

EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: ESTUDO DE CASO

Edlia Simões e Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação

Esta investigação teve por objectivo construir um programa de intervenção de base fonológica de modo a verificar a eficácia dos seus efeitos sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando como metodologia o estudo de caso.

Foi realizada uma avaliação antes e após a aplicação do programa, que contemplou as seguintes áreas: cognitiva; sócio-afectiva; leitura e escrita; compreensão oral e escrita; capacidade de reflexão morfo-sintáctica e capacidades fonológicas. O 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. A intervenção incidiu, também, sobre factores de ordem emocional, tais como a motivação, a percepção de auto-eficácia e o reforço da auto-estima.

A aplicação do programa permitiu verificar ganhos na área do processamento fonológico, acuidade e velocidade de leitura, produções de escrita de texto, assim como no desenvolvimento sócio-emocional.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; linguagem escrita; programa de intervenção: estudo de caso

1. 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, 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 a dificuldades na 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; Torgesen, 2001; Wise, Ring & Olson, 2000).

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 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 & 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.) (Farrell, 2006; Graham, Harris, Fink & MacArthur, 2003; 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 (Hidi & Boscolo, 2006; Pajares & Valiante, 2006; Ridscale, 2004).

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Atendendo aos pressupostos teóricos subjacentes, no que concerne ao estudo da intervenção na dislexia, pretendeu-se com este estudo avaliar a eficácia de um programa de intervenção, com base fonológica, em contexto de trabalho directo e individual, na melhoria do desempenho na leitura e escrita, assim como ao nível das competências fonológicas.

3. METODOLOGIA

3.1 Participantes

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 nas outras áreas curriculares.

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

3.2 Instrumentos

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 da 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.

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.

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 (ver Anexo A).

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.

O nosso programa de intervenção incorporou diversas componentes dos programas eficazes:

- Treino fonológico explícito e exercícios de correspondência grafo-fonológica (Hatcher et al. 2006; Lovett et al. 2000; Olson & Wise, 1992; Olson, Wise, Ring, & Johnson, 1997; Rashotte et al., 2001; Shaywitz, 2003; Wise, Ring & Olson, 2000).
- Aplicação do trabalho das correspondências grafo-fonológicas na escrita (Farrell, 2006; Shaywitz et al. 2004).
- Actividades de ortografia (Graham, 1999; Grave-Resendes & Soares, 2002; Shaywitz, 2003).
- Recurso ao computador para o treino das correspondências grafo-fonológicas (ex. Tijms & Hoeks, 2005);
- Escrita no computador para a instrução em estratégias de escrita de texto (Farrell, 2006; Graham et al., 2003; Shaywitz, 2003; *Dislexia International – Tools and Technologies (D.I.T.T)*)
- Trabalho de texto com instrução em estratégias de escrita (Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Graham et al. 2001; Grave-Resendes & Soares, 2002; Troia, 2006).
- Tarefas de escrita significativas, variadas e desafiantes (Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Palinscar & Klenk, 1992).
- Treino da articulação dos diferentes fonemas, para ter a percepção dos contrastes sonoros e movimentos da boca associados a cada fonema (“*Lindamood Phoneme Sequencing Programme (LiPS)*”).

A implementação do programa de intervenção (anexo A) 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.

De uma forma global, o percurso da aplicação do programa teve início com actividades de escrita com o objectivo de motivar o Gonçalo para a escrita.

Estas sessões iniciais foram menos estruturadas e com actividades que permitissem alcançar o sucesso, de modo a trabalhar a percepção de auto-eficácia. A primeira etapa tinha como principal objectivo a motivação para a escrita e conseqüentemente para a leitura no decorrer da intervenção.

Iniciou-se o treino explícito e sistemático das correspondências grafo-fonológicas, através de exercícios de natureza fonológica. Uma das estratégias principais consistiu na realização de três exercícios, cada um com as suas etapas e sempre aplicados na mesma sequência. Foi realizado através de estratégias de identificação oral dos fonemas e correspondência visual e escrita com os grafemas, assim como de soletração de palavras.

Este ensino explícito das correspondências grafema-fonema foi integrado na leitura de listas de palavras com a realização de actividades de escrita para aplicar o conhecimento das correspondências grafo-fonológicas em contexto.

A correspondência grafo-fonémica foi trabalhada, também, em exercícios de carácter fonémico com suporte visual, através de exercícios construídos em formato digital, realizados com recurso ao computador.

A etapa final da intervenção debruçou-se sobre o trabalho de escrita de texto, nomeadamente através da instrução directa em estratégias como o planeamento, revisão e reescrita do texto. Utilizou-se para isto, também, o recurso ao computador.

Existiram várias estratégias transversais à aplicação do programa de intervenção que são as que se seguem: a) fornecimento de reforço positivo de modo a estimular as aprendizagens; b) atribuição de um papel activo ao longo da aplicação do programa de modo a aumentar a sua responsabilidade no processo de aprendizagem; c) utilização de material significativo do ponto de vista emocional, de acordo com os interesses do Gonçalo; d) fornecimento de *feedback* dos resultados, o que permitiu uma maior regulação do processo de aprendizagem.

Apesar de estruturada, com objectivos definidos e sessões programadas processou-se constantemente de forma dinâmica para se tornar mais eficaz na melhoria das dificuldades do Gonçalo.

4. 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.

Existiu um aumento mais significativo (3 a 4 valores) de resultados nos seguintes subtestes da WISC-III: Vocabulário; Compreensão; Memória de Dígitos; 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 pseudohomófono 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 subteste 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, 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.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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, através dos efeitos conseguidos, o cumprimento dos objectivos propostos no programa, assim como a sua consistência.

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. 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

Em acordo com estes resultados, 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; Rashotte, MacPhee, & Torgesen., 2001; Torgesen et al. 2001; Wise, Ring & Olson, 2000).

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; Tróia & Graham, 2003), 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 (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).

6. CONCLUSÕES

Para intervir eficazmente nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita é necessário construir programas de intervenção alicerçados em pressupostos como: treino da fluência da leitura com desenvolvimento de competências de compreensão na leitura; treino em estratégias de escrita, nomeadamente na produção de texto; promoção das competências grafo-

fonológicas, aplicando depois ao contexto da leitura e escrita; e incrementar a percepção de auto-eficácia e a motivação para a aprendizagem da leitura e escrita.

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 estudo 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.

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Edlia Simões e Margarida Alves Martins

Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal

Tel.: (351) 218 811 700 Fax: (351) 218 860 954

E-mail: edliasimoes@gmail.com; mmartins@ispa.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham, S., Harris, K.R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 74-84.
- 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.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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	- Jogo interactivo via Internet.

manipulação e síntese fonética a partir de um conjunto de letras de forma a construir palavras.	
- 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
- Trabalhar a correspondência grafo-fonológica - grafema s com fonema [z] e grafema z com fonema [z].	- Identificação da palavra ortograficamente correcta do mesmo fonema com e sem suporte visual de palavras - Selecção 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].