que leva a dificuldades de retenção da fala e à manipulação dos fonemas de forma consciente nas palavras.

Shaywitz (2003) é responsável pelo estudo longitudinal de *Connecticut*, o qual tem estado em actividade durante as últimas duas décadas. Para este recolheram uma amostra aleatória de 445 crianças, no ensino pré-escolar, e várias informações sobre as crianças como a capacidade intelectual, desempenho académico, comportamento em casa, na escola e a sua auto-percepção.

O objectivo do estudo era perceber quais eram os níveis normais de desenvolvimento da leitura. Para isto, estas crianças foram monitorizadas até à idade adulta.

Uma das questões abordadas pelo estudo centra-se na existência ou não de um *continuum*. Será que se pode separar os disléxicos dos bons leitores? As evidências do estudo mostraram que existe um *continuum* que abrange a capacidade e a incapacidade de ler, a que se designa por modelo dimensional em oposição à categorização, ou seja, a existência de uma ruptura entre o bom e mau leitor. Esta afirmação traz implicações importantes a nível da prática educacional, porque existem crianças que deveriam beneficiar de serviços de apoio às suas dificuldades de leitura mas que não preenchem determinado critério presente na visão categorial da dislexia.

Outra forma de olhar para estas diferenças individuais é considerá-las como um *continuum* em termos de variação das competências cognitivas que estão subjacentes à leitura.

Snowling (2000) coloca a hipótese de que as diferenças a nível de gravidade do défice fonológico são o que determina o perfil de leitura das crianças disléxicas. A esta hipótese chamou hipótese de severidade (“*Severity Hypothesis*”).

Consequentemente, de acordo com esta hipótese, o grau de dificuldades no processamento fonológico irá determinar as manifestações a nível das capacidades de leitura e escrita nas crianças disléxicas (Snowling, 2000; Griffiths e Snowling, 2002).

Através de vários estudos de intervenção com crianças em risco de desenvolverem dificuldades de leitura ou com aquelas que apresentavam graves dificuldades na leitura, percebeu-se que é necessário realizar um treino da leitura e da fonologia, ou seja, deverá existir um treino fonológico sintético e explícito, especialmente com actividades interligadas de correspondência grafo-fonológica com aplicação na leitura e escrita. Este tipo de intervenção tem permitido os maiores avanços na leitura e ortografia. (Bradley & Bryant, 1983; Hatcher et al. 2006; Johnston & Watson, 2004; Lovett et al. 2000; Wise, Ring & Olson, 2000; Torgesen, 2001).

Em relação ao conteúdo de um programa de leitura eficaz, Shaywitz (2003) refere algumas linhas de orientação. Um programa deve conter os seguintes componentes essenciais: a) Ensino sistemático e directo em: consciência fonológica e na fónica (como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem); descodificação das palavras; ortografia; vocabulário visual; vocabulário e conceitos; estratégias de compreensão de leitura; b) Prática na aplicação dessas capacidades na leitura e escrita; c) Treino na fluência da leitura; d) Experiências linguísticas enriquecedoras, como ouvir e falar sobre um determinado assunto e contar histórias. É importante que sejam desenvolvidas competências de escrita (Santangelo, Harris & Graham, 2008) que sejam pautadas pelas seguintes componentes:

1) Escrita autêntica e com significado (Palinscar e Klenk, 1992; Tróia, 2006); 2) Ensino explícito de competências e estratégias de escrita trabalhadas na produção de texto, nomeadamente a

instrução directa em estratégias como o planeamento, revisão e reescrita do texto (; Tróia & Graham, 2003); 3) Desenvolvimento da ortografia (trabalho de texto, listas de palavras, ensino das regras ortográficas, treino da correspondência grafo-fonológica, pontuação, etc.) (Graham, Harris, Fink & MacArthur, 2003; Farrell, 2006; Niza et al., 1998).

Para intervir é necessário uma abordagem estruturada para melhorar as competências de literacia. No entanto, será necessário trabalhar a motivação das crianças para a leitura e escrita (Ridscale, 2004).

A percepção de auto-eficácia também é muito importante para o sucesso de um programa de leitura, isto porque, ao modificar as crenças de eficácia que a criança possui sobre a sua competências nesta área, existe um aumento na motivação para a tarefa (Ridscale, 2004; Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006).

Objectivos

Atendendo aos pressupostos teóricos subjacentes, relativamente ao estudo da dislexia e conseqüente intervenção, pretendeu-se com este estudo avaliar em que medida a elaboração e aplicação de um programa de intervenção, com base fonológica, em contexto de trabalho directo e individual, contribuiu para que uma criança melhorasse o seu desempenho na leitura e escrita, bem como ao nível das competências fonológicas.

Método

Amostra

O participante neste estudo foi uma criança de dez anos e seis meses, do sexo masculino, a frequentar o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola de meio sócio-cultural médio-alto, a quem designaremos de Gonçalo.

O Gonçalo teve um desenvolvimento dentro dos parâmetros normais. Apenas na aquisição da linguagem manifestou um ligeiro atraso, apresentando dificuldades ligeiras na articulação de palavras.

Em relação ao percurso escolar, o Gonçalo revelou dificuldades na aprendizagem da leitura. Foi retido no seu 2º ano de escolaridade. Foi no seu 4º ano de escolaridade que começou a adquirir a capacidade de leitura de texto. Não gostava de ler para a turma e recusava a tarefa de escrita. Apresentava, também, dificuldades as outras áreas curriculares.

Foi caracterizado como uma criança submissa, pouco participativa, apresentando baixa auto-estima e auto-confiança.

Desenho do estudo

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram pensados três momentos distintos: dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) e a intervenção.

Pré e pós-teste

Em relação à avaliação da criança realizámos duas etapas: uma inicial, realizada previamente à intervenção, o pré-teste e outra, após a aplicação do programa de intervenção, o pós-teste.

O pré-teste foi realizado em cerca de nove sessões de 60 minutos cada.

Para o pré-teste foi necessário construir alguns instrumentos para avaliar a leitura e a escrita, visto não haver provas nacionais que estejam aferidas para a população portuguesa.

As provas construídas, assim com a escolha das outras provas de avaliação, foram realizadas com base na revisão de literatura sobre a avaliação na dislexia.

O pós-teste foi realizado, num total de sete sessões, de 60 minutos cada. Nesse foram usados os mesmos instrumentos aplicados durante a avaliação inicial.

Intervenção

Com base nos resultados obtidos no pré-teste e, tendo por base as mais recentes investigações no âmbito da intervenção com crianças com dificuldades de leitura e escrita, estabelecemos objectivos de trabalho e construímos o programa de intervenção.

Cada sessão foi planeada cuidadosamente, de modo a ficarem claros os seguintes pontos: objectivos a serem trabalhados; estratégias utilizadas; actividades desenvolvidas e material necessário.

O programa desenvolvido teve como principais objectivos: 1) Desenvolver a fluência e qualidade na leitura; 2) Atribuir uma funcionalidade e importância à escrita; 3) Desenvolver a motivação para a escrita; 4) Trabalhar a consciência fonémica e as correspondências grafo-fonológicas; 5) Desenvolver a capacidade de planeamento, escrita e revisão de um texto.

A implementação do programa de intervenção foi realizada, em sessões individuais e directas de trabalho, com a criança. Estas tiveram a duração de 60 minutos, com carácter bissemanal, durante cinco meses. As sessões evoluíram de acordo com o esquema definido no programa de intervenção (anexo A).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram aplicados de modo a avaliar várias áreas: cognitiva, afectiva, de leitura e escrita; compreensão oral; competência fonológica e escolar. Para a área cognitiva aplicou-se a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – Terceira Edição; Matrizes Progressivas de Raven – Escala CPM e SPM. Para a área socio-afectiva o teste do desenho da família, o desenho da figura humana e observação em sala de aula e no recreio. Para a leitura e escrita utilizou-se a leitura em voz alta de um texto ao nível do 4º ano de escolaridade, uma prova de leitura de uma lista de palavras e uma prova de selecção ortográfica (Alves Martins &

Simões, 2008), uma prova de leitura de não palavras, a realização de um ditado da lista de palavras acima referida e a escrita de um texto livre. Para a compreensão oral e escrita, o sub-teste de compreensão de estruturas complexas de Sim-Sim (2001) e a leitura de um texto com perguntas de interpretação, retirado da prova de aferição de língua Portuguesa de 2005. Para a capacidade de reflexão morfo-sintáctica, o sub-teste de reflexão morfo-sintáctica de Sim-Sim (2001). Para as capacidades fonológicas a bateria de provas fonológicas de Silva (2002) e o subteste de reconstrução fonémica de Sim-Sim (2001). Para a caracterização escolar, a consulta do processo individual do aluno, a ficha de caracterização escolar, e entrevistas aos professores de diversas disciplinas.

Resultados

Nesta secção é realizada uma análise comparativa entre os resultados obtidos no pré-teste e os obtidos no pós-teste, com o objectivo de verificar a evolução do Gonçalo após a aplicação do programa de intervenção. Esta análise é feita de acordo com cada área avaliada e de acordo com as provas aplicadas.

Desenvolvimento Cognitivo

O Gonçalo obteve um aumento, no pós-teste, no valor do seu quociente intelectual global, assim como nos quocientes intelectuais parciais verbal e de realização. Com este aumento dos quocientes, o seu desenvolvimento cognitivo alterou-se para um nível médio superior em relação ao seu grupo etário (tabela 1).

Existiu um aumento mais significativo (3 a 4 valores) de resultados nos seguintes subtestes da WISC-III: Vocabulário; Compreensão; Memória de Dígitos (tabela 1); Disposição de Gravuras; Cubos e Labirintos.

Desenvolvimento Sócio-afectivo

O Gonçalo modificou as suas crenças de eficácia perante as tarefas de leitura e escrita, o que fez com que aumentasse a sua motivação para escrever, visto esta ser uma tarefa que recusava no início da intervenção. O Gonçalo tornou-se muito mais comunicativo e competente socialmente, tanto no trabalho directo, como na sala de aula, devido ao aumento de auto-confiança e auto-estima proporcionado pela sua percepção de aumento de sucesso nas actividades de leitura e escrita.

Leitura e Escrita

O Gonçalo evoluiu na fluência da leitura de texto, tendo lido uma média de 35 palavras por minuto no pré-teste e 106 palavras por minuto no pós-teste.

Em relação à leitura de palavras isoladas, verificou-se progressos na velocidade e precisão da leitura, ou seja, no pré-teste leu 22 palavras correctamente num total de 32 palavras, (média de 6,3 palavras correctas por minuto). Detinha-se em quase todas as palavras para as descodificar,

lia de forma silabada e tinha muitas dificuldades com um grande número de correspondências grafo-fonológicas.

Contudo, no pós-teste o Gonçalo conseguiu ler 31 das 32 palavras (média de 38,8 palavras correctas por minuto), portanto, leu as palavras com maior rapidez e precisão. Não apresentou dificuldades nas correspondências grafema-fonema que havia tido na leitura realizada no pré-teste.

Na prova de leitura de não-palavras, o Gonçalo conseguiu no pós-teste ler um número maior de palavras correctamente (22) em relação ao pré-teste (13), o que demonstra um desempenho superior na descodificação grafo-fonológica.

Na escrita de palavras, através do ditado da lista das 32 palavras o Gonçalo no pré-teste cometia vários tipos de erro, nomeadamente: adição de letras ou sílabas; omissão de letras ou sílabas; substituição de letras ou sílabas; inversão de sílabas; modificação total da palavra; acentuação da palavra; não utilização da regra ortográfica.

O Gonçalo conseguiu escrever correctamente mais quinze palavras no pós-teste em relação ao pré-teste. Podemos realçar a não ocorrência de alguns tipos de erro que se verificaram no pré-teste, como a adição de letras ou sílabas; a modificação total da palavra e a acentuação da palavra.

No reconhecimento ortográfico de palavras, avaliada pela tarefa de selecção ortográfica, o Gonçalo melhorou a sua prestação, tendo em conta que escolheu um maior número de palavras ortograficamente correctas (27 em 32 palavras). O Gonçalo, tanto no pré-teste como no pós-teste, tende a optar pela palavra pseudohomófona quando não realiza correctamente o reconhecimento da palavra-alvo.

Na escrita de texto realizada no pré-teste, o Gonçalo não utilizava pontuação e não se conseguiu realizar uma boa compreensão do texto. Esta falta de compreensão devia-se fundamentalmente ao excessivo número de erros ortográficos cometidos no texto e à sua qualidade, bem como fraca estrutura sintáctica. Não era utilizada qualquer tipo de estratégia de escrita de texto.

No pós-teste, o Gonçalo utilizou eficazmente estratégias de escrita de texto. O Gonçalo recorreu à utilização de título e empregou correctamente a pontuação. O número de erros foi reduzido e a compreensão do texto tornou-se possível para o seu leitor.

Compreensão oral e escrita

No subtteste de Compreensão de estruturas complexas de Sim-Sim (2001) no pré-teste o Gonçalo teve um bom desempenho. No pós-teste obteve um desempenho melhor (tabela 1), demonstrando possuir uma excelente compreensão da Língua falada e um conhecimento interiorizado das regras da mesma.

O Gonçalo, na compreensão de texto escrito, obteve melhores resultados no pós-teste do que no pré-teste. Enquanto que, no pré-teste, o Gonçalo tinha alcançado uma compreensão parcial do texto e não foi capaz de responder correctamente a todas as questões de interpretação, analisar frases com segundo sentido e sequenciar frases de uma história, no pós-teste foi capaz de realizar estas tarefas revelando uma melhoria na compreensão do texto lido.

Capacidade de reflexão morfo-sintáctica

O Gonçalo obteve, tanto no pré-teste como no pós-teste, um bom desempenho nesta prova, embora tenha havido uma melhoria no seu desempenho no pós-teste. Portanto, podemos inferir que existiu uma melhoria na capacidade de julgar gramaticalmente uma frase, segundo o seu conhecimento implícito da Língua.

Capacidades Fonológicas

O Gonçalo obteve um aumento significativo no desempenho no pós-teste do que no pré-teste, em todas as provas da bateria de provas fonológicas. Portanto, no que toca à capacidade de análise silábica, o Gonçalo teve um desempenho superior. No que toca à análise fonémica, o Gonçalo apresentou uma evolução muito significativa (tabela 1), o que revela o aumento das suas capacidades de segmentar e isolar fonemas nas palavras.

No subteste de reconstrução fonémica, o Gonçalo apresentava acentuadas dificuldades no pré-teste tendo obtido a cotação de 2 num total de 10 itens, enquanto que no pós-teste obteve a pontuação de 9 em 10 itens. O Gonçalo revelou uma grande evolução quanto à sua capacidade de síntese fonémica.

Evolução a nível escolar

A professora refere evoluções realizadas a nível da leitura em termos de fluência e, ao nível da escrita, verifica uma redução do número de erros ortográficos.

A sua capacidade de expressão oral melhorou em relação à descrição realizada no início da intervenção.

A motivação do Gonçalo perante a leitura e as outras tarefas de sala de aula aumentou.

Nos testes sumativos não se revelou a evolução de modo a conseguir que o Gonçalo atingisse resultados positivos na Língua Portuguesa, no entanto, verificou-se evolução na escrita de textos.

Tabela 1: Análise comparativa de resultados entre o pré e o pós-teste.

Prova	Pré-teste	Pós-teste
QI da escala completa (WISC-III)	94	110
Memória de dígitos (WISC-III)	5	8
Leitura de lista de palavras (nº de palavras correctas lidas por minuto)	6.3	38.8
Leitura de não-palavras (nº de palavras lidas correctamente)	13	22
Leitura de texto (nº de palavras lidas por minuto)	35	106
Ditado de palavras (palavras ortograficamente correctas)	5	20
Tarefa de selecção ortográfica	21	27
Subteste de compreensão de estruturas complexas	Percentil 80	Percentil >95
Subteste de reflexão morfo-sintáctica	Percentil 75	Percentil > 95
Prova de análise fonémica	4/14	14/14
Subteste de reconstrução fonémica	2/10	9/10

Conclusões

Na validação do programa de intervenção, interessava saber se este produziu efeitos positivos nas dificuldades manifestadas pelo Gonçalo. A avaliação realizada após a intervenção evidencia os efeitos conseguidos, assim como o cumprimento dos objectivos propostos no programa.

Em relação aos resultados da intervenção, podemos realçar ganhos a nível da leitura, escrita e das competências fonológicas.

Em relação às capacidades fonológicas, o Gonçalo revelou uma melhoria significativa, nomeadamente na análise silábica e fonémica, mas mais notável na capacidade de análise e síntese fonémica, sendo este o principal défice que exibia antes da intervenção.

Na correspondência grafo-fonológica apresentou uma evolução bastante significativa, sendo esta especialmente evidente na leitura de palavras, não-palavras e de texto, bem como na escrita. São vários os estudos que sugerem que a intervenção mais eficaz, na promoção da leitura, implica que haja o treino da consciência fonológica com ênfase no treino das correspondências grafo-fonológicas (Bradley & Bryant, 1983; Hatcher et al. 2006; Johnston & Watson, 2004;

Lovett et al. 2000; Wise, Ring & Olson, 2000; Rashotte, MacPhee, & Torgesen., 2001; Torgesen et al. 2001).

O treino explícito sobre as correspondências grafo-fonológicas permitiu que se verificassem ganhos positivos a nível da acuidade e velocidade de leitura de palavras isoladas e de texto, assim como na leitura de não-palavras, o que exige a estratégia de descodificação sem possibilidade de recurso ao capital visual de palavras ou a estratégias de antecipação na leitura.

O Gonçalo, também, passou a demonstrar processos de planificação e selecção dos conteúdos que escrevia, assim como a adopção de estratégias de revisão e correcção dos textos. Para isto, existem aspectos que foram trabalhados no programa que contribuíram para esta evolução como a construção mental do texto, instrução em estratégias de planeamento, revisão e reescrita do texto (Curto, Morillo & Teixidó, 2000), e de salientar as actividades de escrita autêntica (Tróia, 2006).

Também pertinente para esta intervenção, foi a melhoria na memória verbal curto-prazo, ou memória auditiva imediata, o que julgamos se deva à natureza dos exercícios utilizados para trabalhar a consciência fonológica e as correspondências grafo-fonológicas, sendo que esta memória é uma componente importante no processamento fonológico, assim como na evolução das competências de leitura e escrita (Bell, McCallum & Cox, 2003; Griffiths & Snowling, 2002).

Os resultados do programa de intervenção são consequência do trabalho realizado no domínio da leitura e escrita, contudo, para potenciar os efeitos do programa, foi necessário realizar um trabalho sobre aspectos de natureza sócio-afectiva. Neste contexto a motivação, a percepção de auto-eficácia e a auto-estima são muito importantes na aplicação de um programa de leitura e escrita (Ridsdale, 2004).

Deve-se ter em atenção as crenças de auto-eficácia como um aspecto explícito a ser trabalhado, assim como as crenças motivacionais e afectivas, como parte essencial do acto de escrever (Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006; Santangelo, Harris & Graham, 2008).

Este estudo demonstra como uma intervenção intensiva, num curto período de tempo realizado por um especialista, pode contribuir substancialmente para a evolução na leitura e escrita.

Embora não se possam retirar conclusões generalizáveis à população portuguesa, por se tratar de um estudo de caso, considera-se que este pode ser um passo para análises posteriores na forma de entender as dificuldades de leitura e escrita, assim como poderá constituir um auxiliar precioso para combater o insucesso na aprendizagem da leitura e escrita e conduzir a novas reflexões.

Referências

- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarden make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bell, S. M., McCallum, S., & Cox, E.A. (2003). Toward a research-based assessment of dyslexia: Using cognitive measures to identify reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 505-516.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bus, A.G., & Van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixidó, M.M. (2000). *Escreve e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to dyslexia and other specific learning difficulties: Practical strategies*. London e Nova York: Routledge.
- Graham, S., Harris, K.R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2003). Primary grade teachers instructional adaptations for struggling writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, 279-292.
- Griffiths, Y.M., & Snowling, M.J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94, 34-43.
- Hatcher, P.J., Hulme, C., Miles, N.V., Carroll, J.M., Hatcher, J. Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 820-827.
- Hidi, S., & Boscolo, P.(2006). Motivation and Writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp 144-157). New York: The Guilford Press.
- Johnston, R., & Watson, J. (2004). Accelerating word reading, spelling, and comprehension skills with synthetic phonics. In M. Turner, & T. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 158-170). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

- Lovett, M.W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J.C., Steinbach, K.A., & De Palma, M. (2000). Components of effective remediation for developmental reading disabilities: Combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology, 92*, 263-283.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263-284.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Orton Dyslexia Society Research Committee (1994). Operational definition of dyslexia. *Perspectives, 20*, 4.
- Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 211-225.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. (pp 158-170). New York: The Guilford Press.
- Rashotte, C. A., MacPhee, K., & Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly, 24*, 119-134.
- Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self-esteem. In M. Turner & T. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 249-273). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Santangelo, T., Harris, K.R., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “Trubol Giting Thangs Into Werds”. *Remedial and Special Education, 29*, 78-80.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Silva, A. C. (2000). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Sim- Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia* (2ª ed.). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Torgesen, J.K., Alexander, A. W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.K.S, & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 33-58.

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp 324-335). New York: The Guilford Press.

Weschler, D. (2003). *Wisc-III: Escala de inteligência de Weschler para crianças - Terceira Edição*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (2000). Individual differences in gains from computer-assisted remedial reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 197-235.

Anexo A – Programa de Intervenção

Objectivos Específicos	Exemplos de estratégias / actividades
- Desenvolver a fluência e qualidade na leitura	- Leitura das listas de palavras - Leitura dos textos realizados
- Atribuir uma funcionalidade e importância à escrita	- Jornal de Parede - Escrita de carta, postal de aniversário, banda desenhada, legendagem de imagens.
- Desenvolver a motivação para a escrita	- Trabalhar a escrita através de material significativo - Trabalho criativo - Reforço positivo
- Trabalhar o uso do ponto final como divisão de unidades de sentido.	- Construção de texto a partir de imagem (s)
- Desenvolver a capacidade de planeamento e revisão de um texto.	- Escrita de textos
- Trabalhar a escrita com recurso ao computador: estratégias de escrita	- Escrita no computador - Aperfeiçoamento de texto
- Trabalhar a escrita de texto	- Jogo de palavras – “Comboio das Palavras”, que consiste na criação de um texto com base numa associação de palavras
- Trabalhar a eliminação do grafema (e) e (i) no final das palavras.	- Escrita de texto a partir de material significativo de ponto de vista afectivo (ex: banda desenhada realizada pelo próprio) - Construção de um Prontuário. - Realização de fichas de ortografia (MEM). - Análise oral dos fonemas (contraste fonético; identificação do fonema) - Correspondência do oral com o escrito - Exercício de soletração - Escrita de listas de palavras
- Trabalhar a correspondência grafema-fonema no dígrafo [nh].	
- Trabalhar a correspondência grafema-fonema do dígrafo [ch].	
- Trabalhar a correspondência grafema-fonema do dígrafo [lh].	
- Trabalhar a consciência da diferenciação entre o grafema ‘m/n’ a nível oral e escrito.	- Jogo de correspondências entre fonemas e grafemas com suporte de imagens - Procura de palavras em suportes de escrita diversificados - Listas de palavras - Desenho da letra m e n recorrendo a uma imagem associada aos seus fonemas.

-Trabalhar a correspondência grafema-fonema [an, en, in, on, un]	- Ficha de trabalho: exercício de identificação da correspondência grafo-fonológica;
- Avaliação da aquisição das correspondências grafo-fonológicas trabalhadas [nh, lh, ch]; [an, en, in, on, un]; [m/n].	- Ditado de palavras - Exercício de selecção ortográfica
- Dividir frases nas suas palavras.	- Ficha de trabalho
- Desenvolver a consciência silábica, através da manipulação oral de sílabas	- Jogo de manipulação oral e física de sílabas de modo a formar palavras com tema comum (corte e colagem com desenho)
- Desenvolver as competências de manipulação e síntese fonética a partir de um conjunto de letras de forma a construir palavras.	- Jogo interactivo via Internet.
- Trabalhar as correspondências grafo-fonológicas – ditongos nasais [ão, ões, ãe, ães]	- Análise oral dos fonemas (contraste fonético; identificação do fonema) - Correspondência do oral com o escrito - Exercício de soletração - Escrita de listas de palavras
- Trabalhar as correspondências grafo-fonológicas – ditongos orais [ai, ei, oi, ui / ia, io, iu]	- Análise oral dos fonemas (contraste fonético; identificação do fonema) - Correspondência do oral com o escrito (leitura de listas de palavras; sublinhar palavras através da identificação das correspondências grafo-fonológicas)
- Trabalhar as correspondências grafo-fonológicas – ditongos orais [au, ou, eu, éu]	- Análise oral dos fonemas (contraste fonético; identificação do fonema) - Correspondência do oral com o escrito - Exercício de soletração - Escrita de listas de palavras
- Avaliação da aquisição das correspondências grafo-fonológicas trabalhadas – ditongos orais e nasais.	- Ditado de palavras
- Trabalhar as correspondências grafo-fonológicas CCV – [pra, pre, pri, pro]	- Recurso à utilização do computador - Completamento de palavras através de discriminação fonológica com suporte visual - Ditado de palavras
- Trabalhar as correspondências grafo-fonológicas CCV – [br, cr, dr, fr, gr, tr, vr]	- Recurso à utilização do computador - Completamento de palavras através de discriminação fonológica com suporte visual - Ditado de palavras
- Trabalhar as correspondências grafo-fonológicas CCV – [bl, cl, fl, pl, gl, tl]	- Recurso à utilização do computador - Completamento de palavras através de discriminação fonológica com suporte visual - Ditado de palavras

<p>- Trabalhar a correspondência grafo-fonológica - grafema s com fonema [z] e grafema z com fonema [z].</p>	<ul style="list-style-type: none">- Identificação da palavra ortograficamente correcta do mesmo fonema com e sem suporte visual de palavras- Seleção da palavra ortograficamente errada do mesmo fonema com grafia diferente- Identificação da correspondência grafo-fonológica através de palavras ditas a nível oral- Identificação de palavras em listas de palavras- Escrita de texto com lista de palavras com o grafema (s) com valor fonológico [z].
--	---