

MÉTODO FONOMÍMICO PAULA TELES®

Paula Teles, Clínica de Dislexia Dra. Paula Teles, paula.teles@netcabo.pt

Resumo: Este artigo apresenta o Método Fonomímico Paula Teles® e o seu enquadramento teórico. O Método Fonomímico Paula Teles® é um método fónico-silábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita. Foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica, sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, no estudo e experiência profissional da autora, professora e psicóloga educacional, que ao longo de mais de quatro décadas tem exercido funções na avaliação, ensino e reeducação de crianças e jovens com perturbações de leitura e escrita. Propõe-se ser um contributo para a divulgação do conhecimento científico atualizado sobre a génese das dificuldades subjacentes à aquisição da leitura e da escrita e apresentar estratégias de ensino facilitadoras destas aprendizagens.

Linguagem falada e linguagem escrita

Apesar da relação de interdependência e reciprocidade entre a linguagem falada e a linguagem escrita, aprender a ler não tem a mesma complexidade do que aprender a falar. Existem, entre ambas, enormes diferenças, não só a nível dos processos cognitivos envolvidos que lhe estão subjacentes, mas também a nível filogenético e ontogenético (Wallach, 1990; Cary, & Verghaeghe, 2001).

A linguagem falada é adquirida naturalmente, decorre de uma predisposição biológica. As vocalizações, as palavras, as frases e a fluência verbal, surgem na mesma sequência em prazos cronológicos idênticos. A espécie humana possui um processamento fonológico implícito, ou automático, isto é sem atenção consciente e sem esforço, que permite estabelecer relações entre os sons da fala e o seu significado. Aprende-se a falar naturalmente sem necessidade de ensino formal, explícito.

A linguagem escrita foi inventada pelo homem, não segue um processo biologicamente determinado, utiliza códigos específicos para representar a fala. Estes códigos não são aprendidos naturalmente, necessitam de ser ensinados explicitamente, formalmente. Para

aprender a ler, numa escrita alfabética, é necessário tornar explícito, tornar consciente, o que na linguagem oral é um processo cognitivo implícito, inconsciente. É necessário ativar e relacionar os diversos subsistemas cognitivos, que não foram selecionados para o processo evolucionista da leitura (Cary, & Verghaeghe, 2001).

Aprender a ler

Aprender a ler é a grande aquisição da infância. Quando as crianças iniciam a escolaridade são enormes as expectativas em relação ao “saber ler”, essa chave mágica que abre a porta de todos os saberes, que nos transporta a mundos mágicos onde tudo de bom pode acontecer...

A grande maioria das crianças aprende a ler sem dificuldades passando sequencialmente por determinadas etapas até se tornarem leitores hábeis.

Uma pequena minoria, contudo, revelam dificuldades inesperadas que afetam seriamente a sua caminhada, surpreendendo os pais e educadores e originando sentimentos de tristeza e frustração que podem deixar marcas para toda a vida.

Até há poucos anos a origem desta dificuldade era desconhecida, era uma incapacidade invisível, um “mistério” que gerou mitos, preconceitos e estigmas que acompanharam e ainda acompanham, muitas crianças, jovens e adultos.

A tomada de consciência desta dificuldade, inesperada e incompreensível, incentivou a realização de inúmeras investigações com o objetivo de encontrar uma explicação cognitiva e neurocientífica para os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Desses estudos emergiu a recém designada “Ciência da Leitura”, que se desenvolveu apoiada nos conhecimentos da psicologia cognitiva e das neurociências (Castro & Gomes, 2000).

Nos últimos anos os estudos realizados por neurocientistas, utilizando a ressonância magnética funcional, permitiram observar o funcionamento do cérebro durante as atividades de leitura e escrita e obtiveram um conjunto bastante consistente de conclusões sobre as seguintes questões: Quais as competências necessárias para aprender a ler? Quais os défices que dificultam a aprendizagem da leitura? Quais as competências que necessitam ser explicitamente ensinadas? Quais os princípios orientadores dos métodos de ensino que provaram ser mais eficientes? (Lyon, 1997; Shaywitz, 2003; Birsh, J2005; Snowling, 2001)

Competências envolvidas na aprendizagem da leitura

Aprender a ler não é um processo natural. Contrariamente à linguagem oral a leitura não emerge naturalmente da interação com os pais e os outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural.

Morais (1997), refere “é corrente confundir a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade da leitura e o desempenho de leitura”. A capacidade de leitura é o conjunto de recursos mentais que mobilizamos para ler, os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito. A atividade de leitura envolve o conjunto de processos cognitivos, sensoriais e motores, e o desempenho de leitura é o grau de sucesso obtido.

Como refere Morais (1997) os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito, mas os processos cognitivos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas sim os processos de recodificação que se realizam antes da compreensão.

Os processos de compreensão são comuns à linguagem falada e à linguagem escrita. (Cary, & Verghaeghe, 2001).

Os processos que permitem descodificar o código escrito, transformando-o numa mensagem compreensível, têm que se aprendidos e automatizados para que o leitor consiga compreender a mensagem.

Para ler, descodificar o código escrito, é necessário ter o conhecimento consciente, a metacognição, de que a linguagem é formada por palavras “consciência da palavra”, as palavras são formadas por sílabas “consciência silábica”, as sílabas são formadas por fonemas “consciência fonémica” e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, têm um nome e correspondem a um som da linguagem oral “conhecimento do princípio alfabético”.

Para ler é ainda necessário saber realizar as “fusões fonémicas” e as “fusões silábicas sequenciais” e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras. Toda esta hierarquia de competências tem que se aprendida até à sua automatização.

Para escrever é necessário saber analisar e segmentar as palavras em sílabas e fonemas e encontrar a correta representação gráfica que representa cada fonema.

Todas estas competências têm que ser integradas através do ensino e da prática sistemática de atividades de leitura e escrita.

Dificuldades experimentadas por algumas crianças

Segundo a grande maioria da comunidade científica as dificuldades na aprendizagem da leitura têm origem na existência de um défice fonológico (Cary & Verghaeghe, 1994; Brady & Moats, 1997; Lyon, 1997; Feitelson, 1988; Morais, 1997; Birsh, 2005).

Embora na linguagem oral algumas crianças utilizem corretamente as palavras, as sílabas e os fonemas, não têm o conhecimento consciente destas unidades linguísticas, manifestando dificuldades a nível da identificação e processamento dos segmentos fonológicos da linguagem - Déficit Fonológico.

Sendo a leitura a transcrição de um código gráfico para um código fonológico, as dificuldades de identificação e discriminação fonológica refletem-se negativamente na sua aprendizagem.

As crianças que apresentam maiores riscos de futuras dificuldades na aprendizagem da leitura são as que têm familiares com dificuldades na linguagem oral, de leitura e de escrita, que apresentam desenvolvimento linguístico tardio, dislalias fonológicas, dificuldades na consciência fonológica, na identificação do nome das letras e dos sons que lhes correspondem, dificuldades de memorização dos nomes das cores, das noções temporais e do objetivo da leitura. (Shaywitz et al., 1998).

Para além destas dificuldades verificam-se, com frequência, dificuldades na memória a curto termo, na capacidade de automatização, de nomeação rápida e na capacidade de focalização e sustentação da atenção.

Os fatores motivacionais são igualmente importantes no desenvolvimento da capacidade leitora dado que a melhoria desta competência está altamente relacionada com o querer, com a vontade de persistir, pese embora, as dificuldades sentidas e a não obtenção de resultados imediatos.

O Método Fonomímico: como nasceu, objetivos, princípios orientadores

O Método Fonomímico Paula Teles®, é um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados.

Tem como objetivos a prevenção das dificuldades de leitura nas crianças de risco, o desenvolvimento das competências fonológicas, o ensino e reeducação da leitura, até à obtenção de uma leitura fluente e precisa, e o ensino da caliortografia.

Foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica, no meu estudo e experiência profissional, como professora e psicóloga educacional. Ao longo de mais de quatro décadas, tenho exercido funções na avaliação, ensino e reeducação de crianças e jovens com perturbações de leitura e escrita.

Ao longo do meu trabalho fui constatando a ausência de materiais reeducativos, com o rigor necessário a uma intervenção com sucesso, pelo que fui desenvolvendo e aperfeiçoando diversos materiais, que distribuía pelas crianças, pais e professores.

A publicação desses materiais foi sendo, insistentemente, solicitada mas a falta de tempo resultante do trabalho pedagógico e clínico diários, da elaboração de novos materiais, da preparação e participação em conferências, foram adiando a sua publicação.

Este método propõe-se ser um contributo para a divulgação do conhecimento científico sobre a génese das dificuldades subjacentes à aquisição da leitura e escrita e apresentar estratégias de ensino facilitadoras destas aprendizagens. Permite às crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades multissensoriais, atrativas e motivadoras, em que a fundamentação e rigor científico estão sempre presentes, constituindo uma mais valia facilitadora desta aprendizagem.

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

Esta metodologia facilita a aprendizagem das crianças sem quaisquer dificuldades, que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, a crianças com perturbações fonológicas da linguagem e que apresentem indicadores de risco, e a crianças e jovens que já apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita,

Os estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para todas as crianças, independentemente de terem, ou não, défices fonológicos. (Broomfield & Combley,

1997; Snowling & Stackhouse, 1997; Kaufman, 2000; Stanovich, 1986; Henry, 2000; Shaywitz, 2003; Morais, 1997; Snowling, 2001).

Porque, como já foi referido, as crianças com dificuldades leitoras, para além do défice fonológico, apresentam outras dificuldades, os métodos de ensino multissensoriais permitem obter um maior sucesso. Ao utilizar simultaneamente as diferentes vias de acesso ao cérebro são estabelecidas interligações neuronais que potencializam a aprendizagem e reforçam a memorização. O Método Fonomímico permite às crianças integrar o “ver”, o “ouvir”, o “cantar” o “fazer o gesto” e o “escrever”.

A Associação Internacional de Dislexia, e uma imensidade de investigadores, promovem ativamente a utilização de métodos fónico-silábicos e multissensoriais, indicando os princípios e os conteúdos educativos que necessitam de ser ensinados explicitamente. Essas orientações foram rigorosamente seguidas na conceção do Método Fonomímico que a autora foi construindo e aperfeiçoando no decorrer da sua prática reeducativa.

Fónico-silábico - A aprendizagem inicia-se a partir dos sons da linguagem oral, que são associados aos desenhos das letras que os representam, apresentando de imediato a “fusão” das consoantes com as vogais.

Multissensoriais - As crianças ouvem, memorizam, cantam as cantilenas e fazem o respetivo gesto. Repassam com o dedo por cima das letras em relevo, executam e verbalizam os movimentos necessários à sua escrita.

Sequencial e Cumulativo - Os conteúdos a aprender seguem a sequência lógica da aquisição da linguagem oral e os resultados dos estudos da psicologia cognitiva e das neurociências. O ensino inicia-se com os elementos mais básicos e fáceis da linguagem e progride gradualmente até aos mais complexos e difíceis. São ensinados os sons e o nome das letras que os representam, com o apoio musical das histórias-cantilenas, (as correspondências fonema↔grafema), como juntar os fonemas e as sílabas (fusão fonémica e silábica), como

separar as sílabas e fonemas (segmentação silábica e fonémica), como ler palavras (fusões silábicas sequenciais) e finalmente como ler textos com fluência, precisão e compreensão. Os conhecimentos adquiridos são revistos sistematicamente a fim de manter e reforçar a sua memorização.

Ensino Sintético e Analítico - São ensinadas as operações de síntese e de análise. A síntese das correspondências grafemas \leftrightarrow fonemas para chegar às sílabas; síntese das sílabas para identificar as palavras, ensino explícito da fusão fonémica e silábica e das fusões silábicas sequenciais. A análise das palavras para identificar as sílabas, a análise das sílabas para identificar os fonemas, o ensino explícito da Segmentação Silábica e Fonémica.

Direto e Explícito - Os conceitos são ensinados direta e explicitamente.

Intensivo - As competências ensinadas são treinadas até à sua automatização. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão dos textos.

Avaliação Diagnóstica - O plano educativo inicia-se com uma avaliação diagnóstica e rigorosa dos conhecimentos já adquiridos e a adquirir por cada aluno.

Monitorização dos resultados - Periodicamente é avaliada, e registada em gráfico, a evolução das competências leitoras e ortográficas.

Competências que são explicitamente e intensivamente ensinadas

Para aprender a ler é necessário ter o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas - consciência fonológica - e que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas – princípio alfabético.

A “consciência fonológica” é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas. Quando ouvimos a palavra “mãe” ouvimos os três sons conjuntamente e não os três sons individualizados.

O “princípio alfabético” é igualmente difícil devido às irregularidades existentes nas correspondências fonema ↔ grafema.

Para ler, compreender a mensagem escrita, é necessário descodificar corretamente as palavras, ter uma leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço. A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora.

Escrever não é a operação inversa da leitura, é uma competência com um maior grau de complexidade não só porque exige uma dupla descodificação, mas ainda porque o escritor não dispõe do apoio do contexto.

Para escrever corretamente é necessário saber identificar as palavras constituintes das frases, saber discriminar os fonemas que formam as palavras, saber segmentar as palavras em sílabas “segmentação silábica”, saber segmentar as sílabas em fonemas “segmentação fonémica”, e saber quais as correspondências fonema-grafema corretas que devem ser utilizadas.

Para além do défice fonológico, as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, apresentam, com frequência, dificuldades na memória a curto termo, nas capacidades de automatização, de nomeação rápida, e de focalização e manutenção da atenção.

Sendo o défice fonológico a competência com maior relevância na aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino explícito dos diversos elementos do processamento fonológico deve ser feito, na sua sequência lógica, até à sua automatização:

Consciência fonológica - o conhecimento consciente, a metacognição, da natureza segmental da linguagem oral. Como subclasses temos as competências de *Consciência silábica* - o conhecimento consciente de que as palavras são formadas por sílabas; de

Consciência fonémica - o conhecimento consciente de que as palavras da linguagem oral são formadas por fonemas.

Princípio alfabético - o conhecimento consciente de que os fonemas da linguagem oral são representados pelas letras do alfabeto. Ensinar o nome das letras e as suas diferentes representações gráficas, ensinar e treinar até à automatização todas as correspondências fonema ↔ grafema.

Fusão fonémica – Leitura conjunta de dois ou mais fonemas.

Fusões Silábicas Sequenciais – Leitura sequencialmente as diversas sílabas que formam as palavras.

Segmentação Silábica - Segmentar as palavras em sílabas.

Segmentação Fonémica - Segmentar as sílabas em fonemas, identificar a fonologia correta de cada palavra para poder aceder ao seu significado.

Fluência, precisão e compreensão leitora – Leitura automática e correta sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço. Para realizar uma leitura fluente, precisa e compreensiva é necessário realizar as sucessivas fusões fonémicas que formam as palavras, guardá-las na memória, encontrar a pronúncia correta de cada palavra e aceder ao seu significado. A compreensão está fortemente relacionada com a capacidade de compreensão da linguagem oral e com o domínio de um vocabulário oral rico.

Irregularidades nas correspondências fonema ↔ grafema:

Há grafemas que têm diferentes correspondências fonológicas: o grafema “a” pode corresponder aos fonemas [a] [ɐ] [ɐ]; o grafema “e” pode corresponder aos fonemas [ɛ] [ɐ] [e] [ẽ] [i]; o grafema “o” pode corresponder aos fonemas [ɔ] [o] [u] [õ]; o grafema “r” pode corresponder aos fonemas [R] [r]; o grafema “s” pode corresponder aos fonemas [s] [z] [ʃ]; o

grafema “c” pode corresponder aos fonemas [k] [s]; o grafema “g” pode corresponder aos fonemas [g] [ʒ]; o grafema “x” pode corresponder aos fonemas [ʃ] [z] [s] [ks];

Há grafemas sem correspondência fonológica: o “h”; “u” nos grafemas complexos “qu” e “gu”; o “m” nos grafemas complexos am, em, im, om e um; o “n” nos grafemas complexos an, en, in, on e un;

Há fonemas sem representação gráfica: Na linguagem falada há 14 vogais (9 orais + 5 nasais) e 4 Semivogais (2 orais + 2 nasais), Na linguagem escrita há 5 Vogais e 0 Semivogais;

Há fonemas que podem ser representados por diferentes grafemas: o fonema [ã] pode ser representado pelo grafema “ã” e pelos grafemas complexos, dígrafos, an e am; o fonema [s] pode ser representado pelos grafemas: s, ss, c, ç, x; o fonema [ch] pode ser representado pelo grafema “x” e pelo dígrafo “ch”;

Há fonemas que são representados por grafemas complexos, dígrafos: ch, nh, lh, ss, rr, qu, gu, an..., am....

Caligrafia - Escrever sem erros ortográficos e com uma caligrafia correta.

Para que o aluno se torne um leitor hábil é necessário integrar e treinar sistematicamente todas estas competências.

Para além do défice fonológico, as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, apresentam, com frequência, dificuldades na memória a curto termo, nas capacidades de automatização, de nomeação rápida, e de focalização e manutenção da atenção.

Materiais do Método Fonomímico

O Método Fonomímico Paula Teles® é formado por vários materiais especificamente concebidos para o desenvolvimento de cada uma das competências necessárias à aprendizagem da leitura.



Figura 1 – Cartões Fonomímicos

Cartões Fonomímicos – Constam dos Cartões Fonomímico, um CD, que contém “Cantilenas do Abecedário” e dos casos especiais de leitura. Ensinam as correspondências fonema \Leftrightarrow grafema e os grafemas complexos. As letras vogais são apresentadas por cinco amigos alegres, curiosos e brincalhões: a Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas. As letras consoantes são apresentadas por animais. Cada “Animal-Fonema” está associado ao grafema correspondente, a uma história-cantilena e a um gesto. Destinam-se às crianças do jardim de infância, às crianças que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e como atividades lúdico-pedagógicas.



Figura 2 – Parque dos Fonemas

Parque dos Fonemas - É um livro de iniciação à leitura e escrita que utiliza uma metodologia multissensorial - a aprendizagem é feita utilizando simultaneamente as diversas

vias de acesso ao cérebro - auditiva, visual, cinestésica/motora e tátil – o que permite intensificar a memorização e a aprendizagem. É complementado com um livro de apoio que apresenta as letras em relevo e um CD com as Cantilenas do Abecedário. Contem atividades de desenvolvimento da consciência de palavras, silábica, fonémica, princípio alfabético e escrita manual cursiva. Foi elaborado de acordo com as metas do Ministério da Educação para o ensino pré-escolar, área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

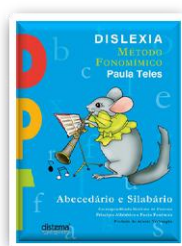


Figura 3 – *Abecedário e Silabário*

Abecedário e Silabário – Após a aquisição da consciência silábica e fonémica e das correspondências fonema-grafema, com o recurso aos Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário, é necessário aprender a ler conjuntamente dois, ou mais, fonemas, isto é, a realizar a Fusão Fonémica.

A Fusão Fonémica, a leitura conjunta de dois, ou mais, fonemas que formam as sílabas é referida por diversos investigadores como a tarefa com maior grau de dificuldade para o leitor iniciante.

A leitura de sílabas não pode ser realizada como se de fonemas adjacentes se tratasse. Para ler uma sílaba é necessário fazer uma operação mental de fusão, de integração, dos fonemas que a constituem. Se pronunciarmos “pê” e “a” não conseguimos chegar à pronúncia de “pá”, mas sim “pê-a”, por mais rápido que pronunciemos os dois fonemas em sequência. A operação mental de fusão fonémica é crucial na aprendizagem da leitura.



Figura 4 – Livros de Leitura e Caligrafia 1,2,3

Livros de Leitura e Caligrafia 1,2,3 – São um conjunto de 3 livros cuja elaboração obedeceu a critérios rigorosamente definidos:

No Livro de Leitura e Caligrafia 1 são apresentados os ditongos e grafemas-fonemas com apenas uma correspondência fonológica, na forma de sílaba “CV”, vogal-consoante “VC” e consoante-vogal-consoante “CVC”;

No Livro de Leitura e Caligrafia 2 são apresentados os grafemas-fonemas com mais do que uma correspondência fonológica, na forma de sílaba “CV”, “VC”, “CVC” e as regras ortográficas contextuais;

No Livro de Leitura e Caligrafia 3 são apresentadas as diversas correspondências fonológicas do grafema “x”, as sílabas consoante-consoante-vogal “CCV”, as sílabas consoante-consoante-vogal-consoante “CCVC”, as sílabas consoante-consoante-vogal-consoante-consoante “CCVCC” e as sequências consonânticas;

Cada livro contém exercícios de leitura (de palavras isoladas e de textos controlados), de ortografia, de caligrafia e de compreensão, autocolantes em duplicado, com as imagens de cada animal-fonema e um marcador com as mesmas imagens onde as crianças registam a sua progressão nas aprendizagens;

No final dos exercícios, de palavras isoladas e de textos, está anotado o número de palavras para facilitar o cálculo da “Velocidade de Leitura Oral” - número de palavras lidas corretamente por minuto;

As correspondências fonema-grafema, sílabas e sequências consonânticas foram apresentadas na mesma ordem dos Cartões Fonomímicos e do Abecedário e Silabário. As palavras utilizadas foram retiradas do “Portulex”, inventário das palavras constantes nos livros de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo;

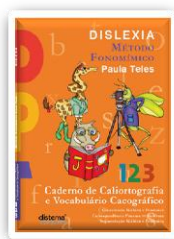


Figura 5 – Caderno de Caligrafia e Vocabulário Cacográfico

Caderno de Caligrafia e Vocabulário Cacográfico - Tem como objetivo ensinar, e automatizar, a caligrafia e a ortografia no quadro de uma intervenção cognitivista e fonológica. Diversos estudos têm comprovado que uma caligrafia incorreta, de difícil decodificação, contribui para a manutenção dos erros ortográficos, pelo que a caligrafia e a ortografia são trabalhadas simultaneamente. A caligrafia irregular, por vezes ilegível, ao dificultar a identificação dos erros ortográficos, impede a sua correção contribuindo, deste modo, para a manutenção do erro. A repetição sistemática de ortografias incorretas vai induzir a memorização de padrões ortográficos incorretos e, conseqüentemente, perpetuar os erros. A identificação e correção dos erros deve ser feita imediatamente após os exercícios de ditado - Caligrafia - com a participação ativa do aluno. O tutor deverá ensinar, e treinar, explicitamente as estratégias metacognitivas, adequadas a cada tipo de erro.

Inclui dois tipos de exercícios: Exercícios de Caligrafia com as palavras e os textos apresentados nos Livros de Caligrafia 1, 2 e 3; o Vocabulário Cacográfico – lista das palavras, em que a criança cometeu erros.

Referências

- Birsh, J.R. (2005). *Multisensorial Teaching of Basic Language Skills*. Paul Brook Publishing Co.
- Bradley et al. (2000). Phonological Processing Systems. *The Neural Basis of Developmental Dyslexia*, *Annals of Dyslexia*: Vol. 50 (pp.8 -14).
- Brady, S. & Moats, L. (1997). A Position Paper of the International Dyslexia Association.
- Burt, C. (1937). *The Backward Child*. London: University of London Press.
- Broomfield, H. & Combley, M. (1997). *Overcoming Dyslexia, A Practical Handbook for the Classroom*. Whurr Publishers (pp. 45-61).
- Cary, L. e Verghaeghe, A. (1994). *Promoting phonemic analysis ability among Kindergartners*. *Reading and Writing: A International Journal*, 6.
- Cary, L. e Verghaeghe, A. (2001). *Acesso consciente aos gestos articulatórios da fala: evidência de uma dissociação entre maus e leitores disléxicos*. *Psicologia Educação e Cultura*, (Vol. nº2 pp. 237-250).
- Clark, D. B. (1988). *Dyslexia: Theory & Practice of Remedial Instruction*. York Press/Parkton, Maryland.
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.
- Catts, H.W. & Kamhil, A. (1986). *The Linguistic basis of reading disorders: Implications for the speech-language pathologist*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17, 329-341.
- Dehaene, Stanislas (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Odile Jacob. Paris
- Fawcett A. J. (2001). *Dyslexia, Theory & Good Practice*. Whurr Publishers.
- Fawcett A. J. (2002). *Dyslexia and Literacy: Key Issues for Research*. *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. John Wiley & Sons, LTD.
- Frith, U. (2002). Resolving The Paradoxes of Dyslexia. In *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice* (pp. 45-68).
- Feitelson, D. (1988). *Facts and fads in beginning reading: A cross language perspective*. Norwood, NJ. Ablex
- Funnel, E. (2000). *Neuropsychology of Reading*. Psychology Press Ltd, Publishers
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word-blindness*. London: Lewis
- Hoiem, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. *Neurophysiology and Cognition*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Netherlands (pp. 8).
- Hoiem, T. (1999). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis. *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers, 34-39
- Hulme, C. & Snowling M. (1992) *Deficits in the output phonology: An explanation of reading failure?* *Cognitive Neuropsychology*, 9, (pp.47-7).
- Henry, M. K. (2000). *Multisensorial Teaching*. The International Dyslexia Association (IDA). Fact Sheet.

- Leong, C. K. (2000). Developmental Dyslexia as Developmental and Linguistic Variation. *Annals of Dyslexia*, Vol 52, 2000:1-16.
- Lieberman, I. (1983). *A language oriented view of reading and its disabilities*. In H. Myklebust (Ed) *Progress in learning disabilities* (Vol. 5, pp. 81-102). New York: Grune & (pp. 2).
- Lundberg I., Tonnessen F.E., Austad I. (1999). *What is Dyslexia?. In Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Lyon, R. (1997). *Report on Learning Disabilities Research*. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
- Lyon, R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). *A Definition of Dyslexia - Annals of Dyslexia* Volume 53 (pp. 2).
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Edições Cosmos, Lisboa. Leitura. Gradiva
- Orton, S.T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: W. W. Norton.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow.
- Pringle-Morgan, W. (1896) *A case of congenital word blindness*. *British Medical Journal* 2: 1378.
- Birsh, J.R. (2005). *Multissensorial Teaching of Basic Language Skills*. Paul Brook Publishing Co.
- Rack J. (1999). *Dyslexia: The phonological deficit hypothesis*. In: Lundberg I, Tonnessen F E, Austad I, editors.
- Rack, J., Hulme, C., Snowling, M. & Wightman (1994). *The role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypotheses*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57 (pp. 42-71)
- Reid, G. (1995). *Towards of a definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*,
- Reid, G. (2002). *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. John Wiley & Sons, LTD
- Shaywitz, S. et al. (1998). *Functional Disruption in the organization of the Brain for Reading*. In *Dyslexia*. *Proceedings of National Academy of Science* 95, (pp.2636-41).
- Shaywitz, S. (2003), *Overcoming Dyslexia*. Published by Alfred A. Knopf.
- Snowling, M. Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia, Speech and Language*. Whurr Publishers (pp. 45-128).
- Snowling, M.J. (2001). *Dislexia*. Santos Livraria Editora. (pp.177 - 97).
- Teles, P. (1986). *Variabilidade dos Efeitos Contextuais Facilitadores em Função do Nível de Escolaridade e Capacidade de Leitura*. ISPA
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?* *Revista Portuguesa de Clínica Geral* Vol 20, nº 5 (pp. 713-730)
- Teles, P. (2005). *Dislexia e Disortografia*. *Médico Assistente*, 4 de Setembro
- Teles, P. (2006). *Como Melhorar a Fluência Leitora durante as Férias?* *Revista Psicologia Actual*, Vol 2, Agosto de 2006.
- Teles, P. (2006). *Dislexia: Práticas e Recursos*. *Diversidades, Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional de Educação*. Abril, Maio e Junho. Ano 4 - nº 12.
- Teles, P. (2010). *Dislexia e Disortografia: Linguagem Falada e Linguagem Escrita. A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano*. Edições Universitárias Lusófonas.
- The International Dyslexia Association (2005). *Research - Based Education and Intervention: What we Need to Know (IDA)*
- Thomson, M. E. (1984). *Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
- Thomson, M. E. & Watkins E. J. (1990). *Dyslexia, A Teaching Handbook*. Whurr Publishers.

Wallach, G. (1990). Looking for a border interpretation of language learning in literacy. *Topics in Language Disorders*, 10 (2), n63-80.

Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Bibliografia Recomendada

Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.

Margaret J. Snowling, (2001). *Dislexia*. Livraria Santos Editora Ltda.

Morais J (1997), *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*, Edições Cosmos, Lisboa.

Shaywitz, S. (2003), *Overcoming Dyslexia. 2003*. Published by Alfred A. Knopf.