



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NUMA INSTITUIÇÃO
PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL (IPSS) PARA JOVENS
E ADULTOS COM DID.**

MARIA TERESA SOBRAL LUPI CAETANO
23261

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR MIGUEL MATA PEREIRA

Co-orientador de Dissertação:

PROF^a. DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coordenador do Seminário de Estágio:

PROF^a. DOUTORA LOURDES MATA

TESE submetida como Requisito Parcial para Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2019

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação do Prof. Doutor Miguel Mata Pereira, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer a mim própria por me ter disposto a estar aqui e agora. Estou grata por ter levado este desafio até ao fim, atenta e consciente ao processo.

Em seguida, quero agradecer à minha família que mais que apoiar, cuidaram de mim, permitindo-me ter espaço para me focar neste processo.

Depois agradeço enormemente ao Prof. Doutor Miguel Mata Pereira, por aceitar embarcar comigo nesta experiência e ter ido até ao fim. Obrigada pela disponibilidade, descontração, companheirismo e pela partilha de conhecimento.

Quero manifestar também a minha gratidão à Prof^ª. Doutora Lourdes Mata, por TODA a ajuda dada ao longo deste ano, muito obrigada.

Como não podia deixar de ser, agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins, a minha admiração pelo seu trabalho foi onde tudo começou.

Ao ISPA por ter contribuído para a minha formação.

Por último e com toda a força, estou grata pelo esplendor da Natureza: faz-me sentir leve.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo compreender como é realizada a educação literária numa instituição para jovens e adultos com “Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental” (DID). Mais especificamente, quis-se 1) Caracterizar o contexto institucional no que se refere à intervenção na área da literacia quanto ao meio envolvente e às atividades de literacia; e 2) Caracterizar os clientes da instituição quanto às suas competências de literacia e a motivação para a leitura.

Como estratégia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso, em que a unidade em análise correspondeu a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), intitulada de “Quinta-essência – Qe, Uma Nova Linguagem para a Incapacidade”, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos para jovens e adultos com DID. Participaram neste estudo 8 clientes do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) da Qe. Como metodologia de recolha de dados optou-se pela observação participante, completada com o registo estruturado (duas grelhas de observação pedagógicas no domínio da leitura e da escrita) e um conjunto de provas desenvolvidas no âmbito da investigação em literacia emergente.

De um modo geral, considera-se que este estudo respondeu aos objetivos a que se propôs. Os resultados apresentados revelaram que a Qe valoriza a educação literária dos seus clientes, pois, para o efeito, investe em diferentes áreas de trabalho organizadas, em projetos e atividades diversificadas e frequentes, facilitando os recursos necessários ao seu desenvolvimento. Além disso, verificou-se que os clientes analisados estão aptos e motivados para a aquisição e desenvolvimento da literacia.

Palavras-chave: DID; Literacia; Intervenção na área da literacia; Leitura e escrita; Aprendizagem ao longo da vida; Jovens e adultos com DID; Aprendizagem e Desenvolvimento.

Abstract

This paper aimed to understand how literary education is held in an institution for young people and adults with “Intellectual and Developmental Difficulty” (IDD). Specifically, it was intended to 1) Characterize the institutional context with regard to intervention in the area of literacy regarding the environment and literacy activities; and 2) Characterize the institution's clients regarding their literacy skills and reading motivation.

The research strategy adopted was the case study, in which the unit under analysis corresponded to a particular social solidarity institution (IPSS), entitled “Quinta-essência – Qe, Uma Nova Linguagem para a Incapacidade”, constituted under the non-profit civil association for young people and adults with IDD. Eight clients from Qe's Occupational Activities Center (OAC) participated in this study. The data collection methodology used was the participant observation, complemented by a structured register (two pedagogical observation grids in the field of reading and writing) and a set of tests developed in the emerging literacy research.

In general, it is considered that this study responded to the objectives set. The results showed that Qe values the literary education of its clients, because, for this purpose, it invests in different organized work areas, in diverse and frequent projects and activities, facilitating the necessary resources for its development. In addition, it was found that the clients analyzed are able and motivated for the acquisition and development of literacy.

Keywords: IDD;; Literacy; Intervention in the area of literacy; Reading and writing; Lifelong learning; Youth and adults with IDD; Learning and Development.

Índice

1. Introdução.....	9
2. Revisão da literatura.....	11
2.1 DID	11
2.2 Intervenção na área de literacia com adultos com DID	15
2.3 Variáveis que influenciam a Aquisição e o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita	21
3.1 Pertinência	31
3.2 Objetivos	32
4. Método.....	33
4.1 Caso	33
4.2 Instrumentos.....	35
4.3 Procedimentos.....	44
5. Resultados	46
6. Discussão	57
7. Considerações finais.....	65
Referência bibliográficas	69
Anexos.....	74

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caraterização dos clientes	34
Tabela 2 - Apresentação e Discriminação dos itens do TLT por termo	37
Tabela 3 – Classificação da prova de escrita inventada	38
Tabela 4 – Cotação Prova Definição Verbal	41
Tabela 5 – Caraterização do processo de recolha de dados.....	45
Tabela 6 – Frequência das atividades onde se trabalha a leitura e escrita	49
Tabela 7 – Resultados dos participantes nas Provas de literacia e desempenho global em %	52
Tabela 8 – Cotação provas de escrita inventada	54
Tabela 9 – Resultados no Questionário de Motivação para a leitura	55

Lista Anexos

Anexo A – Grelhas de Observação Pedagógica no domínio da leitura e da escrita, 76

Anexo B– Provas de Literacia, 84

Anexo C - Questionário de Motivação para a leitura, 100

Anexo D- Análise das produções escritas dos clientes, 102

Anexo E – Consentimento informado, 107

Anexo F – Figuras Registos Afixados, 109

Anexo G – Projetos Pedagógicos das atividades de literacia, 111

1. Introdução

“Ao mesmo tempo em que o mundo vai mudando, as nossas palavras e as nossas perspectivas e pontos de vistas também se vão alterando, e a forma como as utilizamos para descrever o mundo também se vai adaptando” (Walsh, 2002, citado por Santos & Morato, 2012, p. 12).

Atualmente somos testemunhas de uma mudança de paradigmas e do surgimento de novas concepções que, segundo Wolfensberger (2002), contribuem para modificar pensamentos, alterar expectativas e devolver o direito de qualquer pessoa (com ou sem diagnóstico) em assumir o seu papel como cidadão ativo. Neste âmbito, desde 2002 surge a terminologia proposta por Santos e Morato (2012) para designar e classificar “Deficiência Mental/Intelectual”: “Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental” (DID). Esta nova terminologia coloca o enfoque na qualidade da relação do indivíduo com as exigências do meio envolvente, afastando-se de um diagnóstico centrado no défice e “comporta em si a noção de “habilidades” adaptativas, estabelece que o diagnóstico da condição em questão passa a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo, com repercussões fulcrais em termos de avaliação, intervenção, e inclusive, escolarização” (Santos & Morato, 2012, p. 11). No mesmo sentido, o atendimento à pessoa com DID (PcDID) passou a ser realizado com base no modelo biopsicossocial que propõe uma mudança para os serviços e apoios centrados na comunidade em detrimento dos serviços centrados institucionalmente. Esta nova perspectiva trouxe o entendimento de que com um sistema de apoios adequados e individualizados o sujeito com DID poderá assumir o seu papel como cidadão ativo, tomando as decisões pessoais relativas à sua própria vivência, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (Santos & Morato, 2012).

Paralelamente, verifica-se que há muito tempo que profissionais e investigadores na área da educação defendem que as pessoas com DID têm não só o direito, como também a capacidade de continuar a receber educação na área da literacia posteriormente ao ensino obrigatório. E que a existência de centros que proporcionam uma resposta social a esta população representam uma oportunidade ideal para promover a educação literária junto da mesma (Copeland, McCord, & Kruger, 2016; Moni, Jobling, Morgan, & Lloyd, 2011; Young, Moni *, Jobling, & Kraayenoord, 2004). No entanto, a investigação realizada na área da literacia com adultos com DID é limitada, não só no que

se refere ao conhecimento acerca das suas competências e interesses literários, mas também acerca das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida destes indivíduos. Inclusive, postula-se que há um longo caminho a percorrer até ser possível estruturar programas de educação em literacia que sejam motivantes, eficientes e eficazes para esta população específica. (Copeland et al., 2016; Moni et al., 2011; Young et al., 2004).

Sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita, a maior parte daquilo que se estuda está ligado à infância. Não obstante, para a realização deste trabalho recorreu-se à abordagem construtivista para se compreenderem os fatores promotores [ou não] do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do conhecimento dos alunos com DID. Assim, estabeleceu-se que não deve existir uma hierarquia do saber ou da aprendizagem (Souza, 2016), mas sim reconhecer que a apropriação do conhecimento ocorre não só através das interações do sujeito com o meio cultural (Souza, 2016), mas também “a partir das experiências vividas e da forma com que são mediadas as questões elementares e superiores que conduzem ao aprendido.” (Raanee, 2007, citado por Souza, 2016, p.160). Neste âmbito, ao falar-se de DID está a incluir-se não só as limitações funcionais associadas ao *déficit*, mas também as competências e as condições de superação que se desenvolvem a partir das experiências concretas das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais e culturais.

Tendo em conta o apresentado, este trabalho tem como objetivo geral recolher informação acerca dos contextos, atividades e clientes de uma instituição para pessoas com DID, considerando os aspetos compreendidos no âmbito da intervenção na literacia. Mais especificamente, pretende-se: 1) Caraterizar o contexto institucional no que se refere à intervenção no âmbito da literacia quanto ao meio envolvente e às atividades de literacia; e 2) Caraterizar os clientes da instituição quanto às suas competências de literacia e a motivação para a leitura.

2. Revisão da literatura

2.1 DID

Contexto histórico

Ao longo da história da Humanidade o olhar sobre a deficiência intelectual (DI) sofreu alterações influenciadas pela estrutura económica, social e política do momento. Segundo Miranda (2004) entre o século XVIII e até meados do século XX vigorou o Modelo Médico Reabilitador, onde o défice era de um ponto de vista científico e a deficiência entendida como uma doença, diagnosticando-se as pessoas com deficiência intelectual (PcDI) de doentes mentais. Assim sendo, o enfoque era colocado na incapacidade, a PcDI era desvalorizada de um ponto de vista social e promovia-se uma atitude paternalista e assistencialista para com estes indivíduos (Miranda, 2004).

Por outro lado, considerava-se que a PcDI poderia tornar-se um recurso válido para a comunidade onde estava inserida, através da cura/normalização da sua incapacidade e, neste sentido, surgiu a preocupação em reabilitar e uniformizar estes indivíduos o mais possível, através de tratamentos médicos individuais prestados por profissionais da saúde. Nesta lógica de reabilitação, surgiram um conjunto de políticas, programas e ações que promoveram a institucionalização da PcDI. Particularmente na área da educação nasce o termo “ensino especial”, entendido como uma ferramenta eficaz para a normalização do indivíduo com deficiência. Neste contexto, sobre o pretexto de ser benéfico para o próprio, o adulto com DI é tratado como uma criança, perdendo até a sua capacidade legal e o direito de tomar as suas próprias decisões (Palacios & Bariffi, 2007; Palacios & Romañach, 2006; Ríos, 2013).

Posteriormente, por volta da década de 70, inicia-se uma nova fase onde a educação é vista como um precursor do desenvolvimento económico, social e político que atua de forma significativa na vida das pessoas e que, portanto, deve ser tratada como um direito e dever de todos os cidadãos (UNESCO, 1963, 1985). Entretanto, surge o Movimento de Pessoas com Deficiência (MPD) no Reino Unido e nos EUA, que culminou numa nova abordagem da deficiência, o Modelo Social (Fontes, 2009; Palacios & Bariffi, 2007; Ríos, 2013). Oliver (1990), citado por Fontes (2009), afirma que na perspetiva deste modelo, a deficiência, em vez de ser resultado de uma incapacidade, passa a ser uma questão social e política. Neste sentido, o modelo social visa uma

reestruturação de todas as dimensões do sistema social, numa lógica de inclusão social, isto é, onde se reconheçam e eliminem as barreiras sociais ao cidadão com deficiência, respeitando os princípios e valores que defendem a dignidade humana, a igualdade de direitos e oportunidades, a não discriminação e o movimento de vida independente (Fontes, 2009; Palacios & Bariffi, 2007; Palacios & Romañach, 2006; Ríos, 2013).

De seguida, numa tentativa de integrar o modelo médico e a interpretação sociopolítica radical do modelo social, surge o Modelo Biopsicossocial que reconhece as limitações dos modelos biomédicos e oferece uma visão integrada do funcionamento humano no quadro das relações dos indivíduos com os contextos de vida (Sousa, Casanova & Pedroso, 2007). Neste âmbito, os sistemas de classificação médicos (eg. CIF; AAIDD) relativamente ao défice passam a ser de caráter multifatorial, prestando atenção a fatores ambientais na avaliação da saúde, neste a incapacidade é considerada o resultado da interação entre a pessoa, como entidade única, e dos ambientes físicos e sociais envolventes (Fontes, 2009; Palacios & Bariffi, 2007; Palacios & Romañach, 2006; Ríos, 2013; Sousa et al., 2007). Relativamente ao atendimento à PcDI, com o modelo biopsicossocial verificou-se uma mudança para os serviços e apoios centrados na comunidade em detrimento dos serviços centrados institucionalmente. Neste sentido, Sousa e co-autores (2007) citam as orientações da Equalização das Pessoas com Incapacidades, definidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que explicitam que todos os Estados devem fornecer serviços de reabilitação, que incluam

uma ampla gama de medidas e atividades, desde a reabilitação básica e generalista para atividades orientadas por objetivo deverão estar disponíveis nas comunidades locais, nas quais as pessoas com incapacidades se movem. No entanto, em determinadas circunstâncias e, para que se reforcem os objetivos de formação e aprendizagem poderão ser organizados cursos, localizados nas organizações prestadoras de serviços, com um quadro temporal o mais reduzido quanto possível (ONU, 1993 citado por Sousa et al., 2007, p. 37).

Definição de DID

Para se referir ao diagnóstico dos sujeitos desta investigação pretende-se adotar a terminologia proposta por Santos e Morato (2012), “Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental” (DID). Esta intenção surge com o objetivo de ir ao encontro das novas conceções e paradigmas, opção que, segundo Wolfensberger (2002) em Santos e Morato (2012), contribui para modificar pensamentos, alterar expectativas e devolver o direito de qualquer pessoa (com ou sem diagnóstico) em assumir o seu papel como cidadão ativo.

Assim sendo, a definição e abordagem de DID, adotada desde 2002, coloca o enfoque na qualidade da relação do indivíduo com as exigências do meio envolvente, afastando-se de um diagnóstico centrado no déficit e “comporta em si a noção de “habilidades” adaptativas, estabelece que o diagnóstico da condição em questão passa a ser perspetivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo, com repercussões fulcrais em termos de avaliação, intervenção, e inclusive, escolarização” (Santos & Morato, 2012, p. 11). Desta forma, a DID não se restringe apenas à condição biológica destes indivíduos, mas sim como o resultado da existência de limitações ao nível do funcionamento intelectual em conjunto com limitações ao nível das competências adaptativas, antes dos 18 anos, e que se manifestam nas competências práticas, cognitivas e sociais (Santos & Morato, 2012).

Portanto verifica-se que deixa de fazer sentido a designação e classificação “Deficiência Mental/Intelectual” e a tendência em se estigmatizar os indivíduos classificando-os em graus de “deficiência” (leve, moderado, severo e profundo). Em contrapartida, passa-se a adotar a perspetiva de que todos os indivíduos, independentemente das suas características intrínsecas, têm áreas fortes e menos fortes que podem ser colmatas pelo tipo de apoios certos para ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, de acordo com Luckasson et al. (2002 citados por Santos & Morato, 2012) os indivíduos com DID podem ser classificados de acordo com o tipo de apoio que precisam, neste contexto os autores apresentam quatro tipos de apoio que diferem na frequência e intensidade, relativamente à dependência do indivíduo desse mesmo apoio, são eles: 1) apoios intermitentes; 2) apoios limitados; 3) apoios extensivos; e 4) apoios permanentes.

Em tom de conclusão, aquilo que esta nova perspetiva traz é o entendimento de que com um sistema de apoios adequados e individualizados o sujeito com DID poderá assumir o seu papel como cidadão ativo, tomando as decisões pessoais relativas à sua própria vivência, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (Santos & Morato, 2012). Simultaneamente, considera-se que o desenvolvimento de cidadãos alfabetizados é crucial para a sustentabilidade de uma sociedade democrática (Ehrens, Lenz, & Deshler, 2004). Assim sendo, tem havido muitas iniciativas políticas e governamentais para promover a aprendizagem da leitura e da escrita em vários grupos da sociedade (Erickson, 2005), reconhecendo que todos os cidadãos têm motivação e capacidade para continuar a aprender e a desenvolver a alfabetização ao longo da vida (Kearns, 2005). Nomeadamente, a UNESCO designou os anos de 2003 a 2012 como a Década da Alfabetização, afirmando que:

A alfabetização para todos é o cerne da educação básica para todos [e] a criação de ambientes e sociedades alfabetizados é essencial para alcançar os objetivos ou erradicar a pobreza, reduzindo mortalidade infantil, coibindo o crescimento populacional, alcançando a igualdade de gênero e assegurando o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia (UNESCO 2006: 19).

Posto isto, no âmbito do presente trabalho pretende-se compreender o estado da arte no âmbito da intervenção na área da literacia com adultos com DID em contexto institucional. Assim o próximo capítulo é dedicado a esse tema.

2.2 Intervenção na área de literacia com adultos com DID

Em primeiro lugar será apresentada uma meta análise realizada por Copeland, McCord e Kruger (2016) seguida de dois estudos exploratórios (Moni, Jobling, Morgan, & Lloyd, 2011; Young, Moni, Jobling, & Kraayenoord, 2004), nos quais os autores de ambos se propuseram a recolher informação sobre as competências de adultos com DID na área da literacia e sobre os contextos e práticas literárias em dois centros comunitários em Brisbane, na Austrália.

Meta-análise (Copeland et al., 2016)

Copeland e co-autores (2016) recorreram às plataformas EBSCOhost e ERIC database para investigar intervenções realizadas na área da literacia com adultos com DID. Como resultado obtiveram 80 artigos dos quais analisaram 17 estudos, tanto de caráter experimental como qualitativo, realizados entre 1983 e 2013. Dos estudos analisados, 13 (a maioria) foram publicados entre 2002 e 2013 e envolveram no total 169 clientes adultos com DID e idades compreendidas entre os 18 e os 57 anos.

Sobre as estratégias e atividades realizadas no âmbito das intervenções analisadas, Copeland e co-autores (2016) verificaram que desde o ano 2000 houve uma tendência crescente para renunciar a estratégias comportamentais de instrução de leitura, tipicamente utilizadas com esta população específica e um aumento da utilização de estratégias usadas em intervenções com adultos típicos, como por exemplo as estratégias que seguem um modelo de ensino de design instrucional. De acordo com esta mudança de paradigma os autores (op.cit.) verificaram também que os objetivos das intervenções mudaram ao longo do tempo, deixando de focar-se somente na decodificação de palavras para englobarem também a compreensão da leitura e a aquisição de múltiplas competências de literacia.

Segundo os autores (2016), estas observações refletem uma visão mais positiva da aprendizagem da literacia das PcDID, indicando que, estas pessoas são capazes de adquirir competências mais complexas e de fazê-lo através de intervenções delineadas originalmente para os seus pares adultos típicos. Por fim, todos os estudos analisados referem que os clientes desenvolveram as suas competências de literacia e, inclusivamente, adquiriram novas competências em idade adulta. Estas conclusões vão de encontro àquilo que vários investigadores e profissionais desta área, há muito

defendem: que a educação na área da literacia com esta população deve continuar além da escolarização formal (eg. Moni et al., 2011).

Copeland e co-autores (2016) afirmam ainda que é encorajador verificar que mais de metade dos estudos analisados (a maioria desenvolvidos a partir do ano 2000) sublinham a importância de recorrer a estratégias de intervenção focadas na compreensão da leitura e no conhecimento de vocabulário, em vez de abordarem apenas o reconhecimento de palavras, à semelhança do que se tem vindo a verificar em intervenções realizadas com crianças com DID. E, acrescentam que, combinar estratégias de ensino focadas na compreensão da leitura com outras focadas no reconhecimento de palavras, com recurso ao modelo de ensino de design instrucional, centrado nos interesses dos alunos, tem maiores probabilidades de aumentar o envolvimento dos clientes no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida os autores (2016) manifestam a sua preocupação relativamente à atenção dada ao papel da escrita neste tipo de programas de intervenção e constataam que o trabalho com a escrita é incluído apenas em duas das intervenções analisadas, especificamente em Gallaher e co-autores (2002) e Pershey e Gilbert (2002). Nomeadamente, os autores consideram uma falha alarmante que na maioria das intervenções analisadas a escrita seja excluída, já que esta é parte integrante e essencial da literacia. De acordo com isto, os autores referem o postulado Koppenhaver e Williams (2010) em relação à escrita: a capacidade de comunicar ideias, pensamentos e sentimentos através da escrita é uma condição importante para aceder a oportunidades laborais, recreativas e académicas, já para não falar que desenvolve a capacidade de comunicação em geral. Em tom de conclusão, referem que negar o desenvolvimento desta capacidade reduz as oportunidades de participação ativa destes adultos em atividades nas quais a maioria dos adultos típicos se envolve diariamente, tais como as redes sociais.

Outro aspeto destacado na reflexão realizada por Copeland e co-autores (2016) remete para uma característica bastante estudada no âmbito do processo de aprendizagem das pessoas com DID que é a sua dificuldade em fazer generalizações. Assim, uma necessidade inerente às estratégias de intervenção educativas para esta população é gerar oportunidades de aprendizagem nas quais exista uma relação explícita entre o que é ensinado e o contexto de vida de quem aprende. Em concordância com esta observação os autores acrescentam que, em geral, os alunos adultos têm demonstrado um melhor desempenho na aquisição e desenvolvimento de competências quando reconhecem ligações entre o conhecimento adquirido e a sua aplicabilidade no dia-a-dia. Neste

sentido, os autores referem o postulado por Rachal (1989) que verifica que a educação de adultos mantém uma relação direta e simbólica com o ambiente em que ocorre ainda mais acentuada do que a educação de crianças e adolescentes. No mesmo sentido, os autores expõem ainda o proposto por Darvin (2006) que constata que quando se realizam intervenções junto de adultos leitores e escritores relutantes deve-se optar por situar as intervenções em contextos reais e escolhidos pelos alunos. Concluindo, parece particularmente importante que na formação de adultos com DID as estratégias pedagógicas considerem os seus interesses e contextos de vida. Esta opção estratégica pode facilitar a transferência de competências, colmatar a dificuldade destas pessoas em generalizar e aumentar a sua motivação para persistir no processo de aprendizagem (Copeland et al., 2016).

Por fim, os autores (op.cit.) referem que pouco se conhece acerca da habilitação dos educadores para implementarem este tipo de intervenções. Segundo Copeland e co-autores (2011) a investigação realizada sobre a formação de educadores em intervenções na área da literacia com crianças com DID demonstra que a maioria dos educadores não adquiriu formação para o ensino da leitura e escrita e sobre as dificuldades dos alunos. Isto afeta negativamente o tipo e a qualidade de instrução dada. Perante estas observações, os autores recomendam que no futuro se realizem investigações para averiguar quais os métodos mais eficazes para formar profissionais nesta área.

Em suma, a meta-análise apresentada (Copeland et al., 2016) fundamenta que, no âmbito da educação literária:

- 1) As PcDID são capazes de adquirir e desenvolver conhecimento na área da literacia em idade adulta;
- 2) Ainda se tem muito para aprender sobre como construir intervenções de forma eficiente, eficaz e motivante;
- 3) A motivação para a aprendizagem difere entre crianças e adultos com DID;
- 4) As estratégias que seguem o modelo de ensino de design instrucional funcionam tanto com crianças como com adultos;
- 5) O delineamento das estratégias de intervenção deve considerar os interesses, experiências de vida e a relação que os intervenientes escolhem ter com a literacia;
- 6) O enfoque do delineamento estratégico nos aspetos referidos irá fortalecer a motivação e a persistência dos alunos e, assim, gerar um impacto positivo nos resultados das intervenções.

Estudos exploratórios (Moni et al., 2011; Young et al., 2004)

De um modo geral, em cada um dos estudos que serão apresentados foi recolhida informação sobre as competências de literacia dos clientes e sobre os contextos e atividades desenvolvidas na área da literacia em dois centros comunitários para adultos com DID, em Brisbane, Austrália, que promove programas de intervenção para esta população.

O estudo de Young e colaboradores (2004) (Estudo 1) fez parte de um projeto de investigação mais vasto, promovido pela Australian National Training Authority (ANTA) cujo objetivo principal era o de formar profissionais para facilitar a implementação de programas de literacia baseados na abordagem sócio cultural desenvolvida no âmbito do programa “Latch-On” de Moni e Jobling (2000). Mais especificamente, o fim seria possibilitar o planeamento de um programa de literacia eficiente que pudesse ser implementado no dia-a-dia pela equipa técnica dos dois centros comunitários analisados. Para o efeito, este estudo foi realizado com a colaboração de 20 clientes dos programas de intervenção desenvolvidos nos centros referidos, com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, todos diagnosticados com DID e adicionalmente com deficiências físicas e/ou sensoriais e/ou transtornos da comunicação.

Por sua vez, o projeto de investigação de Moni e co-autores (2011) (Estudo 2) surge no âmbito da investigação da educação ao longo da vida, focando-se no trabalho desenvolvido em organizações que prestam serviço comunitário. Mais especificamente, os autores queriam analisar o tipo de atividades que podiam ser desenvolvidas na área da literacia para adultos com DID de forma a permitir que estes permaneçam ativos à medida que envelhecem, em termos sociais e desenvolvimentais. Segundo os autores deste estudo a investigação nesta área é limitada, para tal, propuseram-se a recolher informação acerca das competências de literacia de adultos idosos com DID, bem como a identificar as suas necessidades e interesses ao nível da literacia e também a fazer um levantamento das oportunidades latentes no que toca à educação literária no contexto dos programas das atividades a decorrer nos centros analisados. Este estudo contou com a colaboração voluntária de dois centros comunitários. Em cada centro foram entrevistados um técnico e um membro da direção e no total realizaram-se provas de literacia emergente junto de 13 clientes (oito do Centro 1 e cinco do Centro 2) com idade compreendidas entre os 29 e os 56 anos.

Em relação aos clientes dos estudos aqui apresentados nota-se que o Estudo 1 avaliou as competências de jovens adultos e o estudo 2 de adultos idosos, considerando

que o envelhecimento dos indivíduos com DID é precoce, sendo esta a maior diferença entre os estudos. É ainda importante notar quanto aos clientes que, o estudo 2 incluiu a participação dos técnicos dos centros, enquanto o estudo 1 não. Quanto aos centros analisados existem evidências que levam a autora da presente investigação a crer que são os mesmos, nomeadamente serem dois centros comunitários a trabalhar com a mesma população e na mesma localidade.

Quanto aos resultados de ambos estudos (Moni et al., 2011; Young et al., 2004) foi possível concluir que, independentemente da diferença de idades referida anteriormente, os clientes apresentam um conjunto de competências emergentes de literacia, sugerindo que estes estão aptos à aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Inclusive, concluiu-se que os clientes envolvem-se em atividades de literacia e interessam-se por desenvolver as suas competências (op.cit.). Além disso, os mesmos autores notam que incluir materiais mais explícitos de leitura e escrita em atividades e no meio envolvente, por exemplo, fornecendo textos mais acessíveis e painéis fotográficos, estimulam os clientes a partilharem ideias, textos e experiências (op. cit). Em seguida, os resultados das provas de escrita revelaram que, quando interessados pelo tema (por exemplo relatos na primeira pessoa), os clientes mantêm o interesse na tarefa e são capazes de a realizar autonomamente. Estes resultados, segundo Young e colaboradores (2004) vão ao encontro do postulado por Moni e Jobling (2000), de acordo com o qual as tarefas de escrita sobre temas que são familiares aos clientes os motivam a escrever.

Além disso, quanto ao delineamento dos programas desenvolvidos na área da literacia, os autores concluem que:

- 1) Devem contemplar os interesses, necessidades e contextos sociais dos seus clientes;
- 2) A escolha e a seleção de atividades adequadas às idades, interesses e conhecimento dos clientes são essenciais para promover um maior envolvimento por parte dos mesmos;
- 3) Embora a alfabetização funcional seja importante, o ensino deve ser centrado em torno das necessidades e interesses dos adultos, e não limitado a um conjunto predeterminado de competências funcionais, devendo incluir, por exemplo, tipos de textos que os indivíduos estejam interessados e motivados a ler;
- 4) O ambiente onde as atividades são desenvolvidas deve incorporar a programação diária e não se restringir ao desenvolvimento de competências funcionais, pondo também como objetivo criar oportunidades onde a prática da leitura, escrita e oralidade se desenvolvam como atividades de bem-estar;

5) Para que os programas de intervenção e atividades desenvolvidas neste âmbito se adequem ao perfil individual dos clientes, os técnicos responsáveis pela sua dinamização e implementação necessitam de formação.

Em resumo, os autores dos estudos enunciados concluem que os adultos com DID devem ter oportunidades após a escolaridade obrigatória para prosseguir a educação literária (Young et al., 2004) e que as organizações comunitárias têm a possibilidade de o fazer no âmbito das atividades e programas que desenvolvem (Moni et al., 2011; Young et al., 2004). Não obstante, os programas comunitários para indivíduos com DID têm sido tradicionalmente dominados pelo treino de competências funcionais para a vida independente, como as “atividades para a vida diária” (AVD’s), não sendo reconhecido o papel que a literacia pode ter, num contexto de aprendizagem contínua, não só nesses programas, mas também para a qualidade de vida dos indivíduos (Moni et al., 2011). No mesmo sentido, estes estudos forneceram evidências de que, nestes centros, havia oportunidades para a introdução de atividades de literacia centradas nas necessidades e interesses dos clientes com potencial de enriquecer as suas experiências (Moni et al., 2011; Young et al., 2004).

De acordo com as investigações apresentadas, compreende-se que é preciso conhecer como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita nesta população. Sequencialmente, o próximo capítulo é dedicado a esse tema.

2.3 Variáveis que influenciam a Aquisição e o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita

Na literatura sobre a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, a maior parte daquilo que se estuda sobre os processos de ensino-aprendizagem está associado à infância. Neste âmbito, a partir da década de 80 e por influência do trabalho de alguns autores associados à psicologia do desenvolvimento (e.g. Piaget e Vygotsky), surge a perspectiva construtivista que defende que a aprendizagem é um contínuo de desenvolvimento. Este movimento afirma que para compreender o conhecimento é necessário reconstruir a sua génese e, sendo este um processo evolutivo, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem são parte da aprendizagem (Teberosky & Colomer, 2003). Neste sentido, a perspectiva construtivista considera não apenas que a escrita, a leitura e a linguagem oral atuam de forma interdependente desde a mais tenra idade, mas também que a alfabetização é um processo que ocorre em contextos sociais determinados (Teberosky & Colomer, 2003).

Segundo Alves Martins e Simões (2008), o processo aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita é gradativo dependendo especialmente 1) das competências neurofisiológicas do indivíduo, nomeadamente da percepção, memória, atenção, imitação, motricidade 2) do contexto social e 3) das funções envolvidas no desenvolvimento da linguagem, tais como a função auditiva, a integridade intelectual, as estruturas para articulação oral e a destreza motora. No mesmo sentido, quando se parte de um pressuposto histórico-cultural, não se deve estabelecer uma hierarquia do saber ou da aprendizagem (Souza, 2016), mas sim reconhecer que a apropriação do conhecimento ocorre não só através das interações do sujeito com o meio cultural (Souza, 2016), mas também “a partir das experiências vividas e da forma com que são mediadas as questões elementares e superiores que conduzem ao aprendido.” (Raanee, 2007 citado por Souza, 2016 p.160). Neste âmbito, ao falar-se de DID está a incluir-se não só as limitações funcionais associadas ao *déficit*, mas também as competências e as condições de superação que se desenvolvem a partir das experiências concretas das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais e culturais. Estas experiências são consideradas fatores promotores ou não do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do ensino aprendizagem (Rosa, 2017).

De acordo com o apresentado, os construtivistas sublinham a importância do papel ativo do educando e do papel mediador dos que com ele interagem. Segundo esta

perspetiva considera-se que a escrita, a leitura e a linguagem oral atuam de forma interdependente desde a mais tenra idade, mas também que a alfabetização é um processo que ocorre em contextos sociais determinados (Teberosky, Colomer, & Machado, 2003). Neste sentido, a partir das primeiras experiências de contato das crianças com a linguagem escrita verificou-se a existência de dois tipos de conhecimento: 1) o conhecimento gerado através da socialização (e.g. interação com indivíduos que lhes leiam e com o próprio material escrito); e 2) o conhecimento assimilado através da socialização. A partir destas observações conclui-se que a socialização e o contacto com o meio circundante desempenham um papel ativo no desenvolvimento das representações idiossincráticas, pois dependem das experiências individuais e da forma como cada um as apreende (Branco & Alves Martins, 2009; M. A. Martins & Niza, 2014).

De acordo com esta perspetiva, Carlino e Santana (1996) afirmam que:

o ser humano desde o começo da vida constrói a sua aprendizagem em interação com o meio e com os outros. A importância desse contexto é decisivo, pois pode abrir ou restringir as oportunidades de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, uma aula é rica na medida em que favorece a participação das crianças em variadas situações onde podem fazer uso efetivo e refletir sobre os diferentes objetos de conhecimento (p.49).

Caraterísticas dos ambientes promotores da leitura e escrita

No âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, diversos autores se focaram em descrever quais as condições básicas e necessárias para a estruturação do ambiente da sala de aula de forma a promover a linguagem tanto a nível oral como da escrita. Entre outros, Mata (2008) refere que no processo de apropriação da escrita, das suas características e convenções, as crianças dependem não só de ambientes de aprendizagem promotores do contacto e da exploração da escrita; mas também da intencionalidade e do incentivo por parte dos técnicos e outros adultos nessa mesma direção. Deste modo, a mesma autora (op.cit.) definiu alguns aspetos diretores da organização destes ambientes para promoção da aprendizagem da escrita e da leitura.

Começa por apresentar-se as caraterísticas de ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita:

- Ser positivo, facilitador da exploração da escrita;
- Ser estimulante para a utilização real da escrita;
- Estimular, encorajar e apoiar as suas explorações e tentativas de escrita;

- Deve promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita;
- Deve respeitar as características conceituais de cada cliente, não procurando pressionar nem saltar etapas;
- Deve atribuir um papel ativo aos alunos, considerados como produtoras de escrita, e não de meras utilizadoras ou reproduzidas;
- Deve fomentar oportunidades de escolha de acordo com os gostos e vivências de cada um, para que as aprendizagens sejam significativas (Mata, 2008).

Em seguida apresentam-se as características de ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da leitura:

- Encorajar a exploração e reflexão sobre o escrito e a sua interpretação;
- Promover o prazer e a satisfação da leitura;
- Serem ricos em oportunidades de interação com o texto escrito e estimulantes, incentivando as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional, com tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia;
- Prestar atenção às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada um;
- Promover a articulação e interação com a família, envolvendo-as nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras (Mata, 2008).

No mesmo sentido Alves Martins e Niza (2014), definiram um conjunto de princípios que os educadores devem também ter em mente para o desenvolvimento da linguagem escrita, através de experiências significativas de maneira a que as crianças possam transmitir o que sabem, pensam e sentem, são eles:

- Utilizar a linguagem das crianças como ponto de partida para o trabalho sobre a linguagem escrita;
- Enaltecer as descobertas das crianças, apoiando-as na exploração da linguagem oral e da linguagem escrita;
- Encorajar as tentativas de leitura e de escrita, encarando os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;
- Apresentar-se como modelo, utilizando uma linguagem adequada, escrevendo e lendo para as crianças;
- Diversificar os materiais e os tipos textos lidos e escritos;

- Programar as atividades e o tempo de maneira a que as crianças possam ter experiências de leitura e de escrita, coletivas, em pequeno grupo e individuais;
- Procurar envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças.
- Em conclusão, é possível considerar que todos os espaços podem ser aproveitados para criar as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem leitura e da escrita.

Competências de literacia

Como referido anteriormente, no que toca à eficácia do ato pedagógico relativamente à apropriação do conhecimento da leitura e da escrita, sublinha-se a importância de considerar o indivíduo em toda a sua individualidade, tendo em conta que o foco deve ser no entendimento das competências e nas condições de superação do indivíduo e não no seu *deficit* (Carneiro, 2008).

De acordo com o apresentado, começa-se por apresentar o conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo interpretar as propriedades formais da língua, ao qual dá-se o nome de consciência linguística e é composto pela consciência fonológica, consciência de palavra e consciência sintática (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Sobre a consciência linguística sabe-se que esta começa a desenvolver-se de forma primitiva em idades pré-escolares, inclusive observa-se que quanto mais se promove o contacto com a língua materna, maior é o “domínio sobre as estruturas da língua em situações de comunicação (vocabulário, sintaxe, articulação das palavras)” (Sim-Sim et al., 2008, p. 48). Além disso, no âmbito do processo evolutivo da aquisição da linguagem, verifica-se que à medida que os conhecimentos infantis sobre a língua evoluem a consciência linguística desenvolve-se. Assim, podem observar-se comportamentos que indicam a apreensão das dimensões fonológicas e sintáticas da língua, afastando-se da noção de língua enquanto instrumento comunicativo (Sim-Sim et al., 2008). Por fim, verifica-se que as capacidades de consciência linguística evoluem para “um conhecimento metalinguístico mais explícito, sendo (os indivíduos) capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras. Esta evolução parece estar dependente do ensino e das aprendizagens escolares” (Sim-Sim et al., 2008, p.45).

Como referido anteriormente a consciência fonológica é uma capacidade linguística, que Sim-Sim e co-autores (2008) definem como “ a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à

capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48).

No mesmo sentido, uma grande quantidade de investigações apresenta a consciência fonológica como uma capacidade bidimensional, onde uma das dimensões se refere à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas (eg. sílabas); e a outra dimensão refere-se à análise e manipulação das unidades fonémicas, esta última é mais sofisticada e surge associada ao desenvolvimento de algumas competências de leitura do indivíduo (Sim-Sim et al., 2008). De acordo com a teoria desenvolvimentista, a evolução desta capacidade relaciona-se com a sensibilidade do indivíduo aos segmentos fonológicos, sendo mais desenvolvida quanto mais pequeno o segmento fonológico apreendido, por exemplo as unidades fonéticas são componentes fonéticos mais pequenos do que as sílabas (Sim-Sim et al., 2008). De acordo com Sim-sim e co-autores (2008), há uma série de estudos, onde se avaliou o nível de consciência fonológica utilizando-se vários tipos de tarefas (eg. tarefas de manipulação; tarefas de segmentação), a partir dos quais se concluiu que as tarefas fonémicas são mais difíceis do que as tarefas silábicas. A partir da década de setenta, a investigação demonstra que a consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento das competências literárias. Neste âmbito, são diversos os estudos onde se verificaram correlações positivas entre o desempenho dos indivíduos em tarefas silábicas e fonémicas e o seu processo de aprendizagem da leitura, mesmo controlando variáveis como o nível intelectual, vocabulário, memória, ou nível social do indivíduo (Sim-Sim et al., 2008).

Outra capacidade linguística é a consciência de palavra e implica dois aspetos fundamentais, primeiro a capacidade do indivíduo de compreender que as palavras são unidades linguísticas integrantes das frases, quanto a isto a investigação demonstra que é um indicador evolutivo da aquisição da linguagem escrita quando os indivíduos incluem na sua contagem de palavras outras categorias gramaticais (eg. elementos funcionais, como artigos, preposições) para além dos elementos com conteúdo (eg. nomes, verbos, adjetivos). E segundo que as palavras são rótulos fónicos arbitrários, quanto a isto verifica-se que as crianças a partir dos 5/6 anos relacionam o tamanho das palavras com o tamanho da emissão verbal que pode, ou não, ser coincidente com a dimensão da palavra isolada, por isso, há vezes em que a criança confunde frases e palavras (Sim-Sim et al., 2008). De acordo com isto, nota-se também que, inicialmente, as crianças desconhecem que, num texto, a função dos espaços em branco é a de separar as palavras. Consequentemente, a correspondência entre palavra gráfica e oral é mais difícil para as

crianças nesta fase (Teberosky et al., 2003). Por fim, a consciência de palavra é uma competência fundamental para os indivíduos assimilarem o conhecimento de que uma emissão oral pode ser traduzida em linguagem escrita. Além disso, esse conhecimento facilita a interpretação de palavras no processo de leitura dos indivíduos (Sim-Sim et al., 2008).

Quanto à consciência sintática é uma capacidade linguística que Sim-Sim e co-autores (2008) definem como:

(...) a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática. Esta competência traduz-se na possibilidade de realizar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado, de o corrigir, caso esteja incorreto, e de explicitar as regras subjacentes a essa retificação (p.63).

O sucesso em tarefas de organização frásica relaciona-se com a complexidade da estrutura frásica, quanto mais complexa a estrutura de uma frase mais difícil de realizar uma avaliação sintática (eg. O cão ladra antes que comer). Não obstante, em algumas investigações sobre a capacidade de organização frásica das crianças no pré-escolar, concluiu-se que o sucesso das crianças nesse tipo de tarefas se devia à sua capacidade de compreender o sentido da frase em termos de conteúdo e não do ponto de vista sintático (eg. o carro acelerou o João) (Sim-Sim et al., 2008). A investigação indica que a consciência sintática é uma capacidade linguística facilitadora da leitura, na medida em que promove a utilização do contexto linguístico na descodificação de palavras desconhecidas. E é também uma capacidade facilitadora da compreensão leitora, pois possibilita ao indivíduo a monitorização do sentido e a integração das informações em relação ao que está a ser lido (Sim-Sim et al., 2008).

Para além das capacidades de consciência linguística existem outro tipo de competências que são consideradas fundamentais para o processo de aquisição da leitura e da escrita, como é o caso do conhecimento conceptual e lexical, do conhecimento do alfabeto, das concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita e do conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita e o dos indicadores linguísticos e extralinguísticos.

Em primeiro lugar sobre o desenvolvimento conceptual e lexical, Sim-Sim (1998) afirma que “o desenvolvimento lexical contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento das redes de relação entre eles” (p.125). Segundo a autora (op.cit.) para perceber o desenvolvimento conceptual é fundamental compreender a hierarquia dos níveis de categorização, nesta estão incluídos 3 níveis, são

eles, o nível básico, um nível mais geral (superordenação) e um nível mais específico (subordenação). Quanto à relação entre os três níveis, Sim-Sim (1998) afirma que “quanto mais se sobe na hierarquia categorizadora, maior é o número de instâncias contempladas e menor a especificidades dessas instâncias” (p. 115). Deste modo, prevê que numa fase pré-escolar, a criança apresenta um nível básico de construção e organização hierárquica de conceitos, sendo por isso mais fácil para ela adquirir o conceito de *bola* (nível básico), do que o de *brinquedo* (nível mais geral), ou do que o de *bola de ping-pong* (nível mais específico). Apesar da importância dos processos de categorização, a criança passa não só por uma fase de apreensão do significado individual dos vocábulos, mas também começa a aperceber-se das redes de relação semântica entre eles. Isto é, a certa altura a criança entende que a mesma palavra pode ter significados diferentes ou que diferentes palavras partilham o mesmo significado ou até o que são antónimos. A este respeito Sim-Sim (1998) refere que a relação entre a aquisição do conceito e da palavra é muito estreita e citando Clark (1979, como referido em Sim-Sim, 1998 p.130) “a relativa complexidade do significado das palavras e a natureza do conhecimento da criança desempenham um papel determinante na aquisição de cada vez mais palavras e do respetivos significados.” A verdade é que a compreensão do significado de uma palavra remete para a relação entre o conceito e a sua representação verbal, ou seja, a palavra (Sim-Sim, 1992; Sim-Sim, 1998). Deste modo, o desenvolvimento lexical pode ser interpretado como um processo de aproximação gradual ao significado da palavra, pois o conhecimento de uma palavra implica conhecer os atributos que determinam a formação de certo conceito que a palavra representa, ou seja do seu significado (Sim-sim, 1992). Sobre este aspeto do desenvolvimento linguístico sabe-se que desempenha um papel importante não só nas produções textuais, mas também na compreensão de textos, pois depende e reenvia para a capacidade do individuo de precisar o significado das palavras, ajustando-as à intencionalidade e situação comunicativa do texto (Koch, 2002).

Em seguida, o conhecimento do alfabeto é uma capacidade que pode ser organizada em dois níveis, o conhecimento do nome das letras e o conhecimento do som das letras e por norma verifica-se que a criança começa por reconhecer o nome das letras e posteriormente os sons (Treiman, 1998; Zaretsky, Core, & Currier, 2010). Simultaneamente a aprendizagem das letras do alfabeto, a estes dois níveis, permite à criança estabelecer uma relação entre sons e letras (Corrêa, Cardoso-Martins, & Rodrigues, 2010; Treiman, 1994), como consequência, o desenvolvimento desta capacidade promove o processo de aquisição do princípio alfabético (Lima, 2012) e a

produção de escritas silábicas fonetizadas por parte das crianças (Corrêa et al., 2010; Treiman, 1994). Em corroboração com o que tem vindo a ser apresentado, nota-se que esta capacidade potencia o desenvolvimento de competências fonológicas (Treiman, 1998). Em tom de conclusão, na literatura sobre a leitura e a aquisição da linguagem escrita tem-se recolhido evidências de que o conhecimento das letras do alfabeto é um bom preditor da aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins & Silva, 1999).

Outro pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita relaciona-se com as características convencionais da escrita, seja a linearidade, unidirecionalidade, o uso de espaços em branco, as relações entre o oral e o escrito e o reconhecimento de sinais de pontuação (Alves Martins & Niza, 2014; Mata, 2004). Neste âmbito, Alves Martins (1995) cita um estudo de diversos investigadores, onde se concluiu que o conhecimento das características convencionais da escrita é fundamental para a aprendizagem da leitura e aquisição da linguagem escrita. Relativamente aos indicadores linguísticos e extralinguísticos, como o tipo de suporte de texto, as ilustrações que acompanham os textos e indicadores tipográficos (eg. título), estes segundo Alves Martins e Niza (2014) são facilitadores da compreensão da leitura e do ato de ler, explicando que estes ajudam o indivíduo a antecipar o conteúdo da mensagem escrita. Em resumo, nota-se que tanto o conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita como os indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes nos suportes escritos desempenham um papel significativo e facilitador para a aquisição da leitura e da escrita.

Depois sobre as concepções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita, alguns autores consideram que este processo se relaciona com a construção do projeto de leitor/escritor, isto é, no sentido que cada um atribui à aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 2014; Mata, 2008). Simultaneamente, nota-se que, numa lógica de processo de aprendizagem contínuo, todo o conhecimento que se desenvolve anteriormente à inserção na escola é fundamental para o sentido atribuído à aprendizagem escolar, neste caso específico, à aprendizagem da leitura e da escrita (Branco & Alves Martins, 2009; Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Alves Martins & Niza, 2014; Alves Martins, 1995; Teberosky et al., 2003) Neste sentido, Alves Martins e Niza (2014) referem que a família pode contribuir de forma direta para as aprendizagens da leitura e da escrita através de práticas sociais de leitura (e.g. leitura de histórias) ou de forma incidental (e.g. interação com material impresso). Assim, sabe-se que a convivência com leitores enriquece o conhecimento acerca desta temática,

promovendo a compreensão da mesma acerca das diferentes funções da leitura e da escrita no quotidiano (Alves Martins & Niza, 2014; Mata, 2008; Teberosky et al., 2003). No mesmo sentido, sabe-se que o contacto estabelecido em idades precoces com materiais de leitura e de escrita desempenha um papel crucial na aprendizagem da linguagem escrita (Branco & Alves Martins, 2009; Alves Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Alves Martins & Niza, 2014; Alves Martins, 1995; Teberosky et al., 2003). Assim, compreender a funcionalidade da linguagem escrita é um bom preditor da aprendizagem da leitura e escrita (Alves Martins & Niza, 2014; Mata, 2008; Soares, 2003, 2004).

Motivação para a leitura

Muito importante para o processo de aquisição da leitura e da escrita é a motivação para a leitura. É sabido que a motivação das pessoas perante uma tarefa ou situação influencia não só o processo de resolução, considerando o grau de aprofundamento e complexidade, como também o resultado final obtido, tanto em termos de sucesso ou de insucesso (Monteiro & Mata, 2001). Neste âmbito, a investigação demonstra que a motivação e o empenho na tarefa são aspetos essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Morgan & Moni, 2008). Ao estudar a motivação e aprendizagem é preciso compreender que este conceito abrange não só diferentes áreas específicas (e.g., leitura, matemática, ciências) como também diversos domínios de motivação próprios de cada área (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009). No caso da motivação para a leitura, Wigfield (2000), como referido por Mata, Monteiro e Peixoto (2009) apresenta três dimensões centrais, nomeadamente: 1) motivação intrínseca e extrínseca, 2) perceções de competência e de eficácia, e 3) motivação social. Ao explicitar estas dimensões, Wigfield (2000, citado por Mata et al., 2009) refere que ao se considerar os aspetos extrínsecos e intrínsecos é possível compreender melhor as razões implícitas no desenvolvimento de atividades de leitura, como o prazer e o interesse envolvidos na leitura, ou como a gratificação externa (e.g. reconhecimento dos outros). Quanto às perceções de competência e eficácia aquilo que se está a considerar são as apreciações dos próprios sujeitos relativamente à sua capacidade para desenvolverem determinadas atividades, que pode facilitar ou inibir o seu nível de envolvimento nas mesmas. Por fim, a motivação social é considerada essencial na área da leitura, já que esta é na maioria das vezes encarada como uma atividade social (Wigfield, 2000 citado por Mata et al., 2009).

Assim, como nota Wigfield (2000) referido Mata e co-autores (2009), ter uma visão multidimensional da motivação para a leitura permite compreender que existem diferentes razões para a motivação e que, conseqüentemente há aspetos que beneficiam o

processo de aprendizagem mais do que outros. Neste sentido, verificou-se que “crianças que estão intrinsecamente motivadas, que têm concepções de competência positivas e que gostam de partilhar com os outros as suas atividades de leitura, tornar-se-ão provavelmente leitores mais envolvidos” (Mata et al., 2009, p. 564).

3. Problemática

3.1 Pertinência

De acordo com a revisão de literatura efetuada, verifica-se que há muito tempo que profissionais e investigadores da área da educação defendem que as pessoas com DID têm não só o direito, como também a capacidade de continuar a receber educação na área da literacia posteriormente ao ensino obrigatório. Simultaneamente, nota-se que a existência de centros que proporcionam uma resposta social a esta população representam uma oportunidade ideal para promover a educação literária junto da mesma. No entanto, existe ainda uma perceção comum de que a aquisição e o desenvolvimento das competências de literacia representa uma impossibilidade para esta população fora do espaço físico e temporal da escola.

A investigação realizada na área da literacia com adultos com DID é limitada, não só no que se refere ao conhecimento acerca das suas competências e interesses literários, mas também acerca das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida destes indivíduos. Inclusive, postula-se que há um longo caminho a percorrer até ser possível estruturar programas de educação em literacia que sejam motivantes, eficientes e eficazes para esta população específica. Aquilo que se tem vindo a observar é que a falta de informação disponível constitui uma barreira no delineamento de programas de intervenção e desenvolvimento de atividades adequadas neste âmbito. (Copeland et al., 2016; Moni et al., 2011; Young et al., 2004).

Simultaneamente, os autores (op.cit) defendem que será possível criar oportunidades de aprendizagem e desenvolver competências de literacia com adultos com DID fora da escola e em contexto institucional. Para tal, recomendam que as investigações nesta área se preocupem em recolher informação sobre as competências e características de aprendizagem desta população, sobre a habilitação de técnicos e sobre os contextos institucionais. Inclusivamente, acrescentam que descrições mais detalhadas acerca das características de aprendizagem dos clientes podem permitir formar técnicos e determinar melhor que tipo de intervenções são mais eficazes, consoante o perfil individual dos clientes e do grupo. Por fim, os mesmos autores sugerem que as atividades desenvolvidas na área da literacia com a população em questão podem ser realizadas de forma a permitir que os indivíduos permaneçam envolvidos e motivados para a literacia, através de estratégias de ensino centradas na pessoa, contemplando os seus interesses, necessidades e contextos sociais.

3.2 Objetivos

Tendo em conta o apresentado, este trabalho tem como objetivo geral compreender como é realizada a intervenção na área da literacia numa instituição para jovens e adultos com DID. Assim, propõe-se a recolher informação acerca dos contextos, atividades e clientes para responder aos seguintes objetivos específicos:

- 1) Caraterizar o contexto institucional no que se refere à intervenção no âmbito da literacia quanto ao meio envolvente e às atividades de literacia.
- 2) Caraterizar os clientes da instituição quanto às suas competências de literacia e a motivação para a leitura.

Posteriormente, prevê-se que a realização deste trabalho possa servir a instituição no que refere ao seu trabalho de intervenção no âmbito da literacia. Simultaneamente, espera-se que este trabalho potencie a possibilidade de reconfigurar crenças e representações em relação a ideias estigmatizadas sobre o trabalho das questões ligadas à área da literacia com jovens e adultos com DID em contexto institucional.

4. Método

Este trabalho de investigação é de carácter qualitativo e de natureza descritiva e exploratória, uma vez que aquilo que se propõe a realizar é a compreensão, a descrição e a análise de um fenómeno específico. Também, porque o desenvolvimento deste estudo privilegia as interpretações dos indivíduos, a descrição do contexto real e se foca nos processos em curso. Assim sendo, o investigador teve de adotar uma perspectiva naturalista e de compreensão interpretativa da experiência humana para cumprir os objetivos propostos (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2013; Willig, 2008).

Como estratégia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso, por três razões:

- 1) Por ser considerado um valioso recurso para a execução de pesquisas científicas, nomeadamente no desenvolvimento de práticas educacionais em Psicologia (Sanches Peres & Dos Santos, 2005; Yin, 1994);
- 2) Porque é especialmente indicado quando se pretende compreender “como” e “porquê” de um fenómeno específico, ao invés de manipular as causas (Sanches Peres & Dos Santos, 2005; Yin, 1994);
- 3) Porque o “caso” pode ser qualquer coisa que interesse ao investigador compreender, seja uma situação, indivíduo, grupo ou organização (Robson, 2002).

É ainda importante compreender que neste trabalho se teve em consideração que o estudo de caso, como estratégia de investigação, exige que a investigação empírica do fenómeno seja realizada no contexto real e um dos seus pontos fortes é o facto de possibilitar a utilização de múltiplas formas de recolha de dados, sejam documentos, entrevistas e/ou observações (Yin, 1994). Por fim, compreende-se que o “caso” é multidimensional e, portanto, a análise dos vários aspetos foi realizada de forma holística, evitando interpretações reducionistas (Sanches Peres & Dos Santos, 2005).

4.1 Caso

A seleção da unidade de análise ou do “caso” não é uma escolha metodológica, mas a escolha do objeto a ser estudado pelo investigador, por isso deve representar uma manifestação concreta do fenómeno de interesse para o investigador (Stake, 1995), considerando que quanto mais específicas forem as proposições de um estudo, mais ele permanecerá dentro de limites exequíveis (Yin, 1994).

Tendo em conta o objetivo geral deste trabalho, aqui a unidade em análise ou o “caso” corresponde a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), a Quinta-

essência (Qe), intitulada de “Qe, Uma Nova Linguagem para a Incapacidade”, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos para jovens e adultos com DID, cuja missão é “promover a qualidade de vida, o desenvolvimento do pleno potencial e a integração social de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, maiores de 16 anos de idade.” Para tal, a Associação QE contempla três respostas:

- 1) Centro de Desenvolvimento, equiparado a Centro de Atividades Ocupacionais (CAO);
- 2) Residências, equiparadas a Lar Residencial para Pessoas com Deficiência;
- 3) Centro de Investigação e Desenvolvimento.

A seleção da Qe foi feita por conveniência, pois, a investigadora encontrava-se a fazer o estágio académico no local.

Inclusive, participam neste estudo 8 clientes do CAO da Qe, três do género feminino e cinco do masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 52 anos de idade. Além disso, sabe-se que os 8 clientes frequentaram o ensino obrigatório. Como critério de seleção considerou-se a participação semanal dos clientes em atividades desenvolvidas na Qe no âmbito da literacia, durante o ano letivo.

Tabela 1

Caraterização dos clientes

Nome	Diagnóstico	Anos na QE	Idade (anos)	Género
A	Paralisia cerebral	4	21	M
B	Perturbação do Espectro do Autismo	2	18	M
C	Atraso global do desenvolvimento	12	48	M
D	Síndrome de Asperger	7	29	M
E	Perturbação Global do Desenvolvimento	6	52	M
F	Trissomia 21	8	27	F
G	Paralisia cerebral	5	33	F
H	Paralisia cerebral	5	27	F

4.2 Instrumentos

Como metodologia de recolha de dados optou-se pela observação participante, completada com o registo estruturado, nomeadamente duas grelhas de observação (anexo A), um conjunto de provas desenvolvidas no âmbito da investigação em literacia emergente que serviram para avaliar as competências de literacia (anexo B) dos clientes e um questionário sobre a motivação para a leitura (anexo C).

Grelhas de observação adaptadas de Alves Martins e Santos (2005)

Como instrumento de registo estruturado, criaram-se duas grelhas de observação pedagógicas no domínio da leitura e da escrita – a “grelha de observação do contexto institucional” e a “grelha de observação da atividade em contexto de sala de aula” (v. anexo A) – adaptadas da grelha de observação das práticas no domínio da leitura e da escrita de Alves Martins e Santos (2005). Na sua forma original, esta grelha é constituída por um total de 60 itens, e está organizada em três dimensões: projeto pedagógico (3 itens), organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária (19 itens) e, por fim, práticas de leitura e de escrita (35 itens).

As duas grelhas foram construídas de acordo com o objetivo específico deste estudo, nomeadamente caracterizar o contexto institucional no que se refere à intervenção no âmbito da literacia quanto ao meio envolvente e às atividades de literacia. Por sua vez, durante o processo de construção das respetivas grelhas foram realizadas alterações consoante os seguintes critérios: a) a adequação à população em estudo (eg. alterou-se a designação de “crianças” para “clientes”); b) a necessidade de incluir uma medida intermédia (“algumas vezes”) de modo a introduzir uma sequência temporal mais equilibrada entre os diferentes pontos da escala de resposta, visto que ela passava de “muitas vezes” para “poucas vezes”; e c) a adequação dos itens aos objetivos de estudo, acrescentando ou eliminando itens consoante estes eram ou não passíveis de ser avaliados, respetivamente.

i. Grelha de observação do contexto institucional – Grelha 1

Esta grelha é constituída por um total de 16 itens e contempla uma dimensão: organização e gestão do espaço físico da instituição e da rotina diária (16 itens) (v. anexo A).

ii. **Grelha de observação da atividade em contexto de sala de aula – Grelha 2**

Esta grelha é constituída por um total de 37 itens, e está organizada em duas dimensões: projeto pedagógico (3 itens) e das práticas de leitura e de escrita (34 itens) (v. anexo A).

Provas de literacia

i. Prova de Conhecimento do Alfabeto

Para avaliar o conhecimento alfabeto dos clientes, recorreu-se a duas tarefas, uma que avalia o conhecimento quanto ao nome das letras (tarefa 1) e outra quanto ao som das letras (tarefa 2). Para a realização da tarefa 1 foram apresentados 23 cartões com as letras do alfabeto português, representadas em maiúsculas e minúsculas (v. anexo B). Esta tarefa consistiu em pedir-se ao cliente que nomeasse as letras do alfabeto que estavam nos cartões e que lhe foram sendo apresentadas de forma aleatória. Após a primeira tarefa foram guardados os cartões com as letras, e iniciou-se a tarefa 2, onde foi pedido ao cliente que escrevesse numa folha as letras, conforme eram enunciadas pela investigadora. Alguns clientes não conseguiam escrever, nesses casos foi a investigadora que escreveu a resposta dada.

Instruções

Na tarefa 1 foram dadas as seguintes instruções: “Conheces esta letra? Consegues dizer o nome dela?”. Na tarefa 2: “Agora vou pedir-te que escrevas na folha as letras que te vou dizer. Consegues escrever?”

Cotação

As tarefas foram cotada da mesma forma, a cada resposta correta foi atribuído um (1) ponto, caso contrário foram atribuídos zero (0) pontos, sendo que a pontuação máxima possível em cada tarefa é de 23 pontos.

ii. Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (TLT)

Para avaliar os conhecimentos dos clientes relativamente aos termos empregues em contextos educativos onde se trabalha a leitura e escrita, utilizou-se o TLT (Alves Martins, Mata, Peixoto, & Monteiro, 1997). Segundo Downing (1977), a existência de ideias claras acerca das funções e natureza da linguagem escrita têm implicações na aprendizagem da leitura e escrita. Assim, algumas dificuldades manifestas no processo de aprendizagem da leitura e escrita podem estar ligadas à não compreensão de termos que são empregues sistematicamente nos contextos onde utiliza-se a linguagem escrita, por exemplo “palavra” e “letra” (Alves Martins et al., 1997). No total, o TLT tem 23 itens, distribuídos por 11 termos, conforme apresentado na tabela 2:

Tabela 2

Apresentação e Discriminação dos itens do TLT por termo

Termos	Número de itens	Discriminação de itens
Número	3	1, 2 e 3
Letra	2	4 e 5
Palavra	1	6
Palavra + direcionalidade	4	7, 8, 9 e 10
Maisculas e minúsculas	3	11, 12 e 13
Letra+ palavra + direcionalidade	2	14 e 15
Frase	3	16, 17, e 18
Nome próprio	1	19
Título da história	1	20
Direcionalidade da leitura	2	21 e 22
História escrita	1	23

Instruções

No início da prova entrega-se ao cliente um caderno com o Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (v. Anexo B), acompanhado da seguinte instrução: “Vou dar-te um caderno com o teu nome escrito. Vamos fazer várias coisas com ele. Vais ter que olhar com muita atenção e vais ter que ouvir com cuidado o que te vou dizer para poderes fazer. Abre o caderno na primeira página”. Nessa página estão apresentados dois exemplos ilustrativos do procedimento da prova. Assim que a investigadora entende que o cliente percebe o objetivo da prova dá início à sua aplicação, com as seguintes instruções “Agora que já sabes, vais fazer sem ajuda. Vais ter que olhar com muita atenção e ouvir o que te vou dizer, para saberes o que tens de fazer. Escuta bem...” para cada item a investigadora adapta o seguinte discurso, “Olha bem e faz uma bola à volta (...)” (Eg. Olha bem e faz uma bola à volta do número).

Cotação

Neste teste, a pontuação é atribuída consoante a resposta do cliente por item, portanto, se o cliente responder corretamente é-lhe atribuído um (1) ponto, caso contrário é-lhe atribuído zero (0) pontos, sendo que a pontuação máxima possível é de 23 pontos.

iii. Prova de escrita inventada

Para conhecer o nível de escrita dos clientes foi realizada uma prova de escrita inventada (v. anexo B), constituída por um conjunto de palavras e uma frase escolhidas em função de alguns critérios já utilizados por diversos autores (Silva, 2012): 1) palavras da mesma família, que são linguisticamente aproximadas, e que pertencem ao mesmo campo semântico (diminutivo, singular e plural): “gato” e “gatinho” e “formiga” e “formigas”; 2) palavras onde existe dissonância entre o comprimento fonológico e o referente real de tamanho: “formiga”; 3) palavras isoladas e em contexto de frase: “O gato é pai do gatinho”. Ao nível da frase “O gato é pai do gatinho” existiu ainda a preocupação de que as palavras fossem iguais às propostas em perguntas anteriores, “gato” e “gatinho” (Alves Martins & Niza, 2014; Silva, 2012)

Instruções

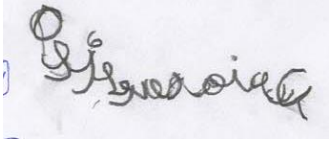
Antes de se dar início à aplicação da prova apresentaram-se as seguintes instruções: “Vou-te fazer algumas questões relacionadas com a leitura e escrita, isto não é um teste, e não há resposta erradas, só gostava de saber a tua opinião”, e de seguida foram colocadas as questões do guião, seguindo a ordem delineada.

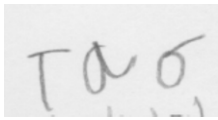
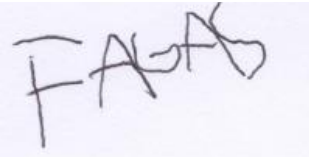
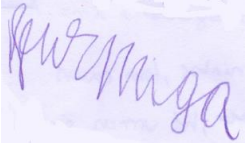
Cotação

As respostas foram classificadas, tendo em conta os níveis de desenvolvimento da linguagem escrita propostos por Alves Martins e Niza (2014). A análise das produções escritas dos clientes foi realizada com base nas características gráficas das diversas produções do cliente, as verbalizações que frequentemente as acompanham, o tipo de leitura efetuada e as condutas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase (Alves Martins & Niza, 1998) (v. anexo D). Por sua vez, a classificação atribuída aos clientes contemplou as características dominantes das suas produções escritas (ver a tabela 3).

Tabela 3

Classificação da prova de escrita inventada

Níveis	Classificação	Exemplo
Escrita pré-silábica: A escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, verifica-se o uso de “pseudo-letras” ou algarismos ao invés de	Nível 1	 (gato)

letras ou o uso de um número fixo de grafemas, mas varia-os.		
<p>Escrita silábica</p> <p>A escrita do cliente é orientada por critérios linguísticos, a unidade que representa o oral na escrita é a sílaba. No entanto, verifica-se que a escolha das letras pode ser ou não arbitrária.</p>	Nível 2	 <p>(gatinho)</p>
<p>Escrita silábico-alfabética</p> <p>A escrita do cliente é orientada por critérios linguísticos, a unidade que representa o oral na escrita é a sílaba e a escolha das letras não é arbitrária.</p>	Nível 3	 <p>(formigas)</p>
<p>Escrita alfabética</p> <p>A escrita do cliente é orientada por critérios linguísticos, a unidade que representa o oral é o fonema.</p>	Nível 4	 <p>(formiga)</p>

iv. Testes de consciência fonológica

Para avaliar a consciência fonológica foi utilizado o Subteste - Segmentação e Reconstrução Segmental - da bateria de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim (2014), que é formado por quatro blocos (A,B, C e D) (v. anexo B). Os blocos deste subteste avaliam a reconstrução silábica (A), a reconstrução fonémica (B), a segmentação silábica (C) e a segmentação fonémica (D) e cada bloco tem 10 itens.

Instruções

Anteriormente à aplicação das tarefas referentes a cada bloco, a investigadora apresenta as instruções, seguidas de alguns exemplos e *feedback* corretivo, de forma a certificar que as instruções são compreendidas pelo cliente. Cada bloco tem instruções diferentes:

Bloco A: “Ouve com atenção. Vou-te dizer uma palavra partida aos bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira.”

Bloco B: “Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequeninos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira.

Bloco C: “Ouve com atenção. Agora vou dizer-te uma palavra inteira. Tu vais ouvi-la e parti-la aos bocadinhos.”

Bloco D: “Ouve com atenção. Agora vais partir a palavra em bocadinhos ainda mais pequenos.”

Cotação

Foi atribuído um (1) ponto por cada resposta certa e zero (0) pontos para cada resposta errada, cada bloco tem a cotação máxima de 10 pontos. Neste estudo as pontuações foram conotadas para o teste global e para o tipo de tarefa, este último dividiu-se em tarefas silábicas e tarefas fonémicas.

Assim para o teste global realizou-se a soma das pontuações de cada cliente nos quatro (4) blocos, sendo a pontuação máxima possível de quarente (40) pontos. No caso da conotação das tarefas, realizou-se a soma das pontuações de cada cliente nos blocos A e C para as tarefas silábicas e para as tarefas fonémicas nos blocos B e D, sendo a pontuação máxima possível de vinte (20) pontos para cotar o desempenho de cada cliente nas tarefas referidas.

v. Prova Definição Verbal

Para avaliar o domínio lexical dos clientes foi utilizado o Subteste – Definição Verbal da bateria de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim (2014) (v. Anexo B). Como refere a autora (op.cit.), através as respostas dos clientes permitem compreender várias competências:

- 1) O desenvolvimento concetual;
- 2) A capacidade de expressar esse desenvolvimento;
- 3) A amplitude lexical;
- 4) A variabilidade lexical devido a razões experimentais. A prova de definição verbal é constituída por 35 itens, a cada um desses itens corresponde uma palavra e estes estão ordenados do 1º ao 35º item.

Instruções

Antes de iniciar a prova de definição verbal, a investigadora apresenta as instruções e alguns exemplos ao cliente: “Quero que me digas (como souberes) o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: o que é banana? O que é vaca? O que é regar?”. Durante a aplicação da prova é pedido ao cliente que explique o significado de cada item a que é exposto.

Cotação

Cada resposta dada pelo cliente é pontuada em função das categorias de resposta (v. tabela 4). A pontuação máxima possível é de 70 pontos.

Tabela 4

Cotação Prova de Definição Verbal

Categorias de resposta	Pontuação	Exemplo para “açúcar”
Definição categorial particularizada	2	É um suplemento doce.
Definição categorial	1,5	É comida.
Definição perceptual e/ou funcional/sinónimo	1	É para meter no leite.
Exemplificação	0,5	A minha mãe põe no café.
Não resposta ou resposta errada	0	É uma coisa.

vi. Prova de Compreensão de Estruturas Complexas

Neste trabalho, a prova utilizada para avaliar o desenvolvimento sintático e morfossintático corresponde ao Subteste - Compreensão de Estruturas Complexas da Bateria de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim (2014) (v. anexo B). No total, a prova de compreensão de estruturas complexas é constituída por 32 itens, cada item é composto por uma frase seguida de uma pergunta que o cliente terá que responder. Os itens enquadram 7 tipos diferentes de frases, por exemplo, frases simples como “O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.” ou frases alternativas como “Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.”

Instruções

Antes de iniciar a prova a investigadora apresenta as seguintes instruções: “Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida” e apresentou alguns exemplos:

“a) A camisola verde do Rui tem um Buraco.

P: De que cor é a camisola do Rui?

b) A Rita viu um gato cinzento muito lindo.

P: O que é que a Rita viu?

c) O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.”

Em seguida, os itens prova são apresentados ao cliente separadamente e por ordem crescente (1-32).

Cotação

Nesta prova, a pontuação é atribuída consoante a resposta do cliente à pergunta, isto é, se o cliente responder corretamente é-lhe atribuído um (1) ponto e se o cliente der uma resposta errada ou não responde é-lhe atribuído zero (0) pontos. Assim, o máximo de pontuação possível nesta prova é de 32 pontos.

vii. Prova leitura oral de palavras

A prova de leitura oral de palavras (v. anexo B) de Alves Martins e Simões (2008) tem como objetivo avaliar a precisão de leitura em voz alta de palavras isoladas e é constituída por uma lista de 32 palavras, que variam quanto à regularidade, frequência, dimensão e estrutura silábica, como recomendado por Sim-Sim e Viana (2007).

Mais especificamente, consideram-se regulares, as palavras cuja sequência de letras segue as regras de correspondência grafema-fonema / fonema-grafema (ex. noite; unhas). Por sua vez, as palavras foram consideradas irregulares quando 1) a sequência de letras segue as regras de correspondência grafema-fonema; 2) contém grafemas com um valor fonético de baixa frequência, quando comparado com os seus outros possíveis valores fonéticos (ex. blusa, exerce) ou 3) o grafema mudo “h” em posição inicial (ex: hortelã). Das 32 palavras, 16 são regulares e 16 são irregulares.

Quanto à dimensão, consideram-se curtas as palavras que contém até cinco letras e longas as que contém 6 ou mais letras. Das 32 palavras, 10 são curtas e 22 são longas, e a dimensão das palavras varia entre 4 e 9 letras.

Por fim, referente à estrutura silábica, as palavras apresentam diferentes formatos silábicos, a) sílabas CV (ex. “la” como em lavrador), b) sílabas V (ex. “a” como em arroz), c) sílabas VC (ex. “ir” como em irmão), d) CVC (ex. “dis” como em disco), sílabas e) CCV (ex. “cla” como em clarão) e f) sílabas CCVC (ex. “cris” como em cristal).

Instruções

Antes da aplicação da prova é dito ao cliente: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz”.

Cotação

Cada resposta correta foi cotada com um (1) ponto e zero (0) pontos para cada resposta errada, sendo a pontuação máxima possível de 32 pontos.

viii. Questionário de Motivação para a leitura

Para avaliar a motivação para a leitura dos clientes foi utilizada uma adaptação de um questionário de caracterização da motivação para a leitura denominado *Eu e a Leitura* (Monteiro & Mata, 2000) (v. anexo C). A escala possui três dimensões: *Prazer/Valor* da leitura (8 itens); *Autoconceito* de leitor (7 itens) e *Reconhecimento social*

(5 itens), resultando num total de 20 itens. Os itens que remetem para as diversas dimensões surgem alternadamente ao longo da escala.

Neste estudo foram utilizadas duas versões deste questionário, uma dirigida a crianças que se encontram em fases iniciais de escolaridade, 1º e 2º anos (Versão 1) e outra a crianças nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no 3º, 4º e 5º ano (Versão 2). A principal razão porque se optou-se por utilizar duas versões diferentes do questionário prende-se com a diferença relativamente às competências de leitura dos clientes e capacidades de entendimento das tarefas propostas, assim a *versão 2* do questionário foi utilizada apenas quando a investigadora teve a certeza de que o cliente seria capaz de a entender na íntegra, caso contrário ou em caso de dúvida optou-se sempre pela versão 1. Assim, a versão 1 da prova foi aplicada a 5 clientes (A, C, E, F e H) e a versão 2 a 3 clientes (B, D e G).

Instruções

Versão 1

Na descrição da tarefa aos clientes são apresentados dois bonecos muito semelhantes, mas com algum pormenor que lhes possibilite distingui-los. É apresentado aos clientes uma afirmação referente a cada um dos bonecos e depois é-lhes pedido que indiquem com que boneco se identificam mais. Depois de identificado o boneco, é pedido ao cliente que explicita a sua resposta. Por exemplo, no item 1, “Este boneco fica satisfeito quando está a ver livros. Mas este boneco não fica satisfeito quando está a ver livros. E tu, com qual deles és mais parecido(a), com este que fica satisfeito quando está a ver livros ou com este que não fica satisfeito?” Se o cliente se identifica com o boneco que fica satisfeito a ver livros coloca-se a questão: “Ficas satisfeito(a) ou muito satisfeito(a) quando estás a ver livros?” Se, por outro lado, o cliente escolhe o boneco que não fica satisfeito pergunta-se então: “Ficas pouco satisfeito(a) ou nada satisfeito(a) quando vês livros?”

Versão 2

Nesta versão adaptaram-se as afirmações e as instruções à população que realizou a tarefa, desta forma substituíram-se as palavras “criança/crianças” por “pessoa/pessoas”. Por exemplo, na descrição da tarefa ao cliente começou-se por apresentar as seguintes instruções: “Temos aqui algumas frases sobre pessoas e pretendemos saber com qual é que és mais parecido, como é que tu és. Isto é só para saber a tua opinião, não é um teste. Não há respostas certas nem erradas. Uma vez que as pessoas são diferentes umas das outras, cada um pode dar respostas diferentes.” Depois explica-se ao cliente os

procedimentos de resposta às perguntas, e apresenta-se uma questão exemplo para ilustrar a estrutura da escala. Em seguida, a investigadora realizou a leitura em voz alta dos itens um a um, pedido ao cliente para referir qual o tipo de pessoa com que mais se identifica, acompanhado das seguintes instruções: “Vou ler esta questão em voz alta. Esta questão refere-se a dois tipos de pessoas, e eu quero saber qual é mais parecida contigo.” Por fim, quando o cliente já referiu com que tipo de pessoa se identifica mais é-lhe pedido o seguinte: “Agora que já sabes com qual pessoa te pareces mais, tens que decidir se és tal e qual assim ou se és só um bocadinho assim”.

Cotação

A cotação é realizada através da atribuição de uma pontuação numa escala de 1 a 4 pontos, em que o 1 reflete uma baixa motivação e o 4 é indicador de alta motivação. No final calcula-se a média para cada uma das 3 dimensões e, como neste estudo se pretende também ter uma medida de motivação geral para a leitura por cliente, calculou-se a média das 3 dimensões em conjunto. Para interpretar os valores, teve-se em conta o ponto médio da escala que é de 2,5 pontos.

4.3 Procedimentos

A recolha de dados desta investigação ocorreu na Qe entre os meses de outubro e março do ano letivo de 2018/2019, em simultâneo com a realização do estágio académico da investigadora.

Em outubro e novembro a investigadora propôs-se a observar o contexto institucional, com a frequência de três vezes por semana e a realizar um levantamento das atividades onde se verificou que eram trabalhadas intencionalmente as questões ligadas à literacia. De novembro até março, a investigadora realizou observações em contexto de sala de aula dessas atividades (6 atividades), com a frequência de duas vezes por semana e duração de 1h30. No total, foram realizadas 30 observações. Perante a necessidade de um planeamento cuidadoso e sistemático da observação, criaram-se duas grelhas de observação tendo por base o trabalho Alves Martins e Santos (2005), que orientaram, respetivamente, a observação do contexto institucional e a observação das atividades em contexto de sala de aula. Esta opção metodológica justifica-se pela sua adequação ao tipo de investigação de natureza descritiva e exploratória realizada, tendo em conta o fato de ser benéfico complementar este método com instrumentos que permitam que esta interação seja mais focada de modo a obter informação relevante para o estudo (Mónico,

Alferes, Castro, & Parreira, 2017). Para além das grelhas de observação, recorreu-se a um diário de bordo e conversas informais com os agentes educativos.

Entre março e abril, aplicou-se um conjunto de provas para caracterizar os clientes quanto às suas competências de literacia e motivação para a leitura. Para tal, foi entregue um consentimento informado (v. anexo E) dirigido aos clientes e aos seus responsáveis legais. Tal como referido por Nunes (2014), nesse documento constaram os aspetos gerais e objetivos do estudo, o caráter voluntário da participação no estudo e a garantia dada ao cliente de poder optar por desistir durante o processo e, ainda, a garantia de anonimato e confidencialidade da informação recolhida e tratada.

As provas foram aplicadas individualmente, a avaliação foi realizada na QE, durante o período de atividades e para a sua realização retirou-se cada cliente do contexto da atividade onde estava a participar. É importante notar que as provas não foram todas aplicadas no mesmo momento, pois procurou-se respeitar a individualidade e o ritmo de cada um dos clientes.

Na tabela 5 são apresentadas a cronologia e metodologias utilizadas na recolha de dados:

Tabela 5

Caraterização do processo de recolha de dados

Período	Metodologia
Outubro- novembro	1. Observação Participante em contexto institucional; 2. Preenchimento da grelha de observação do contexto institucional;
novembro – março	3. Observação Participante em contexto de sala de aula; 4. Preenchimento das grelhas de observação das atividades em contexto de sala de aula;
março – abril	5. Aplicação das provas;

5. Resultados

Caraterização da Qe no que se refere à intervenção no âmbito da literacia

Para responder ao objetivo 1 deste trabalho será apresentada a síntese de conteúdo da informação registada em cada uma das duas grelhas de observação utilizadas, no diário de bordo e obtida em conversas informais.

Em primeiro lugar sobre o contexto institucional foi possível recolher um conjunto de informação relacionada com a organização e gestão do espaço físico e com a rotina diária da QE no âmbito da literacia. Segundo Alves Martins e Santos (2005) a dimensão da grelha relativa à organização e gestão do espaço físico e da rotina diária tem por objetivo identificar “a forma como a área da biblioteca e as outras áreas de trabalho estão organizadas, que tipos de materiais de leitura e de escrita existem e de que forma são utilizados. Destinam-se, igualmente, a observar de que forma a rotina diária contempla atividades que apelam à leitura e à escrita.” (2005, p. 61).

Por sua vez, sobre as atividades foi possível recolher um conjunto de informação relacionada com o projeto pedagógico e as práticas de leitura e de escrita. Segundo Alves Martins e Santos (2005), a “perceber se o projeto pedagógico inclui objetivos para o domínio da linguagem oral e da linguagem escrita, qual a regularidade das planificações efetuadas e se estas incluem atividades, estratégias e recursos específicos para o trabalho sobre a linguagem escrita”(2005, p. 61). Em seguida, acerca das práticas pretende-se “observar a regularidade com que diversas atividades relacionadas com a linguagem escrita são desenvolvidas pelos educadores, assim como de que forma são apoiadas as tentativas de leitura e de escrita das crianças.” (2005, p. 61). Relativamente a este último ponto é importante acrescentar que existem dois educadores responsáveis pelo desenvolvimento, implementação e dinamização dos projetos/atividades desenvolvidas na QE no âmbito da literacia.

Meio envolvente – áreas de trabalho, materiais de leitura e escrita e rotina diária

Áreas de trabalho organizadas

- A QE tem diversas áreas de trabalho organizadas no âmbito da literacia, uma biblioteca, uma ludoteca e dois *ateliês*, onde são realizadas atividades de literacia:

- "ComunicArte", um ateliê específico para trabalhar a comunicação verbal e não-verbal, competências cognitivas e computadores;
- "OlhArte", onde se trabalha a fotografia, imagem e comunicação.

- A biblioteca é a única área de trabalho que é de utilização livre para os clientes. As restantes são utilizadas no decorrer de atividades específicas e estão trancadas fora desse contexto.

- Ambos ateliês acontecem no mesmo edifício.

- Em todos os espaços, existem locais cómodos para ler ou folhear livros e os clientes podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área, desde que dentro dos espaços, pois não é permitido circular livremente com os materiais dentro da QE.

Materiais de leitura e de escrita

Materiais de leitura

- Os materiais de leitura existem em todas as áreas de trabalho e incluem enciclopédias para adultos ou para crianças (eg. do corpo humano, dos animais), atlas, livros temáticos, (eg. sobre a reciclagem, sobre alimentação saudável, sobre as cores; livros de receitas), livros de histórias (eg. “os cinco”; “Os sete”), livros de poesia, livros infantis (eg. Anita, As Histórias dos irmãos Grimm), livros de imagens (eg. livros de fotografia), banda desenhada (eg. “O tio Patinhas”; “Asterix”) e outros (eg. Floribela Espanca), documentos académicos (eg. dissertações de mestrado) e revistas (eg. caras).

- Os materiais de leitura que se podem encontrar em maior quantidade e/ou em todas as salas são as enciclopédias, os livros (de histórias, infantis, temáticos e outros), as bandas desenhadas e as revistas.

- Os ateliês partilham os mesmos materiais de leitura, que estão trancados dentro de um armário no Comunicarte e, por isso, o acesso aos livros não é fácil.

- Na biblioteca e na ludoteca os livros estão arrumados numa estante, portanto o acesso é fácil.

Materiais de escrita

- Os materiais de escrita existem apenas no edifício dos *ateliês* e incluem existem lápis, canetas, borrachas e papel, folhas de registos.

Computadores

- Nas áreas referidas existem ao todo sete computadores: um na biblioteca; um na ludoteca; três no “Comunicarte”; e dois no “Olharte”.

- Na biblioteca, os computadores são sempre utilizados livremente pelo cliente, enquanto nas restantes áreas varia, normalmente (“muitas vezes”) são utilizados no âmbito de uma atividade específica, nestes casos, muitas vezes os clientes pedem ao professor e é lhes concedida autorização para utilizar livremente o computador.

Registos afixados

- Existem locais para afixar registos escritos (eg. placardes, costas de armários) em todos os edifícios, variando consoante o local:
- Espalhados por toda a QE observaram-se sinaléticas de segurança (eg- saídas de emergência; extintor), e alguns avisos sobre práticas no local de trabalho, que são para os técnicos lerem, estão escritos a computador e em letra de imprensa e não estão ao alcance visual, situando-se acima do nível dos olhos.
- Na entrada do centro existem dispostas várias brochuras sobre a QE, que combinam imagens (algumas fotografias de clientes) e texto escrito a computador e letra de imprensa.
- No edifício principal encontra-se o jornal institucional (v. anexo F) feito pelos clientes, verificou-se uma combinação de imagens e textos, escritos a computador, com letra de imprensa, bem definida, mas pouco clara, devido ao tamanho da letra, que é demasiado pequeno. Alguns dos tópicos abordados são do interesse dos clientes, no entanto a linguagem utilizada está para além do nível de literacia de muitos. Este documento é substituído mensalmente, já que a publicação é mensal.
- No refeitório, está afixado o horário (v. anexo F) que é um documento bastante importante para o funcionamento da QE, não obstante a letra utilizada é pouco clara (por ser muito pequena) fato que alguns técnicos referem como sendo uma barreira não só para os clientes, mas para eles também. A interpretação da informação contida no horário representa uma dificuldade para os clientes.
- Nos ateliês onde ocorrem as atividades de literacia estão afixados os trabalhos dos clientes e a planificação do trabalho (v. anexo F). Estes registos são utilizados tanto pelos professores como pelos clientes. Embora a utilização por parte dos clientes não seja autónoma a maioria das vezes. Os registos são feitos à mão pelos clientes e afixados pelos educadores. A *palavra pass* de acesso aos computadores está também afixada nesses placards, escrita a computador em letra maiúscula, definida e clara, no entanto não existe instrução de utilização, algo que alguns técnicos refeririam como sendo uma barreira para alguns clientes e, conseqüentemente ao bom funcionamento das atividades. Nesta área, existem ainda materiais que permitem utilizar as competências de leitura e de escrita do cliente a partir da evocação de experiências passadas para descrever situações/acontecimentos/objetos oralmente ou por escrito. Simultaneamente nota-se que estes registos não estão ao alcance visual, situando-se acima do nível dos olhos.

Rotina Diária

- Todos os dias existe pelo menos uma atividade que contempla a leitura e a escrita (v. tabela 6).

Tabela 6

Frequência das atividades onde se trabalha a leitura e escrita.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 – 10:30	Histórias QE		Jornal Fresquinhas		Jornal Fresquinhas
10:30-12:00		Blog			Jornal Fresquinhas
13:00-14:30	Inglês	Blog		Blog	Projeto Laboratório

Atividades de Literacia - projeto pedagógico e práticas de leitura e de escrita

Projetos pedagógicos (ver anexo G)

- Existem projetos pedagógicos escritos para todos os projetos/atividades que são desenvolvidas na QE no âmbito da literacia.
- Todos os projetos pedagógicos incluem objetivos para a prática da linguagem oral e escrita e as tarefas a desenvolver.
- Em nenhum são explicitados objetivos para o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita nem a utilização de recursos e/ou estratégias específicas.
- Nenhum dos projetos escritos apresenta uma planificação cronológica.
- A planificação dos projetos é realizada anualmente.

Práticas de leitura e de escrita

Sobre as práticas de leitura e de escrita observadas nas atividades em primeiro lugar verificou-se que, existem práticas de leitura e escrita que ambos educadores realizam com bastante frequência (“sempre” e/ou “muitas vezes”) no contexto das atividades observadas, são elas:

- 1) Debates sobre assuntos de interesse dos clientes;
- 2) Escrita com apoio verbal e feedback corretivo;
- 3) Atividades de reescrita de histórias ou outros relatos;
- 4) Incentivos aos clientes para escreverem o seu nome nos trabalhos que realizam;
- 5) Promoção de situações onde os clientes possam escrever como souberem;

6) Os educadores, ao utilizarem a escrita, frequentemente escrevem e leem o que escrevem de modo a que os clientes vejam;

7) Os educadores, quando escrevem explicitam porquê e para quem escrevem (eg. “vou escrever no quadro as temáticas do jornal para vocês escreverem numa folha de registo e depois pudemos escolher quem escreve o quê”; “vou escrever no quadro as temáticas seleccionadas por vocês para vermos o que já temos para começar a trabalhar”).

8) Quando os clientes querem escrever uma letra, palavra, frase ou texto, com frequência:

a) Apoiam a ideia e facilitam os materiais necessários;

b) Ajudam os clientes a escrever soletrando a palavra;

c) Pedem aos clientes que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem aqueles que não têm suficiente para executar a tarefa.

Em contrapartida verificou-se que existem práticas de leitura e escrita que não são realizadas por nenhum dos educadores:

1) Leitura cooperativa (com ou sem mediação do professor) de materiais escritos diversos, como manchetes de jornais, cartazes, entre outros;

2) Jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral e/ou escrita;

3) Registos por escrito situações/experiências vividas pelos clientes, não obstante, os clientes são livres de registar situações vividas por eles, particularmente no blogue são incentivados a fazê-lo;

4) Fornecer uma grande variedade de informação para os clientes verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses, embora os clientes tenham a liberdade de pesquisar o que quiserem no Google e serem estimulados a fazê-lo por ambos educadores, desde que dentro das temáticas seleccionadas pelos próprios;

5) Explorar diferentes suportes de escrita, apenas lhes é fornecido o computador como ferramenta de pesquisa.

6) Ao utilizarem a escrita, verificou-se que os educadores;

a) Não seguem a orientação da leitura com o dedo;

b) Não especificam terminologias próprias da escrita (eg. “São letras/números”).

7) Quando os clientes querem escrever uma letra, palavra, frase ou texto, os educadores:

a) Não ajudam os clientes a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala;

b) Não registam de forma convencional a escrita dos clientes;

c) Não confrontam a escrita da cliente com a sua escrita.

8) Quando os clientes leem espontaneamente, os educadores:

a) Não confrontam a leitura dos clientes com a sua leitura.

Caraterização dos clientes da Qe

Para responder ao objetivo 2 deste trabalho serão apresentados os dados recolhidos durante o período de realização das provas de literacia. A análise da informação recolhida em cada uma das provas foi organizada em três tabelas. A primeira tabela (tabela 7) é referente à prova de conhecimento do alfabeto, ao teste de linguagem técnica da leitura/escrita, à prova de consciência fonológica, à prova de definição verbal, à prova compreensão das estruturas complexas e à prova de leitura oral de palavras. Nesta tabela os resultados das provas são apresentados em percentagens e referem-se ao desempenho individual e global dos clientes e do grupo nas provas. Através dos resultados representados nesta tabela foi possível classificar o desempenho dos clientes e do grupo como positivo ou negativo e compará-lo com média do grupo. Em seguida, a segunda tabela (tabela 8) apresenta os resultados individuais dos clientes e da média do grupo na prova de escrita inventada, estes resultados são apresentados de forma qualitativa e permitem verificar em que etapa da escrita se encontram os clientes e compará-lo com a média do grupo. Por fim, a terceira tabela (tabela 9) refere-se aos resultados dos clientes e do grupo no questionário de motivação da leitura, estes resultados são apresentados de forma quantitativa e qualitativa, onde a motivação é classificada de alta ou baixa, consoante o valor apresentado na dimensão “motivação geral”. Através desta última da tabela foi também possível caracterizar a motivação para a leitura dos clientes e do grupo em três dimensões. Por fim, apresenta-se uma relação entre a motivação para a leitura dos clientes e os resultados nas provas que avaliaram as competências de literacia.

Competências de literacia

Tabela 7¹

Resultados dos clientes nas Provas de literacia e desempenho global em %

Clientes	Resultados e Provas										Desempenho
	CA			TLT	CF			DV	EC	LEI	Global
	C.N	C.S	Global		TS	TF	Global				
A	100%	87%	93%	78%	50%	30%	40%	34%	44%	3%	52%
B	100%	100%	100%	96%	90%	65%	78%	74%	75%	91%	85%
C	96%	48%	72%	48%	85%	0%	43%	35%	56%	0%	46%
D	100%	100%	100%	96%	100%	50%	75%	57%	72%	94%	83%
E	100%	96%	98%	52%	100%	0%	50%	41%	34%	9%	54%
F	91%	91%	91%	35%	40%	0%	20%	21%	0%	6%	34%
G	100%	100%	100%	100%	100%	55%	78%	90%	91%	97%	90%
H	22%	0%	11%	39%	25%	0%	13%	0%	0%	0%	11%
GRUPO (média)	89%	78%	83%	68%	74%	25%	49%	44%	46%	38%	57%
Pontuação Máxima	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Segundo a tabela 7 pode-se verificar que:

Resultados Grupo

- O desempenho global do grupo, em média, é positivo (57%)
- Em média, o grupo obteve um desempenho positivo na realização das tarefas da Prova de Conhecimento do Alfabeto (83%), tanto ao nível do conhecimento do nome das letras, como do conhecimento do som das letras (89% em CN e 78% em CS).
- Em média, o grupo obteve um desempenho positivo no Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (68%).

¹ Nota: CA – Prova de Conhecimento do Alfabeto, TLT - Teste de Linguagem Técnica da leitura/Escrita; CF - Testes de Consciência Fonológica; DV - Provas de Definição Verbal. EC - Compreensão das Estruturas Complexas; LEI - Prova de Leitura Oral de Palavras.

- Na prova de consciência fonológica o grupo demonstrou resultados médios globais abaixo da média (49%). Nesta prova, o desempenho global do grupo variou bastante consoante a tarefa, sendo positivo na tarefa silábica (74%) e negativo na tarefa fonémica (25%).
- Em média, o grupo obteve um desempenho baixo nas provas de definição verbal (44%), de Compreensão das Estruturas Complexas (46%) e de leitura (38%). Sendo que a prova de leitura foi a que apresentou resultados mais baixos (38%).

Clientes

- Os clientes B;D e G alcançaram resultados de desempenho global positivos (B:85%; D:83%; G:90%) e muito acima da média do grupo. Simultaneamente, a tarefa fonémica foi onde todos apresentaram resultados mais baixos (B:65%; D:50%; G:55%).
- Os clientes A e E obtiveram um desempenho global médio abaixo da média do grupo (A: 52%; E:54%), mas que em média foi positivo. As provas onde obtiveram resultados mais altos foram a prova de Conhecimento do Alfabeto, no Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita e na tarefa silábica da prova de consciência fonológica. Sendo que na tarefa fonémica e nas restantes provas obtiveram resultados negativos, inclusive a prova da leitura foi onde apresentaram resultados mais baixos.
- Os clientes C, F e H obtiveram resultados no desempenho global, em média, negativos (C:46%; F: 34%; H: 11%).

Cliente C

- Os resultados das tarefas da prova do conhecimento do alfabeto e na prova de consciência fonológica variaram muito, sendo que obteve resultados muito altos na tarefa de conhecimento do nome das letras (96%) e na tarefa silábica (85%), resultados negativos na tarefa de conhecimento do som das letra (48%) e não realizou a tarefa fonémica;
- Obteve resultados positivos na prova da Compreensão das Estruturas Complexas (56%);
- Não realizou a prova de leitura.

Cliente F

- Obteve uma pontuação negativa na tarefa silábica (40%) e não realizou a tarefa fonémica;
- Obteve resultados negativos no Teste de Linguagem Técnica da leitura/Escrita (35%) e no teste Definição Verbal e na prova de leitura (21%);

- Não realizou a prova de Compreensão das Estruturas Complexas.

Cliente H

- Obteve resultados muito abaixo da média do grupo em todas as provas, que variaram entre os 13% e os 39% e atingiu 0% em cinco das provas (C.S; TF; DV; EC; LEI).

Tabela 8

Cotação provas de escrita inventada

Clientes	Prova de Escrita Inventada	
	Nível	Classificação
A	3	Escrita silábica-alfabética
B	4	Escrita alfabética
C	2	Escrita silábica
D	4	Escrita alfabética
E	3	Escrita silábica-alfabética
F	4	Escrita alfabética
G	4	Escrita alfabética
H	1	Escrita pré-silábica:
GRUPO (média)	3,1	Escrita silábica-alfabética
Nível Máximo	4	Escrita alfabética

Segundo a tabela 8 verifica-se que:

Grupo

- O grupo, em média, encontra-se ao nível de escrita silábica-alfabética.

Cientes

- Existem quatro clientes no nível de escrita alfabética (B, D, F, G);
- Dois clientes no nível de escrita silábica-alfabética (A;E).
- O cliente C encontra-se no nível de escrita silábica;
- O cliente H no nível de escrita pré-silábica.

Motivação para a leitura

Tabela 9

Resultados no Questionário de Motivação para a leitura

Clientes	Dimensões			Motivação Geral	Classificação
	Prazer	Autoconceito	Reconhecimento Social		
A	3,8	3,7	4,0	3,8	Alta
B	1,1	1,4	1,6	1,4	Baixa
C	2,6	1,1	2,6	2,1	Baixa
D	3,9	2,4	3,8	3,4	Alta
E	3,9	4,0	4,0	4,0	Alta
F	2,8	3,0	2,4	2,7	Alta
G	3,3	2,9	2,8	3,0	Alta
H	2,8	3,0	3,2	3,0	Alta
GRUPO (média)	3,0	2,7	3,1	2,9	Alta

Ponto médio=2,5 - $x < 2,5$ =Motivação Baixa; $x > 2,5$ =Motivação Alta

A partir da tabela 9 pode-se verificar que:

Grupo

- O grupo, em média, tem motivação alta para a leitura (2,9).
- Os resultados para a motivação geral do grupo variaram entre 1,4 e 4.
- As três componentes que caracterizam a motivação do grupo (Prazer, Autoconceito e Reconhecimento social) apresentaram médias altas e muito semelhantes (3,0;2,7;3,1).
- A dimensão onde o resultado foi mais baixo foi no autoconceito (2,7) e mais alto no reconhecimento social (3,1).

Clientes

- Os clientes A e E são aqueles que demonstram maior motivação geral para a leitura, 3,8 e 4, respectivamente.
- B e C são os únicos clientes que demonstraram ter motivação geral baixa (1,4; 2,1).
- O cliente F demonstrou resultados abaixo da média na dimensão de reconhecimento social (2,4).

- Os resultados do cliente C e D apresentam grande variabilidade entre as três dimensões.
 - a. O cliente C obteve resultados que variaram entre o 1,1 e o 2,6, em que o valor mais baixo se refere à dimensão de autoconceito e o mais alto ao reconhecimento social.
 - b. O cliente D obteve resultados que variaram entre o 2,4 e o 3,9, em que o valor mais baixo se refere à dimensão de autoconceito e o mais alto à do prazer

Motivação VS Competências de literacia

- Os clientes A e E apresentaram motivação geral mais alta, 3,8 e 4,0 respetivamente e o desempenho global nas provas de literacia foi de apenas 54% para o indivíduo A e de 56% para o E. Além disso, ambos se encontram no nível de escrita silábica-alfabética;
- O Cliente B obteve a motivação mais reduzida do grupo (1,4) e um desempenho global nas provas literacia elevado (87%). E encontra-se ao nível da escrita alfabética.
- O Cliente H demonstrou ter um nível de motivação geral acima da média do grupo (3,0) e os valores mais baixos da população no desempenho global das provas de literacia e na prova de escrita inventada, encontrando-se no nível de escrita pré-silábica;
- O cliente G e o cliente H têm o mesmo nível de motivação geral (3), e uma grande diferença no desempenho global nas provas de literacia (G:90%; H: 11%).

6. Discussão

Caraterização da Qe quanto à intervenção no âmbito da literacia

Como resposta ao objetivo 1 deste trabalho começa-se por apresentar o postulado na revisão da literatura, onde se nota que é de particular importância que na formação de adultos com DID as estratégias pedagógicas considerem os interesses e contextos de vida dos alunos. De acordo com os autores citados, esta opção estratégica pode facilitar a transferência de competências, colmatar a dificuldade destas pessoas em generalizar e aumentar a sua motivação para persistir no processo de ensino-aprendizagem (Copeland et al., 2016). Mais especificamente, é sugerido que o processo de apropriação da escrita, das suas características e convenções, depende não só de ambientes de aprendizagem promotores do contacto e da exploração da escrita; mas também da intencionalidade e do incentivo por parte dos técnicos e outros adultos nessa mesma direção (Mata, 2008). Neste sentido, são diversas as recomendações, por exemplo, que se incluam materiais mais explícitos de leitura e escrita nas atividades e no meio envolvente, pois estimula os clientes a partilharem ideias, textos e experiências e a envolverem-se com a prática da leitura e da escrita (fazendo uso dessas competências) (Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004).

Além disso, é proposto que as estratégias de intervenção educativas criem oportunidades de aprendizagem nas quais exista uma relação explícita entre o que é ensinado e o contexto de vida de quem aprende, uma vez que beneficia o desempenho de alunos adultos na aquisição e desenvolvimento de competências (Copeland et al., 2016). Em seguida, é referido que, embora a alfabetização funcional seja importante, o ensino deve ser realizado com recurso ao modelo de ensino de design instrucional, centrado em torno das necessidades e interesses dos adultos, e não limitado a um conjunto predeterminado de competências funcionais, pondo também como objetivo criar oportunidades onde a prática da leitura, escrita e oralidade se desenvolvam como atividades de bem-estar (op.cit.). De acordo com isto, é sugerido que a escolha e a seleção de atividades seja adequada não só aos interesses dos clientes, mas também às idades e competências dos mesmos (Copeland et al., 2016; Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004).

Por fim, os Copeland e co-autores (2016), citados na revisão literária, manifestaram a sua preocupação relativamente à falta de atenção dada ao papel da escrita neste tipo de programas de intervenção, referindo que é uma falha alarmante que a escrita seja excluída,

já que esta é parte integrante e essencial da literacia. Inclusive, os mesmos autores (op.cit) referiram que negar o desenvolvimento desta capacidade reduz as oportunidades de participação ativa destes adultos em atividades nas quais a maioria dos adultos típicos se envolve diariamente, tais como as redes sociais (op.cit). Posto isto, conclui-se que o enfoque do delineamento estratégico nos aspetos referidos irá fortalecer a motivação e a persistência dos alunos e, assim, gerar um impacto positivo nos resultados das intervenções (Copeland et al., 2016; Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004).

Com base na análise dos dados recolhidos nota-se que o trabalho que é realizado na QE em análise na área de intervenção em literacia respeita vários aspetos assinalados pela literatura. Nomeadamente, foi observado que nas diferentes áreas de trabalho assinaladas existem computadores e materiais de leitura diversificados, tanto quanto à tipologia do suporte como relativamente às temáticas, ao género literário (desde enciclopédias a livros de histórias) e aos seus destinatários (livros para crianças e para adultos). Desta forma nota-se uma preocupação em prestar atenção às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada cliente, fomentando diferentes oportunidades de interação com diferentes materiais de leitura. Inclusivamente notou-se que nos ateliês onde as atividades são realizadas existem placardes onde estão afixados os trabalhos dos clientes, a planificação do trabalho e, ainda fotografias e trabalhos realizados no âmbito de outras atividades que se passam na mesma sala (eg. pinturas e posters). Este tipo de registos permitem aos clientes mobilizar as competências de leitura e de escrita, a partir da evocação de experiências passadas para descrever situações/acontecimentos/objetos oralmente ou por escrito (Alves Martins & Santos, 2005). Desta forma, pode-se considerar o ambiente rico em oportunidades de interação com o texto escrito, sendo não só facilitador da exploração da escrita, mas também estimulante e promotor da reflexão sobre a escrita ao possibilitar o confronto com diferentes formas, suportes e estratégias de escrita.

Pode-se ainda verificar que a Qe promove com frequência diária diferentes atividades que incorporam a leitura e a escrita nos programas em curso. Especificamente no que se observou sobre as atividades de literacia: Histórias Qe, Inglês; Blogue; Jornal Fresquinhas e Projeto Laboratório – é que, para além de existir uma grande diversidade de oferta nesse sentido, os objetivos das mesmas remetem para o uso das competências de literacia dos clientes, e não apenas para o desenvolvimento e aquisição das mesmas. Portanto, a partir dos projetos pedagógicos das diferentes atividades foi possível observar que a literacia se enquadra nos objetivos e tarefas (explicitados nos diversos documentos), e através dos

mesmos, as atividades focam-se em promover a prática e o contacto com a linguagem oral, leitura e escrita. Deste modo, os clientes da QE podem participar nessas atividades, fomentando diferentes oportunidades de interação com a literacia na rotina diária, e permitindo a escolha de acordo com os gostos e vivências de cada um, para que as aprendizagens sejam significativas permitindo a escolha de acordo com os gostos e vivências de cada um, para que as aprendizagens sejam significativas.

Em seguida, através dos dados recolhidos sobre as práticas de leitura e escrita pode observar-se que, no âmbito das atividades desenvolvidas, é com regularidade que são promovidas tarefas e situações relacionadas com a escrita, assim como são apoiadas e incentivadas as tentativas de leitura e de escrita dos clientes por parte dos educadores. Particularmente sobre essas práticas nota-se que regularmente se desenvolvem de acordo com os interesses dos clientes e apoiadas naquilo que os motiva a escrever.

Por outro lado, verificam-se algumas situações que representam uma oportunidade perdida de criar um ambiente onde a educação literária é acessível aos clientes e onde a interação com a literacia possa acontecer de um modo integrado e funcional, com tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia. Mais especificamente, observou-se que não existe material de escrita na ludoteca e na biblioteca e que alguns dos registos escritos espalhados pela QE, não só estão fora do alcance visual dos clientes, como também a linguagem utilizada está acima dos seus níveis de literacia. Relativamente aos registos escritos sublinha-se principalmente o documento respetivo ao horário das atividades, caracterizando-o como uma barreira considerável para a promoção da educação literária na QE. E ainda, a *palavra pass* de acesso aos computadores que para além de representar uma barreira para alguns clientes prejudica, consequentemente, o bom funcionamento das atividades. Simultaneamente, nota-se que, por parte dos educadores há pouco investimento em gerar oportunidade de leitura cooperativa e de interação com diferentes materiais escritos, especificamente era interessante fornecer este material como fonte de pesquisa, para além do computador e de jogos interativos que, como apresentado na literatura são aspetos promotores da aprendizagem e envolvimento com a leitura e escrita (Mata, 2008; Alves Martins & Niza, 2014). Ainda se notou algumas falhas na forma como são apoiadas as tentativas de leitura e escrita dos clientes em contexto de sala de aula, por exemplo notou-se que ao utilizarem a escrita, os educadores não seguem a orientação da leitura com o dedo nem especificam terminologias próprias da escrita (eg. “São letras/números”), não ajudam os clientes a procurar as letras ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala, não registam de forma convencional a escrita dos clientes,

não confrontam a escrita da cliente com a sua escrita e quando os clientes leem espontaneamente, os educadores não confrontam a leitura dos clientes com a sua leitura. Estas últimas estratégias parecem muito específicas no âmbito da educação da leitura e da escrita, e que por isso, podem ser consideradas como um indicador de que os educadores não têm formação nessa área.

Caraterização dos clientes da Qe

Como resposta ao objetivo 2 deste trabalho começa-se por apresentar uma reflexão sobre o desempenho global do grupo nas provas de literacia, depois sobre o desempenho individual dos clientes, destacando-se alguns aspetos que se considerou relevantes para a caraterização dos mesmos relativamente às suas competências de literacia. Por fim, tendo em conta os resultados sobre a motivação da leitura, considerou-se importante refletir sobre os resultados do grupo e dos clientes, relacionando essas observações com o seu desempenho nas provas de literacia.

Em primeiro lugar, com base no desempenho global do grupo na prova do conhecimento do alfabeto pode-se considerar que o grupo de clientes analisado tem capacidade de estabelecer uma relação entre sons e letras (Corrêa, Cardoso-Martins & Rodrigues, 2010; Treiman, 1994). Por sua vez, com base no desempenho global do grupo no TLT pode considerar-se que os clientes analisados têm bons conhecimentos das características convencionais da escrita, reconhecem indicadores linguísticos e extralinguísticos nos suportes escritos e têm consciência da palavra, esta última traduz-se na capacidade de compreender que as palavras são unidades linguísticas integrantes das frases e que representam rótulos fónicos arbitrários. De acordo com o apresentado na revisão literária, o conhecimento das letras do alfabeto é um bom preditor da aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins & Silva, 1999). Em seguida, sobre o conhecimento das características convencionais da escrita é reconhecido como fundamental para a aprendizagem da leitura e para a aquisição da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 2014). Por sua vez, acerca do conhecimento dos indicadores linguísticos e extralinguísticos é referido que é uma capacidade que facilita a compreensão da leitura e do ato de ler, pois ajuda o indivíduo a antecipar o conteúdo da mensagem escrita (op. cit.). E, por fim, quanto à consciência de palavra nota-se que é uma competência fundamental para os indivíduos assimilarem o conhecimento de que uma emissão oral pode ser traduzida em linguagem escrita, inclusive, que esse conhecimento facilita a interpretação de palavras no processo de leitura (Sim-Sim et al., 2008). Em resumo nota-se que Mais especificamente concluiu-se que a maioria dos clientes do grupo

tem desenvolvidas capacidades que desempenham um papel significativo e facilitador para a aquisição da leitura e da escrita (Alves Martins & Silva, 1999).

Em seguida, com base nos resultados referentes à prova de consciência fonológica, pode-se considerar que, de um modo geral, os clientes analisados têm capacidade para refletir, analisar e manipular segmentos sonoros das palavras orais maiores do que os fonemas, nomeadamente, a maioria demonstra ter sensibilidade às sílabas, mas aos fonemas não. Neste caso, o observado vai ao encontro do apresentado na literatura, particularmente que a consciência fonológica é uma capacidade bidimensional, onde uma das dimensões se refere à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas (eg. sílabas); e a outra dimensão refere-se à análise e manipulação das unidades fonémicas. Quanto a isto sabe-se que a evolução desta capacidade relaciona-se com a sensibilidade do indivíduo aos segmentos fonológicos, sendo mais desenvolvida quanto mais pequeno o segmento fonológico apreendido (Sim-Sim et al., 2008). Deste modo, pode considerar-se que o grupo, em geral, tem a capacidade de consciência fonológica a um nível pouco desenvolvido.

Depois, com base no desempenho global do grupo na prova de definição verbal considera-se que o grupo tem um pobre domínio lexical. Por sua vez, tendo em conta o desempenho na prova de compreensão das estruturas complexas, considera-se que o grupo demonstrou dificuldades na realização de tarefas de organização frásica, indicando que a maioria não tem desenvolvida a capacidade de consciência sintática. Segundo a revisão da literatura, o desenvolvimento lexical e concetual remete para a capacidade do sujeito precisar o significado das palavras, ajustando-as à intencionalidade e situação comunicativa do texto (Koch, 2002). Assim, esta capacidade desempenha um papel importante não só nas produções textuais, mas também na compreensão leitora. Simultaneamente, sabe-se que a consciência sintática é uma capacidade facilitadora da leitura, na medida em que promove a utilização do contexto linguístico na descodificação de palavras desconhecidas, inclusive é também uma capacidade facilitadora da compreensão leitora, possibilitando ao indivíduo a monitorização do sentido e a integração das informações em relação ao que está a ser lido (Sim-Sim et al., 2008). Em resumo, os resultados nas provas enunciadas permitem considerar que maioria dos clientes analisados apresenta dificuldades na compreensão leitora e produção textual. (Sim-Sim et al., 2008).

Por último, quanto à leitura e à escrita, em primeiro lugar o desempenho global dos clientes na prova de leitura indica que a maioria não sabe ler. Por sua vez, o

desempenho global médio do grupo na prova de escrita permite considerar que a maioria das produções escritas dos clientes está ao nível das escritas fonetizadas. Deste modo, pode considerar-se que a maioria das produções escritas dos clientes são orientadas por critérios linguísticos, que a unidade escolhida com maior frequência para representar o oral na escrita é a sílaba e que a escolha das letras não é arbitrária (Colomer & Teberosky, 2006; Alves Martins & Niza 1998; Mata, 2008). Além disso, pode reforçar-se a característica evidenciada anteriormente, através dos resultados do grupo no TLT e considerar-se que a maioria dos clientes é capaz de estabelecer uma relação correta entre a identificação das palavras e o seu lugar na frase (Ferreiro, 2006; Martins & Niza, 2014).

Relativamente ao desempenho individual dos clientes nas provas de literacia foi possível agrupá-los em três grupos que refletem a relação dos mesmos com a apropriação do conhecimento da leitura e da escrita. Por ordem crescente, em primeiro lugar estão os clientes B, D e G que pode considerar-se que sabem ler e escrever. Em seguida, encontram-se os clientes A e E, que não têm todas as competências de literacia avaliadas desenvolvidas, por exemplo, têm um pobre domínio lexical e a capacidade de consciência sintática subdesenvolvida, não obstante obtiveram um resultado positivo no desempenho global (v. tabela 7) e encontram-se ao nível da escrita silábica-alfabética (v. tabela 8). Em último lugar, encontram-se os clientes C, F e H que, entre as competências de literacia avaliadas, têm mais competências subdesenvolvidas do que desenvolvidas, podendo considerar-se que em comparação com os restantes clientes, têm um caminho mais longo a percorrer na apropriação do conhecimento da leitura e da escrita. Entre os últimos clientes mencionados destaca-se o cliente H, por ser um *outlier*, uma vez que difere claramente dos outros, apresentando resultados significativamente mais baixos em todos os parâmetros avaliados. Deste modo, foi possível compreender que o fenómeno de aprendizagem da leitura e da escrita se manifestou de maneiras diferentes no desempenho dos participantes nas provas de literacia aplicadas.

Em seguida, destacam-se algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem individual dos clientes. Primeiro, nota-se que do grupo apenas dois clientes não produzem escritas fonetizadas, nomeadamente o cliente C, está ao nível de escrita silábica e o cliente H no nível de escrita pré-silábica, indicando que, em comparação com o grupo, estes clientes se encontra a um nível muito precoce no processo de alfabetização. Sobre os clientes B, D e G distingue-se o fato de todos estarem ao nível de escrita alfabética e demonstrarem dificuldade na realização da tarefa fonémica, uma vez que ao nível da escrita alfabética, a unidade que representa o oral é o fonema (Alves Martins, & Niza,

1998) esta observação parece ser incongruente com a teoria apresentada. No mesmo sentido, notou-se que o cliente F encontra-se ao nível de escrita alfabética, mas apresenta resultados nas provas que indicam que várias competências envolvidas na apropriação deste conhecimento estão subdesenvolvidas, nomeadamente capacidade de consciência fonológica, os conhecimentos sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita, indicadores linguísticos e extralinguísticos e a consciência de palavra. Assim, tendo em conta a variabilidade do grupo verifica-se que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se manifesta de maneiras diferentes, consoante os indivíduos, indo ao encontro do apresentado na revisão da literatura sobre a aprendizagem ser considerada um contínuo de desenvolvimento (Teberosky et al., 2003) e o processo de aquisição da leitura e escrita gradativo e evolutivo (Alves Martins et. al, 2008), onde as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem são parte da aprendizagem (Teberosky & Colomer, 2003), tornando importante considerar o sujeito em toda a sua individualidade, focando-nos no entendimento das competências e nas condições de superação do indivíduo e não no seu *deficit* (Carneiro, 2008).

Por sua vez, com base nos resultados dos clientes no inquérito sobre a motivação para a leitura, primeiramente, pode considerar-se que a maioria dos clientes deste grupo têm a motivação para a leitura alta, algo que segundo a revisão de literatura é muito importante para o processo de aquisição da leitura e da escrita (Monteiro & Mata, 2001) e para a aprendizagem ao longo da vida (Morgan & Moni, 2008). É ainda possível compreender que, a maioria dos clientes mantém a motivação transversalmente alta nas três dimensões avaliadas, algo que, segundo o postulado por Mata e co-autores (2009) no seu estudo realizado com crianças, é um indicador de maior envolvimento na leitura (Mata et al., 2009).

Em seguida, nota-se que apenas dois clientes do grupo apresentaram motivação baixa para a leitura, nomeadamente os clientes B e C. Quanto ao cliente B caracteriza-se por uma falta de motivação para a leitura transversal a todas as dimensões avaliadas. Esta observação indica não só que o envolvimento deste cliente com a leitura é baixo por razões intrínsecas, seja o seu interesse em atividades de leitura e a sua perceção relativamente à sua capacidade para desenvolver essas mesmas atividades, mas também por razões extrínsecas, como o reconhecimento dos outros. Simultaneamente nota-se que este cliente sabe ler e escrever, estando portanto apto em termos de competências para participar em atividades de leitura e de escrita. Deste modo, pode considerar-se que a falta de motivação para a leitura do cliente B constitui a principal barreira para a intervenção

na literacia, inibindo o seu envolvimento com as atividades de literacia. Quanto ao participante C a falta de motivação geral para a leitura é afetada principalmente pela perceção do próprio em relação às suas competências e eficácia na leitura, por outras palavras este cliente considera-se incompetente relativamente à leitura, e a sua falta de motivação caracteriza-se por ser intrínseca. Quanto às competências de literacia, este participante faz parte do conjunto de clientes que demonstrou maiores dificuldades na realização das provas de literacia. Tendo isto em conta, pode considerar-se a falta de motivação para a leitura do cliente C como um fator inibitório do seu envolvimento nas atividades de leitura e escrita que, conseqüentemente, afeta o seu progresso na apropriação destes conhecimentos.

Por fim, nota-se que os restantes participantes têm motivação alta para a leitura, independentemente do seu desempenho global nas provas de literacia – *eg.* o participante G e o participante H têm o mesmo nível de motivação geral e encontram-se obtiveram resultados significativamente diferentes no desempenho global nas provas de literacia– indicando que os clientes podem estar motivados para a leitura em qualquer etapa do processo de aquisição da leitura e da escrita.

7. Considerações finais

Considera-se que este estudo respondeu aos objetivos a que se propôs. O primeiro objetivo foi o de caracterizar o contexto institucional da Qe no que se refere à intervenção no âmbito da literacia quanto ao meio envolvente e às atividades de literacia. Os resultados aqui apresentados revelaram que a Qe valoriza a educação literária dos seus clientes, pois, para o efeito, investe em diferentes áreas de trabalho organizadas, em projetos e atividades diversificadas e frequentes e, além disso, facilita os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

De um modo geral, a Qe relativamente ao meio envolvente e aos programas em curso caracteriza-se por ser promotora e motivadora da aprendizagem da leitura e da escrita, indiciando que está preparada para realizar uma intervenção eficaz na área da literacia. Portanto, ao contrário do que é esperado dos programas comunitários para indivíduos com DID – que sejam dominados pelo treino de competências funcionais para a vida independente, excluindo o papel da literacia (Moni et al., 2011) – neste caso é reconhecida a importância que a literacia pode ter, num contexto de aprendizagem contínua, não só nesses programas, mas também para a qualidade de vida dos indivíduos. Não obstante, nota-se a necessidade de modificar o ambiente em alguns aspetos para facilitar a aprendizagem relacionada com a literacia ou, pelo menos, para utilizar eficazmente os ambientes existentes de forma a criar oportunidades para o crescimento da educação literária.

Por sua vez, considera-se que os educadores não adquiriram formação para o ensino da leitura e escrita, afetando negativamente o tipo e a qualidade de instrução dada. Sobre a formação de educadores em intervenções na área da literacia com crianças com DID, a investigação demonstra que a maioria dos educadores não adquiriu formação para o ensino da leitura e escrita e sobre as dificuldades dos alunos, além disso, pouco se conhece acerca da habilitação dos educadores para implementarem este tipo de intervenções. Não obstante, pode prever-se que para que os programas de intervenção e atividades desenvolvidas neste âmbito se adequem ao perfil individual dos clientes, é aconselhável que os técnicos responsáveis pela dinamização e implementação tenham formação (Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004).

Outro objetivo foi o de caracterizar os clientes da instituição quanto às suas competências de literacia e motivação para a leitura. Tendo em consideração os resultados

apresentados, considera-se que os clientes desta instituição se caracterizam não só por estarem aptos à aquisição e desenvolvimento da literacia, mas também por estarem motivados para leitura, tal como os sujeitos dos estudos apresentados na revisão da literatura (Moni et al., 2011; Young et al., 2004). Deste modo, é possível inferir que as pessoas com DID têm a capacidade de continuar a receber educação na área da literacia posteriormente ao ensino obrigatório, contrariando a perceção comum de que a aquisição e o desenvolvimento das competências de literacia representa uma impossibilidade para esta população fora do espaço físico e temporal da escola, indo ao encontro do apresentado nos estudos citados na revisão da literatura (Copeland et al., 2016; Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004).

Simultaneamente, foi possível compreender que existem competências de literacia que estão comprometidas na maioria dos casos analisados, nomeadamente a capacidade de consciência fonológica, onde se destaca a dificuldade verificada nas tarefas fonémicas, a capacidade de consciência sintática e a consciência lexical, as duas últimas comprometendo especificamente a compreensão leitora e a produção textual (Sim-Sim et al., 2008). Segundo, Sim-Sim e co-autores (2008) o desenvolvimento destas capacidades parece estar dependente do ensino e das aprendizagens escolares e do contacto com a língua materna. Desta forma, mais adiante apresenta-se uma proposta de intervenção.

Em seguida, concluiu-se que quanto às competências de literacia, o grupo de clientes analisado é bastante heterogéneo, tal como encontrado nos estudos citados na revisão da literatura (Moni et al., 2011; Young et al., 2004). Tendo em conta que se verificou que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se manifesta de maneiras diferentes consoante os clientes analisados, é importante notar que pouco se conhece acerca das competências de adultos com DID na área da literacia, sendo a investigação limitada nesta área (Copeland et al., 2016; Moni et al., 2011; Young et al., 2004). Além disso, sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento associados à aquisição da leitura e da escrita, verificou-se que a maior parte daquilo que se estuda está ligado à infância (Ferreiro & Teberosky, 1979 citado por Teberosky, & Colomer, 2003), inclusive as provas de literacia utilizadas neste trabalho foram criadas para avaliar crianças típicas. Mais adiante reflete-se sobre a possibilidade de as provas serem inadequadas para avaliar adultos com DID.

Antes de se abordar as eventuais implicações práticas deste estudo, cumpre mencionar algumas limitações aqui encontradas, e como podem ser colmatadas em investigações futuras.

Como limitações deste estudo salientam-se os seguintes aspetos:

- A existência de poucos estudos que possam suportar as teorias relativamente à intervenção na área da literacia com adultos com DID.
- O facto de a metodologia utilizada não se encontrar aferida para a população com DID, ou seja, os resultados das provas de literacia e do inquérito sobre a motivação para a leitura podem ficar comprometidos.
- O fato de ser um estudo de caso impede que se faça uma extrapolação dos resultados obtidos.

Estas limitações comprometem as investigações futuras de servirem-se dos resultados deste trabalho para alcançar os seus objetivos e avaliar os seus resultados, o que se afigura como uma condição essencial para a eficácia da implementação e realização de uma intervenção nesta área. Deste modo, para investigações futuras sugere-se a recolha de informação sobre:

- A habilitação de técnicos para ensinar, dinamizar e implementar programas de educação literária;
- As conceções precoces desta população acerca da funcionalidade da linguagem escrita, tentando compreender o sentido que cada um atribui à aprendizagem da linguagem escrita;
- As conceções que esta população tem sobre a escola;
- O papel da família na aprendizagem da leitura e da escrita desta população;
- Sugere-se também que no futuro se realizem replicações deste estudo noutras instituições/centros comunitários para adultos com DID para a compreensão da temática e, conseqüente, extrapolação.
- Por outro lado, pensa-se que é pertinente realizarem-se estudos longitudinais de forma a compreender-se melhor o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, possibilitando que sejam feitas comparações e avaliações mais detalhadas dos processos inerentes a este processo.
- Por fim, é igualmente importante pensar-se sobre a implementação de um programa de escritas com os clientes da instituição, que se foque em trabalhar e desenvolver as competências que se encontram comprometidas, nomeadamente a consciência fonológica, o desenvolvimento lexical e a consciência sintática.

Finalmente, sobre as implicações práticas deste estudo é importante referir que se considera que este trabalho contribui para intervenções futuras que pretendam coordenar os aspetos mencionados na prática da intervenção em literacia com adultos com DID,

possibilitando aos técnicos e aos clientes aceder aos seus benefícios conjuntos. Além disso, vem reforçar a ideia de que faz de sentido que sejam dadas as oportunidades para prosseguir a educação literária em adultos com DID, como referido nos estudos apresentados na revisão da literatura (Copeland et al., 2016; Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004). Ao mesmo tempo que se reconhece que todos os cidadãos têm motivação e capacidade para continuar a aprender e a desenvolver a alfabetização ao longo da vida (Kearns 2005) está-se a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos alfabetizados, algo que é crucial para a sustentabilidade de uma sociedade democrática (Ehrens, B.J., Lenz, B.K. & Deshler, D.D., 2004).

Além disso, vem reforçar a ideia de que faz de sentido que sejam dadas as oportunidades para prosseguir a educação literária em adultos com DID, como referido nos estudos apresentados na revisão da literatura (Copeland et al., 2016; Morgan & Moni, 2008; Young et al., 2004). Ao mesmo tempo que se reconhece que todos os cidadãos têm motivação e capacidade para continuar a aprender e a desenvolver a alfabetização ao longo da vida (Kearns 2005) está-se a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos alfabetizados, algo que é crucial para a sustentabilidade de uma sociedade democrática (Ehrens, Lenz, & Deshler, 2004).

Referência bibliográficas

- Alves Martins, M. (1995). *Pré-história da aprendizagem da leitura: Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade*. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/1021>.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5953?mode=full>.
- Alves Martins, M., & Santos, A. I. (2005). Avaliação das Práticas de leitura e de escrita em Educação Pré-Escolar. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, 59–69.
- Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17(1), 49–63.
- Alves Martins, M., Mata, L., Peixoto, F., & Monteiro, V. (1997). Teste de linguagem técnica da leitura/escrita. *Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada*.
- Alves Martins, Margarida, & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquibrios Edições.
- Branco, A. R., & Alves Martins, M. (2009). Os Conhecimentos Precoces Sobre A Funcionalidade Da Linguagem Escrita E A Aprendizagem Da Leitura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Apresentado na Braga: Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho: Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.
- Carlino, P. & Santana, D. (1996). *Leer y escribir com sentido: una experiência constructivista en Educación Infantil y Primária*. Madrid: Visor.
- Carneiro, M. S. C. *Adultos com Síndrome de Down: A deficiência mental como produção social*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- Copeland, S. R., McCord, J. A., & Kruger, A. (2016). A Review of Literacy Interventions for Adults with Extensive Needs for Supports. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 173–184. <https://doi.org/10.1002/jaal.548>.
- Copeland, S.R., Keefe, E.B., Calhoun, A.J., Tanner, W., & Park, S. (2011). Preparing teachers to provide literacy instruction to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 36(3/4), 126–141. doi:10.2511/027494811800824499.

- Corrêa, M. F., Cardoso-Martins, C., & Rodrigues, L. A. (2010). O Conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: Evidência de adultos iletrados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 161–165. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100019>.
- Darvin, J. (2006). “Real-world cognition doesn’t end when the bell rings”: Literacy instruction strategies derived from situated cognition research. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(5), 398–407. doi:10.1598/JAAL.49.5.4.
- Ehrens, B.J., Lenz, B.K. & Deshler, D.D. (2004). ‘Enhancing literacy proficiency with adolescents and young adults’. In C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren & K. Apel (eds.), *Handbook of language and literacy: Development and Disorders* (pp. 681–701). New York: Guildford Press.
- Erickson, K. (2005). ‘Literacy and persons with developmental disabilities: Why and how’, paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*, Paris: UNESCO.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1–52.
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. *Revista crítica de ciências sociais*, (86), 73–93.
- Gallaher, K.M., van Kraayenoord, C.E., Jobling, A., & Moni, K.B. (2002). Reading with Abby: A case study of individual tutoring with a young adult with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(2), 59–66.
- Kearns, P. (2005). *Achieving Australia as an inclusive learning society: A report on future directions for lifelong learning in Australia*, Canberra: Adult Learning Australia.
- Koch, I. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Koppenhaver, D., & Williams, A. (2010). A conceptual review of writing research in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(3), 158–176. doi:10.3109/07434618.2010.505608.
- Lima, M. (2012). *As crianças e a aprendizagem da escrita e da leitura: Impacto de um programa de escrita inventada em situação de grupo*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, 2012.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 95–108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2013>.

- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563–572.
- Miranda, A. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, 15, 1–7.
- Moni, K. B., & Jobling, A. (2000). LATCH-ON: A Program to Develop Literacy in Young Adults with down Syndrome. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(1), 40–49. Obtido de JSTOR.
- Moni, K. B., Jobling, A., Morgan, M., & Lloyd, J. (2011). Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organisation. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 456.
- Mónico, L., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2000). *Eu e a leitura: Questionário de avaliação da motivação para a leitura*. Lisboa: UIPCDE.
- Monteiro, V., & Mata, M. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1o, 2o, 3o e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 3, 49 – 68.
- Morgan, M. F., & Moni, K. B. (2008). Literacy: Meeting the challenge of limited literacy resources for adolescents and adults with intellectual disabilities. *British Journal of Special Education*, 35(2), 92–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00378.x>.
- Nunes, R. (2014). Consentimento informado. *Arquivos da Academia Nacional de Medicina de Portugal*.
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La Discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Ediciones Diversitas.
- Pershey, M., & Gilbert, T.W. (2002). Christine: A case study of literacy acquisition by an adult with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 40(3), 219–234.
- Rachal, J.R. (1989). The social context of adult and continuing education. In S.B. Merriam, & P.M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 3–14). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ríos, B. M. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista española de discapacidad*, 1(1), 9–32. <https://doi.org/10.5569/33>.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. sage.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2 edition). Oxford, UK ; Madden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Rosa, (2017). *Processo De Alfabetização De Alunos Com Deficiência Intelectual*. Dissertação de Mestrado em Educação. Maringá. Universidade Estadual de Maringá.
- Sanches Peres, R., & Dos Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10(20).
- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o Passo! Falar de Deficiência Mental é um erro: Deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID). Porquê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18, 3-16.
- Silva, A.C. (2012). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: Um percurso individualizado na trissomia 21* (MasterThesis, ISPA - Instituto Universitário). Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2615>.
- Sim-sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: Que relação?. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, pp. 21-29.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, 9(52), 15–21.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5–17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.
- Sousa, J., Casanova, J. L., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A., Seiceira, F., ... Alves, T. (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades-uma estratégia para Portugal*. Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.

- Souza, I.a (2016). A apropriação da leitura dos alunos com deficiência intelectual. *Encontro da rede sul letras*, promovido pela universidade do sul de santa catarina (unisul) em palhoça (sc).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teberosky, A., Colomer, T., & Machado, A. M. N. (2003). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30(4), 567–580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.567>.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. Em *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289–313). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- UNESCO (2006). *UNESCO, EFA Global Monitoring Report: Literacy*, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1963). Segunda Conferencia mundial de educación de adultos. *Estudios y documentos de educación*, 46, 5–45. Paris.
- UNESCO. (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. *Informe Final*. Apresentado na París. París.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (2 edition). Maidenhead: Open University Press.
- Wolfensberger, W. (2002). Needed or at least wanted: sanity in the language wars. symposium: what's in a name. *Mental Retardation*, v.40, n.1, p.75-80, 2002.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, L., Moni *, K. B., Jobling, A., & Kraayenoord, C. E. (2004). Literacy skills of adults with intellectual disabilities in two community-based day programs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/1034912042000182210>.
- Zaretsky, E., Core, C., & Currier, A. (2010). *Letter knowledge, invented spelling and sensitivity to the sublexical units at the beginning of kindergarten year*. Apresentado na Boston University Conference on Language Development, Boston.

Anexos

Anexo A – Grelhas de Observação Pedagógica no domínio da leitura e da escrita

- 1. Grelha de Observação do contexto institucional – Grelha 1**
- 2. Grelha de Observação do contexto de sala de aula – Grelha 2**

Grelha de Observação do contexto institucional – Grelha 1

Organização e gestão do espaço físico da instituição e Rotina diária

Área da biblioteca

1. Na instituição existe uma área de biblioteca/leitura: (Sim/Não)

Se não, referir se existe incluída numa outra, qual e como está organizada.

2. Nessa área existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
Enciclopédias				
Dicionários				
Listas de Palavras				
Livros Temáticos				
Livros de histórias				
Livros de poesia				
Outros Materiais (de que tipo)				

3. Nessa área, os clientes:

- a. Acedem facilmente aos livros. (Sim, Não).
- b. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros. (Sim, Não)
- c. Podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área. (Sim, Não)

4. A área é utilizada quando:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
Escolhida livremente pelo cliente					
No âmbito de uma atividade específica					

Outras áreas de trabalho:

5. Nessas áreas existem:

Materiais de Leitura	Sim	Não	Quais

Utensílios e materiais para escrever (lápiz, caneta, papel)			
Etiquetas de diversos tamanhos			
Folhas de registo			
Outros			

6. Existe computador (Sim, Não)

Sim	Não

6.1 É utilizado quando:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nu
Escolhido livremente pelo cliente					
No âmbito de uma atividade específica					

7. Existem locais para afixar registos escritos: placards, cavaletes, costas de armários, biombos.

Sim	Não

8. Os locais para afixar materiais estão alcance visual dos clientes, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo:

Sim	Não

9. Os registos velhos são substituídos, frequentemente, por registos recentes:

Sim	Não

10.1 Se sim, com que frequência?

Diária	Semanal	Mensal
--------	---------	--------

--	--	--

11. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelos clientes

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca

a. Refira quais e como.

12. Os materiais existentes estão etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
De forma clara				
Com letras apenas				
Com letras e imagens				
Com imagens apenas				
Com objetos concretos				
Com objetos concretos e letras				

13. A letra utilizada é:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
Bem definida e clara					
Letra maiúscula					
Letra minúscula					
Letra de imprensa					
Letra curvsa					
Uma mistura de tipos de letra					

14. Os registos escritos existentes são feitos:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
Pelos técnicos					
Pelos clientes					

15. Os “tempo mortos” são utilizados para promover a leitura/escrita:

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca

16. . Existe um momento na rotina diária que privilegia atividades específicas de leitura e /ou de escrita:

Se sim, quando e quais são as atividades nele desenvolvidas.

Sim	Não

Grelha de observação da atividade em contexto de sala de aula – Grelha 2

Projeto pedagógico

1. O educador tem um projeto pedagógico escrito?

Sim	Não

Se não, em que documento baseia o seu trabalho.

2. O projeto pedagógico inclui objetivos para a prática da linguagem?

	Sim	Não
Oral		
Escrita		

a. Oral (Sim, Não)

b. Escrita (Sim, Não)

3. O Projeto Pedagógico incluiu planificações específicas?

Sim	Não

Se sim, especificar se:

3.1 A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral

3.2 Na planificação vêm explicitados objetivos para o desenvolvimento da linguagem?

(Sempre, Muitas Vezes, Poucas Vezes, Nunca)

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Oral					
Escrita					

3.3 As planificações incluem atividades, estratégias e recursos específicos para a prática da linguagem: (Sempre, Muitas Vezes, Poucas Vezes, Nunca)

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
Atividades					
Estratégias					
Recursos					

Práticas de leitura e de escrita

No trabalho com os clientes, o educador:

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
5	4	3	2	1
Debate sobre assuntos de interesse dos clientes.				
Debate sobre assuntos com destaque nos <i>media</i> com destaque nos <i>media</i>				
Leitura cooperativa (com ou sem mediação do professor) de materiais escritos diversos, como manchetes de jornais, cartazes, entre outros.				
Escrita com apoio verbal e feedback corretivo (rescrever uma frase)				
Fornece uma grande variedade de informação para os clientes verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses.				
Faz com os clientes jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras com os sons trocados.				
Faz com os clientes jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem escrita: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira, palavras cuja escrita é semelhante.				
Regista por escrito situações/experiências vividas pelos clientes.				
Relê os registos em voz alta.				
Realiza atividades de compreensão de textos.				
Realiza atividades de reescrita de histórias ou outros relatos.				

. Estimula os clientes a ditarem-lhe histórias ou outros relatos.	
. Convida os clientes a escreverem o nome nos trabalhos que realizam.	
. Promove situações onde as clientes possam escrever como souberem.	
. Explora diferentes suportes de escrita.	
. Utiliza e explora materiais trazidos pelos clientes.	
. Utiliza e explora materiais existentes no meio.	

Ao utilizar a escrita, o educador:

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
5	4	3	2	1
. Escreve e lê de modo que os clientes vejam.				
. Escreve e lê para si próprio.				
. Lê o que escreve				
. Quando lê o que escreve segue a orientação da leitura com o dedo.				
. Quando escreve, explicita porque escreve.				
. Quando escreve, explicita para quem escreve.				
. Especifica terminologias próprias da escrita, por exemplo: “São letras/números”.				

Quando os clientes querem escrever uma letra, palavra, frase ou texto, o educador:

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
5	4	3	2	1
. Apoia a ideia e facilita os materiais necessários.				
. Ajuda o cliente a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala.				
. Elabora um modelo para o cliente copiar.				

Ajuda o cliente a escrever soletrando a palavra.	
Pede aos clientes que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem aqueles que não têm suficiente para executar a tarefa.	

Quando os clientes escrevem espontaneamente, o educador:

Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
5	4	3	2	1
Questiona-os relativamente àquilo que escreveram.				
Regista de forma convencional a escrita do cliente.				
Confronta a escrita da cliente com a sua escrita.				

Quando os clientes lêem espontaneamente, o educador:

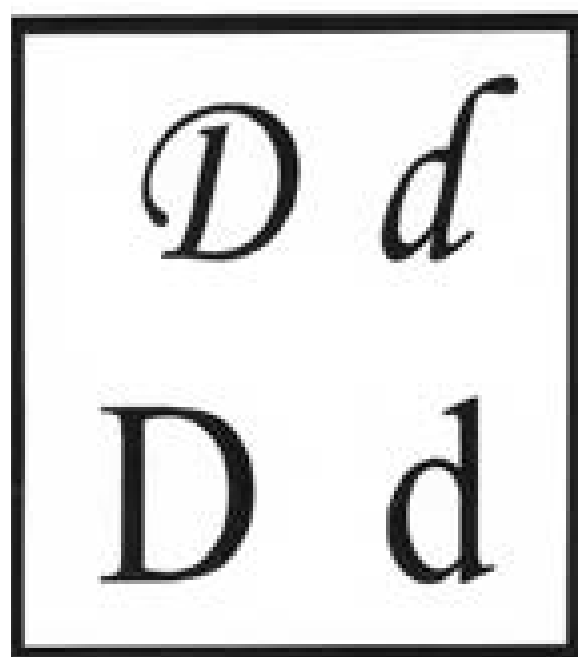
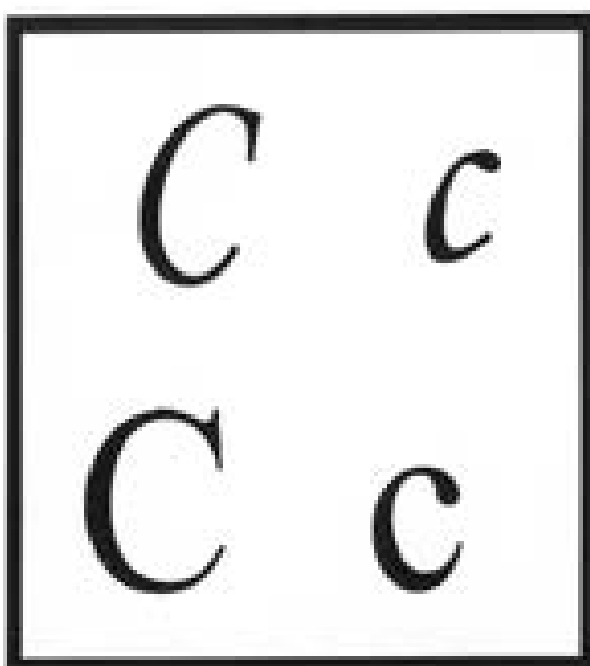
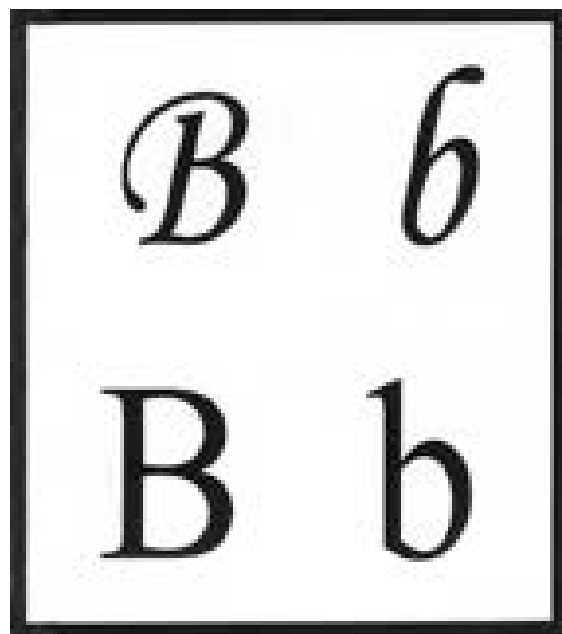
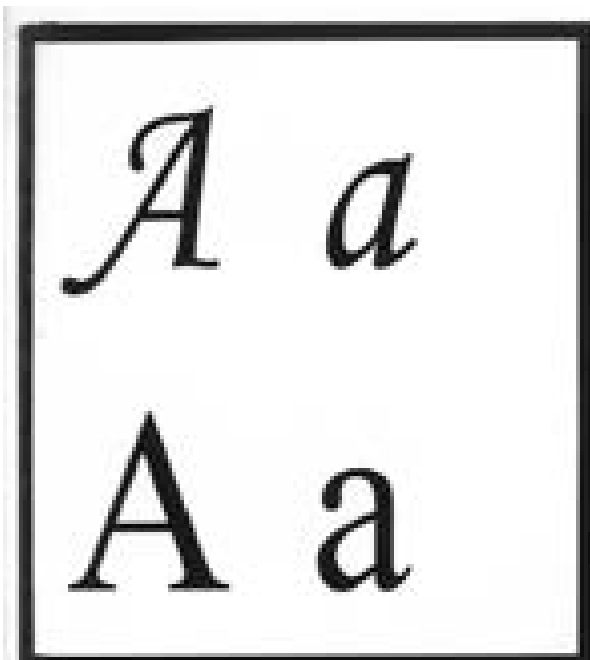
Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas vezes	Nunca
5	4	3	2	1
Questiona-as relativamente àquilo que leram.				
Confronta a leitura dos clientes com a sua leitura.				

Anexo B – Provas de Literacia

- 1. Conhecimento do alfabeto**
- 2. Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (TLT)**
- 3. Prova de Escrita Inventada**
- 4. Testes de consciência fonológica**
- 5. Prova de Definição Verbal**
- 6. Prova de Compreensão de Estruturas Complexas**
- 7. Prova de leitura**

Conhecimento do alfabeto

1. Tarefa 1 - Conheces estas letras? Consegues dizer o nome dela?



E e
E e

F f
F f

2.

G g
G g

H h
H h

I i
I i

J j
J j

L l
L l

M m
M m

N n

N n

O o

O o

P p

P p

Q q

Q q

R r

R r

S s

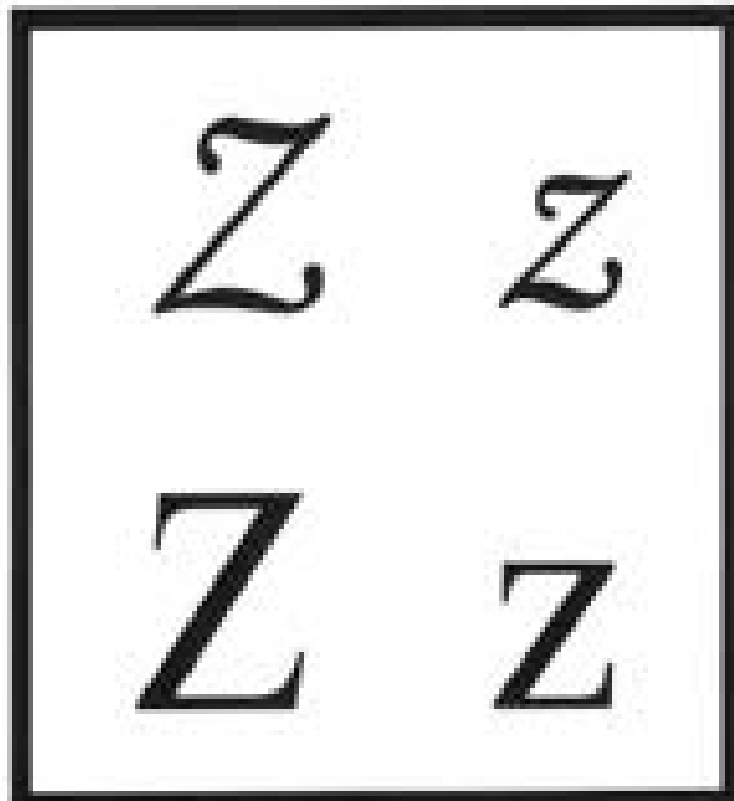
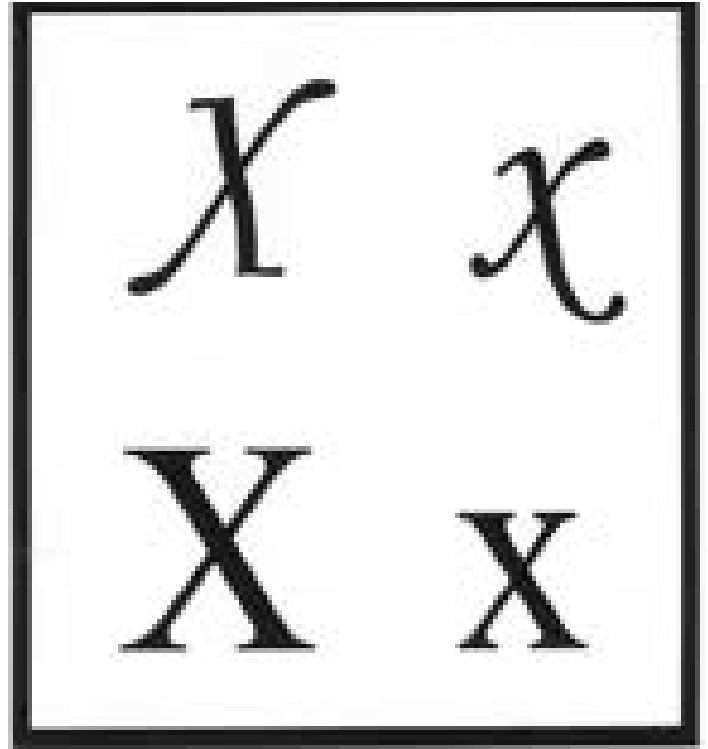
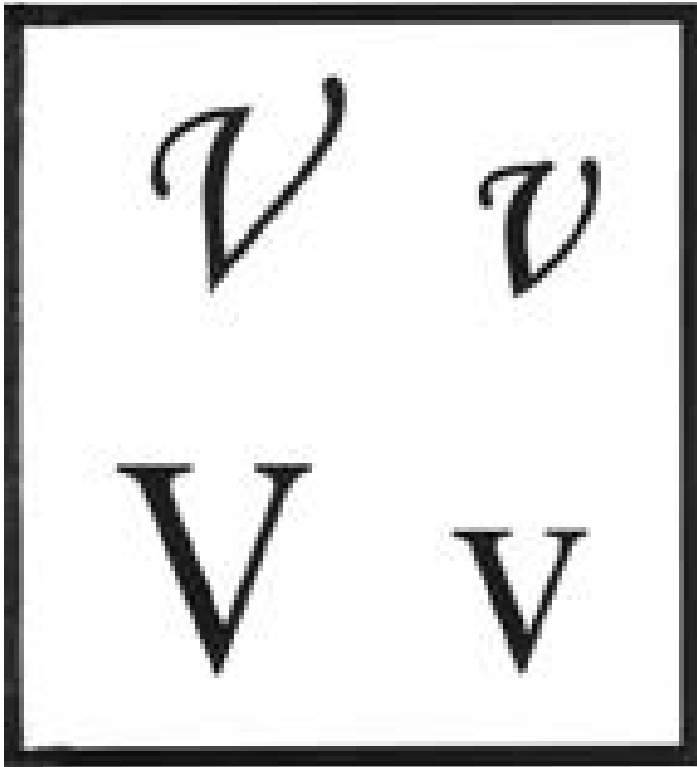
S s

T t

T t

U u

U u



Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (TLT)

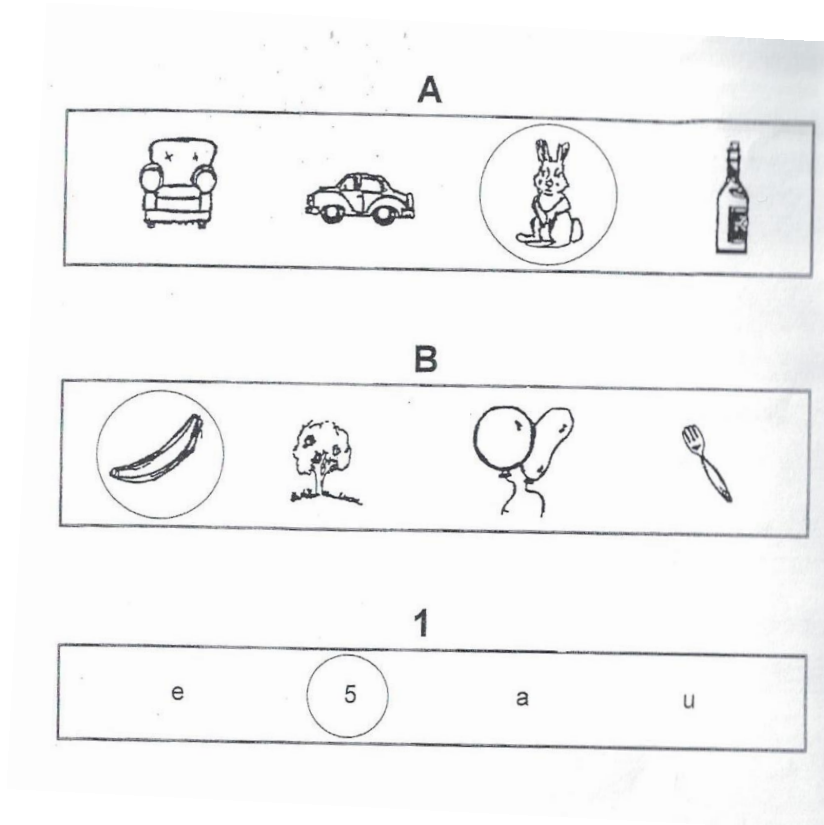
Vou dar-te um caderno com o teu nome escrito. Vamos fazer várias coisas com ele. Vais ter que olhar com muita atenção e vais ter que ouvir com cuidado o que te vou dizer para poderes fazer. Abre o caderno na primeira página”.

“Agora que já sabes, vais fazer sem ajuda. Vais ter que olhar com muita atenção e ouvir o que te vou dizer, para saberes o que tens de fazer. Escuta bem.

Eg A: Olha bem e faz uma bola à volta do animal;

Eg B: Olha bem e faz uma bola à volta da fruta.

Eg 1: Olha bem e faz uma bola à volta do número.



Prova de escrita Inventada

Vou-te fazer algumas questões relacionadas com a leitura e escrita, isto não é um teste, e não há resposta erradas, só gostava de saber a tua opinião.

1. Já sabes escrever o teu nome? Então escreve lá.
2. Escreve lá como tu souberes, como fores capaz “gato”.
3. Lê lá o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.
4. Escreve lá “gatinho”.
5. Lê lá o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.
6. Porque é que puseste (mais ou menos letras) em gatinho do que em gato?
7. Agora escreve lá “O gato é pai do gatinho”.
8. Lê lá o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.
9. Agora escreve lá “formiga”.
10. Agora escreve lá “formigas”.
11. Se eu tapar este bocadinho do que tu escreveste (tapar a ou as últimas letras que a criança escreveu) como é que tu achas que se lê?

Testes de consciência fonológica

PROVA DE RECONSTRUÇÃO SILÁBICA - BLOCO A (Adaptado de Sim-Sim, 1997)

BLOCO A - RECONSTRUÇÃO SILÁBICA

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma palavra partida aos bocadinhos.
Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira. Por exemplo: BO -- TA; BA -- NA -- NA.

Os 10 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem.

1. CA -- MA	6. MA -- CA -- CO
2. POR -- TA	7. CÃO
3. BLO -- CO	8. SA -- PA -- TEI -- RO
4. BAN -- CO	9. CA -- NI -- VE -- TE
5. SA -- PA -- TO	10. CA -- BE -- LEI -- REI -- RA

PROVA DE RECONSTRUÇÃO FONÉMICA - BLOCO B (Adaptado de Sim-Sim, 1997)

BLOCO B - RECONSTRUÇÃO FONÉMICA

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequeninos.
Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira. Por exemplo: J -- Á; CH -- U -- VA.

Os 10 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem.

1. CH -- Á	6. V -- E -- J -- O
2. V -- I	7. V -- I -- A -- G -- EM
3. S -- Ó	8. J -- O -- V -- EM
4. S -- U -- L	9. S -- A -- CH -- O
5. CH -- A -- VE	10. S -- I -- M -- ãO

PROVA DE SEGMENTAÇÃO SILÁBICA - BLOCO C (Adaptado de Sim-Sim, 1997)

BLOCO C - SEGMENTAÇÃO SILÁBICA

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Agora vou dizer-te uma palavra inteira.
Tu vais ouvi-la e parti-la aos bocadinhos. Por exemplo: CAVALO; LIVRO.

Os 10 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem.

1. BOLA	6. SAPATEIRO
2. PÁ	7. SABONETE
3. SAPATO	8. PIPAROTE
4. PORTA	9. CABELEIREIRA
5. MACACO	10. SAL

PROVA DE SEGMENTAÇÃO FONÉMICA - BLOCO D (Adaptado de Sim-Sim, 1997)

BLOCO D - SEGMENTAÇÃO FONÉMICA

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção.
Agora vais partir a palavra em bocadinhos ainda mais pequenos. Por exemplo: PÉ; SOL.

Os 10 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem.

1. CHÁ	6. VEJO
2. VI	7. VIAGEM
3. SÓ	8. JOVEM
4. SUL	9. SACHO
5. CHAVE	10. SIMÃO

Prova de Definição verbal

Quero que me digas (como souberes) o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: o que é banana? O que é vaca? O que é regar?"

Itens	Respostas
1. Açúcar	
2. Águia	
3. Ave	
4. Baleia	
5. Canguru	
6. Cara	
7. Cenoura	
8. Círculo	
9. Cotovelo	
10. Dentista	
11. Floresta	
12. Globo	
13. Golfinho	
14. Hortaliça	
15. Ilha	
16.	
17. Joelho	
18. Lagarto	
19. Maçã	
20. Ombro	
21. Pescador	
22. Pescoço	

23. Pinguim	
24. Praia	
25. Professor	
26. Pulso	
27. Rio	
28. Vinho	
29. Colorir	
30. Descansar	
31. Descascar	
32. Despejar	
33. Empurrar	
34. Medir	
35. Mergulhar	
36. Pegar	

Prova de Compreensão de Estruturas Complexas

PROVA DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS (Adaptado de Sim-Sim, 1997)

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

- a) A camisola verde do Rui tem um buraco.
P: De que cor é a camisola do Rui ?
- b) A Rita viu um gato cinzento muito lindo.
P: O que é que a Rita viu ?
- c) O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.
P: O que é que ficou muito amachucado ?

Os 32 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem:

1. O carro vermelho da mãe teve um furo.
P: De que cor é o carro da mãe ?
2. O apresentador anunciou hoje o prémio mais importante.
P: O que é que o apresentador enunciou ?
3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.
P: Onde é que vamos hoje ?
4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os pinheiros.
P: Quais eram as árvores mais altas ?
5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.
P: Quem é que foi ao cinema ?
6. Nem o Miguel chegou nem o João partiu.
P: Quem é que não chegou ?
7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.
P: Quem é que tinha um vestido azul ?
8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.
P: Quem é que chegou primeiro à escola ?
9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.
P: Quem foi ao supermercado ?
10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.
P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra ?
11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.
P: Quem é que saltou por cima da zebra ?
12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.
P: Quem é que chegou primeiro a casa ?
13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.
P: Quem é que tinha uma gravata amarela ?
14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.
P: Porque é que o pai perdeu o autocarro ?

Prova Leitura Oral de Palavras

Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.

Arroz	
Irmão	
Oval	
Unhas	
Táxi	
Raiz	
Noite	
Xailes	
Vozes	
Jovens	
Quadros	
Disco	
Pombal	
Mentiu	
Blusa	
Fritar	
Flauta	
Plantei	
Glutões	
Águias	
Hortelã	

Próximo	
Zarolho	
Exerço	
Cenoura	
Girassol	
Lavrador	
Serpentes	
Cristal	

Anexo C - Questionário de Motivação para a leitura

- 1. Versão 1** - 1º e 2º ano de escolaridade
- 2. Versão 2** - 3º, 4º e 5º ano de escolaridade



EU e a LEITURA

(Versão 1º e 2º anos de escolaridade)
(Monteiro & Mata, 2000)

	Este ouve histórias com atenção.	MAS	Este não está com atenção quando ouve histórias.
	4 Ouves histórias com muita atenção	Ou	3 Ouves com atenção
			2 Estás com pouca atenção quando ouves histórias
			Ou
			1 Com nenhuma atenção
1	Este fica satisfeito quando está a ver livros.	MAS	Este não fica satisfeito quando está a ver livros.
	4 Ficas muito satisfeito	Ou	3 Ficas satisfeito quando estás a ver livros
			2 Ficas pouco satisfeito quando estás a ver livros
			Ou
			1 Não ficas nada satisfeito quando estás a ver livros
2	Este acha que ler é difícil.	MAS	Este acha que ler é fácil.
	1 Ler é muito difícil	Ou	2 Ler é difícil
			3 Ler é fácil
			Ou
			4 Ler é muito fácil .
3	Este não acha importante que o professor lhe diga que lê bem.	MAS	Este acha importante que o professor lhe diga que lê bem.
	1 Não achas nada importante que o professor te diga que lê bem	Ou	2 Achas pouco importante
			3 Achas importante que o professor te diga que lê bem
			Ou
			4 Achas muito importante
4	Este fica satisfeito quando lhe lêem histórias.	MAS	Este fica aborrecido quando lhe lêem histórias.
	4 Ficas muito satisfeito quando te lêem histórias	Ou	3 Ficas satisfeito
			2 Ficas aborrecido quando te lêem histórias .
			Ou
			1 Ficas muito aborrecido



EU E A LEITURA

(Versão 3º, 4º e 5º anos de escolaridade)

(Monteiro & Mata, 2000)

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças ouvem histórias com atenção .	MAS	Outras não estão com atenção quando ouvem histórias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------

- | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--|-----|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças ficam satisfeitas quando estão a ver livros. | MAS | Outras crianças não ficam satisfeitas quando estão a ver livros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que ler é difícil . | MAS | Outras crianças acham que ler é fácil . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças não acham importante que o professor lhes diga que lêem bem. | MAS | Outras crianças acham importante que o professor lhes diga que lêem bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças ficam satisfeitas quando lhes lêem histórias. | MAS | Outras crianças ficam aborrecidas quando lhes lêem histórias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que conseguem ler em voz alta para outras pessoas. | MAS | Outras crianças acham que não conseguem ler em voz alta para outras pessoas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham que ler não é uma boa maneira de passar o tempo. | MAS | Outras crianças acham que ler é uma boa maneira de passar o tempo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algumas crianças acham importante que os amigos lhes digam que lêem bem. | MAS | Outras crianças não acham importante que os amigos lhes digam que lêem bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo D- Análise das produções escritas dos clientes

Cliente A – escrita silábico-alfabética	
Escreve o nome	✓
Caraterísticas gráficas das diversas produções	
<p>Orientada por critérios linguísticos, a escolha das letras para representar os sons do oral não é arbitrária. A análise do oral vai para além da sílaba (“FAGA e FAGAS” – formiga e formigas) e chega ao fonema (Gato- escreve gato e na frase escreve: O gato é pai do gato”). No entanto, gatinho escreve – cata e gato na frase. Lê gato onde escreveu gatinho (reconhece que não está escrito gatinho) e diz que não sabe escrever gatinho. Para as palavras FAGA e FAGAS – lê-as como as escreveu, sabe que não está escrito formiga.</p>	
Verbalizações que frequentemente as acompanham,	
Precedem e acompanham a escrita.	
Tipo de leitura efetuada	
Leitura global das palavras	
Conduas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.	
Coerentes em relação ao lugar que ocupam na frase.	

Cliente B– Escrita alfabética	
Escreve o nome	✓
Caraterísticas gráficas das diversas produções	
<p>Orientada por critérios linguísticos, a escolha das letras para representar os sons do oral não é arbitrária</p>	
Verbalizações que frequentemente as acompanham,	
Precedem a escrita	
Tipo de leitura efetuada	
<p>A leitura das diferentes palavras é silábica (caraterística da escrita silábica): ga-to; ga-ti-nho. Na frase fez a leitura global das palavras.</p>	
Conduas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.	

Coerentes em relação ao lugar que ocupam na frase. Exceto o artigo “o” antes de gato na frase que juntou.

Cliente C – escrita silábica	
Escreve o nome	✓
Caraterísticas gráficas das diversas produções	
<p>É orientada por critérios linguísticos. A unidade da oral representada na escrita das palavras é a sílaba. Ga (e)-de(t)-to(o); Ga(t)-ti(a)-nho (o). A escolha das letras é arbitrária. Na frase cada letra corresponde a um substantivo, não considera os artigos e a forma verbal: U- O gato; i – é pai; a – do gatinho. E as letras não são separadas.</p> <p>Quantidade mínima de letras/carateres.</p>	
Verbalizações que frequentemente as acompanham	
Precede e acontece durante a escrita.	
Tipo de leitura efetuada	
<p>Leitura silábica das palavras: Ga-de-to; Ga-ti-nho.</p> <p>Na frase – leitura global: O ga-to; i – é pai; a – do ga-ti-nho.</p>	
Conduas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.	
Na frase mostra os substantivos como se as outras palavras lhes estivessem ligadas.	

Cliente D – escrita alfabética	
Caraterísticas gráficas das diversas produções	
Orientada por critérios linguísticos, a escolha das letras para representar os sons do oral não é arbitrária.	
Verbalizações que frequentemente as acompanham,	
Precede a escrita.	
Tipo de leitura efetuada	
Realiza uma leitura global das palavras.	
Conduas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.	

Coerentes em relação ao lugar que ocupam na frase.

Cliente E – Escrita silábica -alfabética
Caraterísticas gráficas das diversas produções
Gato – escreve gasto. Orientada por critérios linguísticos, a escolha das letras para representar os sons do oral não é arbitrária em Gatinho escreve – gostas; formiga escreve “gosnatosos” e formigas “gosnanas”. Aqui já parece utilizar letras de forma arbitrária, recorrendo a um número fixo de grafemas: g o s n a t – fazendo-os variar de palavra para palavra e trocando-lhes a posição e/ou variando a quantidade de grafemas utilizados por palavra.
Depois na frase escreve “O gasto e pai do gostas”. Mantém a escrita das palavras; escreve os substantivos, os artigos e o verbo; marca os espaços em branco.
Verbalizações que frequentemente as acompanham,
Precedem e acompanham a escrita.
Tipo de leitura efetuada
Faz leitura global das palavras.
Condutas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.
Coerentes em relação ao lugar que ocupam na frase.
Passa o dedo por baixo da palavra que lê.

Cliente F – escrita alfabética
Caraterísticas gráficas das diversas produções
Orientada por critérios linguísticos, a escolha das letras para representar os sons do oral não é arbitrária.
Verbalizações que frequentemente as acompanham,
Precedem e acompanham a escrita.
Tipo de leitura efetuada
Leitura silábica das palavras.

Conduatas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.
Assinala as sílabas

Cliente E – Escrita alfabética	
Caraterísticas gráficas das diversas produções	
Orientada por critérios linguísticos, a escolha das letras para representar os sons do oral não é arbitrária. Só escreve em letra de imprensa, tentou aprender a escrever à mão, mas os seus “comandos” não permitem. No computador é muito mais rápida e cansa-se menos do que à mão.	
Verbalizações que frequentemente as acompanham,	
Precede a escrita	
Tipo de leitura efetuada	
A leitura das diferentes palavras é silábica (caraterística da escrita silábica): Ga-to; Ga-ti-nho. Na frase realiza uma leitura global das palavras.	
Conduatas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.	
Coerentes em relação ao lugar que ocupam na frase.	

Cliente H– escrita pré-silábica	
Escreve o nome	✓
Caraterísticas gráficas das diversas produções	
Não utiliza critérios linguísticos. Recorre a rabiscos para escrever. A escrita da frase sucedeu sem espaços	
Verbalizações que frequentemente as acompanham,	
Não há verbalizações antes ou durante o momento da escrita. Não analisa oralmente as palavras antes de as escrever.	
Tipo de leitura efetuada	
Leitura global	
Conduatas adotadas quando do assinalamento das diversas palavras isoladas e na frase.	
Assinala as palavras de uma forma vaga.	

Anexo E – Consentimento informado



Exmo(a). Sr(a) Encarregado de Educação,

Eu, Teresa Caetano, estou a realizar um estágio académico no âmbito do mestrado em Psicologia Educacional, do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, na associação Qe. Tendo em conta os objetivos deste estágio, estou a realizar uma investigação que procura perceber melhor a forma como a literacia é trabalhada na associação Qe.

Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para que o seu educando(a) participe nesta investigação, a qual será **anónima e confidencial**, de acordo com os princípios inerentes ao consentimento informado definidos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Regulamento n. 258/2011, de 25 de março de 2011).

Fica assegurado que estes dados não podem ser utilizados para outros fins além da investigação em causa, e não será divulgada qualquer informação ou dados empíricos que possibilitem a identificação dos alunos ou dos estabelecimentos de ensino que participem na presente investigação

A participação é **voluntária**, consistindo na realização de uma avaliação das competências literácitas e motivação para a leitura. Mais se acrescenta que os participantes poderão, em qualquer momento, desistir de colaborar se assim o desejarem.

Toda a recolha de dados será articulada com os educadores e colaboradores da Qe, consoante a sua disponibilidade e de modo a não prejudicar o normal funcionamento das atividades.

Comprometemo-nos assim, a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Eu, _____, Encarregado(a) de
Educação do aluno(a) _____.

Autorizo / Não autorizo o meu educando a participar no estudo.

Lisboa, ____ de _____ de 2018

O Encarregado de Educação

Contactos:

Telemóvel: 918451428

Correio eletrónico: teresalupic@gmail.com



Anexo F – Figuras Registos Afixados



Figura 1

Jornal Fresquinhas



Figura 2

Jornal Fresquinhas e cliente da Qe

A detailed spreadsheet or data table with multiple columns and rows. The table contains numerical and text data, likely related to a project or research. The table is organized into several sections, with some rows highlighted in yellow. The data includes various numbers, dates, and text entries, possibly representing a schedule or a list of items.

Figura 3

Horário Atividades Qe, segunda-feira



Figura 4

Palcard Comunicarte



Figura 5

Trabalho realizado na atividade "Inglês"

Anexo G – Descrição dos Projetos Pedagógicos das atividades de literacia

Histórias Qe
As Histórias Qe é um projeto, cuja planificação incluiu os seguintes objetivos específicos:
– Através da criação de uma história/conto original, em grupo:
– Desenvolver competências cognitivas, de comunicação e interação;
– Aumentar o envolvimento e a participação nas atividades;
– Promover hábitos, rotinas e a adoção de papéis.
E as seguintes tarefas:
– Reunião do grupo no Refeitório e deslocação ao ateliê Olh'arte;
– Arrumação dos pertences no ateliê;
– Preparação dos instrumentos de trabalho;
– Relembrar a sessão anterior;
– Discussão das tarefas a realizar;
– Troca de ideias sobre a história e/ou produção de texto;
– Arrumação do material;
– Recolha dos pertences e retorno ao Refeitório.
Projeto Laboratório
O Projeto Laboratório é um projeto, cuja planificação incluiu os seguintes objetivos específicos:
– Observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos do quotidiano;
– Contribuir para uma imagem positiva e refletida sobre a ciência;
– Favorecer uma melhor compreensão dos conceitos científicos elementares e pensar cientificamente;
– Fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; educar para a cidadania;
– Incentivar e estimular a procura de informação;
– Estimular o gosto pela escrita e pela leitura.
E as seguintes tarefas:

– Seleção de uma experiência química;
– Leitura do procedimento da experiência;
– Organização do material da experiência;
– Realização do procedimento da experiência;
– Observação das reações químicas;
– Conclusão/elaboração de relatório;
– Elaboração de um pôster;
– Organização do espaço.
Jornal Fresquinhas
O Jornal Fresquinhas é um projeto, cuja planificação incluiu os seguintes objetivos específicos:
– Educar para a cidadania;
– Incentivar e estimular a procura de informação;
– Estimular o gosto pela escrita e pela leitura;
– Trabalhar textos informativos, explicativos e expositivos;
– Desenvolver um espaço de comunicação, lazer e descontração.
E as seguintes tarefas:
– Pesquisar de informação;
– Organizar de informação;
– Elaborar textos escritos;
– Elaborar Guião de Entrevistas;
– Realizar fotorreportagens;
– Realizar entrevistas.
Blogue
O Projeto Blogue é um projeto, cuja planificação incluiu os seguintes objetivos específicos:
– Através da produção de conteúdo a publicar, com recurso ao texto, às imagens e a relatos na 1ª pessoa:
– Desenvolver competências de processo, de comunicação e de interação;
– Fomentar a exploração de interesses pessoais e atividades significativas;

– Promover hábitos, rotinas, a adoção de papéis significativos;
– Fortalecer o suporte dado pelo ambiente.
E as seguintes tarefas:
– Reunião do grupo no Refeitório e deslocação ao <i>ateliê</i> Comunic'arte;
– Arrumação dos pertences no <i>ateliê</i> ;
– Preparação dos instrumentos de trabalho;
– Relembrar a sessão anterior;
– Discussão das tarefas a realizar;
– Troca de ideias sobre o conteúdo a publicar e/ou produção de texto;
– Arrumação do material;
– Recolha dos pertences e retorno ao Refeitório.
Inglês
O Projeto Inglês é um projeto, cuja planificação incluiu os seguintes objetivos específicos:
– Através da realização de fichas de trabalho e/ou atividades em grupo;
– Desenvolver competências cognitivas, de comunicação e interação:
– Aumentar o envolvimento e a participação nas atividades
– Promover hábitos, rotinas e a adoção de papéis.
E as seguintes tarefas:
– Reunião do grupo no Refeitório e deslocação ao atelier Comunic'arte;
– Arrumação dos pertences no atelier;
– Preparação dos instrumentos de trabalho;
– Relembrar a sessão anterior;
– Discussão das tarefas a realizar;
– Realização de fichas de trabalho e/ou atividades em grupo;
– Arrumação do material;
– Recolha dos pertences e retorno ao Refeitório.
– Reunião do grupo no Refeitório e deslocação ao atelier Comunic'arte;

