

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO  
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
UMA DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO  
DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E  
ESCRITA**

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL (ao abrigo da  
Recomendação do CRUP)**

**Teresa Isabel Pereira Rodrigues Borges Silva Santos**

Orientadora: Professora Doutora Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes



Vila Real, 2017

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO  
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
UMA DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO  
DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E  
ESCRITA**

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL (ao abrigo da  
Recomendação do CRUP)**

**Teresa Isabel Pereira Rodrigues Borges Silva Santos**

Orientadora: Professora Doutora Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes



Vila Real, 2017

Relatório de Atividade Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, e 230/2009, de 14 de setembro, sob a orientação da Professora Doutora Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração deste relatório de experiência profissional contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não teria sido possível torná-lo realidade.

Antes de mais, gostaria de agradecer à Professora Doutora Susana Fontes, pela simpatia, disponibilidade, orientação, saber disponibilizado e esclarecimento de dúvidas que foram surgindo ao longo de todo o trabalho.

À Professora Doutora Ana Bastos, pela disponibilidade em me ajudar a encontrar um orientador para a realização do trabalho.

À minha colega e amiga Cátia Costa, pela partilha de conhecimentos e sentimentos, pelo incentivo e pelo companheirismo ao longo de todo este caminho.

Ao meu marido, pelo apoio, incentivo e disponibilidade absolutos.

Ao meu afilhado, pela sua alegria e energia contagiantes.

Por último, à minha família, pelo seu amor e apoio incondicional.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **ÍNDICE GERAL**

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE APÊNDICES	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XV
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
<b>INTRODUÇÃO</b>	21
<b>PARTE I- REVISÃO DA LITERATURA</b>	25
<b>CAPÍTULO 1- A LEITURA</b>	26
1.1 Conceito de leitura	26
1.2 Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
<b>CAPÍTULO 2- MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	30
2.1 Conceito de método aplicado à leitura	30
2.2 O método sintético	31
2.2.1 Método Alfabético ou ABC	32
2.2.2 Método Fônico Novíssimo	33
2.2.3 Método João de Deus	34
2.2.4 Método Jean-Quit-Rit (método corporal e gestual)	35
2.2.5 Método distema	37
2.3 O método analítico ou global	38
2.3.1 Método global das palavras	39
2.3.2 Método global de frases	40
2.3.3 Método global dos contos	41
2.3.4 Método das 28 palavras	42
2.3.5 Método Natural	43
2.4 Os métodos mistos	44
<b>PARTE II - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	47
2.1 Professora titular de turma	48

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita	
2.2 Professora de apoio educativo	58
2.2.1 Apoio educativo a alunos do ensino regular	59
2.2.2 Apoio educativo a alunos do regime educativo especial	63
<b>PARTE III - O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLHA DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	<b>67</b>
<b>PARTE IV - CONTROLO DA QUALIDADE DO TRABALHO REALIZADO</b>	<b>71</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>85</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Habilidades importantes na aprendizagem da leitura	29
Tabela 2 – Desenvolvimento da Avaliação de Desempenho Docente	73

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Esquema exemplificativo das fases do método sintético	31
Figura 2 - Esquema exemplificativo dos meios educativos Jean-Quit-Rit	36
Figura 3 - Esquema exemplificativo das fases do método analítico ou global	38

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I- Exemplo de uma história	86
Apêndice II- Quadro silábico	86
Apêndice III- Caderno de leitura	87
Apêndice IV- Cartazes das letras	87
Apêndice V- Listas de palavras	88
Apêndice VI – Textos explorados	89
Apêndice VII – Rotina de consciência fonológica	90
Apêndice VIII – Exemplo de uma obra trabalhada	91
Apêndice IX – Exemplo de atividades desenvolvidas no apoio	92
Apêndice X – Exemplo de uma história	93
Apêndice XI – Exemplo de atividade de compreensão do oral	94
Apêndice XII – Exemplo de conteúdos registados no caderno de leitura	95
Apêndice XIII – Materiais construídos com base na história <i>O elefante cor-de-rosa</i>	95
Apêndice XIV- Exemplo de uma planificação para o aluno com T21	96
Apêndice XV- Cartões com a palavra e a respetiva imagem	97
Apêndice XVI- Exemplos de exercícios realizados com o aluno com T21	97

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

TPCA - Turma de Projeto Curricular Adaptado

REE - Regime Educativo Especial

CEI - Currículo Específico Individual

UNECA - Unidade Especializada com Currículo Adaptado

T21 - Trissomia 21

RAA - Região Autónoma dos Açores

MEM - Movimento da Escola Moderna

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **RESUMO**

O presente relatório pretende ser uma descrição e reflexão sobre a minha atividade docente, incidindo particularmente nos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita.

A leitura é uma competência essencial para qualquer indivíduo e indispensável para a vida em sociedade. A aprendizagem desta competência fundamental realiza-se no primeiro ciclo do ensino básico e, sendo professora deste ciclo de ensino, foi sempre uma preocupação, já que a leitura influencia todo o percurso escolar dos alunos e mesmo a vida deles. Assim, este trabalho teve como objetivo a investigação e o aprofundamento de conhecimentos acerca dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Desta forma, depois de uma fundamentação teórica acerca deste tema, a segunda parte do trabalho refere-se à experiência profissional enquanto professora titular de turma, professora de apoio a alunos do ensino regular e professora de apoio a um aluno do Regime Educativo Especial, relatando as práticas realizadas, na aplicação dos métodos de aprendizagem da leitura e escrita, bem como os resultados obtidos. Simultaneamente, apresenta-se uma análise e reflexão sobre essas práticas adotadas, apoiadas em estudos realizados no âmbito desta temática.

De salientar, ainda, que as experiências relatadas se referem a várias escolas em diferentes ilhas do arquipélago dos Açores, o que possibilitou vivenciar variadas realidades e adaptar-me a diferentes exigências, permitindo um crescimento profissional e pessoal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, métodos de aprendizagem da leitura e escrita, atividade docente.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **ABSTRACT**

This report is intended to be a description and reflection on my teaching activity, focusing particularly on the reading and writing learning methods.

Reading is an essential skill for any individual and indispensable for life in society. The learning of this fundamental skill takes place in the first cycle of basic education and, being a teacher of this cycle of education, it has always been one of my concerns, since reading influences the entire school journey of students and even their lives. Therefore, this study had as its main aim investigating and deepening knowledge on the methods of learning to read and write.

So, after giving a theoretical basis on this topic, the second part of the study refers to my professional experience as a class teacher, a support teacher of students of regular education and a support teacher of a student from the Special Education Needs Regime, reporting the practices performed, the application of reading and writing learning methods, as well as the results obtained. Simultaneously, an analysis and reflection on these practices are presented, supported by studies carried out in this area.

It should also be noted that the experiences reported refer to several schools in different islands of the Azores archipelago, which made it possible to experience different realities and adapt to different requirements, allowing for professional and personal growth.

**KEY-WORDS:** Reading, reading and writing learning methods, teaching activity

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **INTRODUÇÃO**

---

O 1.º ciclo do ensino básico constituiu-se como uma das etapas mais importantes na formação das crianças, uma vez que é neste ciclo que elas adquirem as competências que, apesar de básicas, são a estrutura para todo o seu percurso de aprendizagem. É precisamente neste ciclo de ensino, mais concretamente no primeiro ano de escolaridade, que as crianças contactam formalmente com a leitura.

Na sociedade atual, a leitura configura-se como uma “ferramenta” indispensável. Neste sentido, aprender a ler é, hoje em dia, algo essencial para que se possa viver, ser aceite e participar na sociedade.

Torna-se então muito importante que o professor do 1.º ciclo do ensino básico realize atividades que estimulem o aluno para esta competência. Araújo (2013: 2) menciona que “é importante fazer com que cada aluno se torne um leitor capaz de obter informação, aprofundar conhecimentos e desfrutar dos prazeres da leitura”. Desta forma, é importante que os alunos aprendam a decifrar os grafemas, mas também é essencial que consigam compreender aquilo que leem.

Ao longo do meu percurso profissional de professora do 1.º ciclo do ensino básico, deparei-me com turmas do primeiro ano de escolaridade e com turmas do ensino especial (Turma de projeto Curricular Adaptado e uma Unidade Especializada com Currículo Adaptado - Transição para a vida ativa) em que os alunos ainda não tinham aprendido a competência da leitura. Consciente da importância que esta competência tem, a minha primeira preocupação, sempre que me deparo com estas turmas, é obter um conhecimento o mais aprofundado possível dos alunos que as compõem para poder decidir que estratégias e métodos implementar. Desta forma, é importante que o docente conheça as características dos seus alunos, tal como os interesses, hábitos e expectativas que têm em relação à leitura antes de escolher qual o “caminho” que deve seguir. Marcelino (2008: 1) refere que o professor

confrontado com novos alunos, tão inexperientes nesta área, tem a grande responsabilidade de desenvolver esta competência, tão básica e tão complexa ao mesmo tempo. Este professor tem de ter em consideração os alunos que tem, as suas características e as suas capacidades e competências cognitivas/motoras exigidas para iniciar a leitura, antes de escolher o método “adequado”.

Assim, e após conhecer as características dos alunos e do meio em que estavam inseridos, deparei-me várias vezes com a questão de qual seria o melhor método de iniciação à leitura e de como o deveria aplicar.

A realização deste relatório de experiência profissional surge assim da necessidade de desenvolver e complementar conhecimentos acerca desta temática, para que desta forma consiga colmatar as dificuldades dos alunos nesta competência fundamental. Tal como alude

Silveira (2011: 12), “[...] a formação tem como objetivo fazer adquirir ou aumentar as competências dos professores com vista a uma melhoria de resultados por parte dos alunos.” Ou seja, através de uma pesquisa bibliográfica e estudos sobre a temática, pretendo aumentar os meus conhecimentos e capacidades e desenvolver atitudes que permitam uma melhoria da minha prática docente. Para além disso, o meu relato de experiência profissional irá permitir uma reflexão e partilha das práticas utilizadas. Estas duas atitudes (reflexão e partilha) são para nós fundamentais para desenvolver alterações nos métodos e estratégias de ensino e desta forma fomentar um ensino de qualidade.

Este relatório incide no trabalho desenvolvido durante sete anos de percurso profissional, já que só nestes anos se verificou a necessidade de aplicar diferentes métodos de aprendizagem da leitura e escrita, tentando desta forma corresponder às especificidades dos diversos alunos com que me deparei.

O presente relatório está dividido em seis partes. Na primeira parte, intitulada de Revisão da Literatura, encontra-se um capítulo com o tema “Leitura” e outro sobre “Métodos de aprendizagem da leitura e da escrita”. A segunda parte apresenta a experiência profissional, dividida pelos cargos exercidos como professora titular de turma e professora de apoio educativo. A terceira parte remete para o papel do professor na escolha do método de aprendizagem da leitura e da escrita. A quarta parte retrata o controlo da qualidade do trabalho docente realizado ao longo dos anos. Na quinta parte expomos a bibliografia consultada e na sexta e última parte encontram-se os apêndices. De referir, ainda, que foi elaborada uma conclusão, onde é feita uma reflexão geral acerca do trabalho desenvolvido tendo em conta a temática por nós seleccionada.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA**

---

## **CAPÍTULO 1- A LEITURA**

### 1.1 Conceito de leitura

A sociedade tem-se transformado ao longo dos tempos, apresentando um célere avanço ao nível científico e da tecnologia, o que faz com que seja necessária uma atualização permanente em diversas áreas. Esta situação leva a mudanças e reformulações relativamente ao conceito de leitura. “Enquanto no passado, ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de acção, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo” (Viana e Teixeira 2002: 9).

Rebello (1993) relata que a leitura é uma forma de linguagem e, por isso, é um processo difícil que se vai desenvolvendo por diversas fases. Assim, é problemático apresentar uma definição que gere consenso sobre a mesma. Viana e Teixeira (2002: 9) referem que

Para alguns autores ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que “ler é raciocinar”. As opiniões dos autores têm oscilado entre estas posições e a investigação também tem oscilado entre dois pólos centrando-se, ou nos processos perceptivos, ou nos processos de compreensão.

Torna-se assim impossível exibir uma só definição para a leitura, pois existe um universo vasto de definições possíveis e que são demonstrativas de diferentes pontos de vista.

Alguns autores concebem a leitura como a interpretação de símbolos, como um procedimento para estabelecer comunicação entre o escritor e o leitor, ou seja, um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. Bloomfield (1958), citado por Viana e Teixeira (2002: 11), refere que “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual”. A descodificação é vista assim como fundamental para haver leitura e, caso não se realize, não haverá desenvolvimento da mesma.

Viana e Teixeira (2002) mencionam, contudo, que cingir a leitura a uma mera técnica de decifração é confinar esta competência e que a posse desta técnica seria ineficaz se não atingisse o pensamento.

Surgem então outros autores como Sim-Sim (2007: 7), que refere que ler “[...] é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto”. A leitura é assim

essencial para se compreender o significado de uma dada mensagem, sendo o nível de compreensão resultado da interação entre aquele que lê e a mensagem que é lida, ou seja, é um método de compreender a linguagem escrita reagindo a ela.

No entanto, Sim-Sim (2007) explica que a compreensão da leitura é um procedimento complexo, uma vez que implica o que o leitor conhece sobre a sua língua, sobre a sua própria vida, sobre os textos que lê e sobre as estratégias e métodos particulares para a aquisição do significado da informação escrita.

Há, ainda, outros autores que defendem que a leitura só faz sentido se o leitor encontrar um motivo para a realizar, sendo que esse motivo pode passar por se informar, elucidar, educar ou como forma de divertimento. André (1996), citado por Sousa (2004: 19), refere que “ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes, e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais.”

Atendendo às várias definições de leitura analisadas anteriormente, podemos dizer que esta é um método de descodificação de grafemas, que é apreendido como uma forma para a obtenção de informação e conhecimento e que se desenvolve pela descodificação de sentidos. Através da leitura, transformamos uma mensagem escrita em sonora, tendo em conta as regras da descodificação dos grafemas. É assim que a pessoa que lê irá perceber a mensagem escrita e poderá com o seu sentido crítico avaliar e apreciar o que está presente nessa mesma mensagem.

Para lermos, temos de aprender a realizar corretamente as reciprocidades entre fonema-grafema e perceber as regras da escrita da língua, mas, para além disso, temos de assimilar sentidos. Só assim a leitura permite às pessoas a aptidão para manifestar a sua liberdade individual e a capacidade de interagir com os seus pares, partilhando experiências.

Face ao exposto, um dos propósitos da escola é interceder para que os seus alunos possam fazer uso dessa liberdade e trocar experiências uns com os outros, adquirindo e desenvolvendo a competência da leitura e especialmente exercê-la de uma forma continuada. A leitura, quando é aprendida pela criança, permite-lhe obter a informação para criar, realizar projetos, desenvolver a imaginação, ou seja, descobrir o mundo e alargar os seus horizontes. Pennac (1995: 11) refere que “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar» ...”

O professor, com a ajuda dos pais ou encarregados de educação, deve estimular esta competência para que os seus alunos encarem a leitura como algo que dá prazer, algo entendido como uma satisfação e não uma obrigação.

É urgente formar leitores com vista a criar uma sociedade com pessoas ativas, com espírito crítico e opiniões próprias, capazes de ter a cultura indispensável para qualquer atividade que possam desempenhar.

## 1.2 Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Lopes *et al.* (2014: 12) referem que

devemos notar que o 1.º Ciclo do Ensino Básico é porventura o mais importante na formação escolar dos cidadãos e aquele em que a acção dos professores tem resultados mais evidentes, atendendo sobretudo à dependência que crianças tão novas revelam face à acção dos adultos. Qualquer acção educativa neste período tem em geral fortes repercussões no comportamento das crianças, pelo que a forma como se ensina é da maior relevância para a trajectória dos alunos.

Reis *et al.* (2011) referem que muitas crianças têm apenas contacto com um modelo de educação formal quando iniciam o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Este ciclo de ensino, na opinião destes autores, tem como propósito facultar a “[...] apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social” (Reis *et al.* 2011: 32). Estes mesmos autores mencionam também que é neste ciclo que os alunos tomam consciência das ligações principais entre a língua falada e escrita, permitindo-lhe assim desenvolver alguns conceitos relativos aos aspetos figurativos e concetuais da escrita, sobretudo a direcionalidade. Dizem ainda que é muito importante o trabalho “[...] ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Reis *et al.* 2011: 32).

Assim sendo, é no primeiro ciclo do ensino básico que as crianças enfrentam o grande desafio que é a aprendizagem da leitura. Durante este ciclo, o professor ao ensinar a ler deve proporcionar “[...] um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor” (Reis *et al.* 2011: 61).

Há, no entanto, imensas variáveis para além da qualidade do ensino que têm influência na realização da leitura pelos alunos, sobretudo as suas aptidões e o nível de literacia da família em que estão inseridos.

Lopes *et al.* (2014) mencionam que a leitura possui várias componentes que são especificamente relevantes para a sua aprendizagem, nomeadamente a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura. De seguida, apresentamos uma tabela com as componentes da leitura, as suas definições e as razões pelas quais são importantes para a aprendizagem desta competência, de acordo com estes autores.

<b>Habilidades</b>	<b>Definições</b>	<b>Algumas razões pelas quais a habilidade é importante</b>
Consciência Fonémica	Consciência de e capacidade de manipular os sons individuais (fonemas) nas palavras faladas	Para conseguirem ligar as palavras escritas aos sons e para compreenderem a lógica de um alfabeto, as crianças têm de ter consciência de que as palavras faladas são compostas por sons individuais
Conhecimento Fónico (descodificação de palavras)	Conhecimento de correspondências letras-sons; capacidade de aplicar o conhecimento dos sons representados pelas letras na descodificação de palavras desconhecidas	As crianças precisam de competências fónicas para conseguirem ler as muitas palavras desconhecidas que encontram quando leem; um bom conhecimento fónico fornece também um importante mecanismo de consolidação das palavras na memória e promove a automaticidade na leitura de palavras
Fluência	Capacidade de ler com precisão, sem esforço, com razoável velocidade e (na leitura oral) com expressão e fraseamento, excertos de texto apropriados à idade	A leitura fluente é importante para a compreensão e para o empenho na leitura; os problemas com a fluência tendem a limitar a compreensão e a diminuir a motivação para a leitura
Vocabulário	Conhecimento do significado de palavras	O conhecimento do vocabulário é extremamente importante para a compreensão oral e para a compreensão do texto, desempenhando também um papel no reconhecimento de palavras
Compreensão	Compreensão da linguagem falada ou compreensão de texto	A compreensão da fala influencia a capacidade de compreensão de frases descodificadas com sucesso

Tabela 1 - *Habilidades importantes na aprendizagem da leitura* (adaptado de Lopes *et al.* 2014: 19)

Todas estas habilidades mencionadas cumprem um papel no desenvolvimento da compreensão apropriada da leitura, que deve ser o objetivo do ensino desta competência às crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

Na nossa opinião, a leitura não se deve restringir aos textos do manual para realizar logo a seguir a sua interpretação. Aliás, esta situação pode ser frustrante e pouco motivante para a criança. Mialaret (1997) acrescenta que o docente não deve apenas ensinar a ler, mas deverá promover o gosto pela leitura, encaminhando para as descobertas, prazeres e alegrias que esta pode facultar.

## **CAPÍTULO 2 - MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

### 2.1 Conceito de método aplicado à leitura

O termo método tem origem grega (*methodos*) e significa ‘caminho para um fim ou para além’. Conforme aparece no *Dicionário de Língua Portuguesa* (2015: 479), pode ser entendido como um “[...] sistema ou técnica de ensino. Modo de agir”. Uma consulta no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* aponta também para uma definição de método como uma “[...] ordem pedagógica na educação. Processo racional para chegar a determinado fim” (<https://www.priberam.pt/DLPO/m%C3%A9todo>, 2016).

Morais (1997) refere que a discussão sobre os métodos de leitura existe já há mais de cem anos e incide principalmente em duas posições históricas no que diz respeito ao ensino da leitura: o método sintético e o método global. O primeiro (método sintético) baseia-se em fazer sínteses contínuas a partir de letras e sons até às combinações mais complexas (palavras, frases, textos). O segundo (método global) consiste em partir de uma frase, texto ou história para chegar à descoberta das sílabas e letras.

No decorrer do tempo, têm aparecido e sido desenvolvidos outros métodos que, apesar de divergirem em alguns aspetos e princípios, têm por base um dos processos referidos anteriormente. É também importante referir que existe um método misto que é uma combinação entre o método sintético e o método global, procurando assim melhorar a utilização destes.

Sendo no primeiro ciclo do ensino básico que se faz a aprendizagem formal da leitura, o professor deste ciclo é fundamental, já que as suas escolhas quanto ao método de ensino e mais concretamente quanto ao método de ensino da leitura são fundamentais para a

aprendizagem desta competência essencial. No entanto, Viana e Teixeira (2002: 86) apontam para a seguinte realidade:

No geral, os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo. Tal lacuna de formação repercute-se na utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos de experiências prévias com a linguagem oral e escrita.

Tendo em conta esta afirmação, na nossa opinião, é muito importante que a formação dos docentes, quer a inicial quer a contínua, contemple uma formação específica e especializada no ensino da leitura. Só assim o professor poderá escolher o método que melhor se ajusta às particularidades de cada aluno sem nunca descurar os seus aspetos sociais, psicológicos, cognitivos e promover o sucesso nesta competência que é fundamental para que qualquer indivíduo se insira com plenitude na sociedade atual.

## 2.2 O método sintético

O método sintético começa nas partes para chegar ao todo, tal como referimos anteriormente, dando muita importância à descodificação. Assim, tem por base a letra que, depois de conhecida, se associa a outras para formar as sílabas, depois formam-se as palavras com essas sílabas e, por fim, com as palavras formam-se frases.

De seguida, apresentamos um esquema que exemplifica as fases do método sintético.



Figura 1 - *Esquema exemplificativo das fases do método sintético.*

Na utilização deste método, o professor tem de ter em conta os seguintes princípios: os alunos têm de pronunciar corretamente os fonemas para não os confundirem; as grafias de formas semelhantes devem ser ministradas isoladamente para não haver confusões visuais; deve lecionar um grafema/fonema de cada vez e não deve passar para outro enquanto este não

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

estiver memorizado e deve iniciar a aprendizagem da leitura com grafemas/fonemas de ortografia regular, nos quais a grafia corresponda com a pronúncia.

O método sintético é um processo usado há muito tempo e, quando não é utilizado pelos docentes, os pais sentem alguma “estranheza” e “insegurança”, visto que eles mesmos foram escolarizados por este método.

Quando se utiliza este método, as crianças aprendem todas ao mesmo tempo, não se tendo em conta a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada discente. Também não permite à criança criar, apurar ou pôr em prática os conhecimentos anteriores sobre algum assunto.

### **Variações do método sintético:**

#### **2.2.1 Método Alfabético ou ABC**

O Método Alfabético ou ABC (Método Alfabético ou Método Literal ou Método de Soletração Antiga) promove a aprendizagem da leitura tendo por base o nome das letras. Este método foi inventado por Dionísio de Halicarnasso e através dele os alunos têm de memorizar o nome das letras que constituem o alfabeto, juntando-as para formar sílabas e posteriormente palavras. Estas palavras formadas pelos alunos servem para que os mesmos memorizem as letras que estão a estudar.

Morais (1997) acrescenta que o Método Alfabético ou ABC, sendo muito antigo uma vez que se reporta à civilização grega, já foi o mais usado para a aprendizagem da leitura pelas sociedades ocidentais.

Segundo este método, a aprendizagem da leitura faz-se primeiro com a apresentação das vogais e depois das consoantes. Assim, o aluno reconhece as letras através do seu nome e deve usá-las quando aprende novas palavras. Neste método, é dado grande destaque às letras e menos importância aos sons que elas representam.

Morais (1997) refere que a criança começa por aprender o alfabeto ou abecedário (seguindo uma determinada ordem) depois de estabelecer a associação de cada nome das letras a um símbolo. Seguidamente, o docente ensina a combinar as consoantes e as vogais e a repetir sílabas que não possuem significado (pa, pe, pi, po, pu; ta, te, ti, to, tu, ...). Estes exercícios são repetidos imensas vezes e só ao fim de alguns meses é que o aluno se confronta com a leitura.

Para os autores que defendem este método, as crianças, ao conhecerem os sons das palavras partindo das letras, compreendem melhor novas palavras e isso ajuda-as a estabelecer a relação entre a escrita e a linguagem oral.

Com o passar do tempo, este método foi alvo de várias críticas, já que não despertava interesse nos alunos, nem respondia às suas condições psicológicas. Feil (1983) afirma que, com a sua aplicação, o aluno aborrece-se com a soletração e repetição dos exercícios, não encontrando utilidade na leitura e assim perdendo o interesse pela mesma. Santos (2015:186) refere ainda que essa soletração é lenta e artificial e que este método apresenta dificuldades tanto a alunos como a professores, apontando para

[...] a pouca formação dos professores; a fraca distribuição da psicologia, pedagogia e sociologia; a atitude autoritária dos professores, pais e sociedade para com as crianças; a falta de recursos materiais; turmas numerosas; exigências de uma avaliação final e exames que através dos alunos avaliavam os professores.

### 2.2.2 Método Fónico Novíssimo

A partir do século XIX, surgiu o método Fónico Novíssimo, em que a principal alteração relativamente ao método Alfabético é a ordem da leção das letras. Desta forma, deixou de se seguir a ordem do alfabeto e passou-se a lecionar os grafemas de acordo com a importância e complexidade destes.

A importância das letras é definida pela quantidade de vezes que a criança as usa no seu dia a dia, na sua linguagem. A complexidade tem em conta a forma e o som do grafema, ou seja, na forma dever-se-ia evitar apresentar, num curto espaço de tempo, letras com grafias parecidas e no som seria mais proveitoso apresentar em primeiro lugar as vogais e depois as consoantes, sendo que as que têm sons parecidos também não deveriam ser lecionadas perto uma das outras para evitar confusões.

Paulino (2009: 33-34) refere que, neste método, a aprendizagem das letras se realiza da seguinte forma:

1. Apresentação de imagens onde estivessem representadas “coisas”, cujos nomes contivessem a letra em estudo.
2. Através de exercícios de análise fónica, levar as crianças a pronunciar o som inicial das referidas palavras, permitindo o desenvolvimento da percepção auditiva.
3. Fazer a associação do som à letra, através do desenho isolado junto das imagens e da sua apresentação como elemento-chave (percepção visual).
4. Incentivar os alunos a procurar a letra num monte de letras móveis e vocábulos com a letra num conjunto de palavras-fichas e em textos.
5. Levar as crianças a escrever a letra no quadro e nos cadernos (percepção cinestésica).
6. Efectuar a leitura e escrita de pequenas palavras em que apareça o novo fonema e outros conhecidos. Esta tarefa devia ser realizada por toda a classe, que colaborava na procura das mesmas.
7. Realizar exercícios de acrescentamento e de substituição de letras e de sílabas.

## Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

8. Formar, ler e escrever frases pequenas e simples.
9. Realizar vários exercícios de substituição de palavras na frase e de preenchimento de lacunas.

Para além destas atividades, o professor poderá realizar muitas outras, incluindo atividades ou jogos de análise. Com as referidas atividades, as aulas tornam-se mais interativas, interessantes e lúdicas para os alunos.

Nos dias de hoje e se examinarmos os manuais do primeiro ano de escolaridade que iniciam a leitura e escrita, nas nossas escolas, verificamos que a ordem de apresentação das letras e os exercícios que são propostos se assemelham e aproximam aos que são indicados por este método.

### 2.2.3 Método João de Deus

Outra variação do método sintético ainda utilizada em algumas escolas no nosso país é o “Método João de Deus”.

João de Deus (poeta e pedagogo) criou este método de leitura, publicando-o através da *Cartilha maternal* (1876). Este livro contém todas as lições para os alunos e funciona igualmente como um guia para o docente. Ruivo (2009: 119) refere mesmo que

com a Cartilha Maternal surgia, finalmente, o instrumento indispensável para a alfabetização do povo, método de iniciação preferido pelos educadores portugueses durante várias décadas, pela sua simplicidade e adequação ao nosso meio sociocultural.

A denominação "maternal" tem a ver com o facto de João de Deus propor que a leitura fosse realizada em casa, pelas mães. Considerava assim que, tal como as mães ensinam os seus filhos a falar com destreza, deveriam ser elas a ensiná-los a ler com idêntica facilidade.

João de Deus ponderava que a primeira condição para ensinar por este método é estudar a fala. Os docentes são recomendados a ajudarem os seus alunos a sentirem o funcionamento dos seus órgãos fonadores, para terem uma melhor noção dos fonemas e da sucessão de sons nas palavras.

Segundo a Associação de Jardins Escolas João de Deus (<http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7>, 2016),

o processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas "certas", ou seja aquelas que só tem uma leitura, um valor, um som. Assim, e depois de apresentar as vogais, sem as quais

## Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

não há palavras, as primeiras letras consoantes "certas" que se ensinam são v, f, j, (constritivas - fricativas) cujo valor se pode proferir e prolongar. Depois o t, d, b, p, (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso, valor proferível. Depois aparecem a constritiva lateral l e a oclusiva q. Só depois aparecem as consoantes "incertas", aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: c, g, r, z, s, x, m, n. Nesta metodologia são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.

Outra das inovações que trouxe este método foi que

ele propôs a divisão silábica das palavras sem quebrar a sua unidade gráfica (e sonora). Para isso recorre à estratégia do preto/cinza, recusando desta forma tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas, permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura com significado (Ruivo 2006: 3).

João de Deus dá ao leitor palavras e leva-o a usá-las dentro dos seus interesses. Integra depois a palavra numa frase para que o aluno compreenda o valor da linguagem. Assim, a criança consegue inteirar as palavras que leu em situações do seu quotidiano.

É de salientar que este método é iniciado na educação pré-escolar aos cinco anos, reaparecendo novamente no primeiro ano do primeiro ciclo, relembrando-se o que foi dado anteriormente.

Este pedagogo também teve em conta a individualidade de cada criança, já que cada uma segue a Cartilha ao seu próprio ritmo e não ao ritmo da turma. Cada lição é ministrada a pequenos grupos de três ou quatro crianças, tornando as aulas mais dinâmicas e adaptadas às necessidades de cada indivíduo.

Em conclusão, podemos referir que este método dá ênfase à descodificação, mas com a necessária compreensão do que é lido e, desta forma, na nossa opinião, a leitura é efetivamente conseguida na sua plenitude.

### 2.2.4 Método Jean- Quit - Rit (método corporal e gestual)

O método Jean- Quit- Rit surgiu nos finais do século XIX por Paper-Carpinter e tem por base a letra, estando por isso inserido no processo sintético. No entanto, Lemaire desenvolveu-o no que diz respeito à parte gestual e rítmica, uma vez que verificou que a alegria seria fundamental tanto para as crianças crescerem como para aprenderem, nomeadamente a leitura e a escrita.

Este método serve-se então de gestos e movimentos ritmados de forma a facilitar a memorização e a pronúncia das letras e para tornar a leitura uma atividade dinâmica. Cada letra é introduzida por uma história e pelo gesto que lhe é imputado e não como anteriormente apenas pela apresentação de imagens. Assim, o aluno ilustra cada som com um movimento de

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

mímica, tendo um papel mais ativo e interativo na aprendizagem. Esta forma de ligar o gesto à letra possibilita ainda ao aluno evitar confusões entre letras que lhe pareçam idênticas.

Amaro (2010: 44-45) refere que o método Jean-Quit-Rit se apoia em quatro elementos:

- Formação do gosto e do ritmo. Investimento, através do canto e do gesto, na psicomotricidade, para a maturação do campo sensorial, do domínio do movimento e da harmonização do gesto;
- Fonomímica. Na aprendizagem da leitura, o gesto é utilizado até à aquisição da letra e depois, gradualmente, abandonado;
- Ditado. As crianças ouvem a palavra ditada, fazem os gestos correspondentes às letras que a formam e escrevem-na.
- Escrita. O gesto, o ritmo e o canto são chamados a contribuir para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba.

Face ao exposto, através deste método é feito um apelo a todos os sentidos da criança para efetuar a aprendizagem da leitura. A criança observa (visão), ouve (audição), utiliza o gesto, coordena esses gestos (ritmo) e canta. Todos estes exercícios de mímica, ritmo e canto auxiliam a criança na construção do seu esquema corporal, ajudando-a também na compreensão da lateralidade que é essencial para a aprendizagem da leitura e escrita. De seguida, apresentamos um esquema que ilustra o que foi referido, ou seja, os meios educativos utilizados por este método.

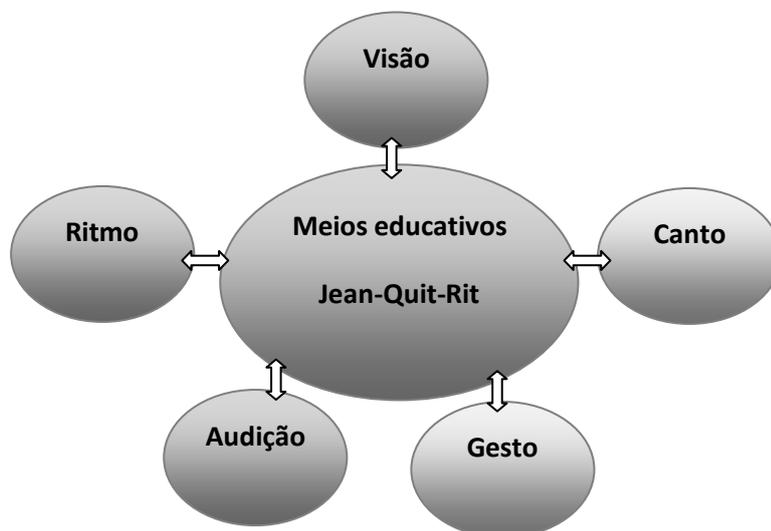


Figura 2 - Esquema exemplificativo dos meios educativos Jean-Quit-Rit.

Por todas estas razões, pensamos que através deste método a criança encara a leitura como um momento de alegria e que será uma mais-valia para alunos que necessitem de motivação para a aprendizagem desta competência essencial.

Ramalho (2011:105) acrescenta ainda que

com este método, as crianças instáveis tenderão a tornar-se progressivamente mais regulares, o mesmo acontecendo com crianças mais lentas. O gesto, o ritmo e o canto fixam a atenção e suscitam o interesse da criança e de toda a turma: acalma os inquietos, leva à participação dos mais tímidos promovendo desta forma o equilíbrio emocional.

### 2.2.5 Método Distema

O Método Distema foi concebido pela Doutora Paula Teles a partir de resultados de estudos cognitivos e neurocientíficos sobre dislexia e de acordo com a sua prática profissional. Segundo Teles (2004), este método é multissensorial, fónico, estruturado e cumulativo, permitindo aos alunos desenvolver competências fonológicas e de aprendizagem da leitura e escrita. Destina-se a todas as crianças, uma vez que a autora o considera como um método que facilita a aprendizagem da leitura, mas dirige-se sobretudo às que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem desta competência, nomeadamente dislexia.

Esta professora e psicóloga educacional elaborou vários materiais (canções, cartões com as letras e criança/animal correspondente, listas de palavras e textos) que fazem parte deste método e que servem para ministrar cada uma das competências inerentes à aprendizagem da leitura e escrita. Todos os exercícios são propostos de uma forma progressiva. Primeiro as vogais são apresentadas fazendo referência a cinco crianças (a Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas) e as consoantes são apresentadas por animais cujo nome começa pela consoante em estudo. Com estas personagens, os alunos começam a aprendizagem da leitura e da escrita vendo o cartão com a imagem de cada “Animal-Fonema”, depois ouvem e cantam a “História-Cantilena” e, por fim, mimam os gestos. De seguida, leem a lista de palavras de cada consoante e, por último, leem e exploram o texto. De referir que estas leituras são cronometradas e registadas num gráfico do manual para que o aluno verifique a sua evolução na leitura.

Teles (<http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=dizem#link1>) refere que este método

[...] permite às crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades multissensoriais, atrativas e motivadoras, em que a fundamentação e rigor científico estão sempre presentes, constituindo uma mais valia facilitadora desta aprendizagem.

As crianças observam os desenhos de cada “animal-fonema”, ouvem e cantam as suas “histórias-cantilenas” e imitam os respetivos gestos. A realização destas atividades multissensoriais, metacognitivas e psicolinguísticas, permite-lhes descobrir com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, de degrau em degrau, progredir nas competências da leitura e da escrita.

Neste método, é essencial o desenvolvimento da consciência fonológica, mais concretamente da consciência silábica e fonémica. Também se reforça o ensino na correspondência entre grafemas e fonemas, socorrendo-se da repetição de exercícios de fusão fonémica, que são essenciais para a leitura.

Quando se aplica este método, é realizado um treino de leitura sequencial de sílabas, para se adquirir uma decodificação rápida e quase mecânica das palavras, o que vai permitir a compreensão de um texto.

Tendo em conta o que foi referido, cremos que este método possibilita às crianças começar a aprendizagem da leitura e da escrita realizando atividades multissensoriais, agradáveis e motivadoras, constituindo-se como uma mais-valia para a aprendizagem desta competência.

Santos (2015) critica, no entanto, este método pela forma como ele se confina à decifração. Esta autora considera que os alunos fixam através de mnemónica o nome e o respetivo som de cada letra, que recitam várias vezes, não retirando sentido da leitura e transformando-a apenas numa técnica. Desta forma, a criança no início é apenas um decifrador, transformando-se depois num aprendiz-leitor e só posteriormente se torna um verdadeiro leitor.

### 2.3 O método analítico ou global

O método analítico ou global segue o sentido contrário do método sintético, ou seja, começa do geral (palavras, frases, textos ou histórias) para o particular (sílabas e letras) e tem como finalidade levar o discente a compreender o sentido do texto.

De seguida, apresentamos um esquema que exemplifica as fases do método analítico ou global.



Figura 3 - Esquema exemplificativo das fases do método analítico ou global

Assim, inicialmente o aluno memoriza palavras ou frases e só mais tarde deslinda as unidades linguísticas mais elementares, através de análises sucessivas. Primeiro, o aluno apreende um texto e à medida que o vai trabalhando, vai decorando-o e apercebendo-se, de acordo com as suas capacidades, das partes que o compõem e retirando as suas conclusões.

Neste método, a iniciação à leitura é efetuada com frases, textos em que o sentido é conhecido pelas crianças, ou seja, com palavras que lhe são conhecidas indo assim ao encontro dos interesses das mesmas. Isto acontece porque normalmente o professor inicia a sua aula com uma conversa com as crianças acerca de algum acontecimento que tenha sido vivido ou observado pelas mesmas.

O tipo de letra utilizado neste método é normalmente o “script”, visto que se assemelha mais à letra impressa que é o tipo de letra que todas as crianças estão habituadas a ver nos livros, jornais, revistas, televisão, computador e tablet. Para além deste fator, este tipo de letra é mais fácil para as crianças desenharem, segundo os defensores do método analítico ou global.

### **Variações do método analítico ou global:**

#### 2.3.1 Método global das palavras

O método global das palavras foi criado pelo professor Krammer e aprimorado pelo professor Voguel, em 1843.

Neste método, a aprendizagem parte do todo, com palavras significativas, retiradas de uma história, uma conversa, desenhos, cantigas, etc, ou seja, a criança inicia a aprendizagem da leitura através de palavras que são retiradas do seu léxico para que assim consiga fazer a sua compreensão.

Segundo Paulino (2009), os defensores deste método consideram as palavras como as unidades essenciais para que haja pensamento e memória, já que possibilitam que a criança concentre a sua atenção, logo inicialmente, no sentido do texto. Desta forma, segundo esta autora, permite que a criança se habitue a ler por prazer e curiosidade.

A mesma autora refere ainda que este método se desenvolve em três fases: palavra, sílaba e letra.

Na primeira fase (fase da palavra), a competência da leitura é apreendida, globalmente, através de uma sucessão de palavras ditas “normais” e que são familiares à

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

criança, não havendo preocupação com a escrita. Para que ocorra a memorização das palavras, utilizam-se vários e diversos jogos realizados individual e coletivamente. Normalmente cada palavra, quando é apresentada, é acompanhada por um objeto, imagem ou desenho que lhe corresponda. Desta maneira, o aluno faz corresponder a grafia da palavra à ideia e ao objeto que ela representa. Assim que as palavras estão interiorizadas, passa-se para a segunda fase (fase da sílaba).

Na fase da sílaba, são realizadas atividades ou jogos de decomposição das palavras até se conseguir reconhecer a sílaba. A partir destas sílabas, há a recomposição das mesmas para formar novas palavras.

Por último, surge a terceira fase (fase da letra) em que se realizam várias atividades para decompor e formar novas palavras, chegando-se à letra.

Com estas atividades, a criança pode verificar que as letras iguais equivalem sons iguais, memorizando assim os componentes para formar e ler novas palavras.

### 2.3.2 Método global de frases

O método global de frases principia a aprendizagem da leitura partindo de uma frase, já que só ela, para os defensores deste método, pode exprimir uma ideia completa e permitir assim a compreensão do que é lido pela criança. Quando aprende a falar, a criança também se depara com frases e não com sons separados, tal como acontece com a aprendizagem da leitura.

Ramalho (2011) menciona que neste método a aprendizagem da leitura tem quatro etapas: frase, palavra, sílaba e letra.

Na primeira etapa é estabelecida uma conversação sobre um tema que desperte o interesse dos alunos e é retirada uma afirmação conveniente que irá ser a frase a estudar. Seguidamente, a frase é redigida no quadro e é lida pelos alunos que a escrevem e ilustram no seu caderno. Este caderno será posteriormente transformado num “livro de leitura”, não se utilizando assim nenhum manual para o ensino da leitura.

Na segunda etapa, reconhece-se a palavra, utilizando-se, para isso, jogos de decomposição da frase. De seguida, efetua-se a sua recomposição e fazem-se atividades para a criação de novas frases com as palavras que se obtiveram.

Na terceira etapa, a sílaba é reconhecida, através de diversos jogos de decomposição e recomposição da palavra. De seguida, formam-se novas palavras com as sílabas sabidas. Este

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

processo de decomposição permitirá às crianças a leitura de novas palavras, uma vez que reconhecerão e associarão os elementos que já conhecem.

Na quarta e última etapa, procede-se à decomposição das sílabas, possibilitando o contacto com as letras. Estas serão recompostas para formar as mesmas sílabas ou outras sílabas distintas.

Segundo os defensores deste método, este oferece várias vantagens: parte da compreensão e assim estimula o gosto pela leitura; promove o hábito de se conhecerem as palavras através de atividades/jogos de decomposição em sílabas e em letras; desenvolve o hábito de se efetuar uma leitura refletida e possibilita uma evolução constante do leitor.

### 2.3.3 Método Global dos Contos

O método global dos contos inicia a aprendizagem da leitura a partir de textos ou de pequenos contos. Estes contos deverão ser sobre um assunto ou tema que estimule a criança, ou seja, que esteja de acordo com os seus interesses. De salientar ainda que os contos deverão ser de pequena extensão, com enredos e linguagem simples para facilitar a compreensão das crianças. Também poderão ser elaborados pelo docente em cooperação com os seus alunos. De acordo com Maciel (2001:121),

[...] o Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com interesse infantil: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças.

Todas as crianças gostam de ouvir histórias e quando estas são escolhidas tendo em conta os seus interesses torna-se algo interessante, que as cativa, motiva e estimula para a aprendizagem da leitura.

Ramalho (2011: 108) acrescenta mesmo que

[...] os contos são um dos maiores tesouros da humanidade. Desde tempos remotos que nos têm ajudado a viver, dando-nos força para superar os conflitos e encontrar a luz na escuridão. Eles foram canais de transmissão de uma sabedoria tão profunda que acabaram por tornar possível passar, através dos tempos, o calor da humanidade e a importância de continuarmos o género humano de geração em geração.

Ainda segundo Maciel (2001), este método faz com que o aluno se expresse oralmente, uma vez que o conto deve ser o relato de uma experiência que tenha sido vivida por ele. Assim, a linguagem oral é uma parte muito importante, permitindo que o aluno se aperceba das relações entre a fala e a escrita.

Ramalho (2011) refere que as fases e técnicas deste método são semelhantes às dos métodos por nós referidos anteriormente, no que diz respeito aos métodos globais, ou seja, primeiro temos a fase da narração que é acompanhada pelas imagens correspondentes e depois a interpretação e dramatização do conto. De seguida, o docente faz com que os discentes escolham uma frase para que posteriormente se proceda ao seu estudo e decomposição em palavras e assim continuamente até se chegar à letra.

#### 2.3.4 Método das 28 palavras

Outra variação do método analítico ou global é o método das 28 palavras. Segundo Santos (2015: 201) este método tem por base estes quatro aspetos:

1. utiliza desde o início material de conteúdo significativo;
2. permite à criança manusear desde cedo sílabas e descobrir novas palavras o que se traduz numa fonte de satisfação;
3. leva a criança à procura de novas palavras;
4. possibilita um clima dinâmico, alegre, interessante pela descoberta e aspetos lúdicos.

O método das 28 palavras desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de 28 palavras (menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira e flor). Estas palavras surgem sempre associadas a imagens e partem sempre de uma atividade que as destaque, despertando assim o interesse dos alunos por elas. Dinis (2011: 30) refere ainda que “todas estas palavras-chave têm significado e são familiares à criança, partindo-se, desta forma, de algo concreto, significativo e real”.

As palavras deste método, segundo Marcelino (2008: 76), “[...] vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba”. Com estas sílabas, são realizados jogos e atividades de formação/composição e recomposição de sílabas das palavras originais e de novas palavras. Posteriormente, quando o aluno já está acostumado com os procedimentos deste método e já consegue desenhar, escrever e descobrir novas palavras, bem como completar frases, realizar ditados mudos e escrever textos é que o docente fala das letras e apresenta o abecedário minúsculo e maiúsculo.

O método das 28 palavras possui um manual de apoio intitulado *Nova Caixinha de palavras- Aplicação do Método das 28 palavras- 1º ciclo*, da autoria de Camila Santos, Conceição Liquito e Rosalina Veiga.

Para Dinis (2011), este método possui várias vantagens, nomeadamente o papel ativo da criança na sua aprendizagem e o desenvolvimento da responsabilidade e da percepção visual e auditiva da mesma. Para além disso, e segundo o mesmo autor, é o método que melhor simula aquilo que se passa no universo visual da criança, apelando em simultâneo ao espírito crítico e à oralidade.

Santos (2015) acrescenta ainda que este método é frequentemente utilizado por docentes com especialização em Educação Especial, uma vez que quando utilizado em crianças com dificuldades de aprendizagem se obtêm resultados muito positivos. Refere também que pode ser trabalhado com alunos com hiperatividade ou com trissomia 21.

Apesar de todas as vantagens descritas anteriormente, Santos (2015: 203) expõe algumas limitações do método das 28 palavras, nomeadamente:

1. os passos globais são mais consistentes do que no analítico-sintético, no entanto procura cedo demais a sílaba, que privilegia;
2. usa as sílabas das palavras trabalhadas cedo demais, constituindo um silabário precoce, transformando os seus passos em pormenores do método sintético.
3. exige-se muito cedo que a criança, com sílabas de vogais abertas tiradas de palavras dadas, construam palavras com a mesma sílaba, só que fechadas. Por exemplo, se da palavra bola separar a sílaba “bo” (o aberto), pode propor aos alunos que leiam a palavra boneca, esperando-se que todos compreendam que a sílaba “bo” seja a mesma, quando na realidade funciona com som diferente e é pelo som que os alunos as identificam como diferentes;
4. os cartões que constituem as sílabas têm todos a forma mais ou menos retangular, o que exige do professor grande esforço de atenção e absorção de tempo na tentativa de evitar que os alunos os troquem, porque cada eventual troca é seguramente algum retrocesso, por isso resulta num trabalho pouco interativo no sentido aluno/material, criando pouco hábito de autonomia no trabalho do aluno.

### 2.3.5 Método Natural

O método natural baseia-se nos interesses e vivências das crianças e o seu conteúdo é feito a partir daquilo que os alunos conhecem e que vão explorando através de leituras ou pesquisas.

Froissart (1976: 67-68) refere que “inscrito, pelo sentido e pelo espírito, no quadro da chamada pedagogia de Freinet, o método natural considera que deve ser o aluno a descobrir o processo de aprendizagem que quer seguir”.

Lopes (2015) menciona que a aprendizagem da leitura através deste método é realizada em três fases ou etapas que se interligam. A primeira fase é a fase das percepções globais, em que a criança se acostuma com a figura gráfica das palavras, colocando-as nas frases que utiliza. Na segunda fase, fase da análise, os alunos reconstituem as palavras,

partindo dos seus valores fonéticos. Na terceira e última fase, fase da síntese, o aluno lê a palavra sem a soletrar, identificando o seu sentido global.

Quando se inicia a leitura e escrita por este método, não se usam livros com textos ou histórias. Desta forma, o docente, ao utilizar este método, deve conversar naturalmente com os seus alunos, tendo por objetivo perceber qual é a temática que mais lhes suscita interesse. Posteriormente, e partindo desse tema, vai escrevendo algumas frases que depois de exploradas dão origem a um pequeno texto. São estes textos que vão sendo redigidos que darão origem ao “Livro de estudo da turma”, através do qual se realizam os exercícios de leitura. No início, os alunos leem de uma forma global, mas os que tiverem mais curiosidade vão-se interessar pelas letras e vão procurar reuni-las.

O docente, ao aplicar este método, deverá organizar a sua turma num clima de liberdade, pois só assim os alunos poderão exprimir livremente as suas ideias, sentimentos, desejos e projetos. Froissart (1976:71) refere que neste método

o professor é sobretudo um organizador e um consultor, ajuda as crianças mais lentas, incitando-as a responder a perguntas difíceis, leva os alunos a definir e a aceitar uma disciplina comum, que permite a realização de actividades. (...) O método natural é, sem dúvida, um dos mais educativos, pois permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar directamente na vida o que lê e o que escreve.

Nos Açores e em especial nas ilhas de São Miguel e da Terceira, existem muitos defensores do método natural, nomeadamente com “O Movimento da Escola Moderna” (MEM). No âmbito deste movimento, o professor é um mediador entre o que tem de lecionar e o aluno e o ensino centra-se, desta forma, na criança.

Para os defensores do MEM, pelos métodos tradicionais os alunos são todos obrigados a seguir um plano único, sendo controlados constantemente e assim apreendem ou as sílabas ou as palavras de uma forma mecânica, não atribuindo a estas qualquer significado. Defendem então que o ensino da leitura deve ser feito pelo processo natural, uma vez que, seguindo esta metodologia, o aluno adapta as palavras ao sentido das frases. Só desta forma a criança atribui significado à frase e às palavras, ou seja, dá-lhes “vida”.

## 2.4 Métodos mistos

Depois de surgirem os métodos sintéticos e os métodos globais, apareceram opiniões de que o método ideal para a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ser constituído por passos de ambos os métodos (Marcelino 2008).

Desta forma e com a evolução da concepção da leitura, apareceu o método misto, que integra o método sintético e o método global, fazendo, ao mesmo tempo, apelo à análise e à síntese.

Ribeiro (2005:68) diz que os métodos mistos

agrupam duas tendências: a primeira inicia o ensino pela apresentação global da palavra para, com maior ou menor rapidez, a decompor em sílabas e letras. A segunda parte da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido.

Face ao exposto, alguns docentes resolveram aplicar os métodos globais, com as suas vantagens próprias, mas descendo à análise da letra e posteriormente à síntese da mesma (característico do método sintético). Para os defensores deste método, julga-se que desta maneira a criança compreende a palavra, uma vez que o seu significado é contextualizado e, ao aplicar atividades de composição e decomposição da mesma, percebe o seu mecanismo de leitura.

Assim, neste método e segundo Lopes (2015), verificam-se duas fases. Na primeira fase, o docente faz uma apresentação global da palavra, para de seguida a decompor em sílabas e letras. Na segunda fase, o professor parte da sílaba e vai juntando vogais e consoantes, que são apresentadas a partir de palavras com significado e que dão origem a outras palavras.

Viana e Teixeira (2002: 99) referem ainda que, no método misto, “o ensino é orientado de forma a suscitar a descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras. Consequentemente, a criança faz constantes análises e sínteses (para descobrir a letra e para formar as sílabas, as palavras e as frases).”

De realçar ainda que neste método é solicitada a capacidade de observação da criança e têm-se em atenção os seus interesses, uma vez que as palavras e textos são selecionados tendo em conta o vocabulário que a criança conhece.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

## **PARTE II - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

---

## 2.1 Professora titular de turma

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) funciona em sistema de monodocência e este ciclo constitui-se como a base de toda a escolaridade. Neste ciclo, as crianças devem desenvolver “[...] experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação 2004: 23).

Sendo professora do 1º CEB, o ensino da leitura foi sempre uma questão essencial na minha ação, uma vez que é uma competência transversal e essencial para o desenvolvimento e formação dos alunos, como pessoas ativas e inseridas na sociedade. “Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Ministério da Educação 2004: 135).

Assim, quando me deparei com um primeiro ano de escolaridade ou com alunos em turmas específicas que ainda não tinham aprendido esta competência, tive sempre a preocupação de saber como haveria de ensinar a ler e que práticas pedagógicas poderia desenvolver para a aprendizagem desta competência pelos alunos.

Tal como refere Marta (2010: 56),

a função do professor é ensinar o aluno a aprender mais sobre como a língua se organiza no âmbito da fala e da escrita facultando-lhe o material necessário e utilizando o método que melhor se adapta a elas devendo acompanhar esta aprendizagem com uma prática intensiva e que tenha significado para as crianças.

Enquanto titular de turma deparei-me com turmas de terceiro e quarto ano de escolaridade, uma turma mista (primeiro e segundo anos), uma turma de Projeto Curricular Adaptado (TPCA) e uma Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA)-Transição para a Vida Ativa. Destas turmas apenas tive de iniciar a leitura na turma mista, na TPCA e na Uneca, uma vez que na turma de terceiro e na de quarto ano os alunos já tinham aprendido essa competência.

No ano letivo de 2013/2014 obtive colocação na ilha Terceira, no Arquipélago dos Açores. Uma das minhas primeiras preocupações foi conhecer o meio circundante da escola onde fui colocada, para assim compreender as vivências e experiências dos meus futuros alunos, bem como ter conhecimento da comunidade envolvente. Tudo isto para poder escolher as estratégias e atividades que melhor se adaptassem àqueles alunos.

De referir que a escola onde fui colocada se inseria numa freguesia rural a cerca de vinte quilómetros da cidade de Angra do Heroísmo. A maioria da população desta freguesia dedicava-se à agropecuária, sendo que a população mais jovem trabalhava na cidade de Angra do Heroísmo ou mesmo na Base das Lajes, na cidade da Praia da Vitória.

A turma que me foi atribuída era constituída por 10 alunos de dois anos de escolaridade (5 alunos do primeiro ano e 5 do segundo ano). Destes alunos, 3 estavam abrangidos pelo Regime Educativo Especial (REE) (2 alunos no primeiro ano e 1 no segundo ano), mas acompanhavam os conteúdos desenvolvidos pelo restante grupo. Após a análise dos processos individuais, pude também verificar que um dos alunos do 1º ano nunca tinha frequentado o pré-escolar, outro tinha síndrome de Asperger (diagnosticado formalmente apenas no terceiro período) e um terceiro beneficiava de apoio psicológico no âmbito de um processo de preparação para o luto e posteriormente processo de luto da mãe.

Apesar do exposto, estas crianças do 1.º ano estavam motivadas para a aprendizagem (queriam aprender, questionavam tudo), tinham contato frequente com livros e compreendiam a utilidade e a aplicação da leitura no seu quotidiano, ou seja, percebiam que era através da leitura que poderiam ler as placas de trânsito, os folhetos de publicidade dos brinquedos e dos jogos, conseguiam ler o que aparecia no seu *tablet* ou computador, enfim, que era algo essencial e por isso vinham com “sede” de aprender para descobrir coisas novas.

Para além disto, 4 dos 5 alunos que ingressavam no 1.º ano tinham três anos de frequência no pré-escolar e, por isso, já sabiam escrever o seu nome, ler o nome dos colegas, identificavam perfeitamente as vogais e algumas consoantes e já tinham incutidas rotinas e métodos de trabalho.

De salientar também que os manuais que a escola tinha adotado e que os alunos já tinham adquirido contemplavam o método sintético.

Pereira *et al.* (2013: 6) referem que o método sintético “é o método considerado um dos mais rápidos, simples e antigo de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer criança.” No entanto, para além de saber aplicar as regras de conversão fonema/grafema, é igualmente importante retirar o seu significado. Tal como referem Viana *et al.* (2007: 263), “ler é essencialmente extrair significado.”

Face aos argumentos referidos anteriormente (motivação para a leitura, conhecimentos demonstrados, manuais e pesquisa bibliográfica) e tendo em conta que não detetei nenhuma dificuldade específica em nenhuma das crianças da turma, apliquei o método analítico-sintético. Ou seja, foi feita a explicitação dos grafemas/fonemas, mas com um trabalho de

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

análise de forma a extrair significado. Esta análise foi utilizada através da utilização de histórias para introduzir os grafemas e caderno de leitura com listas de palavras e textos que considere necessário, face à avaliação diagnóstica que efetuei no início do ano, às características dos alunos desta turma e às dificuldades que estes foram demonstrando.

Assim, sempre que iniciava uma letra, contava uma história (cf. apêndice I) como forma de despertar o interesse. Tal como menciona Couto (2003: 212),

importa proporcionar à criança o encontro com textos diversos, mas de qualidade, aos mais diversos níveis, lendo-os, contando-os, mostrando-os,...com grande expressividade e clareza, por forma a despertar na criança essa espécie de “afiliação” que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque, lendo bem, pensa bem, desenvolve a imaginação criativa e, sobretudo, é induzida a acção.

De seguida, a história era explorada oralmente, levando os alunos a descobrir qual era o grafema que se iria estudar. Posteriormente, era apresentado o grafismo da letra em estudo, manuscrita e imprensa, na sua forma minúscula e maiúscula e este grafismo (na forma manuscrita) era treinado no quadro e no caderno. De seguida, eram realizadas atividades de composição com as vogais, para se formarem as sílabas. Estas sílabas eram registadas no quadro silábico (cf. apêndice II), que ficava exposto na sala para consulta dos alunos, sempre que era necessário.

Por último, era construída, coletivamente, uma lista de palavras que era copiada para o “caderno de leitura” (cf. apêndice III). Nesta lista de palavras eram aceites quaisquer palavras que os alunos referissem (desde que tivessem o grafema em estudo), mesmo que possuíssem casos de leitura ou outros grafemas não aprendidos. Desta forma, os alunos demonstravam-se mais motivados para a leitura e escrita, uma vez todas as palavras da lista eram conhecidas e compreendidas por eles, conseguindo assim extrair significado delas. Por outro lado, iam já contactando com outros grafemas e assimilando, embora inconscientemente, algumas regras dos casos de leitura.

Este caderno de leitura era utilizado para treino de leitura e para consulta de vocabulário sempre que era necessário construir frases e até posteriormente na escrita de pequenos textos. De referir, também, que eram realizados, quase diariamente, ditados com as palavras do caderno de leitura.

À medida que foram aprendendo mais grafemas, começaram a ler, interpretar e a construir pequenos textos.

Conjuntamente com este trabalho, era utilizado o manual, o caderno de fichas e fichas de trabalho para reforço e sistematização dos grafemas em estudo.

Simultaneamente foram lidas e exploradas as obras da Iniciação à Educação Literária recomendadas para o primeiro ano de escolaridade, tal como está previsto no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Este Programa (2015: 8) refere que

o domínio da Educação Literária (nos dois primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética.

Após a exploração das obras, os alunos realizaram vários trabalhos, quer de compreensão do oral, quer de expressão e educação plástica.

Também com o intuito de fomentar e desenvolver o gosto pela leitura, a turma foi inscrita no projeto “Carrinhos com Livros”, promovido pela Biblioteca Municipal de Angra do Heroísmo. Neste projeto, a técnica que o dinamizava levava mensalmente livros para a escola, no seu carrinho, que ficavam na biblioteca da sala e os alunos podiam requisitar para ler em casa. Este projeto permitiu o acesso às crianças de livros diversificados, atualizados e adequados às suas competências de leitura e ainda uma hora do conto mensal promovida e dinamizada por aquela entidade.

Tal como refere Marcelino (2008: 5), “estas experiências prévias de contacto com a linguagem escrita contribuem significativamente para o êxito escolar, principalmente para a aprendizagem da língua e, conseqüentemente, da leitura.”

No final do ano, todos os alunos obtiveram menção positiva na área de Português e todos transitaram para o segundo ano, atingindo as competências prevista para o primeiro ano ao nível da leitura e da escrita. Estes resultados vão ao encontro do estudo efetuado por Viana *et al.* (2007: 266) em que referem que “[...] as crianças alfabetizadas pelo método analítico - sintético apresentam uma taxa de aprendizagem superior no primeiro ano de escolaridade”.

Podemos referir, então, que para esta turma a escolha do método analítico-sintético foi a mais acertada, uma vez que teve em conta os conhecimentos prévios dos alunos e as características dos mesmos, havendo sempre uma adequação às necessidades individuais de cada um.

Na nossa opinião, a introdução dos grafemas com histórias e o caderno de leitura foram fatores motivacionais muito importantes para o sucesso dos alunos. No caso das histórias, os alunos adoravam ouvi-las e explorá-las, estavam sempre à espera da próxima para poderem descobrir e responder ao que a professora pedia. No caso do caderno de leitura, por ser uma criação deles que estavam sempre a alterar porque iam sempre acrescentando palavras novas que iam aprendendo e descobrindo, tornou-se algo pessoal com um valor

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

afetivo muito grande. Estas adaptações, na nossa opinião, contribuíram significativamente para colmatar as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e fizeram com que os alunos sentissem prazer na leitura e se tornassem leitores que compreendiam aquilo que liam.

De salientar, ainda, que o número reduzido de alunos da turma permitiu um acompanhamento e apoio mais individual e constante aos alunos, conseguindo-se assim mais facilmente colmatar as dificuldades que iam surgindo.

Ainda como docente titular de turma, no ano letivo de 2015/2016, fiquei colocada na ilha de São Miguel, no Arquipélago dos Açores. A escola onde fiquei a lecionar ficava situada na pequena vila de Água de Pau, que integrava o concelho da Lagoa. De referir que grande parte da população desta vila se dedicava à agropecuária e à agricultura.

Nesta escola, foi-me atribuída uma turma TPCA, do primeiro ciclo, com alunos matriculados no segundo e terceiro anos de escolaridade.

De acordo com a Portaria n.º 75/2014, artigo 50º, as turmas de TPCA são formadas

sempre que num estabelecimento de ensino ou grupo de estabelecimentos de ensino limítrofes, pertencentes à mesma unidade orgânica, o número de alunos com necessidades educativas especiais semelhantes o justificar, de acordo com os projetos educativos individuais aprovados, são criadas turmas com projetos curriculares adaptados às necessidades específicas destes alunos, nos termos que estiverem regulamentados para a modalidade e nível de ensino.

Esta turma era constituída por sete alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, mas que no início do ano letivo ainda não tinham aprendido a competência da leitura. De realçar ainda que dois deles já tinham beneficiado de uma retenção no ciclo e que outros dois tiveram adiamento de matrícula no pré-escolar.

Todos provinham de famílias desfavorecidas e carenciadas, sendo que apenas a família de uma aluna não beneficiava de Rendimento Social de Inserção.

Os sete alunos integravam o REE, apresentando défices cognitivos e muitas dificuldades ao nível da consciência fonológica, discriminação auditiva e articulação das palavras, tanto que quatro desses alunos beneficiavam de terapia de fala em sessões individuais e em contexto de grupo/turma.

Também é importante destacar que todos os alunos já tinham tido contacto com o método sintético, sendo que alguns já tinham trabalhado com ele durante dois anos e que nenhum conseguia ler. Pude então concluir, após a realização da avaliação diagnóstica e análise dos processos individuais, que não seria benéfico para estes alunos continuar com este método, já que só os iria desmotivar para a aprendizagem, pois poderiam continuar a não obter sucesso nas aprendizagens.

Tendo em conta o exposto, procurei um método diferente que pudesse motivar estes alunos para a leitura, tendo em conta as suas particularidades e dificuldades. Neste contexto, analisei as palavras de Paula Teles (2004: 20), que considera que o método distema

[...] destina-se a crianças com perturbações fonológicas da linguagem e que apresentem indicadores de risco de dislexia, a crianças e jovens disléxicos a todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em maior ou menor grau, independentemente da sua etiologia.

Face às dificuldades apresentadas pelos alunos e à bibliografia consultada, optei por utilizar, nesta turma de TPCA, o método distema, que, apesar de ser um método sintético, apresenta algumas características que poderiam estimular estes alunos para a leitura, possibilitando-lhes colmatar as dificuldades que apresentavam e aprender assim esta competência fundamental.

Neste sentido, cada vez que iniciava o estudo de um grafema/fonema, os alunos ouviam a canção correspondente. Esta canção era entoada e explorada oralmente e era apresentado o cartaz com o animal a que a canção se referia, associando-se sempre um animal a cada grafema. De salientar, ainda, que a própria canção já explorava as sílabas, pelo que eram logo apresentadas às crianças. Estes cartazes foram expostos na sala (cf. apêndice IV) para que pudessem ser facilmente consultados, sempre que houvesse alguma dificuldade na discriminação de um grafema/fonema.

Após este trabalho, os alunos colavam as listas de palavras com a letra aprendida (do manual de apoio ao método distema) no caderno da escola e, de seguida, copiavam a lista para o seu caderno de casa (cf. apêndice V). O treino de leitura era efetuado com estas listas, havendo cronometragem e registo das leituras efetuadas, para os alunos poderem observar a sua evolução nesta competência.

Ao mesmo tempo, foram lidos, explorados e interpretados os textos associados a cada letra e que se encontram nos manuais de apoio à aplicação deste método (cf. apêndice VI). Como os alunos não possuíam estes manuais, o trabalho foi realizado no caderno da escola.

De salientar que, simultaneamente à aplicação deste método, foi realizado um trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica (cf. apêndice VII), uma vez que, tal como refere Rios (2013: 44), esta é uma “[...] ferramenta essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita [...]” e era uma área que estava em défice nestas crianças. Este trabalho teve como objetivo minimizar erros de escrita que envolvessem omissão e substituição de fonemas.

Nesta turma, também foram lidas e exploradas as obras da Iniciação da Educação Literária, relativas ao segundo ano de escolaridade. Nesta parte, o trabalho incidiu

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

principalmente na organização e estruturação da sequencialidade dos acontecimentos de uma história, na tentativa de diversificação do vocabulário e na transmissão de informação mais pormenorizada, tendo em conta o conhecimento do interlocutor (reconto).

No final do segundo período, todos os alunos já tinham interiorizado o mecanismo de leitura, necessitando apenas de ajuda na compreensão, visto que possuíam um vocabulário muito elementar e uma capacidade de memorização muito reduzida.

No início do terceiro período e por iniciativa dos alunos (visto que já conseguiam ler e estavam motivados), organizou-se uma “hora do ler, contar e mostrar”, em que semanalmente um ou dois alunos apresentavam um livro à turma, que tivessem lido e tivessem gostado. De realçar que esta tarefa nunca foi uma imposição, pelo que só apresentava o livro quem se disponibilizasse. No entanto, todos os alunos da turma participaram, embora uns mais do que outros, visto que em alguns casos era difícil vencer a timidez da exposição aos colegas.

Aproveitando este entusiasmo pelos livros, foi opção pedagógica no terceiro período trabalhar obras para lecionar a interpretação de textos e os conteúdos gramaticais (cf. apêndice VIII).

De aludir ainda que todos, na área de Português, obtiveram menção positiva, logo no final do segundo período, tendo conseguido manter as menções até ao final do ano letivo, obtendo assim sucesso nesta área nuclear.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos na investigação de Peres (2013:75), que aponta para o facto de se poder “[...] constatar que a intervenção com o método fonomímico-Distema da Dra. Paula Teles se revelou um método proficiente na otimização e reeducação da leitura”.

Consideramos, ainda, que a utilização de várias atividades diferentes a que este método apela foram uma mais-valia para a motivação e interesse destes alunos. Tal como refere Teles (<http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=dizem#link1>), “o Método Fonomímico permite às crianças integrar o “ver”, o “ouvir”, o “cantar” o “fazer o gesto” e o “escrever”.”

Face ao exposto e tendo em conta os resultados obtidos, consideramos que o método distema se apresenta como uma metodologia facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças que apresentam dificuldades leitoras e que, por isso mesmo, se encontram desmotivados para a mesma.

Ainda como professora titular, no ano letivo de 2008/2009, obtive colocação na ilha do Pico e, apesar de ter sido colocada pelo grupo 110 (1.º ciclo do ensino básico), foi-me

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

atribuída uma turma do ensino especial. A escola onde fiquei colocada situava-se na vila de São Roque do Pico. A turma que me foi atribuída era uma turma de UNECA - Transição para a vida ativa.

A Portaria n.º 75/2014, artigo 52º refere que os objetivos desta UNECA são:

- a) Promover a consolidação de competências sociais;
- b) Promover e consolidar o relacionamento sócio afetivo do jovem com o meio envolvente;
- c) Promover o desenvolvimento de competências do ensino básico, conforme as características pessoais dos alunos o permitam;
- d) Promover e consolidar competências inerentes às atividades de vida diária;
- e) Desenvolver atividades de índole vocacional ou pré-profissional e profissionalizante que promovam a transição e inserção dos alunos na vida ativa em comunidade;
- f) Promover a aquisição de competências mínimas para a integração no mundo laboral, conforme as características pessoais dos alunos o permitam;
- g) Propiciar condições adequadas de desenvolvimento, reabilitação e integração na sociedade;
- h) Implementar programas de caráter vocacional, pré-profissional ou de formação profissionalizante, nomeadamente os previstos nas alíneas b), c) e d) do n.º 1 do artigo 58.º do presente Regulamento.

Tal como refere a legislação apresentada, um dos objetivos da escola para os alunos com NEE é que esta os prepare devidamente para poderem fazer a transição para o mundo do trabalho e para que, desta forma, possam ser cidadãos ativos e com uma qualidade de vida que seja admissível. Ferreira (2008: 24) refere, no entanto, que a

[...] transição é vista mais como um processo do que como uma mudança de estatuto e papel, deixando de ter como objectivo único o emprego para potencializar todos os outros factores que permitem uma vida mais independente e um maior controlo do indivíduo relativamente à sua própria vida.

Consideramos, assim, que estas UNECA de Transição para a Vida Ativa assumem muita importância, uma vez que preparam os alunos com NEE para a integração no mercado de trabalho depois de concluírem a escolaridade obrigatória e permitem ainda a sua independência e inserção na sociedade.

A turma que me foi atribuída era constituída por dois alunos com 17 e 13 anos, que apresentavam atrasos mentais e défices cognitivos.

Apesar de frequentarem a escola há vários anos, ainda não tinham aprendido a competência da leitura, algo que na nossa opinião é essencial para que consigam adquirir as competências essenciais para as atividades da vida diária.

Tal como expõe Pocinho (2007: 6)

[...] o impacto das dificuldades da leitura atinge as mais insuspeitas tarefas do quotidiano: o preenchimento dos modelos de IRS, a escrita duma carta de apresentação a um emprego, a celebração de contratos, a compreensão destes contratos, etc. São tudo dificuldades que colocam qualquer cidadão em situação de inferioridade em relação aos demais, tornando-o ou demasiado desconfiado ou até agressivo face ao desconhecido.

Consideramos que, nos dias de hoje e na sociedade atual, a competência da leitura é um instrumento fundamental no dia a dia da vida das pessoas que nela estão inseridas.

Machado (2012) menciona que é fundamental que os nossos alunos saibam o valor que a leitura tem. Assim, devemos apresentar esta competência como algo que nos dá informação e conhecimento e que, por isso mesmo, é a responsável pela maioria das aprendizagens que fazemos no decurso da nossa vida.

Através da leitura, as pessoas têm a possibilidade de apreender melhor o mundo que as rodeia, assim como responder a solicitações da sociedade e de natureza profissional. Consideramos então que a leitura é um utensílio valiosíssimo e indispensável para qualquer pessoa que quer ser ativa, participante e útil na sociedade.

Face ao referido anteriormente e tendo em conta que um dos alunos estava prestes a deixar a escola visto estar a fazer dezoito anos, a aprendizagem da leitura e da escrita foi a minha prioridade.

Assim, após uma análise dos processos dos dois alunos e também por orientação da coordenadora do ensino especial da escola (psicóloga) e do núcleo de educação especial (uma vez que na altura ainda não possuía a especialização), optámos por utilizar o método distema.

Teles (2012) menciona que o método distema facilita a aprendizagem da leitura e da escrita às crianças e jovens que já apresentam dificuldades nestas competências, referindo mesmo que oferece estratégias de ensino facilitadoras.

Conforme o exposto e após uma reunião com os encarregados de educação, os alunos adquiriram os manuais de utilização deste método, o que facilitou a sua aplicação. Desta forma, sempre que era iniciado um grafema, os alunos ouviam e cantavam a canção que lhe correspondia e era-lhes apresentado o respetivo cartaz. Depois, realizavam os exercícios de leitura (de palavras e de textos), de ortografia, de caligrafia e de compreensão nos livros de leitura e caliortografia de apoio ao método. A cronometragem das leituras também foi realizada, o que serviu como motivação para a leitura e como forma de mostrar aos alunos a sua evolução nesta competência.

No final do ano letivo, os alunos não conseguiram terminar o segundo manual, mas já conseguiam ler pequenos textos, identificar as personagens dos mesmos e responder oralmente e por escrito a perguntas de interpretação simples.

Estes resultados confirmam o que referimos no exemplo anterior, ou seja, a utilização do método distema em alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita permite-lhes o desenvolvimento desta competência e, neste caso específico, tornou-os mais

autónomos para que a sua vida não fosse prejudicada e não corressem o risco de serem marginalizados pelas limitações que apresentavam.

Muitas vezes a sociedade não aceita as pessoas que são diferentes e que não se encaixam nos padrões estabelecidos, isolando-as. Enquanto educadores, temos o dever de permitir que os alunos consigam desenvolver as suas potencialidades, tendo em conta as suas características e que assim consigam apropriar-se de competências que lhes possibilitem exercer o seu direito de cidadania. Só assim conseguiremos que estes alunos sejam aceites e respeitados pelas diferenças que apresentam, ou seja, incluídos na sociedade de forma a participarem nela.

Tal como refere Ferreira (2011: 26), “a ideia de uma sociedade inclusiva é fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.”

De referir ainda que, ao longo do ano, os alunos desenvolveram tarefas na reprografia da escola (atendimento ao público e distribuição de fotocópias) e no refeitório (empacotamento e separação dos pães para as escolas do 1.º ciclo). Estas tarefas eram desenvolvidas uma vez por semana em cada local e tinham como objetivo desenvolver a oralidade nestes alunos, a socialização e pretendia-se que colocassem em prática as competências da leitura e da escrita que aprendiam na sala de aula. Tal como alude Dolabella (2009: 2), “[...] o sujeito apropria-se dos usos sociais da leitura e da escrita, incorporando-os em sua prática quotidiana e, conseqüentemente, envolvendo-se em mudanças no seu próprio ser no mundo.”

Os alunos apesar de, no início, se sentirem muito tímidos e inibidos, com o passar do tempo, aumentaram a sua confiança e mesmo a autoestima, uma vez que já conseguiam ler os nomes dos professores para distribuir as fotocópias nos cacifos ou o nome das escolas para colocar os pães corretamente. Consideramos que estas atividades foram essenciais para estes alunos perceberem a utilidade da leitura e da escrita e para se sentirem úteis e integrados na sociedade.

É também importante destacar que o aluno que nesse ano acabou a escolaridade obrigatória e cujo destino seria o Centro de Atividades Ocupacionais da Madalena do Pico, face ao trabalho que desenvolveu na reprografia da escola, foi contratado, através de um acordo com a segurança social, pela escola e desde então é funcionário dessa instituição.

## 2.2 Professora de apoio educativo

A Portaria n.º 75/2014, artigo 35º refere que

o apoio educativo enquadra-se no projeto educativo da unidade orgânica e traduz-se na disponibilização de um conjunto de estratégias e atividades de apoio, de carácter pedagógico e didático, organizadas de forma integrada, para complemento e adequação do processo de ensino e aprendizagem.

A mesma Portaria (n.º 75/2014), mas no artigo 36º, refere também que “o apoio educativo destina-se prioritariamente às crianças ou jovens com graves dificuldades de aprendizagem.”

Assim, uma das funções de um professor de apoio educativo é promover o sucesso educativo e escolar dos alunos, de forma sustentada, fomentando a diferenciação pedagógica e a diversificação de atividades, tentando desta forma colmatar as dificuldades dos alunos. Este apoio pode ser lecionado dentro ou fora da sala de aula conforme for mais benéfico para os alunos.

É de salientar que, para se obter sucesso nas aprendizagens dos alunos, é necessária uma estreita colaboração com o professor titular de turma. Tal como refere Milheiro (2013: 118),

numa profissão complexa, como é a de ser professor, há necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, para diminuir inquietações e ultrapassar receios, medos e conflitos. Desta forma, a colaboração entre os docentes é importante e imprescindível para a obtenção do sucesso.

Assim, as práticas/projetos devem ser partilhados/elaborados com os professores titulares de turma e desta forma haver a oportunidade de debater, refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e contribuir para a melhoria do mesmo. Só desta forma, o sistema educativo poderá progredir de modo a obtermos indivíduos mais autónomos, capazes de desempenhar com eficácia e rigor as funções de que a sociedade os vai incumbindo.

A outra função de um professor de apoio é a de substituição sempre que se verifique a ausência de outro docente com grupo ou turma atribuída. Esta segunda função condiciona o trabalho desenvolvido pelos professores de apoio, uma vez que interrompe sistematicamente, e por vezes por um período longo de tempo, o trabalho planeado para os alunos que apoia. Desta forma, não existe uma continuidade no trabalho realizado, não se podendo aferir se as estratégias e atividades escolhidas para os alunos serão as mais benéficas e eficazes, bem como consolidar competências que lhes permitam colmatar as dificuldades que apresentam. Outra limitação prende-se com o facto de que, quando faz uma substituição, o professor normalmente não conhece os alunos da turma, as suas características, o método de trabalho do

professor que substitui bem como as estratégias que utiliza, sendo que todos estes fatores condicionam o seu trabalho, não o tornando tão frutífero como seria desejável.

Face ao apresentado e mesmo com limitações, pensamos que o professor de apoio educativo se apresenta como mais um recurso da escola para colmatar as dificuldades que são temporárias dos alunos e promover o seu sucesso escolar e a socialização. Assim, consideramos que este assume muita importância, visto que se constitui como um elemento de apoio imprescindível à expansão de uma escola que tenha em conta as especificidades de cada um, dando resposta às suas necessidades/dificuldades com estratégias diversificadas e individualizadas e desenvolvendo, desta forma, uma escola de qualidade para todos.

### 2.2.1 Apoio educativo a alunos do ensino regular

Para além de ter desempenhado funções de professora titular de turma, tal como exposto anteriormente, também desempenhei funções de professora de apoio e substituição.

Assim, no ano letivo de 2014/2015 obtive colocação na cidade da Praia da Vitória, na ilha Terceira, no Arquipélago dos Açores. A escola onde estive colocada ficava situada mesmo na cidade da Praia da Vitória. Nesse ano letivo, no primeiro período, desempenhei funções de professora de apoio educativo a quatro turmas, sendo uma do 2.º ano e três do 4.º ano de escolaridade. Também durante este espaço de tempo, fiz diariamente substituições de duas docentes (uma do segundo ano e uma de quarto ano) nas suas horas de amamentação.

Relativamente aos alunos do 4.º ano, o apoio funcionou como atividade de reforço das competências que estavam a ser trabalhadas na sala de aula, nas áreas de Português e Matemática, através de atividades/estratégias diversificadas e metodologias e recursos também diversos. O trabalho desenvolvido na área de Português incidiu essencialmente no uso de rotinas de ortografia, exercícios de leitura e trabalho de texto.

Para a criação das rotinas de ortografia, depois de um diálogo com a professora titular de turma para verificar os erros ortográficos mais comuns cometidos pelos alunos, no início do apoio de Português, os discentes, durante os primeiros minutos, realizavam uma rotina que normalmente consistia no preenchimento de lacunas em palavras ou na escrita de palavras através de imagens dadas. Os exercícios de leitura passavam pela leitura em voz alta e com diferentes expressões (a rir, a chorar, andando pela sala) de textos e posteriormente pela realização de exercícios de interpretação dos mesmos, quer orais quer escritos. O trabalho de

texto consistia em oficinas de escrita, em que os alunos produziam diferentes textos a partir de uma planificação e tendo sempre apoio individual na textualização e revisão do mesmo.

No que diz respeito aos alunos do 2.º ano, apoiava todos os alunos de uma turma, face ao grave diagnóstico da situação de aprendizagem em que esta se encontrava, isto é, ajudava-os a desenvolver conteúdos programáticos respeitantes ao 1.º ano de aprendizagem, nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Estes alunos tinham a necessidade de desenvolver estes conteúdos, uma vez que, após a avaliação diagnóstica efetuada pela professora titular de turma, os alunos obtiveram cem por cento de negativas nas áreas de Português e Matemática e noventa e oito por cento na área de Estudo do Meio.

Esta turma era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. A grande maioria dos alunos possuía escalão (apenas três não tinham) e vivia com os pais que estavam desempregados ou beneficiavam do Rendimento Social de Inserção. No que diz respeito aos alunos do REE, é de realçar que no início do ano esta turma possuía três alunos abrangidos pelo REE, mas que no decorrer do mesmo foi pedida a avaliação especializada de mais cinco alunos que também integraram este regime. Assim, este grupo possuía oito alunos que integravam o REE e um deles usufruía de um Currículo Específico Individual (CEI).

O meu apoio era prestado fora da sala de aula com grupos de quatro ou cinco alunos, reunidos de acordo com o seu nível de desempenho. Assim, havia alunos (nível de desempenho médio-baixo e baixo) com os quais realizava atividades de consolidação dos conteúdos lecionados e explorados no contexto de sala de aula. Este trabalho era desenvolvido mediante uma estratégia de trabalho assente numa lógica de reforço, mobilizando o uso de um caderno destinado ao registo das propostas de trabalho e cartões de sistematização das consoantes em estudo, passando as atividades pela leitura e cópia de palavras e, posteriormente, de frases (cf. apêndice IX).

Com os outros grupos (nível de desempenho médio e médio elevado), no enquadramento dos conteúdos já lecionados em Português, realizava atividades de aprofundamento e treino da leitura e escrita, bem como de reforço de algumas competências gramaticais.

No início do segundo período e de acordo com a situação em que se encontrava a turma e com as orientações do Órgão Executivo da escola, passei a prestar apoio a tempo inteiro na referida turma. Tendo em conta a grave situação de aprendizagem em que se encontravam todos os alunos, foi elaborado um projeto de recuperação das aprendizagens.

Este projeto incluía conteúdos programáticos do primeiro e segundo anos de escolaridade nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Perante esta situação, foi necessário desenvolver um trabalho colaborativo entre mim (professora de apoio educativo) e a professora titular de turma. Milheiro (2013:119) refere que “[...] os docentes aprendem a partir das ideias e experiências dos outros, desde que estas sejam devidamente documentadas e discutidas por todos. Desta forma, promove um desenvolvimento profissional que irá trazer benefícios para alunos e professores”.

Tendo em conta que os alunos já tinham tido contacto com o método sintético no ano letivo anterior (e que a maioria deles não tinha obtido sucesso nas suas aprendizagens), que já conheciam alguns grafemas, que alguns já conheciam e juntavam algumas sílabas e já liam algumas frases, decidimos utilizar o método global dos contos, a partir do segundo período para acabar de lecionar os grafemas em falta.

Desta forma, utilizámos histórias que foram disponibilizadas pela Equipa do Programa de Formação e Acompanhamento Pedagógico, que presta formação contínua e um acompanhamento, em contexto de sala de aula, do trabalho pedagógico do professor, no arquipélago dos Açores. Estas histórias (cf. apêndice X) foram elaboradas tendo em conta a realidade circundante destas crianças e os interesses das mesmas.

Assim, as histórias eram lidas por uma das docentes (titular ou de apoio educativo) de forma expressiva, tentando despertar o interesse nos alunos. De seguida, a história era distribuída em suporte de papel a todos os alunos e, como alguns já conseguiam ler algumas palavras e frases, tentavam ler para os colegas. De referir que nesta parte se notava que os discentes, mesmo os que tinham mais dificuldades, queriam ler para os colegas, pelo que se tornou um incentivo à leitura. Posteriormente, eram realizadas atividades de compreensão do oral, como forma de exploração da história. São exemplos destas atividades o desenhar a personagem principal e escrever o seu nome ou desenhar a história (cf. apêndice XI).

De seguida, retirávamos uma frase da história que era lida e decomposta nas palavras que a compunham. Estas palavras eram analisadas e os alunos percebiam então qual era o grafema em estudo. A fase seguinte era a decomposição destas palavras em sílabas.

Nesta fase e em linha com as metas curriculares de Português, integrámos atividades de leitura de pseudopalavras. Os alunos, com as sílabas móveis, mediante a modalidade de jogo, inventavam pseudopalavras e como havia a competitividade subjacente ao jogo iam aperfeiçoando a técnica da leitura e ganhando, de forma inconsciente, o gosto pela mesma.

Em algumas situações, com as palavras inventadas pelos alunos, eram criadas listas que serviam para treinar e avaliar a leitura.

Também foi criado um “caderno de leitura”, onde os alunos faziam listas de palavras com os grafemas em estudo. Este caderno, para além de servir como treino de leitura, também foi utilizado para registo de algumas noções gramaticais (listas de nomes, verbos e adjetivos) e de formas de abertura e fecho de narrativas (cf. apêndice XII). Assim, servia como recurso para estudo e instrumento de consulta sempre que era necessário.

Ainda com o intuito de colmatar as dificuldades dos alunos e tentar aumentar o ritmo de trabalho, houve uma partilha com os pais e encarregados de educação da necessidade do seu envolvimento em exercícios de cópia e ditado de palavras, em casa.

Abreu (2012) refere mesmo que o desenvolvimento da criança e o seu sucesso escolar estão diretamente ligados ao envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Como os pais se mostraram disponíveis e participativos na vida escolar dos alunos, e tendo em conta a nossa intenção de fomentar a leitura, propusemos um projeto de leitura. Este projeto consistia em enviar para casa um livro que os alunos tinham de ler em conjunto com a sua família e construir algo (utilizando, sempre que possível, materiais reciclados) que representasse a história que tinham lido. Findo o prazo estabelecido para a realização dos trabalhos, os alunos apresentavam os mesmos à turma, justificando e explicando tudo o que tinham feito (cf. apêndice XIII). Como a adesão a este projeto foi muito grande, foram realizadas exposições abertas a toda a comunidade escolar. Este trabalho permitiu, para além de desenvolver competências académicas, aumentar a autoestima dos alunos.

No final do ano letivo e ao nível da área curricular de Português, os descritores de desempenho elencados na planificação do projeto de recuperação de escolaridade foram todos abordados, excetuando os grupos consonânticos que não foram trabalhados devido ao ritmo de aprendizagem dos alunos e por condicionantes de tempo. É de salientar que, no que diz respeito à gramática, estava planeado lecionar o género, o número, os nomes e verbos mas, devido à curiosidade dos discentes, conseguiu-se abordar conteúdos para além do que estava planificado, nomeadamente os adjetivos e os determinantes artigos.

No que diz respeito aos alunos do REE, no final do segundo período estes não conseguiram aprender a ler, havendo por isso a necessidade de realizar uma diferenciação pedagógica com estes alunos.

Gouveia (2012: 104) refere que

a diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de crianças,

## Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

contrastando com o modelo típico de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais

Assim, estes alunos passaram a trabalhar com o método distema. Esta decisão prendeu-se com o facto de não terem conseguido aprender esta competência tanto com o método sintético “tradicional”, como com o método global, pelo que se tornava necessário adotar outra estratégia. No final do ano letivo, ficou a recomendação de continuação deste método já que, em apenas um período, os alunos demonstraram progressos nas suas aprendizagens e um aumento do interesse e motivação em relação a esta competência.

Tendo em conta os resultados obtidos e a situação da turma, consideramos que a utilização do método global de contos foi a mais acertada, visto que todos os alunos do ensino regular conseguiram atingir as competências definidas no projeto de recuperação de escolaridade da turma, na área de Português, e para além disso aumentaram significativamente o gosto e a motivação pela leitura.

Pensamos que as crianças, ao ouvirem histórias, têm acesso a um mundo de magia e de fantasia de que elas gostam muito e por vezes acreditam mesmo que existe, levando-as a sonhar e a imaginar. Como no início a leitura é algo exclusivo dos adultos e como é a única forma de terem contacto com o mundo encantado das histórias dos livros, acreditamos que esta curiosidade as leva a querer saber ler. Foi esta curiosidade que, na nossa opinião, despertou o interesse pela leitura e fez com que os alunos desta turma obtivessem sucesso na aprendizagem desta competência.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos efetuados por Chall (1967), que defende que as crianças, quando são ensinadas pelo método global (como é o caso do método global de contos), mais rapidamente mostram compreensão da leitura que realizam, revelam interesse por esta competência, fluência e expressão.

### 2.2.2 Apoio educativo a alunos do regime educativo especial

Ainda como professora de apoio e de substituição, deparei-me com um horário que na sua maioria contemplava o apoio a um aluno do REE.

Assim, durante três anos letivos (2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013), obtive colocação na cidade da Praia da Vitória, ilha Terceira, na freguesia rural das Fontinhas, situada a 4 Km da cidade.

Durante estes anos letivos, desempenhei a função de professora de apoio educativo a alunos do ensino regular, mas a grande maioria do meu horário (cerca de 15 horas), durante os três anos, consistia no apoio a um aluno portador de síndrome de Down ou Trissomia 21 (T21). O restante horário de apoio durante esses três anos letivos incidiu essencialmente em alunos do quarto ano de escolaridade, uma vez que estes realizavam, no final do ano letivo, provas de aferição.

O apoio aos alunos do quarto ano, como era escasso, consistia essencialmente no apoio individual a atividades/exercícios que os alunos realizavam com o professor titular de turma, nos quais evidenciavam mais dificuldades, tanto na área de Português, como na de Matemática. Normalmente este apoio era dado em contexto de sala de aula, salvo as exceções de alunos com tempos de atenção/concentração muito curtos, que necessitavam de trabalhar longe de elementos distratores e que desta forma eram retirados da sala de aula.

Relativamente ao aluno com T21, este foi sinalizado devido a um atraso de desenvolvimento global, decorrente da sua problemática, estando por isso integrado no REE. A Portaria n.º 75/2014, artigo 40º refere que “o Regime Educativo Especial consiste num conjunto de respostas educativas destinadas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, aproximando as condições de frequência destes alunos às dos alunos do regime educativo comum.”

O aluno, que no ano letivo de 2010-2011 tinha nove anos, apresentava um atraso acentuado na expressão verbal, utilizando um vocabulário funcional com frases reduzidas e apresentava dificuldades na articulação das palavras. Era um aluno de rotinas, estabelecendo relações preferenciais com os adultos que habitualmente trabalhavam com ele. Revelava também bastante teimosia e alguma instabilidade emocional. Devido a todos estes fatores e à medicação a que estava submetido, o seu ritmo de trabalho era muito inconstante.

As metodologias aplicadas ao aluno incidiram essencialmente na criação de rotinas (preenchimento do calendário com o dia da semana e as tarefas que iria realizar nesse dia, colocar a hora de chegada à escola no relógio e escrever o nome e a data) e no recurso a imagens e material concreto. O seu CEI era constituído essencialmente por competências funcionais de independência pessoal, motricidade, comunicação e socialização.

Após uma avaliação diagnóstica e verificação do processo individual do aluno, pude constatar que lhe tinha sido aplicado o método das 28 palavras, mas que o aluno só conseguia identificar o seu nome e as palavras: pai, mãe, irmão, comer, sopa e pão.

Cunha (2011: 24) refere que “[...] as crianças com trissomia 21 têm mais facilidade na aprendizagem baseada na percepção e memória visuais, os métodos de leitura e escrita mais adequados ao seu perfil cognitivo devem associar a aprendizagem global à associação entre imagem e palavra”.

Assim, e depois de vários diálogos com a professora de ensino especial e com a professora titular de turma, para a aprendizagem da leitura e da escrita optámos por utilizar o método global das palavras, associando sempre a palavra à respetiva imagem, mas nunca descendo à sílaba ou ao grafema, uma vez que estas unidades não tinham qualquer significado para o aluno.

De referir que, para a planificação do trabalho, de atividades e estratégias para este aluno (cf. apêndice XIV), eram realizadas reuniões mensais com a professora titular de turma e a professora do ensino especial, de forma a uniformizar o trabalho, utilizar uma metodologia única e aferir se as estratégias que iam sendo usadas eram as que melhor se adaptavam ao aluno, às suas características e ao seu ritmo de trabalho.

Desta forma, tentando ir ao encontro dos interesses do aluno e conjugando também alguns temas da área de Estudo do Meio, o trabalho desenvolvido com o aluno passava primeiro pela escolha de um tema. De destacar que os primeiros temas abordados foram os que nos pareceram mais úteis para o dia a dia do aluno, como por exemplo a família, as partes do corpo, o vestuário, as partes da casa, os alimentos, entre outros.

Após a escolha do tema, eram construídos, com o aluno, cartões com imagens e a respetiva palavra (cf. apêndice XV). A partir daí, o aluno ia no início copiando as palavras, legendando imagens (cf. Apêndice XVI), ligando a imagem à palavra e posteriormente construindo frases. Nesta fase da construção de frases, foi necessária a introdução de verbos, o que aconteceu da mesma forma, utilizando cartões onde se associava a ação à respetiva imagem.

Estes cartões que foram construídos ao longo dos três anos eram armazenados numa capa de argolas, o que permitia a sua consulta, pelo aluno, sempre que era necessário. No entanto, verificou-se que o aluno conseguia memorizar as palavras e que só no início de cada tema ou esporadicamente utilizava a capa em contexto de trabalho. Mesmo assim, era algo que ele adorava folhear e que tinha orgulho, uma vez que era elaborado por ele e conseguia ler e compreender todas aquelas palavras.

No último ano letivo, e como o aluno conseguia recordar as palavras que iam sendo trabalhadas e já possuía algum vocabulário, conseguiu-se que o aluno comesse a ler

## Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

pequenos textos e a fazer a sua interpretação primeiro oralmente e depois por escrito através do preenchimento de lacunas e exercícios para fazer a correspondência. Estes textos eram elaborados sempre tendo em conta as palavras conhecidas pelo aluno e os temas que se queriam abordar.

É também pertinente referir que, durante os três anos, o computador foi um instrumento muito utilizado já que era algo que o aluno gostava muito. No primeiro ano, o seu uso restringiu-se à utilização de *software* educativo. No segundo e terceiro anos, foi utilizado para a escrita das frases e posteriormente para a escrita dos textos. Também no último ano e utilizando as redes sociais, o aluno criou a sua página no *facebook*, que ainda mantém atualmente e na qual posta fotografias e escreve alguns comentários, com a ajuda dos seus pais e irmãos.

No final destes três anos com este aluno, verificou-se um desenvolvimento muito grande no seu vocabulário, o que aumentou a sua motivação para as atividades que lhe eram propostas, uma vez que estas faziam sentido para ele, ou seja, compreendia o que lhe era pedido e o que tinha de fazer. Face ao exposto, consideramos que o método aplicado foi o mais benéfico para o aluno.

Os resultados obtidos com este aluno vão ao encontro da investigação realizada por Cunha (2011:64), ao mencionar que “[...] o método de ensino-aprendizagem da leitura e escrita mais adequado a crianças com T21 é o método global.”

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

**PARTE III - O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLHA DO MÉTODO DE  
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

---

No que diz respeito ao ensino da leitura Sim-Sim (2001: 52) refere que

ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que ensina a ler, no nosso caso do português, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita.

A grande maioria dos professores entra para a docência porque gosta de crianças e quer ensiná-las. No entanto, para que isto aconteça, é necessário que os docentes possuam conhecimentos científicos que lhes permitam ensinar de uma forma eficaz. Assim, ensinar crianças ou grupos de crianças a ler exige um avultado conhecimento sobre os métodos e a forma como estes se aplicam.

Segundo Lopes *et al.* (2004), os professores têm muitas lacunas ao nível do conhecimento acerca dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita e as mesmas podem ser corrigidas quer através da formação inicial quer através da formação que os docentes vão tendo ao longo da sua carreira. Só adquirindo estes conhecimentos sobre a leitura é que os professores vão ser capazes de ajudar os seus alunos a aprender esta competência e desta forma dar-lhes o “instrumento” que lhes permite desenvolver o seu potencial para que possam ser cidadãos autónomos e com sucesso na vida. “A escola e os professores têm sobre si a responsabilidade do ensino formal, iniciando a criança na leitura e na escrita institucionais, que vão servir de base à escolaridade subsequente e às demais aprendizagens a realizar, ao longo da vida.” (Ramalho 2011:147)

Consciente desta realidade, durante estes anos letivos em que lecionei o 1.º ano de escolaridade ou em que me deparei com alunos que ainda não tinham aprendido o mecanismo da leitura e da escrita, utilizei tanto o método sintético como o analítico ou global, com variações. Assim, surgiu-me várias vezes a questão de qual seria o melhor método de iniciação à leitura e qual deveria aplicar para que os alunos conseguissem ler e retirar significado daquilo que liam.

Partindo da experiência que possuo e dos resultados obtidos, considero que não existe uma resposta linear para esta questão, pois tanto o método sintético como o analítico ou global possuem vantagens e desvantagens.

O método sintético, e tal como já expusemos na revisão da literatura, vai da parte para o todo. Tal como refere Amaro (2010: 43), “este método consiste no ensino a partir da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases.”

Pereira *et al.* (2013) referem que o método sintético é encarado como um dos métodos mais simples e rápido e que pode ser aplicado a todas as crianças. No entanto, Viana e Teixeira (2002) consideram-no demasiado abstrato. É esta capacidade de abstração que leva Silva (2011) a concluir que, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, este método torna a tarefa de ensinar a ler e escrever muito complicada. Amaro (2010) menciona ainda que o método sintético exige ao aluno um grande esforço de memória, o que pode levar ao desinteresse do discente pela leitura, antes deste chegar às frases e aos textos.

Por outro lado, no método analítico ou global, a aprendizagem da leitura é feita a partir da palavra ou da frase para depois se descer aos seus elementos fonéticos (Amaro 2010). Este método contraria o método sintético, contestando-o sobretudo no que diz respeito à forma como o método sintético não tem em conta o sentido e também na forma como este supõe que as crianças não reconhecem as palavras sem antes identificarem as suas unidades mínimas.

No entanto, tal como acontece no método anterior, os autores consideram que existem vantagens e desvantagens na aplicação do método global. Viana e Teixeira (2002: 98) dizem que

o problema mais importante destes métodos é o da escolha das palavras com o objetivo de facilitar a aprendizagem. A criança não segue um manual, não recorre a um capital de frases ou de palavras preestabelecidas, mas constrói o seu próprio livro. Uma das vantagens mais marcantes é a de dar às crianças uma actividade inteligente e proporcionar, desde o início, o prazer de ler.

Sim-Sim (2009) menciona que a investigação que foi realizada nas últimas décadas evidenciou que ambos os métodos são relevantes para que os alunos aprendam a decifrar, mas o mais importante é a forma como as estratégias de ambos os métodos são apresentadas a quem está a aprender a ler.

Tal como refere Silva (2011: 9), “as metodologias e as estratégias utilizadas para operacionalizar os métodos não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo geral.” Assim, antes de escolher o método a aplicar, o professor deverá conhecer o meio em que a escola está inserida e as características dos alunos a quem vai lecionar. “Mais do que os métodos escolhidos, é o aluno quem representa, pela sua participação e resultados obtidos, o factor de referência fundamental para a aprendizagem, no sucesso ou no insucesso que revela no tocante à aprendizagem da leitura” (Ramalho 2011: 120). É, portanto, muito importante que o docente valorize e tenha em conta os conhecimentos que os alunos já possuem acerca da leitura. Para além disso, é também indispensável que saiba quais são os seus hábitos, os seus interesses e quais são as suas expectativas, para que assim adeque e adapte as estratégias necessárias à aprendizagem da

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

leitura e possa, desta forma, estabelecer relações que promovam o gosto por essa competência.

Só depois de conhecer a experiência cognitiva, cultural e linguística do aluno, bem como as características, as limitações e os princípios de cada método é que o professor deverá tomar uma decisão sobre qual será a metodologia utilizada, de forma a que os seus alunos consigam aprender a ler de uma forma eficaz.

No entanto, e tal como relata Santos (2015: 57),

a questão fulcral para a aprendizagem da leitura não é a escolha entre um método fónico, que incida na decifração, e um método global, que dê primazia ao reconhecimento do significado global das palavras, é antes terem um bom domínio da linguagem oral, um conhecimento sobre o mundo e a vida que lhes possibilite extrair sentido do que leem, gostar de histórias, apreciar livros e ter experiência de boa literatura como ouvintes.

Poderemos, desta forma, concluir que, qualquer que seja a escolha do método, o professor deve utilizar estratégias e atividades para a decifração e para o reconhecimento global do significado das palavras, não esquecendo que deverá utilizar atividades em que a criança extraia o significado de um texto que seja significativo para ela.

Ensinar a ler é então, na nossa opinião, ensinar a retirar o significado do que está escrito, tentando que os alunos o façam de forma autónoma, utilizando para isso estratégias que consigam colmatar as dificuldades com que os mesmos se confrontam.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

#### **PARTE IV - CONTROLO DA QUALIDADE DO TRABALHO REALIZADO**

---

Hoje em dia, as escolas tentam adaptar-se à sociedade, que é cada vez mais exigente e onde existe muita competição. Desta forma, surge a avaliação como estratégia para se conseguir o melhor desempenho e qualidade, visando o sucesso. Assim, surge a avaliação, nomeadamente a avaliação docente (Matos 2014).

Durante o meu percurso profissional, fui sempre sujeita a avaliação, ainda que, dependendo do local de lecionação, esta tenha sido feita de forma diferente, mas sempre com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, os seus resultados e também como forma de melhorar a minha prática pedagógica.

Enquanto lecionei em escolas do continente (2004-2005 e 2005-2006), a minha avaliação consistia na realização, no final do ano letivo, de um relatório reflexivo onde expunha e refletia sobre as minhas práticas pedagógicas.

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), desde 2007 a avaliação do desempenho docente enquadra-se, do ponto de vista legislativo, no Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública dos Açores, tendo por base o Decreto Legislativo Regional nº41/2008, de 27 de agosto, com suporte normativo no Estatuto da Carreira Docente da RAA, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 21/2007/A, de 30 de agosto, tendo sido posteriormente alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A de 20 de abril e pelo Decreto Legislativo Regional nº 11/2009/A, de 21 de julho (ADD, 2010). Assim, todos os docentes contratados são sujeitos a uma avaliação anual em que, para além de realizarem um relatório conforme o modelo fornecido, ainda têm observação de aulas e reuniões pré e pós-observação das mesmas. O formulário do relatório contempla a descrição do desempenho docente a nível da dimensão social e ética, do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da participação na escola, da relação com a comunidade escolar e do desenvolvimento profissional.

A 17 de dezembro de 2015 saiu o Decreto Legislativo Regional n.º 25/2015/A, que introduziu algumas alterações, nomeadamente a avaliação passar a bienal e já não se verificar a observação de aulas, a não ser que o docente avaliado requeira o excelente.

Na tabela 2, pode observar-se o desenvolvimento do meu processo de avaliação docente, bem como as menções atribuídas.

<b>Ano letivo</b>	<b>Escola</b>	<b>Menção</b>
2004-2005	Agrupamento de Escolas de Aveiro	Satisfaz
2005-2006	Agrupamento de Escolas de Aveiro	Satisfaz
2007-2008	Escola Básica e Integrada da Horta	Bom
2008-2009	Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico	Bom
2009-2010	Escola Básica e Secundária de Santa Maria	Bom
2010- 2011	Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória	Bom
2011- 2012	Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória	Bom
2012- 2013	Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória	Bom
2013- 2014	Escola Básica e Secundária Tomás de Borba	Bom
2014-2015	Escola Básica e Integrada da Praia da Vitória	Bom
2015-2016	Escola Básica e Integrada de Água de Pau	Bom

Tabela 2 – *Desenvolvimento da Avaliação de Desempenho Docente*

Durante a minha vida profissional, procurei manter-me atualizada em termos de conhecimento profissional, científico, pedagógico e didático, a fim de melhorar as minhas práticas educativas e otimizar o ensino na escola, uma vez que o objetivo primordial na minha atividade é exercer funções com o máximo profissionalismo, promovendo sempre o sucesso escolar dos meus alunos. Conforme demonstra a tabela 2, creio que, ao longo dos anos, tenho conseguido desempenhar o meu papel de docente com a maior responsabilidade, cumprindo com o que me é exigido e procurando fazer sempre o meu melhor.

De referir ainda que, desde o ano letivo de 2013-2014, os docentes do 1.º CEB na RAA são acompanhados por uma equipa de professores responsáveis pelo Programa de Formação e Acompanhamento Pedagógico aos docentes do 1.º ciclo do ensino básico, nas áreas do Português e da Matemática. Inicialmente, esta equipa apenas incidia nos titulares de turma do primeiro ano, mas estendeu-se a todos os docentes. Esta equipa foi concebida para combater o insucesso escolar e, de acordo com o Despacho N.º 1489/2013 de 14 de agosto, tem como objetivos

1. Realizar o diagnóstico das dificuldades – de ordem científica e pedagógica- sentidas pelos docentes na didatização dos conteúdos programáticos e na diversificação, em função do perfil de aprendizagem dos alunos, das metodologias de ensino a aplicar no contexto da sala de aula;
2. Dinamizar momentos formativos – curtos e centrados nas necessidades do contexto da unidade orgânica – que colmatem as lacunas identificadas ao longo do processo de acompanhamento;

## Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

3. Promover a reflexão e a partilha de estratégias de ensino, bem como a construção, aplicação e avaliação de recursos pedagógicos;
4. Promover a qualidade e a fiabilidade dos instrumentos de avaliação aplicados aos alunos, nas modalidades diagnóstica, formativa e sumativa.

Este programa permite, para além de uma formação constante, uma reflexão e partilha de práticas e recursos interpares que vão otimizar o processo ensino-aprendizagem, melhorando as aprendizagens dos alunos.

Além da formação referida anteriormente, este programa também integra uma intervenção em contexto de sala de aula em que os membros da equipa dinamizam atividades (oficinas de escrita, laboratórios gramaticais, método Singapura, etc) ou observam aulas, dando feedback do trabalho desenvolvido pelo professor. Gonçalves (2013: 15) ressalta mesmo que “há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática e serão melhor adquiridas se tiverem acompanhamento e apoio de docentes mais experientes e com formação especializada.”

Tendo em conta que o 1.º CEB é a base da aprendizagem dos alunos, os seus professores devem possuir uma formação ao nível científico e pedagógico que lhes possibilite pôr em prática as orientações curriculares e promover estratégias diversificadas em função dos seus alunos. Consideramos, assim, que este programa está a ser uma mais-valia para os docentes, mas principalmente para os alunos que, com esta panóplia de atividades, melhor podem desenvolver as suas aprendizagens e colmatar as suas dificuldades.

De salientar, ainda, que no ano letivo de 2014-2015, tendo em conta o trabalho desenvolvido nessa turma por mim e pela professora titular, ambas recebemos uma menção de louvor, em reunião de Conselho Pedagógico.

## **CONCLUSÃO**

---

A profissão docente abarca vários cargos que impõem diversos conhecimentos que exigem uma atualização constante. Neste sentido, consciente desta realidade, propus-me realizar este trabalho.

No decorrer deste relatório, procurei realizar uma descrição, análise e reflexão da minha prática docente, incidindo particularmente nas atividades desenvolvidas no âmbito da aplicação dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao longo deste trabalho, foi amplamente referido que a leitura é uma competência fundamental para que as crianças se tornem cidadãos bem-sucedidos, quer a nível social, quer a nível profissional. A aprendizagem desta competência é, no entanto, um processo complexo e que, por isso mesmo, se prolonga por todo o percurso escolar do aluno.

É a escola e os docentes, mais concretamente os docentes do 1º ciclo, que têm o dever de ensinar a ler. Para ensinar esta competência, o professor do 1º ciclo tem ao seu dispor diversas variações do método sintético e do método analítico ou global que deve conhecer e saber aplicar. Retratando a minha experiência, considero que a minha formação inicial não me aprofundou estes conhecimentos e que é bastante difícil encontrar formação contínua no âmbito desta temática. Esta falta de formação contínua é ainda agravada pela insularidade a que estão sujeitas as ilhas do Arquipélago dos Açores. Tudo isto me levou a fazer muita pesquisa bibliográfica e a trocar experiências com colegas para que desta forma obtivesse a informação que necessitava.

Outro entrave com que me deparei ao longo dos anos foi a “obrigatoriedade” de usar os manuais escolares que, desde logo, condicionam a ação dos docentes, uma vez que contemplam apenas o método sintético. Os pais e encarregados de educação exigem que estes sejam utilizados, por terem despendido dinheiro na sua aquisição e também porque eles próprios aprenderam com manuais.

No entanto, e face à experiência que fui adquirindo ao longo destes anos, não existe um método que seja perfeito ou ideal (todos têm aspetos positivos e negativos) e, por isso mesmo, utilizei diferentes variações do método sintético e do método analítico ou global. No decorrer destes anos, apercebi-me de que, qualquer que seja a metodologia escolhida, o mais importante é que esta tenha em conta as características e o ritmo de aprendizagem dos alunos. É essencial respeitar a individualidade da criança e conhecer as suas aptidões cognitivas e linguísticas. Tudo isto sem descurar também o contexto social e familiar em que as crianças estão inseridas.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

Cada aluno é diferente e o grande desafio do professor é adequar o método aos seus alunos de forma a que este se adapte às suas necessidades individuais. Desta forma, torna-se importante que o docente seja capaz de alterar a sua metodologia sempre que se depara com dificuldades ou mesmo com o insucesso de uma criança na leitura.

Tal como refere Marcelino (2008: 176), “um professor flexível e uma metodologia adaptada ao aluno possibilitam o ensino/aprendizagem da leitura eficiente, eficaz e a formação de um futuro leitor fluente, activo e crítico.” E esta deve ser a função do professor para que os seus alunos alcancem sucesso nesta competência essencial que é a leitura.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

**BIBLIOGRAFIA**

---

- Abreu, C. (2012): *A importância da cooperação entre a escola e a família - Um Estudo de Caso* -. Dissertação de mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Amaro, A. (2010): *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade da Beira Interior.
- Araújo, D. (2013): *O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. Dissertação de mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Associação Jardins Escolas João de Deus [AJEJD] (2016): "Método de Leitura e Escrita de João de Deus". Internet. Disponível em <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7> (consultado em 29 de fevereiro de 2016).
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015): *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Chall, J. (1967): *Learning to read: the great debat*. New York: McGraw-Hill.
- Couto, J. (2003): *Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral*. Internet. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20%20C ompletas.pdf> (consultado em 23 de abril de 2016)
- Cunha, S. (2011): *Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21- Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Dicionário de Língua Portuguesa (2015). Porto: Porto Editora
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Internet. Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/m%C3%A9todo> (consultado em 8 de março de 2016)
- Dinis, M. (2011): *Abordagem Crítica ao Método das 28 Palavras em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Dolabella, A. (2009): "Oralidade, leitura e escrita: considerações sobre interação oral dialogada nas práticas de letramento em sala de aula" in: *Revista Científica das Áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte*. Internet. Disponível em <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/385/197> (consultado em 26 de maio de 2016).

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

- Feil, I. (1983): *Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Ferreira, S. (2008): *Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicosoma.
- Ferreira, D. (2011): *A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Froissart, A. (1976): *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- Gonçalves, M. (2013): *Avaliação de desempenho docente- Uma experiência, uma visão*. Dissertação de mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa- Centro Regional das Beiras.
- Gouveia, M. (2012): *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira
- Lopes, A., Spear -Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L. e Araújo, L. (2014): *Ensino da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Guide – Artes Gráficas, Lda.
- Lopes, B. (2015): *Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura e Escrita a nível do 1º ciclo do Ensino Básico: da intervenção à reflexão*. Dissertação de mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Lopes, J., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. e Quinn, M. (2004): "perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*." Internet. Disponível em <http://www.freepatentsonline.com/article/Education-Treatment Children/128328495.html> (consultado em 26 de setembro de 2016).
- Machado, J. (2012): *Do ouvir ler ao querer ler: estratégias para suscitar o interesse pela leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Maciel, F. (2001): *Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: Uma Contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais*. Tese de doutoramento. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Marcelino, C. (2008): *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Marta, M. (2010): *Saber ler e ler para saber: a aquisição da leitura para melhor aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

- Matos, A. (2014): *Avaliação de desempenho docente: necessidade ou imperativo legal?*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Mialaret, G. (1997): *A Aprendizagem da Leitura*. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa.
- Milheiro, R. (2013): *Trabalho colaborativo entre docentes- Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de João de Deus.
- Ministério da Educação (2004): *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morais, J. (1997): *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Paulino, J. (2009): *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da Leitura*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pennac, D. (1995): *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, C., Vitória, G., Santos, N., Machado, S. (2013): *"ALFABETIZAÇÃO: Métodos e algumas reflexões."* Artigo Científico apresentado à Faculdade de Caldas Novas. Internet. Disponível em [http://www.unicaldas.edu.br/uploads/files/METODO\\_ALFABETIZACAO.pdf](http://www.unicaldas.edu.br/uploads/files/METODO_ALFABETIZACAO.pdf) (consultado em 20 de abril de 2016)
- Peres, M. (2013): *Velocidade de Leitura em criança com diagnóstico de Dislexia – João – Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Pocinho, M. (2007): *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura*. Internet. Disponível em <http://www.rioeoi.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf> (consultado em 22 de maio de 2016)
- Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro. Diário da República nº127, I série. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Lisboa.
- Ramalho, H. (2011): *Ensinar a ler, no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Rebelo, S. (1993): *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C. (2011) [Coord.]: *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, M. (2005): *"Ler bem para aprender melhor": um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

- Rios, C. (2013): *Programa de Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Ruivo, I. (2006): "João de Deus: Método de leitura com sentido". In: *Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- (2009): *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – Apresentação de um suporte interativo de leitura*. Tese de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga.
- Santos, L. (2015): *O Método Mímico- Gestual de Lemaire: Os “Meios Educativos Jean-Quirrit” em crianças disléxias, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sim-Sim, I. (2001): "A Formação para o ensino da leitura." In: *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- (2007): *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. 1ª Edição. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação. 1ª Edição. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Silva, M. (2011): *Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade Da Beira Interior.
- Silveira, I. (2011): *Impacto da formação na prática pedagógica dos professores – Estudo de uma ação de formação integrada no PNEP*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sousa, V. (2004): *Discursos sobre a leitura*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho.
- Teles, P. (2004): "Dislexia como identificar? Como intervir?". In: *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. Disponível em <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834> (consultado em 5 de março de 2016)
- (2012): "Método Fonomímico Paula Teles." In: *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. Disponível em

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

<http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=dizem#link1> (consultado em 5 de março de 2016)

Viana, C., Ribeiro I. e Santos V. (2007): *Desempenho em Leitura em Função do Método- Um Estudo Longitudinal*. Braga: Universidade do Minho.

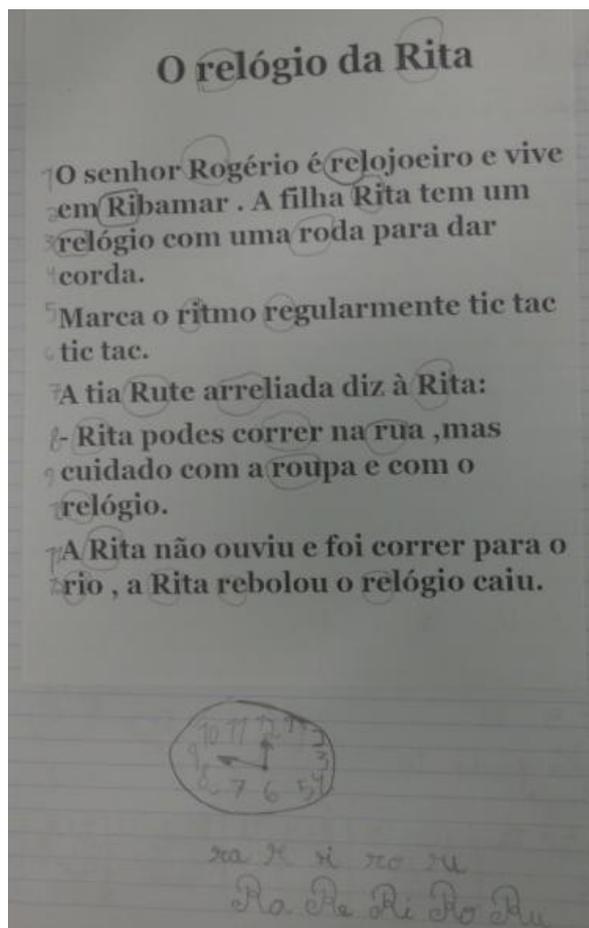
Viana, L. e Teixeira, M (2002): *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

**APÊNDICES**

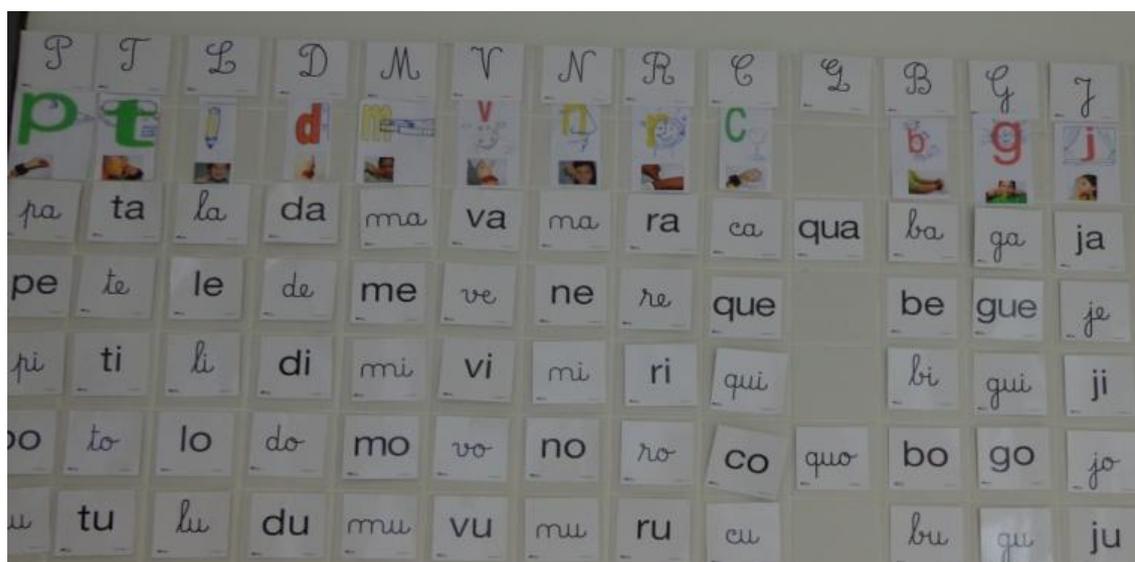
---

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

### Apêndice I- Exemplo de uma história

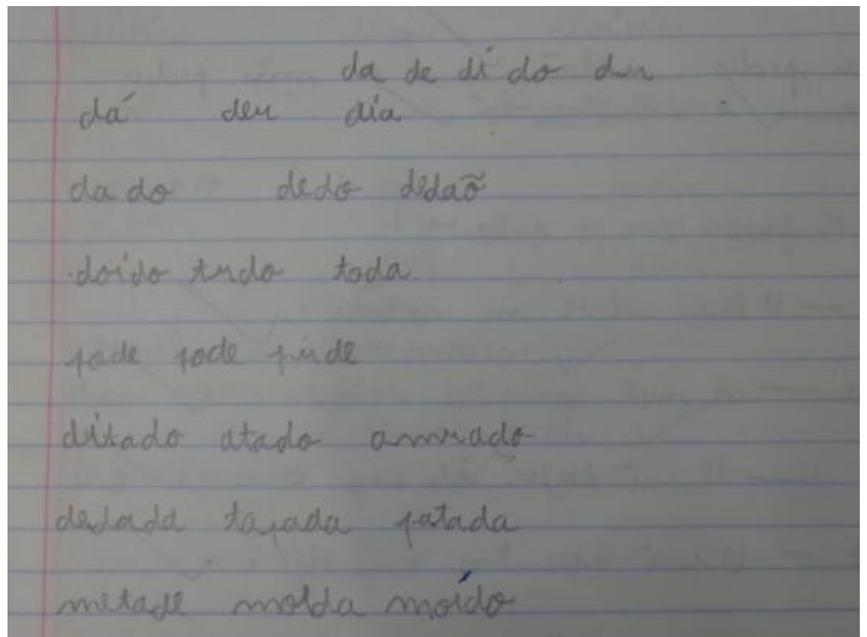


### Apêndice II- Quadro silábico



Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

### Apêndice III- Caderno de leitura



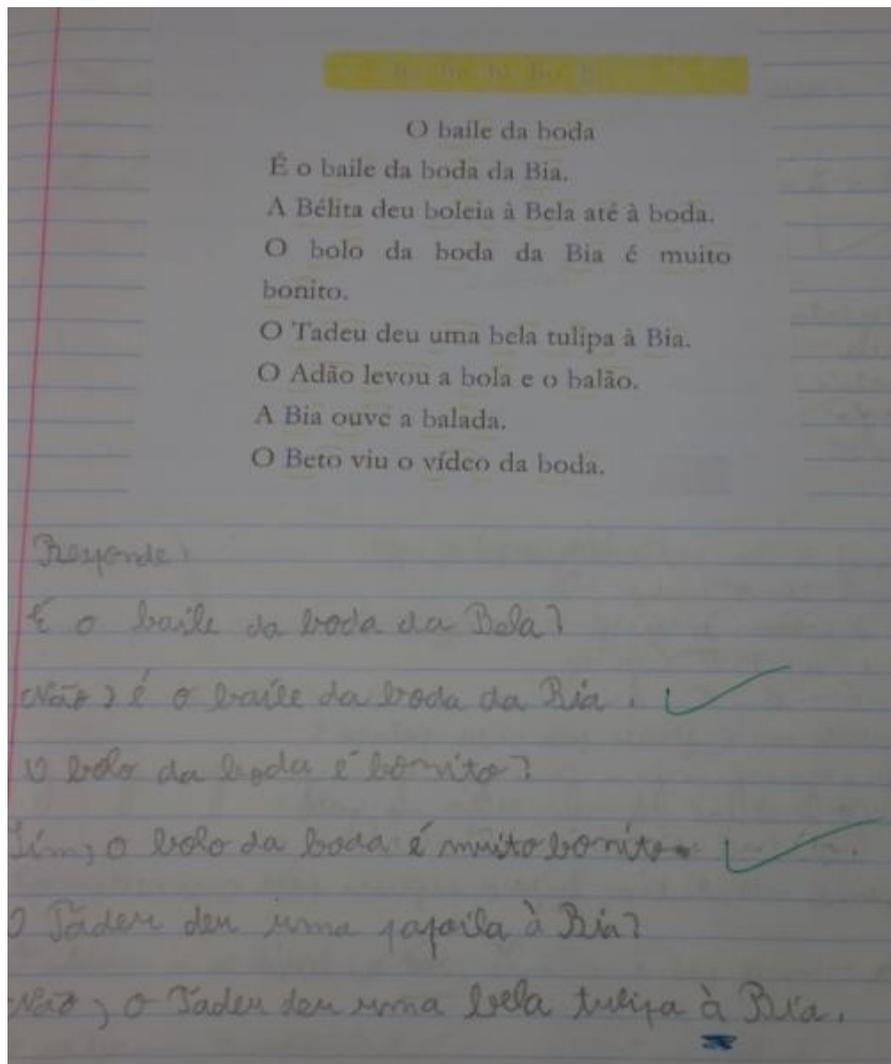
### Apêndice IV- Cartazes das letras



**Apêndice V-** Listas de palavras

ja je ji jo ju		
já	veja	beijo
jipe	viaje	jeito
jota	javali	jóis
juba	pijama	jibóis
judô	tijolo	amêijo
laje	botija	leija
loja	jaula	leijou
Tejo	Jaimo	judou
Beja	Julieta	Japão

**Apêndice VI-** Textos explorados



Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

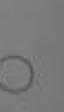
### Apêndice VII- Rotina de consciência fonológica

- Pinta o quadrado de vermelho nas palavras com o som **f** e o quadrado de verde nas palavras com o som **v**

- Quantas sílabas têm as palavras, Pinta o número de bolas correspondentes

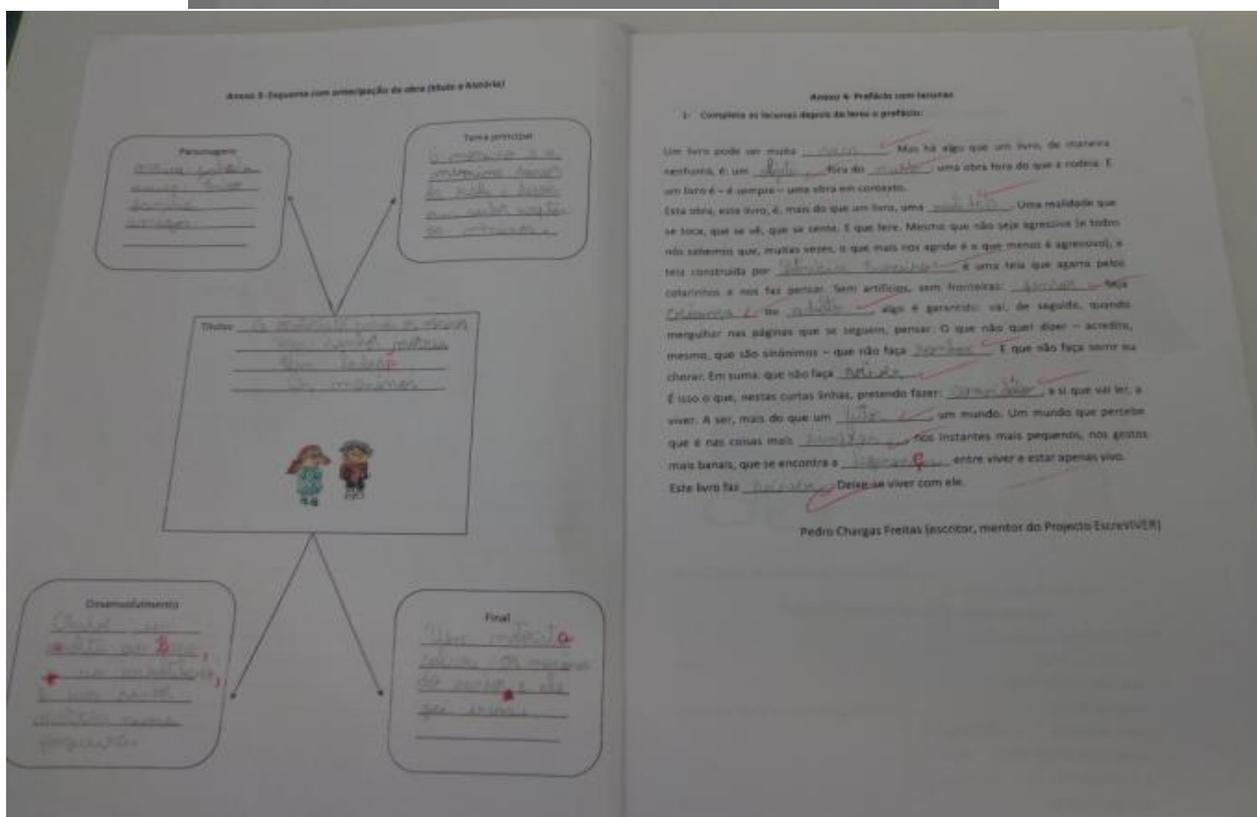
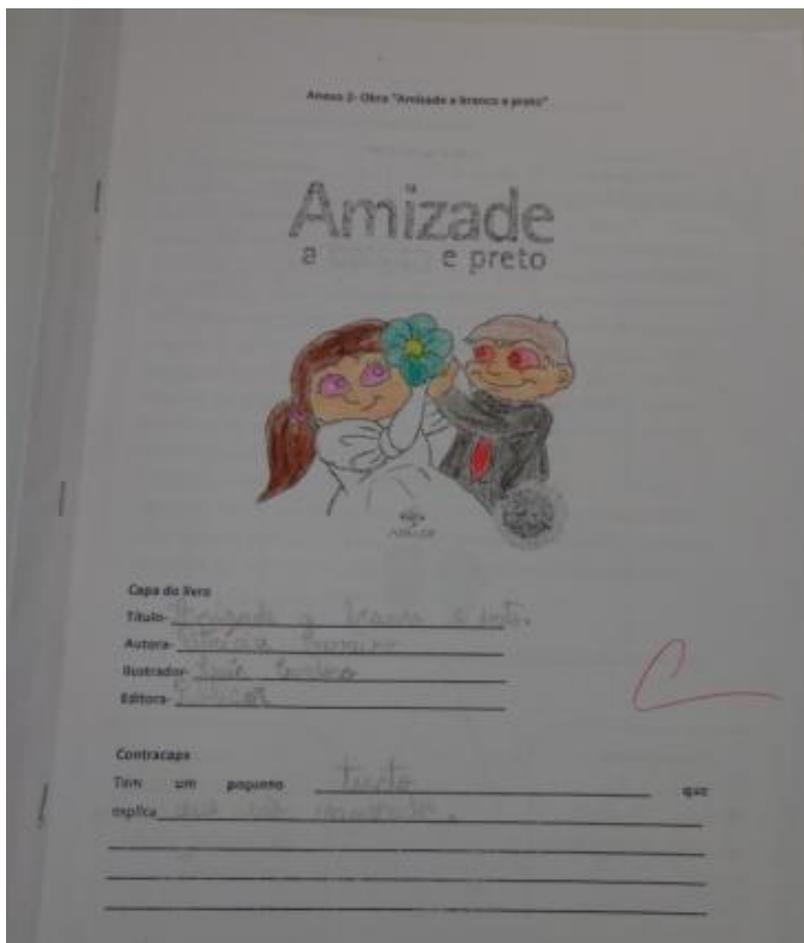
- Anota com um X a bola onde está o som f ou v

- Escreve a palavra correspondente à imagem

 <u>antena</u>  ● ● ● ○ ○ ○ an ta	 <u>facas</u>  ● ● ● ● ○ ○ fa - ca - sa	 <u>chave</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ cha ve
 <u>televisão</u>  ● ● ● ● ○ ○ te - le - vi - são	 <u>facas</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ fa - ca - sa	 <u>gravata</u>  ● ● ● ● ○ ○ gra - va - ta
 <u>facas</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ fa - ca - sa	 <u>guitarra</u>  ● ● ● ● ○ ○ gi - tar - ra	 <u>facas</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ fa - ca - sa
 <u>facas</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ fa - ca - sa	 <u>facas</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ fa - ca - sa	 <u>facas</u>  ● ● ○ ○ ○ ○ fa - ca - sa

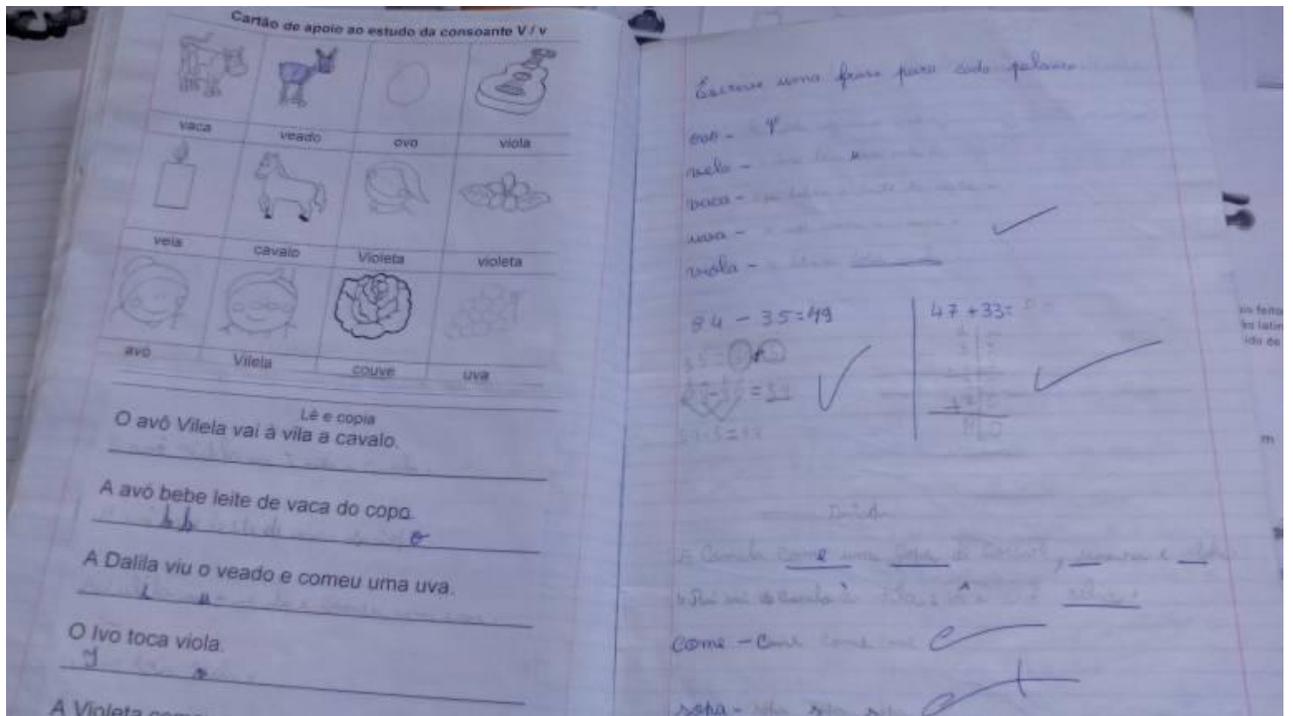
Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

Apêndice VIII- Exemplo de uma obra trabalhada



Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

**Apêndice IX-** Exemplo de atividades desenvolvidas no apoio



## Apêndice X- Exemplo de uma história

### Um dia de humidade na ilha Terceira...

**Hoje**, é um dia de muita **humidade**.

A Oriana, que **habita** agora na moradia da tia Camila, vai até à janela.

- Que dia **húmido!** – Disse a Oriana. Ela via tudo cheio de nuvens...

- **Haja saúde!** – Disse o tio **Hipólito** ao ver Oriana à janela.

Como era dia de nevoeiro, o **holofote** da Casa do Povo estava ligado e tudo ficava iluminado.

**Havia** muito para fazer. Oriana foi até à cozinha e lá viu pão na mesa. Comeu um pouco.

Na sala ficou. Viu na televisão um **hipopótamo** que vivia no Zoo. Era o **Hélio**.

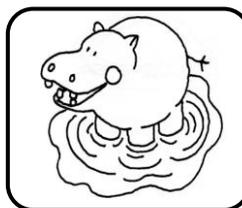
- Ah! Estás aqui! – Exclamou a prima Iva. – Queres ouvir o **hino** dos Açores?

- Sim! Que beleza!

As duas amigas ouviram o **hino** na sala, pois o mau tempo não as deixava ir para a rua.

Foi um dia de nevoeiro e **humidade**. Mas especial...ouvia-se o **hino** por toda a casa.

**Apêndice XI-** Exemplo de atividade de compreensão do oral



## Português

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

🎧 Pré-escuta:

Ouve contar a história: “Um dia de humidade na ilha Terceira...”

🎧 Escuta/Pós – escuta

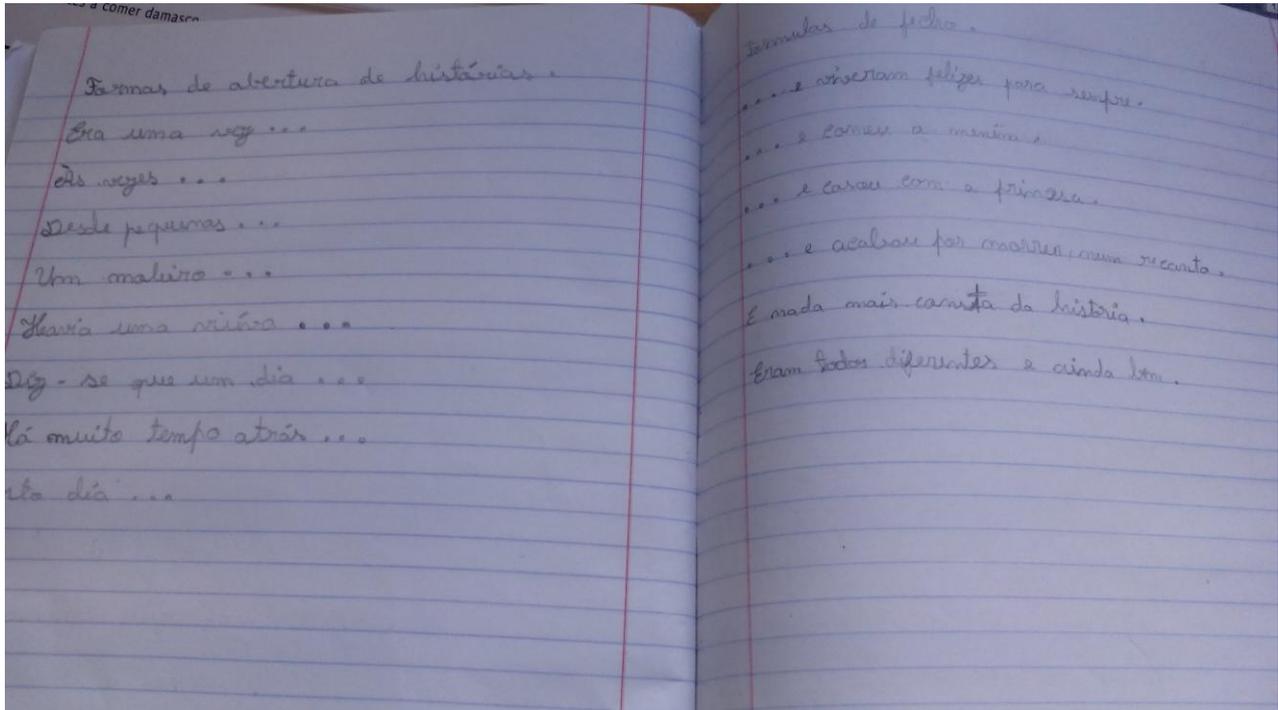
- Ouve pela segunda vez a história.

De acordo com o que ouviste, desenha a história. Não te esqueças dos pormenores (nevoeiro, holofote, hipopótamo, hino, ...).

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw the story. The box is centered on the page and occupies most of the lower half.

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

**Apêndice XII-** Exemplo de conteúdos registados no caderno de leitura



**Apêndice XIII-** Materiais construídos com base na história: "O elefante cor-de-rosa"



**Apêndice XIV-** Exemplo de uma planificação para o aluno com T21

Articulação do docente titular, docente de apoio e docente de apoio da Educação Especial			
CONTEÚDOS CURRICULARES	Português	<input type="checkbox"/> revisões: <input checked="" type="checkbox"/> leitura/escrita de: palavras, frases, textos simples; <input checked="" type="checkbox"/> funcionamento da língua: <u>singular/plural</u> , <u>masculino/feminino</u> <input checked="" type="checkbox"/> dados sobre a sua identidade; <input checked="" type="checkbox"/> leitura de: palavras, frases, textos; <input checked="" type="checkbox"/> leitura compreensiva, <input checked="" type="checkbox"/> escrita/cópia de palavras <input type="checkbox"/> transcrição de textos no computador; <input checked="" type="checkbox"/> área vocabular; <input type="checkbox"/> verbos; <input checked="" type="checkbox"/> género e número <input checked="" type="checkbox"/> transmissão de recados; <input checked="" type="checkbox"/> descrição oral de gravuras; <input checked="" type="checkbox"/> reconto de histórias ou acontecimentos; <input type="checkbox"/> formação de frases a partir de palavras/imagens dadas; <input checked="" type="checkbox"/> articulação/clareza/correção, <input type="checkbox"/> interpretação oral/escrita; <input type="checkbox"/> identificação de acontecimentos/personagens de um texto ou história;	ESTRATÉGIAS/MATERIAIS
	Matemática	<input checked="" type="checkbox"/> contagens até 30; <input checked="" type="checkbox"/> ordenação de nºs; <input type="checkbox"/> discriminação e nomeação dos algarismos, _____; <input type="checkbox"/> identificação e nomeação de numerais; <input checked="" type="checkbox"/> relação de grandeza entre nºs; <input type="checkbox"/> noção de: dezena <input type="checkbox"/> /centena <input type="checkbox"/> /milhar <input type="checkbox"/> ; <input checked="" type="checkbox"/> adição <input checked="" type="checkbox"/> subtração <input checked="" type="checkbox"/> frisos <input checked="" type="checkbox"/> cálculo mental; <input type="checkbox"/> outros: _____	
	Outras áreas/Observações	<input checked="" type="checkbox"/> tarefas: simples/complexas/ de rotina diária; <input checked="" type="checkbox"/> regras de convivência na família, escola e sociedade; <input checked="" type="checkbox"/> relação com os colegas/adultos <input type="checkbox"/> alimentação/higiene/vestuário; <input type="checkbox"/> coordenação de movimentos amplos/finos; <input type="checkbox"/> coordenação de movimentos implicando força e direcção; <input checked="" type="checkbox"/> percepção: visual/auditiva/táctil/espacial geral/espacial gráfica/temporal; <input checked="" type="checkbox"/> memória visual/ auditiva/táctil/espacial geral/espacial gráfica/temporal; <input checked="" type="checkbox"/> Estudo do Meio: <input type="checkbox"/> órgãos dos sentidos; <input checked="" type="checkbox"/> família (árvore genealógica) <input type="checkbox"/> normas rodoviárias <input type="checkbox"/> sinais de trânsito <input type="checkbox"/> transportes privados/públicos <input type="checkbox"/> regras de segurança na praia, nos rios e nos lagos <input type="checkbox"/> sinais que identificam perigo (tóxico, nocivo, inflamável...) <input checked="" type="checkbox"/> São Valentim <input checked="" type="checkbox"/> Carnaval	
		<input checked="" type="checkbox"/> histórias; <input type="checkbox"/> dicionário de palavras; <input checked="" type="checkbox"/> jogos de palavras; <input checked="" type="checkbox"/> fichas de trabalho; <input type="checkbox"/> jogos de desenvolvimento do cálculo mental; <input type="checkbox"/> computador e software educativo; <input checked="" type="checkbox"/> imagens/ cartazes ilustrativos; <input checked="" type="checkbox"/> material lúdico; <input type="checkbox"/> ficheiros; <input type="checkbox"/> ficheiros powerpoint <input type="checkbox"/> calculadora; <input checked="" type="checkbox"/> horário individual para algumas tarefas; <input type="checkbox"/> jogos e/ou materiais adaptados (materiais em letras ampliadas,...); <input checked="" type="checkbox"/> fichas de trabalho ajustadas às competências do/a aluno/a; <input type="checkbox"/> escrita com símbolos <input type="checkbox"/> Outros: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

Desenvolvimento da atividade docente: Uma descrição e reflexão sobre a aplicação de métodos de aprendizagem da leitura e escrita

**Apêndice XV-** Cartões com a palavra e a respetiva imagem



**Apêndice XVI-** Exemplos de exercícios realizados com o aluno com T21

