

O método multissensorial no caso português – Uma abordagem possível?

Susana Cristina Pessoa Serra

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Setembro, 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Monteiro

“We are verbivores, a species that lives on words, and the meaning and use of language are bound to be among the major things we ponder, share and dispute.”

Pinker (2007:24)

Agradecimentos

Agradeço a toda a minha família que sempre me apoiou e sem a qual não seria possível ter feito este percurso.

Agradeço ao Gonçalo pela força e ajuda que me deu nesta fase importante da minha vida.

Agradeço aos meus amigos e colegas por me incentivarem a continuar e a mostrar o melhor de mim.

Agradeço, de forma sincera, à minha orientadora, a Prof. Dra. Maria Rosário Monteiro, por toda a compreensão, colaboração e apoio que me proporcionou e cujas orientações foram cruciais para me permitir chegar até aqui.

**O MÉTODO MULTISSENSORIAL NO CASO PORTUGUÊS – UMA
ABORDAGEM POSSÍVEL? / DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

SUSANA CRISTINA PESSOA SERRA

Resumo

A presente dissertação pretende ser um contributo para o ensino da língua portuguesa a estrangeiros. Este contributo será dado através de uma análise do método multissensorial recorrente no ensino de inglês a estrangeiros nos Estados Unidos da América e já utilizado no ensino do espanhol a estrangeiros em Espanha. Este trabalho estuda a possibilidade de adaptação do método multissensorial para o ensino do português a estrangeiros no que respeita à faixa etária das crianças em idade escolar.

Palavras-chave: Ensino do português a estrangeiros, Método multissensorial; Crianças em idade escolar

Abstract

The present dissertation is intended as a contribution to the teaching of English to foreigners. This contribution will be given through a multi-sensory method analysis the appellant in teaching English to foreigners in the United States of America and already used in the teaching of Spanish to foreigners in Spain. This work studies the possibility of adaptation of multi-sensory method to the teaching of Portuguese to foreigners as regards the age of school-age children.

Keywords: Teaching of Portuguese to foreigners; Multi-sensory Method; School aged children

Índice:

1. Introdução.....	1
2. Apresentação do método multissensorial aplicado ao ensino da língua.....	3
2.1. História do método multissensorial.....	3
2.2. A investigação atual.....	8
2.3. Características gerais do método.....	10
2.4. A preparação de aulas multissensoriais.....	12
2.5. Ambiente de uma sala de aula multissensorial.....	18
3. Aplicação do método multissensorial no caso espanhol.....	19
3.1. Situação demográfica atual do espanhol.....	20
3.2. A língua espanhola.....	20
3.2.1. Fonologia e ortografia.....	20
3.2.2. Morfologia.....	24
3.2.3. Sintaxe.....	25
3.3. Traços comuns entre o espanhol e o inglês.....	26
3.4. Ensino multissensorial de componentes da língua em espanhol.....	28
3.4.1 Consciência fonológica.....	28
3.4.2. Conhecimento do alfabeto.....	31
3.4.3. Vocabulário.....	32
3.4.4. Sintaxe.....	36
4. Adaptação para a aplicação do método multissensorial no caso português.....	36
4.1. Situação demográfica do português.....	36
4.2. Semelhanças e diferenças com o caso espanhol.....	38
4.2.1. Fonética, fonologia e consciência fonológica.....	39
4.2.2. Conhecimento do alfabeto.....	45
4.2.3. Vocabulário.....	48
4.2.4. Sintaxe.....	51
4.2.5. Pragmática.....	52
4.2.6. Interação oral.....	53
4.3. Ensino multissensorial do português como língua segunda e estrangeira – Uma abordagem possível?.....	54
4.4. Exemplo de um plano de aula multissensorial em português.....	55

5. Outras questões.....	56
6. Conclusão.....	58
7. Anexos.....	61
8. Bibliografia.....	88

1. Introdução

A presente dissertação surge no âmbito de mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira desenvolvido na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Rosário Monteiro.

Esta dissertação propõe-se estudar o método multissensorial no ensino da língua, utilizado com mais incidência nos Estados Unidos da América, um país que, pela sua história, desde cedo se preparou para ultrapassar as barreiras da diversidade linguística entre alunos nas suas escolas.

A escolha do tema prende-se, na verdade, com vários aspetos. Foi durante a elaboração do trabalho final para o seminário de Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, dirigido pela Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver-Gale, integrado no ano curricular do mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira que tomei, pela primeira vez, contacto com o método multissensorial. A partir daí, começou o interesse pela influência que este método adquiria no ensino das competências linguísticas, tendo realizado várias leituras por iniciativa própria acerca desta temática, e procurando, a nível pessoal, algumas adaptações para o ensino do português. O facto de sempre me ter interessado, ao longo do meu percurso universitário, pela área das línguas e da literatura, em ter-me licenciado, e de trabalhar como Professora do Ensino Básico – 1º Ciclo, contribuiu, sem dúvida, para o meu forte interesse em expandir o meu conhecimento sobre o método multissensorial aplicado ao ensino das línguas. A verdade é que, no meu quotidiano, contacto frequentemente com alunos que, não possuindo o português como sua língua materna, se deparam com dificuldades ao chegar à escola. Esta situação é agravada no caso dos alunos estrangeiros que entram para o 1º ano de escolaridade, onde lhes é exigido que saibam comunicar em português e que sejam capazes de ler e escrever nessa língua.

Com este trabalho pretende-se, fundamentalmente, aprofundar o que já se sabe do método multissensorial e das suas implicações no ensino da língua estrangeira, estabelecendo comparações entre metodologias de ação já aplicadas noutras línguas (como é o caso do inglês e do espanhol) e a sua possível aplicação ao caso do ensino português como LE e L2. Caso se verifique que existe uma forte possibilidade de

adaptar este método para o ensino do português como língua segunda e estrangeira a crianças, seria um avanço considerável no âmbito da didática do ensino do português, abrindo até mesmo alguns horizontes na formação de professores. Porém, caso as conclusões do presente documento não cheguem a ser suficientemente claras numa direção, não deixarão de se constituir como um possível ponto de partida para outros estudos em torno do ensino do português como língua segunda e estrangeira. Na verdade, o que se pretende com esta dissertação não é a procura de uma só resposta mas a formulação de novas questões que nos permitam ir mais longe em termos de ensino e aprendizagem do português.

A verdade é que, de acordo com os últimos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística, que se referem ao ano de 2001, continuamos a falar de cerca de 9% de analfabetos no total da população portuguesa. Estes dados podem ser consultados no Anexo I.

A verificação de que o método a que nos temos vindo a referir contribui para um ensino mais facilitador da aprendizagem do português como língua segunda e estrangeira, pode melhorar a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, acelerando a sua integração escolar e social, e evitando que criem um sentimento de aversão face a uma língua que lhes é estranha.

Assim, este documento encontra-se organizado, essencialmente em três partes.

Numa primeira parte, proceder-se-á à apresentação do método multissensorial de um modo geral, fazendo-se referência à sua evolução histórica, às suas características gerais, o que envolve a preparação de aulas segundo este método, e de que forma deve uma sala de aula estar organizada para facilitar o desenvolvimento do mesmo.

Numa segunda parte, partir-se-á para uma análise do método multissensorial no caso dos alunos hispânicos que se encontram a aprender inglês como língua estrangeira, analisando-se a língua espanhola em termos de fonologia, ortografia, morfologia e sintaxe. De seguida, estabelecer-se-ão os traços comuns entre o espanhol e o inglês e proceder-se-á a uma descrição do ensino multissensorial da língua em espanhol. Esta descrição efetuar-se-á de acordo com a seguinte estrutura: consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, vocabulário e sintaxe.

Num terceiro momento, analisar-se-ão as possíveis adaptações para a aplicação do ensino multissensorial no caso do português como língua segunda e estrangeira. Ir-se-ão identificar as semelhanças e diferenças com o caso espanhol, no que respeita a: fonética, fonologia e consciência fonológica, conhecimento do alfabeto, vocabulário,

sintaxe, pragmática e interação oral. Por fim, procurar-se-á saber se o ensino multissensorial do português como língua segunda e estrangeira é ou não uma abordagem possível de ser abraçada e apresentar-se-á a título exemplificativo um plano de aula diário de acordo com este método em português.

Este documento termina com a apresentação das conclusões retiradas a partir de todo o estudo que foi desenvolvido até esse momento. Mais uma vez, realça-se que não se procura uma resposta afirmativa ou negativa à questão que esta dissertação levanta, sendo preponderante a isso o percurso de investigação e aprendizagem pessoal que envolveu e as contribuições para estudos e reflexões futuras que poderão vir a ser novamente desenvolvidas por mim ou por outrem.

2. Apresentação do método multissensorial aplicado ao ensino da língua

2.1. História do método multissensorial

No fim do século XIX, vários psicólogos da área educacional começaram a desenvolver a teoria de que todos os sentidos estão envolvidos nos atos da aprendizagem.

Müller, na obra *Psicologia aplicada à Educação*, de 1977, menciona o trabalho desenvolvido por Alfred Binet, um médico de origem francesa que no ano de 1905, a pedido do Ministério da Educação, desenvolveu um método de análise das capacidades de aprendizagem e de inteligência das crianças. Binet defendia que todas as nossas perceções, nomeadamente as da vista e do toque, envolvem movimentos dos olhos e dos membros. Assim, uma vez que cada movimento é essencial na perceção de um objeto, acredita-se que deve ser igualmente essencial na formação de uma imagem visual do objeto. Binet ilustrou as suas conclusões recorrendo a descrições de crianças que utilizaram o desenho para reforçar a memória visual. Esta doutrina foi discutida por James, em 1890, no segundo volume da sua obra *The principles of psychology*. De acordo com Binet observou-se que a perda da capacidade para ler podia ser ultrapassada através de uma modalidade cinestésica: o desenho das letras.

Também a literatura médica, do final do século XIX, contém discussões importantes sobre o uso de estratégias alternativas em indivíduos que tinham perdido a

capacidade para ler devido a determinadas disfunções cerebrais (Berlin, 1887; Dejerine, 1892; Morgan, 1896). O médico Hinshelwood, no início do século XX, foi o primeiro, na obra *Congenital word blindness*, editada em 1917, a defender uma abordagem educacional específica para desordens na linguagem escrita em crianças identificadas como *word blind*, recomendando à utilização de um método alfabético que iria apelar ao maior número de áreas cerebrais possível.

Oito anos depois da publicação de Hinshelwood, Orton (1925) foi o primeiro médico na literatura científica americana a reportar a situação de *word blindness*, defendendo o uso de todos os caminhos sensoriais para reforçar os padrões mais fracos da memória. Mais tarde, em 1928, num artigo intitulado “Specific reading disability – strephosymbolia” para o *Journal of the American Medical Association* (p. 1095-1099), Orton apelou ainda para a utilização de métodos educativos baseados na associação simultânea dos campos visuais, auditivos e cinestésicos. Orton realçou a unicidade do sistema de linguagem e as suas conexões sensório-motoras, afirmando que os atos de ouvir, falar, ler e escrever são funções interrelacionais da linguagem que devem ser ensinadas em conjunto.

No que se refere às abordagens educativas que se encontravam mais fortemente associadas ao ensino multissensorial, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por: Montessori (1912) na obra *The Montessori method*; Fernald e Keller num artigo publicado em 1921 para o *Journal of Educational Research* acerca do efeito que os estímulos cinestésicos tinham sobre o desenvolvimento do reconhecimento da palavra no caso dos não-leitores; e Strauss e Lehtinen (1947) na obra *Psychopathology and education of the brain-injured child*.

De facto, um estudo sobre os seus métodos revela a natureza multissensorial das suas práticas educativas e, em particular, o forte papel que a componente cinestésica desempenha no processo de aprendizagem. A fundamentação teórica destes educadores refletia, efetivamente, a sua crença na tenacidade do “músculo” da memória e na convicção de que as crianças com deficiências no desenvolvimento neurológico poderiam beneficiar de técnicas compensatórias (já usadas de forma eficaz em crianças com ferimentos cerebrais). Fernald, em 1943, na obra intitulada *Remedial techniques in basic school subjects*, também acentuou a necessidade da experiência tátil na aprendizagem da letra e relatou que o sucesso da aprendizagem aumentava quando, em vez do lápis, se usava o dedo para desenhar as letras. Esta autora citou o trabalho de Husband (1928) e Miles (1928) na aprendizagem *maze* para reforçar a sua afirmação,

em dois artigos publicados por estes investigadores para o *Journal of General Psychology*.

Na técnica de Fernald as palavras e as sílabas eram ensinadas como um todo, em vez do estabelecimento de relações individuais entre sons e símbolos. Já Montessori e Strauss & Lehtinen dão ênfase ao ensino direto dos fonemas.

Uma vez que existem múltiplos fatores que podem ter influenciado o sucesso destes educadores, entre os quais a intensidade do seu pequeno-grupo, as intervenções individuais, os relatórios dos estudos de caso e as reivindicações, estes critérios não podem ser tomados como provas absolutas da eficácia atribuída ao método multissensorial. Até mesmo Strauss e Lehtinen (1947) reconheceram que o efeito atribuído ao ensino multissensorial podia ser consequência de uma atenção sobrevalorizada e não o efeito da aprendizagem cinestésica *per se*.

É fundamental chamar a atenção para o facto de que, apesar da literatura médica e psicológica ter influenciado a utilização de estratégias multissensoriais em métodos desenvolvidos para ajudar crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, a utilização de estratégias multissensoriais já era bastante frequente junto da população educativa em geral.

Hunt, quando em 1964 escreveu a introdução ao livro de Maria Montessori numa nova edição de *The Montessori method*, reportou que a resposta motora foi considerada de extrema importância na aprendizagem no início do século XX. Fernald, na obra *Remedial techniques in basic school subjects*, de 1943, descreveu de que forma o aspeto cinestésico da aprendizagem multissensorial, inicialmente usado para reforçar o conhecimento da palavra através da escrita, foi incorporado nas abordagens de muitos líderes de referência da altura, incluindo nomes como Dearborn¹, Gates², Hegge, Sears, e Kirk³, e Monroe⁴. Bryant relatou, em 1979, na sua tese de doutoramento não publicada, que já antes dos anos 70 os professores de educação especial acreditavam de forma convicta no valor do reforço cinestésico e citou um amplo número de nomes bem conhecidos na área da leitura e das dificuldades de aprendizagem que destacou a

¹ (1929) Num documento que nunca chegou a ser publicado mas que foi apresentado durante o *Ninth International Congress of Psychology* na Universidade de Yale.

² Que em 1927 escreveu um artigo para o *Journal of General Psychology*, intitulado “Studies of phonetic training in beginning Reading”.

³ (1932) No documento *Proceedings and Addresses of the Fifty-Sixth Annual Session of the American Association for the Study of the Feebleminded*.

⁴ Na obra *Children who cannot read* lançada em 1932.

importância das abordagens multissensoriais⁵. Bryant mencionou também que os livros utilizados na formação de professores de alunos com dificuldades de aprendizagem recomendavam o uso de técnicas multissensoriais para o ensino do reconhecimento da palavra, bem como outros domínios da aprendizagem simbólica e conceptual. Porém, o autor não foi capaz de descobrir provas científicas que confirmassem as teorias dominantes na altura para o facto de o ensino multissensorial ser fundamental para alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta autora percebeu que a popularidade de ambas as práticas multissensoriais de leitura (globais e específicas) se ficou a dever, num primeiro momento, apenas a relatórios de casos de sucesso, em vez de provas empíricas que valorizassem tanto a teoria como a prática do ensino multissensorial. A título individual, Bryant comparou técnicas de estudo da palavra visuais e auditivas com técnicas de estudo da palavra visuais, auditivas e cinestésicas, relatando que os leitores numa fase inicial respondiam de forma igualmente positiva a ambas. Neste sentido, concluiu que também outros princípios para um bom ensino contribuiriam para o sucesso das aprendizagens dos alunos, incluindo o aumento da atenção do aluno, o *feedback* e as orientações eficazes dadas por parte do professor, a não sobrecarga do aluno e a atribuição de um tempo de prática suficiente (p.3).

Nos anos 30, Anna Gillingham e Bessie Stillman colaboraram no desenvolvimento de técnicas compensatórias para as dificuldades de aprendizagem da língua baseadas na explicação neurológica do Dr. Samuel T. Orton (1937). A abordagem de Orton resultou da sua formação como psiquiatra e dos seus estudos de caso. Estes estudos de caso incidiam sobre crianças cujas diferenças de aprendizagem e necessidades individuais não eram tidas em conta pelo método de ensino da leitura, que na altura existia nas salas de aula regulares: o método global de palavras.

Birsh (2011), num capítulo escrito em conjunto com Schedler, refere que no ano de 1932, Orton referenciou Anna Gillingham como uma colega de investigação na área

⁵ Ayres, num artigo publicado em 1972 para o *Journal of Learning Disabilities*, sobre o melhoramento dos resultados académicos através da integração sensorial; Cruickshank, Betzen, Ratzeburg, e Tannhauser, num estudo-piloto descrito em 1961 sobre um método de ensino para crianças hiperativas e com lesões cerebrais; Dearborn, no artigo *On the possible relations of visual fatigue to reading disabilities*, para o periódico *School and Society* em 1940; Frostig, num artigo que publicou em 1965 para o *The Reading Teacher*; Gates, na sua obra *The Improvement of reading: A programm of diagnostic and remedial methods* de 1935; Hegge, Kirk, e Kirk, em 1940 na sua obra intitulada *Remedial reading drills*; Johnson, em 1966, num texto para a obra de Money intitulada *The disabled reader: Education of the dyslexic child*; Kephart na obra *The slow learner in the classroom*, de 1960; Monroe, na obra referida anteriormente que fora publicada em 1932; Strauss e Lehtinen, também numa obra referida acima em 1947; e Wepman num texto para a obra de Robinson denominada *Meeting individual differences in reading*, de 1964.

das dificuldades da linguagem no *Language Research Project* do Instituto Neurológico de Nova Iorque. Esta psicóloga do Ethical Culture School em Nova Iorque, tinha trabalhado, durante vários anos, com crianças brilhantes mas com problemas académicos.

Gillingham, juntamente com Bessie Stillman, investigaram formas de organizar técnicas de remediação para conhecer as necessidades específicas dos alunos com dificuldades de leitura. Aquilo que resultou do seu metucioso trabalho com alunos e professores foi um sistema de ensino de competências relacionadas com a língua, incorporando os sons das letras, sílabas, palavras, frases e escrita contidos num plano de aula diário no qual eram detalhados todos os aspetos da abordagem fonética do alfabeto para a leitura e a soletração.

Na abordagem Orton-Gillingham dos anos 30, o ensino era direto, explícito, sequenciado, sistemático, cumulativo e intensivo. Em contraste com o método da leitura global de palavras que prevalecia na altura, a sua técnica era baseada na relação aproximada de elementos visuais, auditivos e cinestésicos para ensinar as unidades fonéticas passo a passo. Além disso, destinavam-se vários momentos para um *feedback* corretivo à medida que cada conteúdo era ensinado e praticado, dando ao ensino um caráter recetivo e intensivo.

Hoje em dia, ainda que com algumas alterações, estas técnicas básicas do ensino multissensorial continuam a ser usadas para corrigir problemas de leitura. Aquilo que, de forma clara, evoluiu ao longo do tempo foi a essência em si da aula de ensino multissensorial da língua, que agora é consistente com o esforço para implementar abordagens de ensino baseadas na clareza dos conceitos para apoiar alunos com dificuldades extremas de aprendizagem. De um modo geral, todos os programas de ensino multissensorial da língua se baseiam nos mesmos princípios de base para diversos alunos. Alguns exemplos de programas desenvolvidos a partir da abordagem multissensorial original de Orton-Gillingham são: *Slingerland® Institute for Literacy*⁶, *Spalding Education International*⁷, *Alphabetic Phonics*⁸, *Multisensory Teaching*

⁶ O *Slingerland® Institute for Literacy* foi fundado em 1977 por Beth Slingerland. Esta entidade providencia formação a professores e educadores utilizando a abordagem multissensorial no ensino da língua a crianças com dislexia. (Informação retirada do sítio eletrónico do *Slingerland® Institute for Literacy* localizado em <http://www.slingerland.org/> e disponível à data de 25 de agosto de 2012.)

⁷ O *Spalding Education International* foi fundado em 1986 por Romalda Spalding, a autora do documento *The Writing Road to Reading*, com o intuito de preservar a integridade e a eficácia do seu método. (Informação retirada do sítio eletrónico do *Spalding Education International* localizado em <http://www.spalding.org/> e disponível à data de 25 de agosto de 2012.)

⁸ *Alphabetic Phonics* evoluiu de forma direta do método Orton-Gillingham e baseia-se num método de

*Approach*⁹, *Sonday System*¹⁰, *LANGUAGE!*¹¹, e *Project Read*¹².

Apesar de muitos dos programas educativos que incorporam estas estratégias multissensoriais terem vindo, ao longo dos tempos, a mostrar-se eficazes, de acordo com relatórios clínicos, o contributo específico da componente multissensorial para o sucesso global desses programas educativos ainda não foi documentado e fundamentado o suficiente através de uma rigorosa manipulação das condições educativas, bem como a subsequente avaliação das suas desvantagens. No entanto, existem vários parâmetros que, de um modo global, suportam a avaliação e o conteúdo da abordagem dos programas de ensino multissensorial da língua: a investigação em educação, a prova de que os alunos necessitam de ser elementos ativos e efetivamente envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem e a demonstração científica da eficácia da educação fonética, bem como as contribuições da neurociência.

2.2. A investigação atual

Como já foi referido, ainda não se conseguiu comprovar pelo meio da evidência científica o sucesso efetivo da abordagem multissensorial no ensino da língua. Todavia, existem alguns dados que alertam para a importância da componente multissensorial e que podem ser encontrados não só em estudos de cognição como em estudos acerca da eficácia da educação fonética e em estudos da área da neurociência.

ensino que combina em si três modalidades de aprendizagem: a visão, a audição e o sentido cinestésico. (Informação retirada da obra de Angelotti, de 2008, intitulada *Of Different Minds: Seeing Your AD/HD Child Through The Eyes of God* e que refere os seguintes contactos para mais informações sobre este método: Texas Scottish Rite Hospital, 2222 Welborn St., Dallas, TX 75219. Telefone: 214/559-7425.)

⁹ Margaret Taylor Smith desenvolveu o *Multisensory Teaching Approach (MTA) for Reading, Spelling and Handwriting* em 1987. Este documento consiste num currículo que tem por base o *Alphabetic Phonics* e foi testado em salas de aula por esta professora durante 9 anos. (Informação retirada do sítio eletrónico do *Southern Methodist University* localizado em <http://smu.edu/education/teachereducation/learningtherapy/faculty/smithmargaret.asp> e disponível à data de 25 de agosto de 2012.)

¹⁰ O *Sonday Sistem* foi criado e publicado, pela primeira vez, em 1997, por Arlene Sonday. Consiste num currículo desenvolvido especialmente para professores, de todos os níveis de ensino, que queiram ensinar de forma multissensorial e estruturada os fonemas. (Informação retirada do sítio eletrónico do *Winsor Learning Inc.* em <http://www.winsorlearning.com/> e disponível à data de 25 de agosto de 2012.)

¹¹ *Language!* da autoria de Jane Fell Greene consiste num programa de ensino da língua inglesa ajustado à faixa etária dos 13 aos 17 anos. (Informação retirada do sítio eletrónico do *Voyager Learning* em <http://www.voyagerlearning.com/cs/Satellite/language?packedargs=overviewID%3D1277944504753&msgid=Voyager#!prettyPhoto> e disponível à data de 25 de agosto de 2012.)

¹² Victoria Greene desenvolveu o *Project Read* atualmente conhecido pelo sucesso que obteve junto de crianças com dificuldades de aprendizagem no âmbito da língua inglesa. O currículo baseia-se no ensino de conceitos e noções linguísticas tendo por base a abordagem multissensorial. (Informação retirada do sítio eletrónico do *Project Read* localizado em <http://www.projectread.com/pages/The-Project-Read-Story.cfm> e disponível à data de 25 de agosto de 2012.)

No que concerne aos estudos desenvolvidos na área da cognição, é importante referir que antes de dispormos dos conhecimentos atuais sobre a natureza do processo linguístico nas dificuldades na leitura, já existiam provas de que práticas educativas de sucesso com estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem incluíam um fornecimento de reforço e a utilização de forma consciente de uma estratégia de aprendizagem responsável. Estes pressupostos foram defendidos por alguns investigadores¹³. De acordo com Wittrock (1992) e também com outros psicólogos cognitivos, aprender é um processo ativo e construtivo no qual a nova informação é ligada com esquemas já formados.

O cérebro tem a capacidade de transformar a nova informação de acordo com a informação que já se encontra armazenada e que é ativada no decorrer do processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem ativa é aquela que provoca no aluno a procura mental de conexões entre a informação nova e a já existente. Neste sentido, uma educação que inclua o ensino da meta-aprendizagem é mais eficaz do que a abordagem passiva de memorização em quase todos os domínios da aprendizagem. A verdade é que os alunos que precisam de fazer algo enquanto aprendem prestam mais atenção aos detalhes de um estímulo e é mais provável que retenham melhor. A título de exemplo, os alunos que criam as suas próprias estratégias de mnemónica, tendem a aprender a partir delas com mais rapidez do que os alunos a quem já é dada uma determinada estratégia mnemónica. Seguindo a mesma linha de raciocínio, os alunos que pensam em voz alta enquanto trabalham recordam os conceitos mais facilmente e acabam por cometer menos erros.

Relativamente aos estudos sobre a eficácia da educação fonética, é importante lembrar que, tradicionalmente, os métodos de ensino da leitura numa linguagem alfabética começaram com métodos utilizados pelos professores da Antiga Grécia, tendo estes incluído o ensino direto das relações entre sons e símbolos, tal como é mencionado por Matthews (1966). Ao longo do tempo, foram vários os estudos que concluíram que o ensino direto e sistemático dos fonemas era uma componente necessária de educação efetiva para todos os alunos terem sucesso. Alguns desses estudos foram descritos por: Adams (1990), Anderson, Hiebert, Scott e Wilkinson, no documento *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*

¹³ Lyon e Moats, num artigo que publicaram em 1988 para o *Journal of Consulting and Clinical Psychology*; Swanson, num artigo escrito em 1999 para o *Journal of Learning Disabilities*; e Wong, que mais recentemente, em 1991, contribuiu com um texto para a obra de Swason intitulada *Handbook on the assessment of learning disabilities: Theory, research, and practice*).

redigido em 1985 para o Instituto Nacional de Educação dos Estados Unidos da América; e Chall (1967, 1983). No ano 2000, o trabalho desenvolvido pelo *National Reading Panel*, inserido no *National Institute of Child Health and Human Development*, veio confirmar isso mesmo.

A investigação atual tem, efetivamente, explicado por que razão o ensino dos fonemas é tão determinante para as crianças aprenderem a ler e a dizer o alfabeto. A capacidade para ler requer um rigoroso processamento dos detalhes internos das palavras – as suas características fonológicas, morfológicas e ortográficas, tal como é defendido por Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky e Seidenberg (2001:31-74). É crucial que as crianças que se estão a iniciar na leitura estejam cientes de que as palavras são feitas de sons individuais da fala (fonemas) e que devem ser capazes de representar nas suas mentes a estrutura linguística das palavras que estão a aprender, primeiramente ao nível do fonema, como é argumentado por Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh e Shanahan (2001:250-287). Do mesmo modo, é fulcral que as crianças desenvolvam alguma mestria a outros níveis da estrutura da linguagem, especialmente no que se refere à morfologia, tal como é defendido por Henry (2010).

Quanto à forma como a neurociência contribui com as suas perspetivas sobre o processo multissensorial da leitura, pode dizer-se que os líderes de investigação nesta área já não têm dúvidas sobre a eficácia de um ensino estruturado, sistematizado e explícito de todas as capacidades da linguagem. Lyon, Fletcher, Fuchs e Chhabra, em 2005, num ensaio escrito para a obra *Treatment of childhood disorders* da autoria de Mash e Barkley afirmaram isso mesmo. Contudo, ainda são necessários dados evidentes para explicar a popularidade das atividades multissensoriais na aprendizagem linguística. Assim, o suporte empírico para dar poder às técnicas multissensoriais permanece de certa forma ilusório, enquanto o suporte teórico para os benefícios que as técnicas multissensoriais trazem pode ser encontrado em estudos neurocientíficos.

2.3. Características e traços gerais do método

O ensino multissensorial e estruturado da língua, conhecido por MSLE (Multisensory Structured Language Education) é, de um modo geral, mais comumente adotado por professores de alunos com dificuldades de aprendizagem extremas. A caracterização que aqui fazemos encontra-se mais intimamente ligada à sua utilização

nos Estados Unidos da América. Na verdade, este país teve desde há muito de lidar com o problema dos alunos hispânicos nas suas escolas e, por essa razão, desenvolveu e tentou aperfeiçoar modelos de ensino da língua a estrangeiros. Assim, desde o aparecimento dos primeiros documentos orientadores do ensino que este método tem vindo a ser aplicado por profissionais das áreas da saúde e educação, entre eles: Montessori (1912), Fernald (1943), Strauss e Lehtinen (1947) e Gillingham e Stillman (1960).

O termo multissensorial é frequentemente utilizado para descrever estratégias que envolvem os alunos em atividades que integram o uso de duas ou mais modalidades sensoriais com vista a adquirir ou a expressar informação. Nessas modalidades os alunos estabelecem uma ligação entre as informações recolhidas pelos olhos, ouvidos, voz e mãos, de modo a consolidar as aprendizagens e, assim, promover um ensino cuidado e sequenciado da estrutura da linguagem.

Atualmente, os cientistas estão a descobrir que o cérebro é mais multissensorial do que alguma vez se pensou. Os avanços da ciência têm chamado a atenção para a estrutura multissensorial deste órgão, descobrindo que as capacidades processuais do cérebro são mais elaboradas e menos compartimentadas do que se pensava. Em vez de se considerarem os modelos antigos da organização do córtex cerebral, com regiões compartimentadas ordenadamente especializadas em modalidades específicas, começa-se agora a dar espaço a uma apreciação de maiores dimensões: a de uma natureza holística multissensorial do cérebro.

De acordo com Calvert, Spence e Stein (2004), o processo multissensorial de estímulos sensoriais é uma regra fundamental da estrutura e da função cerebral, sendo que mesmo as experiências que parecem específicas de apenas um sentido (por exemplo, a visão) são moduladas pela atividade dos restantes sentidos, mostrando que estamos constantemente a utilizar informação proveniente de todos os nossos órgãos sensoriais. Outros autores, que contribuíram com textos para a obra referenciada acima, trouxeram outras reflexões: Wallace (2004) demonstrou que o *design* multissensorial do cérebro facilita a atenção, a perceção e a aprendizagem, sendo os tempos de reação mais rápidos a estímulos multissensoriais. Contudo, alertou para o facto de nem sempre estarmos conscientes e nos apercebemos dessas interações multissensoriais. Por sua vez, Macaluso e Driver (2004) demonstraram que existe atividade no córtex visual durante a perceção tátil. Da mesma forma, Calvert e Lewis (2004) reportaram que a compreensão do discurso oral aumenta quando o falante é visto e ouvido ao mesmo tempo pelo

recetor da mensagem. A percepção do discurso é, portanto, o produto da rede multissensorial estimulada por estímulos auditivos (voz) e visuais (movimento dos lábios, da boca e da própria comunicação não verbal do indivíduo) resultando em interações interpessoais muito ricas.

2.4. A preparação de aulas multissensoriais

Uma planificação de uma aula de ensino multissensorial da língua exige que as atividades a propor aos alunos sigam uma ordem específica e possuam um tempo previsto de duração, para que todos os componentes da estrutura da língua sejam incluídos em todas as sessões de intervenção.

Os procedimentos multissensoriais conscientes usando os olhos, os ouvidos, as mãos e a boca auxiliam os alunos a estabelecer uma relação entre o som, a vista e o sentido tátil da linguagem falada e da linguagem em registo escrito.

A preparação estruturada de uma aula multissensorial da língua suporta e integra várias componentes: a fonologia e a consciência fonológica, o alfabeto e o conhecimento das letras, a escrita, a leitura, a pronúncia, a fluência, o vocabulário, a compreensão, a composição e a avaliação. Estas componentes acabam por ser o esqueleto da sequência sistemática do currículo individualizado que os alunos precisam de dominar. Tal como é afirmado por Spalding (2003:193), a preparação de aulas integra ao mesmo tempo “o conteúdo a ser ensinado, a forma mais eficaz de o ensinar, e os princípios da aprendizagem e do ensino”.

Os diversos componentes da língua são incluídos nos planos diários das aulas de ensino multissensorial para construir as associações necessárias ao sucesso na leitura, pronúncia e escrita. Esses componentes são modificados para cada aluno ou grupo de alunos e para diferentes níveis de ensino. Desta forma, nem todos os componentes aparecem todos os dias; estes incorporam um carácter rotativo ao longo de um plano semanal de trabalho para ajudar os alunos a estabelecerem um nível de mestria que atavesse todos os conceitos linguísticos.

De alguns programas creditados em ensino multissensorial da língua conclui-se que as principais componentes linguísticas de uma aula serão: a sequência alfabética e o reconhecimento e nomeação das letras; atividades de consciência fonémica; a revisão das associações grafema-fonema já trabalhadas, usando cartões com letras, e a revisão

de ditongos e dígrafos utilizando cartões e palavras-chave para ajudar na memorização; a pronúncia desses mesmos sons para integrar a leitura e a pronúncia; a introdução de novos sons e conceitos linguísticos e/ou rever conceitos introduzidos anteriormente; a leitura por fonemas de palavras regulares em listas e frases com padrões de letras já ensinados e o desenvolvimento do reconhecimento automático e global de palavras mais frequentes de forma a conseguir a automatização; o estudo do vocabulário; ler ligando, controlando e/ou descodificando um texto para desenvolver a fluência; soletrar e escrever palavras e frases através do ditado, usando palavras já praticadas na leitura; a prática da escrita manual, com instruções explícitas de formação das letras; a utilização de estratégias de compreensão e de audição para usar com conexão a um texto; e a prática da linguagem oral e da composição escrita.

Os estudos demonstram que certos elementos são essenciais para um ensino de sucesso dos alunos e o plano de aula é um desses elementos. No trabalho de remediação de competências relacionadas com a língua, Cox (1984:35) sugeriu quatro tipos de estrutura que são essenciais no formato de um plano de aula diário: 1) sequenciar a apresentação diária das atividades e materiais, 2) precisar os passos e os procedimentos, 3) assegurar a rotação rápida das atividades, e 4) aferir periodicamente os resultados.

As tarefas propostas na aula são curtas e focadas, com pequenos passos tomados em sequência: num primeiro momento as tarefas mais fáceis e, por fim, as mais difíceis. Os princípios do ensino incluem a apresentação multissensorial de cada elemento da aula usando estímulos visuais, auditivos e cinestésicos. A aprendizagem é, portanto, assegurada através da apresentação em simultâneo destas modalidades integradas na estrutura diária de um plano de aula.

A preparação de aulas estruturadas permite uma apresentação sistemática de conceitos baseados na ordem estabelecida por Gillingham e Stillman (1960). Há três componentes principais que estão sempre presentes: rever o que já foi aprendido, introduzir novo material e desenvolver a prática num ambiente controlado. Em suma, os traços comuns de um currículo de ensino multissensorial da língua baseiam-se na integração/inclusão de componentes distintos da língua e de atividades da sala de aula que se caracterizam por serem curtas, objetivas e sequenciadas com apresentações multissensoriais e seguem uma apresentação sistematizada de conceitos do mais simples para o mais complexo. A investigação em ciências da educação tem mostrado que os professores mais eficazes são aqueles que especificam os seus objetivos em planos de aula detalhados. Ao trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é crucial

que estes sejam alvo de intervenções construídas de forma cuidadosa e baseadas em componentes que reconhecidamente anulam as desvantagens do ensino compensatório. A estruturação de um plano de aula é, assim, o oposto à aprendizagem casual. Planeia-se de forma deliberada a atenção consciente de todos os componentes da língua, desde os mais simples (fonemas) aos mais complexos (texto escrito).

No âmbito da abordagem de Orton-Gillingham já se referiu a necessidade de o ensino ser direto, explícito, sequenciado, sistemático, cumulativo e intensivo. Porém, é importante compreender aquilo que se entende por cada um destes conceitos quando aplicado ao ensino. Ser direto significa dizer ou definir aquilo que os alunos vão aprender e porquê. Um ensino explícito é marcado pelo estabelecimento claro de conceitos não deixando espaço para confusões ou dúvidas. Um ensino sequenciado traduz-se na aprendizagem de conceitos linguísticos por uma determinada ordem lógica (dos conceitos mais simples para os conceitos mais complexos). Por sua vez, as aulas com carácter sistemático assentam num plano fixo ou num método e são facilmente dependentes do aluno. A consequência deste tipo de instrução é que os alunos ganham conhecimento da língua e de como esta funciona de forma cumulativa. Cada novo pedaço de informação é cuidadosa e sucessivamente adicionado com o tempo e reforçado pela prática e pela frequente revisão. Um ensino intensivo ocorre frequentemente, de forma diária durante um extenso período de tempo e foca-se em componentes específicos de proficiência da leitura para estudantes que precisam de um tempo extra para os desenvolver, geralmente numa situação de ensino individualizado, incluindo uma prática extensiva e uma qualidade elevada de *feedback*. Aquilo que é uma prioridade depende daquilo que os alunos precisam de aprender baseado numa boa avaliação e numa monitorização contínua do progresso.

Os professores também beneficiam da preparação de aulas multissensoriais da língua. De facto, tal como é defendido por Berninger (1999:20), planos de aula bem estruturados asseguram que o professor inclua:

Todos os níveis da linguagem na mesma sessão de ensino: o nível inferior à palavra (consciência fonológica, formação das letras e conhecimento ortográfico); o nível da palavra (múltiplas estratégias para conectar as palavras ditas e escritas enquanto se pronunciam); e o nível do texto (construir frases e discurso).

Uma aula típica de ensino multissensorial da língua deve respeitar o seguinte padrão:

- a revisão dos sons e das letras anteriormente trabalhados;

- atividades de consciência fonética nos níveis apropriados;
- a revisão sistemática de palavras para a leitura oral;
- a incorporação de palavras em leitura separada de frases ou de pequenos parágrafos de texto com sentido, com base no que já foi abordado;
- a soletração de palavras por intermédio de ditado que refletem o mesmo padrão de letras;
- a introdução cuidadosa de novos conceitos, ligando-os aos conhecimentos prévios dos alunos através da aprendizagem pela descoberta;
- a escrita manual integrada de forma deliberada para ajudar a reforçar a memória dos sons e das formas das letras e para fomentar a automatização e a legibilidade da escrita;
- a leitura oral de narrativas e de textos expositivos com ênfase na exatidão e fluência usando materiais apropriados;
- o desenvolvimento de atividades sobre estratégias para a compreensão e a composição; e,
- o ensino direto da expansão do vocabulário.

A oportunidade para incorporar várias instâncias do ensino multissensorial é inerente ao planejamento de uma aula. Aquando das sessões de revisão, os professores usam de forma simultânea atividades visuais, auditivas e cinestésicas para reforçar conceitos já desenvolvidos anteriormente na sala de aula através do “fazer”, que assegura que todos os caminhos para a aprendizagem sejam encadeados em cada lição¹⁴. Devido à variedade de modalidades, de meios e à consistência da abordagem, os professores experienciam uma participação entusiasta por parte dos seus alunos. Aquilo que emerge é o aumento das oportunidades de interação para as respostas dos alunos em cada aula, à medida que veem, ouvem, dizem e desenham as letras, as sílabas, os morfemas e as palavras em listas e textos descodificáveis. Moats (2010:209) menciona que “todas estas técnicas ativas exigem ao aluno selecionar, classificar, e manipular de forma consciente sons e letras de modo que ocorra uma aprendizagem mais profunda das letras”. No seguimento de todos os aspetos já referidos podemos concluir que os

¹⁴ Por exemplo: cartões com letras individuais, ditongos e dígrafos impressos nos mesmos são disponibilizados aos alunos, que dizem e ouvem o som e o nome das letras. O professor dita sons, e os alunos dizem e escrevem as letras, geralmente dizendo também a palavra-chave. Os alunos traçam e copiam as novas letras que estão a aprender usando uma variedade de materiais e superfícies, incluindo a escrita no ar. Durante as atividades práticas, os alunos segmentam as palavras em sílabas com marcadores para ajudar na leitura. Os alunos utilizam com frequência marcas diacríticas especiais para as vogais, consoantes, prefixos e sufixos para reforçar a sua importância.

planos de aula de MSLE cuidadosamente preparados fomentam um elevado nível de comunicação entre os professores e os seus alunos.

Também os alunos beneficiam de um plano de aula de MSLE. Na verdade, a forte ênfase no ensino da língua leva-os a encarar de forma mais precisa as dificuldades que sentem e auxilia-os a enfrentarem-nas sozinhos. A interação viva entre os alunos e o professor encoraja os primeiros a refletir sobre as várias formas da língua, que acabam por ser a base para a leitura, a pronúncia e a escrita.

O plano de aula de MSLE providencia a estrutura e a organização necessárias aos alunos para ultrapassarem possíveis dificuldades de aprendizagem da língua e mesmo questões de atenção. Do ponto de vista dos alunos, as aulas de MSLE correspondem às suas necessidades de organização e de limites, providenciando ainda uma atmosfera descontraída o suficiente para os alunos se desinibirem e estarem recetivos à realização de novas aprendizagens. De acordo com Frank (2002:10), os alunos gostam de ter conhecimento do que se irá passar a seguir na aula para se poderem preparar para tal e não viverem situações de desconforto ou de frustração. Este autor chama a atenção para o facto de os alunos não gostarem de surpresas ou de mudanças de última hora que os possam confundir e, por conseguinte, levá-los a um mau desempenho.

Nesta linha de raciocínio, os planos de aula de MSLE seguem uma estrutura diária que leva os alunos a saber que a aula é suficientemente estável e previsível para permitir que tenham sucesso. Birsh e Schedler (2011:459-486) fazem referência à forma como o plano de aula é seguido pelos alunos. Com efeito, este é disponibilizado com frequência, recorrendo a palavras e símbolos para apresentar uma listagem das várias atividades que serão propostas. Ao longo da aula, não só o professor, mas também os alunos, referem o plano de aula à medida que a sessão progride. É curioso que, muitas vezes, os alunos utilizam um *clip* para assinalarem a ordem pela qual estão a realizar as tarefas. Estas autoras realçam que, geralmente, os alunos ficam bastante surpreendidos com a rápida progressão da aula e com a quantidade de tarefas que conseguiram realizar apenas numa sessão.

O facto de as atividades serem sempre apresentadas pela mesma ordem vai anulando, com o passar do tempo, a ansiedade dos alunos. Os alunos sabem o que esperar e quando. Dado que as atividades mudam de forma bastante rápida (não durando mais do que 10 minutos), a atenção dos alunos é direcionada de forma mais eficaz. Acresce ainda o facto de a participação ativa dos alunos aumentar por intermédio da

verbalização, generalização e comparação dos elementos da língua enquanto constroem a estrutura da língua para eles próprios.

Um bom plano de aula de MSLE integra, de forma extremamente cuidadosa, todos os sistemas da língua, garantindo que estes são praticados, integrados e aplicados de forma sistemática, com base num currículo organizado. Assim, os alunos experienciam atividades de curta dimensão, mas intensivas e interativas, que integram não só a leitura, como a escrita e a pronúncia. Aquilo que leem, escrevem; aquilo que escrevem, leem; aquilo que leem, pronunciam. Portanto, os alunos são incitados a utilizar todos os caminhos de acesso à aprendizagem em todas as aulas.

As atividades em aula são curtas e focadas em pequenos objetivos que vão aumentando o seu nível de complexidade. O professor mantém a aula interessante para os alunos através da rápida mudança de modalidades de aprendizagem (visual, auditiva e cinestésica) e de meios tecnológicos distintos. Assim, tal como é referido por Birsh e Schedler (2011), os alunos aprendem a aceitar e até a antecipar a variedade na estrutura. Além disso, procura-se sempre um equilíbrio entre a introdução de novas aprendizagens e a prática de conceitos já trabalhados anteriormente. A revisão destes conceitos é automaticamente incluída com o propósito da fluência e automatização dos componentes essenciais da leitura e da escrita. Wilson (2002:92) menciona que uma repetição necessária desenvolve no sentido da mestria enquanto todos os conceitos ensinados são mantidos nas aulas.

A implementação de aulas de MSLE requer um planeamento metucioso, exigindo vários formatos de planos de aula: um plano de aula diário, um plano de aulas semanal e um documento que sumarie, em amplitude e sequência, e em que seja visível o progresso das aulas.

Muitas vezes, a dúvida é “Por onde começo?”. Caso o professor se depare com um novo aluno ou grupo de alunos, o fundamental é começar por identificar o nível de domínio da língua dos mesmos. O professor deve procurar aceder a documentos de monitorização do progresso de momentos anteriores e a avaliações educativas passadas bem como a relatórios que lhe sejam disponibilizados. Se o aluno estiver a iniciar uma abordagem tutorial da leitura, torna-se necessária a realização de uma aferição de todas as competências relacionadas com a área da língua, começando pelos nomes e sons das letras. Numa fase inicial, todos os alunos devem ser avaliados para se determinar as competências que já possuem como adquiridas, aquelas que estão ainda em aquisição e que necessidades é que precisam de ser revistas. É importante também para os alunos

terem consciência daquilo que já sabem. Quando os professores se dedicam ao planeamento das aulas de MSLE, precisam de ter sempre em mente os objetivos a curto, médio e longo prazo de acordo com a amplitude e sequência do currículo de MSLE que delinea os diferentes componentes da língua e as sub-competências a serem dominadas. Assim, o primeiro plano de aula acaba por ser, geralmente, uma revisão das competências dos alunos que estão em desenvolvimento em cada componente da aula, por exemplo: o alfabeto, a sua sequência, os nomes das letras, a consciência fonémica dos sons iniciais das palavras, a escrita de maiúsculas e minúsculas impressas, os sons de algumas consoantes e de vogais curtas em cartões, a pronúncia de sons individuais e a junção de sons em palavras, tal como é defendido por Sunday (1997). Todos os programas de MSLE possuem um conjunto de competências essenciais a serem trabalhadas.

A par dos planos de aula diários, surge também a necessidade de elaborar um plano de aula semanal. O plano de carácter semanal permite ao professor ter uma visão mais ampla da direção das suas aulas. Assim, consegue garantir que os mesmos componentes sejam praticados utilizando caminhos multissensoriais e recursos tecnológicos distintos. Na verdade, parece fácil preencher uma aula com atividades instrutivas, o desafio para o professor especializado em MSLE é conseguir dar continuidade às suas aulas de forma progressiva levando os alunos a alcançar o sucesso das suas aprendizagens: não avançando demasiado depressa mas desacelerando sempre que os seus alunos precisam. Num plano semanal deve existir o equilíbrio, já mencionado anteriormente, entre as novas informações e a revisão de conceitos, uma ampla variedade de interações professor/aluno, professor/alunos e aluno/alunos. É importante referir que, de forma inquestionável, o professor deve ajustar os seus planos de aula à medida que a semana avança a fim de respeitar ao máximo e corresponder às necessidades dos seus alunos.

2.5. Ambiente de uma sala de aula multissensorial

Tão importante quanto o planeamento de aulas em MSLE é o ambiente da sala de aula, tanto para os alunos como para o professor. Este aspeto condiciona de forma inequívoca a realização de aprendizagens. Não só o aspeto físico da sala de aula, mas também as formas de organização e de manutenção do material e o comportamento dos alunos alcançam um papel essencial.

Quanto à organização do espaço da sala de aula, existe um conjunto de aspetos que o professor deve ter em conta aquando do início do ano, tais como: o lugar da sua secretária, o espaço dos quadros e de projeção de imagens, a disposição e a adequabilidade das secretárias dos alunos, a organização dos materiais do professor e dos alunos. Estas questões poderão parecer corriqueiras e pouco determinantes para a realização de aprendizagens por parte dos alunos. Porém, caso não sejam alvo de reflexão por parte do professor podem chegar a ter um efeito devastador no ambiente educativo da sala de aula. Tal como é afirmado por Mather e Goldstein (2008:481) a proporção de tempo em que os alunos estão numa aprendizagem ativa e compenetrados em aprender melhor, prediz a qualidade do seu desempenho escolar e a qualidade global do trabalho na sala de aula. Deste modo, o tempo que o professor dispõe para a organização do seu local de trabalho não é em vão, pelo contrário, irá ajudá-lo a rentabilizar o tempo letivo e a aumentar o tempo de produção efetiva dos alunos nas suas aulas.

Mas, além da preocupação com o aspeto físico do ambiente da sala de aula, o professor deve ter em mente a criação de uma atmosfera positiva que não tenha apenas lugar no início das aulas mas que se estenda por todo o ano letivo. Tal como é afirmado por Birsh e Schedler (2011:482),

Os professores precisam de assegurar que a sala de aula é um ambiente seguro para os estudantes serem capazes de arriscar a nível académico, explorar amizades, aprender a negociar uma definição da sala de aula e aprender as expectativas e os comportamentos adequados que sejam transferíveis para o mundo exterior.

Apesar de as práticas acima descritas surgirem, neste caso, associadas à abordagem multissensorial de ensino da língua, podem ser consideradas essenciais para que qualquer ambiente de aprendizagem seja bem sucedido.

Relativamente à organização da informação nas paredes da sala de aula – uma prática comum nas aulas de MSLE -, é comum as sessões de pronúncia, escrita manual e composição recorrerem a cartazes com instruções que convidam os alunos a utilizar estratégias que estão a aprender. Estes cartazes socorrem-se, quase sempre, de marcadores visuais tornando estes procedimentos familiares e estruturados para os alunos, promovendo a predisposição para a aprendizagem.

3. Aplicação do método multissensorial no caso espanhol

3.1. Situação demográfica atual do espanhol

De acordo com os dados do National Center for Education Statistics [NCES] de 2009, quase 11 milhões de crianças em idade escolar, nos Estados Unidos da América, falam outra língua, que não o inglês, em suas casas. E, aproximadamente 80% destas crianças falam espanhol em casa. Fry e Gonzales (2008) alertam para o facto de no ano 2050 se prever que 1 em cada 5 alunos falarão outra língua que não o inglês nos Estados Unidos da América.

Vários estudos demonstram que aprender uma segunda língua é muito mais fácil para uma criança do que para um adolescente ou um adulto, tal como é preconizado por August e Hakuta (1997:53). Assim sendo, o tempo torna-se crucial. Uma aprendizagem que se concretize relativamente cedo, ou seja, entre o Jardim de Infância e os onze anos de idade, pode, efetivamente, fazer a diferença.

É também conhecido que existe uma transferência de competências linguísticas. Deste modo, conhecer as características e a estrutura da língua materna dos alunos apresenta-se como crucial. No mesmo sentido, explorar as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas também se demonstra bastante proveitoso e benéfico para aqueles que estão a aprender uma nova língua.

A partir deste ponto iremos analisar a situação do espanhol, considerando o ensino multissensorial do inglês americano a hispânicos. Ter-se-ão em conta as características de ambas as línguas e o propósito de compreender as similitudes e as diferenças entre elas, sempre do ponto de vista da aprendizagem da língua.

3.2. A língua espanhola

O espanhol apresenta, de facto, algumas semelhanças com o inglês. Ambas as línguas se baseiam no princípio alfabético, partilham alguns sons e mesmo partes de palavras que derivam do latim. Na verdade, existem elementos linguísticos que se podem transferir de uma língua para a outra, promovendo este aspeto a situação da biliteracia.

3.2.1. Fonologia e ortografia

A fonologia engloba o estudo dos sons da língua. Incorpora as regras que determinam de que forma os sons podem ser combinados. Por sua vez, a ortografia integra as regras de como os sons podem ser representados na escrita.

De acordo com Adams (1990), processar e compreender os sons de uma língua são competências necessárias para aprender a ler inglês. Na língua espanhola, tal como é indicado por Barrutia e Schwegler (1994) existem 23 fonemas, dos quais 5 são vogais e 18 são consoantes. Acresce referir que algumas variações do espanhol castelhano incluem ainda /th/, /zh/ e /v/. Por sua vez, existe um total de 44 fonemas em inglês que são representados por 26 símbolos alfabéticos. Muitos sons em espanhol e em inglês são possíveis de ser transferidos diretamente de uma língua para a outra, como será possível de verificar de seguida. Na verdade, tanto o local e o modo de articulação como a posição da boca se encontram diretamente relacionados em inglês e espanhol.

Na sua estrutura, o espanhol possui uma regularidade silábica. Alguns dos tipos de sílabas mais comuns em espanhol também são tipos de sílabas comuns em inglês. O tipo espanhol de consoante-vogal (CV), como em *ma*, *pa*, *la* e *sa*, é um tipo básico e pode ser combinado na forma CV-CV, como nas palavras *mala*, *pala*, *sala*, *masa* e *pasa*. Podem mesmo ser formados milhares de palavras a partir apenas deste tipo de sílaba que é tão frequente no espanhol. Tal como o tipo CV – CV também o tipo de sílaba vogal-consoante-vogal (VCV) pode ser dividido a seguir à primeira vogal. As palavras espanholas *uno*, *oso* e *ala* representam este tipo de sílaba também muito utilizado na língua espanhola. A língua inglesa também possui este tipo de sílaba (VCV). Pode ser dividido depois da consoante em palavras como: *visit*, *exit* e *valid*. Outro tipo de sílaba comum é VC/CV, com nas palavras espanholas *lista*, *isla*, *esta*, *hasta* e *norte*. Este tipo de sílaba também é frequente em inglês. Tanto em espanhol como em inglês, o tipo VC/CV é dividido entre duas consoantes. No ensino da leitura, os professores irão utilizar estas regularidades para praticar a leitura multissilábica de palavras. Em espanhol, o tipo de sílaba CVC também aparece apesar de não ser tão comum como no inglês. A título de exemplo, algumas palavras deste tipo são: *mes*, *dos*, *las*, *gis*, e *luz* (em espanhol); *pat*, *met*, *his*, *cot* e *cut* (em inglês).

Existem tipos de sílabas em inglês que terão de ser explicitamente ensinadas. Estas sílabas incluem vogais abertas e fechadas, pares de vogais, vogal-*r*, vogal-consoante-*e*, e sílabas finais estáveis. Algumas destas combinações de letras e tipos de sílabas existem na língua espanhola (Anexo II). Apesar de as sílabas abertas e fechadas estarem presentes na língua espanhola, não são ensinadas desta forma dado que os sons

das vogais em espanhol são regulares e não mudam (Anexo III). Assim, os alunos hispânicos que estejam a aprender inglês como língua estrangeira ou segunda língua terão dificuldade no tipo de sílaba vogal-consoante-*e* na medida em que terão tendência para pronunciar sempre o *e* final. Em espanhol, o tipo vogal-r existe mas, pelas mesmas razões acima referidas, também não é ensinado.

Os alunos que se encontrem a aprender o inglês como segunda língua sentirão necessidade de perceber quando é que os sons das vogais são pronunciados como sons curtos ou longos na língua inglesa. Terão de aprender as sílabas vogal-r e pares de vogais que não lhes são familiares, tais como: *ea*, *ei* e *ou*. Já os pares de vogais *oi*, *ai* e *eu*, por exemplo, existem em ambas as línguas. Contudo, a forma de os pronunciar difere.

Os padrões de letras que parecem semelhantes aos ingleses, tais como os padrões de sílaba final estável, existem em espanhol. Por exemplo, as palavras *palacial* e *edición* são semelhantes com a sílaba final estável em inglês de *-cial* e *-tion*. Por sua vez, os padrões em inglês com o final *-le* terão de ser explicitamente ensinados dado que os alunos falantes de espanhol terão tendência para pronunciar o *e* mudo final. Ter conhecimento dos tipos de sílabas inglesas e das suas semelhanças e diferenças entre as duas línguas irá ajudar os estudantes na aprendizagem da leitura.

No que concerne às consoantes espanholas, estas podem ser caracterizadas pela posição da língua e pelo modo de articulação (Anexo IV). Os sons /b/ e /p/ são feitos com os dois lábios e, por isso, são considerados bilabiais (por exemplo: *bate*, *beso*, *piano*, *peso*). O modo de articulação como estas consoantes são produzidas é considerado oclusivo porque a saída do ar é cortada de forma abrupta pelos lábios quando o som é produzido.

O som /f/, labiodental, é produzido, tal como o próprio nome sugere, com os dentes superiores colocados no lábio inferior. É um som fricativo na medida em que é produzido pela fricção dos dentes no lábio inferior, como exemplo temos a palavra espanhola *fiesta*, que tem este som em posição inicial na palavra.

Os falantes do espanhol castelhano produzem o som fricativo /th/, que é produzido, da mesma forma que no inglês /th/, tal como na palavra inglesa *bath*. É curioso que este som também pode ser produzido como uma variante de um dialeto para o som /s/ em espanhol. O rebordo atrás dos dentes da frente é conhecido como rebordo alveolar. Sons como /n/ e /s/, que são produzidos com a língua a tocar nesse rebordo, são categorizados como sons alveolares, como acontece nas palavras espanholas *sol* e

noche. Por sua vez, os sons palatais são produzidos com a língua a tocar no palato em posição média, como nas palavras espanholas *yoyo* e *llanta* que começam pelo som palatal /y/. Falantes do espanhol castelhano produzem este som como /zh/.

Já sons como /k/ e /g/ são produzidos perto da estrutura na parte de trás da boca conhecida por véu palatino. Estes dois sons velares em particular são categorizados como oclusivos porque o ar é cortado de forma abrupta pela língua, tal como nas palavras *kilo* e *gusano*.

Um professor que compreenda os aspetos comuns entre as duas línguas, neste caso o espanhol e o inglês, facilmente irá identificar as possíveis origens das dificuldades na aprendizagem dos sons da língua estrangeira. O som /ng/ pode ser difícil de produzir para alunos de inglês que não possuem esta língua como sua língua materna, muito embora este som exista no espanhol, representado pela letra *n* antes do som /k/, como na palavra *nunca*. No inglês, a letra *n* antes do som /k/ é produzido como /ng/ como na palavra *sink*. Já o som espanhol representado pela letra *ñ* não é representado no inglês. Apesar de a letra *r* ser possível de transferir do espanhol para o inglês, o som é maioritariamente vibrante em espanhol, não o sendo tanto em inglês. Também é importante perceber que o *r* medial no espanhol quando colocado entre duas vogais é suave e não é vibrante; mais, é pronunciado como um som vibrante¹⁵. A vibração do *r* medial espanhol é semelhante aos sons vibrantes e mediais *d* e *t* no inglês, como é possível verificar em palavras como *battle* e *ladder*. Também *cara* e *pera* são exemplos de palavras espanholas com uma vibração medial. Neste sentido, o *r* medial entre duas vogais transfere-se para o medial *t* e *d* no inglês (Anexo V).

Todas estas semelhanças e correspondências facilitam a aquisição da fonologia nas duas línguas. Apesar de o espanhol e o inglês terem alguns sons em comum, as representações ortográficas de alguns destes sons podem diferir (Anexo VI). Por exemplo, /h/ é pronunciado com a letra *h* em inglês, mas com as letras *j* ou *g* (antes de um *e* ou um *i*) em espanhol. O mesmo acontece com o som /w/ que em inglês é pronunciado com a letra *w* e em espanhol pode ser ouvido quando as letras *c* ou *g* são seguidas de *u*, como ocorre na palavra *guante* (/gwanteh/).

A língua espanhola baseia-se num sistema ortográfico transparente em que as correlações entre sons e símbolos são regulares e fiáveis. Já o sistema ortográfico inglês é mais complexo, na medida em que possui mais regras e irregularidades.

¹⁵ Um som vibrante é produzido quando a língua atinge outro articulador, como o palato, e depois volta à sua posição inicial.

Parece que o desenvolvimento da pronúncia é similar em inglês e em espanhol; no entanto, os alunos começam por compreender os sons de uma língua e a representação desses sons por intermédio de símbolos. Seguidamente, aprendem os padrões e as influências morfológicas na pronúncia. Cárdenas-Hagan e Carlson (2009) sugeriram que a pronúncia espanhola pode influenciar a pronúncia inglesa, podendo daí resultar alguns erros de hiper-generalização do espanhol para o inglês. Um exemplo seria utilizar a letra espanhola *i* para o som longo *e* do inglês. Alguns erros também podem ser o resultado de aproximações de sons espanhóis a fonemas ingleses, que não existem em espanhol. Um exemplo seria o dígrafo *ch* para a letra inglesa *j*. A diferença entre estes dois sons é a pronúncia, e estes alunos podem beneficiar de trabalhar com pares de sons vozeados e não vozeados, incluindo /s/ e /z/, /f/ e /v/, e /sh/ e /zh/. Por último, ao transferirem estas correspondências para o inglês, os alunos podem hiper-generalizar a pronúncia inglesa para outras palavras inglesas, do mesmo modo que fazem os falantes de inglês como língua materna. Além disso, é importante que os professores compreendam os padrões de pronúncia transferidos de uma língua para a outra de forma a auxiliarem os seus alunos no encontro de algumas similitudes. Por exemplo, em espanhol, tal como sucede no inglês, a letra *c* antes de *a*, *o*, *u* ou consoantes é produzida como /k/. Já quando colocada antes de *e* e *i*, a letra *c* muda para o som /s/ em palavras como *mice* e *cinema* (em inglês) e em *centavo* e *cinco* (em espanhol). Outro padrão a considerar é a pronúncia da letra *g* antes de *a*, *o*, *u* e consoantes em que é produzida como /g/, tanto em inglês como em espanhol. Porém, quando a letra *g* se encontra imediatamente antes de *e* e *i*, o seu som é modificado para /j/ em inglês, dando origem a palavras como *gem* e *gin* e /h/ em espanhol, dando origem a palavras como *gente* e *gigante*.

Nesta linha de raciocínio, o sistema ortográfico espanhol não influencia negativamente a pronúncia inglesa, em detrimento disso, revela-se uma progressão mais natural para o desenvolvimento da pronúncia, tal como é mencionado por Arteagoitia, Howard, Louguit, Malabonga e Kenyon relativamente aos alunos bilingues, num artigo para o *Bilingual Research Journal* de 2005.

3.2.2. Morfologia

A morfologia entende-se pelo estudo do significado das palavras e da própria

estrutura da língua. Os morfemas são as unidades mais pequenas de significado numa língua e incluem partes das palavras, tais como: as raízes, os prefixos e os sufixos. Da mesma forma que anteriormente se referiu a existência de padrões de pronúncia entre o inglês e o espanhol, também se irão apresentar alguns padrões morfológicos existentes entre as duas línguas em questão.

Esta componente da língua ajuda os alunos a descodificarem a língua que estão a aprender e também providencia uma base para o desenvolvimento do vocabulário e da pronúncia tanto em espanhol como em inglês. A palavra espanhola *xilófono*, por exemplo, tem um morfema *fono* que significa *sound*. Outro exemplo é a palavra *incompleto*, que contém o morfema *in-*, que significa *not*. Também a palavra espanhola *adorable* inclui o morfema *-able*, que significa *able to do*. Os professores podem retirar vantagens do facto de o espanhol possuir morfemas cujos significados são semelhantes ao inglês. Estes morfemas podem ter a forma de raízes, prefixos e sufixos, isto é, partes das palavras que carregam significado. Acresce referir que o estudo dos morfemas pode ajudar as crianças no desenvolvimento da leitura bem como no aumento das suas competências no campo vocabular. Além disso, o estudo e a análise de famílias de palavras ajuda os alunos a inferir significados, especialmente quando se deparam com palavras em contexto. Corson (1998:13) reportou um desenvolvimento significativo em crianças que estudaram a etimologia das palavras e das relações entre as mesmas. No entanto, é importante reter que este ato cognitivo não é intuitivo e, por essa razão, a atenção das crianças tem de ser direccionada para esses aspetos de uma forma explícita e sistemática.

A morfologia é, sem dúvida, um auxiliar importante na aprendizagem das palavras e dos seus significados, sobretudo quando se trata da aprendizagem de uma segunda língua.

Existem entre o inglês e o espanhol, palavras e até mesmo partes de palavras (raízes, prefixos e sufixos) que são idênticas na sua grafia e no seu significado e palavras idênticas na sua grafia mas totalmente diferentes no seu significado. Sempre que possível, os professores devem estar atentos a esses termos (Anexos VII, VIII e IX).

3.2.3. Sintaxe

A sintaxe inclui as regras de utilização e de ordenação das palavras em frases.

Em espanhol, como acontece no inglês, as crianças aprendem o conceito de:

nomes, como palavras que identificam uma pessoa, um animal, um lugar, um objeto ou uma ideia; verbos, como sendo palavras de ação; adjetivos, como palavras que qualificam os nomes; advérbios, como sendo palavras que descrevem os verbos; conjunções, como palavras que conectam pensamentos; e, preposições como sendo palavras que se referem a outras palavras.

Porém, é a forma correta de organizar todos estes elementos numa frase que, de um modo geral, gera mais dificuldades na aprendizagem de uma nova língua. Em espanhol, por exemplo, o adjetivo geralmente segue o nome. De modo a descrever *pretty hair*, dir-se-ia *pele bonito*, com o nome colocado antes do adjetivo.

Os nomes em espanhol possuem género masculino ou feminino. Para aprender as regras gramaticais, um aluno pode aprender as regras na sua língua materna e depois aplicá-las ou compará-las com as regras de sintaxe inglesas. Por exemplo, os nomes que definem homens ou animais machos, terminam geralmente na letra *o*, enquanto os nomes do género feminino terminam geralmente na letra *a*. Assim, os alunos que possuem como sua língua materna o espanhol não têm só de compreender o conceito de nome, têm também de saber aplicar as regras de género aos nomes. Em inglês isso não acontece.

Relativamente aos verbos, a língua espanhola possui três classes regulares de verbos, com infinitivos terminados em *-ar*, *-er* e *-ir*. As conjugações regulares dos verbos são formadas, retirando *-ar*, *-er* e *-ir* e adicionando as respetivas terminações (Anexo X).

No que respeita aos adjetivos espanhóis, aqueles que terminam em *o*, mudam de *o* para *a* no género feminino. Já os adjetivos que terminam numa vogal que não seja *o*, têm a mesma forma para o masculino e para o feminino.

Quanto aos advérbios de modo em espanhol, estes são frequentemente formados pela simples adição do sufixo *-mente* ao género feminino do adjetivo (Anexo XI).

Conhecer as regras de sintaxe de uma língua e as suas semelhanças e diferenças com a nova língua com que se está a ter contacto é muito proveitoso para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estas semelhanças e diferenças entre ambas as línguas podem ser ensinadas.

3.3. Traços comuns entre o espanhol e o inglês

O espanhol, tal como o inglês, baseia-se num sistema alfabético. Assim sendo, os professores podem facilitar o desenvolvimento da literacia e da língua inglesa fornecendo um ensino que assenta na língua nativa e no conhecimento da literacia.

Existem, no alfabeto espanhol, 30 letras e dígrafos – *ch*, *ll* e *rr* - que são também considerados como letras individuais do alfabeto. Em inglês encontramos 26 letras.

*Espanhol: a b c **ch** d e f g h i j k l **ll** m n ñ o p q r **rr** s t u v w x y z*

Inglês: a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Apesar de se pretender remover do sistema de alfabeto espanhol os casos destacados acima a negrito, a verdade é que os alunos com dificuldades na área da aprendizagem da língua beneficiam de forma significativa da correspondência de um para um (grafema/fonema) que é estável, regular e não oferece espaço para dúvidas.

Tanto o inglês como o espanhol possuem cinco letras para representar as vogais. Porém, apesar de na língua espanhola estas terem um som e uma pronúncia constantes, podem ser combinadas para dar origem a ditongos. Por sua vez, as vogais inglesas podem ser curtas ou longas, formar dígrafos e ditongos ou ter sons não acentuados. Além disso, os sons das vogais inglesas podem ter mais do que uma forma de ser pronunciados. É possível verificar no Anexo XII as correlações dos ditongos entre as línguas espanhola e inglesa.

É fundamental lembrar que a ordem sequencial dos alfabetos em questão, inglês e espanhol, é muito semelhante. Pontualmente, pode se tornar útil para o professor retirar os dígrafos do alfabeto espanhol. Porém, ao fazê-lo, é importante que o professor retenha que está a criar um efeito de diminuição da correspondência letra-som de um para um no alfabeto espanhol durante o ensino embrionário da leitura, e que os alunos com mais dificuldades nesta área necessitam de uma regularidade na linguagem e no sistema de literacia.

Muitos fonemas e grafemas são possíveis de se transferir da língua inglesa para a língua espanhola. Existem 23 fonemas em espanhol que também existem no inglês, que no total tem 44 fonemas. Os fonemas que se transferem de forma direta entre as duas línguas são: /b/, /ch/, /e/, /f/, /g/, /k/, /l/, /m/, /n/, /o/, /p/, /s/, /t/, /w/ e /y/. Os sistemas fonológicos, espanhol e inglês, podem ser descritos tendo em conta o seu modo de produção e de articulação. Mais uma vez, estes conceitos são úteis para a literacia nas duas línguas.

3.4. Ensino multissensorial de componentes da língua em espanhol

Tendo em conta o atual desafio da bilingüidade, o *National Reading Panel* (NRP; NICHD, 2000) salientou descobertas importantes no que se refere ao desenvolvimento das competências de leitura em inglês. Na verdade, com os resultados deste estudo, reconheceu-se a importância de um ensino direto e sistemático do conhecimento fonológico, do conhecimento das letras, dos fonemas, do vocabulário, da fluência e da compreensão leitora como competências importantes para o sucesso da leitura.

Cárdenas-Hagan (2011) apresenta um conjunto de propostas de atividades aos quais se irão fazer referência. Estas atividades são semelhantes ao ensino da leitura em inglês, porém, a autora refere que, neste caso, foram desenvolvidos para facilitar o ensino da leitura em espanhol.

3.4.1. Consciência fonológica

As primeiras atividades que se inserem nesta categoria têm por base as rimas. São descritas aliterações e atividades ao nível da sílaba. Por fim, são apresentadas atividades de junção e segmentação dos fonemas.

Durante a identificação de rimas, as crianças manipulam um som ou um conjunto de sons iniciais, não se alterando os sons finais das palavras. Esta manipulação é o primeiro passo a dar na aquisição de um nível mais elevado de consciência fonológica, como a manipulação de fonemas. Tanto os alunos como o professor podem utilizar espelhos e observar que apenas o som inicial é substituído quando as palavras rimam (Anexo XIII).

O professor pode contribuir para a aquisição desta competência pelas crianças, recorrendo a cartões com letras. O objetivo final é o aluno desempenhar esta competência apenas ouvindo. Assim, o professor dita palavras que terminam no mesmo padrão, e pede aos alunos para estes alterarem o som final. Uma das terminações que pode propor é *-old*. As crianças podem alterar o som inicial e gerar palavras que rimam: *bold, cold, fold, gold* e *hold*. Outras terminações possíveis são: *-ing, -and, -ost, -urn, -ong*. Na língua espanhola este exercício funciona da mesma maneira. Apresentando uma terminação com o padrão VCV, por exemplo, *-asa*. As crianças podem alterar o som

inicial e gerar palavras que rimam: *asa, casa, masa, pasa e taza*. Outras terminações que também podem ser utilizadas na dinamização desta atividade são: *-eso, -ano, -ala, -elo, -una*. Posteriormente, o professor pode dizer uma palavra e pedir aos alunos que digam, de imediato, outra palavra que rime com essa. A título de exemplo, pode dizer a palavra *hat* e esperar que a criança lhe diga *bat*, prosseguindo a atividade com o seguinte conjunto de palavras: *bed, name, five, ball, dark, book, pill, tip, run, mice e pet*. No caso espanhol, a estrutura da atividade será a mesma. Começa-se por se propor a palavra *mía*, obtendo como possível resposta por parte da criança a palavra *tía*. Dá-se continuidade ao exercício com as seguintes palavras: *sol, las, mes, gato, casa, luna, pino, nido, mal, pala e usa*.

De início, também é importante levar os alunos a repetirem trava-línguas e a identificarem o som inicial que lhes é comum. Mais tarde, os alunos podem contar e criar eles próprios os seus trava-línguas que em inglês, curiosamente se denominam de *tongue twisters*. Aqui ficam alguns trava-línguas ingleses que funcionariam:

She sells sea-shells down by the sea-shore.

Peter Piper Picked a Peck of Pickled Peppers.

The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday.

How can a clam cram in a clean cream can?

Como exemplos de trava-línguas espanhóis encontram-se:

Mí mamá me mima.

¿Cómo Como? Como, como, como.

Tres tristes tigres tragan tres tragos.

Pepe Pecas pica papas con un pico pica papas Pepe Pecas.

O professor pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para produzirem aliteraões fornecendo as duas primeiras palavras da aliteração e pedindo aos alunos que expandam a frase respeitando os sons iniciais das duas palavras que lhe foram ditas. Em inglês, o professor começa por dizer: *Sarah sees...* Acrescentando de seguida os alunos: *...seeds, signs, series*. Em espanhol, esta atividade segue o mesmo rumo, tal como se poderá consultar no Anexo XIV.

Outra atividade possível de realizar é a de junção de sílabas. Nesta atividade é pedido às crianças que ouçam, repitam e juntem sílabas ditas, primeiro pelo professor,

depois por elas próprias, para formarem novas palavras. Como forma de apoio, as crianças podem utilizar objetos manipuláveis ou os seus próprios dedos para juntar sílabas e, assim, formarem palavras. O professor começa, então, por dizer duas sílabas separadamente: *o... pen...* e aguarda que os alunos digam em voz alta qual é a palavra que daí resulta. Neste caso seria a palavra *open*. No caso da língua espanhola, o exercício é aplicado da mesma forma. O professor diz *ba... te...* e espera que as crianças cheguem à palavra *bate*. Outros exemplos da prossecução desta atividade em espanhol encontram-se para consulta no Anexo XV.

Ainda ao nível da sílaba, existe outra atividade a sugerir: a omissão de sílabas. Os alunos podem optar por bater palmas, utilizar materiais manipuláveis ou os seus próprios dedos para praticar as atividades de omissão de sílabas. Com o mesmo fim, podem utilizar o seu próprio corpo e movimentarem-se da esquerda para a direita ao mesmo tempo que repetem as sílabas e depois omitirem o movimento quando eliminam uma sílaba. Esta técnica de *total physical body response* irá ajudar os alunos aprendentes de uma segunda língua. O professor deve, num momento inicial, pedir aos alunos para eliminarem as sílabas finais e iniciais antes de lhes pedir para eliminarem as sílabas em posição medial da palavra, dado que omitir uma sílaba final ou inicial é menos complicado do que eliminar uma sílaba medial. Aplicada ao inglês, esta atividade pode começar com o professor a dizer aos alunos a palavra *music* e a pedir-lhes que a digam em voz alta, dificultando a tarefa ao propor que digam *music* sem a sílaba *mu*. Espera-se que os alunos digam *sic*. Por sua vez, no espanhol, o professor diz a palavra *mango* e pede aos alunos que a repitam e, depois, a tornem a dizer sem a sílaba *man*, ou seja, que digam somente a sílaba *go*. Outros exemplos do desenvolvimento desta atividade em espanhol encontram-se disponíveis no Anexo XVI.

Também existem atividades direcionadas para o trabalho ao nível dos fonemas. Durante a junção de fonemas os alunos podem ouvir, repetir e juntar sons para formarem palavras. Mais uma vez, da mesma forma que acontecia ao nível das sílabas, os alunos podem recorrer a objetos manipuláveis ou aos seus próprios dedos para ilustrar o conceito de junção de fonemas. O professor diz em voz alta aos alunos um conjunto de fonemas numa determinada ordem e pede aos alunos que os repitam. A título de exemplo, escolhem-se os fonemas /k/, /è/ e /t/. De seguida, o professor convida os alunos a dizerem qual é a palavra que obtêm da junção desses mesmos fonemas. Espera-se que os alunos respondam *cat*. Por sua vez, no caso do espanhol, o professor diz os fonemas /g/, /ä/, /t/ e /õ/, esperando que os alunos os repitam e cheguem à palavra

gato. Também no Anexo XVII se encontram outros exemplos de fonemas que servem para este exercício.

Na substituição de fonemas, os alunos podem utilizar espelhos para verificar a posição da boca quando substituem os sons iniciais. Voltando a um exemplo já dado acima, pede-se aos alunos que digam a palavra *bold* e que a repitam trocando o fonema /b/ por /f/. Pede-se que digam qual é a palavra que resulta daí e que, ao espelho, a comparem com a forma como dizem a palavra *fold*. Tal como tem vindo a acontecer, este exercício também tem aplicação no espanhol, partindo-se, por exemplo, da palavra *mesa* e pedindo às crianças que troquem o fonema /m/ por /p/. Espera-se que cheguem com sucesso à palavra *pesa*. No Anexo XVIII encontram-se outros exemplos de palavras em espanhol com as quais este exercício resultaria.

3.4.2. Conhecimento do alfabeto

O conhecimento do alfabeto passa não só pela identificação das letras mas pela capacidade de as colocar por ordem. O alfabeto pode ser ensinado usando materiais manipuláveis. Existem atividades que tanto podem ser utilizadas em inglês como espanhol, como cantar o alfabeto, colocar as letras por ordem e identificar as letras que estão em falta. Quando os alunos começam a ganhar alguma segurança no âmbito do conhecimento do alfabeto e da consciência fonológica, estão preparados para aprender as correspondências fonema/grafema. Estas correspondências devem ser acompanhadas de palavras-chave que auxiliem os alunos a interiorizar essa correspondência (Anexo XIX).

As atividades de descoberta auditiva são também facilitadoras da consolidação das correspondências fonema/grafema. O professor pode propor aos seus alunos que, utilizando um espelho, olhem para as suas bocas enquanto pronunciam palavras que têm a mesma raiz. Um exemplo poderia ser: *telephone, microphone* e *xylophone* (em inglês), *teléfono, micrófono, xilófono* (em espanhol).

Através da descoberta visual, também é possível proporcionar aos alunos momentos de trabalho de correspondência entre fonemas e grafemas. O professor pode pedir aos alunos que olhem para o quadro enquanto escreve um conjunto de palavras. Poder-se-iam usar as mesmas palavras da tarefa anterior. O professor acrescentaria que estas três palavras possuem a mesma raiz e perguntaria aos alunos qual seria a raiz

comum às três palavras do conjunto. Pretendia-se que os alunos identificassem *phone* (em inglês) ou *fono* (em espanhol) como sendo a raiz comum às três palavras.

Num momento de descoberta cinestésica, e procurando dar continuidade aos exemplos mencionados acima, o professor poderia pedir aos seus alunos para olharem e tocarem no seu *telephone/teléfono*. De seguida, diria aos alunos que usa o *telephone/teléfono* para ouvir os *sons* da voz de outra pessoa. Depois, iria pedir aos alunos que olhassem e tocassem no seu *xylophone/xilófono* e iria salientar que os alunos poderiam ouvir os *sons* desse instrumento. Por último, iria pedir que olhassem e tocassem no seu *microphone/micrófono* e diria que os alunos conseguem ouvir os *sons* da sua voz. Por último, iria pedir aos alunos que dissessem o significado de *phone/fono*, ao que os alunos associariam a palavra *sons*. A partir daqui poder-se-ia partir para uma exploração de outras palavras que tivessem a mesma raiz, neste caso *phone/fono* (por exemplo, em inglês: *phonology, megaphone, saxophone*; ou em espanhol: *audífonos, fonología, megáfono*) e desafiavam-se os alunos a criarem frases utilizando essas palavras.

3.4.3. Vocabulário

Com o intuito de promover a aquisição de novas palavras por parte dos alunos, Moats e Paulson (2009:74) recomendam que os adultos utilizem de modo intencional, junto da criança, técnicas de simulação da língua, tais como: conversa paralela, conversa para si e expansão da conversa. Por outras palavras, sugerem que os adultos devem descrever aquilo que a criança está a fazer, falar sobre o que o adulto está a fazer ou expandir aquilo que a criança já disse de uma forma expressiva e mais descritiva. Colocar um conjunto de objectos ou brinquedos dentro de um saco e pedir à criança que tire um de cada vez de dentro do saco dizendo o seu nome é outra tarefa possível. A frequência de situações deste género irá aumentar e promover o desenvolvimento da linguagem da criança.

As tarefas descritas acima são simples e podem fazer parte do quotidiano da criança, caso os pais colaborem. Porém, os alunos que estão a aprender uma nova língua necessitam de um ensino de vocabulário explícito que inclua as características dessa língua (sintaxe, gramática e pronúncia), aliado às interações sociais com outros alunos que falam essa língua de forma correta e às múltiplas oportunidades para dar um uso

significativo à língua, tal como é preconizado por Fillmore e Snow (2002:10) e por Goldenberg (2008:8-44). Um ensino objetivo deve incluir vocabulário acadêmico, palavras sofisticadas de elevada utilidade, palavras específicas (por exemplo: sinónimos com significados mais específicos e concretos), significados múltiplos, linguagem figurativa e cognatos. Os cognatos são palavras que se pronunciam de uma forma semelhante e que têm significados idênticos em duas línguas. Existem vários cognatos entre as línguas inglesa e espanhola (Anexo XX) bem como cognatos verdadeiros e falsos entre as duas línguas (Anexo XXI). Diversos estudos, tal como o desenvolvido por Nagy, Garcia, Durgunoglu, e Hancin-Bhatt (1993:169-201) têm demonstrado que os alunos hispânicos mais proficientes na leitura em inglês são também aqueles que reconhecem mais cognatos.

O ensino do vocabulário será ainda mais eficaz se envolver objetos reais, imagens visuais, organizadores gráficos, multimédia e dramatizações de forma a clarificar o significado tanto de palavras desconhecidas como de linguagem figurativa.

É importante salientar que o tipo de interações informais que têm vindo a ser descritas tanto pode ser fomentadas em ambiente familiar, extra-escola, como em ambiente educativo pelo educador.

Uma simples e rotineira ida ao supermercado pode constituir-se como um momento privilegiado de interação comunicativa e de exploração de novo vocabulário caso os adultos que acompanham a criança saibam tirar partido do material visual de que dispõem e da própria curiosidade da criança. Ajudar a criança a descrever objetos, legumes ou outros produtos recorrendo a adjetivos diversos, nomear os produtos que vão sendo colocados no carrinho de compras e falar sobre a sua função com a criança são exercícios que ajudarão a criança a integrar novas palavras.

Também os educadores podem proporcionar à criança vários momentos de ampliação vocabular. As visitas de estudo, em que se efetuem recolhas de vários tipos de materiais (pedras, folhas, flores,...) podem ser o ponto de partida para uma categorização dos vários materiais, estabelecendo-se diferentes critérios, como a cor, a textura, a forma, entre outros. Do mesmo modo, a leitura de histórias em voz alta para as crianças é um momento ideal para estabelecer diálogo com a criança, explorando palavras que esta não conhece ou partindo de palavras que esta já conhece, ampliando os seus significados.

Contudo, alguns investigadores, nomeadamente Beck, McKeown e Kucan (2008) chamam a atenção para o ensino formal e objetivo de vocabulário específico.

Estes autores defendem que existe um leque de vocabulário básico com o qual as crianças acabam por ter inegavelmente mais contacto no seu dia-a-dia e que, pelo contrário, existe vocabulário com o qual estas apenas terão contacto caso lhes proporcionem essa situação. Este vocabulário específico encontra-se, por exemplo, na leitura e no tratamento de texto do tipo informativo, seja ele científico ou noticioso, razão pela qual este tipo de texto não deve ser descurado pelo professor na sala de aula. Paynter, Bodrova e Doty (2005) consideram que as orientações de trabalho a desenvolver com as crianças no que se refere ao texto informativo são semelhantes às do texto narrativo. Assim, o professor determina quais serão as palavras a explorar (de acordo com os critérios que considerar mais adequados¹⁶), explica o significado dessas palavras no contexto em que foram encontradas, com o apoio de suportes visuais, e coloca questões aos alunos que os levem a considerar em que outras situações podem essas palavras ser utilizadas.

No vídeo *Playway Teacher training films - Part 2: Multi-sensory vocabulary drilling* da Cambridge University Press ELT, datado de 2010, é possível ver como o professor Herbert Puchta dinamiza uma aula de introdução de vocabulário sobre os animais recorrendo claramente à abordagem multissensorial, ou seja, apelando aos sentidos da visão, audição e sentido cinestésico das crianças. Num outro vídeo intitulado *Chants – Playway Teacher training film no.5*, também da mesma produção, vemos novamente o professor Herbert Puchta a trabalhar o vocabulário sobre os animais com os alunos mas, desta vez, recorrendo a canções. É possível ver no vídeo que o professor recorre não só a imagens icónicas para marcar o ritmo das canções como também a um esquema de gestos que ajuda as crianças a memorizarem e a associarem cada nome do animal a um gesto e a um som. Por último, o professor apresenta ainda cartões visuais que são associados às canções anteriormente aprendidas.

A exploração do sentido figurado de algumas palavras e expressões também tem vindo a ser alvo de atenção por parte de alguns investigadores. Na verdade, a linguagem figurada pode ser problemática para as crianças que se encontram a aprender uma nova língua. De acordo com Moats e Hennessy (2010), os professores devem sempre que possível desmistificar junto destes alunos o significado dessas palavras ou expressões e que as abordem também num contexto de ensino formal. O professor pode começar por

¹⁶ Alguns autores que desenvolveram critérios para auxiliar os professores na seleção de palavras para trabalho formal de exploração lexical com os alunos foram: Beck, McKeown e Kucan que em 2002 publicaram *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*; e Graves na sua obra *The vocabulary book: Learning and instruction*, de 2006.

partir de um texto ou de um diálogo para apresentar a expressão aos alunos e, de seguida, explicá-lo de forma clara e relacioná-lo com o contexto, de preferência providenciando um exemplo. Posteriormente, o professor pode pedir aos alunos que expliquem, por palavras suas, o significado da expressão e que a utilizem numa frase dando outros exemplos. Por fim, é vantajoso para os alunos que o professor crie na sala de aula um cartaz onde sistematize toda a aprendizagem que foi feita.

Outras formas de estimular a expansão vocabular dos alunos subsistem na criação de mapas de conceitos em conjunto com as crianças, sendo elegida uma palavra a partir da qual se organiza informação relevante, como por exemplo: a definição da palavra, características relacionadas com essa palavra, exemplos da aplicação dessa palavra, entre outras categorias que o professor considere importante integrar. Esta ideia é sugerida por Paynter, Bodrova e Doty (2005:14). Estes autores sugerem e dão também exemplos de atividades que podem ser realizadas recorrendo às mais variadas formas de representação visual e de utilização do próprio corpo na exploração de significados.

O *National Reading Panel* (NRP; NICHD, 2000) alerta também para a importância da utilização dos novos recursos tecnológicos que se encontram hoje em dia ao nosso alcance, como forma de trabalhar o léxico junto das crianças. Programas de computador que recorrem a animações audiovisuais para contar histórias, explicar o significado de palavras ou frases e para exemplificar às crianças como construir um brinquedo, são úteis também para a aquisição de vocabulário de forma lúdica por parte da criança.

A par da consciência fonológica e da consciência silábica, alguns investigadores começam agora a debruçar-se sobre o estudo da consciência da palavra. Graves e Watts (2002:140) definiram consciência da palavra como um forte interesse e desejo pelo entendimento da palavra. Assim sendo, indivíduos que possuem uma consciência da palavra sentem-se atraídos por todo o tipo de palavras que lhes suscitem interesse, quer na sua forma escrita ou oral, reconhecem o seu poder comunicativo e estão de forma permanente metalinguisticamente atentos às características das palavras, incluindo a sua estrutura e conexões semânticas. Além disso, manifestam um forte desejo e ansiedade por aprender novas palavras. Contudo, é de referir que esta consideração sobre o estudo das palavras ainda não foi suficientemente aprofundada a nível científico para se poderem tirar conclusões, embora seja uma abordagem que tem vindo a ganhar adeptos.

As estratégias acima descritas para o desenvolvimento do léxico aplicam-se tanto ao ensino do inglês como língua estrangeira como ao ensino do espanhol como

língua estrangeira.

3.4.4. Sintaxe

A língua espanhola possui as mesmas componentes do discurso e com as mesmas funções que a língua inglesa. São elas: os nomes, os verbos, os artigos, os advérbios, as conjunções e as preposições. Conhecer as regras de uma das línguas e as semelhanças e diferenças para com a segunda língua é um fator desencadeador para a aprendizagem de sucesso da leitura e da escrita. Com efeito, os alunos podem ser ensinados a reconhecer essas semelhanças e diferenças entre a língua espanhola e a língua inglesa.

São diversas as atividades que podem ser desenvolvidas para trabalhar com os alunos a sintaxe. Uma abordagem possível seria o professor começar por explicar aos alunos o conceito de verbo, dando exemplos: *Miren, yo hablo español. Miren, ahora yo camino. Miren, ahora yo brinco*. De seguida, pediria aos alunos para repetirem *Digan hablo, camino, brinco*. e explicaria que estas palavras são verbos. Alertaria para o facto de essas palavras terminarem todas em *o* quando conjugadas no tempo presente do modo indicativo. Perguntaria aos alunos o que eles acham que aconteceria com o verbo *apagar*. Após os alunos responderem *Yo apago*. o professor concluía dizendo que neste caso colocamos sempre a letra *o* no final das palavras e sugeria aos alunos que continuassem o exercício com os verbos *hallar, lavar, llamar, llevar, recomendar, sacar, tirar, trabajar, pintar e visitar*.

Considerando o exemplo dado acima, verifica-se que no inglês a mesma situação não acontece. *I speak. I walk. I play*. Não se reconhece nestas estruturas uma regularidade semelhante àquela que encontramos no espanhol.

4. Adaptação para a aplicação do método multissensorial no caso português

4.1. Situação demográfica do português

De acordo com os dados retirados do sítio eletrónico do Instituto Nacional de Estatística, e considerando apenas a faixa etária das crianças em idade escolar, ou seja,

compreendidas entre os 5 e os 9 anos, registou-se um aumento do número de emigrantes entre 2008 e 2010 (último ano de atualização), existindo, assim, em média, nas escolas básicas do 1º ciclo do ensino básico, 2077 crianças emigrantes.

Considero importante realçar que, no que se refere ao número de crianças em idade escolar que não possuem o português como sua língua materna, os dados de que disponibilizamos até ao momento são do ano de 2005. Por essa razão, encontram-se possivelmente já afastados da realidade escolar com que nos deparamos hoje, sete anos mais tarde. Contudo, é de ressaltar que os números que se encontram disponíveis no Ministério da Educação nos podem dar uma vaga ideia da situação atual do português nas escolas. Assim, de acordo com os dados relativos ao ano letivo 2004/2005, cerca de 67% das escolas públicas portuguesas têm entre 1 a 10 alunos cuja língua materna não é o português. Na verdade, foi identificado um total de 80 línguas diferentes faladas pelos alunos em ambiente familiar, destacando-se uma percentagem de 17,5% de crianças que falam crioulos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, comumente denominados de PALOP. Acresce referir que os dados apresentados acima remetem para um documento eletrónico disponibilizado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, intitulado *Português língua não materna: Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português*.

Considera-se importante destacar a existência de um outro documento, mais recente, da responsabilidade do Ministério da Educação, que se intitula *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM): 2006/2007 e 2007/2008*. Porém, este relatório não se debruçou sobre os alunos cuja língua materna não é a portuguesa mas apenas sobre a sua nacionalidade. Ora, neste estudo não foram contabilizadas as crianças fruto de segunda e terceira geração de emigrantes, que já nasceram em Portugal mas que continuam, em casa, a falar outra língua que não o português. Como tal, e apesar de este relatório ser mais recente, não será sequer possível aferir qualquer tipo de relações evolutivas entre o ano letivo 2004/2005 e os subsequentes.

A propósito dos números acima indicados e refletindo no âmbito do ensino do português aquando da educação básica, torna-se significativo lembrar o que Carrol (1987, citado em Viana, 2001, p. 47) diz acerca dos vários componentes das competências de leitura e escrita de que as crianças terão de se apropriar durante o processo de aprendizagem. Este autor salienta, então, os seguintes componentes:

Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler; aprender a segmentar as

palavras faladas nos sons que as compõem; aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica; aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto; aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares; aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto; aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas ao decodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado; e, aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Da análise dos componentes acima mencionados é fácil perceber que para uma criança que esteja a dar início ao seu processo de alfabetização numa língua em que não domina a maioria dos componentes acima referidos, terá logo à partida o seu desempenho escolar comprometido.

Por esta razão, surge a necessidade de estudar a melhor forma de apoiar estes alunos num momento em que se combina a necessidade de iniciar a criança no processo de alfabetização com a necessidade simultânea de esta aprender a comunicar numa língua que ainda não domina.

4.2. Semelhanças e diferenças com o caso espanhol

Durante o estudo das relações entre as línguas inglesa e espanhola numa perspetiva de ensino da língua, neste caso de ensino do inglês para hispânicos e do ensino de componentes da língua em espanhol utilizando uma metodologia multissensorial, foi quase intuitiva a comparação da língua espanhola com a língua portuguesa.

Como países vizinhos, de línguas vizinhas, com a mesma raiz latina, são muito superiores as semelhanças entre estas duas línguas do que as diferenças.

Numa dissertação desenvolvida recentemente no Porto, há dois anos atrás, estudavam-se as dificuldades dos hispânicos na aprendizagem da pronúncia do português como língua estrangeira. Como considerações finais, Soeiro (2010) concluiu que existem de facto aproximações entre as duas línguas ao nível do léxico e da sintaxe,

da fonética e da fonologia.

No que se refere às semelhanças do português com a língua espanhola, podemos destacar o alfabeto, uma vez que o alfabeto português integra 26 letras (a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z) iguais em espanhol, sendo que esta última língua integra ainda mais quatro casos: *ch*, *ll*, *ñ* e *rr*. Por sua vez, também a língua portuguesa possui os casos *ch*, *lh* e *nh*, que facilmente fazemos corresponder aos casos *ch*, *ll* e *ñ* do espanhol. As restantes letras do alfabeto partilham também algumas semelhanças ao nível dos sons e de alguns ditongos. No que se refere aos restantes campos da linguagem - a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a pragmática – facilmente reconhecemos, como falantes de língua portuguesa que portugueses e espanhóis partilham uma ampla variedade de traços linguísticos. Também no campo lexical as similitudes são várias, embora existam, como é natural, vocábulos entre as duas línguas que apesar de serem idênticos ao nível da escrita e da pronúncia diferem no seu significado. Veja-se o exemplo da palavra espanhola *embarazada*, que se parece com a palavra portuguesa *embaraçada* e que na primeira língua significa *grávida*.

Mas, colocando de lado estes exemplos particulares e tomando a língua espanhola e a língua portuguesa como um todo e, sobretudo olhando para ambas do ponto de vista do seu ensino como língua estrangeira, podemos com certeza esperar que muito do trabalho desenvolvido no âmbito da metodologia multissensorial para o espanhol é possível de ser aplicado no ensino do português. Lembrando que ainda nenhum estudo foi realizado para verificar a veracidade do que foi dito acima, partimos apenas para algumas reflexões do que à partida poderá ser viável e do que poderá vir a suscitar problemas ou dificuldades na adaptação deste método ao ensino do português para estrangeiros.

É o que, de seguida, se irá abordar, tendo em conta não só as estratégias que acima já foram descritas mas também outros estudos já realizados em Portugal e que se relacionam de algum modo com a nossa área de estudo.

4.2.1. Fonética, fonologia e consciência fonológica

O termo fonética provém de um adjetivo grego que significa «relativo aos sons da linguagem». Assim, em termos muito gerais, a fonética é a “disciplina científica que se ocupa dos sons da fala humana, do modo como esses sons são produzidos pelos

locutores e como são percebidos pelos ouvintes” (Andrade, 1996:115). Deste modo, a fonética ocupa-se não só das propriedades dos sons da fala, do ponto de vista físico e do ponto de vista da sua produção e percepção, mas também das relações entre essas propriedades e outras componentes da gramática das línguas, nomeadamente a fonologia, não havendo, na realidade uma linha clara que as demarque ou separe.

A fonologia é o estudo da organização dos sistemas de sons das línguas e tem como unidades mínimas os fonemas cujas realizações fonéticas são os fones. A relação entre o nível fonológico e o nível fonético faz-se por meio de regras fonológicas, algumas das quais são universais e outras particulares. As regras que se aplicam na flexão verbal do português, por exemplo, provocam a diversidade de formas verbais que caracterizam a língua. Os fonemas distinguem-se entre si pelas propriedades sonoras que os caracterizam – os traços distintivos.

Além dos fonemas, um outro tipo de unidades sonoras com existência universal são as sílabas. A aplicação das regras fonológicas pode estar relacionada com a sílaba, ou seja, a sílaba proeminente em termos prosódicos. As propriedades prosódicas dos sons – intensidade, duração e altura – podem ser utilizadas pelas línguas com função distintiva ou, como no caso do português, com objetivos ilocutórios.

No fundo, quando alguém fala produz um contínuo sonoro cuja interpretação não pode ser feita pelo ouvinte sem o conhecimento da língua utilizada. É por essa razão que somos incapazes de distinguir a sucessão de sons que formam uma palavra em línguas que desconhecemos. Esse contínuo sonoro possui determinadas propriedades que são estudadas na área da fonética e que estão presentes em todas as línguas do mundo. No entanto, o estudo dessas propriedades não explica de que forma podemos reconhecer o funcionamento dos sons de uma língua específica, que sequências constituem palavras e que propriedades fonéticas são usadas com valor informativo.

É importante notar que durante o processo de aquisição da linguagem, a criança vai reconhecendo progressivamente os sons com que, na sua língua materna, se constroem as palavras que servem para comunicar com os outros. E, porém, ela está exposta a inúmeras pronúncias diversas desse número limitado de sons. Não só de forma progressiva mas também inconsciente, a criança vai apreendendo as relações que se estabelecem entre os sons e delimitando o campo de funcionamento de cada um. Vai, portanto, adquirindo o sistema fonológico da língua materna. Os elementos do sistema fonológico são denominados fonemas.

Como já foi dito acima, os fonemas que as línguas utilizam pertencem a um

conjunto universal. Todavia, as línguas selecionam apenas uma parte desse conjunto de sons possíveis criando assim um sistema fonológico particular. Além disso, na constituição das palavras, as línguas evidenciam restrições em relação às combinações aceitáveis das unidades fonológicas que selecionaram. A título de exemplo, a sequência «gato» constitui uma palavra mas «start» já não, apesar de na língua inglesa ser aceite. Fonotática é a área de estudo que se debruça sobre as sequências possíveis em cada língua e da sua distribuição.

Além disso, as línguas delimitam de forma diversa o espaço relativo das unidades do seu sistema fonológico, razão por que nem todas possuem o mesmo número de fonemas. Assim, enquanto a língua francesa tem apenas um sistema de 10 vogais orais, o português (europeu) possui 9, a língua espanhola tem 5 e certas línguas caucásicas servem-se apenas de 3.

Assim, distingue-se consciência fonémica de consciência fonológica pelo facto de a primeira ser considerada a consciência dos sons do discurso ou fonemas em palavras faladas, e a segunda se entender pela capacidade de focar unidades de som em linguagem falada aos níveis da frase, da palavra, da sílaba e dos fonemas.

A consciência fonémica, de acordo com Sim-Sim (1998:235), “é vagarosa, difícil, requer muita prática e beneficia largamente do processo de aprendizagem da leitura”. Esta autora afirma estar já provado que o treino específico da consciência fonémica (segmentação e identificação de fonemas) só resulta quando acompanhado da sua representação gráfica, isto é, do ensino das letras, beneficiando, assim, simultaneamente ambas as competências, a consciência fonémica e a leitura.

Tendo por base as estratégias multissensoriais descritas no capítulo anterior, acerca da adaptação do método multissensorial inglês para o espanhol, ir-se-á enumerar, de seguida, um conjunto de ideias que podem ser adaptadas ao ensino do português como língua estrangeira, no que se refere ao trabalho da fonética e da fonologia.

Os exemplos que foram dados referentes ao desenvolvimento da consciência fonológica para o caso espanhol, podem ser quase que intuitivamente adaptados ao ensino do português recorrendo às mesmas metodologias de: identificação e produção de rimas; repetição, análise e criação de trava-línguas; junção e omissão de sílabas; e, junção e substituição de fonemas.

Ora, vejamos. No caso da identificação e produção de rimas, o professor pode ditar palavras aos alunos que terminam no mesmo padrão, por exemplo *-ata*, e as crianças geram palavras que rimam a partir da terminação dada: *bata, data, lata, pata*,

gata. Como sugestão de outras terminações com as quais esta atividade resulta são: *-ala, -ato, -ico, -ola, -ava*. De seguida, o professor pode dizer uma palavra aos alunos e pedir-lhes que digam uma palavra que rime com essa. Dizendo a palavra *seu*, é provável que as crianças digam a palavra *meu*. Pode dar-se continuidade a esta tarefa com as seguintes palavras: *faca, lado, lama, cano, capa, medo, tia, rega, tela, rena e reta*.

Outra forma de brincar com os sons, envolvendo não só a produção de rimas mas também a introdução e substituição de fonemas é a de criar cadeias de palavras. O professor começa com a palavra *pá*. Um aluno substitui por *má*. Outro aluno acrescenta a sílaba *la*, ficando *mala*. Outro substitui por *mola*. Outro por *cola*. Outro acrescenta a sílaba *sa*, obtendo-se *sacola*. Durante a realização desta atividade, os alunos devem estar visualmente a acompanhar as mudanças feitas nas palavras. Esta atividade é sugerida de entre outros autores por Blachman, Ball, Black e Tangel (2000).

A língua portuguesa é muito rica no que respeita a trava-línguas. Por esta razão, no que concerne à repetição, análise e criação de trava-línguas, são várias as atividades possíveis de ser realizadas junto das crianças. Como exemplos de trava-línguas portugueses temos estes, retirados da obra *Destrava línguas* de Luísa Ducla Soares, publicada em 1997:

Padre Pedro pinta pregos, Padre Pedro prega pregos.(p.4)

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.(p.11)

Porque é que o pisco empisca a pisca e a pisca não empisca o pisco?(p.13)

Num ninho de nafagafos, há sete nafagafinhos. Quando a nafagafa sai, ficam os nafagafos sozinhos.(p.15)

Deste modo, o professor sugere aos alunos que repitam e que identifiquem qual é o som que se repete. A partir desta situação, as crianças podem ser incentivadas a criar elas próprias aliteraões como ponto de partida para a criação dos seus trava-línguas. O professor pode dar as duas primeiras palavras da aliteração, propondo aos alunos que continuem a frase, por exemplo: *A Vânia vê... velas, vacas, vinho*.

Outra forma de aliciar a criança para o curioso mundo dos fonemas é através da *língua dos pés*. A *língua dos pés* acaba por ser um jogo comunicativo em que se altera a forma das palavras. Será mais claro de perceber recorrendo-se a um exemplo. A frase *Eu não moro aqui*. Em *língua dos pés* fica *Eu-peu não-pão mo-po-ro-po a-pa-qui-pi*. Portanto, nesta brincadeira de crianças, dizem-se as sílabas corretas e tornam-se a

repeti-las introduzindo a letra *p* (no caso de começarem por uma vogal) ou substituindo o som consonântico pela letra *p*. É de referir que não se encontrou bibliografia pertinente e adequada que refletisse a importância deste jogo para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças.

Apelando ao *nonsense* de que as crianças tanto gostam, o professor pode propor-lhes adivinhas, tal como é proposto por Rubin e Eberhardt (1996:27-43). Por exemplo, pedindo-lhes que decodifiquem o que o professor almoçou: *Eu comi uma paçã, uma panduíche e um pumo.*

Embora a consciência silábica e a consciência da palavra não sejam adquiridas de forma espontânea, ambas são de fácil acesso, requerendo a capacidade de prestar atenção e isolar segmentos (sílabas ou palavras) de contexto mais vasto (palavras ou frases). Sim-Sim (1998) refere ainda alguns processos pedagógicos que conduzem à consciência lexical e silábica, tais como: a prática de rimas, a recitação de poesias e histórias em verso, os exercícios de segmentação de frases em palavras e destas em sílabas, a identificação e manipulação de sílabas (por isolamento, omissão e acrescentamento) e a soletração silábica em voz alta.

No artigo mencionado de Rubin e Eberhardt, é também apresentada uma atividade de trabalho com as crianças mas já no que respeita ao trabalho com as sílabas, mais concretamente, o desenvolvimento da consciência silábica. Assim, combinando com os alunos uma determinada regra, por exemplo, dizer apenas nomes de animais, estes têm de identificar e dizer nomes pequenos (cão, rã, pato) e grandes (hipopótamo, crocodilo, centopeia). Marcando cada sílaba das palavras da atividade acima referida com uma palma, as crianças facilmente descobrem que existem palavras com um grande número de sílabas e palavras com poucas ou apenas uma sílaba. Esta atividade pode levar à descoberta, por parte da criança, que a forma gráfica da palavra não é o reflexo das características do significado da palavra, ou seja, as crianças acharem que a palavra *cobra* há-de ser uma palavra com muitas sílabas porque a *cobra*, em si, é um animal comprido.

Dando continuidade ao trabalho com as sílabas, o professor pode proporcionar aos alunos atividades de junção e de omissão de sílabas. O professor começa por dizer duas sílabas separadamente e pede aos alunos para as repetirem e juntarem, dizendo a palavra que surge dessa união. Algumas palavras que resultam nesta atividade são: *ma/pa, to/ca, sa/la, po/ço, me/ta* e *de/do*. Outra atividade já direcionada para a omissão de sílabas é a de o professor dizer uma palavra e pedir aos alunos para a repetirem.

Posteriormente, pede-lhes que digam a palavra sem a sílaba inicial ou final, por exemplo: a partir da palavra *apito*, o professor pede aos alunos para não dizerem *to*, obtendo-se apenas como resposta dos alunos *api*. Esta atividade pode ainda conduzir à descoberta de palavras-mala, ou seja, palavras que carregam dentro de si outras palavras. Se dissermos aos alunos a palavra *colmeia* e lhes pedirmos para omitirem a sílaba inicial *col*, estes obterão um morfema com significado, neste caso a palavra *meia*. Tanto nas atividades de junção como de omissão de sílabas, as crianças beneficiam da utilização de materiais manipuláveis para marcar a posição de cada sílaba.

No que respeita ao nível dos fonemas, pode desenvolver-se uma atividade semelhante à da junção de sílabas, mas desta vez recorrendo à junção de fonemas. Assim, o professor diz aos alunos um conjunto de fonemas, por exemplo /p/, /a/, /t/ e /u/, e pede-lhes que os repitam, dizendo, de seguida, a palavra que surge daí: *pato*. No que concerne à substituição de fonemas, o professor pode, partindo da palavra acima utilizada, pedir aos alunos que troquem o fonema /p/ por /k/, levando-os a chegar à palavra *cato*. Na realização desta atividade, os alunos beneficiam da utilização de um espelho para compararem as alterações que fazem aquando da produção das duas palavras.

A fim de os alunos melhor e mais rapidamente compreenderem a forma como as letras se juntam para produzirem unidades de significado, Englemann (1969) sugere que o professor utilizando um conjunto de cartões de letras pense numa palavra e coloque a primeira letra dessa palavra no quadro à vista dos alunos. De seguida, afastada da primeira letra, o professor colocaria o cartão com a segunda letra da palavra. Consideremos como exemplo a palavra *mar*. O professor aponta para o cartão da letra *m* pedindo aos alunos que digam o som dessa letra. De seguida, aponta para o cartão da letra *a* e pede aos alunos que digam o som da mesma. Volta a pegar nos cartões das letras e aproxima-os um pouco. Enquanto o professor vai com o dedo a caminho da letra *m* para a letra *a*, os alunos devem continuar a fazer o som /m/. Quando o dedo do professor chega à letra *a*, estes devem dizer /a/. O exercício repete-se, voltando o professor a aproximar ainda mais as letras até os alunos dizerem a sílaba *ma*, sem separação. Por fim, o professor acrescenta o cartão da letra *r* e pede aos alunos que digam o som fraco do *r*, de forma a dar origem à palavra *mar*.

Costa (1989) defende, de facto, o emprego das rimas infantis em várias atividades tendo em vista um conjunto de finalidades, não exclusivamente relacionadas com a língua. Esta autora refere que, no que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, as

rimas podem ajudar na aquisição da linguagem e também do esquema cultural, para aprender a contar, para ajudar na socialização, na expressão e educação físico-motora, na expressão e educação musical, na observação da natureza, na iniciação à poesia e na expressão e educação visual. Além disso, a mesma autora menciona que o uso de trava-línguas e a dramatização são bastante úteis no desenvolvimento da articulação quando da aquisição e aprendizagem da língua, bem como no desenvolvimento da entoação, da expressão e da leitura individual ou em coro. Sarmiento (2000) entra em concordância com o que foi dito na medida em que também refere a importância dos trava-línguas devido ao facto de a apreensão da palavra estar dependente da cadeia fónica.

4.2.2. Conhecimento do alfabeto

Do mesmo modo, as atividades sugeridas anteriormente de conhecimento do alfabeto que passavam pelo trabalho das correspondências fonema/grafema e pelas descobertas auditivas, visuais e cinestésicas das letras também são possíveis de ser adaptadas ao sistema alfabético do português.

São várias as atividades que podem ser desenvolvidas junto das crianças com o intuito de explorar o alfabeto. De seguida, disponibilizar-se-ão algumas, não querendo isto dizer que não se possam desenvolver outras ou adaptar as já expostas.

Cantar o alfabeto em conjunto com as crianças, recorrendo aos meios áudio-visuais de que hoje em dia dispomos é uma forma lúdica e, ao mesmo tempo atrativa de envolver as crianças na aprendizagem do alfabeto.

Construir cartazes das letras do alfabeto com os alunos e pedir aos alunos que os desorganizem e voltem a organizar pela ordem correta. E, no seguimento deste exercício, atribuir um cartaz a cada aluno e pedir-lhes que circulem pela sala, pelo que ao som de uma palma têm de se voltar a colocar por ordem. Para dificultar esta tarefa, o professor pode entregar um cartaz da letra a cada aluno, omitindo algumas letras do alfabeto, devendo os alunos descobrir qual ou quais são as letras em falta e a sua posição.

Outra atividade é a de associar cada letra do alfabeto a uma palavra-chave estabelecida com os alunos e pedir-lhes que, ao mostrar-se o cartaz da letra digam a palavra-chave e vice-versa.

A exploração oral de *alfabetos sem juízo* também se pode tornar interessante, na

medida em que implica o respeito pela ordem correta do alfabeto mas dá liberdade às crianças para associarem novas e divertidas ideias a cada letra.

O professor poderá ainda escrever no quadro uma letra do alfabeto de cada vez e, nesse momento, as crianças cujos nomes começam por essa letra têm de se levantar e dizer o nome da letra. Para dificultar a tarefa, o professor pode pedir aos alunos que, depois de se levantarem têm de dizer a letra que está no quadro, e as letras que imediatamente lhe antecedem e sucedem no alfabeto.

De forma a estabelecer uma ligação entre os sentidos visual, auditivo e cinestésico no reconhecimento das letras do alfabeto, torna-se fulcral que os alunos associem o aspeto visual da letra (visão), ao seu som (audição) e à sua forma (cinestesia) não só de produção com a boca mas também de produção escrita. Tal como já foi referido anteriormente, é a conexão entre a informação recebida por vários estímulos sensoriais que aumenta a progressão na aprendizagem. No vídeo *Watch & Learn: Letters and sounds* do programa americano Reading Rockets, realizado em 2006, um educador de infância encontra-se a trabalhar isto mesmo com os seus alunos. Num primeiro momento, vemo-lo a mostrar um cartaz com uma letra, de seguida vemos as crianças a dizerem o nome da letra, a dizerem a palavra-chave e a produzirem o fonema que está associado a essa letra, repetindo-se esta atividade com as restantes letras do alfabeto.

Tal como é defendido por Waites e Cox (1976), *sky writing*, traduzido para português como *escrita no ar*, é uma atividade que envolve o movimento dos músculos do antebraço e do ombro produzindo um forte sentido de memorização da forma da letra. Assim, de forma a pôr em prática a *escrita no ar*, o aluno deve colocar o braço da mão com que escreve estendido à sua frente e ligeiramente tenso. Assim, este braço irá funcionar como se fosse um lápis, usando as crianças a totalidade do braço, com os dedos a imitarem o bico do lápis, para desenharem as letras em tamanho grande. A mão do outro braço deve ficar colocada no outro antebraço ou ombro. Durante o desenrolar deste exercício, as crianças devem ter à sua frente um modelo de letra pelo qual se possam guiar.

Em 2008, Gonçalves desenvolveu uma tese de mestrado de título *A Literatura Popular Tradicional no ensino da Língua Portuguesa a Falantes não Nativos*. Neste recente estudo, analisou-se o impacto da literatura popular tradicional no ensino da língua portuguesa a falantes não nativos e verificou-se que as rimas e os trava-línguas também se constituem como um recurso educativo importante aquando da aquisição de

uma nova língua por todas as características que lhes são inerentes e que acima foram mencionadas.

De facto, a língua portuguesa é rica em reportório literário popular e tradicional, existindo muitos autores portugueses que se dedicam à literatura para a infância. Partir da audição de uma pequena história, com o apoio das ilustrações ou de cartões com imagens para a exploração de outras componentes da língua é uma das opções que o professor tem. Dar-se-ão alguns exemplos de histórias que possibilitam esta exploração.

No livro *O Coelhoinho Branquinho e a Formiga Rabiga*, de Alice Vieira, publicado em 1994, existem várias rimas que se vão repetindo em vários momentos da narrativa, tais como: *Em minha casa/ está a Cabra Cabrês,/ que me salta em cima/ e me faz em três!* O professor pode pedir aos alunos que identifiquem as palavras que rimam. Ao longo do texto também surgem outras rimas, nomeadamente entre as palavras: *formiga, rabiga e barriga*. Pode pedir aos alunos que digam qual é a sílaba que se repete, que omitam uma das sílabas ou que digam outras palavras que rimam, substituindo apenas a parte inicial das palavras.

O livro *Ia uma barquinha...* de 2003 da autoria de Maria de Lourdes Custódio, também incentiva de forma espontânea a exploração de rimas, dedicando-se cada página deste livro a uma terminação diferente nas palavras.

Soeiro (2010) nas suas notas finais referiu que a aprendizagem da pronúncia requer não só um grande esforço por parte dos alunos mas também um ensino muito consciente e orientado por parte do professor. Porém, esta autora pôde observar que, ainda que a aprendizagem da pronúncia se caracterize por ser um processo completo e algo difícil para os aprendentes, deve ser facilitado pela aplicação de outras metodologias de ensino, que não as exclusivamente circunscritas ao âmbito auditivo, fazendo, por fim, referência aos princípios e pressupostos teóricos de Edward Odisho (2006:3-28) e de Robert Lado (1964, 1976). Ambos defendem o MMA (Modelo Multicognitivo e Multissensorial). Soeiro crê ainda que esta abordagem deve ser implementada o mais cedo possível na aprendizagem da língua para evitar que determinados erros se “cristalizem”. Um último aspeto, não menos importante, foi a reação positiva que se verificou nos alunos perante as abordagens do MMA, admitindo mesmo que a orientação propriocetiva/cinestésica foi a que lhes foi mais útil na perceção e aprendizagem do fonema.

Com o intuito de explorar os sons vocálicos propõe-se uma adaptação do cartaz construído por Moats (2000) onde surgem todos os sons vocálicos do inglês

esquemáticos de acordo com o desenho dos lábios aquando da sua pronúncia (Anexo XXII). De modo a trabalhar os sons consonânticos, propõe-se a organização dos fonemas e a exploração dos mesmos de acordo com determinados critérios: o ponto de articulação, a forma de pronúncia, o vozeamento, e os cognatos (Anexo XXIII).

4.2.3. Vocabulário

A faixa etária dos 0 aos 5 anos, entendida como período pré-escolar, é considerada como um tempo de rápida aquisição lexical e conceptual (Anexo XXIV). Na verdade, entre os 18 meses e os 6 anos de idade a criança acrescenta por dia, em média, 9 palavras ao seu vocabulário, tal como é afirmado por Gelman (1979:900-905). É esta rapidez de aquisição que a faz chegar à escola com um domínio lexical em língua materna invejável para qualquer adulto que procure dominar uma língua estrangeira. Sim-Sim (1998:110) chama a atenção para a definição do que é aprender uma nova palavra, salientando que é um ato que implica “emparelhar uma sequência fónica específica com um significado preciso”. No fundo, o significado que é transmitido por uma determinada cadeia de sons expressa um conceito. A palavra forma-se da união entre o conceito e os sons. Portanto, conhecer uma palavra é reconhecer em paralelo uma sequência de sons e o seu significado particular.

Como, todos nós somos possuidores de um léxico mental. Este léxico mental funciona de forma semelhante a um comum dicionário. Porém, existem diferenças significativas entre as palavras na nossa memória e as palavras existentes comumente nos livros. Essas diferenças envolvem fundamentalmente critérios de organização e de conteúdo, sendo que o léxico mental se organiza parcialmente em termos, por exemplo de sons iniciais, não somente em termos de ortografia e também em termos de significado. Convém referir, contudo, que a ordem não é uma prioridade, como no caso dos dicionários. Outra diferença é que o conteúdo não é fixo, acrescentando as próprias pessoas novas palavras, seja por adaptação ou por re(criação). Assim, o léxico mental acaba por englobar mais informação do que os dicionários. Por último, acresce referir que os dicionários não hierarquizam informação, fornecendo apenas um tipo de pronúncia para cada palavra.

Jean Aitchison (1995:109) focou a sua atenção sobre as associações mais comuns que surgiam a partir de determinadas palavras. Através de testes, esta

investigadora concluiu que os indivíduos referiam quase sempre os mesmos conjuntos de palavras para um determinado conceito dado (Anexo XXV). Este estudo surge da questão sobre a forma como juntamos palavras na nossa memória, ou seja, de que forma as palavras se organizam e associam na nossa rede mental. Na verdade, existem fundamentalmente quatro formas de associação: a co-ordenação, a colocação, a superordenação e a sinonímia.

Chamamos co-ordenação à forma de associação de palavras com o mesmo nível de detalhe, por exemplo: *sal* – pimenta – mostarda – noz-moscada. Por sua vez, a colocação sucede quando existe uma palavra que muito provavelmente seria colocada a par no discurso, como por exemplo: *água fria*, *água quente*. A superordenação é o tipo de associação de palavras em que o termo inclui a palavra estímulo, por exemplo: cor (*amarelo*, *azul*, *castanho*). No caso da sinonímia, encontramos sinónimos em hipótese aberta, por exemplo: calma = descontraída.

A meronomia consiste ainda noutra forma de estruturação e de associação das palavras na nossa rede mental. Através do sistema das partes do todo, começamos num vocábulo inicial que se começa a organizar em forma de árvore (Anexo XXVI).

Michael Lewis (1993) propõe um conjunto de práticas de abordagem lexical possíveis de serem adaptadas ao caso do português e que fomentam a expansão do vocabulário.

Um dos exemplos é o de estudar as parcerias fortes entre pares de palavras, definindo, no entanto, essas parcerias não como possíveis ou impossíveis mas como parcerias prováveis ou pouco prováveis. Assim, perante o termo *principal*, seleccionar-se-iam de entre um conjunto de palavras aquela(s) que se impõe(m) como uma parceria menos provável: *ponto*, *questão*, *efeito*, *entrada*, *rua*, *situação*, *velocidade*, *refeição*, *prato*. Estas parcerias também são possíveis de ser estudadas a partir de verbos, sendo sugerido que selecionem para os verbos *pagar*, *fazer* e *dar* as parcerias mais fortes de entre um conjunto de palavras (*conta*, *negócio*, *apresentação*, *cálculo*, *fatura*, *erro*, *desconto*, *serviço*, *dívida*, *mensagem*, *almoço*, *despesas*,...). Outra forma de exploração sugerida por Lewis (1993:19) é a de propor a organização de palavras de forma a construir frases naturais, partindo sempre de um mesmo vocábulo. A título de exemplo, considerando a palavra *leva*, podemos apresentar os seguintes conjuntos de palavras: *menos duas mais ou horas*, *não o que eu digo sério a*, *água esta garrafa quanta*, *ninguém pessoas quantas sabe este barco*, *teus livros contigo os*, *não a tua te mãe esqueças dizer quem de à casa*. Outra proposta que poderá ser utilizada é a de

apresentar um pequeno diálogo que funcione como modelo para encontrar palavras com um significado próximo, sendo que o segundo vocábulo possui sempre uma conotação mais forte do que o primeiro. Ora vejamos, partindo do exemplo entre as palavras *difícil* e *horrível*. “Deve ter sido *difícil*. – *Difícil*? Foi *horrível*!”. Substituindo os vocábulos anteriormente referidos, obtemos novos diálogos. “Devias estar mesmo *farto*. – *Farto*? *À beira da loucura*!”. Como exemplos de palavras que continuam a funcionar neste tipo de exercício, temos: *cansado/exausto*, *interessante/fascinante*, *irritado/furioso*, *caro/um roubo*, *satisfeito/encantado*.

Ao nível lexical, as estratégias e atividades utilizadas para o ensino multissensorial do espanhol como língua segunda e estrangeira, podem também ser adaptadas para o caso português, senão, consultemos de novo os anexos VII, VIII e IX, referentes, respetivamente, às raízes, prefixos e sufixos entre as línguas inglesa e espanhola.

Como possuidores do português como língua materna, facilmente identificamos aspetos em comum com as línguas acima mencionadas. E, este é sem dúvida um trabalho excepcionalmente vantajoso se o professor conseguir aceder à língua materna dos seus alunos para os levar a explorar estas semelhanças. Porém, pode dar-se o caso de o professor desconhecer por completo a língua materna do aluno ou de esta possuir características profundamente opostas ao português (como é o caso da maioria das línguas asiáticas, do grego e do russo). Nestes casos o professor terá, inevitavelmente, de recorrer a outras estratégias de forma a promover junto dos alunos o estudo dos aspetos morfológicos do português.

Já foi mencionada a necessidade de existir uma exposição clara por parte do professor das relações entre fonemas e grafemas de forma a permitir aos alunos um acesso rápido e eficaz à palavras, por intermédio da sua descodificação e apropriação de significado. Porém, tal como acontece ao nível do inglês e do espanhol, também o português possui palavras de leitura irregular. Este aspeto poderá constituir-se como um obstáculo à fluência na leitura e à correção na fala.

Suzanne Carreker (2001:242) propõe a utilização de RWRC (rapid word-recognition chart) para auxiliar os alunos na leitura de palavras irregulares quanto à fonética e ortografia. Esta estratégia é desenvolvida sob a forma de uma tabela de 5x6. Na primeira linha existem, portanto, seis retângulos, cada um com uma palavra irregular. Nas linhas que se sucedem, aparecem as mesmas palavras de cima mas por ordem diferente. O professor explora este material com os alunos, lendo com calma e

clareza as palavras da primeira linha e depois desafiando os alunos a lerem-nas, em voz alta, cada vez mais rápido.

Relativamente às palavras ou expressões de sentido figurado, torna-se importante chamar a atenção para o facto de na língua portuguesa serem ainda escassos os recursos para trabalhar esta área da língua com as crianças. Para a língua inglesa dispomos de várias obras que se dedicam a esta área. *Super Silly Sayings that Are Over Your Head: A Children's Illustrated Book of Idioms* de Snodgrass, publicado em 2004 é o exemplo de um livro escrito especialmente para crianças e que clarifica, de uma forma lúdica, expressões figuradas inglesas, contrapondo por intermédio de ilustrações o seu sentido literal com o seu sentido figurado. Também Arnold (2001) chama a atenção das crianças para as expressões figuradas utilizadas pelos adultos e que recorrem às partes do corpo humano. Por sua vez, em catalão, existe a obra *Paraules Figurades*, do ano de 2009, que resulta de uma recolha feita por Núria Pradas de expressões figuradas utilizadas comumente e que se oferece a enriquecer o vocabulário das crianças. No que respeita ao português, são vários os autores de literatura infantil que brincam e compõem jogos de palavras na escrita dos seus textos. Contudo, não existe até ao momento da escrita desta dissertação nenhuma obra inteira e exclusivamente dedicada à exploração desta área da língua para crianças.

4.2.4. Sintaxe

A sintaxe ocupa-se das propriedades das combinações de palavras e da formulação de condições sobre a boa formação das mesmas. A investigação sintática, desenvolvida a partir dos anos 40, permitiu concluir que estão envolvidos vários aspetos de grande complexidade no conhecimento sintático intuitivo dos falantes. De facto, estudos sobre a ordem de aquisição de diferentes estruturas linguísticas por crianças com diferentes línguas maternas revelam que as estruturas que são dominadas mais tardiamente são as construções relativas. Aquelas que surgem mais cedo e com mais frequência no discurso da criança são as estruturas coordenadas e as frases com orações-complemento. Também Sim-Sim (1998:154), na sua obra *Desenvolvimento da Linguagem*, realça este ponto mencionando que “ao longo do processo de crescimento, é possível detetar marcos universais de desenvolvimento, independentes da cultura de pertença da criança ou da especificidade da língua em que está imersa”.

Por sua vez, Abrunhosa (2006) veio trazer também novas informações sobre o papel da canção infantil na didática do português como língua estrangeira e língua segunda. A autora concluiu que as canções infantis se constituem como um material didático de grande potencial nas aulas de língua por várias razões. Uma delas é o facto de contribuir de forma direta para o desenvolvimento não só das competências gerais como das comunicativas. Além disso, consiste num material autêntico com uma forte componente lúdica e motivadora da realização de aprendizagens, que permite à criança familiarizar-se com a cultura da língua que está a aprender, uma vez que abrange aspetos da vida quotidiana: o trabalho, as rotinas, as atividades de lazer da comunidade entre outras. É ainda destacado pelos autores que as canções infantis, ao serem acompanhadas de movimentos corporais e faciais, dança, mímica e gestos, favorecem a compreensão e a interação dos alunos na aula de português como língua estrangeira e segunda. Outro aspeto salientado pela autora é o facto de em muitas canções infantis de carácter popular predominar o discurso direto, o que leva as crianças a serem elas próprias intérpretes e protagonistas na atividade comunicativa. De acordo com Abrunhosa (2006:11),

Tendo como recurso uma canção, a sua interpretação e dramatização, os jogos de palavras, de dicção ou de comunicação, por exemplo, permitem melhorar a sua competência comunicativa, pois a criança desenvolve o vocabulário, a fonologia, a morfologia e a sintaxe de forma eficaz e divertida enquanto lhe é exigida uma reflexão para o cumprimento das regras que são estabelecidas nas tarefas didáticas.

É ainda mencionado neste estudo que todas as fórmulas rítmicas e melódicas, as reiteraões, as rimas e as anáforas, a brevidade do texto, a predominância de frases curtas e nominais e de estruturas sintáticas simples (em que prepondera a coordenação em vez da subordinação) são características das canções que favorecem a fixação de léxico e das estruturas linguísticas, muitas vezes de forma inconsciente, por parte da criança. Por último, em forma de conclusão, os autores vão ao encontro dos pressupostos teóricos do método multissensorial de ensino da língua, afirmando que “a realização de tarefas que impliquem movimentos e canto, facilitam, assim, a interacção verbal e criam um clima favorável”(p.102).

4.2.5. Pragmática

A pragmática possui como principal objeto de estudo, os princípios reguladores

da atividade verbal, procurando encontrar a relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua atualização em situações de uso. Neste sentido, a pragmática encara as línguas como instrumentos de ação e de comportamento, na medida em que todos os indivíduos falantes de uma determinada língua reconhecem, do senso comum, que, sempre que codificam ou interpretam uma frase na sua língua, acabam por usar determinados conhecimentos que lhes são facultados pela situação em que a frase é usada. Assim, tem como dado adquirido que a comunicação linguística não existe fora de um contexto particular, motivado pela interação social. No fundo, são estes conhecimentos, entre outros, que lhes permitem aceder mais facilmente ao significado de certas mensagens, para cuja descodificação não basta apenas a excelência da sua competência linguística.

4.2.6. Interação oral

Aqui pretende-se, principalmente, fundamentar a noção de que o verdadeiro objetivo e a real finalidade da atividade linguística dos falantes ser a produção de sentidos. Esta produção ocorre no interior de instituições, todas elas reguladas por regras que determinam o que, quando, como, para quem e para quê dizer. No fundo, os falantes desenvolvem, a par de uma competência linguística, aquilo que Hymes (1971) caracterizou como uma competência comunicativa. Esta vai permitir a adequação social e linguística das formas usadas ao contexto global e particular em que a interação se desenrola.

Acerca da diversidade linguística dos alunos, e considerando a sua escolarização, é importante reter que o facto de as crianças não conseguirem identificar as regras pelas quais a sua instituição escola se rege se pode tornar um obstáculo elevado à sua integração e ao desenvolvimento da sua interação oral. Por esta razão é necessário saber distinguir as crianças que possuem, efetivamente, problemas de linguagem, das crianças que possuem boas estruturas comunicativas na sua língua materna mas que ainda não se apropriaram dessas estruturas na nova língua com que começam a ter contacto.

Inês Sim-Sim (1998:271), alerta exatamente para o facto referido acima e acrescenta que essas diferenças entre as normas de estrutura e uso da língua falada em casa e a adotada no ambiente escolar podem tornar-se um sério obstáculo no caso da leitura e da escrita. Esta investigadora afirma ainda que

A mestria das estruturas da língua de escolarização (conhecimento e uso) e a consequente capacidade de reflexão sobre tal conhecimento já provaram ser determinantes na aprendizagem da vertente escrita da língua. Quanto melhor for o desempenho linguístico da criança na língua em que irá ser escolarizada e quanto maior a capacidade de se distanciar dessa língua para «brincar» e refletir sobre as regras que a regem, maior será a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Existem várias formas de promover na sala de aula o desenvolvimento do sentido pragmático junto dos alunos cuja língua materna não é o português. Uma delas é a de proporcionar aos alunos diversas formas sociais de trabalho na sala de aula. Promover o trabalho a pares, em grupo, individual ou coletivo em função dos objetivos comunicativos e pedagógicos, dar lugar à experimentação, à criatividade e à diversidade de práticas permite ao aluno, não só desempenhar diferentes papéis, como também estabelecer diferentes géneros de contactos linguísticos na sala de aula.

4.3. Ensino multissensorial do português como língua segunda e estrangeira – Uma abordagem possível?

Ferreira (2004:123) propôs-se encontrar possíveis elos de ligação entre o processamento sensorial, a leitura e a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste estudo encontraram-se, efetivamente, correlações muito significativas tanto entre a leitura e a escrita como entre estas duas competências e a memória, a linguagem/comunicação, a perceção visual e o desenvolvimento emocional/pessoal. Neste sentido, Ferreira realça que o seu estudo “veio mostrar que o corpo tem um papel primordial em todo o processo intelectual, desde os momentos mais precoces até à idade mais avançada” (p. 123). O nosso corpo funciona, na verdade, como um armazém de informação que é recolhida por intermédio dos vários recetores sensoriais de que dispomos.

Partindo do que foi dito anteriormente, parece que este método poderá vir a ser aplicado ao ensino do português como língua segunda e estrangeira. Porém, é premente voltar atrás e analisar, efetivamente, de acordo com as várias áreas da língua que foram estudadas, em que situações é viável uma adaptação deste método, em que situações não se apresenta como viável e que dúvidas permanecem.

No que respeita à consciência fonológica, ao vocabulário e à sintaxe

conseguiram-se adaptar de forma aparentemente adequada os vários pressupostos do método multissensorial no ensino da língua.

Relativamente ao conhecimento do alfabeto, a maior parte das atividades e estratégias sugeridas para o ensino da língua espanhola consideram-se possíveis de ser sujeitas a uma adaptação para o português. Porém, fica pendente uma análise concreta da forma de estruturar os sons consonânticos quanto ao ponto de articulação, a forma de pronúncia, o vozeamento e os cognatos do português. Esta análise considera-se fundamental na aplicação desta metodologia junto dos alunos.

No que concerne à área da pragmática e da interação oral, a informação recolhida nestes campos aplicada ao método multissensorial foi um pouco superficial. Pelo facto de a informação encontrada ser tão pouco vasta, considera-se importante aguardar por um avanço de estudos científicos mais concretos neste âmbito para ser possível a interpretação de conclusões e a colocação de questões sobre a adaptabilidade deste método ao ensino do português.

Acresce referir que, apesar do método multissensorial de ensino do inglês como língua estrangeira dedicar bastante ênfase no ensino formal da pronúncia, esta área da língua não foi desenvolvida neste documento por não se ter encontrado um trabalho equivalente da pronúncia em espanhol utilizando este método. Como tal, ficará este ponto do trabalho sujeito a uma maior atenção noutra momento.

4.4. Exemplo de um plano de aula multissensorial em português

Partindo do conteúdo teórico apresentado anteriormente neste documento pretende-se agora apresentar o que poderia ser um plano de aula multissensorial em português. Porém, chama-se a atenção para o título exemplificativo deste plano uma vez que não se encontra adaptado a nenhum grupo de alunos em específico. Assim, o modelo que irá ser aqui apresentado tem por base um outro modelo apresentado por Cox (1984:83).

Na sua concretização idealizou-se apenas um plano de aula diário para um grupo de alunos que se encontra num nível inicial. Este plano encontra-se organizado sob a forma de tabela de modo a sistematizar melhor toda a informação e para auxiliar o professor na sua consulta e execução. Desta forma, o plano possui três colunas, cada uma delas possuindo uma função específica: a primeira coluna é a do componente a

lecionar, a segunda coluna a das atividades e estratégias a adotar e a última a do tempo, que se encontra mencionado sob a forma de minutos. Esta aula foi planeada para cerca de 50 minutos.

Componente de ensino	Estratégias e atividades	Tempo
<i>Conhecimento do alfabeto e Consciência fonémica</i>	<p><u>Conhecimento do alfabeto</u></p> <p>Os alunos tocam e dizem o nome das letras do alfabeto em sequência para “aquecimento”.</p> <p>Os alunos colocam letras maiúsculas em plástico num tapete em forma de grelha para as letras do alfabeto.</p> <p><u>Consciência fonémica</u></p> <p>Perguntar aos alunos se as seguintes palavras rimam: sal/mal, dado/lado, sim/meu, correr/comer, gato/rato, sol/sal.</p>	5
<i>Leitura</i>	<p>Mostrar cartões das letras aos alunos para estes nomearem num exercício rápido.</p> <p>Dar as palavras-chave e os sons: i, t, p, n, s, a, l, d, f, h, g, o.</p> <p>Utilizar os cartões de palavras irregulares: casa, flor, ilha e gelo.</p>	3
<i>Pronúncia</i>	<p>Usar um deck de pronúncia (cartões que possuem letras e sons introduzidos para a leitura), ditar sons aos alunos, que repetem os sons, dizer os nomes das letras e escreve-los no quadro: /ñ/, /t/, /p/, /n/, /s/, /ã/, /l/, /d/, /f/, /h/, /g/, /õ/.</p>	3
<i>Introdução multissensorial de uma letra ou conceito</i>	<p>Providenciar uma introdução multissensorial do dígrafo “nh” utilizando uma descoberta orientada do som, letras, palavras-chave e posição da boca.</p> <p>Palavras a utilizar na descoberta: ninho, pinha, sonho, banho.</p> <p>Reforçar com a escrita no ar, escrita manual, leitura e pronúncia do som.</p>	5
<i>Prática da leitura para a precisão e fluência</i>	<p>Os alunos preparam e leem em voz alta dissílabos com a estrutura CVCV: pato, lupa, mota, Rita, sapo, laço, gato, vaca, dado, foca.</p> <p>A Rita põe um laço na mota.</p>	5-10
<i>Pronúncia</i>	<p>Para aquecimento, rever os sons a serem pronunciados: /i/, /t/, /s/, /a/, /l/, /f/, /h/.</p>	5-10
<i>Escrita</i>	<p>Os alunos praticam a escrita da letra “d” em folhas de jornal dobradas. Os alunos desenham a letra três vezes enquanto ouvem a descrição orientada dos movimentos: “Curva para baixo, fecha, tudo para cima, tudo para baixo, traço para fora e para”. Os alunos fazem três cópias da letra, dizendo de cada vez o nome da letra.</p>	3
<i>Estratégias de compreensão e de audição</i>	<p>Ler “A Cigarra e a Formiga” (Matoso, 2011) aos alunos.</p> <p>Permitir aos alunos o reconto da história através de um mapa de histórias .</p>	10
<i>Prática de linguagem oral e composição</i>	<p>Introduzir vocabulário: irritada, orgulhosa, amiga.</p> <p>Permitir aos alunos a descoberta e a discussão de significados para os adjetivos da história anterior. Usar as palavras em frases e dar entrada destas palavras na secção de vocabulário dos seus cadernos de língua.</p>	10

5. Outras questões

Como já vimos anteriormente, o número de crianças no 1º Ciclo do Ensino

Básico nas nossas escolas que possuem o português como língua segunda ou estrangeira tem vindo a ser, de ano para ano, cada vez maior. No entanto, nas licenciaturas de formação inicial de professores e educadores de infância pouca atenção tem sido dada à questão do ensino do português a estas crianças, não existindo no currículo de estudos dos cursos de docentes do ensino básico disciplinas que abordem de forma especializada esta área. Neste sentido, acredito que seria importante o desenvolvimento de estudos em torno deste tema, nomeadamente procurar saber junto dos formandos se se sentiriam preparados para trabalhar com alunos que não possuem o português como sua língua materna.

6. Conclusão

Findo este estudo, destacam-se algumas considerações pertinentes que surgem da procura de respostas às questões levantadas no decorrer desta dissertação. Por sua vez, também estas considerações podem vir a levantar outras questões oportunas e ser o ponto de partida para novos estudos.

Primeiro procurou-se efetuar uma descrição completa do método multissensorial no ensino das línguas e para isso recorreu-se ao exemplo do inglês americano como língua estrangeira, vista a experiência dos Estados Unidos da América na área do ensino da língua a crianças estrangeiras.

Das leituras que efetuei, foi-me permitido perceber que este país há muito tempo procura um ensino mais eficaz no ensino da língua a estrangeiros por várias razões. Entre elas está a preocupação com a integração harmoniosa dos alunos estrangeiros e das suas famílias nas escolas e na sociedade. Este é mesmo considerado um fator determinante no combate, por exemplo, ao desemprego, à alienação dos indivíduos e à criminalidade. Também me foi possível verificar que os Estados Unidos da América dispõem de uma rede vasta de informação sobre o sistema educativo. Isto torna-o funcional e atrativo não só para os alunos e profissionais de educação mas também para toda a sociedade. Os programas que se encontram em desenvolvimento nas escolas são múltiplos e os relatórios e outros documentos oficiais além de serem diversos e todos bastante completos e minuciosos, são apelativos, claros e bastante esclarecedores, ou seja, ao alcance de qualquer cidadão. Não se poderá dizer que acontece o mesmo no sistema educativo português, embora se procure caminhar no mesmo sentido.

Seguidamente, procedeu-se a uma análise do ensino multissensorial da língua no caso do espanhol e aqui procurou-se analisar o impacto positivo ou negativo da transposição do método em língua inglesa para a língua espanhola. Encontraram-se alguns programas nesta área desenvolvidos para colmatar as dificuldades de alunos com dislexia e outros problemas diretamente relacionados com a área da linguagem. Um dos programas mais conhecidos é o *Esperanza: A Spanish Language Program*¹⁷ concebido para auxiliar os alunos com dificuldades na aprendizagem da língua espanhola, bem como para apoiar a formação de professores neste âmbito. Por impossibilidade de contacto, não se conseguiu aprofundar melhor este programa, embora no futuro

¹⁷ Este programa encontra-se disponível para consulta em <http://www.valleyspeech.org/index.html> disponível à data de 25 de agosto de 2012.

pretenda ficar a conhecer melhor os seus pressupostos.

Verificou-se que em muitas das áreas da língua as adaptações foram possíveis para o caso espanhol e convidavam mesmo a uma reflexão sobre a possibilidade de se aplicarem também ao português.

Desta forma, procedeu-se ao estudo da aplicação do método multissensorial ao ensino do português e, tendo em conta apenas a análise teórica que foi feita, de um modo geral, considera-se aplicável embora para alguns componentes da língua seja possivelmente necessário um estudo mais específico e que permita tirar conclusões mais elucidativas. De qualquer modo, será necessária a aplicação efetiva desta abordagem junto das crianças para se verificar o seu nível de sucesso.

Assim, no que respeita ao trabalho em torno da consciência fonológica, vocabulário e sintaxe, constatou-se que era possível realizar uma adaptação viável e adequada para o português.

Na verdade, ao iniciarem o processo de alfabetização, as crianças portuguesas entram em contacto, em primeiro lugar, com as vogais e depois com as consoantes p, t, l, m e d, às quais se seguem as restantes letras do alfabeto português. Esta é mesmo a ordem sugerida pela maioria dos manuais escolares que se encontram ao nosso alcance no mercado e que são adotados de um modo geral pelas escolas. É curioso notar que, no que se refere ao ensino multissensorial do inglês, no âmbito do conhecimento do alfabeto, é sugerido por Carreker (2011:222) para a aprendizagem das letras, primeiro a junção de consoantes de som contínuo com vogais e, posteriormente, de consoantes de som bloqueado de forma abrupta com vogais. Ou seja, é afirmado que é mais fácil juntar as consoantes f, l, m, n e s com as vogais do que as consoantes d, p e c (ao pronunciar-se /k/) com as vogais. De facto, se pronunciarmos /ma/, percebemos que se constitui como um som mais contínuo do que /pa/.

No que se refere à área da pragmática e da interação oral, não se considera que a informação recolhida e analisada seja suficiente para se afirmar com segurança uma possível adaptação deste método ao ensino do português. Assim, torna-se vantajoso aguardar por novos estudos de caso ou relatórios que permitam um aprofundamento desta área e a retirada de conclusões mais precisas.

Apesar de em educação ser difícil delimitar os fatores que levam uma determinada abordagem a ter sucesso, os múltiplos casos que, atualmente, começam a surgir em torno do método multissensorial levam-nos a questionar que pontos fortes possui esta metodologia para fazer diferença na aprendizagem das crianças.

Neste sentido, não considero que seja frutuoso aguardar por estudos empíricos, que não sabemos se estão perto ou longe de chegar, para se poder aplicar esta metodologia em sala de aula. Considero que, neste momento, o importante é reter as conclusões a que nos levou este estudo e tê-las em mente na planificação de estratégias para o ensino da língua portuguesa a estrangeiros junto das crianças em idade escolar e que se encontram a iniciar o processo de alfabetização.

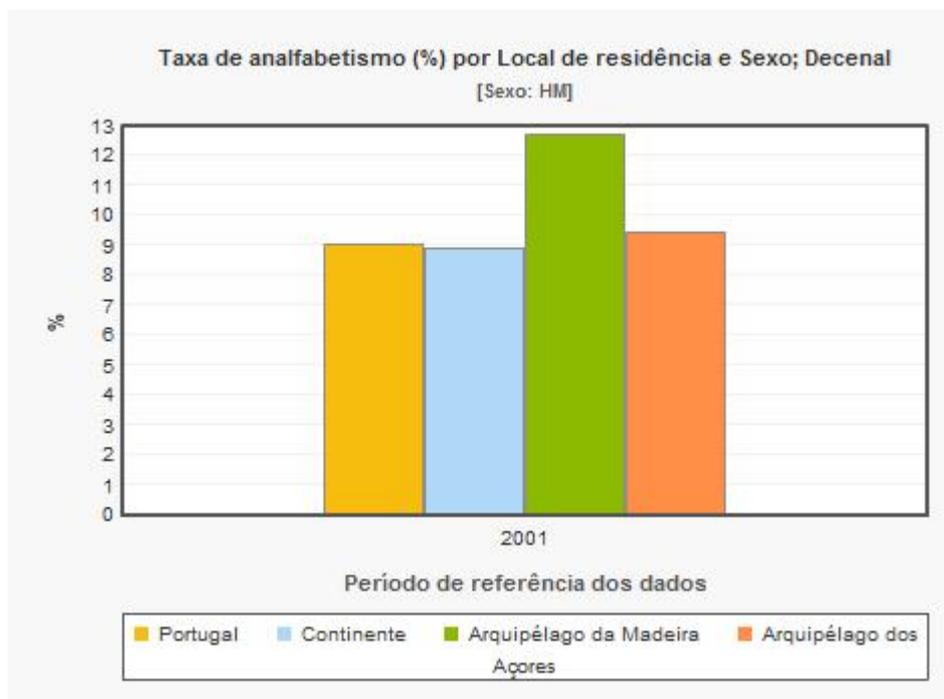
Também considero de grande importância, findo este estudo, a relevância que o trabalho dos educadores de infância e dos professores dos mais baixos anos de escolaridade alcançam ao nível do desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da língua por parte das crianças.

Fica assim dado um contributo para a possibilidade de aplicação do método multissensorial no ensino do português a estrangeiros.

7. Anexos

Anexo I – Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal

(Gráfico extraído em 25 de agosto de 2012 do sítio electrónico do Instituto Nacional de Estatística em <http://www.ine.pt>)



Anexo II – Tabela com os tipos de sílabas inglesas e espanholas (Cárdenas-Hagan, 2011:610)

Tipo de sílaba inglesa	Tipo de sílaba espanhola
Sílaba fechada <i>těn</i>	Sílaba fechada – os sons das vogais não se alteram <i>těn</i>
Sílaba aberta <i>no</i>	Sílaba aberta – os sons das vogais não se alteram <i>no</i>
Vogal-consoante- <i>e</i> <i>base</i>	Vogal-consoante- <i>e</i> – (o e é pronunciado) em espanhol <i>base</i>
Sílaba vogal- <i>r</i> <i>arc</i>	Sílaba vogal- <i>r</i> <i>arco</i>
Sílaba vogal-par <i>automobile</i>	Sílaba vogal-par <i>automóvil</i>
Sílaba final estável <i>Emotion</i>	Sílaba final estável <i>emoción</i>

Anexo III – Tabela com os sons das vogais espanholas, por tom e posição na boca (Cárdenas-Hagan, 2011:610)

Tom	Posição na boca		
	Frente	Central	Atrás
Baixo	/ē/		/ō̄/
Médio		/ě/	/ō̄/
Alto		/ä/*	

*Este é o som indistinto *a* como na palavra espanhola *mañana*.

Anexo IV – Tabela com os sons consonânticos espanhóis por local e modo de articulação (Cárdenas-Hagan, 2011:611)

Modo de articulação	Local de articulação							
	Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Oclusiva	/p/, /b/ ^a		/t/, /d/			/k/, /g/		
Nasal	/m/				/n/	/ɲ/ ^b		
Fricativa	/f/, /v/ ^a		/θ/ ^c		/s/	/ʃ/ ^c	/h/ ^d	/x/ ^e
Africativa						/tʃ/		
Vibrante					/r/, /l/, /rr/	/y/		
Deslizante	/w/							

^a Alguns dialetos do espanhol não utilizam o som /v/ e utilizam, por sua vez o som bilabial /b/. Os alunos que estão a aprender a língua inglesa beneficiariam da aprendizagem destes dois sons, dado que estes se correlacionam com os sons ingleses e, assim, facilitam a sua transferência para o inglês.

^b O som /ɲ/ em espanhol pode ser um som nasal alveolar-palatal.

^c O som mudo /θ/ e o som /ʃ/ existem no espanhol castelhano.

^d O som /h/ existe em espanhol e é pronunciado com a letra *j* ou a letra *g* antes de *e* ou *i*.

^e O som /x/ é uvular fricativo como nas palavras *Xavier* e *Oaxaca*.

Anexo V – Tabela com os sons consonânticos ingleses, por local e modo de articulação (Cárdenas-Hagan, 2011:611)

Modo de articulação	Local de articulação					
	Bilabial	Labiodental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	/p/, /b/			/t/, /d/		/k/, /g/
Nasal	/m/			/n/		
Fricativo		/f/, /v/	/θ/ (não vozeado), /ð/ (vozeado)	/s/, /z/	/ʃ/, /ʒ/	/h/
Africativo					/tʃ/, /dʒ/	
Vibrante				/l/, /r/		
Deslizante	/hw/, /w/				/j/	

Anexo VI – Tabela com os sons consonânticos comuns em espanhol e inglês (Cárdenas-Hagan, 2011:612)

Modo de articulação	Local de articulação						
	Bilabial	Labiodental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Oclusiva	/p/, /b/			^a		/k/, /g/	
Nasal	/m/			/n/			
Fricativo		/f/, /v/	/θ/ ^b	/s/	/ʃ/ ^b	/h/	
Africativo					/tʃ/		
Vibrante				/l/, /r/ ^c			
Deslizante	/w/				/j/		

^a Os sons /t/ e /d/ em espanhol são dentais dado que são produzidos numa posição ligeiramente mais para a frente da boca do que os sons ingleses /t/ e /d/.

^b O som não vozeado /θ/ e o som /ʃ/ existem no espanhol castelhano e no inglês.

^c Este símbolo representa o som vibrante , que ocorre como um som medial na pronúncia do inglês americano das palavras *ladder* e *battle* e nas palavras espanholas *cara* e *pera*.

Anexo VII – Tabela com raízes espanholas e suas correspondentes em inglês (Cárdenas-Hagan, 2000:21)

Espanhol		Inglês	
Raiz	Significado	Raiz	Significado
audi	oír	audi	to hear
auto	solo	auto	by itself
cent	cien	cent	one hundred
ducto	guiar	duct	to lead
fam	fama	fam	famous
fin	final	fin	final
fono	sonido	phono	sound
graf	escribir	graph	written
gram	peso	gram	weight
kilo	mil	kilo	one thousand
liber	libre	liber	free
lingua	lengua	língua	tongue
logía	estudio de	ology	study of
luna	lunar	luna	moon
metro	medida	meter	measure
novel	nuevo	novel	new
port	cargar	port	carry
semi	mitad	semi	half
tract	estirar	tract	to pull
trans	cruzar	trans	across
vis	ver	vis	to see
voc	voz	voc	voice

Anexo VIII – Tabela com prefixos espanhóis e seus correspondentes em inglês (Cárdenas-Hagan, 2000:19)

Espanhol		Inglês	
Prefixo	Significado	Prefixo	Significado
ante-	antes	ante-	before
anti-	contra	anti-	against
con-	unión	con-	with
contra-	contra	contra-	against
des-	negación	dis-	not
dis-	oposición	dis-	not
ex-	afuera de	dis-	outside of
extra-	más	extra-	above
in-	no	in-	not
inter-	entre	inter-	between
intro-	dentro	intro-	within
multi-	mucho	multi-	many
pre-	antes	pre-	before
pro-	por	pro-	for
re-	repetir	re-	again
sin-	con	syn-	with
sub-	debajo	sub-	under
super-	sobre	super-	above
trans-	al otro lado	trans-	across
tri-	tres	tri-	three
uni-	uno	uni-	one

Anexo IX – Tabela com sufixos espanhóis e seus correspondentes em inglês (Cárdenas-Hagan, 2000:20)

Espanhol		Inglês	
Sufixo	Significado	Sufixo	Significado
-able	capaz de	-able	able to
-ancia	forma de ser	-ance	state of being
-ano	nativo	-an	native of
-ante	alguien que	-ant	one who
-cial	en relación con	-cial	related to
-ción	estado de	-tion	state of being
-encia	estado de	-ence	state of being
-idad	calidad de	-ity	quality of
-ido	en relación con	-id	related to
-ista	alguien que	-ist	one who
-itis	inflamación	-itis	inflammation
-ito	diminutivo	-ite	related to
-ivo	causa de	-ive	causing
-lento	en relación con	-lent	relating to
-osis	enfermedad	-osis	disease
-oso	lleno de	-ous	full of
-sión	estado de	-sion	state of being
-tad	forma de ser	-ty	state of being
-undo	en relación con	-und	related to
-ura	estado de	-ness	state of being

Anexo X – Tabela com terminações de verbos regulares espanhóis
(Cárdenas-Hagan, 2011:613)

Pessoa	Terminações verbais		
	-ar	-er	-ir
Yo	-o	-o	-o
Tú	-as	-es	-es
Él, Ella, Usted	-a	-e	-e
Nosotros	-amos	-emos	-imos
Vosotros	-amáis	-eis	-is
Ellos, ellas, ustedes	-an	-en	-en

Anexo XI – Tabela com a variação em género de adjetivos e formação de advérbios espanhóis (Cárdenas-Hagan, 2011:614)

Adjetivos		Advérbios
Masculino	Feminino	
rápido	rápida	rápidamente
lento	lenta	lentamente
correcto	correcta	correctamente
triste	triste	tristemente
alegre	alegre	alegremente

Anexo XII – Tabela com as correlações de ditongos entre as línguas espanhola e inglesa (Cárdenas-Hagan, 2011:615)

Espanhol	Inglês
ai (bailarina)	i (light, like)
au (autobús)	ou (out)
ey (rey)	ey (they)
ei (peine)	a (pay)
oi, oy (oigan, voy)	oi, oy (oil, joy)
ia (media)	ya (yarn)
ua (cuando)	wa (wand)
ie (hielo)	ye (yet)
ue (cuete)	we (went)
io (radio)	yo (yoke)
uo (cuota)	uo (quote)
iu (ciudad)	yu (Yule)
ui (cuidar)	wee (week)

Anexo XIII – Exemplo de um diálogo de identificação de rimas (Cárdenas-Hagan, 2011:616)

Professor	Alunos	Professor	Alunos	Professor
(Digan = Say)		(¿Riman? = Do they rhyme?)		(Cambiamos...por... = We change...for...)
Digan <i>mía tía</i> .	mía tía	¿Riman?	Sí	Cambiamos /m/ por /t/.
Digan <i>sol gol</i> .	sol gol	¿Riman?	Sí	Cambiamos /s/ por /g/.
Digan <i>las mas</i> .	las mas	¿Riman?	Sí	Cambiamos /l/ por /m/.
Digan <i>sí no</i> .	sí no	¿Riman?	No	Cambiamos todos los sonidos. (We change all of the sounds.)
Digan <i>luna cuna</i> .	luna cuna	¿Riman?	Sí	Cambiamos /l/ por /k/.

Anexo XIV – Exemplo de um diálogo de produção de aliterações
(Cárdenas-Hagan, 2011:617)

Professor	Alunos
Manuel mira...	...mangos, muebles, mariposas.
Consuelo come...	...carne, caldo, cacahuates.
Triana toca...	...tomates, tamales, timbres.
Daniel debe...	...dinero, donas, dulces.

Anexo XV – Exemplo de um diálogo de junção de sílabas (Cárdenas-Hagan, 2011:617).

Professor	Alunos	Professor	Alunos
(Digan = Say)		La palabra es = The word is)	
Digan /mä/ /sä/.	/mä/ /sä/	La palabra es	masa
Digan /lōo/ /nä/.	/lōo/ /nä/	La palabra es	luna
Digan /säl/ /gō/.	/säl/ /gō/	La palabra es	salgo
Digan /bä/ /të .	/bä/ /të	La palabra es	bate
Digan /më/ /sä/.	/më/ /sä/	La palabra es	mesa

Anexo XVI – Exemplo de um diálogo de omissão de sílabas (Cárdenas-Hagan, 2011:618)

Professor	Alunos	Professor	Alunos
(Digan = Say)		(Ahora digan...sin... = Now say...without...)	
Digan <i>mango</i> .	mango	Ahora digan <i>mango</i> sin <i>man</i> .	go
Digan <i>asiento</i> .	asiento	Ahora digan <i>asiento</i> sin <i>a</i> .	siento
Digan <i>silla</i> .	silla	Ahora digan <i>silla</i> sin <i>lla</i> .	si
Digan <i>rápido</i> .	rápido	Ahora digan <i>rápido</i> sin <i>rá</i> .	pidio
Digan <i>abajo</i> .	abajo	Ahora digan <i>abajo</i> sin <i>ba</i> .	ajo

Anexo XVII – Exemplo de um diálogo de junção de fonemas (Cárdenas-Hagan, 2011:618)

Professor	Alunos	Professor	Alunos
(Digan = Say)		(La palabra es =	
		The word is)	
Digan /s/ /ä/ /l/.	/s/ /ä/ /l/	La palabra es	sal
Digan /m/ /ě/ /s/.	/m/ /ě/ /s/	La palabra es	mes
Digan /g/ /ō/ /l/.	/g/ /ō/ /l/	La palabra es	gol
Digan /g/ /ä/ /t/ /ō/.	/g/ /ä/ /t/ /ō/	La palabra es	gato
Digan /b/ /ä/ /t/ /ě/.	/b/ /ä/ /t/ /ě/	La palabra es	bate

Anexo XVIII – Exemplo de um diálogo de substituição de fonemas
(Cárdenas-Hagan, 2011:618)

Professor	Alunos	Professor	Alunos
(Digan = Say)		(Cambia...por... = Substitute/Change...for...)	
Digan mesa.	mesa	Cambia /m/ por /p/.	pesa
Digan luna.	luna	Cambia /l/ por /t/.	tuna
Digan sal.	sal	Cambia /s/ por /m/.	mal
Digan gato.	gato	Cambia /g/ por /p/.	pato
Digan cena.	cena	Cambia /s/ por /p/.	pena

Anexo XIX – Tabela com letras, sons e palavras-chave espanholas e inglesas (Cárdenas-Hagan, 2000:18)

Letra	Som	Palavra-chave espanhola	Palavra-chave inglesa
b	/b/	bate	bat
c	/k/	câmara	camera
d	/d/	doctor	doctor
e	/e/	elefante	elephant
f	/f/	fuego	fire
g	/g/	ganso	goose
i	/i/	iguana	iguana
k	/k/	kilo	kilo
l	/l/	limón	lemon
m	/m/	mamá	mother
n	/n/	nido	nest
p	/p/	piano	piano
r	/r/	rosa	rose
s	/s/	sol	sun
t	/t/	tomate	tomato
y	/y/	yoyo	yoyo
x	/ks/	saxofón	saxophone

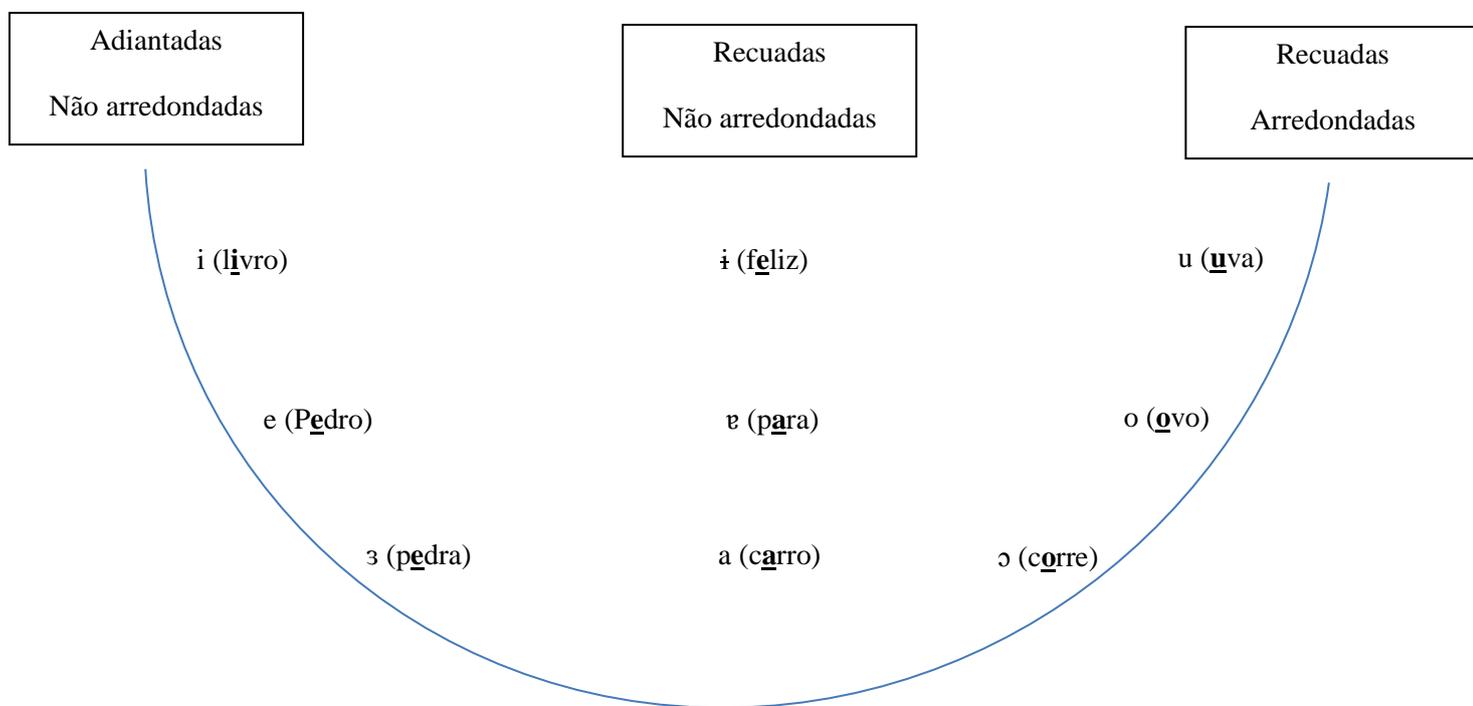
Anexo XX – Tabela com exemplos de cognatos entre as línguas inglesa e espanhola (Hennessy, 2011:331)

Inglês	Espanhol
accident	accidente
accompany	acompañar
admire	admirar
air	aire
announce	anunciar
arithmetic	aritmética
artist	artista
attention	atención
bicycle	bicicleta
biography	biografía
brilliant	brillante
cafeteria	cafetería
cause	causa
center	centro
circle	círculo
class	clase
color	color

Anexo XXI – Tabela com cognatos verdadeiros e falsos entre o inglês e o espanhol (Cárdenas-Hagan, 2011:622)

<i>True cognates</i>		<i>False cognates</i>	
Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol
animal	animal	pie	pie
doctor	doctor	large	largo
kilo	kilo	embarrassed	embarazada
capital	capital	ten	ten
natural	natural	red	red
jaguar	jaguar	sin	sin
cereal	cereal	son	son
zebra	zebra	fin	fin

Anexo XXII – Cartaz com os sons vocálicos do português (Adaptado de Moats, 2010)



Anexo XXIII – Cognatos do português

Som não vozeado	Som vozeado
<i>/ch/</i>	<i>/j/</i>
<i>/t/</i>	<i>/d/</i>
<i>/f/</i>	<i>/v/</i>
<i>/k/</i>	<i>/g/</i>
<i>/p/</i>	<i>/b/</i>
<i>/s/</i>	<i>/z/</i>

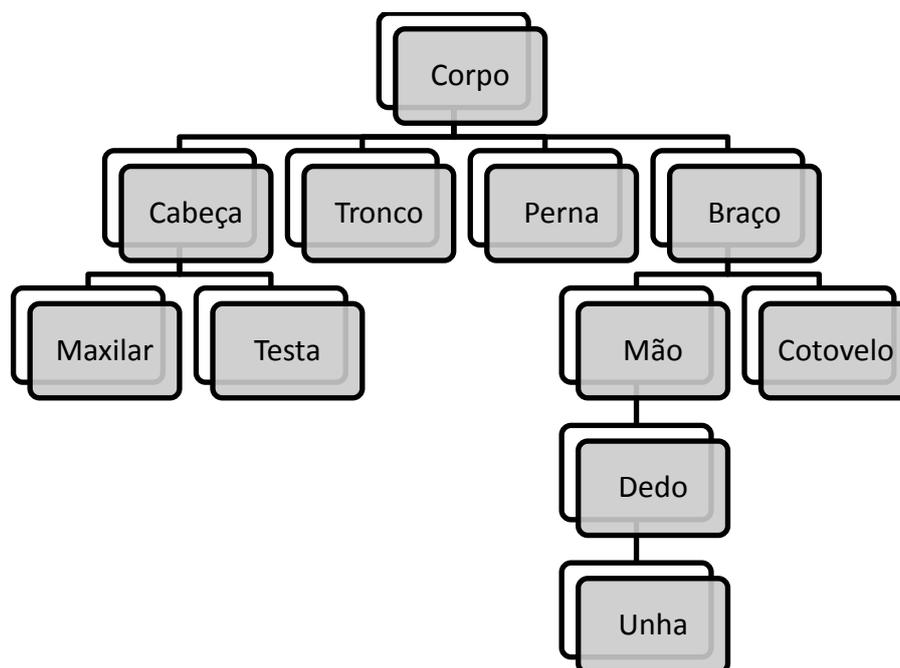
Anexo XXIV – Tabela sobre a produção lexical nos seis primeiros anos de vida. Owens, (1988, como citado em Sim-Sim, 1998:129)

Idade	Produção
2 anos	200-300 palavras
3 anos	+/1000 palavras
6 anos	+/2600 palavras

Anexo XXV – Tabela sobre as associações mais comuns a partir de testes com palavras dadas (Aitchison, 1995:109)

Borboleta	Fome	Vermelho	Sal
Insecto	Comida	Branco	Pimenta
Asa(s)	Comer	Azul	Açúcar
Pássaro	Sede	Sangue	Água
Voa(r)	Cheio	Verde	Mar
Rede	Estômago	Cor	Saleiro

Anexo XXVI – Exemplo de meronomia



8. Bibliografia

- ABRUNHOSA, M. (2006). *A canção infantil na didáctica do português língua estrangeira/língua segunda*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- AITCHISON, J. (1995). *Words in the Mind: Na Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- ANDERSON, R. C., HIEBERT, E. H., SCOTT, J. A. & WILKINSON, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: U. S. Department of Education, The National Institute of Education.
- ANDRADE, A. & VIANA, M. C. (1996). Fonética. In I. H. FARIA, E. R. PEDRO, I. DUARTE, C. A. M. GOUVEIA (Eds). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 115-167). (Coleção Universitária, série Linguística). Lisboa: Caminho.
- ANGELOTTI, M. (2008). *Of Different Minds: Seeing Your AD/HD Child Through The Eyes of God* (p. 260). California: Regal.
- ARTEAGOITIA, I., HOWARD, E.R., LOUGUIT, M., MALABONGA, V., & KENYON, D. (2005). Spanish developmental contrastive spelling test: An instrument for investigating intra-linguistic and crosslinguistic influences on Spanish-spelling development. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 541-560.
- AUGUST A., & HAKUTA, K. (Eds.). (1997). *Improving school for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academies Press.
- AYRES, J. (1972). Improving academic scores through sensory integration. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 338-343.
- BARRUTIA, R. & SCHWEGLER, A. (1994). *Fonética y fonología españolas* (2nd. ed.). Nova Iorque: Wiley.
- BECK, I. L., McKEOWN, M. G. & KUCAN, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Nova Iorque: Guilford Press.
- BECK, I. L., McKEOWN, M. G. & KUCAN, L. (2008). *Creating Robust vocabulary: frequently asked questions and extended examples*. Nova Iorque: Guilford Press.
- BERLIN, R. (1887). *Eine besondere art der wortblindheit: Dyslexia* [A special kind of word blindness: Dyslexia]. Wiesbaden, Germany: J. F. Bergmann.
- BERNINGER, V. W. (1999). The “write stuff” for preventing and treating writing disabilities. *Perspectives*, 25(2), 20-22.
- BIRSH, J. (2011). *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- BIRSH, J. R. & SCHEDLER, J. (2011). Planning multisensory structured language lessons and the classroom environment. In J. R. Birsh (Eds.). *Multisensory teaching of basic language skills* (pp. 459-486). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- BLACHMAN, B. A. BALL, E. W., BLACK, R. & TANGEL, D. M. (2000). *Road to the Code: A phonological awareness program for young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- BRYANT, S. (1979). *Relative effectiveness of visual-auditory vs. visual-auditory-kinesthetic-tactile procedures for teaching sight words and letter sounds to*

- young disabled readers*. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University, New York.
- CALVERT, G. & LEWIS, J. W. (2004) Hemodynamic studies of audiovisual interactions. In G. Calvert, C. Spence & G. C. Stein (Eds.). *The handbook of multisensory processes* (pp. 483-502). Cambridge, MA: The MIT Press.
- CALVERT, G., SPENCE, C., & STEIN, G. C. (Eds.). (2004). *The handbook of multisensory processes* (pp. 483-502). Cambridge, MA: The MIT Press.
- CÁRDENAS-HAGAN, E. (2000). *Esperanza training manual*. Brownsville, TX: Valley Speech, Language and Learning Center.
- CÁRDENAS-HAGAN, E. (2011). Language and literacy development among English Language Learners. In. J. R. Birsh (Eds.). *Multisensory teaching of basic language skills* (pp. 605-630). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- CÁRDENAS-HAGAN, E., & CARLSON, C.D. (2009). *Orthography and ELLs*. Documento apresentado na Tejas Lee Reading Conference, San Antonio, Texas.
- CHALL, J. S. (1967). *Learning to read: The Great debate*. New York: McGraw-Hill.
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chants – Playway Teacher training film no.5*. Cambridge UPELT. 2010. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=-9g2v6E9wtg>
- CORSON, D. (1998). *Language policy in schools: A resource for teachers and administrators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- COSTA, M. (1989). *As rimas infantis da tradição oral portuguesa – um continente poético esquecido*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- COX, A. R. (1984). *Structures and techniques: Multisensory teaching of Basic language skills*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- CRUICKSHANK, W. M., BETZEN, F. A., RATZEBURG, F. H. & TANNHAUSER, M. T. (1961). *A teaching method for brain-injured and hyperactive children: A demonstration-pilot study*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- CUSTÓDIO, M. L. (2003). *Ia uma barquinha*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- DEARBORN, W. F. (1929). Unpublished paper presented at the Ninth International Congress of Psychology, Yale University, New Haven, CT.
- DEARBORN, W. F. (1940). On the possible relations of visual fatigue to reading disabilities. *School and Society*, 52, 532-536.
- DEJERINE, J. (1892, February 27). *Contribution a l'étude anatomo-pathologique et Clinique des différentes varieties de cécité verbale* [Contribution to the anatomo-pathological and clinical studies of different types of word blindness]. *Mémoriale Societé Biologique*, 61.
- DIONÍZIO, S. (2005). *Português língua não materna: Análise do inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/portlnmrelatoriofinal.pdf>
- EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z. & SHANAHAN, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- ENGLEMANN, S. (1969). *Preventing failure in the primary grades*. Chicago: Science Research Associates.

- FERNALD, G. M. (1943). *Remedial techniques in Basic school subjects*. New York: McGraw-Hill.
- FERNALD, G. M., & KELLER, H. (1921). The effect of kinesthetic factors in development of word recognition in the case of non-readers. *Journal of Educational Research*, 4, 355-377.
- FERREIRA, I. (2004). *Processamento Sensorial, Leitura e Escrita: Possíveis Elos de Ligação, Tese de mestrado em Psicologia Educacional*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- FILLMORE, L.W., & SNOW, C.E. (2002). What teachers need to know about language. In C.T. Adger, C.E. Snow, & D. Christian (Eds.). *What teachers need to know about language* (pp. 7-53). McHenry, IL: Delta Systems.
- FRANK, R. (com Livingston, K.E.). (2002). *The secret life of the dyslexic child: How she thinks, how he feels, how they can succeed*. Emmaus, PA: Rodale Press.
- FROSTIG, M. (1965). Corrective reading in the classroom. *The Reading Teacher*, 18, 573-580.
- FRY, R. & GONZALES, F. (2008). *One-in-five and growing fast: A profile of Hispanic public school students*. Washington: Pew Hispanic Center. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://www.pewhispanic.org/files/reports/92.pdf>
- GATES, A. I. (1927). Studies of phonetic training in beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 18, 217-226.
- GATES, A. I. (1935). *The improvement of reading: A program of diagnostic and remedial methods*. New York: Macmillan.
- GELMAN, R. (1979). Pre-school thought. *American Psychologist*, 34, 900-905.
- GILLINGHAM, A., & STILLMAN, B. (1960). *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship* (6th ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- GOLDENBERG, C. (2008). Teaching English language learners: What research does and does not say. *American Educator*, 8-44.
- GONÇALVES, I. A. (2008). *A Literatura Popular Tradicional no ensino da Língua Portuguesa a Falantes não Nativos*. Dissertação de mestrado(?), Faculdade de Letras, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- GRAVES, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- GRAVES, M. F. & WATTS, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. In J. M. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). *What research has to say about Reading instruction* (3rd ed., pp. 140-165). Newark, DE: International Reading Association.
- HEGGE, T. G., KIRK, S. A. & KIRK, W. D. (1940). *Remedial reading drills*. Ann Arbor, MI: George Wahr.
- HEGGE, T. G., SEARS, R., & KIRK, S. A. (1932). Reading cases in an institution for mentally retarded problem children. *Proceedings and Addresses of the Fifty-Sixth Annual Session of the American Association for the Study of the Feebleminded*, 15, 149-212.
- HENNESSY, N. E. (2011). Word learning and vocabulary instruction. In J. R. Birsh (Eds.). *Multisensory teaching of basic language skills* (pp. 321-364). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- HENRY, M. K. (2010). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HINSHELWOOD, J. (1917). *Congenital word blindness*. London: H. K. Lewis.

- HUNT, J. M. (1964). Introduction: Revisiting Montessori. In M. Montessori (Ed.), *The Montessori method* (A.E. George, Trans.). New York: Schocken Books.
- HUSBAND, R. W. (1928). Human learning on a four-section elevated finger maze. *Journal of General Psychology*, 1, 15-28.
- HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA [INE]. (2001). Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal. Recuperado em 25 agosto, 2012 de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0002196&contexto=bd&selTab=tab2
- JAMES, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). New York: Henry Holt & Co.
- JOHNSON, M. (1966). Tracing and kinesthetic techniques. In J. Money (Ed.), *The disabled reader: Education of the dyslexic child* (pp. 147-160). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- KEPHART, N. C. (1960). *The slow learner in the classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- LADO, R. (1964). *Language Teaching: a scientific approach*. New York, McGraw-Hill, Inc.
- LADO, R. (1976). *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Michigan: University of Michigan - Language Teaching Publications.
- LYON, G. R., FLETCHER, J. M., FUCHS, L. S. & CHHABRA, V. (2005). Learning disabilities. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 512-594). New York: Guilford Press.
- LYON, G. R. & MOATS, L. C. (1988). Critical issues in the instruction of the learning disabled. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 830-835.
- MACALUSO, E. & DRIVER, J. (2004) Functional imaging evidence for multisensory spatial representation and cross-modal attentional interactions in the human brain. In G. Calvert, C. Spence & G. C. Stein (Eds.). *The handbook of multisensory processes* (pp. 529-548). Cambridge, MA: The MIT Press.
- MATHER, N. & GOLDSTEIN, S. (2008). *Learning disabilities and challenging behaviours: A guide to intervention and classroom management* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- MATOSO, M. (2011). *A cigarra e a formiga*. Lisboa: Zero a Oito.
- MATTHEWS, M. M. (1966). *Teaching to read: Historically considered*. Chicago: University of Chicago Press.
- MILES, W. (1928). The high finger relief maze for human learning. *Journal of General Psychology*, 1, 3-14.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [DGIDC]. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM): 2006/2007 e 2007/2008*. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documents/relatorioplnm20062008.pdf>
- MOATS, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- MOATS, L. C. & HENNESSY, N. (2010). *Digging for meaning: Teaching text comprehension* (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West Educational Services.

- MOATS, L. C. & PAULSON, L. H. (2009). *Early childhood LETRS*. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.
- MONEY, J. (Ed.). (1966). *The disabled reader: Education of the dyslexic child*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- MONROE, M. (1932). *Children who cannot read*. Chicago: University of Chicago Press.
- MONTESSORI, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick Stokes.
- MORGAN, W. P. (1896, November 7). Word blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- MÜLLER, K. (1977). *Psicologia aplicada à Educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- NAGY, W., GARCIA, G.E., DURGUNOGLU, A. & HANCIN-BHATT, A. (1993). Spanish-English bilingual student's use of cognates in English Reading. *Journal of Reading Behaviour*, 25, 169-201.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (2009). *Fast facts*. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=96>.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754)*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office. (Disponível em <http://www.nationalreadingpanel.org> à data de 25 de agosto de 2012.)
- ODISHO, E. (2006). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, v.2, 3-28.
- ORTON, S. T. (1925). "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.
- ORTON, S. T. (1928). Specific reading disability – strephosymbolia. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 90, 1095-1099.
- ORTON, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: W. W. Norton.
- PAYNTER, D. E., BODROVA, E. & DOTY, J. K. (2005). *For the love of words: Vocabulary instruction that works in grades K-6*. São Francisco: Jossey-Bass.
- PINKER, S. (2007). *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. New York: Viking/ Penguin Group.
- Playway Teacher training films - Part 2: Multi-sensory vocabular drilling*. Cambridge UPELT. 2010. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=KF7wpZslnRE>
- RAYNER, K., FOORMAN, B., PERFETTI, C., PESETSKY, D. & SEIDENBERG, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- RUBIN, H. & EBERHARDT, N. C. (1996). Facilitating invented spelling through language analysis instruction: An integrated model. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 27-43.
- SARMENTO, C. (2000). *As rimas infantis: a poesia do recreio*. Porto: Afrontamento, Coleção Polígono.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SOARES, L. D. (1997). *Destrava línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- SOEIRO, R. C. (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SONDAY, A. (1997). *The Sondag System: Learning to read*. St. Paul, MN: Winsor Corporation.
- SPALDING, R. B. (2003). *The writing road to reading: The Spalding method for teaching speech, spelling, writing and reading* (5th rev. ed.). Nova Iorque: HarperCollins.
- STRAUSS, A., & LEHTINEN, L.E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. New York: Grune & Stratton.
- SWANSON, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.
- TUCKER, V. (2003). *Planning multisensory structured language lessons*. Manuscript in preparation.
- VIANA, F. L. (2001). Ensinar a ler, aprender a ler : uma análise das componentes linguísticas. *Saber e Educar*, 6, 47-57.
- VIEIRA, A. (1994). *O Coelhozinho Branquinho e a Formiga Rabiga*. Lisboa: Caminho.
- WAITES & COX (1976). *Remedial training programs for developmental language disabilities*. Texas Scottish Rite Hospital for Crippled Children.
- WALLACE, M. T. (2004) The development of multisensory integration. In G. Calvert, C. Spence & G. C. Stein (Eds.). *The handbook of multisensory processes* (pp. 625-642). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Watch & Learn: Letters and sounds*. Reading Rockets. Produzido por Weta – Public Television & Radio. Arlington: Greater Washington Educational Telecommunications Association, Inc., 2006. Recuperado em 25 agosto, 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=JqnhPwfVgKI&feature=channel>
- WEPMAN, J. M. (1964). The perceptual basis for learning. In H. Robinson (Ed.), *Meeting individual differences in reading*. Chicago: University of Chicago Press.
- WILSON, B. (2002). *Wilson Reading System instructor manual* (3rd ed.). Oxford, MA: Wilson Language Training.
- WITTRICK, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27, 531-541.
- WONG, B. Y. L. (1991). Assessment of metacognitive research in learning disabilities: Theory, research, and practice. In H. L. Swanson (Ed.), *Handbook on the assessment of learning disabilities: Theory, research, and practice* (pp. 265-283). Austin, TX: PRO-ED.