

## DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DO PROGRAMA “LER E ESCREVER PARA APRENDER”

**Helena Azevedo**

*Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho*

**Iolanda Ribeiro<sup>15</sup>**

*Escola de Psicologia, Universidade do Minho*

### Resumo

O presente artigo descreve um programa de intervenção dirigido a alunos do 1.º ano com dificuldades iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Na avaliação do mesmo recorreu-se a um estudo de caso quantitativo. Participaram no estudo cinco alunos avaliados antes e após a implementação do programa. Recorreu-se a um conjunto de medidas de leitura e de escrita. Os resultados obtidos indicam um padrão diferencial em relação aos ganhos alcançados por cada um dos sujeitos. Os ganhos são estatisticamente significativos nas variáveis leitura e escrita de consoantes, ditongos, sílabas e palavras e leitura de frases. Registam-se ganhos mais elevados nas variáveis de leitura e escrita de sílabas VC, palavras e frases e leitura de ditongos.

**Palavras-chave:** *Leitura; Escrita, Dificuldades de aprendizagem; Programas de intervenção.*

### Introdução

O sucesso na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita é determinante das trajectórias posteriores de aprendizagem, facto que explica a importância de se valorizar os primeiros indícios de dificuldades dos alunos e a necessidade de planear uma intervenção o mais precoce possível. Esta precocidade tem sido descrita como

---

<sup>15</sup> Iolanda Ribeiro, Escola de Psicologia, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. Tel.:+351 253 604 601; Fax: +351 253 604 221. iolanda@psi.uminho.pt.

uma das variáveis críticas em termos de eficácia da intervenção (Fayol, David, Dubois, e Rémond, 2000; Outón, 2004; Thomson, 1992).

A intervenção nos problemas de leitura e de escrita tem sido influenciada por diversos autores e modelos teóricos. Muitos programas baseados em teorias do processamento auditivo e visual, dominantes até à década de 80 do século XX, foram abandonados por não promoverem o treino directo das competências de leitura e escrita. A investigação tem demonstrado que o treino de processos motores, visuais, neurológicos ou cognitivos na ausência de treino de competências académicas não surte efeitos positivos nas competências de leitura e de escrita (Fletcher, Lyon, Fuchs, e Barnes, 2007).

Baseando-se no modelo da dupla via (Coltheart, Cutis, Atkins, e Haller, 1993; Coltheart, Davelaar, Jonasson e Besbes, 1997) que distingue entre dois modos de acesso ao léxico, a intervenção nos problemas de reconhecimento de palavras é dirigida ao estabelecimento da rota fonológica e/ou lexical de leitura, bem como à sua automatização (Defior, 2006). Quando as dificuldades se centram na segmentação de fonemas, devem ser realizadas tarefas de identificação, omissão e junção de fonemas. Se as dificuldades se situam na aprendizagem das RCGF, pode recorrer-se a pistas que facilitem o estabelecimento da ligação entre os grafemas e os fonemas. A utilização da via cinestésica e de letras móveis pode constituir um auxílio para ajudar a criança a estabelecer esta ligação (Viana, 2005). O método multissensorial tem sido apontado na literatura para o treino das regras de correspondência grafema-fonema/fonema-grafema (RCGF/FG) (Bryant e Bradley, 1987; Hornsby e Farrer, 1990), tendo sido utilizado em vários programas de intervenção (e.g., Fernald, 1943; Gillingham e Stillman, 1969). Este método envolve o recurso a duas ou mais modalidades sensoriais e implica a integração das modalidades visual, auditiva, táctil e cinestésica para a aprendizagem das letras e das RCGF/FG (Bryant e Bradley, 1987; Defior, 2006; Outón, 2004; Thomson, 1992; Torres e Fernández, 2001). A sua utilização proporciona canais adicionais de aprendizagem da linguagem escrita (Thomson, 1992) e o estabelecimento de conexões entre as diferentes actividades envolvidas na leitura (Bryant e Bradley, 1987). Embora se trate de uma abordagem presente em numerosos programas de intervenção, Fletcher e colaboradores (2007), a partir de uma revisão de

programas que recorreram aos métodos multissensoriais, concluíram que os dados da investigação são insuficientes para demonstrarem de modo inequívoco a sua eficácia.

A aplicação correcta das RCGF não garante, *per se*, uma leitura fluente. É necessário que o aluno reconheça automaticamente as palavras de modo a alcançar uma velocidade leitora que lhe permita aceder ao significado do material escrito. É esperado que esta automatização ocorra após o aluno dominar a aplicação das RCGF. Esta fase é denominada de consolidação nos modelos desenvolvimentais da leitura (Frith, 1981) verificando-se que um número considerável de alunos não consegue atingir a automatização desejável. A intervenção dirigida a estes alunos orienta-se para o desenvolvimento da via léxica e tem como principal objectivo levar o aluno a construir a representação ortográfica da palavra, através da associação do sinal gráfico com o seu significado (Cuetos e Sánchez, 1998). Os métodos da leitura em sombra e das leituras repetidas têm-se revelado particularmente eficazes na automatização do reconhecimento de palavras (Lopes, 2010). O primeiro consiste na leitura conjunta e simultânea de um texto em voz alta, pelo professor (ou um colega com uma leitura fluente) e pelo aluno. Um procedimento semelhante consiste em recorrer a textos gravados, que são escutados pelo aluno enquanto lê o texto. O segundo método baseia-se no pressuposto de que a automatização da leitura exige muita prática, pelo que é necessário que o aluno seja estimulado a ler repetidas vezes o mesmo material escrito (Cullinan, 2003; Defior, 2006; García e González, 2000; Santiuste e López, 2005). Ambos os métodos permitem uma prática sistemática da leitura, considerada uma condição necessária para a sua automatização (Viana, 2005).

Os procedimentos descritos anteriormente têm sido contemplados na construção de programas estruturados com a finalidade de apoiar os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. Alguns programas são dirigidos à fase inicial de aprendizagem procurando treinar as RCGF/FG em associação com o desenvolvimento das capacidades fonológicas (e.g., Lozano e Lozano, 1999; Maldonado, Sebastián e Soto, 1992), outros visam o reconhecimento automático de palavras e estão mais orientados para responder aos alunos que se encontram na fase de consolidação (e.g., Heckelman, 1969; Stahl, Hueback, e Cramond, 1997). Além dos

problemas de aplicação das RCGF e no reconhecimento de palavras vários alunos podem apresentar, em simultâneo, dificuldades em termos de compreensão leitora. Para responder a este problema alguns autores (e.g., Bernardo Gutiérrez, 1994; Wolf, Miller & Donnelly, 2000) organizam em paralelo actividades que procuram intervir nos problemas de compreensão leitora.

Além de determinar a eficácia dos programas de intervenção tem-se registado a preocupação em especificar os factores que devem ser atendidos na construção e implementação de programas. Outón (2004) numa síntese dos mesmos destaca o carácter sistemático, precoce e individualizado. Acrescenta ainda como condições necessárias: a) que as tarefas de leitura e de escrita sejam estruturadas de forma sequencial e cumulativa, reflectindo o princípio de que o domínio de uma competência é a base para a aquisição da seguinte; b) a intervenção deve basear-se nos princípios do sobreensino e sobreaprendizagem, para assegurar a mestria nas aprendizagens; c) assegurar a motivação do aluno, o que requer que as actividades e os materiais sejam variados, adaptados ao nível de escolaridade do aluno e distintos das usadas no contexto escolar, de forma a evitar o confronto do aluno com tarefas nas quais já experimentou insucesso durante o processo de aprendizagem; d) focalizar-se na leitura e na escrita e não em factores neuropsicológicos, esta variável reflecte o estado actual de conhecimentos, que valoriza os factores psicolinguísticos na etiologia das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir de uma meta-análise de estudos publicados entre 1963 e 1997 que contemplam a intervenção nas dificuldades de aprendizagem em crianças e adolescentes nos domínios do reconhecimento de palavras e da compreensão leitora, Swanson (1999) apontou alguns factores associados à melhoria do desempenho nestas competências. Na compreensão leitora são apontadas as seguintes componentes associadas à eficácia da intervenção: a) *resposta dirigida/questionamento*; b) o *controlo da dificuldade de processamento requerido pela tarefa* - sendo para tal necessário a inclusão de actividades curtas, controlar o nível de dificuldade, proporcionado apoio aos alunos pelos professores, modelar respostas, organizar as tarefas segundo um *continuum* de complexidade e analisar as exigências/requisitos das tarefas; c) a *elaboração* - esta componente aponta para a necessidade de dar

informações ou explicações acerca dos conceitos, explicitar os procedimentos e os passos, analisar a redundância ou a presença de repetições nos textos; d) a *modelagem* dos passos de resolução por parte do professor; e) a *intervenção em pequenos grupos*; f) a *utilização de pistas estratégicas* como o recurso a lembretes para lembrar estratégias ou passos de resolução.

Relativamente ao reconhecimento de palavras, as intervenções associadas a uma maior eficácia são as que incluem as seguintes componentes: a) *sequenciação* que implica o fornecer pistas de acordo com o nível de dificuldade da tarefa para o aluno, facultar instruções passo-a-passo; b) *segmentar as competências* a aprender em unidades mais pequenas; c) *recorrer a organizadores avançados*, são exemplos orientar o aluno a observar o material antes da tarefa, a dirigir a sua atenção para informações específicas, fornecer informações prévias sobre a tarefa, definir objectivos de aprendizagem antes de iniciar as actividades ou tarefas. Swanson concluiu ainda que os programas que contemplam exclusivamente uma intervenção fónica não são suficientes para produzir efeitos positivos na competência de reconhecimento de palavras. Verificou igualmente que a eficácia da intervenção nas duas competências não dependia do número de sessões de intervenção realizadas. Importa ainda salientar que as opções metodológicas dos estudos têm um impacto significativo nos *effect sizes* dos vários programas, sendo os estudos com programas de treino da compreensão leitora mais permeáveis a esta influência do que os de reconhecimento de palavras.

Numa meta-análise conduzida pelo *National Reading Panel* (NRP, 2000) com 96 estudos dirigidos ao treino da consciência fonémica, foi possível apurar um conjunto de aspectos associados à eficácia de programas. Os mais eficazes incluíam o treino da consciência fonémica como parte integrante do treino no reconhecimento de letras, eram realizados com pequenos grupos de alunos, com uma duração inferior a 20 horas e sessões de trabalho curtas (cerca de 25 minutos). Uma meta-análise do NRP (2000) com 38 estudos relacionados com a eficácia do treino fónico no reconhecimento de palavras permitiu acrescentar alguns factores chave para a eficácia dos programas: a) os mais eficazes são aqueles que incluem treino fónico de uma forma sistemática,

independentemente da modalidade de aplicação do programa (tutorias individuais, pequenos grupos, turmas); b) início do treino no jardim-de-infância ou no 1.º ano de escolaridade; c) aplicação a alunos sinalizados como de risco em termos de aprendizagem da leitura.

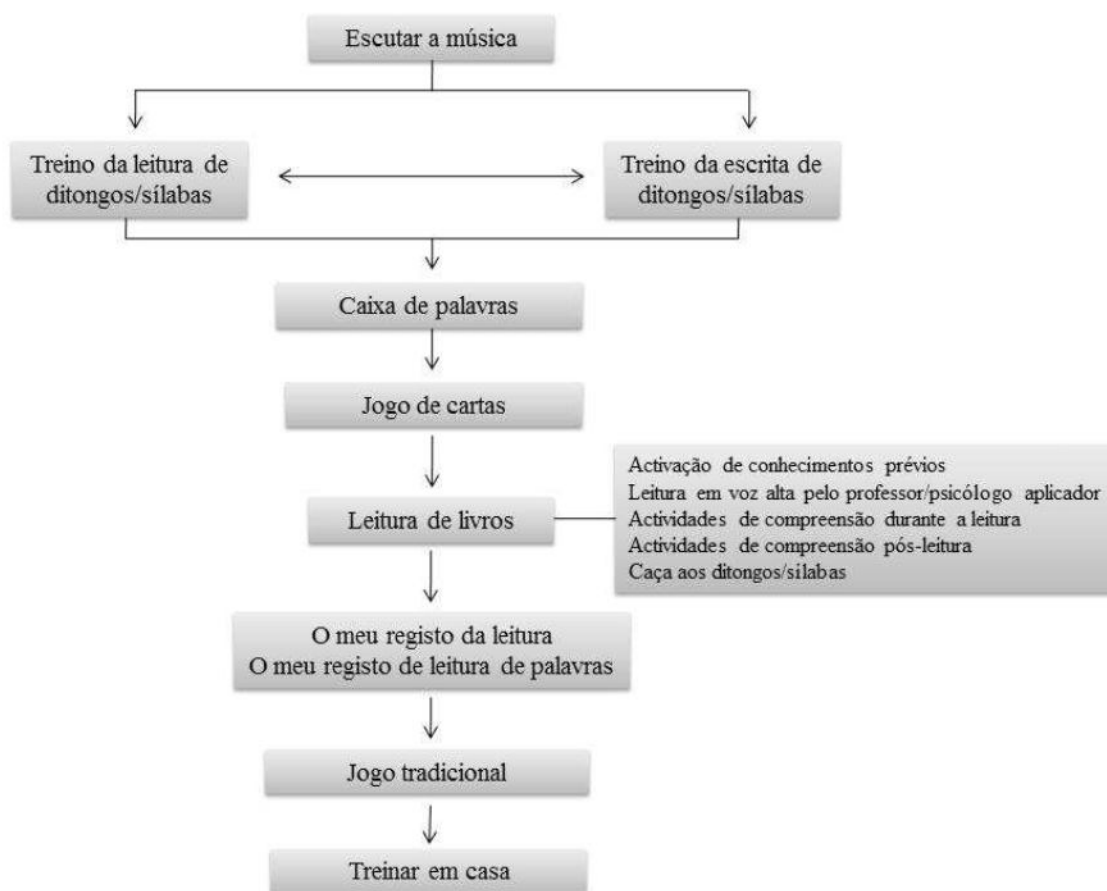
Em Portugal, as crianças sinalizadas para apoio no 1.º e 2.º anos de escolaridade apresentam maioritariamente dificuldades ao nível do reconhecimento de palavras, muito embora não existam dados estatísticos sobre a taxa de incidência das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A língua portuguesa apresenta-se como moderadamente regular, sendo mais regular na leitura do que na escrita, pelo que e ao contrário do que sucede na língua inglesa, os alunos, na sua maioria, revelam dificuldades na automatização da leitura após aquisição das RCGF (Albuquerque, 2011). Apesar desta constatação, muitos alunos manifestam dificuldades na fase inicial de aquisição destas competências, pelo que se revela fundamental disponibilizar programas adequados aos mesmos que contemplem na sua construção as orientações da literatura, quer em termos de métodos, quer das condições que se sabe contribuir para uma maior eficácia dos programas.

Foi neste âmbito específico que foi construído o programa “Ler e escrever para aprender”, destinado a alunos do 1.º ano de escolaridade, com dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Como critério de participação no mesmo é necessário que os alunos sejam capazes de realizar com sucesso tarefas de consciência fonológica e que conheçam as letras do alfabeto.

#### Descrição do programa de intervenção “Ler e escrever para aprender”

O programa foi estruturado para ser aplicado diariamente, em sessões com a duração aproximada de 45 minutos. A duração do programa é variável em função das necessidades dos alunos e da sua evolução. A sua aplicação pode ser efectuada individualmente ou em pequenos grupos, fora do contexto de sala de aula, por um professor ou psicólogo devidamente treinado para o efeito. O programa inclui um conjunto estruturado de actividades que se repetem para cada objectivo de aprendizagem. Na figura 1 apresenta-se a sua estrutura genérica.

Figura 1 – Estrutura do programa de intervenção “Ler e escrever para aprender”



*Escutar a música.* Com esta actividade pretende-se que os alunos aumentem a consciência relativamente ao som das sílabas nas palavras, de forma a auxiliar a memorização das mesmas. Cada música refere-se a um conjunto de sílabas. Os alunos têm a tarefa de escutar a música e identificar as sílabas que se repetem. A letra das músicas encontra-se escrita em cartões, os quais são lidos para os alunos, realçando-se a sílaba que está a ser treinada.

*Treino da leitura de ditongos/sílabas.* Foram elaborados baralhos de cartas, cada uma das quais contém um ditongo ou uma sílaba. Cada aluno recebe um baralho de cartas e é escolhida uma carta por cada aluno. De seguida é aplicado o método das

leituras repetidas (Defior, 2006). Na fase de leitura autónoma, os alunos que apresentam ainda dificuldades podem pedir ajuda a um colega, que repete a leitura.

*Treino da escrita de ditongos/sílabas.* Para o treino da escrita recorreu-se ao método multissensorial contemplando as seguintes fases: a) escrita do ditongo e/ou sílaba pelo professor enquanto verbaliza o que está a escrever (letras a usar, ordem, regularidade da correspondência fonema-grafema, orientação, ponto de início e direcção do movimento); b) repetição do processo anterior pelo professor de olhos fechados; c) cópia pelos alunos acompanhada de verbalização; d) escrita de memória pelos alunos; e) escrita de olhos fechados pelos alunos. O recurso à estratégia de escrever com os olhos fechados foi usada como procedimento para ajudar os alunos a criarem uma imagem mental do que estão a procurar escrever. Os resultados da investigação têm demonstrado que a utilização de imagens mentais promove a aprendizagem e a retenção de informação (Meyers, 2009).

*Caixa de palavras.* Esta actividade tem como objectivo treinar a leitura e a escrita de palavras e frases simples. A “Caixa das Palavras” contém cartões com duas faces impressas: uma contém uma imagem e outra a palavra correspondente. Na escrita das palavras alternaram-se as cores das sílabas usando uma apresentação gráfica semelhante à da Cartilha Materna de João de Deus<sup>16</sup>. A alternância constitui uma ajuda para os alunos lerem as sílabas numa fase inicial. Esta estratégia revelou-se eficaz num estudo realizado por Ribeiro e Ribeiro (2010). Para a leitura e escrita das palavras contidas nos cartões adopta-se a mesma sequência de passos descritos na leitura e escrita de ditongos e sílabas.

*Jogo de cartas.* Com o intuito de reforçar a aprendizagem, é realizado um jogo de cartas após a actividade de treino da leitura de sílabas/ditongos. Neste jogo, os alunos são incentivados a lançar alternadamente na mesa as cartas do seu baralho, enquanto lêem o ditongo ou sílaba presente na carta.

*Leitura de histórias.* O treino da compreensão leitora foi efectuado a partir da leitura de livros seleccionados a partir da listagem do Plano Nacional de Leitura. Cada livro foi dividido em várias partes, a ler em sessões diferentes. A leitura em voz alta do

---

<sup>16</sup> Na Cartilha Materna, as sílabas de cada palavra são impressas em alternância entre o negro e o cinzento.



livro é realizada pelo professor. O livro deve ser colocado de modo a permitir que durante a leitura os alunos possam observar o texto e as ilustrações presentes. A exploração de cada uma das partes do texto segue uma sequência específica, que se baseia nas orientações sobre o ensino explícito da compreensão leitora, que distingue três fases: antes, durante e após a leitura (Viana e col., 2010). Na primeira fase incorporam-se um conjunto de estratégias que incluem análise do título, autor e ilustração, a realização previsional e activação de conhecimentos prévios dos alunos, a identificação e análise de palavras e/ou expressões susceptíveis de gerarem dúvidas nos alunos e a formulação de perguntas sobre o texto pelo professor. Durante a leitura propõe-se aos alunos a realização de previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão do excerto lido, é feito o incentivo aos alunos para recorrerem ao contexto como estratégias para compreender o significado das palavras desconhecidas. Após a conclusão, discute-se com os alunos as relações entre as previsões efectuadas com o conteúdo do livro, podendo também ser analisadas as palavras e/ou expressões que nas fases anteriores tiverem sido identificadas. São apresentadas perguntas de compreensão literal e/ou inferencial sobre o texto, no formato de resposta aberta e verdadeiro/falso. As perguntas de verdadeiro/falso realizam-se a partir de um jogo. Cada aluno recebe dois cartões, um vermelho (falso) e um verde (verdadeiro). Depois do professor fazer a pergunta todos os alunos devem escolher um dos cartões. Em caso de insucesso, a parte da história que contém a resposta é relida e os alunos são incentivados a responder novamente. Na situação em que se verifica que os alunos escolhem as duas possibilidades deve ser solicitada a justificação da resposta. A última actividade (“Caça aos ditongos-sílabas”) inclui uma tarefa de discriminação auditiva de ditongos/sílabas incluídos em palavras da história. Após especificar qual a sílaba/ditongo a que os alunos devem prestar atenção, o professor lê novamente o excerto do livro. Sempre que são lidas palavras que contenham as sílabas/ditongos definidos os alunos batem palmas. Se as palavras não forem todas correctamente assinaladas a tarefa é repetida. Em caso de insucesso (assinalarem a palavra que não contém a sílaba/ditongo indicada) é dado *feedback* sobre o erro e é analisada a sua causa.

*O meu registo de leitura/O meu registo de leitura de palavras.* Com esta actividade pretende reforçar-se os progressos dos alunos e monitorizar os seus ganhos, através de um registo do desempenho na leitura. Os alunos têm a tarefa de ler os ditongos/sílabas e palavras em função do sucesso ou insucesso na leitura, recorrendo-se a um autocolante distinto. É utilizado um autocolante de um sol risonho no caso de a leitura ser realizada correctamente e um sol de esforço quando o aluno não é capaz de ler ou lê incorrectamente. Esta última imagem representa o esforço, e indica que o aluno precisa de “continuar a treinar”. Procurou-se deste modo proporcionar um *feedback* retirando a dimensão de insucesso.

*Jogo tradicional.* O objectivo desta actividade é aumentar a consciência dos alunos em relação aos sons nas palavras. Foram adaptados dois jogos tradicionais: o jogo da estátua e o jogo das cadeiras. Nos dois jogos os alunos têm a tarefa de executar uma acção sempre que escutam uma palavra constituída pelos ditongos/sílabas treinados durante a sessão. No jogo da estátua, os alunos andam livremente pela sala e têm que parar, sempre que é dita uma palavra com os ditongos/sílabas objecto de treino na sessão. No jogo das cadeiras, os alunos correm à volta de um conjunto de cadeiras e quando é dita uma palavra constituída pelos ditongos/sílabas, os alunos têm de se sentar numa das cadeiras. Os alunos que não conseguem efectuar a acção ou, no caso do jogo das cadeiras, que não o fazem de modo suficientemente rápido, saem do jogo.

*Treinar em casa.* Esta actividade foi planeada com o propósito de consolidar em casa as aprendizagens realizadas nas sessões. Os trabalhos a propor aos alunos englobam o treino da leitura das sílabas e ditongos, recorrendo aos baralhos de cartas, à escrita (de olhos abertos e fechados) dos ditongos/sílabas e de palavras constituídas pelos ditongos/sílabas.

Como estratégia de reforço da aprendizagem cada sessão é iniciada com a revisão da leitura e da escrita de sílabas, ditongos e palavras trabalhadas nas sessões anteriores.

O presente estudo teve como objectivo avaliar as mudanças ocorridas em alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que participaram no programa “Ler e escrever para aprender”.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram no estudo cinco alunos do 1.º ano de escolaridade, todos com 6 anos, 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, sinalizados pelos professores, 5 meses após terem iniciado a escolaridade formal, por apresentarem um desempenho na leitura e na escrita significativamente inferior ao esperado. Todos os alunos tinham frequentado o jardim-de-infância, eram provenientes de um meio urbano, estavam inscritos numa escola pública de centro de cidade e não apresentavam necessidades educativas especiais.

### **Medidas**

Questionário de sinalização. Foi construído um questionário dirigido aos professores para recolher informação relativa às características sociodemográficas dos alunos e à presença de problemas comportamentais, de atenção, familiares, emocionais e de linguagem.

Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Esta prova avalia competências fonológicas em tarefas de classificação com base na sílaba inicial e no fonema inicial, supressão da sílaba inicial e do fonema inicial.

Avaliação do desempenho em leitura e escrita. Optou-se por estimar o que seria esperado que os alunos sinalizados tivessem aprendido, tendo por referência os conteúdos programáticos de leitura e escrita ensinados até ao momento da avaliação e o nível de desempenho dos respectivos pares. Uma vez que o método ascendente foi usado no processo de alfabetização, foi possível a partir da análise da respectiva programação estabelecer a sequência de aprendizagens que foram trabalhadas com os alunos. Privilegiou-se a avaliação do reconhecimento e escrita de letras, e a leitura e escrita de palavras e de frases.

A tarefa de reconhecimento e escrita de letras foi utilizada para avaliar as aprendizagens alcançadas ao nível das RCGF/FG. Recorreu-se a um conjunto de 92 cartões, com as 23 letras do alfabeto escritas em letra minúscula-imprensa; minúscula-manuscrita; maiúscula-imprensa; maiúscula-manuscrita. A apresentação dos cartões era aleatória, tendo os alunos de indicar o seu nome ou som. Na modalidade de escrita, eram lidos os cartões devendo os alunos escrever a letra ouvida. O desempenho dos alunos foi registado em termos de sucessos (2 pontos), sucesso mas com hesitações (1 ponto) e erro (0 pontos).

Na tarefa de leitura e escrita de ditongos e sílabas isoladas foram utilizados igualmente cartões com os ditongos e sílabas (consoante-vogal e vogal-consoante), impressos em letra minúscula, de imprensa. Foram utilizados 12 cartões de ditongos e 122 cartões de sílabas.

Na tarefa de leitura e escrita de palavras foram utilizados cartões com 66 palavras, extraídas do livro de Língua Portuguesa adoptado na escola onde foi realizado o estudo. Nesta selecção procurou-se que estivesse representada a amostra de sílabas e ditongos aprendidos à data da realização do estudo. As palavras estavam escritas em letra de imprensa, minúscula. A tarefa dos alunos e os critérios de desempenho são iguais aos descritos para o reconhecimento e escrita de letras isoladas.

A avaliação da leitura e escrita de frases foi efectuada a partir de 13 frases, extraídas do livro de Língua Portuguesa dos alunos. Foi pedido aos alunos para lerem cada uma das frases, escritas em letra de imprensa, minúscula. Na tarefa de escrita, foi lida cada uma das frases e pedido aos alunos para as escreverem. Foram registados os sucessos (3 pontos), os sucessos com hesitações (2 pontos), a identificação/escrita parcial da frase (1 ponto) e os erros (0 pontos).

## **Procedimentos**

Numa primeira fase, o projecto foi apresentado à direcção da escola e obtiveram-se os consentimentos da mesma bem como dos encarregados de educação.

Foi explicado aos pais/encarregados de educação e professores os objectivos do estudo e o contexto no qual se inseria o projecto. Todos os pais autorizaram a participação dos respectivos educandos. Foi assegurada a confidencialidade dos dados.

O *design* utilizado configura um estudo de caso quantitativo com dois momentos de avaliação, efectuados antes e após a implementação do programa de intervenção. A aplicação das medidas foi efectuada individualmente, numa ordem pré-estabelecida e igual para todos os alunos, por períodos de 30 a 45 minutos.

O programa de intervenção “Ler e escrever para aprender”, descrito anteriormente, foi aplicado após o primeiro momento de avaliação. A implementação do programa ocorreu ao longo de 15 sessões diárias, com a duração aproximada de 45 minutos cada, fora do contexto sala de aula durante o horário lectivo.

## Resultados

A apresentação dos resultados é efectuada em função de cada uma das medidas aplicadas. Foram considerados quer os desempenhos médios do grupo quer os individuais nos dois momentos de avaliação nas tarefas de leitura e de escrita. Para a análise dos resultados médios do grupo recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon. Na variável escrita de vogais recorreu-se ao teste de sinais, uma vez que não se verificou a simetria da diferença entre os dois momentos de avaliação para esta variável (Pestana & Gageiro, 2003).

A partir dos dados do questionário preenchido pelas professoras verificou-se que os cinco alunos sinalizados apresentavam, em simultâneo outras problemáticas que importa considerar. A aluna C1 evidenciava problemas familiares, o aluno C2 apresentava, em simultâneo, problemas emocionais, comportamentais e de atenção, o aluno C3 apresentava problemas de linguagem, a aluna C4 beneficiava de acompanhamento psicológico por problemas emocionais e o último aluno, C5, foi diagnosticado com uma Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, estando medicado para o efeito. Os resultados na prova de consciência fonológica

indicaram um desempenho satisfatório, não sugerindo a presença de dificuldades a este nível em qualquer um dos alunos.

### **Análise do desempenho médio nas tarefas de leitura e de escrita**

A análise do desempenho médio do grupo permite constatar que os alunos não apresentavam dificuldades na aplicação das RCGF/FG, em termos de reconhecimento e escrita de letras, porém não conseguiam efectuar a leitura isolada de sílabas e de palavras. No primeiro momento (M1) pode observar-se que a média dos alunos no reconhecimento de vogais e consoantes é muito próxima da pontuação máxima, contudo o desempenho é muito inferior na leitura de ditongos, sílabas, palavras e frases (cf. quadro 1). As diferenças registadas entre os dois momentos de avaliação nas tarefas de leitura são estatisticamente significativas para todas as variáveis, com excepção do reconhecimento de vogais. A ausência de diferenças estará associada ao facto de, no momento inicial, os desempenhos dos alunos já se situarem próximos dos valores máximos possíveis. As diferenças mais elevadas situam-se na leitura de ditongos, sílabas VC e palavras.

A análise do desempenho médio do grupo nas provas de escrita permite constatar que as pontuações médias são superiores para todas as variáveis de escrita, após a implementação do programa (cf. quadro 1). O aumento mais substantivo regista-se na escrita de sílabas CV e palavras. Estas diferenças são estatisticamente significativas em todas as variáveis, excepto na escrita de frases. A diferença entre os dois momentos de avaliação na variável escrita de vogais não tem uma distribuição simétrica, pelo que utilizou-se o teste de sinais, do qual se obteve um valor que não é estatisticamente significativo.

Quadro 1 - Resultados médios da avaliação nos dois momentos nas tarefas de leitura e de escrita

	M1				M2				Wilcoxon	p	
	Mínimo	Máximo	M	DP	Mínimo	Máximo	M	DP			
<b>Leitura</b>	Vogais	32.0	40.0	36.0	3.39	39.0	40.0	39.8	0.45	- 1.841	n.s.
	Consoantes	96.0	123.0	111.6	9.81	123.0	144.0	138.4	8.79	-2.032	.05
	Ditongos	0	13.0	3.0	5.66	10.0	24.0	16.2	5.76	-2.023	.05
	Sílabas CV	66.0	140.0	102.0	30.27	125.0	168.0	155.6	17.36	-2.023	.05
	Sílabas VC	0	29.0	13.4	13.37	21.0	62.0	41.6	18.50	-2.023	.05
	Palavras	3.0	39.0	19.0	14.70	30.0	86.0	56.0	26.39	-2.023	.05
	Frases	0	16.0	6.2	6.98	1.0	26.0	13.6	9.32	-2.023	.05
<b>Escrita</b>	Vogais	18.0	20.0	19.6	0.89	20.0	20.0	20.0	0		
	Consoantes	45.0	64.0	54.4	8.56	62.0	72.0	69.4	4.34	-2.023	.05
	Ditongos	7.0	19.0	12.4	4.98	16.0	22.0	19.2	2.77	-2.023	.05
	Sílabas CV	81.0	132.0	106.6	25.25	121.0	153.0	139.6	13.07	-2.023	.05
	Sílabas VC	4.0	44.0	24.6	14.38	42.0	61.0	51.8	7.69	-2.023	.05
	Palavras	3.0	38.0	19.0	15.91	11.0	76.0	46.0	28.96	-2.023	.05
	Frases	0	16.0	5.2	7.43	0	20.0	7.6	7.83	-1.604	n.s.

### **Análise do desempenho individual nas tarefas de leitura e escrita**

A análise das diferenças individuais revela que a reacção individual ao programa é marcada pela heterogeneidade. No reconhecimento e escrita de vogais, os ganhos foram menores comparativamente com as restantes provas, dado que os alunos no primeiro momento de avaliação apresentavam valores muito próximos do máximo. Na escrita de vogais, todos os alunos alcançaram a pontuação máxima no segundo momento. No reconhecimento de vogais, apenas o aluno C5, diagnosticado com DHDA, não conseguiu alcançar a pontuação máxima no M2. Destaca-se o aluno C2 que manteve a pontuação máxima nos dois momentos de avaliação na tarefa de reconhecimento de vogais.

No reconhecimento de consoantes verifica-se que dois alunos (C1 e C4) conseguiram alcançar a pontuação máxima após a implementação do programa. Os restantes apontam resultados próximos dos valores máximos. No que diz respeito à escrita de consoantes, três dos cinco alunos conseguiram alcançar a pontuação máxima da prova. O aluno C5, apesar dos ganhos entre os dois momentos, ficou aquém dos restantes alunos nas duas tarefas. A pontuação que apresentava no primeiro momento de avaliação também era mais baixa que a dos outros alunos.

Na leitura e escrita de ditongos, os alunos apresentam uma percentagem de ganhos muito elevada. A aluna C4 é a que apresenta a percentagem mais baixa, o que está associado ao nível inicial o qual era mais elevados que o dos colegas. A aluna C1 conseguiu alcançar a pontuação máxima na leitura de ditongos no segundo momento de avaliação, apesar de ter zero pontos na avaliação inicial. Na escrita de ditongos, o aluno C2 foi o que teve uma maior percentagem de ganhos, sendo aquele cuja pontuação era mais baixa no primeiro momento. Nesta prova, nenhum aluno alcançou a pontuação máxima.

Relativamente à leitura e escrita das sílabas CV, verifica-se que, apesar da evolução registada nos alunos, nenhum conseguiu alcançar a pontuação máxima nos dois momentos de avaliação. O aluno C5 foi o que apresentou uma pontuação mais baixa nos dois momentos de avaliação em ambas as provas. Os restantes alunos apresentaram um desempenho diferenciado na avaliação inicial, no entanto, as pontuações são muito próximas na avaliação final. Os ganhos são superiores nos alunos com pior desempenho na avaliação inicial.

A percentagem de ganhos individuais na leitura e escrita de sílabas VC é muito elevada, com excepção do aluno C2, na tarefa de leitura, na qual regista um progresso mínimo, apesar de ter uma pontuação melhor que os outros três alunos no primeiro momento de avaliação. Na avaliação inicial, o desempenho dos alunos situava-se muito abaixo da pontuação máxima possível. O aluno C5 foi o que obteve novamente um pior desempenho nos dois momentos de avaliação, em ambas as tarefas. Na prova de escrita, destaca-se a aluna C4 por apresentar uma pontuação muito próxima da máxima possível.

Em relação à leitura e escrita de palavras e frases verifica-se que os ganhos alcançados, ficam ainda muito aquém da pontuação máxima das provas. Os alunos mantiveram a sua posição relativa no grupo, sendo os alunos que na avaliação inicial tinham melhor desempenho (C1 e C4) continuaram a ter uma pontuação superior aos restantes alunos na avaliação final, o mesmo acontecendo com os alunos com pior desempenho. O aluno C5 continuou a ser o com pior desempenho nos dois momentos. Importa salientar que na escrita de frases, dois alunos (C1 e C5) não registaram



ganhos. A aluna C1 manteve a baixa pontuação e o aluno C5 não foi capaz de executar nenhum item da prova nos dois momentos.

Quadro 2 - Resultados individuais, nas provas de leitura e de escrita, nos dois momentos de avaliação

	M1					M2					
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	
<b>Leitura</b>	Vogais (0-40 pontos)	33	40	38	32	37	40	40	40	40	39
	Consoantes (0-144 pontos)	123	114	114	111	96	144	141	140	144	123
	Ditongos (0-24 pontos)	0	2	0	13	0	24	10	18	18	11
	Sílabas CV (0-182 pontos)	140	101	80	123	66	168	162	160	163	125
	Sílabas VC (0-62 pontos)	14	24	0	29	0	62	29	36	60	21
	Palavras (0-132 pontos)	27	19	7	39	3	80	53	30	86	31
	Frases (0-39 pontos)	11	3	1	16	0	17	15	9	26	1
<b>Escrita</b>	Vogais (0-20 pontos)	19	19	16	20	20	20	20	20	20	
	Consoantes (0-72 pontos)	63	50	64	50	45	72	69	72	72	62
	Ditongos (0-24 pontos)	16	7	11	19	9	22	17	19	22	16
	Sílabas CV (0-164 pontos)	132	106	81	132	58	153	143	132	149	121
	Sílabas VC (0-62 pontos)	28	21	4	44	0	58	50	48	61	42
	Palavras (0-132 pontos)	38	8	12	34	3	76	44	25	74	11
	Frases (0-39 pontos)	10	3	0	16	0	10	5	3	20	0

## Discussão

Neste estudo pretendia-se observar as mudanças ocorridas num grupo de alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita, após a implementação de um programa de intervenção. Recorreu-se a um estudo de caso, tendo-se analisado não só a mudança em termos de grupo mas também a nível individual. O programa “Ler e escrever para aprender” foi construído com base nas orientações da literatura associadas à eficácia das intervenções com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (Outón, 2004). O título do programa foi escolhido por forma a evitar uma associação a insucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Adoptou-se uma abordagem sistemática de treino, sendo as sessões com os alunos programadas para serem efectuadas diariamente, em períodos curtos de tempo, com objectivos definidos e actividades articuladas com os mesmos. Um

segundo aspecto contemplado diz respeito à natureza das actividades propostas. Seguindo as orientações teóricas (Outón, 2004), aquelas eram distintas das desenvolvidas em sala de aula e ajustadas ao nível de conhecimentos de cada aluno.

O treino foi organizado de um modo sequencial e hierárquico, de acordo com a sequência proposta pelos modelos ascendentes (Gough, 1972; Laberge e Samuels, 1974) e adoptada pelos professores dos alunos envolvidos no estudo. De acordo com estes modelos, o processo de aprendizagem inicia-se com a aprendizagem das RCGF, passando para a formação de palavras e a sua integração em frases (Rebello, 1993). Recorreu-se ao método multissensorial e de leituras repetidas para o treino da leitura e da escrita. Para evitar que os alunos percepcionem a leitura como uma actividade que se esgota na decifração, procurou-se associar as actividades de treino da leitura e da escrita com a compreensão leitora, recorrendo à leitura de histórias. Esta actividade é considerada uma estratégia particularmente útil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Morais, 1997). Incluíram-se outras actividades, tais como a música associada à aprendizagem, a adaptação de jogos tradicionais portugueses e o registo da evolução dos alunos, como auxílios motivacionais para o treino da leitura e da escrita. Foram organizadas actividades de consolidação da aprendizagem, de modo a atender aos princípios do sobreensino e sobreaprendizagem.

Na revisão efectuada dos programas de intervenção, constatou-se que os programas de treino nos problemas de processamento lexical se dirigem ao estabelecimento das duas vias de acesso ao léxico: via fonológica e via léxica. Os programas que se dirigem ao treino da via fonológica centram-se essencialmente no treino das RCGF/FG, em associação com a consciência fonológica, dado o papel fundamental desta competência nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns programas centram-se no treino da via léxica, procurando que os alunos reconheçam as palavras de forma automática, enquanto outros se centram no treino da fluência leitora em conjunto com a compreensão. O programa “Ler e escrever para aprender”, ao contrário do que acontece na maioria dos programas, contemplou o treino da descodificação e da compreensão desde as fases iniciais de aprendizagem, de modo a que os alunos perspectivem a leitura como uma actividade que não se esgota na componente de descodificação (Smith, 2003). Apesar do

programa de intervenção ser dirigido a alunos que já ultrapassaram as dificuldades ao nível da consciência fonológica, foram contempladas actividades de trabalho de manipulação dos sons da fala, uma vez que a literatura salienta a importância do treino da consciência fonológica antes e durante o processo de iniciação ao uso do código alfabético, dado o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas, Alves, e Costa, 2007).

Os resultados da investigação apontam para a necessidade do trabalho de colaboração com os pais, com o objectivo de potencializar os resultados do treino. No programa elaborado, a actividade “treinar em casa” responde em parte a esta orientação.

Os resultados indicam a ocorrência de mudanças significativas no desempenho dos alunos após a implementação do programa para quase todas as variáveis, sendo excepção a leitura e escrita de vogais e a escrita de frases. As razões explicativas poderão ser distintas. No primeiro momento, os desempenhos dos alunos na leitura e escrita de vogais situava-se próximo dos valores máximos. Na escrita de frases provavelmente seria necessário um treino adicional ao que foi proposto.

A análise das mudanças ocorridas em cada um dos casos mostra a presença de uma elevada heterogeneidade nos ganhos observados. Esta heterogeneidade vai ao encontro aos dados da literatura (Kavale e Forness, 1995; Pinheiro, 2001; Ribeiro e Baptista, 2006), que tem evidenciado que a categoria de dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita inclui níveis e âmbitos de dificuldades muito diferentes e que esta categoria abrangente não facilita a clarificação do debate entre os conceitos de dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem. Esta heterogeneidade parece estar associada a diferentes factores envolvidos na etiologia destes problemas, o que tem levado à construção de categorias diferenciadas para caracterizar o tipo de dificuldades dos alunos (Defior, 2006). Embora se reconheça a importância das categorias de classificação para a investigação (Castles, 2006) do ponto de vista interventivo, uma descrição mais comportamental como a adoptada perfilha-se como mais útil para a constituição de grupos e planificação de uma intervenção que responda efectivamente às dificuldades manifestadas pelos alunos.

Um número significativo de alunos com problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, apresenta, em simultâneo, problemas ao nível do processamento fonológico. No caso dos cinco alunos que participaram no estudo, nenhum apresentava dificuldades naquela variável. Contudo, não é possível inferir o desempenho dos alunos nesta variável aquando do início do processo de alfabetização. A este propósito, importa salientar que o ensino da leitura e da escrita promove o desenvolvimento da consciência fonológica (Adams e col., 2006; Capovilla e col., 2004; Pestun, 2005), o que pode explicar o desempenho normal nos alunos alvo nas tarefas de processamento fonológico.

Apesar dos ganhos registados ao nível da leitura e escrita de palavras e frases serem, de uma forma geral, elevados, o desempenho final dos alunos nestas provas fica ainda muito aquém da pontuação total das provas. Se atendermos à avaliação inicial efectuada nestas variáveis os alunos registaram valores muito baixos. No programa de intervenção optou-se por iniciar o trabalho com os ditongos e sílabas e introduzir gradualmente as palavras e frases, uma vez que os alunos manifestavam dificuldades naquelas variáveis. Neste sentido, o trabalho ao nível das palavras e frases revela-se insuficiente, pelo que seria importante que o programa se prolongasse para consolidar este treino. Verificou-se ainda que os ganhos foram superiores na leitura, em comparação com a escrita, apesar dos alunos apresentarem um desempenho superior na avaliação inicial da escrita. As diferenças entre o desempenho na leitura e na escrita podem, assim, ter diminuído após a aplicação do programa. Este resultado vai ao encontro do que é observado por McGuiness (2006), a qual aponta que a pontuação na escrita não melhora em proporções idênticas à pontuação da leitura e da compreensão, visto que estas competências apelam a diferentes tipos de memória. A escrita depende da memória de evocação, enquanto a leitura requer memória de reconhecimento. Por outro lado, é mais difícil melhorar o desempenho na escrita, mesmo após intervenções de longo prazo, dirigidas para o treino desta competência (*National Reading Panel, 2000*).

O grupo que foi sujeito ao programa de intervenção era constituído por alunos que apresentavam em simultâneo outras problemáticas que podem interferir nas aprendizagens, pelo que a própria eficácia do programa pode ter sido influenciada por

este facto. Segundo Lopes (2005), a investigação tem demonstrado uma associação significativa entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas de externalização (agressividade, hiperactividade e desatenção), bem como problemas internalizados (depressão, timidez, dependência, falta de autonomia). Os problemas de comportamento tendem a surgir antes das dificuldades de aprendizagem e os problemas de internalização como uma consequência. Os factores associados ao contexto familiar são também muitas vezes apontados como estando na etiologia dos problemas de aprendizagem, nomeadamente a pobreza linguística, a falta de estimulação, indisponibilidade de livros e desvalorização das aprendizagens. No caso dos alunos que participaram neste estudo não foi possível avaliar que tipo de problemas familiares os alunos apresentavam, visto que esta sinalização foi efectuada pelas professoras.

O programa “Ler e escrever para aprender” teve uma duração muito curta comparativamente com a maioria dos programas revistos na literatura. Após a conclusão do programa, verificou-se que, para alguns alunos (os que apresentavam um desempenho superior na avaliação inicial), a duração do mesmo foi suficiente, no entanto para outros seria necessário prolongar o treino, de forma a que alcançassem as competências de leitura e escrita do seu nível de escolaridade. Este dado realça mais uma vez a importância da intervenção ser individualizada para responder aos perfis individuais de desempenho.

Vários autores defendem uma intervenção individualizada como forma de responder às necessidades individuais dos alunos que constituem o grupo heterogéneo de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (Outón, 2004; Thomson, 1992). Porém, face ao número de casos que são sinalizados com este tipo de problemática, o trabalho em pequenos grupos pode igualmente ser vantajoso, quando os alunos se situam em níveis de desenvolvimento e aquisições similares, tal como no grupo de alunos que participaram neste estudo, uma vez que o trabalho e o apoio entre os alunos pode ser uma fonte adicional de motivação (Aubrey, Eeaves, Hicks, e Newton, 1982).

Os resultados obtidos demonstram que os ganhos alcançados continuam a diferenciar os alunos. Este dado faz-nos reflectir sobre a necessidade de incorporar uma nova dimensão relativa à eficácia dos programas. Além dos elementos enunciados por Outón (2004), sugere-se que a implementação do programa seja acompanhada de vários momentos de avaliação que possam contribuir para a tomada de decisão relativamente à continuação do plano de intervenção para os vários alunos. No *design* adoptado optou-se por efectuar a avaliação apenas no final do programa. Face aos ganhos de alguns alunos podemos supor que poderiam ter iniciado previamente uma nova sequência de aprendizagem com um nível superior de complexidade. A avaliação sistemática integrada em planos de intervenção muito estruturados apresenta-se como uma dimensão crítica, para conseguir contemplar a individualização do processo num programa de intervenção grupal.

## Referências

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., e Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Albuquerque, C. (2011). Rapid naming contributions to reading and writing acquisition of European Portuguese. *Reading and Writing*. Publicação online a 3 Março em <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-011-9299-623>
- Aubrey, C., Eeaves, J., Hicks, C., e Newton, M. J. (1982). *The Aston Portfolio*. Wisbech: Learning Development Aids.
- Bernardo Gutiérrez, I. (1994). Tratamiento conductual de un caso de dislexia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 275-291.
- Bryant, P., e Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cappovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., e Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em estudo*, 9(3), 449-458.
- Castles, A. (2006). The dual route model and the developmental dyslexias. *London Review of Education*, 4(1), 49-61.
- Coltheart, M., Davelaar, E; Jonasson, J. T., e Besner, D. (1997). Access to the internal lexicon. In S. Dornie (Ed.) *Attention and Performance*, Vol. I (pp. 535-555). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Coltheart, M., Cutis, B., Atkins, P., e Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Cuetos, F., e Sánchez, E. (1998). Dificultades en la lectoescritura: evaluación e intervención. In J. A. González-Pienda e J. C. Nuñez (coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 290-313). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cullinan, B. E. (2003). *La lectura en el aula – Ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. México: Editorial Trillas.
- Defior, S. (2006, Julho). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. Comunicação apresentada no 6.º Encontro Nacional em Leitura, Literatura infantil e Ilustração, Braga.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., e Rémond, M. (2000). Maîtriser la lecture poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Centre National de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob.
- Fernald, G. M. (1943). Remedial techniques in basic school subjects. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., e Barnes, M. A. (2007). Learning Disabilities: from identification to intervention. New York, NY: The Guilford Press.
- Freitas, M. J., Alves, D., e Costa, T. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: ME-DGIDC.
- Frith, U. (1981). Experimental Approaches to developmental dyslexia: an introduction. *Psychological Research*, 43(2), 97-109.
- García, J., e González, D. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica - lectura y escritura (2.º vol., 2.ª ed.). Madrid: Editorial EOS.
- Gillingham, A., e Stillman, B. (1969). Remedial training for children with specific language disability in reading, spelling, and penmanship (5.ª ed.). Cambridge, Massachusetts: Educators Publishing Service.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh e I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 353-378). Cambridge: Mit Press.
- Heckelman, R. (1969). A neurological impress method of remedial reading instruction. *Academic Therapy*, 5, 277–282.
- Hornsby, B., e Farrer, M. (1990). Some effects of a dyslexia centered teaching programme. In P. D. Pumfrey e C. D. Elliott (Eds.), *Children's difficulties in*

reading, spelling and writing - challenges and responses (pp. 173-183). London: The Falmer Press.

- Kavale, K. A., e Forness, S. R. (1995). The nature of learning disabilities: critical elements of diagnosis and classification. N. J. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- LaBerge, D., e Samuels, J. C. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. In H. Singer e R. Ruddel (1985), Theoretical models and processes of reading. Delaware: International Reading Association e LEA.
- Lopes, J. A. (2005). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: perspectivas de avaliação e intervenção. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. A. (2010). Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lozano, L., e Lozano, L. M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. Aula Abierta, 74, 131-149
- McGuiness, D. (2006). O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed.
- Maldonado, A., Sebastian, E., e Soto, P. (1992). Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo. Madrid: Ediciones de la Universidad Autonoma de Madrid.
- Meyers, K. (2009). A structured imagery intervention to improve student's narrative writing skills. Dissertation Abstract Internacional Section A: Humanities and Social Sciences. vol. 69 (10A), 3857.
- Morais, J. (1997). A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edições Cosmos.
- National Reading Panel (2000). Report. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Outón, P. (2004). Programas de intervención con disléxicos - diseño, implementación y evaluación. Madrid: Editorial Cepe.
- Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2003). Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.



- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudo de psicologia*, 10(3), 407-412.
- Pinheiro, A. M. V. (2001). Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia, reflexão e crítica*, 14(3), 537-551.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Asa.
- Ribeiro, A. B., e Baptista, A. I. (2006). *Dislexia - compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, M., e Ribeiro, I. (2010). Ler bem para aprender melhor: Descrição e fundamentação de um programa de intervenção no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV, 1, 95-110.
- Santiuste, V., e López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4 (1), 13-22.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª reimpressão)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stahl, S. A., Heubach, K., e Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction*. Athens, GA/Washington, DC: National Reading research Center/U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Swanson, H. L. (1999). Reading Research for students with LD: A meta-analysis of intervention Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Thomson, M. E. (1992). *Dislexia - su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- Torres, R. M. P., e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Viana, F. L. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.

Viana, F.; Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C.; Gomes, S., Mendonça, S., e Pereira, L. (2010). O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Coimbra: Almedina.

Wolf, M., Miller, L., e Donnelly, K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary, elaboration, orthography (RAVE-O): a comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of learning disabilities*, 4(33), 375-386.

## DESCRIPTION AND EVALUATION OF EFFECTS OF PROGRAM “LER E ESCREVER PARA APRENDER”

**Abstract:** This article describes an intervention program for students with difficulties in the initial learning of reading and writing and presents the changes observed after the implementation of intervention program for students of the first year of basic education. The program was implemented in a group of five students. Children were assessment in two moment of evaluation, before and after implementation of the program, using a set of measures. The results indicate a differential pattern of gains of each participant. The gains are statistically significant for variables reading and writing of consonants, diphthongs, syllables and words and reading phrases. The major gains where in the variables of reading and writing of syllables VC, words and phrases and reading diphthongs.

**Keywords:** *Reading; Writing; Learning disabilities; lintervention.*