

ANA TERESA RODRIGUES HORTA XAVIER

**APRENDIZAGEM DA LEITURA EM CRIANÇAS
COM DIFICULDADE INTELECTUAL
E DESENVOLVIMENTAL**

ORIENTADOR CIENTÍFICO: Prof. Doutor Vítor Cruz

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2011

ANA TERESA RODRIGUES HORTA XAVIER

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA
CRIANÇA COM DIFICULDADE INTELECTUAL E
DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada à Escola Superior de
Educação Almeida Garrett para a obtenção do
grau de Mestre em Educação Especial no Curso
de Mestrado em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial, conferido
pela Escola Superior de Educação Almeida
Garrett.

Orientador Científico: Prof. Doutor Vitor Cruz

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2011**

(...) a aventura de ler é pessoal. Ensinar a ler também o é. A velocidade do progresso é imprevisível.

Troncoso & Cerro (2004, p. 16)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Doutor Vítor Cruz, pelas reflexões e aprendizagens proporcionadas e pela total solidariedade e compreensão face ao processo acelerado em que este trabalho se desenvolveu.

Às minhas colegas de Educação Especial pela colaboração e incentivo durante a elaboração deste trabalho.

Aos professores e alunos que possibilitaram e viabilizaram a intervenção pedagógica desta investigação.

Aos meus pais e irmão, pelo apoio e incentivo nas diversas fases do trabalho.

À Natália, o meu agradecimento pela, amizade, companheirismo e incentivo nos momentos mais difíceis da elaboração desta trabalho.

Ao Carlos, expresso a minha profunda gratidão por me ter acompanhado ao longo deste trabalho, incentivando-me nos momentos mais difíceis e reforçando os mais aliciantes, demonstrando sempre uma atitude de compreensão, empenho, atenção e apoio emocional, fundamentais ao longo deste trabalho, sem o qual este esforço teria perdido parte substancial do seu significado.

RESUMO

A presente investigação tem como objecto a aprendizagem e as práticas de leitura por parte de crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Na revisão bibliográfica efectuada constata-se a existência de uma ligação intrínseca entre os processos cognitivos e a aprendizagem da leitura, sendo estes um factor determinante para a compreensão do processo de ler. Tivemos a preocupação de dar a conhecer os componentes implicados na leitura, nomeadamente a descodificação e a compreensão, a primeira das quais integra os processos cognitivos de âmbito fonológico. Salienta-se a interligação de ambas as componentes para a aquisição da técnica da leitura e os modelos e métodos de ensino da leitura que vão condicionar a sua aprendizagem.

Procurou-se perceber quais as causas da dificuldade na aprendizagem da leitura em crianças com DID, bem como a influência de diferentes métodos na aprendizagem da leitura. Três objectivos/preocupações nortearam a investigação: a) identificar quais os processos cognitivos implicados nas dificuldades da leitura em crianças com DID e sem DID; b) identificar os processos fonológicos envolvidos na aprendizagem da leitura em crianças com DID e sem DID; c) identificar se o método de ensino que o professor utiliza para ensinar a ler tem influência na aprendizagem de crianças com DID e sem DID. Para responder à questão de partida procedeu-se a um estudo quase experimental e comparativo.

A dimensão empírica desta investigação assentou numa amostra constituída por doze alunos e seis professores de duas escolas do ensino público. Dos alunos, 8 não tinham DID (4 do 1º ano de escolaridade e 4 do 3º ano de escolaridade), e 4 tinham DID (2 do 4º ano de escolaridade e 2 do 5º e o 7º ano de escolaridade). Aos dois alunos com DID do 4º ano de escolaridade, foi aplicada uma intervenção pedagógica de reforço da aprendizagem da leitura durante 14 sessões. Os restantes alunos constituíram o grupo de controlo. Os resultados obtidos a partir da aplicação da bateria de testes, antes e após a intervenção, permite-nos perceber que as dificuldades na aprendizagem da leitura possivelmente, estarão mais relacionadas com os processos fonológicos e não tanto com os processos cognitivos.

PALAVRAS-CHAVE

Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Leitura; Processos fonológicos;

Processos de descodificação; Processos de compreensão; Métodos de ensino de Leitura

ABSTRACT

This research is aimed at the learning and practice of reading by children with Intellectual and Developmental Difficulties (DID). The literature review notes the existence of an intrinsic link between cognitive processes and learning of reading, the latter being a key factor for understanding the process of reading. We had the desire to make known the components involved in reading, including decoding and comprehension, the first of which includes the cognitive processes of phonological context. We emphasize the interconnection of both components for the acquisition of reading technique and the models and methods of teaching reading that will condition their learning.

We tried to understand what causes difficulty in reading in children with DID, as well as the influence of different methods in reading. Three objectives / concerns guided the investigation: a) identify the cognitive processes involved in reading difficulties in children with and without DID, b) identify the phonological processes involved in reading in children with and without DID, c) identify The method of teaching where the teacher uses to teach reading has an influence on the learning of children with and without DID. To answer the initial question, we proceeded to a quasi-experimental study and comparison.

The empirical dimension of this research was based on a sample of twelve students and six teachers from two schools of public education. Students, 8 had no DID (4 to 1th grade and 4 the 3rd grade), and 4 had DID (2 of 4th grade and 2 to 5. And 7th grade) . The two students with DID the 4th grade, an educational intervention was applied to enhance the learning of reading for 14 sessions. The remaining students formed the control group. The results from the application of the battery of tests before and after the intervention, which allows us to perceive the difficulties in learning to read possibly be more related to phonological processes rather than with cognitive processes.

KEYWORDS

Intellectual and Developmental Difficulties, Reading, phonological processes; Processes of decoding, comprehension processes; Teaching Reading

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL	4
1.1. DEFINIÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO DE DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL	8
1.1.1. ETIOLOGIA DA DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL	16
1.1.2. A DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL COMO DÉFICE COGNITIVO	19
1.1.3. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DID	25
2. A LEITURA	33
2.1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA	34
2.2. PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA LEITURA	35
2.2.1. PROCESSOS DE NÍVEL INFERIOR OU DE DESCODIFICAÇÃO	39
2.2.2. PROCESSOS DE NÍVEL SUPERIOR OU DE COMPREENSÃO	48

3. ENSINO DA LEITURA	55
3.1. MODELOS E MÉTODOS DE ENSINO INICIAL DE LEITURA	55
3.1.1. MODELOS DE PROCESSAMENTO ASCENDENTE / MÉTODO FÓNICO OU SINTÁCTICO	56
3.1.2. MODELOS DE PROCESSAMENTO DESCENDENTE / MÉTODO GLOBAL OU ANALÍTICO	57
3.1.3. MODELOS INTERACTIVOS	58
3.2. MÉTODOS FÓNICOS OU SINTÉTICOS /MÉTODOS GLOBAIS OU ANALÍTICOS	60
4. A LEITURA E A CRIANÇA COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL	62
PARTE II – ESTUDO IMPIRICO	68
INTRODUÇÃO	68
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	71
1.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	71
1.2. OBJECTIVOS E HIPÓTESE DE TRABALHO	72
1.3. AMOSTRA	73
1.3.1. MÉTODO	76
1.3.2. PROCEDIMENTOS	76
1.3.3. VARIÁVEIS	79
1.3.4. INSTRUMENTOS	79
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	92
2.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS	99
3. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	102
BIBLIOGRAFIA	106

ANEXOS	110
ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	i
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE GRAFFAR	ii
ANEXO 3 - TESTE DE DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA – MODELO I	x
ANEXO 4 - TESTE DE DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA – MODELO II	xi
ANEXO 5 - TESTE DE RCONSTRUÇÃO SILÁBICA	xii
ANEXO 6- TESTE DE SEGMENTAÇÃO SILÁBICA	xiii
ANEXO 7 - TESTE DE RCONSTRUÇÃO FONÉMICA	xiv
ANEXO 8 - TESTE DE SEGMENTAÇÃO FONÉMICA	xv
ANEXO 9-TESTE DE LEITURA DE PALAVRAS E DE PSEUDO - PALAVRAS	xvi
ANEXO 10- QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	xix
ANEXO 11 - ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE TRANCOSO & CERRO (2004)	xxii

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - RESULTADOS DA ESCALA DE GRAFFAR PARA AMOSTRA DO ESTUDO	75
TABELA II – RESULTADOS MÉDIOS DOS TESTES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR GRUPO DE ALUNOS	93

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALINO. DESCRIMINAÇÃO AUDITIVA MODELO I.	95
FIGURA 2 – VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE DESCRIMINAÇÃO AUDITIVA MODELO I.	95
FIGURA 3 – VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE DESCRININAÇÃO AUDTIVIVA MODELO II.	95
FIGURA 4 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE DESCRIMINAÇÃO AUDITIVA MODELO II.	95
FIGURA 5 - VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE RECONSTRUÇÃO SILÁBICA.	96
FIGURA 6 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE RECONSTRUÇÃO SILÁBICA.	96
FIGURA 7 - VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE SEGMENTAÇÃO SILÁBICA.	96
FIGURA 8 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE SEGMENTAÇÃO SILÁBICA.	96
FIGURA 9 - VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE SEGMENTAÇÃO FONÉMICA.	97
FIGURA 10 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE SEGMENTAÇÃO FONÉMICA.	97

FIGURA 11 - VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE RECONSTRUÇÃO FONÉMICA.	97
FIGURA 12 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE RECONSTRUÇÃO FONÉMICA.	97
FIGURA 13 - VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE PSEUDO-PALAVRAS -PALAVRAS LIDAS-.	98
FIGURA 14 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE PSEUDO-PALAVRAS –PALAVRAS LIDAS-.	98
FIGURA 15 - VALORES DA AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE PALAVRAS -PALAVRAS LIDAS-.	98
FIGURA 16 - VARIAÇÃO DOS VALORES ENTRE A AVLIAÇÃO INICIAL E FINAL POR TIPO DE ALUNO. TESTE DE PALAVRAS – PALAVRAS LIDAS-.	98

INTRODUÇÃO

Actualmente sabe-se que o sucesso académico é promotor de outros sucessos, sobretudo nas sociedades modernas onde a letra impressa impera. Por esta razão, saber ler é uma condição indispensável para o sucesso pessoal e profissional de todos os indivíduos. O insucesso na aprendizagem da leitura constitui uma das principais razões para a retenção de alunos no 1º Ciclo do EB e é fonte de ansiedade para pais e professores, limitando a aprendizagem nas diversas áreas académicas e repercutindo-se ao nível da sua auto-estima, conceito de si próprio e relação com os outros, provocando a maioria das vezes problemas de comportamento.

É do conhecimento comum que a leitura consiste numa actividade complexa, não é adquirida de modo livre e espontâneo como acontece com a linguagem oral. Por esta razão necessita de ser ensinada em meio escolar, assumindo-se como conciliadora das outras aprendizagens escolares, constituindo uma actividade que se prolonga e aperfeiçoa ao longo da vida do indivíduo, possibilitando o aprofundamento das suas competências verbais e facilitando a sua relação com os bens culturais, concorrendo igualmente para o crescimento cognitivo de cada indivíduo.

No caso concreto do indivíduo com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental - DID-, o domínio da técnica da leitura permite a autonomia pessoal, facilitando a sua integração em todas as áreas da sociedade, aumentando a possibilidade de obter emprego e permitindo a sua aceitação por parte de outros.

A aprendizagem da leitura por parte dos alunos com DID é uma tarefa possível. Apenas é necessário conquistar estas crianças para a leitura, deixar que elas encontrem o seu ritmo e aperfeiçoem o seu modo de ler.

Uma vez conhecidas as variáveis associadas às dificuldades na leitura, importa seleccionar as actividades mais adequadas para as superar e, por conseguinte, o programa de intervenção que se pretende implementar, para que este esteja adequado às áreas fortes e fracas de cada criança, conseguindo-se, deste modo, minimizar a frustração da mesma e aumentar a motivação para a aprendizagem desta competência.

O presente projecto de investigação enquadra-se na área das dificuldades da aprendizagem da leitura. O tema desta dissertação foi influenciado por aspectos relacionados

com a minha prática profissional, pelo facto de há vários anos estar na Educação Especial a trabalhar com crianças com DID, assim como por estar constantemente a ser confrontada com dúvidas e questões acerca da razão pela qual estas crianças têm dificuldades na aprendizagem da leitura, apresentando uma evolução mínima na sua aprendizagem desde os anos iniciais da escolaridade obrigatória. Sentiu-se assim necessidade de aprofundar os conhecimentos e saberes relacionados com as dificuldades que estas crianças apresentam na aprendizagem da leitura.

O presente trabalho tem por fim constituir um elemento de clarificação sobre a Deficiência Mental, actualmente denominada Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Ao longo das obras consultadas, constatou-se que a DID constitui uma entidade clínica não homogénea, sob o ponto de vista etiológico, sindrómico, educativo, cognitivo e social. Ir-se-á abordar apenas um nível ou grau de deficiência, isto é, crianças em idade escolar identificadas como apresentando uma DID de grau ligeiro.

A revisão bibliográfica assentou sobretudo nos autores mais representativos desta área, de que destacamos: Pedro Morato, Sofia Santos, Maria Albuquerque, Alice Madrid, Vítor Cruz, Maria Valente, Marta Ribeiro e Inês Sim-Sim.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes, uma de cariz teórico, constituído por quatro capítulos e outra, referente ao estudo empírico, constituída por dois capítulos. Ambas as partes se complementam.

A primeira parte é constituída pelos temas principais do trabalho que permitem fundamentar a segunda parte do trabalho. Assim, num primeiro ponto abordar-se-á a mudança de paradigma na concepção da Deficiência Mental, onde se pretende explicar porque razão a *Associação Americana para a Deficiência Mental -AADM, 2007-*, mudou recentemente o seu nome para *Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-*.

Para se compreender esta alteração iremos analisar sumariamente a evolução do conceito de DID e a sua relação com o Comportamento Adaptativo –CA-. Embora este último constructo não faça parte do objectivo de trabalho desta dissertação, ele é contudo indissociável do conceito de DID, não sendo possível compreender este sem se explicitar o conceito de CA. Será também explanada a última proposta da AAIDD para definição e classificação de DID. Referindo-se ainda as características cognitivas das crianças com DID.

Num segundo capítulo, proceder-se-á a uma revisão bibliográfica que visará a explanação da definição do conceito de leitura e da sua importância, realizando-se de seguida uma abordagem aos processos cognitivos implicados na leitura, referindo-se os processos de nível inferior ou de descodificação, assim como, os processos de nível superior ou de compreensão, para de seguida, no terceiro capítulo, caracterizar-se os principais modelos e métodos de ensino da leitura.

No quarto capítulo procurar-se-á relacionar a forma como as crianças com DID realizam a aprendizagem da leitura, apresentando-se o método de aprendizagem da leitura que melhor se adequa às crianças com esta problemática e fazendo uma breve descrição do método de leitura de Trancoso & Cerro (2004) utilizado na intervenção junto das crianças com DID no âmbito desta investigação.

Na segunda parte, respeitante ao estudo empírico, descrever-se-á a metodologia aplicada nesta dissertação, formulando-se o problema e a questão de partida que impulsionou a investigação, assim como, os objectivos e a hipótese de trabalho. Estes itens permitiram seleccionar a amostra, explicando os critérios utilizados para a sua selecção. De seguida, são referidos os instrumentos utilizados para na investigação, tanto os de avaliação como os que permitiram a intervenção pedagógica junto dos alunos da amostra. Por fim, são apresentados os resultados obtidos.

Na conclusão procurar-se-á analisar a pesquisa realizada cruzando a revisão bibliográfica efectuada com os resultados obtidos na parte empírica. Apontaremos ainda as limitações deste estudo e apresentaremos as implicações pedagógicas do mesmo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste trabalho de investigação é abordada a recente substituição do termo de Deficiência Mental -DM- pelo de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental –DID-.

A evolução do conceito de DID é explanada para se compreender a necessidade de se deixar de classificar o indivíduo por níveis de Quociente de Inteligência para, em alternativa, emergir uma nova classificação baseada no critério da intensidade dos apoios. Desta forma procedeu-se a uma abordagem às características cognitivas dos indivíduos com défice intelectual e à etiologia desta patologia.

A terminologia de DID substituiu o conceito de DM e será neste trabalho utilizada a partir do momento em que se referir à *Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais -AAIDD-*, pois é a esta associação que se deve a mudança de paradigma e a legitimação da nova nomenclatura.

1. DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Os indivíduos com DM diferem entre si, do mesmo modo que as pessoas que não possuem deficiência diferem igualmente entre si.

“A deficiência mental não é uma condição à parte do resto das pessoas, pois surge mais num contínuo da normalidade do que como um estado qualitativamente diferente deste. Além disso não é uma condição única, mas refere-se a uma ampla categoria de pessoas que têm em comum uma realização fraca nos testes de inteligência, nas aprendizagens escolares e na vida, e que demonstram uma incompetência para gerir os seus próprios assuntos com independência” (Alonso e Bermejo, 2001, p.1).

Segundo Alonso & Bermejo (2001), a área da DM tem dedicado especial atenção à conceptualização deste constructo, na tentativa de o definir através da elaboração de critérios claros. Contudo, esta tem sido uma acção que se tem revelado difícil de concretizar apesar da notável evolução que tem tido ao nível dos conhecimentos teóricos e das práticas

reabilitativas nas últimas décadas (França et al., 2008). Em todas as sociedades e culturas, desde sempre, existiram indivíduos com DM, contudo, é apenas no séc. XX que se verifica uma progressiva preocupação acerca da natureza científica e social desta problemática.

A concepção global da pessoa deficiente e o comportamento a manter com ela foi-se alterando gradualmente ao longo da segunda metade do séc. XX. Verificou-se, por conseguinte, uma evolução nas várias abordagens que estudavam este constructo. Assim, da abordagem médico-orgânica passou-se à abordagem psicológica, de tipo psicométrico e, recentemente adoptou-se a abordagem multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo integrado no ambiente que o rodeia (Alonso & Bermejo, 2001).

Para, Albuquerque (2000), Alonso & Bermejo (2001) e Pacheco e Valencia (1997), o desenvolvimento do conceito de DM encontra correspondência no desenvolvimento das denominações às quais se recorre para identificar as pessoas com DM. Verifica-se que a terminologia espelha uma mutação ao nível das concepções, das atitudes e da compreensão do problema. Os vocábulos com uma conotação mais depreciativa, como *idiota*, *imbecil*, *oligofrénico*, *anormal*, *débil mental*, *diminuído*, *inválido ou atrasado mental*, foram sendo progressivamente substituídos, nas abordagens médicas, psicológicas, educativas ou sociais, por designações menos segregadoras, como *indivíduo com atraso no desenvolvimento*, *deficiente mental*, *criança com dificuldades de aprendizagem permanentes e pessoas com necessidades especiais* (Albuquerque, 2000; Alonso & Bermejo, 2001).

Paralelamente a comunidade científica recorria ao uso de distintas terminologias quando se referia à DM, não se encontrando, por conseguinte, consenso nos termos utilizados para designar a deficiência mental: *atraso educacional*, *handicap educacional*, *dificuldades de aprendizagem moderadas*, *distúrbios de aprendizagem generalizados* e ainda *necessidade de apoio intermitente* (Albuquerque, 2000). Assistiu-se, assim, a uma tentativa de eliminar as conotações negativas associadas à terminologia utilizada (Alonso & Bermejo, 2001; França et al., 2008).

Analogamente Alonso & Bermejo (2001), referem que se assistiu à génese de um conjunto de correntes disciplinares que procuravam definir este conceito no âmbito da sua área de especialização. Para a abordagem médica de tipo orgânico ou biológico, a DM consistia numa manifestação patológica, derivada de problemas ao nível do sistema nervoso central. Por esta razão, durante muitos anos, o tratamento consistiu na cura da doença, para a qual se desenvolveram terapias cirúrgicas e químicas, até se compreender que o indivíduo não

era curável, mas sim educável! Ou seja, não se deveriam curar indivíduos doentes, mas sim, educa-los ou treinar as suas competências no sentido de os ajudar a interagir com o contexto onde estavam inseridos.

As abordagens psicométricas¹ recorriam aos testes de inteligência, os quais estabeleciam um limite nas classificações, categorizando as pessoas como *atrasadas mentais*. Contudo, este método apresentava limitações, estando, por conseguinte, sujeito a diversos erros e representava apenas uma quota-parte do que é necessário para uma análise multidimensional que o diagnóstico e o tratamento de uma criança com DM necessitam. De referir ainda, que esta abordagem – Quociente Intelectual -QI- foi muito utilizada nas últimas décadas, desempenhando um papel preponderante na classificação dos indivíduos com DM (Alonso & Bermejo, 2001; Santos & Santos, 2007). Os testes de inteligência permanecem um dos instrumentos mais utilizados na determinação da capacidade intelectual (França e Alves, 2008).

A partir dos anos 70, assiste-se a um avanço significativo na clarificação do conceito de DM, com Grossman a dirigir a Associação Americana para a Deficiência Mental conhecida como *American Association on Mental Retardation* –AAMR-, deixando a DM de ser vista como um défice proveniente unicamente da pessoa, para ser considerada como o resultado não só da interacção entre ela e o meio envolvente, como também do tipo de apoios essenciais à prática dos diferentes papéis sociais - capacidades, envolvimento e funcionalidade (Alonso & Bermejo, 2001; Santos & Santos, 2007; Santos, 2000). Neste processo é igualmente alterada a medida da insuficiência intelectual, passando para 2 desvio-padrão abaixo da média -<70-75-, e não de 1 desvio padrão -<85- como estava estabelecido.

Resultante deste diagnóstico de DM, desde os anos 90, com a publicação do *Manual de Definição e Classificação da Deficiência Mental*, estabeleceu-se que a medida da insuficiência intelectual, constituída por um valor de QI inferior a 70, passasse a ser critério de definição da DM, o qual depende de uma carência no comportamento adaptativo em duas ou mais áreas explicitamente avaliadas por referência à norma (Morato & Santos, 2007).

Na sequência deste processo, verifica-se igualmente uma mudança na designação da

¹ A abordagem psicométrica da inteligência proposta por Binet e Simon, por volta de 1912, constitui um marco histórico no pensamento científico sobre a DID (Morato et al., 1996), pois nesta época eram aplicados testes de inteligência às crianças em idade escolar, com o objectivo de as redistribuir de acordo com as suas capacidades, diferenciando as crianças *normais* das *anormais* (Santos e Santos, 2007). Nesta época os professores eram considerados os mais indicados para avaliarem as crianças, pelo facto de possuírem melhores conhecimentos sobre os alunos (Faustino, 1994 in Santos & Morato, 2002).

associação que estuda este constructo, tendo a Associação Americana para a Deficiência Mental -*American Association of Mental Deficiency AAMD*-, a partir de Abril de 2007, passado a denominar-se por *Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais* -*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD*-.

Portanto, a abordagem tida pela AAMR em 1992, assim como a nova definição de DM pela AAIDD, fizeram com que a deficiência em questão deixasse de ser rotulada através de níveis de deficiência -modelo clínico-médico- para passar a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo. Consta-se, assim, uma mudança de paradigma com repercussões fulcrais em termos de processo de avaliação e intervenção (Morato & Santos, 2002)

Assim sendo, o *rótulo* de DM atribuído aos indivíduos foi abolido, emergindo uma nova compreensão da DM, que visava a implementação de uma terminologia e sistemas de classificação mais precisos e mais facilmente aplicáveis, orientados para a reabilitação (Morato, 2002), passando a Deficiência Mental a ser designada como Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, apresentando o indivíduo consequentemente, não uma Deficiência mas uma Dificuldade.

Nesta linha, Luckasson et al., (1992, in Santos & Santos, 2007), afirmam que o comportamento do indivíduo com DID está dependente das suas (in)capacidades intelectuais e competências adaptativas, assim como do contexto, sendo de grande pertinência para a funcionalidade do indivíduo a prestação de apoios. (Santos & Santos, 2007).

Pelo referido, o conceito de criança com DID tem sofrido grandes alterações nas últimas décadas, desde o tempo em que era alvo de estigmatização, o que representa uma evolução não só na clarificação deste conceito, como na compreensão, preocupação e sensibilidade, com a problemática relacionada com este tipo de deficiência (Morato et al., 1996; Santos & Santos, 2007).

Não obstante esta mudança², Morato & Santos (2002, p.17), são da opinião de que:

“A mudança da concepção da deficiência mental ainda encontra muitos obstáculos para a sua *vitória*, verificando-se a necessidade imperiosa da alteração de mentalidades e atitudes face à participação activa das pessoas ditas diferentes e mesmo *deficientes*. Um exemplo desta natureza consiste no facto, de se utilizarem ainda as definições clínico-médicas - classificação por níveis de deficiência- e não as actuais relacionadas com o comportamento adaptativo, o que só por si irá deter repercussões fulcrais em termos do processo de avaliação e intervenção”.

1.1. DEFINIÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO DE DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Recorrendo às palavras de Binet (1908):

“Toda a abordagem ao conceito de deficiência mental decorreu da institucionalização da escolaridade obrigatória, falando-se de inteligência em função de critérios académicos: (...) o pensamento e a aprendizagem eram aptidões dependentes da função normal e intacta do sistema nervoso (SN), cuja possibilidade de medida tinha de passar pela aplicação de testes...” (Morato et al., 1996, cit. por Morato & Santos, 2002, p. 27).

Os testes de inteligência aplicados às crianças em idade escolar tinham como objectivo a sua categorização de acordo com as suas capacidades intelectuais, diferenciando as crianças “normais” das “anormais”. Os professores eram considerados os mais indicados para avaliarem as crianças, pelo facto de possuírem melhores conhecimentos sobre os alunos

² Apesar de se ter verificado uma evolução acentuada no que respeita ao conceito de DM, constata-se que existe ainda, à volta do mesmo, superstições e mitos. Assim importa distinguir os termos *Disability* e *Deficiência*, dado que possuem significados diferentes: Em Inglês, segundo o dicionário on-line da Texto Editores, o termo *Disability*, significa incapacidade ou inabilidade, enquanto o termo *Deficiência* se refere a falta, imperfeição, insuficiência. Por seu lado os autores sustentam que o termo *Deficiência* possui em si mesmo uma conotação mais estigmatizante, pela *imperfeição* que o conceito em si contém. Um outro aspecto, prende-se com a interligação que se faz dessa *imperfeição* à irrecuperabilidade do sujeito, a qual ao longo dos anos levou a que se associasse à condição de inutilidade e se verificasse um abuso universal sobre a pessoa dita deficiente (Morato & Sofia, 2007; Santos & Santos, 2007).

(Faustino, 1994 in Santos & Morato, 2002; Santos & Santos, 2007).

Para Morato (1993) o ênfase atribuído ao QI no diagnóstico da DID - agravado muitas vezes quando utilizado isoladamente -, demonstra uma clara ausência de rigor e uma subvalorização das diferenças qualitativas existentes em cada indivíduo, revelando ainda uma propensão para a homogeneização do perfil cognitivo dos indivíduos.

Neste sentido, Morato & Santos (2002), referem a enorme dificuldade que existe na definição conceptual de dificuldade intelectual e desenvolvimental. Como atrás referido, as associações para o estudo da deficiência mental têm procurado dar um contributo para a clarificação deste conceito, assistindo-se, em resultado desse processo, ao aparecimento das três seguintes definições de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental:

- a) A definição da AAMD -American Association of Mental Deficiency- que, de 1972 a 1992, definiu a deficiência mental como: “(...) um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, manifestado durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo” (Grossman, 1983, cit. por Pacheco & Valência, 1997).

Segundo Albuquerque (2000), esta definição surge pelo facto de na primeira metade do séc. XX ser atribuído um grande valor ao Quociente de Inteligência³, dado a inteligência ser considerada um potencial intelectual inato e reflectir uma inteligência geral, undeterminada, inalterável e não influenciável, a nível sociocultural e educacional. Sendo assim, a DM era considerada um défice intelectual, onde o QI representa uma expressão numérica, de natureza individual e de etiologia orgânica incurável, não se tendo, por isso, em consideração a origem social. Por esta razão a AAMD elaborou o sistema de classificação que viria a categorizar as quatro categorias de classificação da deficiência

³ O conceito quociente Intelectual -QI- foi introduzido por Stern e consiste numa técnica psicométrica com uma grande influência na DM. Esta consiste no produto da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da IM -Idade Mental- pela IC -Idade Cronológica- e permite determinar o grau de Deficiência Mental, classificando-a -ligeira, moderada, severa e profunda- (Pacheco & Valencia, 1997).

intelectual -ligeira, moderada, severa e profunda-⁴. Apesar de servir de orientação aos profissionais que avaliam esta problemática, esta categorização não pode ser dissociada da variabilidade intra e inter-individual patente na DM, assim como ela necessita de ter em atenção a diversidade de etiologias e a multiplicidade das manifestações cognitivas, comportamentais e educacionais.

Por conseguinte, verifica-se que esta definição se refere a um comportamento actual e não a um prognóstico, assim como deverá existir um funcionamento intelectual igual ou inferior a um QI de 70. Este valor deverá ser sujeito a uma avaliação clínica (Albuquerque, 2000).

De acordo com a mesma autora, esta definição introduziu ainda o critério de défice, no comportamento adaptativo⁵, como sendo um critério de diagnóstico para a deficiência intelectual, no sentido de valorizar os aspectos sociais, para uma melhor compreensão da deficiência mental em detrimento do QI.

- b) A definição da AAMR -*American Association of Mental Retardation*-, que em 1992, associa a deficiência mental “(...) a limitações substanciais no funcionamento actual. É

⁴ **Deficiência mental ligeira:** Neste grupo estão incluídos a maior parte dos DM. Conseguem realizar aprendizagens sociais e de comunicação, assim como adaptar-se e integrar o mundo do trabalho. Apresentam um défice pequeno nas áreas perceptivas e motoras e encontram-se no estágio de desenvolvimento das operações concretas, segundo Piaget. Geralmente as suas limitações intelectuais apenas são detectadas quando chegam à escolaridade obrigatória, devido a apresentarem dificuldades de aprendizagem. A maioria consegue alcançar um nível escolar equivalente ao 1.º Ciclo do EB. Normalmente não apresentam problemas na adaptação ao ambiente familiar e social. **Deficiência mental moderada ou média:** O estágio mais alto que alcançam é o estágio de desenvolvimento pré-operatório. Conseguem ter autonomia pessoal e social, com alguma dificuldade. Têm dificuldades ao nível da linguagem expressiva e na compreensão dos convencionalismos sociais. Dificilmente aprendem a ler, a escrever e a calcular. Não apresentam grandes problemas a nível motor e adquirem conhecimentos pré-tecnológicos básicos, o que lhes possibilita entrar para o mundo laboral. **Deficiência mental grave:** O estágio mais alto que alcançam é o estágio de desenvolvimento sensório-motor. Normalmente necessitam de protecção ou ajuda, dado que o seu nível de autonomia social e pessoal é muito pobre. Apresentam grandes problemas psicomotores. A sua linguagem expressiva apresenta um grande défice e geralmente necessitam de um sistema de comunicação para aprenderem a comunicar. Conseguem aprender algumas actividades funcionais da vida diária. Ao nível da aprendizagem necessitam de realizar constantes revisões. **Deficiência mental profunda:** O estágio mais alto que alcançam é o estágio de desenvolvimento sensório-motor. Apresentam graves problemas sensório-motores e de comunicação com o meio. São pessoas com uma incapacidade total de autonomia em quase todas as funções e actividades (para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda), pois os seus handicaps físicos e intelectuais são gravíssimos (Pacheco & Valencia, 1997).

⁵ A associação do conceito de CA à definição de DID, relativiza a importância do QI, e enfatiza os factores socioculturais (Albuquerque, 2000). Este conceito foi pela primeira vez associado às DID em 1961, na definição de DID, proposta por Heber (1961). Sendo definido em 2002, pela AAMR, como o “conjunto das capacidades conceptuais, sociais e práticas aprendidas pelos indivíduos, em função da sua vida diária. As capacidades conceptuais referem-se então a *self-direction*, linguagem e habilidades cognitivas e académicas. Por sua vez, as capacidades práticas dizem respeito à capacidade física para cuidar de si e a actividades da vida diária e vocacionais. Por último, as capacidades sociais correspondentes a competências necessárias para o estabelecimento das relações sociais e interpessoais, a nível social, emocional e à responsabilidade” (Luckasson, 2002 em Santos & Santos, 2007, p. 60).

caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, actividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho. Esta deficiência manifesta-se antes dos 18 anos de idade (Morato, 2002, p.27)”.

A partir desta definição percebe-se que a DM respeita ao modo de funcionar do indivíduo no momento actual, o que faz com que esta problemática começasse a ser vista numa perspectiva mais activa e com necessidade de ser avaliada nos mais variados momentos (Alonso & Bermejo, 2001). Outro aspecto patente nesta, é o facto do funcionamento intelectual, significativamente inferior à média, passar a ser definido por um QI de 70-75 ou inferior, o que permitiu diminuir o número de pessoas com diagnóstico de DID passando a *normalidade* a ser definida por um valor de QI superior ou igual a 70/75, permitindo especificar e operacionalizar melhor o conceito de comportamento adaptativo (Alonso & Bermejo, 2001; Belo et al., 2008; Santos & Santos, 2007).

Por conseguinte, a definição da AAMR materializa os progressos e as novas orientações que foram sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos, quer no domínio da investigação, quer no domínio dos serviços e das práticas profissionais da especialidade, abarcando as contribuições das abordagens associadas aos modelos ecológicos e comportamentais, os quais salientam a inegável interacção entre o comportamento do indivíduo e a sua relação com o contexto que o circunda. Esta é a razão pela qual a AAMR enfatiza a necessidade de analisar as diversas áreas do comportamento adaptativo, dos ambientes e dos apoios, aos quais o indivíduo não prescinde, dado que a limitação do funcionamento intelectual, não basta para diagnosticar a DM, assim como para avaliar o tipo de apoios necessários, o que coloca em causa o modelo psicométrico, fazendo, por sua vez, com que haja um cuidado maior na preparação de modelos que pretendem calcular as capacidades intelectuais do sujeito de uma forma qualitativa (Alonso & Bermejo, 2001; Santos, 2000).

A limitação em pelo menos duas áreas diferentes de competências adaptativas tem por fim a prevenção de erros no diagnóstico de indivíduos com limitações de outras causas que não a DID (Alonso & Bermejo, 2001).

Portanto, a DID nesta nova concepção deixa de ser vista como um défice de natureza individual, começando não só a ser interpretada como o resultado da interacção entre o

indivíduo e o meio envolvente, mas também a ser considerada em termos de apoios essenciais à prática dos diferentes papéis sociais (Alonso & Bermejo, 2001; Belo et al., 2008).

O argumento desta definição termina salientando que o “atraso mental se deve manifestar antes dos 18 anos de idade”, uma vez que esta é a idade a partir da qual a nossa sociedade considera que o indivíduo se torna adulto e também porque é nesta idade que se conseguem diagnosticar com maior precisão outras patologias ou perturbações associadas à DM (Alonso & Bermejo, 2001).

De acordo com Leitão & Ferreira (2008) este novo paradigma leva ao aparecimento do Sistema de Classificação da American Association on Mental Retardation –AAMR-, onde estão incluídos três elementos chave: as capacidades, os envolvimento e a funcionalidade (Luckasson et al., 1992 in Leitão & Ferreira, 2008). Apesar de todos eles desempenharem um papel preponderante, sobressai o sistema funcionalidade, sendo este o elemento central, o que faz com que este sistema seja particularmente funcional, prevendo-se ainda que a determinação do perfil e a intensidade dos apoios necessários contribuam e facilitem a integração do indivíduo (Leitão & Ferreira, 2008).

Este sistema procura compreender a intensidade do apoio ao indivíduo -intermitente, limitado, extensivo e generalizado-⁶ ao nível de diversas dimensões do seu funcionamento intelectual, adaptativo, emocional e físico, em substituição dos graus de deficiência intelectual -ligeira, moderada, severa e profunda- (Belo et al., 2008 in Leitão & Ferreira, 2008; Morato et al., 1996).

Portanto, este modelo complexificou-se e deu origem ao Modelo Multidimensional da AAMR (2002), que consiste num modelo ecológico que pretende relacionar as

⁶Os apoios consistem nos recursos e nas estratégias que permitem o desenvolvimento da independência/interdependência, produtividade, integração social e satisfação das pessoas com ou sem capacidades. Estes podem advir de diversas fontes: o próprio indivíduo, outros, a tecnologia ou serviços. A sua intensidade, e duração varia de acordo com as pessoas, situações e momentos. Devem compreender todos os aspectos da vida da pessoa -casa, trabalho, comunidade e saúde, entre outros- e visam a promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional, da auto-estima e do sentimento de auto-valorização, dando por conseguinte, possibilidade ao indivíduo de ter uma vida produtiva na sociedade. Os níveis de intensidade podem ser: Intermitente caracteriza-se pela sua natureza episódica, pelo facto de nem sempre ser necessário ou de o ser apenas em momentos específicos do ciclo vital. Quando se proporcionam podem ser *de alta ou de baixa intensidades*. Limitado é de natureza contínua, mas temporalmente circunscrita, requer um menor número de profissionais e menos custos. Extenso caracteriza-se pela sua natureza contínua –diária- em alguns contextos - casa ou trabalho-, não tem limites temporais. Generalizado é constante e de elevada intensidade, é facultado em diversos contextos (Alonso & Bermejo, 2001).

necessidades individuais do indivíduo com o envolvimento e com o nível de apoios que este necessita. Este modelo desvaloriza o critério QI como único factor para a atribuição de um nível de incapacidade (Alonso & Bermejo, 2001; Santos & Santos, 2007). Por conseguinte, estes factores favorecem, de grosso modo, a compreensão da categoria DID e o modo de funcionamento do indivíduo.

Para concluir, pode dizer-se que contrariamente à definição utilizada pela AAMD, que possuía um carácter estigmatizante e focalizado no indivíduo (Borderline, deficiência mental ligeira, moderada, grave e profunda (Pacheco & Valência, 1997), a AAMR (2002), assume uma classificação focalizada no tipo de apoios que é necessário proporcionar. O objectivo máximo destes apoios é aumentar as capacidades adaptativas/funcionais do sujeito e favorecer as características do contexto de modo a permitir melhorar a competência e a participação comunitária do indivíduo (Santos & Morato, 2002; Louro et al., 2007).

Segundo Morato & Santos (2007), a AAMR, mudou o seu nome, em Abril de 2007, para *Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD*- e sugeriu a terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A razão desta mudança deve-se ao facto de existir uma grande contestação relativamente à utilização do termo deficiência, devido ao seu constructo estigmatizante (Belo et al., 2008) e por, nos últimos 50 anos, se verificar uma ausência de rigor conceptual em relação a este conceito, de onde sobressai o domínio Psicométrico em detrimento da importância que se deveria atribuir ao domínio Adaptativo, assim como pelo facto de se procurar melhorar a compreensão do conceito *deficiência*.

- c) Assim, segundo Louro et al., (2007), a definição proposta pela AAIDD, em 2007, para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais é: “(...) caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas)”. Esta Dificuldade intelectual e desenvolvimental deverá eclodir antes dos 18 anos de idade” (Belo et al., 2008; Morato & Santos, 2007).

Na definição colocada em prática pela AAIDD e no sistema de classificação das DID, desenvolvido por esta, tanto as limitações como as potencialidades -áreas fortes e áreas fracas- são enquadradas de acordo com os apoios individualizados, o contexto

comunitário, a idade do indivíduo e o seu meio sociocultural e linguístico, no sentido de aperfeiçoar a vida do indivíduo com DID (Belo et al., 2008; Leitão & Ferreira, 2008; Louro et al., 2007).

Morato & Santos (2007), consideram que o termo *Dificuldade*, é o mais apropriado, por possuir um aspecto menos estigmatizante e também porque é acompanhado por uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo *Deficiência*, pela conotação negativa que este termo possui, tanto no seu constructo como no seu uso, sendo igualmente injusto e pouco rigoroso. Por sua vez, a designação *dificuldades* refere-se às limitações que fazem com que o indivíduo esteja em desigualdade enquanto ser social. Para se afirmar que um indivíduo apresenta dificuldades, estas devem ser vistas como o resultado de um conjunto, onde estão incluídos o contexto e os factores pessoais, assim como as necessidades de apoios individualizados, apresentados pelo sujeito. É importante ter em atenção a apreciação dos apoios necessários, dado que eles são responsáveis pelo comportamento do indivíduo e pela sua auto-determinação, assim como pelo seu bem-estar e qualidade de vida (Belo et al., 2008).

No que respeita à denominação de Intelectual em vez de Mental, verifica-se que é uma questão há muito abordada, a qual compreende o conceito *inteligência*⁷, que consiste na capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, reflectindo-se nos aspectos intelectuais -verbal, numérico, espacial, etc. ...- que se diferenciam quer pelo seu constructo, quer pelo seu uso, embora dêem poucos esclarecimentos acerca das relações de causalidade linear: o primeiro é passível de ser medido através de resultados de QI -apesar de ser alvo de críticas-, obtidos através de testes standardizados -aplicados por profissionais-, o segundo é mais lato em termos funcionais, dado interligar-se com a dimensão orgânica, neurofisiológica e bioquímica (Belo et al., 2008; Morato & Santos, 2007).

O termo *comportamento adaptativo* caracteriza as competências conceptuais, práticas e sociais apreendidas pelos sujeitos, dado que são estas que atribuem aos mesmos a capacidade para funcionar no dia-a-dia. Por conseguinte, se houver limitações significativas no comportamento adaptativo, estas irão influenciar a vida das pessoas ao nível da sua

⁷ A inteligência resulta do produto dos processos cognitivos -memória, categorização, aprendizagem e resolução de problemas- e consiste numa competência que permite ao ser humano adaptar-se, realizar, resolver problemas, interpretar futuros estímulos, no sentido de conseguir alterar comportamentos, armazenar conhecimentos, assim como ter capacidade para realizar testes de inteligência (Sainz & Mayor, 1989 in Pacheco e Valencia, 1997). É através da definição de inteligência que se consegue analisar e compreender determinadas diferenças existentes no comportamento dos sujeitos, no seu quotidiano e nos diversos ambientes (Salvia & Ysseldyke, 1991 em Dias & Santos, 2006). Este é um conceito inerente à DM, devido à aplicação de testes para se classificar o indivíduo com DM (Dias & Santos, 2006).

resposta perante uma situação concreta do seu contexto (Belo et al., 2008).

Portanto, ao conjugar o termo Desenvolvimento com a Dificuldade Intelectual obtém-se uma compreensão da DID mais objectiva e, ao mesmo tempo, mais lata, pelo facto desta abarcar, em si mesma, os factores adaptativos mais pertinentes: “a interacção pessoa e envolvimento na sua diversidade contextual -micro, meso, macro- e respectiva validade ecológica” (Morato & Santos, 2007, p. 57).

Esta definição aplicada ao desenvolvimento humano assenta em cinco aspectos fundamentais (Morato & Santos, 2007):

1. Considera-se a DID não um traço absoluto do indivíduo, mas uma expressão da interacção entre o indivíduo, com o funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental, não esquecendo a expectativa cultural que a comunidade tem para os seus indivíduos.
2. Uma avaliação válida considera tanto a variedade cultural e linguística, como as diferenças existentes nos factores fundamentais que possibilitam uma compreensão mais abrangente da Dificuldade: comunicação, aspectos sensoriais, motores e adaptativos.
3. Cada pessoa é uma pessoa. Para cada uma, as limitações coexistem com as capacidades, ou seja, cada pessoa possui áreas fortes e áreas fracas.
4. Um diagnóstico com base nas competências adaptativas, deverá implicar a elaboração de um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio.
5. Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, terá uma melhor qualidade de vida, se beneficiar durante um determinado período de tempo de apoios individualizados adaptados.

De acordo com Morato et al., (1996), verifica-se uma preocupação crescente com o CA nas definições que têm surgido nas últimas décadas, o que representa uma atenção crescente com o modo de funcionamento actual do indivíduo. Fernandes (1994 in Dias & Santos, 2006) acrescenta ainda o facto de o QI -como já referido anteriormente- se obter através da aplicação de testes de inteligência e que um valor igual ou inferior a 70 determina um funcionamento intelectual claramente abaixo da média. No entanto, salienta que para o indivíduo obter um diagnóstico de DID é necessário que este apresente concomitantemente um défice significativo no CA.

Recorremos as palavras de Alonso & Bermejo (2001, p. 10), para, em síntese, dizer:

“Se, mesmo existindo limitações, estas não afectarem o «funcionamento», então não se pode falar em atraso mental. É necessário que sejam afectadas, tal como se estabelece na nova definição da AAMR (1992), duas ou mais áreas de competências adaptativas. Por outro lado, dado que o atraso mental se refere ao funcionamento presente, mais do que a um estado permanente, em função das competências adaptativas existentes e das exigências que se produzem ao longo do ciclo vital, uma pessoa com capacidades intelectuais pode (pelo menos teoricamente), num dado momento ficar excluída dos critérios de definição de atraso mental”.

Tem sido longo o percurso realizado até se alcançar, em 2002, a definição actual de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, proposta pela *American Association on Mental Retardation -AAMR-* (Santos & Santos, 2007).

1.1.1. ETIOLOGIA DA DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Apesar de existirem inúmeras investigações acerca da problemática da DID, a sua etiologia é ainda desconhecida, constituindo por essa razão fonte de preocupação, por parte dos estudiosos. O conhecimento da etiologia da DID é importante por permitir uma identificação mais rigorosa e um conhecimento mais aprofundado acerca das possíveis razões da génese desta problemática no indivíduo. Apenas com esta identificação e consequente conhecimento das causas se poderão adequar com precisão os meios e as técnicas a aplicar, no sentido de atenuar as dificuldades do indivíduo. A condição etiológica possibilita, igualmente, o entendimento das relações patofisiológicas entre as inúmeras causas e as estratégias de pesquisa e a consequente abordagem da deficiência, sendo a informação epidemiológica, obtida através das deficiências, crucial para o desenvolvimento de programas de prevenção (Morato, 2002).

O momento do aparecimento da DM está dependente tanto da etiologia como do grau de complexidade da mesma. Morato (2002) dá o seguinte exemplo: “uma síndrome com um fenótipo característico -ex. trissomia 21- tende a ser despistada precocemente; pelo contrário a deficiência mental de etiologia desconhecida só é diagnosticada mais tarde” (DSM-IV, 1994,

cit. in Morato 2002, p. 28). Ballone (2004) acrescenta ainda que na maioria das vezes não se consegue determinar com evidência suficiente a causa da DID.

Morato (2002), sustenta que existe uma pluralidade de factores que poderão estar implicados na manifestação da DID, como sejam os factores biológicos, genéticos e fisiológicos, que para o autor são indissociáveis dos aspectos socioeconómicos e de adaptação social, emocional e vocacional.

Para Pacheco (1993), referido por França, Nunes, Maia & Alves (2008), e para Fonseca (1980), a etiologia da DM é muito distinta, podendo subdividir-se em factores endógenos, que incluem os factores genéticos -actúan antes da gestação- e factores extrínsecos, subdivididos por sua vez em pré-natais -actúan antes do nascimento-, peri-natais e neo-natais -actúan durante o parto ou no recém-nascido- e pós-natais -actúan após o nascimento- (Pacheco & Valencia, 1987).

A investigação realizada por McLaren e Bryson (1987), referida por Morato (2002), assim como por Alonso & Bermejo (2001), em torno das causas etiológicas da DID, demonstrou que já não se justifica fazer a distinção entre dificuldade intelectual e desenvolvimental de origem biológica e dificuldade intelectual e desenvolvimental devido a desvantagens psicossociais, pelo facto da grande maioria da população com DID (mais de 50%) poder apresentar mais do que uma causa possível.

Fonseca (1980), é da mesma opinião, ao referir que não se podem descurar os factores biológicos e sociológicos, acrescentando ainda que as alterações cromossómicas e genéticas têm apenas uma pequena responsabilidade nas causas da DM, quando comparadas com factores biológicos, sociais e envolvimentoais, antes e depois do nascimento. De acordo com o mesmo autor, podem existir cerca de 200 causas da DM, todas elas diferentes, relacionadas com factores exógenos.

Portanto, segundo Alonso & Bermejo (2001) e Morato (2002), - e de acordo com a AAMR (1992), dever-se-á adoptar, no que se refere à problemática da DM, uma abordagem multidisciplinar, multisectorial e intergeracional, assente em duas dimensões, a primeira baseada em quatro grupos de factores causais e a segunda no conceito de causalidade intergeracional.

Os quatro grupos de factores causais, que deverão ser todos eles implicados no processo de classificação, são: factores biomédicos -processos biológicos – má nutrição, alterações genéticas, etc.-, factores sociais -capacidade de resposta e de estimulação por parte

dos adultos-, factores comportamentais -abuso de substâncias tóxicas por parte da mãe- e factores educativos -disponibilidade dos apoios educativos para promoverem o desenvolvimento do comportamento adaptativo-.

De acordo com um estudo realizado por James Spence (s.d), apresentado por Fonseca (1980), verifica-se que, na ausência de uma lesão cerebral, a maioria das desordens de deficiências hereditárias ou de lesões peri-natais resultam do envolvimento familiar. Assim, há uma maior prevalência de DM nas seguintes situações sociais:

- 1) Nas famílias numerosas;
- 2) Nas classes sociais mais desfavorecidas, onde, em regra, a fecundidade é mais elevada;
- 3) Nos filhos de mães com idades mais avançadas, onde se constata uma maior tendência para a limitação intelectual;
- 4) Nas famílias mais numerosas verifica-se que os filhos mais novos têm uma maior predisposição para apresentarem DM.

Sabe-se que o desenvolvimento intelectual de crianças de origem social desfavorável é tendencialmente inferior ao das crianças de origem social mais elevada. Este desnível é mais notório no início da escolaridade. Esta razão prende-se com o facto de existir nas crianças de origem social mais desfavorecida uma menor estimulação intelectual por parte do contexto sócio-familiar, desde o nascimento até à entrada para a escola. Este factor revela-se preponderante no seu desenvolvimento, devido a ser este o período em que se verificam as modificações psicobiológicas mais expressivas, que irão interferir no desenvolvimento cognitivo da criança. Portanto, pode afirmar-se que existe uma correlação entre o estatuto social da família e a problemática da DM.

Reforçando a importância do factor sócio-familiar nos primeiros anos de vida, recorremos às palavras de Fonseca (1980, p.74).

“Os estudos de desenvolvimento humano, são unânimes em considerar certos períodos óptimos de maturação, preferencialmente situados nos primeiros anos de vida. As privações e as restrições nos primeiros momentos podem estar associadas a défices evolutivos irreversíveis e a distorções funcionais e estruturais. (...)”.

1.1.2. A DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL COMO DÉFICE COGNITIVO

Como se pôde constatar ao longo deste trabalho, a DID não constitui uma problemática clínica homogénea, sob o ponto de vista etiológico, educativo e social. Por esta razão, o enfoque deste subcapítulo não se irá debruçar sobre a descrição das características da DM com etiologia orgânica, mas sobre a caracterização dos aspectos cognitivos e da linguagem -por ter reflexo no desenvolvimento intelectual- dos indivíduos que apresentam uma DM ligeira, sem etiologia orgânica, dado que é sobre estes que o presente estudo irá incidir. De seguida iremos explicar os modelos e as teorizações que contribuíram para a compreensão das características cognitivas do indivíduo com DM ligeira, desenvolvendo posteriormente as suas características mais proeminentes.

Conquanto a deficiência mental possa ser precocemente identificada, a frequência de crianças com diagnóstico de DM aumenta dentro da população escolar, porque é na escola que normalmente emerge pela primeira vez a hipótese de um diagnóstico de DM, em virtude das actividades desenvolvidas na escolaridade obrigatória requererem com mais frequência o funcionamento da inteligência (Madrid, 2007; Prado & Verón, 2000).

Embora exista pouca investigação acerca dos processos cognitivos da criança com DM (Molino, 2002), o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, sobretudo nas idades mais precoces, tem sido nos últimos anos uma das áreas mais estudadas no campo da deficiência mental (Albuquerque, 2000; Molino, 2002), constatando-se que o indivíduo com DM não representa um grupo homogéneo, encontrando-se diferenças ao nível das suas aptidões (Crnic, 1988 in Morato & Santos, 2002).

No sentido de caracterizar os aspectos cognitivos da DM, vários são os autores que se têm debruçado sobre a conceptualização do desenvolvimento cognitivo, construindo, para este fim, dois modelos –opostos- e duas teorias explicativas desta problemática.

Por um lado, confrontamo-nos com dois modelos, o *desenvolvimentista*, cujos principais defensores foram Zigler e seus colaboradores. Este modelo considera a deficiência mental como um pequeno atraso no desenvolvimento e o *deficitário* ou *da diferença* que considera que a deficiência mental representa um défice qualitativo específico. Por outro lado, encontramos a definição de deficiência mental apresentada pela AAMR (1992), - sustentada por Alonso & Beremjo (2001, p.6), – que a define como “(...) uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária. Devem existir limitações funcionais relacionadas não só com a inteligência conceptual, mas também com a inteligência prática e com a inteligência social”.

O *modelo desenvolvimentista* advoga que os indivíduos que têm DM ligeira sem etiologia orgânica, correspondente à DM ligeira possuem a mesma sequência de estádios de desenvolvimento cognitivo que os indivíduos sem diagnóstico de DM, diferindo apenas nos processos cognitivos, que na DM ligeira se desenvolvem a um ritmo mais lento, alcançando um nível cognitivo final inferior comparativamente com os indivíduos sem deficiência mental -hipótese da sequência semelhante-.

De acordo com este modelo, os deficientes mentais, quando confrontados com os indivíduos sem deficiência, ao nível do desempenho cognitivo -com base na idade mental-, teriam o mesmo desempenho nas provas cognitivas, devido à identidade das estruturas e processos utilizados -hipótese da estrutura semelhante- (Weisz & Yeates, 1981 in Albuquerque, 2000).

De acordo com a autora as investigações de Inhelder (1963) e de Paour (1992), baseadas nas investigações piagetianas sobre DM, confirmam a hipótese da sequência semelhante.

Nas palavras de Inhelder (1963) in Albuquerque (2000):

“O estudo da deficiência mental contribuiu para o estabelecimento da invariância da génese das estruturas operatórias, ao verificar que esta não se diferencia da que foi descrita na criança normal. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, a deficiência mental caracterizar-se-ia, sobretudo, pelos fenómenos de lentidão e fixação. No caso específico da deficiência mental ligeira, a fixação teria lugar nas operações concretas e seria devida a um processo de falso equilíbrio ou viscosidade genética, manifesto no abrandamento progressivo da construção operatória, a partir do acesso aos primeiros níveis das operações concretas e na relativa fragilidade do raciocínio caracterizado por oscilações ou pela ressurgência de traços de um nível anterior, sempre que o deficiente mental está em vias de ascender a um nível de estruturação superior” (Albuquerque, 2000, p. 36-37).

Segundo Albuquerque (2000), houve uma tentativa por parte de inúmeros investigadores em analisar quais os défices cognitivos mais graves dos indivíduos com DM, com o objectivo de os identificar e compreender. Neste sentido, Lewin (1935 in Albuquerque, 2000), conseguiu identificar os défices cognitivos mais prementes, que descrevem o funcionamento do DM, ao desenvolver a teoria da rigidez cognitiva, onde estudou os domínios cognitivos mais pertinentes -memória, velocidade de tratamento da informação, extensão e organização da base de conhecimentos, etc.-.

Albuquerque (2000) verificou ainda que a partir dos anos 70 os investigadores centraram a sua atenção na tentativa de perceber quais as estratégias que os indivíduos com deficiência mental ligeira usavam no processamento da informação. Belmont e Butterfield (1971) em Albuquerque (2000), mediante estudos comparativos que realizaram entre indivíduos normais e indivíduos com DM ligeira, através da aplicação de exercícios de memorização a curto prazo, verificaram que os indivíduos normais recorriam espontaneamente a estratégias de organização ou recuperação da informação. Verificou-se assim que o deficiente mental ligeiro apresenta défices estratégicos em situações de memorização, de aprendizagem associativa, produção de estratégias necessárias à resolução dos problemas e sua transferência para outras situações (generalização), devido a défices metacognitivos, sobretudo no controlo executivo (Garcia, 2000). Logo o deficiente mental não recorre às estratégias do seu recurso cognitivo por desconhecimento sobre o modo de

como o fazer -o porquê, o quando e o como da sua aplicação- (Garcia, 2000).

Este défice estratégico deve-se a um défice de produção e não a um défice de mediação, ou seja, o indivíduo com DM ligeira consegue utilizar os processos estratégicos necessários, desde que lhes sejam dadas instruções nesse âmbito (Albuquerque, 2000; Garcia, 2000; Morato & Santos, 2001).

Albuquerque (2000), refere que para Sternberg & Spear (1985), é a partir da extensão do défice estratégico e das dificuldades de generalização que se consegue diferenciar a deficiência mental ligeira, dos distúrbios de aprendizagem -*learning disabilities*-. Enquanto os DM ligeiros apresentam défices generalizados nos processos executivos superiores, os défices das crianças com distúrbios de aprendizagem são circunscritos.

Por outro lado, existem igualmente diferenças substanciais no que respeita à atitude de cada um deles, no que concerne ao modo de reagir à ajuda que recebe por parte do adulto, no processo ensino-aprendizagem. Assim, a criança que apresenta distúrbios de aprendizagem não solicita com tanta frequência a ajuda do adulto, para a resolução das suas tarefas escolares e responde com maior agrado à intervenção do adulto, realizando com maior competência as aprendizagens realizadas no contexto escolar (Campione, Brown e Ferrara, 1983 in Albuquerque, 2000). Albuquerque (2000), refere que Vigotsky, Campione, Brown e Ferrara (1983), explicam estes aspectos com base no conceito de zona de desenvolvimento potencial, argumentando que "...as crianças e jovens com distúrbios de aprendizagem apresentam zonas mais extensas ou amplas do que as crianças com deficiência mental ligeira (p. 40)".

A experiência na área da educação cognitiva com DM ligeira, tem evidenciado que estes sujeitos podem sofrer modificações cognitivas estruturais e funcionais sem que estas alterem a realidade da sua deficiência (Albuquerque, 2000; Garcia, 2000; Pacheco & Valencia, 1997). É contudo necessário salientar que as investigações realizadas neste campo nem sempre têm conseguido congregar todos os indicadores que permitam confirmar a plasticidade cognitiva da DM ligeira (Garcia, 2000).

Contudo o *modelo desenvolvimentista* é criticável. Por um lado, pelo facto de não incluir os indivíduos com DM que possuem uma etiologia orgânica e considerar que para estes casos é mais adequado incluí-los na conceptualização deficitária (Belo et al., 2008), por outro, porque defende que os deficientes mentais devem ser comparados através do seu nível de desenvolvimento cognitivo com os sujeitos normais que apresentam a mesma idade mental, considerando que esta é a variável descritiva mais pertinente. Não obstante, tanto

Albuquerque (2000) como Belo et al. (2008), evidenciam desacordo com este desígnio, salientando que a idade mental apenas apresenta “(...) um valor sumário representante de uma média num conjunto heterogéneo de itens... (Albuquerque, 2000, p.38). Por sua vez Belo et al. (2008, p.38), sustenta que não se encontra “...semelhança dos desempenhos ou a inexistência de diferenças qualitativas e quantitativas nas estruturas e processos cognitivos...”.

Para o *modelo deficitário* ou da *diferença*, os indivíduos com deficiência intelectual distinguem-se dos sujeitos sem deficiência por evidenciarem défices cognitivos específicos, que vão para além da simples diferença no ritmo e no final do seu desenvolvimento. Estes défices vão-se tornando mais evidentes ao longo do desenvolvimento (défice da idade mental).

Passando agora a explicar a teoria desenvolvida por Alonso & Beremjo (2001), com base na nova definição de DM da AAMR (1992) -já referida no subcapítulo anterior- verifica-se que estes autores consideram que com esta definição a DM passa a ser considerada dentro de uma perspectiva mais activa, sendo definida como “...uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária. Devem existir limitações funcionais relacionadas não só com a inteligência conceptual, mas também com a inteligência prática e com a inteligência social” (Alonso & Bermejo, 2001, p.6).

Desta definição adoptada por Alonso & Bermejo (2001), ressaltam as seguintes palavras, que são elementares para a compreensão da DM: capacidades ou competências. Estas implicam limitações, tanto ao nível da inteligência⁸ conceptual (cognição e aprendizagem) como ao nível da inteligência prática e social,

Assim, segundo estes autores as *competências* respeitam às qualidades que possibilitam ao indivíduo ter um funcionamento adequado em sociedade, que abrangem tanto as capacidades intrínsecas ao indivíduo, como a sua aptidão para se mover num contexto social, ou *competência social*. Portanto, um indivíduo que tenha DM manifesta limitações, tanto na inteligência conceptual -cognição e aprendizagem- como na inteligência prática e social, as quais constituem a base das competências adaptativas.

⁸ Para “a Deficiência Mental interessa, sobretudo, o conceito de Inteligência Social e Inteligência Pragmática, que são, respectivamente, a habilidade para compreender e interagir com as demais pessoas e com as coisas, ou seja, actuar adequadamente nas relações humanas e na vida prática. Segundo os actuais critérios de definição da Deficiência Mental, esta seria predominantemente a incapacidade de adaptação satisfatória ao ambiente social, portanto, predominantemente relacionada às inteligências Social e Pragmática” (Madrid, 2007, p. 7).

Os mesmos autores sustentam que a inteligência prática se refere à capacidade para orientar de modo autónomo as actividades da vida diária. Trata-se de um tipo de inteligência crucial para a aprendizagem de competências sensório-motoras, de independência pessoal - comida, bebida, higiene pessoal- e de competências de segurança ou protecção -evitar perigos ou acidentes-. Por sua vez, a inteligência social afirma-se como uma competência que permite compreender tanto as expectativas sociais como o comportamento dos outros, incluindo a capacidade para analisar de forma adequada o modo como o próprio indivíduo actua nas situações sociais. Esta é uma competência indispensável para a aquisição de competências adaptativas, como as competências sociais e as competências de comunicação na vida diária ou de adaptação à comunidade.

O contexto ambiental consiste nos “lugares onde a pessoa vive, aprende, brinca, trabalha, socializa e interage” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 10). Este modelo impõe que haja uma relação homogénea entre as capacidades individuais, as exigências e as restrições de determinados contextos ambientais.

Sistematizando o até agora referido, para Pacheco & Valencia (1997), a definição da DM da AAMR advoga a existência de limitações a nível intelectual que provocam limitações intelectuais específicas -na inteligência conceptual, prática e social- que comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo ao nível da vida académica e activa, interferindo na habilidade que o indivíduo necessita de ter para se confrontar com os desafios do quotidiano na sociedade.

Na sequência dos modelos desenvolvimentista e deficitário ou da diferença, e com base nas teorizações apresentadas por Alonso & Beremjo (2001), - fundamentadas a partir da definição de DM da AAMR (1992), e por Garcia (2002), pode afirmar-se que estes modelos e teorizações são compatíveis e complementares, dado que sustentam diferentes níveis de análise e recorrem a diferentes modalidades de comparação, colocando ambos os modelos em evidência as diversas características da DM, explicando-a, com recurso a diferentes métodos de análise e a diferentes modalidades de comparação. Contudo, apenas permitem justificar mais uma vez a diversidade, a heterogeneidade e a complexidade da deficiência mental (Albuquerque, 2000), levando ao entendimento de que não é possível perceber a variedade cognitiva existente entre o indivíduo com DM e o indivíduo normal, com base em apenas uma única teoria (Sternberg & Spear, 1985 in Albuquerque, 2000), embora não deixe de colocar em evidência algumas das características que diferenciam os deficientes mentais dos sujeitos

normais (Louro et al., 2007; Pacheco & Valencia, 1997).

Por conseguinte, o modelo desenvolvimentista e o modelo deficitário colocam em evidência aspectos referidos por outras teorias, que perduram sem que umas se imponham em prejuízo das outras, conseguindo, neste sentido, minimizar as discordâncias que subsistem nesta área de investigação, assumindo-se como quadros conceptuais que permitem caracterizar os aspectos cognitivos da deficiência mental (Paour, 1992 in Albuquerque, 2000).

Por conseguinte, segundo Pacheco & Valencia (1997), encontra-se uma grande variabilidade no que se refere ao nível de desenvolvimento de cada indivíduo com DM, acrescentam ainda estes autores, que devido à individualidade existente entre cada um dos diversos sujeitos com DM, é possível encontrar comportamentos pessoais e sociais diferentes, não se podendo por isso afirmar que os sujeitos com DM possuem as mesmas características, pelo facto de todos eles possuírem experiências diferentes provenientes do ambiente onde vivem e de acordo com a constituição biológica que possuem.

1.1.3. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DID

Garcia (2000) procurou explicitar o funcionamento mental e as habilidades cognitivas, que abarcam o pensamento, a metacognição e a memória do indivíduo com DID. Referindo-se ao pensamento, refere que na investigação que realizou se confrontou com a escassez de investigações neste campo, embora a literatura científica anglo-saxónica evidenciasse a existência de um conjunto de investigadores interessados em tentar compreender o modo de processamento da informação nos indivíduos DM ao longo dos vários estádios evolutivos. Conclui, assim, que alguns investigadores conseguiram investigar este domínio da psicologia cognitiva com algum rigor científico, enquanto outros não tiveram em atenção as regras heurísticas mais elementares, principalmente quando procediam à comparação entre sujeitos DM e sujeitos normais de idades, cronológicas ou mentais, semelhantes, não tendo explicado o método científico utilizado, nem apresentado os resultados estatísticos alcançados. Por esta razão, a investigação realizada nesta área tem sido alvo de muita contestação. A autora refere ainda, que nestes últimos anos tem existido alguma investigação científica mais rigorosa, permitindo assim compreender de certa forma como se processa o funcionamento cognitivo dos sujeitos com esta problemática, principalmente nas fases mais precoces.

Pela ausência de estudos realizados nesta área, Garcia (2000) baseou-se na investigação realizada por Molina y Arraiz (1992; 1993), acerca do processo cognitivo. Refere que é difícil comprovar as diferenças qualitativas que existem no pensamento indutivo e dedutivo, entre as crianças deficientes mentais com distintas etiologias -especialmente orgânicas e não orgânicas- e as crianças normais. Sptiz (1988), por sua vez, pela ausência de investigação, necessitou de recorrer aos trabalhos desenvolvidos por Itard, no sentido de comprovar que a característica essencial destes sujeitos consiste numa desordem do pensamento e não tanto num maior ou menor grau de capacidades gerais ou específicas.

De acordo com Garcia (2000), os trabalhos realizados por McConaghy (1988), fundamentados no método componencial de Sternberg, com a bateria de Wescheler e as matrizes progressivas de Raven, demonstram a existência de diferenças significativas, tanto quantitativas como qualitativas, no pensamento analógico dos sujeitos com DID em comparação com o dos sujeitos normais. Contudo importa referir que não é possível conhecer as razões dessas diferenças.

Relativamente à metacognição em indivíduos com DM, Garcia (2000) afirma que as investigações mais recentes e rigorosas foram realizadas por Justice (1985) e por Borkowski & Kurtz (1987). Neste sentido, começa por referir, fundamentada em Mantoan (1998), que aquela consiste no conhecimento que o sujeito detém relativamente à consciência dos seus próprios processos cognitivos, incluindo intencionalidade, autoregulação e capacidade para supervisionar e dirigir de modo autónomo os seus próprios pensamentos. A metacognição abarca igualmente componentes directamente relacionadas com a personalidade, tal como o Locus de Controlo, a sugestionabilidade, os níveis de atribuição de autoeficácia, a inibição ou inclusive os efeitos da interacção entre o contexto e o funcionamento cognitivo.

Borkowski & Pressley (1987), Feuerstein (1978), Whitman (1987), Scharnorst & Buchel (1990) e Sternberg (1982), referidos pela mesma autora, estudaram o modo como estes indivíduos fazem o tratamento da informação, confirmando a inexistência de consciência metacognitiva, a qual se repercute ao nível das limitações na adaptação e na autonomia.

O sucesso da aprendizagem destes alunos depende do desenvolvimento das suas estratégias cognitivas e metacognitivas, sustentando, por conseguinte, Garcia (2000), que a aprendizagem académica dos alunos que apresentam DM se processa de forma mais lenta, uma vez que a sua metacognição e a sua auto-regulação cognitiva são construídas de forma diferente, incluindo, a maioria das vezes, dificuldades na criação de estratégias que

possibilitem a assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos. Grangeat, (1999, cit. in Ribeiro, 2003, p. 115), reforça esta ideia: “(...) para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como faz para fazer”. No mesmo sentido vai a afirmação de Ribeiro (2003, p. 115), “a metacognição pode, “(...) ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender (...)”.

Portanto, Paour (1992 in Albuquerque, 2000), sustenta que a DM traduz-se por um desenvolvimento cognitivo mais lento e por uma diferença no modo como as estruturas cognitivas são aplicadas, demonstrando assim muito pouca habilidade para a generalização das aprendizagens, o que implica dificuldades na elaboração de conceitos, devido a um sub-funcionamento da memória. Este facto fez com que a comunidade científica colocasse a hipótese de que a DM não se deve a um défice estrutural, mas a uma capacidade funcional da inteligência (Scharnorst & Buchel, 1990). Assim, embora o deficiente mental possua uma assimilação equivalente às pessoas normais, mais jovens, na questão da resolução de situações e problemas, ou seja, na colocação em prática dos seus conhecimentos, o indivíduo com DM tem, de facto, capacidades inferiores às pessoas normais. Fazendo uma analogia com a informática, poderíamos considerar que os DM têm um *input* normal e um *processamento* deficiente, logo, um *output* também inadequado (Mantoan, 1998).

A psicologia tem alertado para a importância da integração dos processos metacognitivos nos trabalhos de reeducação do sujeito com DM, no sentido de melhorar as suas capacidades intelectuais (Mantoan, 1998). Por esta razão, Paour (1988), citado por Mantoan, (1998, p. 3), refere que “o sub-funcionamento crónico da inteligência de pessoas com deficiência mental pode ser activado através de ajudas, as quais lhes podem proporcionar uma maior mobilidade cognitiva, isto é, condições de aplicabilidade localizada”.

Relativamente às tarefas mnemónicas, é de referir que Ellis (1963, 1970, 1978), referido por Garcia (2000), foi o autor que maior contributo deu para o conhecimento dos processos de memorização ao demonstrar que o deficiente mental não consegue utilizar as estratégias de re-chamada e de categorização que lhe são inerentes, quando precisa de resolver um problema, para o qual necessita de usar a memória de curto prazo para a sua resolução (Garcia 2000). Contudo, o autor constatou que quando se apropriam das ajudas necessárias, as diferenças desaparecem entre crianças normais e crianças com DM ligeira. Assegura igualmente que as diferenças existentes na memória passiva entre ambas as crianças não

dependem da retenção, mas sim de outros processos não mnemónicos, como a atenção e a percepção.

Nas tarefas de manutenção de memória, a execução dos deficientes mentais não obtém tão bons resultados quanto as crianças normais, no que se refere à forma de execução das tarefas, revelando uma ausência do uso espontâneo da estratégia de re-chamada.

Segundo Mantoan (1998), o indivíduo DM apresenta um sub-funcionamento da memória. As estratégias mnemónicas resultam da capacidade de retenção, que por sua vez surge a partir da repetição, da imagem mental, de categorizações, etc. A memória consiste numa capacidade intelectual que pode ser aperfeiçoada nas pessoas com deficiência. Contudo este aperfeiçoamento não deverá ser realizado de modo automático.

Garcia (2000), refere os processos e estratégias cognitivas patentes na DM fundamentando-se num estudo realizado por Molina, Arraiz & Garrido (1993), cujo objectivo era avaliar e comparar o funcionamento cognitivo das crianças normais, com crianças com DM, com e sem etiologia orgânica. Neste sentido utilizou uma prova de avaliação da autoria daqueles autores, apoiando-se igualmente no modelo de processamento da informação de Das e colaboradores (1979, 1980, 1984), visando avaliar os processos cognitivos -simultâneo, sucessivo e planificação-.

Este estudo demonstrou que a criança com DM sem etiologia orgânica processa a informação simultânea e sucessiva, com maior dificuldade quando comparada à criança sem deficiência com um nível de desenvolvimento normal. Contudo, os resultados também colocam em evidência que quando a criança DM recebe e compreende as orientações, estas diferenças desaparecem em ambos os modos de processamento da informação.

As maiores diferenças entre ambos os grupos encontram-se ao nível da planificação, o que acontece, tanto quando têm de resolver as actividades sozinhas, como quando lhe são dadas as orientações necessárias. Esta é uma constatação consensual entre os diversos investigadores, que permite salientar a necessidade de se repensar as estratégias até agora utilizadas no sentido de melhorar o potencial de aprendizagem e transferência destas crianças no que concerne às tarefas directamente relacionadas com o pensamento dedutivo, com a metacognição e com a procura de estratégias que lhes permita ter capacidade para a resolução de problemas.

No que se refere ao tipo de estratégias que estes indivíduos colocam em funcionamento para a resolução das tarefas relacionadas com os três processos cognitivos -

simultâneo, sucessivo e planificação-, Garcia (2000), destaca a incapacidade na apreciação de conceitos abstractos na generalização, categorização e transferência de comportamentos e saberes adquiridos, para novas situações, em tarefas que exigem processos de memorização. Estes resultados confirmam que o défice estratégico destas crianças, se não é suficiente para explicar as suas dificuldades nos processos de memorização, tal como alguns autores sugerem, ao menos há que reconhecer que a evidência empírica e experimental é unânime em mostrar a existência do mesmo défice nos ditos sujeitos, devendo portanto, ter-se estes aspectos em conta em qualquer processo de reabilitação.

A mesma autora refere ainda que ambos os grupos estudados -crianças com DM, com e sem etiologia orgânica, e crianças normais com o mesmo nível de desenvolvimento normal- não diferem no modo como recorrem às estratégias cognitivas, relacionadas com os processos metacognitivos, apresentando igualmente pouca flexibilidade na resolução do erro, persistindo no erro e mostrando incapacidade para a correcção espontânea.

A autora considera que no estudo efectuado por Molina e Rayaz (1993), as crianças com DM sem etiologia orgânica conseguem realizar aprendizagens se lhes forem aplicadas estratégias que lhes dêem as orientações necessárias para a concretização das actividades, por outras palavras, se o potencial de transferência vertical e de generalização se realizar em separado em cada processo cognitivo, verifica-se que o potencial de aprendizagem se concretiza na fase de planificação.

Quanto ao processamento simultâneo constata-se que o subteste do pensamento reversivo apresenta bons resultados, ao invés do subteste dos desenhos matriciais, cujos resultados se encontram abaixo da média.

No que respeita às fases do processamento sucessivo, sobressai um potencial de aprendizagem pouco expressivo, a não ser nas tarefas onde intervém a linguagem, obtendo as tarefas de memorização aí o pior resultado, o que permite colocar de parte a teoria explicativa de que o défice destes sujeitos ao nível do processamento da informação é de tipo estratégico.

Fonseca (1980), após investigação teórica fundamentada em diversos autores reforça a ideia de que a DM “...apresenta um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e de maturação, onde se verificam evoluções conceptuais mal controladas, para além de atenção selectiva e de auto-regulação de condutas, onde o meio joga um papel fundamental, aceitando ou rejeitando comportamentos adaptativos, que são ou não normalizados ou padronizados (p.67, 68)”. Logo, a criança com DM não deverá ser enquadrada em períodos concretos de

aprendizagem, dado que passa por estádios sucessivos do desenvolvimento com um ritmo mais lento que a criança normal (Ballone, 2004; Pacheco & Valencia, 1997).

Partindo da perspectiva de Piaget, a grande maioria destas crianças permanecerá no estágio das operações concretas -que é muito semelhante entre as crianças com DM e as crianças normais- e muito dificilmente alcançará as operações formais (Prado & Verón, 2000). Aliás, uma das particularidades da DM é precisamente a dificuldade em conseguir alcançar o pensamento abstracto. Como tal, quanto mais grave for a deficiência, maior será esta incapacidade (Ballone, 2004), logo, a evolução global de uma criança com DM realiza-se respeitando as mesmas etapas consideradas normais no desenvolvimento e evolução de outra qualquer criança, respeitando os estádios definidos por Piaget -sensório-motor; operações concretas; operações formais-.

Por aquilo que tem vindo a ser referido, podem salientar-se as seguintes características dos indivíduos com DM ligeira:

- ❖ São crianças que têm uma grande dificuldade em discernir situações para estabelecer relações (Quiroga Sainz & Mayor 1989 in Pacheco & Valencia, 1997) e ou para atingir um período elaborado de abstracção (Marchesi et al, 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón 2000). Apresentam défices nos processos de transferência e na generalização de aprendizagens a partir das suas experiências de aprendizagem. Por essa razão, dificilmente conseguem aplicar o que aprenderam a situações de vida diária e têm muitas dificuldades em perceber conceitos abstractos (Queiróz, 2007);
- ❖ Percorrem a um ritmo mais lento as várias etapas da sua evolução cognitiva e mesmo quando conseguem alcançar o limite superior do seu pensamento, conservam as características dos níveis anteriores (Mantoan, s.d., in Madrid, 2007). Apresentam limitações no processo de aprendizagem -aprender a aprender- (Marchesi et al 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000);
- ❖ Possuem um atraso e precariedade nas aquisições cognitivas (Barbosa, 2007);
- ❖ Problemas de categorização, dado que o seu modo de pensamento é excessivamente concreto, ligados à percepção (Quiroga Sainz & Mayor 1989 in Pacheco & Valencia, 1997) e por isso têm problemas no momento de elaborar e memorizar imagens mentais, apresentando incapacidade de generalização e de abstracção, dificuldade em ordenar por sequência lógica acontecimentos e actividades (Mantoan, s.d., in Madrid 2007; Marchesi et al, 1986 in Prado & Verón 2000; Queiróz, 2007; Quiroga, 1989 in Prado & Verón 2000);

- ❖ Déficit no desenvolvimento das funções básicas: na metacognição que se reflecte nos défices na memória (a curto, a médio e a longo prazo, memória activa e memória semântica) (Quiroga Sainz & Mayor, 1989 in Pacheco & Valencia, 1997), assim como déficit ao nível da atenção, concentração, codificação, armazenamento e recuperação (Marchesi et al., 1986 in Prado & Verón 2000 e Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000; Fonseca, 1995). Devido a este déficit, o processo de aquisição de competências é bastante moroso. É necessário repetir continuamente o que foi ensinado uma vez que estas crianças podem ter dificuldade em recordar o que lhes havia sido transmitido no dia anterior, apresentando dificuldade em aplicar o que aprenderam a situações da vida quotidiana (Mantoan, s.d., in Madrid, 2007, Nielson, 2000);
- ❖ Dificuldades de resolução de problemas (Albuquerque, 2000; Quiroga Sainz & Mayor 1989 in Pacheco & Valencia, 1997), revelando pouca flexibilidade na resolução dos mesmos, pois persistem num caminho errado, não aprendendo com os seus erros (Marchesi et al, 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 em Prado & Verón, 2000). Ausência de originalidade e dificuldade na autocritica (Barbosa, 2007);
- ❖ De acordo com o grau de deficiência, têm dificuldade em adequar o comportamento a diversas situações do quotidiano (Marchesi et al, 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000, Queiroz, 2007) e têm fraca resistência à frustração, baixo nível motivacional e um repertório social pouco adequado (Fonseca 1995);
- ❖ Baixo repertório académico nas aprendizagens básicas: leitura, escrita e cálculo (Marchesi et al. 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000);
- ❖ Limitações ao nível da praxia -fina e global- (Morato & Santos, 2002);
- ❖ Dificuldade em tomar a iniciativa (Barbosa, 2007), limitações na transferência dos afectos (Queiroz, 2007) e na socialização, bem como no desenvolvimento sócio-emocional (Morato & Santos, 2002). Estas dificuldades centram-se no modo como as crianças se socializam com o contexto onde estão inseridos, o que conduz ou não a um sentimento de auto-eficácia nas situações do quotidiano. (Vaughn, Ridley & Cox 1989 in Morato & Santos 2002);
- ❖ Dificuldades na comunicação (Morato & Santos, 2002), déficit linguístico, com um vocabulário reduzido, pouco fluente e impreciso -ainda que em muitos casos dependente do ambiente- (Fonseca, 1995; Marchesi et al. 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000; Quiroga Sainz & Mayor, 1989 in Pacheco & Valencia, 1997);

- ❖ Dificuldade em produzir enunciados complexos, assim como incapacidade em seguir instruções muito elaboradas, dado que requerem assuntos detalhados e concretos (Barbosa, 2007);
- ❖ Dificuldades na compreensão de tempos verbais em relação com o seu grau de abstracção (Marchesi et al., 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón 2000);
- ❖ Erros léxicos, nomeadamente na definição de palavras de forma semelhante (Marchesi et al., 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000);
- ❖ Erros semânticos e morfológicos, assim como atrasos no uso correcto das regras morfológico-sintácticas (Marchesi et al., 1986 in Prado & Verón 2000; Quiroga, 1989 in Prado & Verón, 2000).

2. A LEITURA

No quotidiano o indivíduo está sempre a realizar leituras, consistindo a leitura na capacidade para decifrar e traduzir sinais ou signos. Autores como Paul Broca e Michel Dax, referidos por Valente (2009), demonstraram que todos os indivíduos nascem com o hemisfério cerebral esquerdo preparado para elaborar a codificação e descodificação da linguagem. Diversos estudos clínicos colocaram em evidência que as pessoas que não aprendem a ler apresentam o hemisfério cerebral esquerdo menos desenvolvido. A informação que o cérebro recebe após realizar a leitura transita pelo cérebro através dos neurónios, cada um apresentando uma função própria.

Para Sim-Sim (1998) a leitura exige um ensino directo que não se esgota simplesmente na aprendizagem, ainda que imprescindível para a tradução letra-som mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do indivíduo, permitindo-lhe aprofundar os conhecimentos ao longo da sua existência e promover o seu próprio crescimento cognitivo.

A aprendizagem da leitura é uma construção individual, inerente aos conhecimentos prévios que cada indivíduo possui, na qual o professor constitui um elemento de mediação. Esta aprendizagem deve iniciar-se a partir da vontade que o indivíduo tem em aprender o sistema alfabético e do conhecimento do mundo que o rodeia, de modo a conseguir agir sobre a sua aprendizagem, deixando de ser um simples descodificador de símbolos, passando a atribuir um significado ao que está escrito (Araújo et al., 2009).

A leitura consiste por natureza numa actividade agradável, que parte da conjunção de sinais, que por sua vez se interligam a diversos textos a partir de ligações elaboradas entre os elementos que os compõem por semelhança, contiguidade e causalidade (Santos, 2007 in Valente 2009), constituindo um factor preponderante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, dado que se espera que todo o indivíduo que entra para a escola, progrida na sua capacidade para ler (Araújo et al., 2009).

Citando Figueiredo e Gomes (2007):

“Ler é compreender o sentido do texto, entendendo-o na sua relação dialéctica com os diferentes contextos, implica um dialogar com o autor ausente, lendo palavras e lendo o mundo” (in Araújo et al., 2009, p.2).

2.1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

“A aprendizagem da leitura é dos maiores desafios que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma e na procura das informações que precisa. A alfabetização condiciona não apenas todo o posterior percurso académico, como igualmente molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.” (Silva, 2003 in Ribeiro, 2005, p. 15).

A leitura fluente e compreensiva é a base para a edificação do conhecimento (Lopes, 2002 in Pocinho, 2007), uma vez que sem se dominar as competências básicas da leitura não é possível apreender os conteúdos escolares (Lopes, 2000 in Valente 2009). Este processo constitui um processo interactivo entre o leitor e um texto, a partir do qual o leitor apreende o conteúdo do segundo.

A leitura contribui para a autonomia do indivíduo e possibilita, igualmente, o desenvolvimento da imaginação, da reflexão crítica, do debate e troca de ideias. A partir da leitura há um maior desenvolvimento da linguagem, bem como da ampliação do vocabulário, aprofundando as estruturas sintácticas de forma a aumentar a informação e o conhecimento (Valente 2009).

As dificuldades na leitura impedem o indivíduo de realizar actividades de carácter funcional na sua vida diária, como ler um jornal, ler uma carta, ler um e-mail, fazer uma carta de apresentação para um emprego, etc. Estas dificuldades provocam no cidadão um sentimento de impotência e de inferioridade, levando-o a ser desconfiado e até mesmo, por vezes, manifestar comportamentos agressivos perante o desconhecido (Pocinho, 2007).

De acordo com Pocinho (2007, p. 6):

“ (...) a promoção da leitura parece (...) constituir uma tarefa difícil na sociedade actual e como tal, tem sido objecto de muita investigação no sentido de procurar explicações para os processos cognitivos que intervêm no acto de ler”.

2.2. PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA LEITURA

Verifica-se desde o final dos anos oitenta que os processos cognitivos subjacentes à aquisição e desenvolvimento das competências verbais constituem fonte de preocupação para os estudiosos da linguagem (Pocinho, 2007).

Para Cruz (1998, 2007) e Valente (2009), a leitura constitui um processo complexo através do qual o leitor adquire informação a partir da visualização de símbolos escritos. Contudo, necessita primeiro de compreender o código escrito para posteriormente perceber o seu significado. De acordo com os autores que se têm debruçado sobre esta área, a leitura é uma actividade complexa, inseparável de um conjunto de procedimentos, a maioria deles automáticos e não conscientes, assentes em estímulos visuais que finalizam com a compreensão de um texto. Pode assim afirmar-se que no acto da leitura estão compreendidos quatro tipos de processos: conhecimento do código escrito, domínio do acto lexical visual, presença de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significações frásicas a partir de índices visuais (Rebelo, 1993).

Por esta razão pode dizer-se que o acto de ler abrange diversos processos tais como a descodificação de letras e palavras pelo processo visual, identificação visuo-auditiva e táctilo-quinestésica que se opera na área de associação visual e a correspondência símbolo – som que se representa a partir do grafema – fonema onde se apoia a base do alfabeto (Fonseca, s.d. in Valente, 2009). Assim, a significação é traduzida através da compreensão do vocabulário dando sentido às palavras. A área de Wernicke é responsável pela transformação do sistema fonético em semântico, ou seja, é ela que atribui significado ao que se lê (Cruz, 1988; 2007).

Por conseguinte, a leitura e a produção dum texto subentendem a existência de duas formas de informação: a linguagem oral e a linguagem escrita. Os processos cognitivos que participam na análise, na codificação, na descodificação e na produção de informação, são diferentes em cada uma destas formas (Sousa, 1999 in Pocinho, 2007). Assim, os processos cognitivos e linguísticos que actuam de modo simultâneo e em consonância e que concorrem para a leitura e compreensão de um texto, são: o conhecimento da linguagem - o qual inclui os módulos sintáctico, semântico e pragmático que contribuem para a compreensão e elaboração das frases e significados; o conhecimento do mundo, ou seja, o conhecimento conceptual e experimental, expandindo a base de dados que possibilita compreensão de conteúdos novos; o conhecimento metacognitivo que verifica se a informação veiculada no texto é perceptível e

se se enquadra nos objectivos específicos do leitor; a memória do texto que facilita a rechamada dos conhecimentos prévios e a leitura de textos novos com certa agilidade; o conhecimento do sistema grafo-fónico que envolve o conhecimento da reciprocidade entre letras e sons assim como o modo como se pode modificar as letras por forma a combinar os sons nas palavras conhecidas e o acesso ao léxico remete para o vocabulário auditivo e visual presente na memória do leitor (Cruz, 2007).

Cruz (2007) recorre a Das, Naglieri & Kirby (1994), para afirmar que a leitura se desenvolve a partir de níveis, os quais vão aumentando gradualmente de complexidade. O primeiro nível constitui-se pelos elementos que equivalem às linhas ou curvas que formam as letras. No nível seguinte aparecem os sons ou unidades silábicas que são associados às letras - neste período, ler em voz alta é um precioso auxílio na aprendizagem da leitura-. No nível seguinte estão as palavras que são guardadas na memória de longo prazo, que se tornam frases pelo agrupar de palavras organizadas com sentido. Posteriormente aparecem as ideias que representam o conjunto das coisas que são sugeridas num texto e por fim, os temas, em que o leitor se apropria da mensagem menos explícita no texto.

Mediante o exposto, pode afirmar-se que a aprendizagem da leitura⁹ não constitui um processo novo, porque advém do estabelecimento da inter-relação entre a linguagem auditiva e a linguagem visual (Cruz, 2007; Valente, 2009), correspondendo assim a “...um duplo e segundo sistema simbólico, constituindo a sua aprendizagem, por consequência, uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, com o que se vê e lê” (Cruz, 2007, p. 49).

Sendo assim, confrontamo-nos com a participação e intervenção de diversos processos cognitivos, agrupados segundo o seu grau de automatização. Referido por Cruz (2007), Goome et al. (1999) classifica os processos cognitivos em controlados e automáticos. Um processo é controlado quando é realizado de forma consciente e intencional. Estes processos requerem uma atenção estando sujeitos a algumas limitações na habilidade de processamento. Ao contrário, um processo automático é inconsciente, pois não carece de uma atenção consciente. Os processos automáticos são mais rápidos não sofrendo a influência de outra actividade cognitiva que esteja a ser efectuada simultaneamente.

Conclui-se assim que os processos cognitivos envolvidos na leitura – tanto a nível

⁹ Os sinais auditivos (i.e. fonéticos) começam a ser equivalentes aos sinais visuais (i.e., gráficos), portanto o domínio da leitura fundamenta-se numa questão de transferência de sinais. Resumindo, a leitura implica a descodificação de símbolos gráficos (i.e., grafemas ou letras) e a sua interligação a componentes auditivas (i.e., fonemas), permite que esta tenha significado (Cruz, 2007, p. 49).

geral como a nível particular -sejam processos automáticos, como ocorre com um leitor experiente (Cruz, 2007).

Por outro lado, os processos cognitivos também podem ser divididos em duas dimensões as quais Chauveau, Rogovas in Cruz (2007); Chauveau & Martins (1997 in Cruz, 2007) designam por: instrumental e estratégica. A dimensão instrumental está dependente da habilidade para decodificar e explorar um texto. A dimensão estratégica está associada à compreensão e à capacidade cultural do leitor, no sentido deste se adaptar aos objectivos da leitura, assim como aos conhecimentos que possui acerca do uso funcional da leitura (Cruz, 2007).

Nesta linha, Whitehurst (2002), referido por Cruz (2007), afirma que o acto de ler também pode ser agrupado em dois domínios, um de dentro para fora e outro de fora para dentro. O primeiro respeita ao conhecimento que o leitor possui das regras para traduzir o que está escrito em palavras faladas. Ao segundo domínio encontra-se associado o conhecimento do significado das palavras e o conhecimento conceptual dos assuntos abordados no texto, ou seja, o entendimento da informação. Não obstante, um bom leitor deve saber transformar uma sequência de grafemas em sons e compreender os conteúdos abordados na leitura que efectua, aspecto este que se revela na dupla utilização destes dois domínios (Cruz, 2007; Valente, 2009).

Embora os processos cognitivos possam estar organizados de diferentes modos, Cruz (2007) e Valente (2009), recorrem à teoria de Das, Naglieri e Kirby (1994), assim como a Linuesa & Gutierrez (1999) e Shaywitz (2003), para explicarem que a forma mais aceite na organização dos processos cognitivos da leitura é a que se divide em dois processos. O primeiro, chamado de processos de nível inferior ou processos de baixo nível, relaciona-se com a decodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas. O segundo, denominado por processos de nível superior ou processo de alto nível, está associado à compreensão de uma frase ou texto.

Nesta linha, os mesmos autores referem que tanto a decodificação, como a compreensão, constituem processos imprescindíveis, não simétricos, no domínio da leitura, porque se, por um lado, o leitor precisa de identificar palavras, por outro, tem de interpretar o sentido das mesmas, assim como tem de compreender e seleccionar a informação de modo a alcançar o domínio da leitura. Por conseguinte, ler sobrevém do resultado de ambos os processos.

Por outro lado, embora haja uma interacção entre os processos de descodificação e de compreensão, estes últimos não se podem realizar sem que a descodificação das palavras aconteça, contudo esta pode acontecer sem interferir com a compreensão, o que permite concluir que para um texto ser compreendido é necessário que os processos de descodificação, identificação e reconhecimento de palavras estejam a funcionar de forma objectiva e precisa, assim como precisam de ser automatizados (Cruz, 2007; Valente, 2009).

Compreende-se deste modo que ambas as componentes implicadas na leitura, a descodificação -identificação de palavras- e a compreensão -significado da palavra-, estejam intimamente relacionadas com o sistema de linguagem. Por conseguinte, encontramos dois níveis no sistema da linguagem. Um nível mais baixo onde se encontram os processos, visual, linguístico e contextual - que estão directamente relacionados com a descodificação - e um nível mais elevado, onde se encontram os recursos para a compreensão, como a semântica, a sintaxe e o discurso. Um leitor que apresente défices nos processos de descodificação ou uma desajustada utilização destes processos evidenciará limitações nos processos compreensivos superiores (Citolier & Sanz, 1997) porque incidirá a sua capacidade cognitiva e atenção na descodificação e na compreensão do significado lexical das palavras, prejudicando o recurso aos processos de interpretação do texto (Cruz, 2007).

Assim, a descodificação embora sendo uma condição necessária para a leitura, não é suficiente para a sua assimilação semântica.

Para além destas últimas divisões, também é possível agrupar o processo de leitura em quatro categorias ou módulos: perceptivo, léxico, sintáctico e semântico. Estes módulos integram os processos e sub-processos que são colocados em acção no acto de ler. Assim, os módulos perceptivos e léxico agrupam-se com os processos de nível inferior ou de descodificação, enquanto os módulos sintáctico e semântico compreendem os processos de nível superior ou de compreensão (Citolier, 1996 in Cruz, 2007; Cruz, 1998).

Em síntese, na leitura e sua respectiva aprendizagem estão envolvidos vários processos cognitivos, organizados, em dois blocos: os de nível inferior, que compreendem a componente de descodificação e os de nível superior, que integram a componente de compreensão.

Por outro lado, existe uma outra organização composta por quatro categorias ou módulos de processos cognitivos, que subdivide o grupo anterior. Assim, a descodificação subdivide-se nos módulos perceptivo e léxico, enquanto a compreensão se subdivide no

módulo sintáctico e módulo semântico. Cada um destes blocos e correspondentes módulos funcionam de modo simultâneo e interdependente (Citolier, 1996 in Cruz, 2007).

2.2.1. PROCESSOS DE NÍVEL INFERIOR OU DE DESCODIFICAÇÃO

O processo de descodificação tem sido aquele que, no campo da leitura, mais atenção tem tido e consiste no reconhecimento das palavras, constituindo o processo a partir do qual se subtrai a informação necessária das palavras a partir da activação do léxico mental, no sentido de possibilitar o alcance da informação semântica (Stanovich, 1982 in Cruz, 1998).

Segundo Cruz (2007) e Valente (2009), o nível inferior ou de descodificação é constituído pelos módulos, perceptivo e léxico, os quais correspondem ao primeiro grupo de processos indissociáveis ao acto de ler. Contudo, estes nem sempre são designados do mesmo modo, podendo ser denominados como *leitura mecânica*, *leitura propriamente dita* ou *acesso ao léxico*. Todos estes vocábulos pretendem designar o conceito de nível inferior ou de descodificação, sendo este o termo mais utilizado e considerado por Cruz (2007) como um dos processos mais latos da leitura, pois é partir dele que as palavras são reconhecidas após activação do léxico mental, permitindo que a informação semântica seja consciente.

Assim, descodificar é, nas palavras de Cruz “(...) discriminar e identificar as letras isoladas ou em grupo, significa que se possui a capacidade tanto para identificar cada palavra como sendo uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma pronúncia” (2007, p. 56).

Portanto, para que a descodificação se efective com sucesso é necessário compreender o modo como os símbolos gráficos se interligam com os sons e proceder-se, simultaneamente, à produção do significado do que se lê -método de leitura de palavras-. Percebe-se, assim, que o processo de descodificação da palavra escrita é apenas uma parte do processo que constitui a leitura.

Sendo assim, para que a descodificação aconteça é necessário que o leitor adquira um alto grau de automatismo. Para isso é necessário direccionar o excesso de atenção investido nos processos de nível inferior, para o desempenho dos processos de nível superior, cujo objectivo é a compreensão (Cruz, 1998). A importância deste grupo de processos se tornar inconsciente prende-se com o facto de não necessitarem de tanto cuidado, o que

possibilita que o leitor aplique menos meios nas operações de nível inferior, como a descodificação, e dirija mais a sua atenção para a elaboração dos processos de nível superior cuja finalidade é a compreensão (Citolier, 1996; Cruz, 2007; Perfetti, 1992 in Cruz, 1998; Valente, 2009).

Shaywitz (2003) salienta que a maioria das dificuldades na aprendizagem da leitura se deve a problemas nos processos de descodificação ou de reconhecimento das palavras. Sublinha-se assim que a capacidade para o reconhecimento das palavras é um requisito crucial para o bom desenvolvimento da leitura, sendo trabalhada nos primeiros anos de escolaridade obrigatória com bastante intensidade, no sentido de desenvolver o domínio dos mecanismos de descodificação das palavras uma vez que o requisito necessário e essencial para o desenvolvimento da leitura é o reconhecimento fluido das palavras (Cruz, 2007,1998; Valente, 2009).

Cruz (2007) e Valente (2009) apresentam os Modelos de Ehri (1997) e de Gaskins (2004) para os quais a descodificação de palavras pode ser realizada sob vários modos distintos: um é a correspondência grafema-fonema, onde o leitor descodifica as palavras quando transforma os grafemas em fonemas correspondentes, combinando-os para pronunciar a respectiva palavra. Segundo os autores esta estratégia é bastante morosa, sendo usada sobretudo pelos leitores principiantes, principalmente na descodificação de palavras novas. Um segundo modo, o mais desenvolvido, ocorre quando os leitores recorrem a palavras já conhecidas, pronunciando assim combinações de letras, em vez de as soletrar individualmente. O terceiro modo de descodificar palavras é através da forma visual, na medida em que os leitores descodificam as palavras tendo por referência palavras suas conhecidas que estão guardadas na memória. Trata-se de um processo célere na descodificação de palavras, mas que está sujeito a experiencias prévias de descodificação. Apenas resulta se forem usadas palavras conhecidas, sendo automático caso os leitores façam leituras repetidas, praticando inúmeras vezes este processo.

O quarto modo de descodificação é designado por analogia, onde o leitor compara uma palavra que já conhecia visualmente com outra palavra já conhecida e que estava guardada na memória. Desta forma os leitores recorrem a palavras semelhantes que estão armazenadas na memória, adaptando-a à sua pronúncia. Este tipo de descodificação apresenta uma limitação, sobretudo em leitores principiantes, pelo facto de estes, na maioria das vezes, não terem palavras suficientes armazenadas na sua memória. Um último modo na

descodificação de palavras consiste no uso do contexto, embora seja um processo impreciso e não muito fiável. Aqui o leitor faz uma previsão das palavras de acordo com o texto previamente lido, conseguindo assim antever quais as palavras que aparecerão no texto. Contudo, o recurso ao uso do contexto, no sentido de antever as palavras, apresenta limitações, pois nem sempre é possível usá-lo, sendo este um modo pouco fidedigno, sobretudo quando utilizado com palavras mais complexas.

Por outro lado, Cruz (1998) sugere o modelo de Casas (1988), o qual abrange, como processos principais, o processo visual e o fonológico, que integram conjuntamente a componente perceptiva e, como processos secundários, inclui os processos linguísticos e contextual. Apesar destes últimos não pertencerem unicamente aos processos de descodificação, contribuem para o reconhecimento de palavras.

O processamento visual inclui, como principais competências, a discriminação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos elementos que o constituem e a capacidade para sintetizar os elementos numa unidade total. Estas competências permitem, por um lado, que um leitor principiante consiga segmentar uma palavra nas partes que a compõem, conseguindo por conseguinte reconhecer com facilidade essa palavra e, por outro lado, essa capacidade de reconhecimento das palavras permite que o leitor compreenda o seu significado (Casas, 1988 in Cruz, 1998).

O processamento fonológico consiste na competência em usar códigos fonológicos, os quais dependem da capacidade do leitor em: discriminar sons; diferenciar sons relevantes de sons irrelevantes; memorizar correctamente sons; sequencializar sons na ordem correcta; análise e síntese de sons na formação de palavras. Embora se verifique que o processamento fonológico constitui uma condição necessária mas não suficiente verifica-se que a leitura se correlaciona em grande parte com a capacidade para delinear uma interligação entre letra-som. Contudo, às vezes, é necessário pronunciar duas ou mais letras juntas para conseguir uma correcta representação fonética. Assim, quanto mais habilidade o indivíduo tiver para segmentar as palavras, melhor será a sua codificação inicial. Este é um processo que requer treino, sendo importante para o reconhecimento das palavras (Casas, 1988 in Cruz, 1998).

Relativamente aos processos secundários, o processamento linguístico envolve competências que implicam o uso do primeiro sistema simbólico da linguagem –fala- que permite a interligação com o segundo sistema simbólico -visual e escrito-. Este processamento implica a necessidade do indivíduo desenvolver um vínculo entre a fala e os símbolos, o que

confirma a relação de dependência entre a leitura e a linguagem oral (Casas, 1988 in Cruz, 1998).

Por fim, o processamento contextual que respeita ao uso do contexto para ler palavras desconhecidas, ou seja, na formulação de frases há uma redundância que possibilita que o leitor hábil adivinhe antecipadamente as palavras para posteriormente as confirmar visualmente. Verifica-se que a informação contextual ajuda a compreensão, bem como, fundamentalmente melhora o reconhecimento das palavras (Citolier, 1996 in Cruz, 1998; Casas, 1988 in Cruz, 1998).

Estes modos de descodificação deverão ser usados sincronicamente.

Baseado no modelo desenvolvido por Casas (1988), Cruz (1998) agrupa em 4 grupos os erros mais frequentes no que respeita à descodificação da leitura: «erros na leitura de letras»; «erros na leitura de sílabas e palavras», «leitura lenta e vacilações e repetições».

De seguida enumeram-se os seguintes «erros na leitura de letras»:

- a) Substituições: troca de letras que correspondem a confusões ou incompetência para discriminar fonemas com sons similares, como por exemplo o /v/ e o /f/;
- b) Inversões: alteração da forma das letras, invertendo-as, de forma que se podem confundir o /m/ com o /w/ ou o /u/ com o /n/;
- c) Rotações: podem surgir rotações de menor /b/ por /p/ ou de maior importância /b/ por /q/;
- d) Omissões: podem ser suprimidas letras dentro de palavras como por exemplo, /gta/ em vez de /gosta/ ou na parte final das palavras /criança/ em vez de /crianças/;
- e) Adições: ao invés da situação anterior podem adicionar-se letras inexistentes numa palavra, como por exemplo /mensa/ em vez de /mesa/ (Cruz, 1998, p. 178).

Relativamente aos «erros na leitura de sílabas e palavras» Casas (1988) salienta os seguintes:

- a) Substituições: como acontecia com as letras, podem existir substituições de sílabas ou até palavras inteiras, podendo ler-se /papá/ em vez de /pai/ -que sendo uma substituição linguística correcta, é errada sob o ponto de vista da descodificação- ou ler-se /optmista/ em vez de /óptico/, alterando deste modo o sentido do texto;
- b) Inversões: se o leitor tiver dificuldades ao nível da memória sequencial -visual ou auditiva- ou problemas em seguir visualmente a trajectória com o sentido direita-esquerda, aparecem

inversões silábicas, como por exemplo ler /coar/ em vez de /arco/. Estas dificuldades de sequencialização não alteram apenas as posições iniciais e finais, mas também podem acontecer em qualquer outra posição da palavra, como é o caso de ler /buarco/ em vez de /buraco/;

- c) Omissões: além da supressão do significado das pontuações, que é o mais usual e faz com que as pausas na leitura se efectuem por vezes incorrectamente, podem ocorrer omissões de sílabas (sobretudo as que ocupam uma posição final), de palavras curtas (como artigos) e de outras que apresentam algum nível de dificuldade -ler «...uma vez existiu...» em vez de «...uma vez à muito tempo existiu...»- (in Cruz, 1998).

Um outro aspecto que importa referir, e que resulta da dificuldade em desenvolver percepções visuais com a rapidez necessária, esperada para a idade apresentada pelo leitor, é que a leitura pode ser lenta e difícil, em resultado do leitor olhar para o estímulo visual durante demasiado tempo ou repetidas vezes antes de responder (Casas, 1988 in Cruz, 1998).

Por último, a insegurança sentida pelo leitor relativamente à pronúncia da palavra, faz com que este faça pausas incorrectas entre as palavras –vacilações- ou manifeste uma tendência preverberativa - repete a frase precedente, diversas vezes, antes de tentar ler a palavra que provoca o problema - (Casas, 1988 in Cruz, 1998).

Mediante o exposto, ir-se-á proceder à explicitação dos processos implicados na descodificação.

A) O MÓDULO PERCEPTIVO

O módulo perceptivo visa decifrar as palavras, analisando e identificando os padrões visuais para posteriormente os transformar em sons, sendo assim a primeira tarefa que o indivíduo desempenha quando realiza a actividade da leitura (Garcia, 1995 in Cruz, 1998). Ou seja:

“ (...) a leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados, para posteriormente serem decifrados (Vega, 2002 in Cruz, 2007, p.59).

Para que uma mensagem seja recepcionada necessita primeiramente de ser identificada e analisada pelos sentidos. Assim, primeiramente recorre-se aos processos de extracção de informação que estão interligados à memória icónica e à memória de trabalho, local onde se realizam as tarefas de reconhecimento e análise linguística (Garcia, 1995 in Cruz, 1998; Ribeiro, 2005). A informação passa da memória icónica para a memória de curto prazo (Cruz, 1998, 2007; Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Para o reconhecimento da palavra e para que seja possível efectuar a análise visual vão colocar-se em funcionamento quatro componentes: os movimentos oculares -movimentos sacádicos dos olhos e fixações-, a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos (Cruz 1998; Citoler, 1996; Morais, 1997 in Ribeiro, 2005).

Quando se realiza a leitura, à medida que avançamos, os nossos olhos apreendem as palavras de um modo contínuo e uniforme. No entanto, os olhos efectuam um conjunto de movimentos oculares e sacádicos, que alternam com fixações, ou seja, momentos de imobilização em que os olhos se detêm num ponto (Golder et al., 1998; Sousa, 2000 in Ribeiro, 2005). Estes movimentos oculares possibilitam que o leitor fixe uma parte do texto, do qual é retirado ou é feito o reconhecimento da informação. O período de fixação varia de leitor para leitor e depende do tipo de texto, se as palavras são pouco frequentes, se são grandes ou não, que tipos de verbos são utilizados, se os temas a tratar são novos ou não (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005).

Após esta operação ser concluída, esta informação será guardada sucessivamente em diferentes «armazéns», para posterior reconhecimento. Assim, será guardada primeiro na memória icónica ou sensorial, onde a informação é mantida em estado puro para posterior processamento, onde é conservada a maior parte dos traços do estímulo, dado que este tipo de memória possui uma grande interpretação cognitiva e um carácter pré-categorial (Ribeiro, 2005). Depois, essa informação passa para a memória visual de curto prazo, ou memória de trabalho ou operativa onde os estímulos permanecem o tempo suficiente até se efectuarem as operações principais, que levam ao reconhecimento das palavras a partir da comparação com a informação guardada na memória de longo prazo (Cuetos, 2000), onde se encontram os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos de todas as palavras. De referir que estes procedimentos se designam de «processo de acesso ao léxico» (Citolier, 1996 in Cruz,

1998; Golder et al, 1998; Sousa, 2000 in Ribeiro, 2005). Enquanto no primeiro tipo de memória a informação é guardada como um conjunto de elementos visuais. Na memória de curto prazo ela é armazenada como material linguístico, sendo o ponto de partida das operações destinadas a identificar essa informação como sendo as palavras correctas (Cruz, 2007; Valente 2009).

Contudo não existe unanimidade entre os autores acerca do funcionamento deste tipo de análise, havendo duas hipóteses diferentes: uma defende o reconhecimento global das palavras e uma outra refere que se parte do reconhecimento prévio das letras. Se as palavras são constituídas por letras, então para se atingir o reconhecimento de uma palavra deve identificar-se primeiro as letras. Contudo, a primeira hipótese argumenta que é mais fácil reconhecer uma letra quando está ligada a uma palavra do que quando a letra aparece isolada. Por conseguinte, supõe-se por um lado que é suficiente identificar uma palavra pela sua forma global, contudo, por outro lado, existe a hipótese de que as letras constituem as unidades funcionais de autenticação das palavras, significando que o reconhecimento de uma palavra implica primeiramente a identificação das letras que a constituem (Cruz, 2007; Valente 2009).

B) O MÓDULO LÉXICO

Este procedimento respeita ao grupo de operações indispensáveis para se alcançar o conhecimento que o sujeito tem das palavras, o qual se encontra guardado no léxico interno ou léxico mental, ou seja, este módulo visa a procura e recuperação dos significados das palavras que qualquer sujeito conhece (Citolier, 1996 e Garcia 1995 in Cruz, 1998; Valente, 2009).

Este tipo de conhecimento desenvolve-se a partir de diversificadas informações linguísticas -fonológica, semântica e ortográfica- acerca das palavras que se vão acumulando, constituindo a matéria-prima ou unidades a partir da qual os leitores elaboram um significado (Citolier, 1996 in Cruz 1998; Ribeiro, 2005). Por outras palavras, todos os indivíduos têm um léxico interno -conhecimento que possuem acerca das palavras- que lhes permite identificar uma palavra, a partir do conhecimento que armazenaram na sua memória relativamente a essa palavra. Deste modo o indivíduo adere a uma unidade lexical. Neste sentido, ele pode recorrer ou ao código fonológico ou a um código que assenta nas características visuais da palavra (Valente, 2009). Porque a maior parte das dificuldades de aprendizagem na leitura se

encontram no reconhecimento de palavras, esta é uma área onde os investigadores têm centrado a sua atenção, na procura de compreender de que forma o leitor interliga a representação gráfica das palavras com o seu valor linguístico, atribuindo-lhe um significado. Neste sentido, os autores que se têm dedicado a estes estudos consideram que o modelo de dupla via ou modelo dual é aquele que melhor explica quais os processos que contribuem para o acesso ou recuperação léxica (Cruz, 2007, 1998; Valente, 2009) dado considerarem que existe um sistema de escrita alfabético e dois modos de aceder ao léxico interno¹⁰ (Citolier, 1996 in Cruz, 2007; Linuesa & Gutiérrez, 1999 in Cruz, 2007; Morais, 1997 in Cruz, 2007; Vega, 2002, in Cruz, 2007; Valente, 2009).

O modelo de dupla via ou modelo dual, de acesso ao léxico interno, permite assim compreender que mecanismos interferem na execução duma leitura hábil por parte do leitor, assim como é que ele consegue reconhecer as palavras e pseudo-palavras. De referir ainda que este modelo é compatível com o princípio alfabético (Cruz, 2007).

Assim, existem dois modos de aceder ao léxico interno: via directa, visual ortográfica ou léxica e a via indirecta, fonológica ou sub-léxica. A primeira permite associar o significado das palavras ao sistema semântico, a partir da memória global das palavras previamente processadas e guardadas no léxico mental do indivíduo, o que torna possível a leitura de todas as palavras (regulares e irregulares) conhecidas. (Citolier, 1996 in Cruz, 1998; Garcia, 1995 in Cruz, 1998). A segunda recupera a palavra após o emprego das regras de correspondência entre grafema e fonema, a qual integra a caracterização dos grafemas, as palavras são convertidas em sons, sendo imediatamente atribuídos os respectivos fonemas para então se proceder ao encadeamento dos fonemas. (Citolier, 1996 in Ribeiro, 2005; Cruz, 1999 in Ribeiro, 2005; Garcia, 1995 in Ribeiro, 2005; Morais, 1997 in Ribeiro, 2005; Sousa, 2000, in Ribeiro, 2005). Esta via é necessária tanto para a leitura de pseudo-palavras¹¹ como para a leitura de palavras desconhecidas que não integram o léxico do indivíduo (Cruz, 2007; Valente, 2009).

¹⁰ Os modelos de reconhecimento de palavras procuram identificar quais os processos mentais que contribuem para a identificação, compreensão e pronúncia de palavras escritas, pelo leitor. Estes modelos contribuem para a compreensão do conjunto de procedimentos que a pessoa desenvolve no sentido de criar um léxico interno ou «léxico mental», o qual constitui a base a partir da qual o leitor armazena o significado das palavras que vai conhecendo. Ou seja, o léxico interno permite a construção de uma espécie de memória com palavras conhecidas. Para a construção desta memória contribuem diversas unidades como: fonológica; pragmática; sintáctica; ortográfica. O reconhecimento ou identificação de uma palavra escrita efectua-se a partir do momento que o leitor evoque todo o saber que possui acerca dessa palavra (Cruz, 2007).

¹¹ Pseudo-palavras: “Sequências ortográficas/fonológicas que não contêm qualquer significado, mas que mesmo assim não violam as regras de estruturação da língua. Não palavras – Sequências ortográficas/fonológicas que não contêm qualquer significado e que violam as regras de estruturação da língua (Cruz, 2007, p. 66)”.

A leitura realizada através da via directa prevê diversos mecanismos: a análise visual das palavras, o envio do produto dessa análise para um armazém de representações ortográficas de palavras – léxico visual – onde é identificada a palavra por analogia com os módulos que ali estão armazenados. Por sua vez, o módulo léxico activado irá activar o respectivo módulo de significado situado no «sistema semântico». Caso seja necessário realizar em voz alta a leitura, para compreender a palavra, a representação semântica colocará em acção a representação fonológica correspondente, localizada no «armazém» «léxico-fonológico», ficando, por conseguinte, armazenada no «armazém» da «pronúncia», aguardando ser emitida (Sanchez & Jiménez, 2001 in Ribeiro, 2005).

Esta via opera unicamente com palavras conhecidas visualmente pelo leitor, isto é, apenas com palavras que pertencem ao seu léxico visual (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005), não podendo ser usada como recurso, nem para as palavras desconhecidas, nem para as pseudo-palavras, dado estas não terem representação léxica. Portanto, esta via apenas trabalha com palavras que fazem parte do léxico visual do leitor. Neste caso específico tem de se considerar um outro tipo de leitura denominado por via indirecta (Ribeiro, 2005).

A via indirecta implica que se tenha em atenção alguns procedimentos: identificação das letras que compõem as palavras no sistema de análise visual, recuperação dos sons correspondentes a essas letras mediante o designado mecanismo de conversão grafema/fonema, consulta, no «léxico auditivo», da representação que corresponde a esses sons e, por fim, esta representação activa o correspondente significado no sistema semântico (Sánchez & Jiménez, 2001 in Ribeiro, 2005).

Contudo, embora estas duas vias da leitura¹² sejam distintas e apresentem tanto diferentes modos de funcionamento, como diferentes utilizações (Cruz, 2007), elas estão interligadas, pois para uma leitura hábil é necessária a presença de ambas, uma vez que o processamento visual directo e a parte fonológica devem ser partes activas no processo de leitura (Citoler, 1996 in Cruz, 2007; Das, Naglieri & Kirby, 1994 in Cruz, 2007; Lineusa & Gitiérrez, 1999 in Cruz, 2007; Cruz, 1998; Ribeiro, 2005; Valente, 2009). Conforme se pode verificar, a conjugação de ambas as vias da leitura é imprescindível para que a mesma seja fluente. Por esta razão, se houver um funcionamento irregular em qualquer procedimento relacionado com uma destas vias, haverá repercussão ao nível da leitura (Alegria & Leybaret,

¹² Via directa ou Visual: Leitura de todas as palavras conhecidas. Via indirecta ou fonológica: Leitura de palavras não conhecidas.

1988 in Cruz, 2007; Cruz, 1998).

Estas duas vias inter-relacionadas estão dependentes de três tipos de representação: fonológico, semântico e ortográfico, os quais respeitam à informação que o leitor tem acerca das palavras (Citoler, 1996 in Cruz, 2007; Morais, 1997 in Cruz, 2007; Vega 2002 in Cruz, 2007). Os conhecimentos de nível fonológico, semântico e ortográfico são interactivos e operam de modo simultâneo no sentido do reconhecimento da palavra. Quando a palavra é conhecida, a representação ortográfica é impulsionada directamente, fazendo com que a leitura seja mais rápida. No entanto, a via fonológica desempenha um papel essencial no reconhecimento de palavras menos conhecidas, na leitura de pseudo-palavras e na pronúncia realizada pela primeira vez pelo leitor (Sousa, 2000 in Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Os defensores do modelo de dupla via advogam a leitura de palavras por analogia, considerando que o reconhecimento de uma palavra escrita implica necessariamente o recurso à via directa ou via fonológica, porque «o facto de conhecer uma palavra pode ajudar a ler outra palavra que tenha a mesma estrutura ortográfica» (Cruz, 2007, p.69).

Pelo exposto, pode afirmar-se que quando o leitor está perante palavras familiares sobressai o processo ortográfico e quando o leitor é confrontado com palavras não familiares, ou precisa de distinguir as palavras das pseudo-palavras, é fundamental a intervenção do processo semântico e ortográfico (Citoler, 1996 in Cruz 2007; Cruz, 1998). É necessário ainda salientar que a presença do processador semântico é imprescindível, pois apoia os outros dois processos quando é necessário identificar palavras (Cruz, 2007, 1998).

2.2.2. PROCESSOS DE NÍVEL SUPERIOR OU DE COMPREENSÃO

Mediante o exposto, pode afirmar-se que a leitura não termina na descodificação e reconhecimento de palavras, mas significa principalmente e tem como finalidade a compreensão de uma mensagem escrita de um texto (Cruz, 2007; Citoler, 1996 in Cruz, 1998; Casas, 1988 in Cruz, 1998; Valente, 2009).

As investigações realizadas na área da compreensão da leitura, apesar de escassas e de incidirem sobretudo na descodificação e suas dificuldades (Citoler, 1996 in Cruz, 1998),

revelam:

“(…) [que a] compreensão na leitura refere-se ao processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através de interações e envolvimento com a linguagem escrita. (...) as palavras *extrair e construir* são usadas para enfatizarem tanto a importância como a insuficiência do texto como determinante para a compreensão na leitura. Em consequência, Snow (2002) sugere-nos que a compreensão envolve a participação de três elementos: o leitor; o texto e a actividade, os quais ocorrem num contexto sociocultural bastante variado (Snow 2002 in Cruz, 2007, p. 70) ”.

Encontramos portanto três factores que desempenham um papel preponderante: o leitor, o texto e a actividade. Ao leitor estão associadas as capacidades, competências e conhecimentos que traz para o acto da leitura. Ao texto reporta-se toda a informação que o leitor compreende a partir dos textos impressos ou electrónicos que lê. Por último, a actividade corresponde aos objectivos, processos e consequências do acto de ler. Estas três dimensões provêm de um amplo contexto sociocultural, que interage individualmente com cada um dos três elementos, influenciando e sendo influenciado pelo leitor, uma vez que existe uma mútua interferência entre o contexto sociocultural e as experiências do leitor (Cruz, 2007; Valente, 2009).

No desenvolvimento de uma leitura fluente participam uma sequência de operações, com início na análise visual dos estímulos, passando pelo armazenamento de informação do texto, pela retenção da sua informação principal e, posteriormente, pela ligação dessa informação às experiências anteriores (Cruz, 2007; Valente, 2009). Estas operações estão intimamente ligadas à linguagem oral (Cruz, 1998).

Neste sentido, o contexto sociocultural do leitor também é bastante importante. As dificuldades encontradas na compreensão da leitura podem surgir devido a deficiências na decodificação, falta de conhecimentos prévios, confusão devido às exigências da tarefa, vocabulário deficitário, problemas de memória, desconhecimento ou falta de domínio das estratégias de compreensão, auto-estima baixa, falta de interesse pela tarefa e escasso controlo da compreensão, ou seja, défice nas estratégias metacognitivas. Por fim, as dificuldades na compreensão da leitura podem dever-se a um desadequado funcionamento de alguns dos diversos factores, ou então ao funcionamento desadequado de um conjunto destes factores,

dado que estes se encontram inter-relacionados (Citolier, 1996 in Cruz, 1998).

Em suma, embora estas operações digam respeito ao reconhecimento das palavras, o processo de compreensão falhará e o indivíduo não se tornará num leitor hábil, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem, com a nova que lhe é proporcionada pelo texto (Cruz, 2007, 1998; Valente, 2009).

Cruz concretiza este aspecto afirmando:

“(...) se o leitor não pode armazenar a informação do texto, não tem conhecimentos prévios sobre o mesmo, não retira a informação essencial ou não pode ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então a compreensão falha.” (1998, p. 180).

De acordo com Lyon (2003), referido por Cruz (2007), para que haja uma boa compreensão na leitura é necessário que haja um entendimento apropriado das palavras utilizadas no texto, adequados conhecimentos prévios acerca dos domínios nele tratados, um bom raciocínio verbal para que o leitor leia nas entrelinhas, capacidade para recordar informação verbal, familiaridade com a estrutura semântica e sintáctica que permita prever a relação entre as palavras e um conhecimento razoável acerca das diferentes convenções da escrita usadas para encontrar diferentes propósitos através do texto -humor; diálogo; etc.-.

A compreensão pode ocorrer em diversos níveis, do mais baixo, como simples operação para a compreensão de um texto, encontra-se o acesso à informação semântica de uma palavra isolada, até aos níveis mais elevados, em que o leitor conseguirá prever qual a finalidade que o autor coloca no texto, ou seja, antecipar informação (Cruz, 2007).

Cruz (2007) recorre a Lyon (2003) para identificar e definir quatro níveis de compreensão da leitura: compreensão literal, compreensão interpretativa, compreensão avaliativa ou crítica e compreensão de apreciação.

À compreensão literal está implícito o reconhecimento e memória de determinados factos, como por exemplo, as ideias principais, detalhes e sequências de acontecimentos com os quais o leitor necessita de relacionar com as suas experiências passadas, uma vez que para a compreensão se efectivar é necessário que sejam compreendidas, tanto as palavras contidas no texto, individualmente, como o contexto onde elas são aplicadas.

A compreensão interpretativa vai além da simples elaboração de significado, dado que implica que se distinga o acessório do essencial, haja capacidade de abstrair a mensagem do texto como um todo, haja capacidade de diferenciar as conclusões justificadas das não justificadas. O leitor necessita, assim, de encontrar o significado do que lê, para simultaneamente construir uma representação do tema tratado no texto. Esta é a razão pela qual um mesmo texto pode ter várias interpretações e significados. Quanto mais interactivo o leitor for com o texto, melhor será a sua compreensão e melhor o leitor conseguirá relacionar os seus conhecimentos pessoais e experiências.

A compreensão avaliativa ou crítica engloba a expressão de opiniões próprias, formação de juízos, avaliação das intenções do autor do texto. Neste nível é necessário um processamento cognitivo mais elaborado

O último nível de compreensão, a de apreciação, abrange o grau em que o leitor é afectado pelo conteúdo, pelas personagens, ou até pelo estilo do autor do texto.

A compreensão encontra-se deste modo para além das palavras, relacionando-se com o processo sintáctico -ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração; categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras; etc.- e com o processo semântico -que vai para além da captação dos significados e se encarrega de os integrar com os conhecimentos previamente adquiridos- (Cruz, 2007, 1998; Valente, 2009).

Estes processos serão de seguida explanados.

A) O MÓDULO SINTÁCTICO

Como referido anteriormente o reconhecimento das palavras por si só não é suficiente para se compreender o significado de um texto. Depois de se reconhecer as palavras de uma frase é necessário saber como é que elas se relacionam entre si (Vega, 2002 in Cruz, 2007; Shaywitz, 2003) pois é na relação entre elas e na sua estrutura gramatical que se encontra a mensagem, dado que as palavras não veiculam nenhuma informação se se encontrarem isoladas (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Genericamente, o conhecimento sintáctico compreende a capacidade para perceber o modo como as palavras se relacionam entre si, ou seja, respeita ao conjunto de regras e

padrões que descrevem a organização e o modo como as palavras se combinam entre si, formando frases (Cruz, 1998; Sim-Sim, 1998; Ribeiro, 2005).

Na compreensão da leitura de um texto estão presentes um conjunto de estratégias de reconhecimento gramatical ou regras sintáticas, que permitem perceber como se relacionam as palavras entre si facultando a extracção do significado tais como: a ordem de palavras, categoria de palavras e o seu significado, aspectos morfológicos das palavras, uso dos sinais de pontuação, tipo de complexidade gramatical (Cruz, 2007; Cítoles, 1996 in Cruz, 1998; Garcia, 1995 in Cruz, 1998; Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Por conseguinte, a leitura não constitui um processo simples e mecanizado, necessitando por isso, de uma acção mais complexa onde o leitor desempenha um papel activo, uma vez que começa a empregar as referidas estratégias gramaticais (Garcia, 1995 in Cruz, 2007; Valente, 2009), colocando em acção todos os conhecimentos prévios que possui a nível linguístico, mais precisamente os de tipo gramatical (Cruz, 2007).

Pelo facto de se considerar que o conteúdo semântico é suficiente para a compreensão da leitura, alguns autores considerem que este é prescindível no processo de compreensão da leitura, contudo a investigação tem demonstrado que este é indissociável deste processo, uma vez que os défices a nível sintáctico podem ser a causa de dificuldades na leitura, em que o sujeito consegue ler mas não compreende as frases que compõem o texto e apresenta dificuldades na organização de frases e orações de uma composição (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

B) O MÓDULO SEMÂNTICO

O processamento semântico constitui o último dos processos que intervêm na compreensão da leitura, sendo a partir deste que o leitor retira o significado do texto para posteriormente o integrar com os conhecimentos que já possui na sua «base de dados»¹³ (Sánchez e Jiménez, 2001 in Ribeiro, 2009). O processamento semântico visa, assim, a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, ou seja, procura extrair o

¹³ Na base de dados encontram-se as experiências e aprendizagens prévias, as emoções e motivações, as quais constituem elementos que servem de ponte para o processamento da informação. Memória a longo prazo, sistema de armazenamento e base de conhecimentos são outros nomes atribuídos à base de dados. (p. 76).

sentido das palavras (Castro & Gomes, 2000; Cítoles, 1996; Cruz, 2007; Sousa, 2000 in Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Os conhecimentos prévios não se resumem ao tipo sintáctico onde estão incluídos os conhecimentos de tipo declarativo -saber o que uma coisa é- e conhecimentos de tipo procedimental -saber como se faz-. Este facto faz com que seja necessário um conhecimento aprofundado do léxico e das diversas palavras para assim se compreender o significado da mensagem, que vai além do que cada uma das suas partes representa, dado que a apreensão de uma palavra representa dotá-la de certo significado e estruturá-la gramaticalmente (Garcia, 1995 in Cruz, 2007, 1998).

Assim, o módulo semântico foi subdividido em dois sub-processos: extracção de significado e integração na memória (Vega, 2002 in Cruz, 2007). Embora a estrutura semântica provenha da estrutura sintáctica, esta é distinta da primeira, dado que se encaminha para as funções realizadas e não para os aspectos gramaticais (Ribeiro, 2005; Cruz, 2007).

Assim, a extracção do significado de uma frase ou texto implica a construção de uma representação ou estrutura semântica de uma frase ou texto. Compreender uma frase ou texto leva a que se desenvolva um modelo mental concernente ao material escrito. Este modelo vai-se aperfeiçoando com base na informação que o leitor vai recebendo do texto, a qual será usada como orientação na produção de inferências assim como serve de ajuda na interpretação do texto que vai sendo lido (Cruz, 2007).

De referir, contudo, que o processo de compreensão de uma frase ou texto apenas fica concluído quando o leitor consegue integrar o seu significado na memória, dado que é necessário juntar essa nova estrutura aos seus conhecimentos prévios. Neste caso, o leitor precisa de possuir certos conhecimentos para poder integrar cada texto que lê. Se não possuir conhecimentos mínimos acerca do texto que está a tratar, terá mais dificuldade em compreender o seu significado, não conseguindo assim desenvolver estruturas onde poderá incluir a informação adquirida (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Por fim, a leitura constitui um sistema onde todos os componentes funcionam de um modo interactivo, existindo por isso um processamento simultâneo e interdependente de todos os processos que participam neste sistema. Por conseguinte, os processos de nível inferior necessitam de efectuar análise parcial antes dos processos de nível superior iniciarem a sua actuação (Cruz, 2007; Ribeiro, 2005; Valente, 2009). Contudo a comunidade científica não reúne consenso quanto a esta questão o que faz com que nenhuma destas concepções impere.

Seguindo esta linha de pensamento pode afirmar-se que o processamento semântico está presente em todos os processamentos anteriores, pois para perceber um texto tem de se seleccionar os elementos mais preponderantes provenientes dos estímulos, por conseguinte, extrair uma palavra envolve a atribuição de um significado e a sua estruturação gramatical acarreta dar-lhe um sentido e significado (Cruz, 2007; Sánchez & Jiménez, 2001 in Ribeiro, 2005).

3. O ENSINO DA LEITURA

Uma vez explicitados quais os processos cognitivos implicados na leitura, ir-se-á de seguida referir de modo sucinto o funcionamento e a inter-relação existente entre estes processos, distinguindo os três modelos principais que exprimem as diferentes teorias da leitura, bem como os diversos métodos de aprender a ler. Não se pretende apresentar de um modo detalhado os diversos modelos, mas apenas realçar os elementos e aspectos mais significativos.

3.1. MODELOS E MÉTODOS DE ENSINO INICIAL DE LEITURA

No capítulo anterior verificou-se que a leitura constitui uma actividade complexa, que compreende um conjunto de processos cognitivos ou de processamento de informação. Decorrente do interesse da comunidade científica pela problemática da leitura, tem-se assistido, nas últimas décadas, a uma tentativa para descrever não apenas os mecanismos que lhe são inerentes, mas igualmente a ordem através dos quais eles são processados (Santos, 2000 in Ribeiro, 2005). Sendo assim, nos anos 70, muitas investigações foram desenvolvidas à volta da análise das operações e estratégias cognitivas que participam na actividade de ler, visando compreender como a informação impressa é retirada e transformada em sentido (Martins & Niza, 1998; Viana, 2002 in Ribeiro, 2005).

Pela razão referida, verifica-se a existência de vários modelos de leitura, provenientes de diversas correntes teóricas, que apresentam diferentes concepções do acto de ler e explicam os diferentes estádios, considerados por alguns autores como lineares, enquanto outros os vêem como interdependentes ou interactivos (Martins, 1996; Santos, 2000 in Ribeiro, 2005). Três modelos de leitura são identificados: modelos ascendentes (bottom-up models), modelos descendentes (top-down models) e modelos interactivos (Rebelo, 1993; Fernandes, 2000; Santos & Naves, 2002; Santos, 2000; Silva, 2003 in Ribeiro, 2005;).

3.1.1. MODELOS DE PROCESSAMENTO ASCENDENTE / MÉTODO FÓNICO OU SINTÉTICO

Uma questão que tem sido bastante debatida pela comunidade científica centra-se na pergunta: qual o modelo a empregar na aprendizagem da leitura? (Pereira, 2007). Por um lado encontramos autores como Gough (1972) e Laberge & Samuels (1974), referidos por Rebelo (1993), que propõem os *modelos de processamento ascendente*, e para os quais a linguagem escrita constitui um processo com início a partir de um estímulo que vai passando de modo progressivo através de um conjunto de estádios, onde gradualmente é transformada em unidades maiores com mais significado. Este processo tem a sua génese a partir da visão de letras, à qual se segue uma alteração nos respectivos sons, respeitantes à junção em palavras, do reconhecimento ou identificação destas que, por último, integra as palavras em frases. Este modelo é constituído pelos seguintes elementos: representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo (Rebelo, 1993).

Estes modelos dão prioridade à aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas, considerando por conseguinte a leitura como um processo onde apenas se retira informação a partir de um texto. Onde a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras é a via fonológica, sustentando-se que apenas se consegue aceder ao significado através de uma única via, a partir da correspondência grafo-fonológica, que funciona como alicerce do processo inicial de aprendizagem, servindo de percurso ao significado (Simão, 2002 in Ribeiro, 2005).

Por fim, este modelo reflecte-se na intervenção pedagógica ao considerar que a aprendizagem deve iniciar-se a partir das competências de nível inferior, dando primazia aos processos de decifração/descodificação. Por conseguinte, o ensino da leitura deve ter a sua génese a partir das letras para posteriormente alcançar a descodificação das palavras e só depois de se conhecer algumas palavras, se alcançaria a leitura de frases. Os autores deste modelo consideram que a origem das diferenças individuais relativas à leitura se encontra na descodificação: “... o leitor fluente é aquele que domina bem o processo de descodificação (Ribeiro, 2005, p. 58).

Consolidando o referido, Cruz explicita o procedimento do modelo de processamento ascendente ou de baixo para cima (Bottom-up):

“(...) a informação avança unidireccionalmente dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores, ou seja, desde o reconhecimento visual das letras ao processamento semântico do texto, sem que a relação inversa seja necessária ou impossível (2007, p. 101)”.

De referir ainda que ao modelo de processamento ascendente corresponde o método fónico¹⁴ ou sintético (Valente, 2009). Para os defensores do modelo de processamento ascendente, a consciência fonológica constitui um factor determinante nas diferenças individuais na aprendizagem da leitura (Rego, 1995 in Pereira, 2007), que, como vimos, se encontram no maior ou menor domínio da descodificação (Cruz, 2007).

3.1.2. MODELO DE PROCESSAMENTO DESCENDENTE / MÉTODO GLOBAL OU ANALÍTICO

Autores como Goodman (1970) e Smith (1971), referidos por Ribeiro (2005), defendem um processo de aprendizagem da leitura inverso ao anterior, denominando-o por modelo de processamento descendente (Ribeiro, 2005), que coloca de parte a necessidade de a leitura se realizar a partir de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra (Sánchez & Jiménez, 2001; Silva, 2003 in Ribeiro, 2005), privilegiando os conhecimentos sintácticos em detrimento dos fonológicos (Rebelo, 1993).

Este modelo é antagónico ao modelo de processamento ascendente e corresponde ao método global¹⁵ ou analítico. O modelo de processamento descendente considera que as crianças aprendem a reconhecer as palavras impressas associando-as primeiro aos conhecimentos prévios que possuem acerca do tema assim como ao contexto, o que permite ao leitor elaborar antecipações que serão posteriormente confirmadas através do texto escrito.

¹⁴ Método fónico – Respeita à aprendizagem da leitura a partir da interligação imediata dos sons com as letras que os representam (Cruz, 2007).

¹⁵ O Método Global – Respeita à aprendizagem da leitura a partir da elaboração do significado a partir de uma mensagem escrita (Cruz, 2007)

Por conseguinte, a conversão grafema-fonema não constitui o primeiro passo no processamento do texto escrito, importa sim, compreender primeiramente o significado, por isso é desnecessário e insuficiente passar directamente das letras aos sons (Simão 2002 in Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

Este modelo enfatiza os processos de ordem superior de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, como constituindo a base para a leitura, que conduz à compreensão, não dando, deste modo, tanta atenção aos estádios inferiores que se direccionam para a soletração e descodificação. Portanto, são, neste modelo, os estádios superiores de compreensão que determinam todo o processos de leitura (Rebelo, 1993). Para os defensores deste modelo, a origem das principais diferenças individuais na leitura situa-se na utilização de informações sintáctico-semânticas relativamente aos conhecimentos fonológicos (Cruz, 2007; Martins, 1996 in Ribeiro, 2005; Rego 1995 in Pereira, 2007). Pode assim afirmar-se que este modelo vê a leitura como a elaboração de novos significados, onde os conhecimentos prévios estão integrados (Silva, 2003 in Ribeiro, 2005), sendo os processos mentais superiores que determinam o acto de ler (Goodman, 1976 in Ribeiro, 2005).

Consolidando o referido e citando Cruz (2007), o modelo de processamento descendente ou de cima para baixo (Bottom-down) “(...) considera que o processamento dos níveis inferiores é afectado pela informação procedente dos níveis superiores, ou seja, sublinham a importância dos conhecimentos prévios do leitor e das suas hipóteses iniciais na interpretação de um texto (p. 101)”.

De acordo com Garcia (1991) os modelos descendentes são aqueles que melhor descrevem o leitor hábil, enquanto os ascendentes, se enquadram melhor na criança que inicia o seu processo de aprendizagem da leitura (in Ribeiro, 2005).

3.1.3. MODELOS INTERACTIVOS

Rumelart (1977) e Stanovich (1980) desenvolveram modelos interactivos que procuraram uma simbiose dos modelos anteriores, ou seja, pressupõem um funcionamento interactivo e simultâneo entre os diversos níveis, onde o leitor emprega na leitura competências de ordem superior e de ordem inferior, assim como estratégias ascendentes e descendentes as quais influenciam ambos os níveis (Cruz, 2007; Martins, 1996; Martins &

Niza, 1998; Silva, 2003; Viana, 2002 in Ribeiro, 2005) competências estas dependentes das características do texto, bem como dos conhecimentos prévios que o leitor possui e da eventual automatização de alguns processos (Cruz, 2007).

A principal característica deste modelo sobrevém do facto de considerar que existe uma comunicação bidireccional em qualquer nível ou estágio, pois todos eles contribuem para que ocorra uma leitura eficaz (Santos, 2000 in Ribeiro, 2005; Simão, 2002 in Ribeiro, 2005; Cruz, 2007).

Nesta perspectiva, ler significa ter capacidade tanto para compreender como para pronunciar a linguagem escrita. A leitura de um texto resulta assim dos resultados dos processos primários, onde estão abrangidas as correspondências grafema/fonema, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento de sílabas ou de palavras e de processos superiores, que estão integrados nas previsões sintáctico-semântica, o recurso ao contexto precedente ou em função dos elementos a identificar (Martins & Niza, 1998 in Ribeiro, 2005).

De acordo com estes modelos, o leitor recorre a estratégias flexíveis, que variam segundo os tipos de texto, de frase ou de palavra com que se deparam. Ao ler uma palavra, o leitor utiliza a via directa de acesso (visual) ao significado, caso a palavra lhe seja conhecida em termos gráficos, ou utilizaria a via indirecta (fonológica), caso não a conheça (Viana, 2002 in Ribeiro, 2005). Por esta razão, este autor afirma:

“(...) uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco sobre o assunto de que trata o texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas por exemplo no contexto sintáctico e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema (Viana, 2002 in Ribeiro, 2005, p. 65).

Há uma correspondência entre os métodos de ensino da leitura e os modelos atrás apresentados. Assim, ao modelo ascendente corresponde o método fónico e ao método global vai corresponder o modelo descendente (Rebelo, 1993).

3.2. MÉTODOS FÓNICOS OU SINTÉTICOS / MÉTODOS GLOBAIS OU ANALÍTICOS

Embora a literatura demonstre a existência de uma grande diversidade de técnicas de ensino da leitura, prevalecem as duas abordagens mais usadas no ensino inicial da leitura: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos.

Jeanne Chall, especialista do método fónico, elaborou um relatório após a realização de um estudo de 1967, designado por «Learning to read: the Great debate» que se baseou na análise de vinte e dois programas de ensino. Este estudo veio demonstrar que os programas de iniciação à leitura que aplicam o método fónico apresentam melhores resultados relativamente aos outros métodos de leitura (Morais, 1997 in Ribeiro, 2005).

Por conseguinte, os *métodos fónicos ou sintéticos* implicam uma aprendizagem do código -code-emphasis- e começam pelo estudo dos signos e sons elementares, orientado para as regras que permitem relacionar as letras aos sons -grafema-fonema-. Esta abordagem enquadra-se nos modelos de leitura ascendente que enfatizam a aprendizagem da descodificação ou do reconhecimento das palavras, numa fase inicial do ensino da leitura, e promovem essencialmente a via fonológica, indirecta ou sub-léxica (Cruz, 2007; Pereira, 2005; Valente, 2009). Pode assim afirmar-se que este método se desenvolve em três fases: alfabética, fonémica e silábica, a primeira inicia-se com a letra, partindo depois para o som e posteriormente para a sílaba (Borges, 1998 in Ribeiro, 2005).

Apesar deste método obter bons resultados no ensino inicial da leitura, apresenta a vicissitude de manifestar «um carácter mecânico e alienado das funções sociais da escrita», dando origem por esta razão ao método global (Borges, 1998 in Ribeiro 2005).

Os métodos globais ou analíticos envolvem uma linguagem global -whole-language- e partem das palavras ou frases completas para extrair o significado da linguagem escrita, inserindo-se, deste modo, nos métodos de leitura descendentes, que enfatizam a compreensão ou apreensão do significado do texto e favorecem a via visual, directa ou léxica, dado que desenvolvem o processamento visual das palavras (Cruz, 2007; Valente, 2009). Estes métodos integram uma pedagogia activa, onde a criança é o actor principal da sua aprendizagem, pelo que não deve ser um sujeito passivo que apenas apreende os conteúdos transmitidos pelo professor, mas que deverá descobrir por si própria, os conteúdos do texto (Viana & Teixeira, 2002 in Ribeiro, 2005). Este método promove o desenvolvimento da autonomia e da

responsabilidade. Portanto «a criança aprende a ler, lendo como aprende a falar, falando» (Viana & Teixeira, 2002 in Ribeiro, 2005, p. 67).

Todavia ambos os métodos pretendem que a pessoa compreenda a correspondência que existe entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada (Cruz, 2007). Analisando com pormenor ambos os métodos, Rebelo sustenta que a aprendizagem da leitura passa por diversos níveis, constatando-se igualmente que no início da aprendizagem da leitura os métodos globais são úteis, pois a criança consegue progredir da forma da palavra para o seu significado (1990 in Ribeiro, 2005). Posteriormente, o método sintético apresenta vantagens dado que possibilita a decomposição e a associação bem como a decifração de palavras.

Perante as dificuldades que uma criança apresenta na leitura, deve encarar-se de uma forma complementar estes dois métodos, para se conseguir combinar os melhores aspectos de cada um deles em favor dos progressos da criança (Valente, 2009). Assim, Cruz (2007) sustenta que devem ser feitas combinações equilibradas dos dois métodos indo ao encontro das necessidades e dificuldades de cada criança, sobretudo daquelas que apresentam DID (Troncoso & Cerro, 2004).

4. A LEITURA E A CRIANÇA COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Como se pôde constatar a leitura constitui um sistema cognitivo que transforma a informação escrita em conhecimento, apresentando-se a palavra, como a sua unidade principal. A leitura de um texto exige o reconhecimento sequencial de palavras ordenadas que dizem respeito a uma estrutura gramatical. A palavra é, por sua vez, fragmentada em unidades menores, designadas por letra. De acordo com Maluf, a leitura implica que o leitor adquira duas capacidades:

“ (...) para ler é necessário transformar grafemas (letras), em fonemas (sons). As letras são combinadas em sílabas, passando a palavras, a frases e por último a textos. Então, ler é a capacidade para perceber a palavra escrita com o objectivo de a compreender. No entanto, por vezes pode-se fazer uma leitura mas não compreender o seu significado, sendo fundamental para a realização do acto da leitura, a presença de duas capacidades: o reconhecimento das palavras e respectiva compreensão (Maluf, 2005 in Valente, 2009, p. 37).

Verifica-se assim, que a construção conceptual da leitura não se adquire espontaneamente (Valente 2009), tem que ser ensinada, indo este ensino além da aprendizagem (Pocinho, 2007). Ela é elaborada de forma progressiva e gradual, mas não linear, ocorrendo de modo pessoal, provocando mudanças cognitivas importantes no leitor (Gomes & Figueiredo, s.d).

Consequentemente, o processo da leitura envolve o funcionamento de diversas áreas do cérebro, que no caso específico das crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental apresentam alterações a nível cerebral, fazendo com que o processo de aprendizagem da leitura fique condicionado.

O desenvolvimento cognitivo tem sido uma das áreas mais estudadas no campo das DID (Albuquerque, 2000; Molino, 2002), apresentando estas, como atrás referido, uma etiologia diversa, que envolve factores biológicos, genéticos ou fisiológicos (Morato, 2002; Pacheco & Valencia, 1997). As crianças com DID apresentam um atraso significativo em todas as áreas do seu desenvolvimento, levando-as a ter um desenvolvimento físico e

intelectual mais lento (Pacheco & Valencia, 1997).

Deste modo, durante muitos anos esteve instituído pelo senso comum que as pessoas que possuíam défice intelectual não conseguiam aprender a ler (Trancoso & Cerro, 2004), verificando-se posteriormente, mediante diversos estudos realizados com as mesmas, que o processo de aquisição da leitura pela criança com DID, embora mais lento, é semelhante ao processo de aprendizagem desenvolvido por uma criança normal, conseguindo a criança com DID alcançar os mesmos objectivos escolares que a criança normal (Araújo et al., 2009; Garcia, 2002; Trancoso & Cerro, 2004). Contudo Trancoso & Cerro não deixam de alertar para o facto de não existirem dados suficientes que permitam dizer qual o nível de leitura que estas crianças poderão vir a alcançar. No entanto, as autoras não deixam de afirmar que “ (...) vale a pena trabalhar para que [as crianças com DID] adquiram uma leitura de carácter funcional e dar-lhes a oportunidade de avançar e progredir o mais possível (2004, p. 25).

Segundo Valente (2009), Mantoan e Silva (s.d) desenvolveram pesquisas para a compreensão da implicação que a falta de atenção, própria da criança com DID, tem ao nível da aprendizagem da leitura, tendo sido concluído que esta se interpõe no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, é de extrema importância o desenvolvimento pelos profissionais de estratégias pedagógicas junto da mesma, de forma a minimizar a desatenção, estimulando o desenvolvimento cognitivo e respeitando as limitações de cada uma.

O desenvolvimento das habilidades de leitura deve estar, pois, interligado com a realidade da criança, com as experiências vivenciadas do quotidiano, para que ela seja actor na sociedade e não apenas um simples espectador. Respeitando os seus limites, é indispensável que a criança alcance a sua autonomia, utilizando-se funcionalmente da leitura. Por sua vez, o trabalho deve ir ao encontro dos seus talentos e capacidades, favorecendo o verdadeiro conhecimento das suas possibilidades. Um ambiente estruturante contribuirá para melhorar a sua autonomia e dar-lhe-á diferentes possibilidades de descoberta do seu potencial, permitindo o seu desenvolvimento como um todo (Valente, 2009).

Por fim, uma prática pedagógica adequada às necessidades de cada criança com DID, contendo respostas que vão ao encontro das suas capacidades, é imprescindível para favorecer o seu aperfeiçoamento como leitora (Valente, 2009).

Indo ao encontro do que até agora foi referido, encontram-se Trancoso & Cerro (2004), autoras pioneiras no ensino da leitura e da escrita, que surpreenderam a comunidade escolar ao conseguirem que crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e DID,

assim como alunos que tinham problemas perceptivos e sensoriais, aprendessem a ler. Desde 1970 que estas autoras têm desenvolvido trabalhos de investigação junto desta população no sentido de compreenderem e explicarem, como se desenvolve o processo de aquisição de leitura pelas mesmas.

Assim desenvolveram um método de ensino da leitura utilizado no presente trabalho de investigação por ser aquele que melhores resultados apresenta junto da população com DID, pois, ainda de acordo com as autoras, este é “um método que demonstrou ser eficaz e adequado para alcançar uma aprendizagem motivadora, através da qual se alcançam bons resultados a nível da compreensão, da fluência e do gosto pela leitura (2004, p. 67)”.

Este método utiliza uma abordagem mista que permite às crianças efectuarem/realizarem ao mesmo tempo a leitura global da palavra e a leitura das sílabas, proporcionando trabalhar simultaneamente os processos de compreensão e o processamento visual, a partir de palavras ou frases completas para se extrair o significado da linguagem escrita, o que contribui para a melhoria da compreensão e fluência da leitura.

Este método, para além de utilizar uma abordagem mista, tem também em atenção os pontos fortes -memória visual, atenção, percepção- e os pontos fracos -memória auditiva, generalização de aprendizagens- da criança com DID, apresentando como suporte a transmissão de estímulos visuais, com reduzida informação, sendo esta clara e concreta, constituindo-se assim como uma mais-valia pelo facto de não ser obrigatório seguir uma linha de trabalho rígida, mas apenas uma orientação e um guia, permitindo, deste modo, desenvolver e adaptar as actividades ao perfil de cada aluno.

O método é composto por três etapas:

1ª Etapa: *percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado*. Nesta etapa pretende-se não só que a criança reconheça visualmente de forma global as palavras escritas, como também compreenda o seu significado. Esta etapa inicia-se com palavras isoladas para mais tarde se apresentarem as palavras em frases. As palavras escolhidas devem ser familiares ao aluno e ir ao encontro dos seus interesses, para que esta se motive e interesse pela aprendizagem da leitura. Se a criança conseguir ler globalmente e com segurança um conjunto de palavras -50 ou 60-, significa que estará apta para a aprendizagem das sílabas.

Nesta etapa é fundamental a preparação do material que, segundo as autoras, deverá ser adaptado pelo professor à realidade dos seus alunos, não se limitando a seguir as

orientações propostas.

2ª Etapa: *treino da aprendizagem das sílabas*. Pretende-se que a criança perceba que as palavras são formadas por sílabas. Esta etapa é semelhante aos métodos silábicos pois necessita de um ensino sistemático e programado das sílabas, partindo de sílabas que diferem entre si como *ma* e *pa*. Gradualmente são acrescentadas todas as sílabas contidas nas palavras que a criança já conhece globalmente, tendo o cuidado para que esta aprendizagem se efectue com naturalidade, a partir da prática, da interiorização e da percepção global e não da memorização automática.

3ª Etapa: *progressão da leitura*. Pretende-se que o aluno leia textos progressivamente mais complexos, que o tornem autónomo, fluente e despertem o gosto pela leitura, assim como, que tenha iniciativa para procurar livros para ler. Para a concretização desta etapa a criança necessita de ter superado as duas etapas anteriores, ou seja, precisa de conseguir ler palavras e pequeninos textos, compreendendo o seu significado. Nesta fase a criança deve ter à sua disposição recursos apelativos do seu interesse para que se sinta motivada para a leitura -livros, brochuras de publicidades, revistas-.

Segundo as autoras deste método, nesta última etapa o aluno deverá ser capaz de: ler pequenos textos, articulando correctamente as palavras e compreendendo o seu significado, assim como, palavras compostas por qualquer tipo de sílabas; ler com segurança, fluência e compreendendo, frases formadas por qualquer tipo de palavras; ler em voz alta com ritmo; explicar oralmente o significado de algumas palavras; responder a perguntas de interpretação; fazer oralmente um pequeno resumo de um texto lido; utilizar as suas capacidades de leitura para obter informações; usar a leitura para ampliar os seus conhecimentos; recorrer à leitura como forma de lazer.

As três etapas encontram-se interligadas e diferem umas das outras pelos objectivos delineados e pelos materiais utilizados. Por vezes, os objectivos devem ser trabalhados em conjunto para que se possam manter e consolidar os aspectos que permitem alcançar a compreensão, a fluência e a motivação em todas as fases do processo. Contudo, não é necessário cumprir todos os objectivos de uma fase para se passar à seguinte.

Trancoso & Cerro (2004) alertam para alguns aspectos que é necessário ter em atenção na aplicação deste método:

- ❖ O tempo de cada sessão não deve ultrapassar os 15 / 20 minutos.
- ❖ No início, em cada sessão, deve dedicar-se apenas 5 minutos à leitura. É preferível repetir a sessão de leitura duas ou três vezes ao dia, do que dedicar muito tempo seguido, pois o aluno poderá ficar cansado e bloquear, perdendo a atenção e desmotivando-se. À medida que o aluno aumentar a sua capacidade de trabalho, poder-se-á aumentar o tempo dedicado à leitura.
- ❖ Deve evitar-se o cansaço do aluno para que este não rejeite a tarefa.
- ❖ Não se deve passar para a etapa seguinte, sem que a primeira esteja aprendida, ou seja, sem que haja consolidação dos objectivos. Considera-se que o aluno atingiu o objectivo quando responde certo em 80 % das actividades.
- ❖ Não se deve avançar muito rápido, porque o aluno poderá sentir-se inseguro, enganar-se e perder o interesse. Estas falhas podem bloqueá-lo, podem impedir que avance no processo.
- ❖ O material utilizado deverá ser atractivo, diversificado e adaptado às características da criança com DID.
- ❖ Para um mesmo objectivo, deve preparar-se diversos materiais, de modo a tornar a aprendizagem mais divertida e agradável. Esta diversidade contribuirá para a generalização e transferência para outros contextos do que foi aprendido.
- ❖ As sessões deverão apresentar um carácter lúdico e promover a participação activa dos alunos.

Seguindo esta linha de pensamento, como refere Cruz (2007), um bom ensino da leitura tem como grande desafio diminuir a distância entre aquilo que a investigação refere que funciona e as práticas ineficazes que ainda se encontram hoje em dia. Pode assim dizer-se que um bom ensino da leitura necessita de um conjunto de instruções coordenadas e ordenadas, com diversificados e atractivos materiais didácticos, com amplas oportunidades de práticas, apoiadas na teoria. A aprendizagem deve estar, deste modo, focalizada em tarefas concretas que permitam ser executadas pelas crianças, assim como os materiais lúdicos deverão analogamente contribuir para um desenvolvimento global da criança, através da estimulação de áreas diferentes.

Em suma, no processo ensino-aprendizagem importa salientar os seguintes aspectos: as características individuais do leitor, os seus conhecimentos prévios, as suas capacidades cognitivas, os factores motivacionais, a sua capacidade de atenção e o nível de desenvolvimento da linguagem. O papel do professor é igualmente importante na tomada de decisões relativamente ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (Citoler & Sans, 1993).

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo complexo, não inato, que necessita de aprendizagem e implica uma decifração de símbolos gráficos e a captação do significado (Rebelo, 1993).

Na aprendizagem da leitura estão envolvidos vários processos cognitivos organizados em dois blocos: os de nível inferior, que compreendem a componente de descodificação, e os de nível superior, que integram a componente de compreensão (Cruz, 2007). Tanto a descodificação como a compreensão, constituem processos imprescindíveis, não simétricos, no domínio da leitura, porque, se, por um lado, o leitor precisa de identificar palavras, por outro, tem de interpretar o sentido das mesmas, assim como compreender e seleccionar a informação de modo a alcançar o domínio da leitura. Por conseguinte, ler sobrevém do resultado de ambos os processos (Citoler & Sanz, 1997).

Sendo assim, a descodificação abrange o processo visual e o processo fonológico, que permitem que o reconhecimento das palavras se efectue. O processamento fonológico permite que a criança leia palavras que lhe são menos familiares, como as pseudo-palavras, e palavras que pronuncia pela primeira vez, recorrendo à via fonológica, indirecta ou sub-léxica, enquanto a compreensão permite recepcionar a mensagem e a informação que um texto transmite (Citoler & Sans, 1997), utilizando a via ortográfica, visual, directa ou léxica. Estando a compreensão dependente, por um lado, de factores motivacionais e de conhecimentos prévios que o sujeito possui, e por outro e de um reconhecimento fluido das palavras inscritas no texto (Cruz, 2007; Cuetos, 1991).

Um dos factores que pode estar na origem das dificuldades na aprendizagem da leitura, é a fluência da leitura, assim como uma inadequada utilização das letras, que não permite realizar correctamente a correspondência grafema-fonema.

A descodificação e a compreensão e constituem, assim, uma condição necessária e essencial para a aquisição da técnica da leitura.

Tendo em conta que um método de ensino integra estratégias, escolhidas pelo professor, que orientam a organização e estruturação do seu trabalho, é lícito afirmar que o

sucesso da aquisição da técnica da leitura depende da escolha do método. Por esta razão, deve ponderar-se qual o método mais adequado às características de cada criança. Se o método fónico, o global ou o misto, que correspondem respectivamente ao modelo ascendente, ao descendente e ao interactivo. Pelo primeiro modelo, a aprendizagem da leitura baseia-se no processo de descodificação para depois se alcançar o significado da palavra. De acordo com este modelo o aluno é passivo e receptivo. No modelo descendente, a aprendizagem parte dos conhecimentos prévios que a criança possui, fazendo com que esta realize suposições e hipóteses que serão confirmadas posteriormente pelo texto que lê. Só posteriormente é que se enfatiza a análise individual das frases, das palavras e dos fonemas. O modelo interactivo integra as abordagens anteriormente apresentadas, evidenciando tanto os processos de ordem inferior –descodificação–, como os processos de ordem superior –compreensão–.

Portanto, é importante perceber as principais características de cada programa e como estas interagem com as características individuais de cada criança, para assim se adequar o modelo de ensino a cada criança, sobretudo quando esta apresenta um défice cognitivo (Cruz, 2007, 2005, 1998; Valente, 2009).

Consequentemente, embora a criança com DID apresente um atraso significativo em todas as áreas do seu desenvolvimento, que a leva a ter um desenvolvimento físico e intelectual mais lento (Pacheco & Valencia, 1997), a mudança de paradigma e a consequente alteração do termo de Deficiência Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (Albuquerque, 2000; Morato, 2002; Santos & Santos, 2007) levou a que se visse o indivíduo com DID como um sujeito com capacidade para a aprendizagem (Garcia, 2002; Pacheco & Valencia, 1997; Troncoso & Cerro, 2004).

A revisão bibliográfica efectuada comprovou que a aprendizagem da leitura pela criança com DID, embora mais lenta, processa-se de modo semelhante ao de uma criança sem DID, conseguindo a primeira alcançar os mesmos objectivos escolares que a criança normal (Araújo et al., 2009; Garcia, 2002; Troncoso & Cerro, 2004). Hoje em dia estas crianças conseguem adquirir a técnica da leitura desde que haja um programa de treino assente em métodos e estratégias adaptadas às características da criança, embora não se saiba qual o nível de leitura que estas crianças poderão vir a alcançar (Troncoso & Cerro, 2004).

Com base nos aspectos referidos anteriormente e sabendo como é importante compreender a razão pela qual os alunos com DID apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, o presente estudo visa compreender as variáveis referentes aos processos

cognitivos, nomeadamente ao processamento fonológico, assim como ao método utilizado pelo professor no ensino da leitura.

É no âmbito desta problemática que assentou a dimensão empírica desta investigação, seleccionando-se um grupo de alunos com DID, com o qual foi realizada uma intervenção pedagógica de reforço da aprendizagem da leitura e foi constituído um grupo de controlo. Nos capítulos seguintes serão apresentados e analisados os resultados obtidos, assim como explicitados os princípios metodológicos seguidos.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui um fim em si mesmo, tornando-se posteriormente num instrumento imprescindível para a apreensão de novos conhecimentos, devido à sua transversalidade. Por este motivo, se o seu domínio for frágil, haverá repercussões na aprendizagem de conteúdos ao longo da vida escolar do indivíduo.

Como se verificou ao longo do presente trabalho existem dois aspectos intrínsecos à leitura: a decifração de símbolos gráficos e a captação do seu significado, o que implica reconhecer e distinguir visualmente os grafemas, transformá-los em fonemas e por fim, compor as palavras e proceder à sua identificação (Cruz, 2007; 2005). Para realizar a leitura de um texto é preciso ultrapassar a fase da soletração, o que constitui uma condição necessária para a compreensão do texto lido e assim se alcançar o automatismo de captação da mensagem.

A descodificação é pois um processo imprescindível no acto de ler, que caso não produza uma representação fonológica adequada, permitindo a identificação da palavra na memória de trabalho, prejudicará o processo de compreensão do texto (Cruz, 2007; 2005).

Quando as crianças revelam problemas na aprendizagem da leitura, estes prendem-se com défices, por um lado, ao nível do reconhecimento das letras enquanto sinais para descodificar as palavras, ou seja, na correspondência entre grafema/fonemas e, por outro, com défices ao nível da automatização (Cruz, 2007; 2005; Ribeiro, 2005; Valente, 2009).

No final do 1.º Ciclo de Ensino Básico espera-se que os alunos dominem o processo de leitura: a descodificação e a compreensão. Quando tal não acontece, estas crianças tornam-se fonte de ansiedade e preocupação para pais e professores que não compreendem a razão pela qual não se verifica uma evolução nesta área académica.

Sabe-se ainda que as crianças com DID apresentam uma evolução menor na aprendizagem da leitura, comparativamente às crianças sem DID, contudo verifica-se que autores como Trancoso & Cerro (2004) referem que se for administrado a estas crianças um ensino sistematizado, onde estão incluídas a capacidade para reconhecer, identificar, agrupar e identificar sons e palavras, é possível registar uma evolução destas crianças na aprendizagem

da leitura.

Por conseguinte, ao longo da nossa investigação tivemos a preocupação de perceber quais as causas da dificuldade na aprendizagem da leitura, em crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental –DID-, bem como a influencia de diferentes métodos de ensino da leitura.

1.2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO

Tendo em consideração que a investigação realizada no campo da leitura (Cruz, 1998; 2005; 2007; Ribeiro, 2005; Valente; 2009) refere que existe uma ligação intrínseca entre os processos cognitivos e a aprendizagem da leitura, sendo estes um factor determinante para a compreensão do processo de ler, este trabalho procura perceber quais os factores que permitem explicar as dificuldades na aprendizagem da leitura em crianças com DID, constituindo o seu objectivo primordial identificar se as causas da dificuldade na leitura dos alunos com DID são de origem cognitiva ou fonológica.

Decorrente do conhecimento da influência que os factores cognitivos e os processos fonológicos têm na aprendizagem da leitura, faz sentido procurar perceber quais são os que maior influencia têm neste processo, indagando de que modo as características inter-individuais das crianças e os diversos modelos educativos permitem alcançar diferentes resultados (Cruz, 2007; 2005), dado que, de acordo com a literatura consultada encontram-se resultados mais fracos na aprendizagem da leitura, em crianças com DID do que em crianças sem DID (Valente, 2009). Este estudo tem assim os seguintes objectivos específicos: a) verificar se os processos cognitivos utilizados na leitura são diferentes em crianças com DID e sem DID; b) identificar os processos fonológicos envolvidos na aprendizagem da leitura em crianças com DID e sem DID; c) identificar se o método de ensino que o professor utiliza para ensinar a ler tem influência na aprendizagem de crianças com DID e sem DID.

Por conseguinte, este estudo apresenta como hipótese que as dificuldades na aprendizagem da leitura se devem a um défice não apenas nos processos cognitivos dos alunos com DID, mas também a um défice nos processos fonológicos e que estes são influenciados pelo método de ensino que o professor escolhe para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Mais ainda, verificando-se este défice na aprendizagem da leitura por parte desses alunos, é possível anular ou reduzir este atraso através de uma intervenção

pedagógica adequada que complemente a acção do professor do ensino regular.

1.3. AMOSTRA

Devido a limitações logísticas para a realização do projecto de investigação e às características do mesmo, a amostra foi constituída por doze alunos e seis professores de duas escolas de ensino público. Uma escola situa-se num Agrupamento de Escolas do concelho de Lisboa, na freguesia de Alcântara, mais precisamente numa escola do 1.º Ciclo do EB. A outra escola situa-se num Agrupamento de Escolas do concelho de Almada, na freguesia do Feijó, mais precisamente na EB 2/3.

Na escola do 1.º Ciclo do EB, o estudo envolveu oito alunos sem DID, quatro do 1.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos e 4 do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade. No primeiro caso os alunos frequentam pela primeira vez o 1.º ano de escolaridade e no segundo caso, os alunos não apresentam nenhuma retenção.

Desta amostra fazem ainda parte dois alunos com DID, com 10 e 12 anos de idade, que não dominam a técnica da leitura, correspondendo o seu nível de leitura ao 1.º ano de escolaridade. Estão integrados em turmas diferentes de 4.º ano. Um dos alunos teve uma retenção no 2.º ano de escolaridade e o outro ficou retido uma vez no 2.º e duas vezes no 3.º ano de escolaridade. Ambos estão abrangidos pela alínea e) do Decreto-Lei n.º 3 de 2008, e encontram-se a repetir o programa do 1.º ano de escolaridade pela terceira vez, apesar de terem transitado para o 4.º ano de escolaridade. São apoiados três vezes por semana pela Educação Especial (duas vezes em sessões de 45 minutos e uma vez numa sessão de 90 minutos), frequentam as Actividades Extra Curriculares, nas disciplinas de Inglês, Educação Musical e Educação Física. Um dos alunos beneficia de terapia ocupacional e o outro aluno vai durante uma manhã e uma tarde à Casa da Praia de João dos Santos.

Estes alunos foram alvo de intervenção pedagógica com base no método de Troncoso & Cerro (2004), que apresentaremos mais adiante.

Na escola EB 2/3 o estudo incidiu em dois alunos com DID com 11 e 13 anos. Estes alunos frequentam pela primeira vez o 5.º e o 7.º ano de escolaridade, respectivamente, não apresentam retenções no seu percurso escolar, e são apoiados pela Educação Especial ao

abrigo da alínea e) do Dec. Lei n.º 3 de 2008 -Currículo Específico Individual-. O seu nível de habilidade de leitura corresponde ao 1.º ano de escolaridade.

Os dois alunos com DID do 1º Ciclo EB foram escolhidos pelo facto terem sido apoiados pela investigadora, no âmbito da Educação Especial, no ano lectivo 2007/2008 e 2008/2009 e por manifestarem graves dificuldades na aprendizagem da leitura, ao nível da descodificação e da compreensão. Enquanto os dois alunos com DID da escola EB2/3 foram escolhidos por apresentarem um nível de leitura análogo aos dois alunos com DID da escola do 1º Ciclo EB de Alcântara, apesar da diferença de idades.

Como grupo de controlo do estudo realizado temos os oito alunos sem DID da escola do 1º Ciclo EB e os dois alunos com DID sem intervenção –SI- da escola EB 2/3.

O grupo de controlo permitirá verificar os efeitos da aplicação do método de Troncoso & Cerro (2004), no nível das habilidades de leitura dos alunos com DID com intervenção -CI-, comparativamente às duas turmas sem intervenção do 1º e 2º ano de escolaridade e aos alunos DID SI. Por outro lado, permitirá tirar algumas conclusões em função das diferentes idades.

Tanto a escola do 1º Ciclo EB, como a escola EB2/3, caracterizam-se por terem uma variedade socioeconómica e sócio cultural da população envolvente e por terem uma grande população de alunos com NEE, integrada no ensino regular, sendo a segunda escola, um Centro de Referencia para alunos cegos e com baixa-visão. As turmas onde os alunos estão inseridos apresentam heterogeneidade académica e social.

As duas turmas -1º e 3º ano- da escola do 1º Ciclo EB foram seleccionadas pelo facto de serem heterogéneas. Na sua constituição podem-se encontrar diversos níveis académicos, ou seja, as turmas são constituídas por crianças com e sem NEE, nas quais se enquadram as DID.

Um outro aspecto utilizado para caracterizar a amostra foi o nível socioeconómico dos alunos que a constituem, determinado a partir da Classificação Social Internacional de Graffar ou Escala de Graffar -Anexo 2-. Esta escala é recomendada pelo Centro Internacional de Infância, apresentando como competências o facto de ser internacional, ter a supervisão dos resultados, ter uma clara utilização e fundamentar-se em cinco diferentes referências, possibilitando a alteração das dificuldades que surgem advindas da própria classificação (Cruz, 2005).

Portanto, esta escala possui os seus alicerces em dados objectivos cujo intento é verificar a posição que o sujeito ocupa ao nível da estratificação social, para tal fundamenta-se em cinco critérios ou referências: a profissão dos pais; o nível de instrução dos pais; as fontes de rendimento familiar; o conforto da habitação e o aspecto do bairro onde habita (Fonseca, 1990 in Cruz, 2005).

Por conseguinte, atribui-se primeiramente a cada família observada, em cada um dos critérios da escala, uma classificação que vai de 1 a 5, para depois se verificar o total dessas pontuações, verificando em que classe a família se enquadra na sociedade: Classe I –alta-; Classe II -média-alta-; Classe III –média-; Classe IV -média-baixa- e Classe V –baixa- (Cruz, 2005).

A tabela 1 evidencia a informação obtida no que concerne à classe social dos encarregados de educação dos doze alunos, podendo assim constatar-se que a maioria -50%- pertence à Classe II -média-alta-. Das restantes famílias, 25% pertencem respectivamente à classe III –média- e IV -média-baixa-, não havendo nenhuma família que pertencesse às classes I –alta- e V –baixa-. Quando se considera somente os alunos com DID, verifica-se um ligeiro abaixamento da classe social, com 50% das famílias a pertencerem agora à classe média e não à classe média-alta quando se considerou a totalidade dos alunos.

Classe Social	Frequência		Percentagem (%)	
	Alunos c/ DID	Total alunos	Alunos c/ DID	Total alunos
I	0	0	0	0
II	1	6	25	50
III	2	3	50	25
IV	1	3	25	25
V	0	0	0	0
Total	4	12	100	100

Tabela 1 – Resultados da Escala de Graffar para amostra do Estudo

Para controlar as habilidades de leitura dos alunos da amostra, averiguámos o seu nível de aquisição de leitura através da aplicação de testes de avaliação de leitura, realizados em dois momentos; antes da intervenção e após a intervenção. Deste modo compararam-se e analisaram-se as habilidades de leitura dos alunos de 1º e 3º ano sem DID e dos alunos com DID SI da escola EB2/3, com as habilidades de leitura dos alunos com DID CI, visando-se assim verificar a eficácia do método aplicado a alunos com esta problemática.

Para controlar se o método de ensino da leitura utilizado pelo professor influencia ou não a aprendizagem da leitura dos alunos com DID e sem DID, teve-se o cuidado de entregar aos professores dos alunos da amostra um questionário onde se indaga qual o método utilizado no ensino da leitura e se utilizam algum método diferenciado quando estão perante alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura.

Na aplicação do programa de intervenção e respectiva discussão dos resultados, os sujeitos da amostra são designados por A, B, C,

1.3.1. MÉTODO

Este trabalho de investigação consiste num *estudo quase experimental*, pois houve algumas variáveis que não puderam ser controladas na nossa investigação e *comparativo*, dado que se pretendia comparar os resultados de grupos diferentes.

1.3.2. PROCEDIMENTOS

Em Outubro de 2010 foi entregue, a cada um dos Directores das escolas do 1.º Ciclo EB e EB2/3, uma carta dirigida à Presidente do Agrupamento de Escolas, enviada pelo Coordenador do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, a solicitar autorização para se desenvolver o projecto de investigação para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Necessidades Educativas Especiais. Após este procedimento e tendo sido reunidas as condições iniciais deu-se início à implementação deste projecto de investigação.

Primeiramente contactou-se a coordenadora da escola do 1º Ciclo EB e as directoras de turma da EB 2/3 durante a primeira semana de Fevereiro de 2010 a fim de explicar os objectivos do projecto de investigação, assim como, para solicitar a sua colaboração, tendo-se seleccionado as turmas e os professores envolvidos no estudo. De seguida, na segunda semana de Fevereiro, foram contactados pessoalmente os quatro professores do 1.º Ciclo e as professoras de Educação Especial da EB2/3, para lhes explicar como se iria desenrolar o projecto de investigação, assim como, para escolher os alunos. Solicitou-se aos professores que entregassem aos encarregados de educação dos alunos seleccionados tanto o pedido de autorização – Anexo 1 - no sentido de aqueles autorizarem a participação dos seus educandos no referido projecto, como o inquérito para a Classificação Social Internacional de Graffar ou Escala de Graffar. Os professores responsabilizaram-se por explicar aos encarregados de educação os objectivos deste projecto de investigação e a sua relevância para os alunos intervencionados.

Todos os encarregados de educação autorizaram a participação dos seus educandos e responderam à Classificação Social Internacional de Graffar ou Escala de Graffar. Conseguiu-se deste modo fazer a caracterização da amostra atrás apresentada.

Ao grupo de alunos foi-lhes explicado o objectivo das provas aplicadas, assim como, a razão pela qual iriam ter algumas sessões onde seriam desenvolvidas actividades relacionadas com a aprendizagem da leitura.

Antes de dar início à intervenção junto dos dois alunos com DID, sentiu-se a necessidade de conhecer qual a fase da aprendizagem da leitura em que se situavam os alunos, para se conseguir perceber se a aplicação do método de Trancoso & Cerro (2004) seria ou não uma mais-valia para ajudar os alunos DID CI a superar as suas dificuldades na aprendizagem da leitura.

Assim, antes da intervenção foram aplicados os seguintes testes: discriminação auditiva -Modelo I e II- de Rebelo (1993), reconstrução silábica, segmentação silábica, reconstrução fonémica e segmentação fonémica de Sim-Sim (1997). Aplicou-se ainda o teste de leitura de palavras e de pseudo-palavras de Rebelo (1993), adaptado por Cruz (2005).

Estes testes foram aplicados, em duas sessões, a todos os alunos da amostra, nos dias 4 e 11 de Março de 2010 na escola EB1 e, nos dias 3 e 10 de Março de 2010, na escola EB 2/3.

Numa segunda fase de avaliação, no final da intervenção -final do ano lectivo-, aplicaram-se os mesmos testes de leitura que tinham sido aplicados no início do projecto, respeitando a mesma ordem, no sentido de avaliar o impacto da intervenção e assim analisar as relações entre os resultados obtidos na avaliação inicial e os alcançados no final do ano lectivo. Na escola EB1 a aplicação dos testes decorreu nos dias 28 de Maio e 4 e 11 de Junho e na escola EB 2/3 nos dias 2 e 9 de Junho. Pediu-se igualmente aos professores, de ambas as escolas, que preenchessem um questionário -Anexo 10- para a recolha de informações respeitantes ao tempo de serviço, número de alunos que constituem a turma, metodologia de ensino da leitura utilizado pelas professoras assim como a metodologia utilizada no ensino da leitura a crianças com DID -Adaptação do Questionário de Cruz (2005)-. Não esquecendo as variáveis ambientais e a validade ecológica na aplicação dos testes, ambos os momentos de aplicação decorreram na mesma sala, já conhecida pelos alunos, onde era assegurada uma maior concentração dos alunos uma vez que se encontrava situada numa parte mais sossegada da escola, havendo, assim, menos estímulos visuais e sonoros. Na escola EB2/3

esta sala correspondia à sala de trabalho dos alunos com DID, quando estes estavam no apoio da educação especial. Foi igualmente assegurado que a aplicação dos testes, antes e após a intervenção, fosse realizada à mesma hora. A aplicação dos testes teve a duração aproximada de 30 minutos.

A intervenção junto dos alunos A e B com DID teve início após a interrupção lectiva do 2.º Período -29 de Março a 12 de Abril-. As sessões iniciaram-se, assim, no dia 18 de Março e terminaram a 21 de Maio. As sessões realizaram-se durante a hora lectiva e em grupo, 2 vezes por semana, durante 30 minutos cada. Não foram realizadas todas as 14 sessões que estavam planeadas, dado alguns dias coincidiram com o desenvolvimento de actividades nas escolas -visitas de estudo, festa de final de ano-, com a realização das provas de aferição, assim como por os alunos terem faltado devido a motivos pessoais, como doença ou ida ao médico para as consultas de desenvolvimento.

O aluno A frequentou 10 sessões e o B frequentou 12 sessões. Dado que o apoio da educação especial era dado fora da sala de aula, a intervenção com os dois alunos também se realizou fora da sala de aula, assegurando-se assim a rotina destes alunos. Embora estas actividades fossem planeadas como sendo uma actividade semelhante à da educação especial, os alunos, devido à sua problemática, durante algumas sessões demonstravam alguma falta de atenção e de concentração, distraíndo-se com alguma facilidade e demonstrando inclusivamente alguma competitividade entre si. Por esta razão foram atribuídos tempos diferenciados a algumas sessões, havendo necessidade por vezes de reduzir a sua duração para 15 minutos em vez dos programados 30 minutos, tendo em conta o grau de dificuldade e a disponibilidade emocional dos alunos.

Promoveu-se o reforço positivo sempre que os alunos tinham comportamentos adequados ou obtinham pequenos sucessos e teve-se igualmente em atenção o seu ritmo de aprendizagem. Por diversas vezes houve necessidade de interromper as actividades que tinham sido programadas para aquela sessão, em virtude da excitabilidade, com que chegavam à sessão, verificando-se alguma impaciência, desatenção e falta de concentração, o que conduzia a um aumento na dificuldade de descodificação das letras, conduzindo igualmente a uma grande dificuldade em compreender a palavra escrita e em compreender a actividade apresentada, não sendo esta concluída. Por esta razão, algumas das actividades foram repetidas na sessão seguinte, sendo apresentadas como se fosse a primeira vez, pois como sustentam Trancoso & Cerro (2004), com estas crianças, nunca se deve passar para a

concretização de uma outra actividade, sem que a primeira esteja compreendida e assimilada.

De uma forma geral, Pode afirmar-se que a intervenção decorreu de um modo satisfatório, salvaguardando as limitações e dificuldades de cada aluno. Teve-se sempre a preocupação em não interferir com a rotina dos alunos, respeitando, assim, o funcionamento normal das actividades. Por esta razão, procurou-se sempre articular as actividades do projecto de investigação com o professor titular de turma, verificando-se que alguns alunos da turma manifestavam interesse em participar nas actividades desenvolvidas.

1.3.3. VARIÁVEIS

Neste projecto de investigação as variáveis envolvidas são:

- ❖ **Variável Dependente:** sensibilidade fonológica; consciência fonológica; nível de aquisição na leitura, leitura.
- ❖ **Variável Independente:** o método de ensino da leitura proposto por Trancoso & Cerro (2004).
- ❖ **Variáveis Concorrentes ou Parasitas:** variáveis que não são controláveis, mas que influenciam os resultados alcançados, como: a motivação, a atenção/concentração dos alunos; grau de dificuldade na aprendizagem e na leitura, as expectativas e o investimento dos professores relativamente à aprendizagem dos alunos.

1.3.4. INSTRUMENTOS

Como referido anteriormente, no sentido de caracterizar os alunos recorreu-se a um conjunto de testes que permitiam conhecer os mesmos, em aspectos relacionados com a leitura, nas vertentes da sensibilidade fonológica; consciência fonológica e leitura de descodificação. Após se conhecer o nível de leitura em que os alunos se encontravam, aplicou-se o método de Trancoso & Cerro (2004), a dois alunos com DID da EB1, com a finalidade de realizar o treino da leitura.

Assim, para avaliar o processamento fonológico, recorreu-se aos testes de sensibilidade fonológica e de consciência fonológica.

Para avaliar a sensibilidade fonológica, aplicou-se os testes de discriminação auditiva, que é composto por duas provas: Modelo I e Modelo II, ambos desenvolvidos por Rebelo (1993) e adaptados por Cruz (2005).

Para avaliar a consciência fonológica aplicaram-se os testes de Sim-Sim (1993), que se subdividem em reconstrução silábica e segmentação silábica; e reconstrução fonémica e segmentação fonémica.

Para avaliar a leitura aplicou-se o teste de Leitura de Palavras e de Pseudo-Palavras desenvolvido igualmente por Rebelo (1993) e adaptada por Cruz (2005).

A. SENSIBILIDADE FONOLÓGICA

Na avaliação de alunos que apresentam dificuldades na leitura, é necessário aplicar provas que permitam verificar a capacidade de diferenciar e manipular os sons das palavras. Por esta razão optou-se pelo *Teste de Discriminação Auditiva*, desenvolvido por Rebelo (1993), o qual se subdivide em dois modelos, sendo cada um composto por oito itens, onde se procura avaliar a capacidade para distinguir os sons das palavras, sobretudo os fonemas semelhantes em termos auditivos.

No *Modelo I*, -Anexo 3- cada item é constituído por 3 palavras, tendo duas delas sons idênticos e a terceira um som diferente. A criança terá de fazer uma comparação mental relativamente aos sons de cada letra para depois dizer qual é a palavra que contém um som mais diferenciado.

No *Modelo II*, -Anexo 4- cada item é composto por duas palavras, limitando-se as diferenças entre elas, a duas letras ou a um ditongo, tendo a criança que indicar quais são as letras diferentes e onde se localizam – início, meio ou fim.

Estes dois modelos apresentam diferentes graus de dificuldade, dado que o primeiro abrange diferenças auditivas mais globais, semelhantes às de descobrir se duas palavras rimam entre si e o segundo aumenta o grau de dificuldade, uma vez que para além de se ter de distinguir as palavras, também é necessário realizar a análise auditiva e a nomeação da ordem em que se encontram algumas das letras (Cruz, 2005).

Portanto, enquanto o *Modelo I* envolve a capacidade de percepção auditiva e de dicção, combinada com a atenção e a memória auditiva de curto prazo, o *Modelo II* requer o

uso da memória, para que a criança faça a distinção dos sons e das palavras, dado que só assim se consegue relacionar e observar quais são as letras diferentes, determinar a sua posição e nomeá-las, referindo a sua localização (Cruz, 2005).

B. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para Sim-Sim (1997), a *Reconstrução* e a *Segmentação* constituem processos imprescindíveis para a aprendizagem da leitura, apresentando-se como uma condição necessária e essencial à mesma, que deve ser precedida pela consciência silábica, a qual, por sua vez, depende da consciência fonémica. Por conseguinte, a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são interdependentes.

As provas de *Reconstrução Silábica* - Anexo 5- e *Segmentação Silábica* - Anexo 6 - e as provas de *Reconstrução Fonémica* - Anexo 7 - e *Segmentação Fonémica* – Anexo 8 - abrangem os processos de consciência fonológica, assim como, a noção de que existem segmentos que fazem parte da cadeia falada que é necessário isolar e reconhecer. A segmentação e a reconstrução constituem processos inversos dentro da consciência fonológica, os quais necessitam que haja um distanciamento da cadeia fónica ouvida, dado que a individualização da sequência dos fonemas contraria o automatismo de processamento dos mesmos, obrigando a que haja um maior esforço de atenção (Sim-Sim, 1997).

As provas de *Reconstrução Silábica* e de *Reconstrução Fonémica* elaboradas por Sim-Sim (1997), consistem numa actividade de reconstrução onde se elabora uma síntese dos segmentos do discurso que constituem unidades fonémicas, sendo, por conseguinte, um processo de consciência fonológica.

Representando também um processo de consciência fonológica, as provas de *Segmentação Silábica* e de *Segmentação Fonémica* acarretam uma avaliação dos segmentos do discurso, portanto, das unidades fonémicas (Sim-Sim, 1997), diferindo deste modo da prova de reconstrução fonémica.

As provas de *Reconstrução Silábica* e de *Segmentação Silábica* integram monossílabos e polissílabos. O acesso à sílaba exige que haja uma maior atenção e que a palavra seja separada do significado. Pois, enquanto a palavra representa algo com significado, a sílaba não tem qualquer significado. Por seu lado, a segmentação feita na base

do fonema necessita que a sílaba seja separada dos seus componentes, constituindo assim, um processo mais lento e de difícil domínio (Sim-Sim, 1997).

A prova de *Reconstrução Silábica* contém 10 itens, constituídos por palavras que o aplicador diz de modo fragmentado, após o qual, a criança reconstrói. A cada resposta correcta é atribuído 1 ponto e por cada resposta incorrecta é atribuído 0 pontos. A cotação máxima é de 10 pontos.

A prova de *Segmentação Silábica* é composta por 10 itens, constituídos por palavras que, após serem ditas pelo examinador, a criança terá de segmentar nos seus fonemas. Tem como cotação máxima 10 pontos, correspondendo cada ponto a uma resposta correcta e a cada resposta incorrecta, é-lhe atribuído 0 pontos.

A prova de *Reconstrução Fonémica* contém 10 itens, constituídos por palavras que o aplicador diz de modo fragmentado, após o qual, a criança reconstrói. A cada resposta correcta é atribuído 1 ponto e por cada resposta incorrecta é atribuído 0 pontos. A cotação máxima é de 10 pontos.

A prova de *Segmentação Fonémica* é composta por 10 itens, constituídos por palavras que, após serem ditas pelo examinador, a criança terá de segmentar nos seus fonemas. Tem como cotação máxima 10 pontos, correspondendo cada ponto a uma resposta correcta e a cada resposta incorrecta, é-lhe atribuído 0 pontos.

Estas provas foram seleccionadas devido, tanto à ausência de outras provas de consciência fonológica padronizadas para a população nacional, como pelo facto de o estudo que Sim-Sim (1997) realizou ter sido efectuado no sentido de fornecer materiais para avaliação do desenvolvimento da linguagem expressiva nos processos considerados imprescindíveis ao sucesso da aprendizagem da leitura (Cruz, 2005, p. 355).

C. LEITURA

De acordo com Rebelo (1993), não existem provas estandardizadas para avaliar o nível de leitura na população portuguesa. Assim para que o nível de aquisição na leitura fosse avaliado, Cruz (2005), adaptou as duas provas já existentes em Portugal e desenvolvidas por Rebelo (1993): *leitura de palavras* e *leitura de pseudo-palavras* - Anexo 9 -.

Cruz (2005) seleccionou estas provas com base na noção de que a leitura de palavras está intrinsecamente ligada a duas vias de acesso ao léxico: à via ortográfica (visual, directa ou léxica) e à via fonológica indirecta ou subléxica (Citoler, 1996; Garcia, 1995 in Cruz, 2005). Contudo, pelo facto de não estarem armazenadas no léxico mental da criança, as *pseudo-palavras* só podem ser lidas recorrendo à via fonológica (Vale, 1999, in Cruz, 2005).

Dado que as *pseudo-palavras* constituem sequências ortográficas/fonológicas sem significado e não alteram as regras de estruturação da língua (Peereman, 1991; Morais, 1997; in Cruz, 2005), o teste de leitura de *pseudo-palavras* foi desenvolvido com base nas 48 palavras que constituíam a prova de *Leitura de Palavras*.

Por esta razão, Cruz (2005), recorrendo à metodologia desenvolvida por Vale (1999), conservou o número de letras por item e alterou algumas pseudo-palavras, substituindo um ou dois grafemas, como «bolo» por «molo»; «galinha» por «golunha» e trocando a ordem dos grafemas presentes nas palavras como «faca» por «cafa»; «cavalo» por «calavo».

Importa referir que o teste de Leitura Técnica de Rebelo (1993), adaptado por Cruz (2005) que o designou por *Leitura de Palavras*, foi desenvolvido para ser aplicado a crianças do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O seu objectivo primordial é compreender se as crianças dominam as técnicas de leitura no seu modo mais elementar, isto é, se as crianças conseguem ou não reconhecer a palavra como um todo, através da descodificação adequada da mesma.

Assim, com base neste teste, onde a criança necessita de diferenciar e de ler as palavras, tal qual estão escritas e que se encontram perto de uma imagem e de outras imagens semelhantes graficamente, Cruz (2005), adaptou este teste e desenvolveu a prova de *leitura de Palavras* que é somente constituído pelas 48 palavras que no teste de Leitura Técnica proposto por Rebelo (1993) deviam ser correctamente identificadas.

No teste de *Leitura de palavras*, a criança tem de identificar palavras isoladas, mesmo que não conheça o seu significado ou que não tenha alguma experiência pessoal com essas palavras. A resposta dada pela criança é considerada correcta se esta efectuar «*uma leitura natural da palavra num espaço de tempo de aproximadamente cinco segundos*» e perante qualquer tipo de pronúncia da palavra, contudo será considerada incorrecta diante de ausências de respostas, de substituições por outras palavras ou se soletrar as letras.

No teste de leitura de Pseudo-Palavras a criança tem de identificar *pseudo-palavras* isoladas, mesmo sendo estas sejam desconhecidas e sem significado, dado que as mesmas não estão presentes no léxico. Para que a resposta seja correcta, a criança tem de ler a *pseudo-*

palavras de um modo natural dentro de um espaço de tempo de cinco segundos. Considera-se correcta qualquer tipo de pronúncia, sendo considerada resposta errada a inexistência de resposta, assim como se a *pseudo-palavras* for substituída por outra ou se a criança soletrar as letras.

D. MÉTODO DE TRANCOSO & CERRO

O programa de intervenção aplicado aos dois alunos DID da EB1 foi elaborado com base no método de Trancoso & Cerro (2004) e desenvolveu-se nas três etapas que o constituem, ainda que não se tenham realizado todos os exercícios recomendados pelas autoras, pelo facto destes alunos, como atrás mencionado, terem 10 e 12 anos e apesar do seu nível de leitura corresponder ao 1.º ano de escolaridade - eram alunos que frequentavam turmas de 4º ano de escolaridade cujo percurso académico já contava com várias retenções - as letras, sílabas e palavras não representavam para eles uma novidade, sendo antes necessário, desconstruir de certa forma o conhecimento que já tinham destas e cuja leitura já estava mecanizada e com alguns «vícios» de soletração. Portanto, nestes alunos imperava apenas o processo de descodificação ao invés do processo de descodificação vs compreensão.

Esta intervenção centrou-se, assim, no treino da leitura, seleccionando-se no método de Trancoso & Cerro (2004), para cada etapa, os exercícios mais adequados às necessidades destes alunos. Com base neste objectivo, aplicaram-se aos alunos o conjunto de exercícios que se encontram no – Anexo 11 - e que a seguir se apresentam sumariamente.

1ª Etapa - *Percepção Global e Reconhecimento de Palavras Escritas*: Nesta etapa procurou-se que os alunos reconhecessem visualmente de forma global as palavras escritas e compreendessem o seu significado, dado estas tanto poderem apresentar-se de modo isolado como estão integradas em frases.

As palavras seleccionadas eram familiares para os alunos e faziam parte do seu quotidiano. Pelo facto destes alunos estarem familiarizados com as palavras, esta etapa teve início no capítulo referente à «Leitura atenta e inteligente de palavras e frases» que englobava igualmente exercícios que permitiam melhorar a morfossintaxe.

Assim desenvolveram-se exercícios que aumentavam gradualmente de complexidade e, alguns deles, requeriam que os alunos possuíssem conhecimentos prévios acerca do tema

tratado. Estes exercícios promoviam o desenvolvimento da sua capacidade de abstracção.

Sendo assim, solicitou-se aos alunos a realização de várias actividades: que localizassem de entre diversas palavras, a palavra que não tinha relação com as outras; que procedessem à associação de imagens e de palavras; de entre a leitura de diversas frases seleccionassem a que estava relacionada com a imagem; que reconstruíssem uma frase, colocando-a por baixo da frase modelo. Promoveu-se igualmente a linguagem oral na medida em que alguns exercícios solicitavam aos alunos que dissessem à investigadora uma frase para esta a escrever, frase que a criança teria posteriormente de reconstruir dado a mesma ter sido cortada e decomposta em palavras separadas. Num nível superior de dificuldade seriam elaboradas pela investigadora três frases que, depois de lidas, teriam de ser reconstruídas e ordenadas de acordo com uma sequência lógica. Por exemplo: Lavo a cara; Levanto-me da cama; Tomo o pequeno-almoço. Ainda num outro nível de dificuldade superior ao anterior, os alunos teriam de ler quatro frases escritas em tiras de papel ou cartolina, estando apenas três delas relacionadas com uma imagem previamente apresentada. Os alunos teriam de ler todas, aperceber-se da história e seleccionar as três de que necessitavam para reconstruir a frase.

Como material, utilizaram-se cartolinas que serviram para formar palavras e construir jogos de sílabas e fichas de trabalho em papel que possibilitaram ao aluno uma autonomia na realização dos exercícios dentro da sala de aula, de modo a que o professor pudesse trabalhar ao mesmo tempo com os outros alunos que estavam mais avançados, assegurando-se assim uma continuidade do trabalho desenvolvido durante as sessões.

2ª Etapa - *Reconhecimento e aprendizagem das sílabas*: Nesta etapa procurou-se que os alunos desconstruíssem o seu saber automatizado das sílabas. As sílabas ou eram lidas, sendo nomeadas, letra a letra e só depois lidas como sílaba, ou então eram lidas mecanicamente, sem serem compreendidas.

Utilizou-se o seguinte material: cartão grosso de dois tamanhos para escrever cada uma das sílabas, com caneta preta. Cada uma das sílabas tinha de se enlaçar com a seguinte, para que quando se juntassem os cartões se visse a palavra inteira; Cartolinas para formar palavras onde se colou uma imagem e desenhou-se duas filas de quadrículas, a primeira para o artigo e palavra e a segunda para o artigo e sílabas que compõem a palavra; Lotos de sílabas para que os alunos desenvolvessem a fluência e tivessem segurança na percepção das mesmas.

Para iniciar os exercícios desta etapa, sobretudo manipulativa e sem escrita,

escolheram-se palavras de duas sílabas directas, com duas letras cada uma, incluindo os respectivos artigos. Os alunos foram compondo gradualmente as palavras com as sílabas dadas. Após a tarefa ter terminado, os alunos liam sempre o que tinham feito.

Como regra, em todos os exercícios apresentados, nunca se deixou que a criança colocasse em primeiro lugar a última sílaba, assim como, não se podia dizer qual a palavra que as sílabas formavam. Também nunca se pediu aos alunos que nomeassem as sílabas. Estes deveriam de as reconhecer e acostumar-se ao seu som. Mais tarde colocaram-se sobre a mesa diversas sílabas para que os alunos seleccionem as que queriam e assim formarem uma palavra sua conhecida.

Em simultâneo com a aprendizagem das sílabas, Trancoso & Cerro (2004) sugerem a incorporação de algumas palavras globais - Asa, Cabeça, Doce, Lápis, Pico, Tambor, Amarelo, Cabelo, Duche,...- para que os alunos aumentassem o conhecimento da leitura global de palavras. Estas foram apresentadas aos alunos, uma a uma, sob a forma de cartões-palavra, que os alunos teriam de reconhecer e ler, após terem sido lidas pela investigadora. Os cartões-palavra foram posteriormente entregues aos alunos para serem colocados pela ordem correcta.

Portanto, para a concretização dos exercícios propostos nesta etapa os alunos tinham de concentrar a sua atenção no que estava escrito, depois procuravam a primeira sílaba, olhando primeiro para o modelo, para então colocá-la no espaço reservado ao substantivo. Depois escolhiam as restantes sílabas para as colocar por ordem. Quando já tivessem colocado todas as sílabas, liam o artigo e o substantivo sem silabar.

Como aconteceu na etapa anterior os exercícios aplicados iam aumentando a sua dificuldade de forma gradual.

Assim, numa fase mais avançada, sem terem o modelo da palavra escrita, os alunos ao ver o desenho tinham de evocar mentalmente a palavra que o representa e seleccionar e colocar no sítio certo a sílaba que precisavam para formar a palavra. A investigadora poderia ajudar nomeando cada sílaba. Deste modo já estariam aptos para outro exercício onde, a partir de uma imagem, completavam a palavra, à qual faltava uma sílaba, a qual era escolhida a partir da entrega aos alunos de diversas etiquetas onde se encontravam diversas sílabas.

Dado que os alunos já conseguiam reconhecer diversas sílabas e com elas formar palavras, assim como reconhecer palavras globalmente e liam com fluência algumas palavras, deu-se início a pequenos trabalhos de escrita em simultâneo com a leitura, sendo estes

designados pelas autoras como, «exercícios em folha de papel usando lápis».

Aplicaram-se igualmente exercícios de selecção, atenção e discriminação de sílabas iguais para que o aluno, após a visualização da folha de trabalho, assinalasse com um círculo as sílabas iguais às do modelo. Assim, a partir de uma imagem, aplicaram-se alguns exercícios de selecção das sílabas necessárias para compor palavras conhecidas. Estes exercícios iniciaram-se com sílabas pequenas - ga; pei; ve; pa; xe; to; ma - para posteriormente se pedir aos alunos para encontrarem as sílabas das palavras mais compridas - chouri; valo; ço; nha; gali, ca -.

Para os exercícios de atenção e discriminação prepararam-se actividades com palavras parecidas que possuíam sílabas iguais ou letras iguais. Estas palavras provocavam aos alunos muita confusão, por isso a maioria das vezes quando liam a primeira sílaba, «inventavam» o resto da palavra. Para colmatar esta situação, preparou-se um exercício onde o aluno tinha de seleccionar, de entre duas palavras com uma grafia idêntica, a palavra relacionada com o desenho, riscando a que não correspondia.

Num outro nível de complexidade, o aluno tinha de descobrir a sílaba que se repete, reconhecendo e seleccionando a sílaba igual à assinalada no modelo, independentemente da posição em que ela se encontrava.

Para a consolidação da aprendizagem das sílabas e a promoção da atenção e percepção global de palavras, construíram-se sopa de sílabas. Estes exercícios foram muito bem recebidos pelos alunos. De início revelaram alguma dificuldade na compreensão dos exercícios pois nunca tinham realizado este tipo de actividade com o professor da turma. Para a sua concretização utilizaram-se palavras que lhe eram familiares. Assim, olhando para os desenhos que estavam na folha, os alunos tinham de evocar mentalmente a palavra escrita e «reconhecê-la» de entre as sílabas. Quando a palavra era localizada, os alunos assinalavam-na e riscavam o desenho que lhe correspondia. Com base nos exercícios descritos trabalharam-se igualmente as sílabas inversas, travadas e os grupos consonânticos, dado que até agora tinham sido ensinadas aos alunos as sílabas directas.

Para a aprendizagem e consolidação das sílabas foi necessário realizar exercícios de «Leitura atenta e inteligente» que integram as seguintes actividades: a associação de palavras onde eram seleccionadas as palavras e identificadas as relações entre elas, dando o aluno uma breve explicação acerca da relação estabelecida; A selecção de palavras onde se identifica a palavra «intrusa» no grupo de palavras que têm relação entre si; A classificação onde se

identifica palavras, de entre outras, que pertencem à mesma categoria; A Leitura de frases descritivas onde os alunos têm de se aperceber da informação que lhes é transmitida através de pequenas frases. Completar frases onde se inventava ou, mediante pistas dadas, se procurava as palavras em falta. Associação de palavras mais difíceis onde existiam palavras que possuíam sílabas mais completas ou palavras mais compridas.

3ª Etapa. *Progressão na leitura*: Na última etapa deste programa de intervenção, deu-se especial atenção à preparação do material utilizado para a realização dos exercícios, visto ser com ele que se conseguiria alcançar os objectivos propostos para a mesma:

Cartões-palavra: permitiram que os alunos adquirissem velocidade na leitura de palavras para uma melhor compreensão do texto, da frase ou da própria palavra. Algumas das palavras globalmente utilizadas já eram conhecidas pela criança desde a primeira etapa. Contudo introduziram-se novas palavras que a criança iria conseguir ler uma vez que já conseguia reconhecer as sílabas. No entanto, antes de se utilizar as palavras novas a investigadora explicou primeiramente o significado das mesmas. Neste sentido, os cartões e as palavras escritas tinham de ter cores diferentes, utilizando-se uma cor para todos os substantivos, outra cor para os verbos e outra ainda para os adjectivos ou complementos.

Nos cartões escreveram-se as palavras, sem o artigo, com uma cor que se destacava. Arranjaram-se diversos conjuntos de cartões-palavra de acordo com os objectivos definidos para cada actividade. Um dos grupos era formado por palavras de duas sílabas directas de duas letras. Outro grupo era formado por trissílabos para a prática de leitura de palavras maiores sem silabar e sem parar. Um outro grupo foi formado por palavras terminadas em consoantes. Para minimizar as dificuldades na articulação de palavras, preparou-se cartões-palavra com as palavras que deviam ser melhoradas. Estas palavras foram associadas em dois grupos, o consonântico e o de ditongos.

Para melhorar a memória escreveram-se cartões-palavra com palavras que pertenciam à mesma categoria, excepto uma. Os alunos liam estas palavras e identificavam a palavra *intrusa*. Colocaram-se um máximo de 7 a 8 palavras.

A complexidade destas actividades varia de acordo com o número de cartões e com a exigência de uma maior velocidade na leitura, através da escrita de palavras mais complexas ou até mesmo através da atribuição de códigos diferentes de selecção ou classificação.

Para a concretização das actividades nesta etapa utilizaram-se as seguintes estratégias:

- 1) Mostrou-se aos alunos, durante um curto espaço de tempo, cada um dos cartões que deveria ser lido rapidamente. Quando os alunos conseguiam realizar com sucesso a actividade ficavam com o cartão, caso contrário era a investigadora que ficava com ele. Ganhava quem ficasse com mais cartões.
- 2) Os alunos tinham de ler em voz alta apenas os cartões-palavra de um grupo específico, se a palavra pertencesse a uma categoria diferente, a leitura tinha de ser silenciosa.
- 3) Os erros eram penalizados de forma divertida e os sucessos pontuavam positivamente.
- 4) As palavras utilizadas eram de fácil leitura contendo o nome de animais, de partes do corpo, de objectos da casa e de alimentos.

Envelopes-surpresa: foram utilizados para melhorar a leitura atenta e inteligente, permitindo que a criança reflectisse acerca do que lia, autocorrigindo-se. Estes envelopes assemelhavam-se aos descritos anteriormente, e tinham cores variadas.

Cada envelope continha um título que sinalizava o seu conteúdo. Dentro de cada um havia cartolinas, de cores variadas, com desenhos e textos escritos. Estes foram preparados de acordo com os temas trabalhados com os alunos e complementavam outras áreas, sobretudo o aperfeiçoamento da linguagem oral e a ampliação do seu vocabulário.

Para cada aluno criaram-se 15 envelopes-surpresa (para cartas) personalizados, com os seguintes temas: cores; terra mar e água; cada coisa no seu lugar; que vê?; o mesmo e o contrário. Para cada objectivo havia dois ou três envelopes diferentes, que eram escolhidos pelo aluno.

Envelopes - surpresa com frases: como esta etapa constituiu um complemento à etapa de reconhecimento da leitura, foram apresentados aos alunos tarefas com um nível superior de dificuldade, relativamente às etapas anteriores.

Assim, criou-se um primeiro grupo de envelopes com duas cartolinas com imagens diferentes e outras duas cartolinas com uma frase que representava as acções associadas à imagem. A criança lia cada um dos textos e fazia a correspondência à respectiva imagem. Para aumentar o grau de dificuldade preparou-se apenas uma imagem onde se escreveram três frases parecidas, mas apenas uma delas respeitava à imagem. Também se procedeu de maneira diferente, ou seja, prepararam-se três cartolinas com três imagens parecidas e escreveu-se apenas uma frase que representava apenas uma cartolina.

Um segundo grupo de envelopes continha frases recortadas, estando as palavras

separadas em cartolinas. Cada envelope tinha quinze palavras para formar três frases. Os artigos estavam no mesmo cartão ao pé dos substantivos, as partículas de ligação e as preposições estavam em cartolinas separadas. No início, para facilitar, escreveram-se as palavras de cada frase com a mesma cor. Portanto as três frases tinham cores diferentes. Os alunos iniciaram a actividade classificando as palavras pelas suas cores e pela cor das cartolinas. Posteriormente colocaram por ordem as palavras formando cada uma das frases. Quando se verificou que os alunos compreenderam a actividade, utiliza-se a mesma cor para todas as palavras.

Todos os cartões foram colocados dentro de um envelope, a criança ia retirando-os para os ler e formar uma ideia das frases que podia elaborar. Numa fase mais adiantada colocaram-se dentro do envelope mais palavras do que as necessárias, para que a criança elaborasse um pensamento mais complexo, excluindo as palavras que não eram necessárias.

Os envelopes-surpresa continham os seguintes temas: Que faço; Quem sou; O que sou; Verdadeiro ou falso; Histórias e contos.

Fichas de trabalho em folhas de papel: Nesta etapa, tal como aconteceu na anterior, prepararam-se trabalhos de leitura numa folha de papel. Utilizaram-se os nomes de familiares e de amigos do aluno, para escrever frases e textos acerca das suas vivências. Os trabalhos em papel foram personalizados e adequados às dificuldades evidenciadas pelos alunos na escrita. Prepararam-se diversos trabalhos que foram repetidos mais tarde, no sentido de se confirmar os progressos, assim como foram preparadas outras actividades com níveis de dificuldade mínima, que possibilitaram aos alunos trabalhar autonomamente, na sala de aula, enquanto o professor trabalhava com outros alunos. Estes trabalhos permitiram, igualmente, a consolidação dos conteúdos dados nestas sessões.

Para a concretização dos exercícios propostos nesta etapa ao lado de cada imagem escreveu-se uma frase declarativa ou interrogativa, à qual os alunos tinham de responder e escrever SIM ou NÃO. Mais tarde, num nível mais avançado, os alunos leram algumas frases que estavam associadas a desenhos, relacionando estas frases às respectivas imagens. Este exercício permitiu que se associasse frases aos nomes dos objectos e à sua função.

Dado que os alunos revelaram progressos na área do conhecimento, aplicaram-se frases maiores e com conteúdo mais complexo. Sempre que foi possível os alunos escreveram a resposta.

Deu-se início ao conto de histórias, escrevendo-se frases numa folha de papel, as

quais os alunos tinham de as ordenar respeitando uma ordem temporal.

Nesta fase os alunos já conseguiam ler e reter textos mais longos. Por isso escolheram-se textos que possuíam como protagonistas pessoas ou personagens conhecidas pelos alunos, assim como, continham temas com os quais eles se identificavam. Realizaram-se exercícios que possuíam perguntas acerca do texto lido. Teve-se o cuidado, tal como Trancoso & Cerro (2004) recomendam, de nunca pedir aos alunos que dissessem o que tinham lido, pois eles não conseguiam extrair sozinhos a informação do texto - mas sim, ir-se progressivamente colocando questões que ajudavam a interpretação do texto. Assim conseguiu-se obter mais informação.

No final da implementação do programa de intervenção, estabeleceu-se um contacto informal com os professores da turma para se obter a sua apreciação relativamente ao desempenho escolar destes dois alunos.

De acordo com os professores, os alunos evidenciavam uma maior motivação face à leitura, demonstrando uma maior auto-confiança e participação na realização de tarefas que envolviam esta actividade, mostrando-se menos reservados quando lhes era pedido para ler em voz alta e para realizar tarefas no quadro.

De referir ainda que os professores demonstraram interesse em conhecer este método e o seu funcionamento.

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O objectivo da aplicação dos diferentes testes, antes e após a intervenção é comparar e analisar os resultados dos sujeitos que constituem a amostra, verificando o seu nível de habilidades na leitura, constatando se, mediante a aplicação do método de Troncoso & Cerro (2004), os alunos DID CI apresentam melhorias ao nível das suas habilidades de leitura, comparativamente aos alunos sem intervenção do 1.º e 3.º ano de escolaridade e aos alunos com DID SI da EB 2/3.

Chama-se a atenção para o facto de a dimensão reduzida da amostra não permitir inferir conclusões firmes e seguras, dando, ao contrário, um estatuto meramente indicativo aos resultados que a seguir se apresentam.

Uma análise global dos resultados do estudo de investigação parecem demonstrar um impacto positivo da intervenção pedagógica junto dos alunos com DID CI, apresentando estes alunos uma evolução nas competências da leitura entre o momento da avaliação inicial e o momento da avaliação final, sendo essa evolução muito significativa nos domínios da Segmentação Silábica, da Segmentação Fonémica, da Reconstrução Fonémica, e da Leitura de Pseudo-palavras e de Palavras, conforme mostram os valores do quadro seguinte.

3º Ano	1º Ano	DID S	DID CI	
5	6	3	5,5	Descriminação auditiva Mod I Aval. Inicial
6	7,8	7	7,5	Descriminação auditiva Mod I Aval Final
1	1,8	4	2	Diferença
8	7	5,5	7,5	Descriminação auditiva Mod II Aval Inicial
7,8	8	5	8	Descriminação auditiva Mod II Aval Final
-0,2	1	-0,5	0,5	Diferença
9,8	10	9	9,5	Reconstrução Silábica Aval Inicial
10	10	10	10	Reconstrução Silábica Aval Final
0,2	0	1	0,5	Diferença
9,8	9,3	9,5	8	Segmentação Silábica Aval Inicial
10	10	9,5	9,5	Segmentação Silábica Aval Final
0,2	0,7	0	1,5	Diferença
9,5	7,5	8	3,5	Reconstrução Fonêmica Aval Inicial
8,8	8,3	3,5	8	Reconstrução Fonêmica Aval Final
-0,7	0,8	-4,5	4,5	Diferença
9,5	8,3	6,5	7	Segmentação Fonêmica Aval Inicial
8	8,5	4,5	9	Segmentação Fonêmica Aval Final
-1,5	0,2	-2	2	Diferença
42	28	23	10	Pseudo-palavras Aval Inicial
42	42	29	34	Pseudo-palavras Lidas Aval Final
0	14	6	24	Diferença
45	31	16	18	Palavras Aval Inicial
47	42	35	39	Palavras Aval Final
2	11	19	21	Diferença

Tabela 2 – Resultado médios dos testes da avaliação inicial e final por grupo de alunos

De facto estes alunos apresentaram uma evolução em todos os domínios, entre os resultados da avaliação inicial e os resultados obtidos depois da intervenção. Contudo, há que fazer uma distinção entre a variável da Sensibilidade Fonológica e as outras duas variáveis, a Consciência Fonológica e a Leitura. Enquanto na primeira variável - e no próprio teste da reconstrução silábica, da segunda variável, a consciência fonológica - os alunos DID CI não apresentam na avaliação inicial qualquer atraso relativamente aos alunos do grupo de controlo, nas outras duas variáveis estes mesmos alunos apresentam na avaliação inicial, efectivamente, um défice muito significativo quando comparados com os alunos do grupo de controlo.

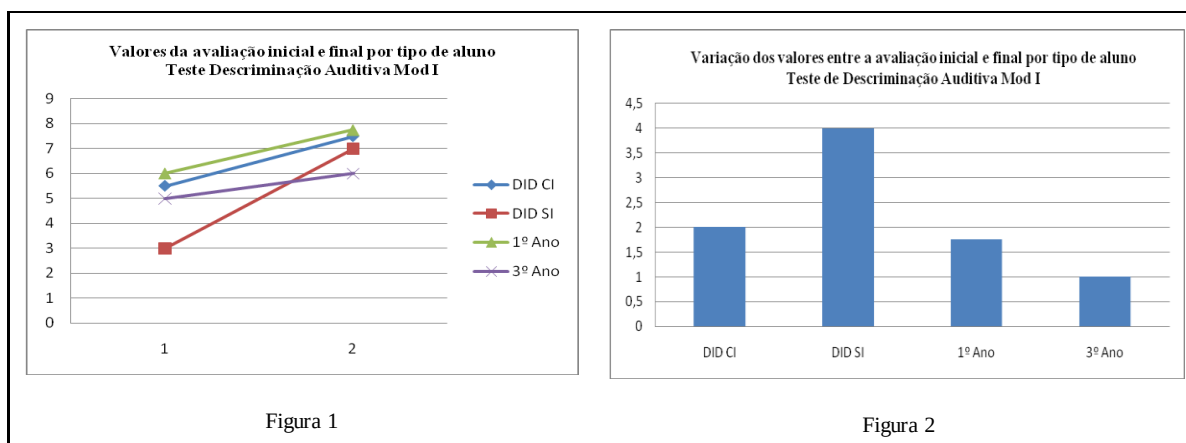
Assim, relativamente aos testes de Discriminação Auditiva, Modelos I e II, esta distinção permite verificar que os alunos DID CI tenham partido e chegado a valores semelhantes aos dos alunos do grupo de controlo, não se podendo aqui inferir uma influência significativa da acção da intervenção pedagógica. Igual situação se verifica no teste de Reconstrução Silábica da segunda variável.

A distinção referida atrás, permite, igualmente, verificar que nos restantes testes - Segmentação Silábica, Segmentação Fonémica, Reconstrução Fonémica e de Leitura - pseudo-palavras e palavras - onde estes alunos apresentavam realmente défices iniciais muito significativos - o resultado final da aplicação dos testes tenha demonstrado a existência de uma efectiva recuperação destes alunos, passando a apresentar resultados semelhantes aos obtidos pelos alunos do grupo de controlo.

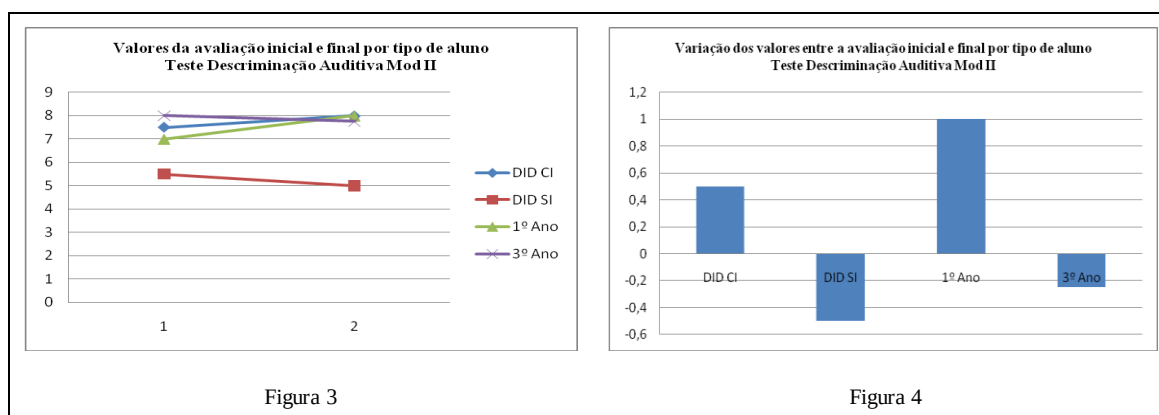
Desta última constatação pode inferir-se que, nas duas variáveis atrás referidas, a acção da intervenção parece ter influenciado de modo claro a evolução registada pelos alunos DID CI, parecendo demonstrar a existência de uma correlação entre essas duas variáveis e a intervenção pedagógica.

Vejamos estes resultados ao pormenor. Começemos pela variável da Sensibilidade Fonológica, medida pelos testes de Discriminação Auditiva, modelos I e II. O teste da Discriminação Auditiva I mostra-nos uma evolução próxima e quase paralela entre os alunos DID CI e os alunos do 1º ano e é muito semelhante à verificada pelos alunos do 3º ano, apresentando-se, nesta prova, como algo incongruentes, os resultados obtidos pelos alunos DID SI. Exceptuando estes alunos, os valores obtidos pelos outros grupos de alunos são semelhantes tanto na avaliação inicial -ponto 1 do eixo horizontal- como na avaliação final - ponto 2 do eixo horizontal- conforme se pode verificar nas figuras 1 e 2. Na figura 2 é visível a variação inesperada de 4 pontos entre a avaliação inicial e a final.

O facto de os alunos do 3º ano apresentaram neste teste piores resultados que os alunos do 1º ano e os alunos DID CI, pode ser explicado pelas condições ambientais em que se realizaram as segundas provas: no final do ano lectivo, onde se estavam a realizar várias actividades festivas de final de ano, podendo por isso estes alunos terem evidenciado menor atenção e concentração auditiva.



No teste de Discriminação Auditiva II volta a verificar-se um registo muito semelhante entre a avaliação inicial e a avaliação final para os alunos DID CI, do 1º ano e do 3º ano, apresentando-se, novamente, a evolução dos resultados dos alunos DID SI como relativamente dissonantes. Na figura 3 é visível a confluência dos resultados finais dos alunos DID CI, do 1º ano e do 3º ano. Na figura 4 é igualmente visível a evolução negativa dos alunos DID SI.



Relativamente à variável da Consciência Fonológica, medida pelos testes da Reconstrução Silábica, Segmentação Silábica, Reconstrução Fonémica e Segmentação Fonémica, verificamos nos quatro testes uma clara recuperação do atraso inicial apresentado pelos alunos DID CI, conseguindo na avaliação final uma significativa aproximação, e num dos testes a própria ultrapassagem, dos valores obtidos pelos alunos do grupo de controlo.

No teste da Reconstrução Silábica tanto os alunos DID CI como os alunos do grupo de controlo vêm melhorados os seus resultados na avaliação final, atingindo o máximo da

cotação, o que torna este teste pouco significativo para a medição do impacto da intervenção junto dos primeiros alunos dado que mesmo os alunos DID SI obtiveram a pontuação máxima, conforme está bem expresso na figura 5.

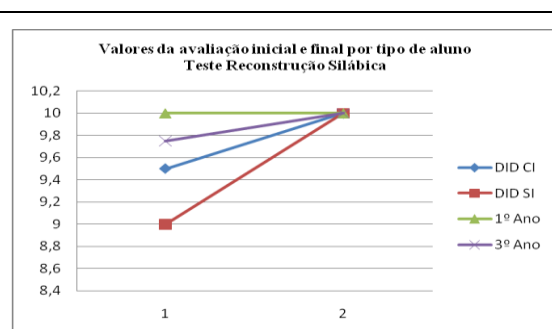


Figura 5

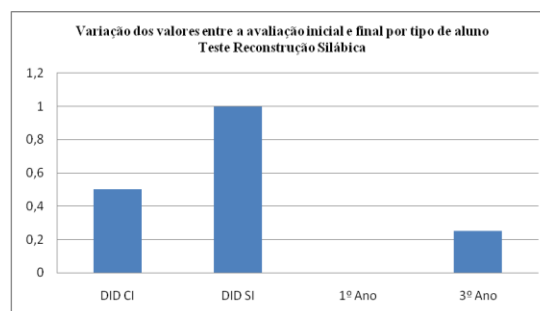


Figura 6

Apesar de no teste de Segmentação Silábica todos os alunos apresentarem, igualmente, quase o valor máximo de respostas certas, os alunos DID CI apresentam inicialmente, face ao grupo de controlo, um atraso que conseguem recuperar na avaliação final conforme se pode confirmar na figura 8, cuja variação dos valores entre a avaliação inicial e final é a maior relativamente ao grupo de controlo.

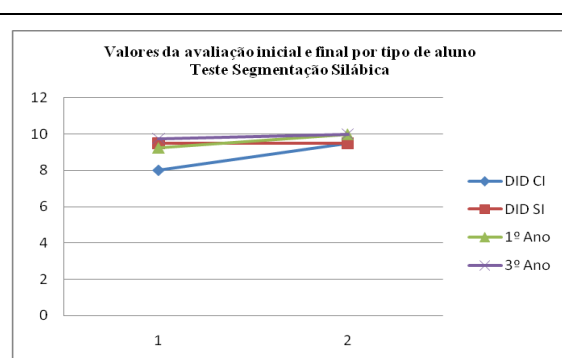


Figura 7

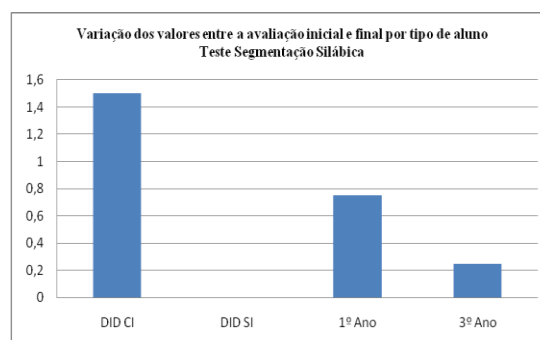
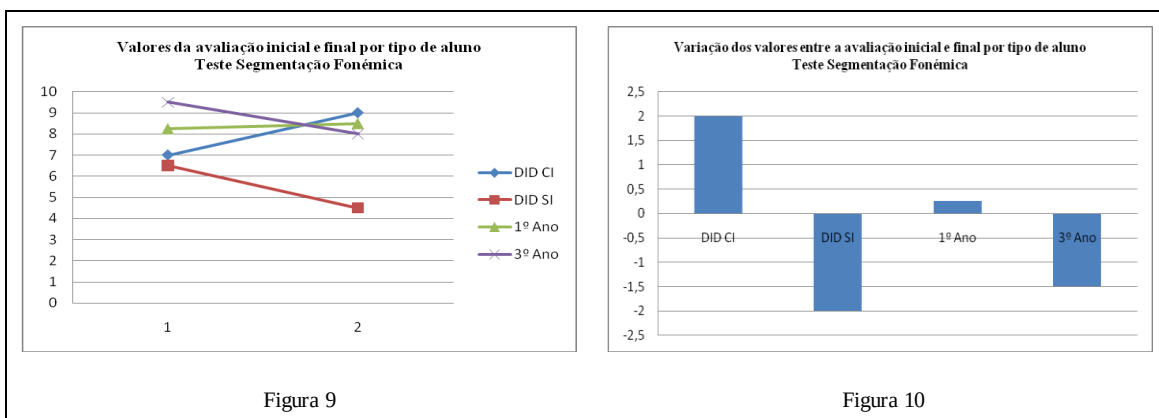


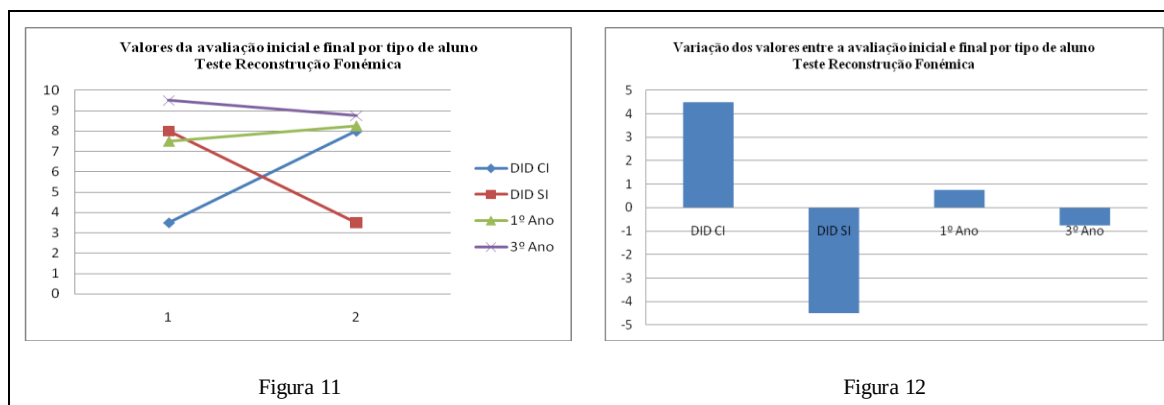
Figura 8

No teste da Segmentação Fonémica é mais clara a evolução dos alunos DID CI que conseguem atingir os melhores resultados -9 respostas certas em 10- quando os alunos DID SI e os do 3º ano regridem nos seus resultados. Mesmo os alunos do 1º ano não conseguem mais do que manter os seus resultados da avaliação inicial para a avaliação final. Nas figuras 9 e 10 é visível o progresso verificado pelos alunos DID CI, em claro contraste com a regressão

dos valores da avaliação final dos alunos DID SI e do 3º ano. Nos resultados deste teste pode ser visível a influência favorável da intervenção pedagógica.



No Teste de Reconstrução Fonémica é igualmente clara a evolução dos alunos DID CI que conseguem melhorar os seus resultados em quatro pontos e meio, recuperando, por essa via, o atraso significativo inicial, quando os alunos DID SI vêm, simetricamente, diminuído os seus resultados em quatro pontos e meio, conforme está bem expresso nas figuras 11 e 12. Neste teste é igualmente visível a ação positiva da intervenção pedagógica.



Por fim, quanto à variável da Leitura, medida nos testes da leitura de Pseudo-palavras e de Palavras, os alunos DID CI apresentam melhorias significativas nos resultados de ambos os testes, voltando a recuperar o seu atraso e a aproximarem-se dos valores obtidos pelos alunos do grupo de controlo. É nesta variável que os alunos DID CI apresentam uma recuperação mais significativa. Apesar de nos dois testes todos os alunos do grupo de controlo terem, igualmente, melhorado os seus resultados, os alunos DID CI registam a maior variação

dos valores entre avaliação inicial e a avaliação final, conforme podemos observar na Figura 14. penúltimo

Na realidade, no teste da leitura das Pseudo-palavras os alunos DID CI apresentam na avaliação inicial um resultado muito inferior aos alunos do grupo de controlo - com 10 pontos abaixo do valor obtido pelo penúltimo grupo de alunos DID SI – atraso que conseguem ver superado de uma forma clara na avaliação final – passando de 10 respostas certas para 34. É a evolução mais expressiva dos alunos DID CI.

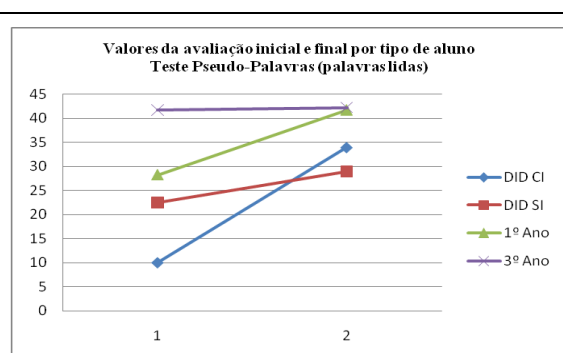


Figura 13

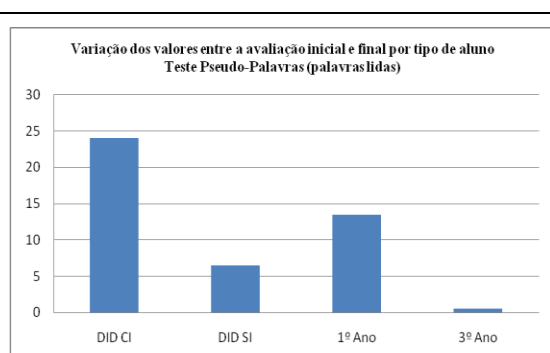


Figura 14

Situação semelhante ao do teste anterior é a verificada no teste da leitura de palavras em que os alunos DID CI voltam a recuperar o seu atraso inicial e obter melhores resultados que os alunos DID SI e a ver mais que duplicado o número de respostas certas após a intervenção, relativamente aos resultados obtidos na avaliação inicial, conforme volta a estar bem expressa essa recuperação nas figuras 13 e 14.

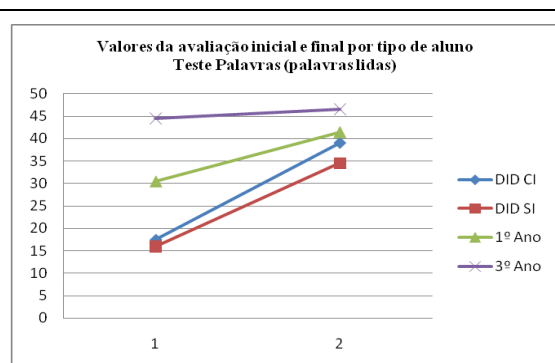


Figura 15

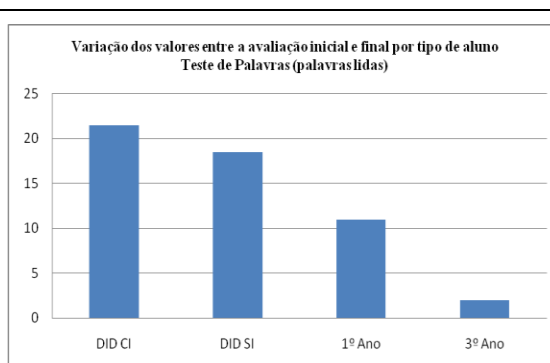


Figura 16

2.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Pelo exposto, pode afirmar-se que a análise realizada vai ao encontro da revisão bibliográfica apresentada ao longo deste trabalho de investigação, verificando-se que as habilidades de leitura estão dependentes dos processos fonológicos e cognitivos, não se podendo efectivar sem a presença de cada um deles. Pode assim afirmar-se que não adianta fazer o treino da consciência fonológica de modo isolado, na tentativa de melhorar as competências de leitura, pois pelas provas de discriminação auditiva Modelo I e Modelo II, Reconstrução e Segmentação silábicas e fonémicas, realizadas com os dois alunos DID CI, verifica-se que há uma clara evolução dos resultados obtidos entre a avaliação inicial realizada antes da intervenção e a avaliação final realizada após a intervenção. Este aspecto pode ser interpretado pelo facto do método que o professor utiliza incidir excessivamente no treino da consciência fonológica, não dando atenção aos restantes processos cognitivos, que influenciam a aprendizagem da leitura.

A intervenção realizada, com base na metodologia de Troncoso & Cerro (2004), parece vir demonstrar que este é o método mais eficaz no ensino da leitura com crianças com DID. A intervenção permitiu verificar uma melhoria nos processos fonológicos e por sua vez nas competências de leitura. Portanto, esta melhoria repercute-se ao nível da Leitura de Pseudo-Palavras que se realiza através da via fonológica indirecta ou subléxica, que permite a transformação do grafema em fonema, permitindo não apenas a leitura de pseudo-palavras, mas também a leitura de palavras desconhecidas, verificando-se igualmente uma melhoria substancial, após a intervenção, no teste de leitura de palavras, a qual se realiza através da via ortográfica visual, directa ou léxica e permite a ligação do significado com os sinais gráficos através da memória global das palavras, permitindo a leitura de todas as palavras conhecidas.

De referir que o facto dos alunos com DID CI terem apresentado resultados semelhantes, em todos os testes de avaliação final, aos dos alunos do 1º ano, parece reforçar a ideia de que as crianças com DID apresentam um atraso no seu desenvolvimento cognitivo, por isso, através da intervenção realizada, ao invés de terem apresentados resultados superiores aos alunos do 1º ano, devido ao défice no seu desenvolvimento cognitivo, conseguiram alcançar os mesmos resultados que os alunos de 1º ano.

Assim, os resultados apresentados nos testes permitem igualmente corroborar a ideia referida na revisão bibliográfica de que a aquisição da leitura pela criança com DID é

semelhante ao processo de aprendizagem desenvolvido por uma criança normal, embora se realize de um modo mais lento. Por outro lado, constata-se que se à criança com DID lhe for aplicada uma prática pedagógica adequada às suas necessidades e capacidades, consegue alcançar os mesmos objectivos escolares que a criança normal.

Relativamente aos questionários aplicados aos professores, verifica-se, pelas respostas apresentadas, uma focalização no modelo fónico ou sintético que constitui um modelo de leitura ascendente, o qual enfatiza a aprendizagem da descodificação ou reconhecimento das palavras, promovendo essencialmente a via fonológica, indirecta ou sub-léxica, mas que, contudo, apresenta vicissitudes, como o facto de se fixar no som das letras e dificultar a compreensão das palavras.

Outro aspecto que importa referir é o facto de se ter verificado que não existe uma adequação do método de aprendizagem da leitura à criança com DID. Os professores limitam-se a seguir o manual. Pensamos que este é o ponto central, pois constata-se que as características das crianças não são tidas em atenção, passando-se de uma fase a outra do método, de modo sucedâneo, sem dar espaço para a consolidação dos conhecimentos.

Como referem Troncoso & Cerro (2004), antes de passar à fase seguinte de uma actividade, devemos-nos certificar que os objectivos propostos foram bem assimilados e certificados. Pois se tal não acontecer, a criança com DID experienciará um sentimento de insegurança, desmotivando-se, bloqueando perante os seus erros, o que se repercute na sua progressão. Por esta razão é preferível repetir a mesma aula, o número de vezes necessárias, tal como aconteceu durante a intervenção pedagógica, ao invés de prolongar o seu tempo. Assim, consegue-se que o aluno melhore a sua capacidade de trabalho, se sinta motivado, conseguindo dedicar mais tempo e atenção à leitura.

Os resultados apresentados pelo presente estudo permitem reflectir acerca do método que melhor se adequa às crianças que apresentam esta patologia, embora não se possa fazer generalizações, devido ao número reduzido da amostra, e pelo pouco tempo que se teve para a intervenção pedagógica, constata-se que o método mais apropriado será aquele que utiliza simultaneamente o fónico e o global, ou seja, o método misto, que vai ao encontro das necessidades e dificuldades de cada criança com DID (Troncoso & Cerro, 2004).

Será igualmente importante referir que estes alunos estão inseridos em turmas de ensino regular, cujos professores se têm deparado com um conjunto de dificuldades relacionadas com a aprendizagem da leitura destas crianças. Os resultados obtidos poderão

eventualmente clarificar de que modo e em que domínios será mais benéfico intervir junto destes alunos e permitir a sua compreensão para quem trabalha diariamente. Dos resultados obtidos é igualmente possível perceber que as dificuldades na aprendizagem da leitura estarão mais relacionadas com os processos fonológicos e não tanto com os processos cognitivos.

3. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento constitui uma problemática complexa. Esta foi a razão porque, ao longo dos anos, os vários investigadores procuraram definir e clarificar o constructo da DID, tendo-se alterado o termo de Deficiência Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (Albuquerque, 2000; Morato, 1993; Santos & Santos; 2007).

A alteração deste paradigma possibilitou um olhar mais positivo sobre o indivíduo, não o excluindo do meio que o circunda, e salientou a necessidade de dar atenção ao desempenho actual do mesmo, classificando-o por intensidades de apoios e não por níveis de Quociente de Inteligência. Por conseguinte, deverão existir limitações nas competências adaptativas, uma vez que um funcionamento intelectual limitado, por si só, não é suficiente para um diagnóstico de Deficiência Mental. Contudo, apesar do esforço por parte da *Associação Americana Para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimento* - AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*-, verifica-se que tanto a classe médica, como a literatura da especialidade, continuam a utilizar o termo DM ao invés de DID, tendo sido difícil encontrar suporte bibliográfico para fundamentar a mudança deste paradigma.

Pela exposição efectuada, pode concluir-se, de acordo com Fonseca (1980), que todas as crianças com DID possuem capacidades para realizar aprendizagens, as quais processam-se mais lentamente, comparativamente com os pares da mesma idade, devido aos défices que estas crianças apresentam ao nível da metacognição, memória, atenção, capacidade de associação, classificação de informações, raciocínio e capacidade de juízo crítico (Vieira & Pereira 2007 in Gouveia et al., 2008). Também Not (1976 in Trancoso & Cerro, 2004) afirmava:

“(…) geralmente os débeis mentais conseguem ler. O seu insucesso, que não se deve confundir com dislexia, embora podendo ter origens análogas, decorre normalmente de uma inadaptação do aluno ao método de aprendizagem provocado por uma inadequação do método ao aluno (p. 60)”.

A maioria das vezes, o ensino da leitura tem início a partir do ensino das letras ou ensino das sílabas, isto é algo que não tem sentido para o aluno com DID, podendo acrescentar-se igualmente que pouco significado terá para o aluno sem DA, porque deste modo as letras não têm qualquer significado, o aluno não «lê», apenas decifra sílabas ou fonemas mecanicamente, forçando a memória.

Quando aprende a ler, a criança com DID aprende simultaneamente o som e o significado de cada palavra. Sem esta associação as letras não têm qualquer significado.

Dizer que uma criança lê –compreende-, implica afirmar que esta reconhece fluidamente as palavras –descodifica-. A não automatização desta competência está na origem das dificuldades de aprendizagem e consolidação da leitura. A compreensão e a descodificação constituem, assim, um elemento que tem de estar presente ao longo deste processo, constituindo o alicerce para a aprendizagem escolar, contribuindo igualmente para a motivação da criança e para a sua aprendizagem.

Tendo em conta que um método de ensino constitui um conjunto de estratégias, seleccionadas pelo professor, que contribuem para a organização e estruturação do seu trabalho, pode afirmar-se que o sucesso de um método prende-se com um conjunto de variáveis relacionadas, quer com a criança, quer com o professor, potencializando as competências da criança e prevenindo, deste modo, a superação de determinadas dificuldades.

Por esta razão, a discussão a que se assiste, muitas vezes, à volta do modelo de ensino mais eficaz -abordagem global versus abordagem fónica- é improdutiva, pois não interessa perceber qual é o modelo melhor, mas sim, percepcionar as principais características de cada programa e como estas interagem com as características individuais de cada criança.

A partir das investigações que efectuaram, os neurobiólogos comprovam que o cérebro apenas se desenvolve se for exposto a uma informação estruturada, e quanto mais estruturada esta for, maior será o desenvolvimento daquele. Para o cérebro da criança com DID é imprescindível a recepção desta informação, embora se tenha noção que se terá um resultado final limitado. Contudo, o treino sistemático e organizado permite a abertura e a estruturação de redes e circuitos sinápticos (Trancoso & Cerro, 2004), permitindo à criança alcançar níveis de desenvolvimento cognitivo, jamais pensados, embora se saiba que as aquisições feitas por ela ocorram com lentidão, precisando de mais tempo para a aprendizagem da leitura.

Assim, é importante que o professor invista especificamente na aprendizagem das crianças com esta patologia.

Esta é a razão pela qual este projecto de investigação se revelou pertinente, ao permitir compreender melhor esta problemática, percebendo de facto, se as dificuldades de aprendizagem da leitura nas crianças com DID, são de origem cognitiva ou fonológica.

Por conseguinte, mediante os resultados apresentados pelos testes aplicados aos alunos da amostra antes e após a intervenção parece lícito afirmar que o global ou analítico, não é o mais adequado para os alunos com défice intelectual. Embora aprendam com relativa rapidez a mecânica da leitura, o desenvolvimento da compreensão de frases e de textos mostra-se muito difícil de adquirir.

Embora este estudo tenha tido como limitações a dimensão da amostra, assim como o tempo de aplicação da intervenção - devido ao calendário da execução da dissertação de mestrado não permitir que o trabalho de intervenção junto dos alunos fosse desenvolvido ao longo do ano lectivo - pode eventualmente inferir-se que as dificuldades na aprendizagem da leitura apresentadas por estas crianças se devem a défices fonológicos, associados à desadequação do método utilizado pelo professor, como se constatou na análise dos resultados.

Para finalizar, sendo o ensino da leitura da responsabilidade da escola, este terá de ir para além da descodificação de fonemas e grafemas, assumindo a escola a missão de transformar a criança em leitor fluente e crítico, com capacidade para recorrer às competências de leitura, retirar informação e por conseguinte organizar o conhecimento para conseguir usufruir do prazer que a leitura proporciona.

Recorrendo às palavras de Cruz que se fundamentou em Moats (s/d) pode afirmar-se o seguinte:

“(…) a reeducação de crianças com dificuldades na leitura tem de partir da premissa de que estas crianças podem aprender a ler se lhes forem ensinadas as habilidades linguísticas fundamentais nas quais elas falham, e se tiverem amplas oportunidades de aplicar essas habilidades na leitura de textos significativos e com significado. Mais ainda, abrangendo os níveis do som, da palavra, da frase e do texto, o processo de reeducação deve ser estruturado explicitamente para se ajustar às necessidades de desenvolvimento das crianças, e deve usar de modo sistemático, estruturado e cumulativo os métodos apropriados ao nível de desenvolvimento e à idade das crianças” (2005, p. 477).

Em síntese, apesar da DID implicar e acarretar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, com reflexos visíveis na aprendizagem da leitura, a bibliografia consultada ao longo deste trabalho de investigação permite concluir que é possível o desenvolvimento das funções cognitivas da criança com DID desde que haja um programa de treino assente em métodos e estratégias adequadas.

Entende-se assim que o aluno com DID é objecto de um processo de aprendizagem e de construção, que deverá ser desenvolvido de acordo com as características de cada aluno, sendo necessário identificar precocemente o seu perfil cognitivo com competências ou dificuldades cognitivas específicas, antes de lhe designar um programa específico de reeducação. Assim como primeiramente é necessário saber qual o nível inicial de leitura de cada aluno, para posteriormente se procurar adequar o modelo de leitura, que deverá progredir de forma gradual, do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, do experimentado para o vivido (Cruz, 2005).

BIBLIOGRAFIA

- ✓ Albuquerque, M. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Tese de Mestrado, Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&rlz=1T4ADBF_pt-BRPT316PT318&q=A+crian%C3%A7a+com+defici%C3%Aancia+mental+ligeira&btnG=Pesquisar&aq=f&aqi=&aql=&oq=
- ✓ Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental*. McGrawHill.
- ✓ Araújo, J., Pereira, A., & Almeida, V. (2009). *O ensino da leitura para alunos com deficiência mental (DM)*. Disponível em <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009/o%20ensino.pdf>.
- ✓ Barbosa, J., (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- ✓ Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). *Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualização*. Disponível em <http://pt.calameo.com/read/000015754aaef30a231be>
- ✓ Ballone, G. (2004). *Deficiência Mental*. disponível em <http://www.psiqweb.med.br,%20revisto%20em%202004/>
- ✓ Citoler, S. & Sanz, R. (1993). A leitura: avaliação e intervenção educativa. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- ✓ Citoler, S. & Sanz, R. (1993). A leitura: avaliação e intervenção educativa. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- ✓ Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel.
- ✓ Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura*. Tese de Doutoramento, texto policopiado, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- ✓ Cruz, V. (1998). *Dificuldades de Aprendizagem e Treino Cognitivo*. Tese de Mestrado, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- ✓ Cueto, F. (1991). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- ✓ Dias, J. & Santos, S. (2006). Comportamento adaptativo e Qualidade de Vida – Emprego Protegido na Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (13), pp. 47-58.
- ✓ França, A., Nunes C., Maia, D. & Alves, F. (2008). Abordagem Pedagógico - Educativa: um Percorso. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), pp. 9-13.
- ✓ Fonseca, V. (1995, Janeiro/Dezembro). A Deficiência Mental a partir de um Enfoque Psicomotor. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (3/4), pp. 125-139.
- ✓ Fonseca, V. (1980). Aprendizagem e deficiência mental. *Análise Psicológica*, vol. 1 (1), pp. 63-85.
- ✓ Ferreira, F., Dias, M. & Santos, P. (2006), Educação diferente: Níveis e Tipos de Deficiência Mental. Disponível em <http://edif.blogs.sapo.pt/568.html>
- ✓ Garcia, S. (2002). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe.
- ✓ Gouveia, L., Petra, A. & Susana, T. (2008). Comunicação, Linguagem e Fala. O Papel da Terapia na Interação Social. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), pp. 14-18.
- ✓ Gomes, A. & Figueiredo, R. (s.d). *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental*. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/adrianaleitelimaverdegomes.rtf
- ✓ Louro, A., Jorge M. & Santos, S. (2007). Estudo sobre a atitude dos profissionais face à Sexualidade/afectividade na pessoa com DID. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 79-99.
- ✓ Leitão, A. & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), pp. 21-24.
- ✓ Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 51-55.
- ✓ Morato, P. & Silva A. (1999, Janeiro/Junho). A deficiência e a doença mental: Um fenómeno humano dual. Contributos para a sua compreensão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, III Série, Vol. 6, (1), pp. 57-70.
- ✓ Morato, P. (1993). *Deficiência mental e aprendizagem: Estudo dos efeitos de diferentes*

ambientes de aprendizagem na aquisição conceitos espaciais em crianças com Trissomia 21. Tese de Doutoramento, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

- ✓ Madrid, A. (2007). *Um pouco de história e conceitos da DM.* Disponível em <http://trocandoideiasobreportadoresdedm.blogspot.com/2007/04/caractersticas-da-deficincia-mental.html>
- ✓ Mantoan, T. (1998). *Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.* Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009
- ✓ Moura, A. (2006). *Alfabetização e deficiência mental.* Disponível em <http://educacoespecial.blogspot.com/2006/10/alfabetizao-e-deficincia-mental.html>
- ✓ Nielsen, B. (2000). *Deficiência Mental. Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores.* Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- ✓ Pacheco, B. & Valencia, R. (1997). *Deficiência Mental.* In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais.* Dinalivro.
- ✓ Pereira, J. (2007). *Perspectiva cognitiva na aprendizagem e compreensão da leitura.* Disponível em <http://joapereira05.blogspot.com/2007/09/perspectiva-cognitiva-na-aprendizagem-e.html>
- ✓ Prado, R. & Verón, A. (2000). Las personas con retraso mental: Características de su desarrollo. Principios generales de intervención educativa y critérios para adaptar el curriculum a estos alunos. *Psicopedagogia Vol. III*, pp. 87-105.
- ✓ Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura.* Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>
- ✓ Queirós, S. (2007). *Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto de crianças e jovens com Multideficiência e Surdocegas.* Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- ✓ Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, vol.16 (1), pp. 109-116.
- ✓ Ribeiro, C. (2008). *Estudo Comparativo entre Crianças com Deficiência Mental e sem Deficiência Mental, no âmbito do Desenvolvimento Motor.* Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>

- ✓ Ribeiro, M. (2005). *Ler para aprender melhor*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- ✓ Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ✓ Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 57-67.
- ✓ Santos, S. (2001, Janeiro/ Junho). Comportamento adaptativo II. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Vol. 8, III série, (1), pp. 37-46.
- ✓ Santos, S. (2000). Comportamento adaptativo. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Vol. 7 (1), pp. 37-46.
- ✓ Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Colecção Educação Especial. Porto Editora.
- ✓ Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.
- ✓ Troncoso & Cerro (2004). *Síndrome de Down.: Leitura e Escrita. Um guia para pais educadores e professores*. Colecção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora.
- ✓ Valente, M. (2009). *Programa de Avaliação dos Processo Cognitivos da Leitura no Síndrome de Down*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Anexos