

A OBRA

"... a obra constituiu-se como um roteiro-síntese das pesquisas e perspectivas teóricas que fundamentam o conhecimento actual sobre a *aprendizagem da leitura*, procurando equacionar as principais questões que o ensino da decifração tem colocado ao longo dos tempos e relacioná-las com as diferentes abordagens, mais ou menos fónicas, globais ou mistas, que as metodologias pedagógicas têm experimentado. Mais importante do que a adopção clibística de um método para iniciar formalmente a ler, a vasta revisão da literatura apresentada pelas autoras parece apontar para a necessidade de ajudar a criança a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica esta mesma forma de linguagem, não esquecendo que o conteúdo a ler deve conter um significado produtivo e estimulante para o jovem aprendiz de leitor."

Inês Sim-Sim (do Prefácio)

AS AUTORAS

Fernanda Leopoldina Viana é Psicóloga e Professora no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Doutorada em Psicologia da Educação, tem aliado o atendimento psicológico de crianças à docência na formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além de diversas publicações no domínio da avaliação da linguagem e da aprendizagem da leitura, é autora da obra *Melhor Falar para Melhor Ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* e co-autora dos 16 volumes da Coleção "Pé Ante Pé". Será, brevemente publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian a obra desta autora *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*.

Maria Margarida Teixeira é Psicóloga e Doutorada em Psicologia da Educação. Possui experiência docente nos Ensinos Básico, Médio e Superior; Foi professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Orientadora de Estágio neste nível de ensino. Foi também docente da Universidade de Aveiro e da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Tem publicado diversos artigos na área da leitura, área onde tem centrado a sua investigação.

Aprender a ler

da aprendizagem informal à aprendizagem formal

coleção horizontes da didáctica

Fernanda Leopoldina Viana
Maria Margarida Teixeira

Aprender a ler

da aprendizagem informal à aprendizagem formal

Prefácio da Prof.^a Inês Sim-Sim

"... a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido e exige que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue por todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira."

ISBN 972-41-3075-7 - Nr. de Código: 705223



9 789724 130798

EDIÇÕES
ASA



Fernanda Leopoldina Viana
Maria Margarida Teixeira

colecção horizontes da didáctica

Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal

Prefácio da Prof.^a Inês Sim-Sim

EDICÇÕES
ASA
LISBOA
EDICÇÃO OCEANO
LISBOA

EDIÇÕES
ASA

SUMÁRIO

Prefácio.....	5
1. O acto de ler.....	9
2. Os comportamentos emergentes de leitura e de escrita.....	27
3. As componentes da competência leitora.....	51
4. Aprender a ler.....	85
Conclusão.....	121
Referências bibliográficas.....	127

TÍTULO: APRENDER A LER -
DA APRENDIZAGEM INFORMAL À APRENDIZAGEM FORMAL
AUTORAS: FERNANDA LEOPOLDINA VIANA
 MARIA MARGARIDA TEIXEIRA
 PREFÁCIO: INÉS SIM-SIM
 DIRECÇÃO DE: JOSÉ MATIAS ALVES
 CAPA: XAVIER NEVES
 © EDIÇÕES ASA, 2002
 DEPÓSITO LEGAL N.º 182 387/02
 Setembro de 2002/ 1.ª Edição
 Execução Gráfica
 GRAFPLASA

ASA Editores II, S.A.

SEDE

Av. da Boavista, 3265 - Sala 4.1
Telef.: 226166030 Fax: 226155346
Apartado 1035 / 4101-001 PORTO
PORTUGAL

E-mail: edicoes@asa.pt
Internet: www.asa.pt

DELEGAÇÃO EM LISBOA

Horta dos Babelos, Lote 1
Telef.: 219533800/09/90/99
Fax: 219568051
2695-390 SANTA IRIA DE AZÓIA
PORTUGAL

PREFÁCIO

A polissemia da palavra *ler* é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. *Lemos* sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, *lemos* o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, *lemos* notações e indicadores de projectos e de trajectos, *lemos* a nossa própria escrita e o que outros escreveram... Contudo, em qualquer forma de leitura a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e de apreender o significado do que lê. O leitor é, portanto, a peça basilar da leitura. É através dele que o sinal, qualquer que seja, ganha legibilidade e se transforma em conhecimento.

Pela leitura o sujeito leitor acede ao que até aí era para si desconhecido, inexistente ou irrelevante, sendo a leitura uma alavanca determinante no percurso do desenvolvimento pessoal. Saber ler é, por isso, fulcral e o desenvolvimento gnóstico ganha contornos especiais quando o lido tem cariz linguístico. Na história da humanidade, como na história individual, o domínio da linguagem escrita marca o acesso a uma tecnologia cujos limites são incalculáveis e a aprendizagem da leitura constitui-se como um rito de passagem para o ingresso no clube das sociedades letradas.

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e conscientização do que está a ser aprendido. Por sua vez, a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. Começamos a ler antes de sermos formalmente iniciados na leitura e continuamos a aprender a ler muito depois de deixarmos a instrução formal. Parafraseando Goethe, a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira.

A importância desta competência manifesta-se na riqueza e na profusão de estudos e de publicações na área, particularmente nas últimas décadas, e nas preocupações de decisores políticos que nacional

e internacionalmente disponibilizam meios, produzem legislação e procuram formas fiáveis de regular os desempenhos dos alunos neste domínio.

A obra *Aprender a Ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal* é um contributo no sentido de devolver à comunidade educativa uma síntese de olhares pluridimensionais, ancorados em perspectivas teóricas e resultados de investigação, sobre os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino da leitura. O acto de ler é complexo e mobiliza uma miríade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não poderá ser encarada como a mera aquisição justa-posta de mecanismos, mas (sim como) uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança (Capítulo 1).

Como o próprio título indica, o trajecto leitor tem o seu início antes do ensino formal, percorrendo os “caminhos naturais” conducentes à emergência da leitura e da escrita, para o qual concorrem a estimulação e o desenvolvimento da linguagem oral e o contacto precoce com materiais escritos. Através destas duas vias o futuro leitor “ganha consciência (...) e compreensão das formas e das características do discurso (oral) e da linguagem escrita” e da relação intrínseca entre ambos (Capítulo 2). O conhecimento da relação, essencial desde o processo de aprendizagem da decifração até aos níveis mais complexos da compreensão, exige o recurso a uma simbolização de nível superior que mobiliza simultaneamente o conhecimento que o falante tem da verbalidade oral da língua e a capacidade de reflectir sobre esse mesmo conhecimento. Capacidades cognitivas e linguísticas são convocadas e postas ao serviço do acto de ler que, em si mesmo, pode ser visto como uma resolução sequencial de problemas.

Na fase inicial da decifração, a descoberta e a consolidação do princípio alfabético, base da escrita de línguas como o português, é a porta de entrada no domínio da descodificação das cadeias gramaticais, sem o qual é impossível “saber ler todas as palavras do mundo, as que sabemos e as que não sabemos”, como dizia a jovem Marta (Capítulo 1). Longe vão os tempos em que o terreno de discussão sobre a aprendizagem da leitura estava delimitado à escolha do melhor dos métodos para ensinar a ler. Este tipo de disputa, mais ideológica do que científica, deu lugar à tentativa de compreensão das estratégias e dos

processos, ou componentes, na terminologia das autoras desta obra (Capítulo 3), que determinam o sucesso da aprendizagem da decifração.

O Capítulo 4 da obra constitui-se como um roteiro-síntese das pesquisas e das perspectivas teóricas que fundamentam o conhecimento actual sobre a temática, procurando equacionar as principais questões que o ensino da decifração tem colocado ao longo dos tempos e relacioná-las com as diferentes abordagens, mais ou menos fónicas, globais ou mistas que as metodologias pedagógicas têm experimentado. Mais importante do que a adopção clibística de um método para iniciar formalmente a ler, a vasta revisão da literatura apresentada pelas autoras parece apontar “para a necessidade de ajudar a criança a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica esta mesma forma de linguagem”, não esquecendo que o conteúdo a ler deve conter um significado produtivo e estimulante para o jovem aprendiz de leitor.

A interpretação das propostas preconizadas pelo poeta e pedagogo João de Deus, à luz das concepções científicas e pedagógicas actuais para o ensino da leitura, pode ajudar os leitores desta obra a reequacionar preconceitos e a repensar atitudes neste domínio. E não será essa também uma das funções da leitura?

Lisboa, Março de 2002
INÉS SIM-SIM

1. O acto de ler

*Saber ler é saber ler todas as palavras do mundo,
as que sabemos e as que não sabemos.*

MARTA, 5 anos

À pergunta “o que é ler?” surgem diversas respostas mais ou menos complexas, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, consequentemente, no acto de ler.

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

Julgamos ainda que as definições de leitura não devem considerar-se independentemente da função que a leitura actualmente exerce, quer ao nível individual, quer ao nível social. Enquanto que no passado, ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de acção, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo.

O estudo da sociedade actual pode dar alguma ajuda na determinação das competências desejáveis a desenvolver nos seus membros. O crescimento, a aceleração, o carácter efémero das situações são características da nossa sociedade. Daí que o ensino/aprendizagem não se possa restringir a aumentar as competências instrumentais, mas também a tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, consumidor e produtor, compreendendo as mudanças no mundo, e os seus efeitos em cada um de nós.

Toffler (1972), ao caracterizar as tendências futuras da organização social afirma: “A tecnologia do futuro requer, não milhões de homens letrados, prontos a trabalhar em uníssono, em tarefas repetitivas, nem

a obedecer cegamente a ordens, mas homens que possam formular juízos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que estejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação” (pp. 335-6).

Surge, assim, uma concepção de homem de natureza dinâmica e contínua, inscrevendo-se no conceito de ser culto, inacabado, em constante construção. Se admitirmos que não somente a leitura, mas toda a aprendizagem, deve contribuir para a formação do homem-culto, podemos adoptar o ponto de vista de Mialaret (1967) que resume assim todo o percurso a construir:

Pensamos que o nível cultural, qualquer que seja o domínio ou a forma de cultura, deve ser precedido, pelo menos, por duas outras etapas sem as quais a cultura não tem bases sólidas e não pode merecer esse nome. Ser culto é dominar, dominar é explorar e utilizar não só com sabedoria, mas de uma forma original, certos instrumentos, certos conhecimentos para melhor conhecer, compreender e pensar o mundo. Isto pressupõe, previamente, três ou quatro ciclos de desenvolvimento. É preciso primeiro tomar conhecimento do arsenal instrumental, descobri-lo, e aprender a servir-se dele. Não há cultura literária sem aprendizagem da leitura, não há cultura matemática sem iniciação metódica ao cálculo e à resolução dos problemas, não há cultura linguística sem a aprendizagem das línguas, não há cultura musical sem uma iniciação ao canto e ao solfejo, etc. Poder-se-iam citar todas as formas de cultura e mostrar que têm todas um ponto de partida – uma aprendizagem sistemática da técnica ou do conhecimento; as mesmas advertências podem dirigir-se a um domínio profissional e pode dizer-se que uma cultura tecnológica supõe o conhecimento dos elementos da Mecânica... Num segundo estágio poder-se-á dizer que os conhecimentos adquiridos e os instrumentos descobertos são manuseados, utilizados e aplicados a situações cada vez mais diferenciadas. A leitura é utilizada para adquirir novos domínios e para aperfeiçoar o conhecimento da língua, o cálculo serve para resolver problemas da vida prática, o solfejo permite fazer as primeiras decifrações... Este estado de utilização e de aplicação apresenta-se ainda sob dois aspectos diferentes em que o segundo pode dizer-se ser mais cultural do que o primeiro: a aplicação dos conhecimentos aprendidos a situações propostas pelo educador, por um lado, e a descoberta de situações em que os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados, por outro (pp. 56-7).

Ao longo deste capítulo consideraremos várias definições de leitura que reflectem maneiras diferentes de abordar o acto de ler que, como veremos, irão originar posições teóricas diferenciadas, denominadas modelos de leitura. Abordaremos a leitura como actividade formativa e, a partir de uma das definições entre as que se situam nessa perspectiva, descreveremos as operações mentais e as disposições afectivas ou atitudes requeridas no acto de ler.

Definições do acto de ler

O exame das diversas concepções sobre o que é ler será suficiente para mostrar a ausência de uma definição comum. Muitas definições de leitura são suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura é. Algumas das definições que iremos descrever reflectem pontos de vista teóricos de modelos específicos; outras são mais ecléticas.

Assim, para alguns autores, ler é associar signos gráficos a símbolos do discurso. Para Lerroy-Boussion (1968) “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (pp. 3-4). Bloomfield (citado por Harris & Hodges, 1983) situa-se numa perspectiva semelhante. Para ele “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (p. 264).

Poderemos aceitar que a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis superiores. No entanto, reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado. Todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento.

Para Carroll (1964) o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. As concepções de Mezeix e Vistorky (1971) aproximam-se desta óptica uma vez que, para estes autores, ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim, têm um sentido.

O papel activo do leitor, e a não referência à transformação da mensagem escrita em mensagem oral, são os aspectos mais importantes que ressaltam dos escritos de autores como Goodman (1968), Charneau (1975) e Smith (1978). A leitura é, para os referidos autores, a interacção entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor. K. Goodman, nomeadamente, vê a leitura como um processo essencialmente psicológico no qual há interacção entre pensamento e linguagem.

Thorndike (1972), Perron-Borelli (1970), Adler (1940), Touyarot (1971) e Mialaret (1966) alargam também o campo de actividade da leitura. O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal. Trata-se de uma tentativa de ultrapassar a concepção de leitura como instrumento de acção para a situar no âmbito da formação geral. Adler (1940) considera que se ler é aprender, então ler é pensar. Goodman (citado por Harris & Hodges, 1983) clarifica esta ideia na seguinte afirmação: “A leitura é uma actividade de selecção, de previsão, de comparação e de confirmação, na qual o leitor selecciona uma amostra de índices gráficos úteis, baseado no que espera ver” (p. 265).

Outras definições sublinham que a leitura é um processo de socialização porque relaciona o leitor com o seu meio e condiciona esta relação (Waples, 1940).

Finalmente, existem aqueles que, numa atitude unificadora, consideram o processo de ler como multifacetado e multidimensional. Spache e Spache (1977) definem a leitura como uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento. Num primeiro estágio, por exemplo, a criança pode estar preocupada, fundamentalmente, em diferenciar um signo (letra) de outro;

mais tarde preocupar-se-á com actividades mais complexas, tais como a leitura crítica.

Thinker e McCullough (1968) numa ampla explanação afirmam que:

A leitura envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor. Estes significados são organizados em processos de pensamento de acordo com a finalidade do leitor. Esta organização conduz à modificação do pensamento e/ou comportamento, ou ainda conduz a novos comportamentos que se integram quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento social (p. 13).

A leitura como actividade formativa não se pode limitar a uma sequência de mecanismos justapostos, na medida em que pretendemos que ela contribua para a construção de processos mentais que permitam adquiri-los. A leitura é, então, um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Assim, o acto de ler deverá ser definido de uma forma ampla e completa, tendo em conta os objectivos gerais do acto pedagógico.

Perante tantas definições possíveis, é interessante também notar que todas elas parecem ter dois elementos em comum: i) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos; ii) o objectivo final da leitura é a extração de sentido. Contudo, a leitura terá forçosamente de incorporar outras dimensões.

Nesta obra optamos pelas definições de Mialaret (1966) e Bonboir (1970) por nos parecer serem as mais completas, e onde facilmente podemos detectar as operações mentais e as disposições afectivas ou atitudes requeridas pelo acto de ler. Para Mialaret (1966) “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético” (p. 3). Bonboir (1970) acrescenta que “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita” (p. 33).

Ler, sob o ponto de vista instrumental é, na realidade, uma técnica de decifração. De um ponto de vista mais abrangente e integrador saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura flui e resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa actividade psicológica particularmente complexa.

Os vários pontos de vista apresentados têm implicações no ensino da leitura. Strang (citado por Harris & Hodges, 1983) refere-os:

Se considerarmos a leitura como uma tarefa essencialmente visual, preocupar-nos-emos com a correcção dos defeitos visuais e com a legibilidade dos materiais a apresentar. Se considerarmos a leitura como reconhecimento da palavra, centraremos a nossa atenção no desenvolvimento do vocabulário visual básico e nas competências de reconhecimento da palavra. Se considerarmos a leitura como uma actividade essencialmente reprodutora, iremos preocupar-nos mais com a compreensão literal dos textos. Se considerarmos a leitura como um processo cognitivo, a nossa atenção irá centrar-se na interpretação dos textos e nas inferências e nas generalizações que o leitor poderá fazer. Se perspectivarmos a leitura como um instrumento que contribui para o desenvolvimento pessoal e social, preocupar-nos-emos com a selecção de materiais de leitura que sejam significativos para os leitores (p. 264).

Em suma, poderemos dizer que nas diferentes definições do acto de ler podemos identificar pelo menos três pontos de vista básicos sobre o processo de aprender a ler: i) aprender a ler significa aprender a descodificar palavras; ii) aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter significado; iii) aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado. O primeiro ponto de vista supõe que, uma vez as palavras descodificadas, a compreensão virá por si. O segundo prevê que, logo que tenha lugar a compreensão individual das palavras, do sentido das frases ou parágrafos, a compreensão do texto operar-se-á automaticamente. O terceiro defende que a compreensão não resulta somente da descodificação precisa de cada palavra na frase, mas que o nosso conhecimento extratextual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos.

Modelos de leitura

As várias definições de leitura, anteriormente referidas, podem agrupar-se em três modelos de processamento da informação.

O primeiro tipo de processamento é denominado pelos anglosaxónicos de ascendentes (*bottom-up*). Os modelos de leitura fluente de Gough, LaBerge, Samuels e outros (Rumelhart, 1994) integram-se neste modo de processar a informação. O reconhecimento da palavra e, conseqüentemente, a compreensão da leitura, consiste no processamento sequencial do texto. O texto guia a compreensão e não envolve as expectativas e as expectativas do leitor. Assim, a aprendizagem será facilitada se o ensino começar por elementos mais simples como, por exemplo, os sons das letras.

No segundo tipo de processamento, denominado descendente (*top-down*), o sujeito prevê o significado de um texto, isto é, dirige a si próprio perguntas sobre o texto. As decisões tomadas nos níveis mais elevados são usadas para guiar as escolhas nos níveis mais básicos. Assim, para analisar o texto, o leitor tem de recorrer ao seu conhecimento do mundo e à estrutura das frases. Por esta razão, tem-se chamado a este tipo de análise processamento guiado conceptualmente (Norman, 1976). Segundo esta orientação a leitura é definida como um processo psicolinguístico em que predomina a informação não visual, entendendo-se por esta o conhecimento da linguagem e a familiaridade com o assunto do texto. O leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expectativas e constrói a sua compreensão. De acordo com esta posição, aprendemos a ler lendo. Goodman, Marcel, Siple e Smith (Mitchell, 1983) partilham este ponto de vista teórico. Segundo Smith (1978) o leitor apoia-se mais na informação não visual do que na informação visual, devido à quantidade limitada de informação que a memória consegue reter. Este autor critica a concepção segundo a qual ler é “descodificar”, isto é, traduzir os signos impressos em sons e, a partir destes, extrair o significado.

Mitchell (1983) considera que a abordagem descendente tem sido apoiada porque os investigadores têm utilizado leitores não proficientes e textos onde a qualidade visual está diminuída, isto é, materiais em que o leitor não tem qualquer alternativa que não seja a de confiar

no contexto para poder decifrar o texto. Contudo, mais recentemente, a investigação mostrou que o leitor tende, também, a adoptar a estratégia baseada na antecipação quando as palavras não lhe são familiares. De facto, Stanovich (citado por Reilly, 1985) demonstrou serem os leitores pouco competentes os que mais confiam na informação contextual. Este autor sugere que o leitor menos competente compensa essa deficiência aumentando a confiança em mais do que uma componente.

O modelo interactivo de Rumelhart (1994) pretende conciliar as duas posições extremas. Considera que a leitura é um processo que requer a interacção de muitas fontes de conhecimento, e que os modelos existentes até então não podiam representar esta situação adequadamente. A leitura envolve o processamento do texto e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto. No processo interactivo a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controlo do estímulo impresso.

Qual será então o modelo que melhor descreve o acto de ler? Será que é possível encontrar-se um modelo explicativo válido para todas as situações de leitura?

Gibson e Levin (1975) defendiam que não pode haver um único modelo de leitura porque há tantos processos de ler quantas as pessoas que lêem, os materiais a ler, e os objectivos de leitura que prosseguem. Na opinião destes autores, quer os modelos ascendentes, quer os modelos descendentes ignoram a complexidade e a riqueza da leitura e, portanto, falham na apreensão da essência do processo. Singer (citado por Mitchell, 1983) argumentava que só uma série de modelos consegue explicar a *performance* na leitura.

Partilhamos a opinião destes autores, acrescentando às razões referidas o facto de haver diferenças entre o tipo de processamento usado pelo leitor fluente e aquele que é utilizado pelo principiante. Por outro lado, defendemos que os leitores fluentes utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, da finalidade da leitura, dos seus conhecimentos extratextuais, dos seus estilos cognitivos, etc.

A descoberta do processo pelo qual os leitores fluentes acedem ao significado do texto escrito é um dos principais objectivos dos modelos de leitura. Ler exige um conjunto articulado de operações mentais e de

atitudes o que, por sua vez, é facilitador de outras aprendizagens. Contudo, não é suficiente descobrir quais as operações mentais envolvidas no acto de ler sem uma referência à concepção que se tem dos objectivos educativos e dos objectivos da formação que se desejam atingir.

Operações mentais e disposições afectivas ou atitudes

O desenvolvimento da leitura tem um papel primordial na activação do desenvolvimento psicológico como objectivo educativo. A leitura não é uma justaposição de mecanismos, mas uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança. Consideramos que no acto de ler os mecanismos a adquirir são menos importantes do que o desenvolvimento dos processos mentais que permitirão adquiri-los. As regras de codificação e descodificação contêm operações lógicas. A abordagem mais formativa é aquela em que as crianças adquirem o máximo de experiências na manipulação formal das regras e das relações. Na leitura há elementos que devem ser distinguidos e classificados, há relações que devem ser apreendidas, há regras que têm de ser extraídas.

Esta dialéctica entre a acção e o pensamento está também presente na didáctica da matemática e, portanto, há aspectos semelhantes nas metodologias destas aprendizagens. Quer na aprendizagem da matemática, quer na aprendizagem da leitura, não se trata de uma simples aquisição de automatismos, mas de levar a criança a observar, a distinguir relações entre os elementos apreendidos e, a partir desta análise, a desenvolver não só uma progressiva diferenciação conceptual, como também a descobrir novas relações entre os conceitos.

Este percurso implica, da parte do aluno, uma mobilização para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e de criatividade. Qualquer que seja a disciplina, o objectivo último é que a criança aprenda a pensar. Assim, a aprendizagem da leitura deve tornar-se num exercício de linguagem e conceptualização, já que não se aprendem apenas palavras, mas conceitos.

As definições de leitura que dão ênfase à decifração têm subjacente uma concepção da leitura como um acto essencialmente perceptivo, considerando que o ensino desta competência tem como principal objectivo a aprendizagem da correspondência grafema-fonema e a análise da palavra. Não negamos que a leitura assenta também num processo sensorio/perceptivo, pois o leitor deve ser capaz de distinguir visualmente os signos gráficos. A coordenação dos olhos, os movimentos ao longo da linha na direcção esquerda-direita, e as paragens para perceber as palavras ou parte delas, são habilidades exigidas pela leitura. Mas, segundo a nossa concepção de leitura, o acto de ler envolve também operações mentais e atitudes. Nas páginas seguintes tentaremos identificá-las e definir o que entendemos por cada uma delas. Verificar-se-á como é artificial estabelecer limites entre cognitivo e afectivo, pois todo o estado afectivo é também representado por um estado cognitivo, e o prazer ou o desprazer constituem a contrapartida afectiva de um sistema de crenças.

Por uma questão didáctica consideraremos as operações mentais e as atitudes isoladamente, mas entendemos que o seu desenvolvimento se deve processar de forma integrada.

A. Operações mentais

Descodificar

Descodificar é, em sentido lato, traduzir um código de signos não familiares num outro código familiar. No que diz respeito à leitura trata-se do conhecimento do código linguístico como sistema de signos, ou seja, do reconhecimento ou da identificação da palavra e da tradução do seu significado.

No que diz respeito à transformação da mensagem escrita em mensagem oral no processo de descodificação do texto, as opiniões não são unânimes. A definição de Mialaret, como vimos atrás, insiste nessa transformação, opinião que é subscrita por muitos outros autores, nomeadamente Lerroy-Boussion (1968), Mezeix e Vistorly (1971), Lentin (1977) e Morais (1994).

No entanto, Dechant e Smith (1977) entre outros, afirmam que “a descodificação acontece somente quando o significado é associado com o signos escritos, e somente quando o significado que o escritor queria mostrar ao leitor é por este recebido” (p. 12). Os autores acrescentam ainda que a capacidade para pronunciar as palavras ou partir do código oral é “recodificar” e não descodificar.

Lobrot (1980) adopta uma posição mais matizada, e distingue o papel da linguagem oral segundo o nível atingido pela pessoa no decurso da aprendizagem. Para este autor, ler é aprender a utilizar um código que é duplo:

1. Um código ideográfico que estabelece uma ligação entre as sequências de grafemas (palavras escritas) e as ideias (conceitos ou imagens mentais), sem intervenção da linguagem falada.
2. Um código grafo-fonético que estabelece a ligação entre os elementos da língua escrita (letras, sílabas, etc.) e os elementos da língua falada (fonemas). Esta ligação é serial, isto é, efectua-se elemento por elemento e é exclusivamente áudio-visual. Neste código, as palavras são significados enquanto que no sistema da língua falada são significantes.

Para este autor esses dois códigos correspondem a duas formas de leitura; o código ideográfico, permite a leitura propriamente dita, e o código grafo-fonético, permite a decifração. O autor afirma que “a vantagem deste tipo de leitura é a de permitir descobrir de forma indirecta o sentido da palavra, passando pelo termo na linguagem falada, sem o recurso a uma ajuda exterior que revele o que ele quer dizer” (p. 25).

Lobrot é ainda de opinião que a aprendizagem destes dois códigos deve ser simultânea, e que nenhuma vertente deve ser sacrificada. Assim, embora não seja necessário passar pela linguagem oral, porque se assim fosse, os surdos nunca aprenderiam a ler, é necessário reconhecer que, na maioria das crianças, a oralidade precede a escrita e funciona como factor facilitador da aprendizagem da leitura.

Vemos assim que para uns ler é descodificar (decifrar e dar significado ou reconhecer o significado); para outros é recodificar porque pressupõe a passagem por um referente oral (código oral) já conhecido pela criança. Por outro lado, a aprendizagem do código ideográfico ou a aprendizagem global deve-se situar em primeiro plano e subentender a aprendizagem grafo-fonética. Na prática significa que a criança deve descobrir as correspondências grafo-fonéticas (decomposição) em textos completos que tenham sentido para ela.

Em síntese, para decifrar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem, estabelecer a correspondência entre cada elemento gráfico e cada elemento sonoro, comparar os elementos gráficos idênticos e os elementos fonéticos idênticos, relacioná-los entre si, compor (actividade de síntese) e decompor (actividade de análise) palavras, e distinguir o significante do significado. Acrescentaremos ainda que a discriminação dos signos gráficos requer, para chegar ao conceito de letra, a capacidade de seleccionar, de escolher (de acordo com as características distintas) e de classificar. A tradução de signos gráficos em fonéticos requer também a classificação múltipla, isto é, a consideração de mais do que um aspecto ao mesmo tempo, porque nem sempre a letra corresponde a um só som, e o contrário também se verifica.

Compreender

A compreensão na leitura é um campo que gera controvérsias. Embora a maior parte dos autores considere que a compreensão é um elemento vital na leitura, há pouco consenso no que diz respeito à sua definição e, consequentemente, a literatura é muitas vezes confusa e contraditória.

Daniel Dubois (citado por Vigner, 1979) dá a seguinte definição de compreensão: “numa primeira aproximação, definimos a compreensão como o conjunto das actividades que permitem a análise das informações recebidas em termos de classes de equivalências funcionais, isto é, o conjunto de actividades que relacionam as informações novas com

as adquiridas anteriormente e armazenadas na memória a longo prazo. Os modelos de compreensão estão, assim, estreitamente ligados à apresentação teórica das formas e do conteúdo da memória a longo prazo” (p. 37).

Em 1972 Thorndike escrevia: “Compreender um parágrafo é como resolver um problema de matemática. Consiste em seleccionar correctamente os elementos da situação, e relacioná-los em função do peso, da força e da influência de cada um. A mente é bombardeada por cada uma das palavras do parágrafo. Ela deve seleccionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar e organizar tudo sobre a influência do estado mental, da finalidade ou da exigência” (p. 27). Estas palavras de Thorndike constituem ainda hoje uma boa síntese do processo de extração de sentido, e sugerem já a exigência de diferentes competências e estratégias, de acordo com os objectivos do leitor.

Embora existam várias taxonomias da compreensão da leitura, referir-nos-emos apenas, e de modo breve, às de Barrett (1972) e Nila Smith (1980).

Na taxonomia de Barrett as dimensões da compreensão são divididas em cinco grandes categorias ou níveis: i) compreensão literal; ii) reorganização das ideias ou da informação exposta explicitamente; iii) compreensão inferencial; iv) avaliação ou julgamento; v) apreciação. Estas cinco categorias são ainda subdivididas em tipos específicos de tarefas.

Para Nila Smith a compreensão é considerada nos seguintes níveis: i) literal; ii) interpretativo; iii) crítico e; iv) criativo.

Fazendo uma síntese integradora desta taxonomias, considerámos os seguintes níveis de compreensão: i) compreensão literal; ii) compreensão interpretativa ou inferencial; iii) avaliação ou julgamento; iv) apreciação e; v) criação.

A *compreensão literal* consiste na reprodução fiel do significado explícito. A dicotomia entre compreensão literal e inferencial é considerada por muitos autores como falsa, excepto para os exemplos mais simples e concretos; no entanto, nós considerámo-las separadamente. Na compreensão literal poder-se-ão incluir actividades como a reprodução de factos, o estabelecimento da sequência de uma história ou de qualquer outra informação, o seguir direcções ou instruções, etc.

A *compreensão interpretativa* ou *inferencial* consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível. Esta parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa, envolvendo as capacidades de deduzir e construir o conteúdo e o significado de uma mensagem. Só se atingirá este nível se as crianças forem desafiadas a seleccionar títulos para as histórias que lhes são lidas ou que elas próprias inventem, a encontrar a ideia mais importante de um texto, a relacionar as causas com os efeitos, etc. Caberá aos professores a escolha das actividades que julgarem mais adequadas para o desenvolvimento deste tipo de compreensão. Com as crianças mais pequenas as inferências podem ser feitas com base em imagens e, a partir daí, proceder-se ao convite à antecipação para, finalmente, se chegar às conclusões.

A *avaliação* ou *juízo* do significado resultará da síntese e da integração dos níveis anteriores. A avaliação envolve uma reacção crítica às mensagens recebidas, que pode incluir vários processos intelectuais como a imaginação, a análise e a resolução de problemas. Neste nível o leitor questiona, analisa logicamente, e faz inferências para avaliar a veracidade da mensagem, distinguindo o sofisma subjacente à afirmação que parece verdadeira. A leitura avaliativa incluirá as capacidades de distinguir a realidade da fantasia e o facto da opinião, de avaliar o estilo do autor, de caracterizar as personagens, de detectar e avaliar os pontos de vista do autor, etc. Existe a tendência para considerar esta operação mais complexa do que as anteriores e, por isso, adiar a internacionalização do seu desenvolvimento até que os alunos tenham dominado as precedentes. Efectivamente, esta operação exige flexibilidade mental e mobilização dos esquemas cognitivos, mas seria imprudente não se promover o seu desenvolvimento desde os níveis elementares, em actividades e conteúdos adaptados a cada grupo etário.

A *apreciação* consiste em reagir às qualidades estéticas de uma obra, em responder emocionalmente ao texto. Aqui, os limites entre o cognitivo e o afectivo são ainda mais ténues uma vez que, mesmo utilizando critérios objectivos, a apreciação é influenciada pelos interesses, atitudes e valores. É em função das expectativas (a maioria das vezes mais implícitas do que explícitas) que fazemos apreciações. Na leitura a

capacidade de apreciar consiste em responder emocionalmente ao conteúdo do texto e ao estilo do autor, em estabelecer empatia com as personagens ou os incidentes no texto, em imaginar, etc.

A *criação* é uma operação do pensamento divergente, é a capacidade de gerar novas ideias ou interpretações alternativas a partir de uma dada informação. Consiste em dar um novo significado à mensagem implícita. A forma como o sujeito aplica a informação a novas situações, consideradas fora da experiência do leitor na tentativa de resolver problemas, pode ser também considerada um processo criativo.

À primeira vista, leitura e criatividade poderão parecer contraditórias. Com efeito, temos o hábito de considerar a leitura como uma mensagem imposta ao indivíduo, a partir do exterior. Contudo, a criatividade, nestes últimos decénios, tornou-se num dos mais importantes objectivos educacionais. A auto-expressão é uma das suas características, uma vez que o sujeito produz algo de novo ou diferente, de uma forma pessoal. O pensamento divergente consiste, por exemplo, em dispor e combinar a informação de um texto numa estrutura nova, descobrir vários significados implícitos num texto, modificar uma comunicação, questionar um texto, relacionar de uma nova forma as partes de um texto.

B. Disposições afectivas ou atitudes

As atitudes são as repercussões afectivas da aprendizagem, as predisposições ou os níveis de interesse acerca de um conteúdo particular e, como tal, estão na origem das capacidades e das competências.

Hoje em dia, as atitudes positivas das crianças em relação a si próprias, à leitura, à escola e à sociedade em geral, ganham terreno sobre a aprendizagem de conhecimentos já feitos e sobre a aquisição de automatismos; a receptividade, a inovação, a criatividade e a tolerância inscrevem-se entre os objectivos essenciais da educação e, consequentemente, devem ser privilegiadas em todas as disciplinas.

A partir de uma investigação sobre as crianças que aprenderam a ler antes de entrarem para a escola, Smethurst (citado por Cohen, 1982) definiu duas atitudes importantes para que as crianças aprendam

a ler com sucesso: i) o seu desejo de aprender a ler; ii) a sua atitude positiva para com os livros, as histórias e a leitura em geral.

Assim, despertar o desejo de aprender a ler e suscitar a curiosidade dando meios para a satisfazer, devem ser as primeiras preocupações do educador. A origem do desejo de aprender a ler assemelha-se ao de aprender a falar. A criança adquire a fala porque aqueles que vivem à sua volta a utilizam. É uma espécie de transmissão da experiência, de incitação por interposta pessoa. Os problemas que a criança gosta de resolver são os da sociedade adulta que a rodeia. Se os adultos que rodeiam a criança escreverem e lerem, isso despertará na criança o interesse por ler e escrever.

No entanto, uma coisa é ter desejo de ler, e outra é aprender e gostar de ler. Como vimos anteriormente, as atitudes e os interesses estão estritamente relacionados e estes, por sua vez, são a chave da motivação para ler. As pessoas esforçam-se mais numa actividade cujo valor funcional é claro, do que quando ela lhes parece desprovida de sentido. Assim, é importante que os temas de leitura sejam significativos, para que suscitem uma motivação intrínseca, sendo a sua experiência linguística a melhor fonte de produção desses temas.

Bettelheim e Zelan (1984) – escrevendo acerca de saber ler e gostar de ler – dizem-nos que “o domínio de uma habilidade técnica, como o acto de descodificar pode ser comparado à capacidade de abrir uma porta; se alguém vai realmente abri-la, depende do que se acredita que existe atrás dela. Ora, quando alguém recebeu a impressão de que atrás da porta estão coisas mais ou menos desagradáveis que experimentou no momento em que estava a adquirir a habilidade de abrir a porta, é claro que não encontra nenhuma motivação para ir adiante” (p. 22). Utilizando a mesma metáfora diremos que, depois de motivar a criança para abrir a porta, é importante que ela não depare com algo que a iniba e a faça ter vontade de fechar essa porta – o insucesso, as dificuldades. Por isso, nos capítulos seguintes, será dada especial atenção ao processo de ensino-aprendizagem da leitura nos seus momentos iniciais.

Tentámos distinguir os diferentes sentidos a atribuir ao que se entende por “saber ler”, de acordo com os diferentes modelos e níveis de leitura, e analisámos as componentes do acto de ler sublinhando a

função de activar os mecanismos que levam a comunicar e, consequentemente, a querer ler.

Como veremos, a investigação tem mostrado que para activar os mecanismos que levam a ler e a gostar de ler, é importante que, desde cedo, as crianças se tornem conscientes de que as palavras escritas têm significado, e que a linguagem escrita, do mesmo modo que a linguagem falada, transmite significado.

Assim, antes de serem dominadas as técnicas de descodificação, é necessário desenvolver um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes que se designam por comportamentos emergentes de leitura.

A aquisição destes comportamentos não é um fenómeno do tudo ou nada, mas um processo gradual que se inicia por um conhecimento intuitivo, implícito, a que os anglo-saxónicos chamam de *awareness*, até atingir um domínio completo consciente e explícito (*consciousness*). Yaden e Templeton (1986) recorrem à etimologia da palavra *awareness*, para clarificar o seu significado, definindo-a como “o acesso ao conhecimento sem ter conhecimento consciente disso” (p. 9), para a distinguir de *consciousness*, que tem subjacente um conhecimento explícito e consciente.

2. Os comportamentos emergentes de leitura e de escrita

O meio mais seguro e de que nunca nos lembramos é criar o desejo de aprender. Dêem à criança esse desejo e deixem o resto. (...)

Daniel Pennac (1993), *Como um Romance*, Porto: Edições ASA

Como é explicitado no programa de português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (M. E., 1990), ao ingressar no ensino formal muitas crianças fizeram já descobertas importantes sobre a linguagem escrita, descobertas essas que lhes poderão assegurar êxito no desempenho escolar, nomeadamente ao nível da leitura. Por exemplo, as crianças a quem foram lidas muitas histórias, quando entram no ensino formal são já capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem. Snow (1983), por exemplo, considera que as dificuldades com que muitas crianças se confrontam na iniciação à leitura são resultantes de uma incapacidade em lidar com a língua de forma descontextualizada, isto é, sem ser em situação comunicativa espontânea. Por sua vez, Wells (1982a) salienta que a capacidade de lidar com a língua de forma descontextualizada é particularmente posta à prova na escola, na medida em que uma grande parte das experiências que integram o currículo estão expressas de forma simbólica, mediadas pelos manuais escolares ou pelas palavras do professor.

Podemos dizer que foi Huey, em 1908, quem, pela primeira vez, evidenciou a importância das experiências vividas durante a infância, considerando-as como o desbravar do terreno para a leitura. No capítulo *Learning to read at home* fala dos “caminhos naturais” que a criança percorre para se tornar leitora. Huey foi, à época, considerado uma exceção. Todavia, constatámos que em Portugal, no mesmo ano de 1908, são apresentados os estatutos da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, que referem a necessidade de “instituir jardins-escola para crianças de três a sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João

de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Raposo, 1991, p. 6). Apesar da distância, vemos que também em Portugal existia uma concepção da aprendizagem da leitura como um processo gradativo, que começava antes do ensino formal.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M. E., 1997) adoptam esta concepção de aprendizagem da leitura precoce, afirmando que: “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar, não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e do tratamento da informação que implica a ‘leitura’ da realidade, das ‘imagens’ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (pp. 65-66).

O contacto que temos tido com pais e professores mostra-nos que esta concepção de leitura está longe de estar generalizada. Uns e outros consideram (salvo raríssimas excepções) que só quando a criança ingressa no ensino formal (1.º Ciclo) é que vai aprender a ler. Alguns educadores e professores afirmam peremptoriamente que é até contraproducente que a criança “aprenda a ler” antes do 1.º ano de escolaridade (Cardoso, 1999). É evidente que estas afirmações têm subjacente uma concepção de aprendizagem da leitura no sentido “formal e clássico”, sentido este que é negado nas Orientações Curriculares.

Talvez valha a pena chamarmos a atenção para o facto de um levantamento recente (Cardoso, 1999) ter verificado que, na realidade, as práticas dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo estão ainda muito arraigadas à concepção da leitura e da escrita como actividades essencialmente perceptivas. Assim, consideram que a preparação para a aprendizagem da leitura assenta, essencialmente, no desenvolvimento de competências de cariz perceptivo e motor. Tal facto tinha sido já constatado por um outro trabalho (Souza, 1996)

onde se analisaram as actividades propostas por diversos manuais escolares como “propedêutica” para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por sua vez, a concepção da leitura como um processo linguístico permitiu compreender melhor os processos da leitura. Clay (1972) dá a seguinte definição psicológica de comportamento de leitura: “Ler é um processo pelo qual a criança pode, progressivamente, extrair uma sequência de pistas a partir dos textos impressos e relacioná-las, para que possa compreender a mensagem precisa do texto. A criança continua a progredir nesta competência através de toda a educação, interpretando mensagens escritas cada vez mais complexas” (p. 13). No campo da educação, Marie Clay (1967, 1972-1986) foi pioneira na análise da leitura e da escrita de crianças pequenas com base na investigação sobre a aquisição da linguagem, demonstrando o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a leitura em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral. Preocupada com a identificação de crianças em risco, Marie Clay orientou a sua atenção para os comportamentos iniciais de leitura. Na sua obra de 1972 (*Reading: The patterning of complex behaviour*) é nítida a importância que atribui às interacções protagonizadas pelas crianças durante a primeira infância no desenvolvimento da literacia. Analisando amostras de “escrita” de crianças muito pequenas, chamou a atenção dos investigadores para os comportamentos que as crianças exibem perante o material impresso, muito antes de saberem ler e escrever. Marie Clay rejeita a expressão “prontidão para a leitura” pois considera que ela não traduz a dinâmica de um processo de desenvolvimento. É precisamente a dinâmica deste processo que passou a ser estudada nas últimas décadas.

A palavra emergente indica que há sempre algo de novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que existia (Viana, 1998). Subjacente ao conceito de “Comportamentos Emergentes de Leitura” está a ideia de que, no seu desenvolvimento, as crianças estão a aprender, a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação (Teale & Sulzby, 1992).

Estes comportamentos incluem, por exemplo, **factores motivacionais**, tais como ter elevadas expectativas em relação aos livros

como fonte de satisfação de necessidades; **factores operativos**, como a habilidade para usar a linguagem sem referência directa ao contexto imediato e de utilizar estratégias de autocorreção; **factores linguísticos**, familiaridade com a forma oral da língua escrita, a nível da sintaxe, da semântica e da pragmática; **factores ortográficos**, como conhecimento das convenções acerca do impresso, a diferenciação entre a imagem e o impresso e entre letras e números, conceitos acerca das componentes do impresso (palavras, espaços, letras), convenções direccionais da leitura e pontuação, relação das letras com os sons do discurso (Downing, 1970, 1972, 1973 e 1984; Clay, 1979; Holdaway, 1979; Bissex, 1980; Valtin, 1984; Bryant & Bradley, 1988; Bialystoy, 1991). Tornou-se também claro que o desenvolvimento destas atitudes, comportamentos e competências é um processo longo que tem as suas raízes na interacção pais-filhos e/ou crianças-educador (Sulzby, 1985).

Verificamos que a partir de meados dos anos 60 do século XX o conceito de *emergent literacy* se vai sobrepondo ao de "prontidão para a leitura". Para esta mudança foi decisiva a investigação desenvolvida no campo da psicologia da linguagem. A criança passa a ser encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses, e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação (Viana, 1998).

Contemporânea de Marie Clay, e com objectivos semelhantes de pesquisa, Yetta Goodman desenvolvia nos Estados Unidos uma investigação sobre os processos de leitura. Nesta pesquisa Y. Goodman (1984) verificou que, mesmo as crianças consideradas em risco de insucesso, possuíam conhecimentos sobre muitos aspectos de leitura, tais como a compreensão da direccionalidade da escrita, as funções do impresso, como manipular livros, etc. A sua investigação sobre crianças muito pequenas permitiu-lhe afirmar que os caminhos da literacia não começavam apenas aquando do ensino formal da leitura e escrita.

Segundo Viana (1998) na década de 80 do século XX uma nova concepção sobre a leitura e a escrita era definitivamente adoptada, concepção esta claramente sintetizada por Teale e Sulzby (1992) em 6 premissas: i) o desenvolvimento da competência literária começa bem antes da instrução formal; ii) ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma

forma concorrente e interrelacionada, mais do que de uma forma sequencial; iii) a competência literária desenvolve-se no quotidiano, para dar resposta a questões do dia-a-dia, e a criança aprende sobre a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia; iv) as crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico no desenvolvimento desta competência, desde o nascimento até aos seis anos de idade, precisamente através das actividades da vida real e para interagir com o real; v) interagindo socialmente com adultos em situações de leitura e de escrita, as crianças aprendem a língua escrita e; vi) se bem que a construção da literacia possa ser descrita em termos de estádios, as crianças podem atravessar estes estádios de várias maneiras e em diferentes idades (p. 60).

Como vemos, registou-se uma mudança de perspectiva no estudo da forma como a criança se apropria da linguagem escrita, colocando a ênfase não somente nas capacidades tradicionalmente consideradas necessárias para a aprendizagem da leitura, mas nos problemas conceptuais que o sistema alfabético impõe à criança.

Abordaremos, de seguida, duas linhas de investigação que têm em comum a tentativa de identificar os comportamentos iniciais das crianças acerca da linguagem escrita: a primeira, centra-se mais nas capacidades de raciocínio e na aquisição dos conceitos linguísticos específicos da linguagem impressa; a segunda, coloca a ênfase na génese da apropriação da linguagem escrita pela criança, e procura estabelecer padrões de desenvolvimento dos comportamentos emergentes de leitura. Tentaremos, também, mostrar como os caminhos da literacia são percorridos no quotidiano de cada criança, salientando a importância de intencionalizar as nossas práticas, no sentido de incentivar o domínio progressivo de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

Perspectivas actuais do desenvolvimento da linguagem escrita

Modelo da clareza cognitiva

O modelo da "clareza cognitiva" data de 1967, altura em que o seu mentor J. Downing foi escolhido para planificar e conduzir a primeira

Como dissemos, este estudo influenciou posteriormente J. Downing que o replicou e expandiu (1970, 1972, 1982, 1984).

O modelo da clareza cognitiva proposto por J. Downing é uma abordagem integrativa que considera, simultaneamente, o desenvolvimento da compreensão das finalidades e das funções da leitura, e das características da linguagem falada que são representadas pelos signos escritos. Downing (1972) verificou que o desenvolvimento rápido da clareza cognitiva engloba quatro dimensões: i) compreensão das finalidades comunicativas da linguagem escrita; ii) concepção da função simbólica da escrita; iii) domínio da terminologia técnica e; iv) compreensão do processo de descodificação. Este modelo pode ser também considerado como uma parte da teoria mais geral da aprendizagem de qualquer competência, que foi proposta por Fitts e Posner (1967). Estes autores concluíram, a partir da revisão da investigação, que o desenvolvimento das capacidades ou das habilidades humanas envolve, de uma maneira geral, três fases: i) a fase cognitiva, que é caracterizada pela procura, por parte do sujeito, de uma representação global da tarefa, procurando perceber a sua finalidade e desenvolver conceitos sobre as suas partes componentes; ii) a fase de domínio, que é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa e; iii) a fase da realização automática, que requer a prática contínua até ao domínio da tarefa sem esforço consciente. Considerando que a aprendizagem da leitura deveria seguir as etapas das outras aprendizagens em geral, Downing aplicou à aprendizagem da leitura estas várias fases de aquisição. Assim, na primeira fase a criança vai tomando "consciência" em que consiste a leitura. Na segunda fase aprende as regras essenciais da codificação e descodificação. Na terceira fase, que se intercepta com a segunda, desenvolve as técnicas de fluência.

Downing dá especial atenção à *fase cognitiva* do saber ler em que as crianças têm necessidade de descobrir dois tipos de conceitos – os *conceitos estruturais* e os *conceitos funcionais*. Os primeiros relacionam-se com os conceitos técnicos que empregamos para falar do oral e do escrito; os segundos dizem respeito às finalidades e funções da leitura e da escrita, e à sua relação com a fala. Assim, na fase cognitiva,

experiência em grande escala na Grã-Bretanha sobre o "Alfabeto Inicial de Ensino" ou I.T.A. de Sir Pitman. A base do nascimento deste modelo foi o livro de Vernon *Backwardness in reading* (1957) e o artigo *Learning to think about reading* de Jessie Reid (1966). Não podemos negar, ainda, a influência dos trabalhos de Piaget, Vygotsky e Bruner. Vernon (1957), na revisão da literatura sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, concluiu que a característica comum encontrada na maioria das descrições sobre as crianças com insucesso era a incapacidade de estas compreenderem o porquê da associação arbitrária entre uma seqüência de letras impressas e a sua sonorização. Esta autora verificou que as crianças que falhavam na leitura se mostravam confusas acerca da razão de certas sucessões de letras impressas correspondem aos sons fonéticos nas palavras. Concluiu que tal fenómeno é normal, uma vez que, ao contrário de outras competências, é impossível imitar com sucesso as acções essenciais do leitor competente. Acrescenta, posteriormente, que é essencial a criança compreender que na escrita alfabética as palavras são representadas por combinações de um número limitado de signos visuais (Vernon, 1971). Esta autora afirma ainda, a propósito da associação letras/sons, que as mais simples se podem aprender através da memorização, mas que as associações mais complexas e a aplicação das regras ortográficas exigem compreensão. Esta autora hipotetiza ainda que a leitura envolve um tipo de raciocínio diferente do raciocínio geral avaliado através dos testes psicológicos tradicionais. Isto é, uma criança pode ter óptimos resultados nos testes psicológicos, e falhar redondamente na aprendizagem da leitura.

Por sua vez, o objectivo do estudo de Reid (1966) era explorar o nível geral da formação dos conceitos de leitura e de escrita e o desenvolvimento do vocabulário técnico, para seguir o crescimento destes conceitos, e clarificar o papel que poderiam ter na aprendizagem da leitura.

Refira-se que Reid definiu "vocabulário técnico" como uma linguagem disponível para falar e pensar acerca da própria actividade de leitura. Esta autora verificou que grande parte das crianças escocesas de cinco anos não tinha "consciência" de que existe uma correspondência entre a escrita e a leitura, não distinguiam a imagem do impresso, nem se tinham apercebido que a leitura seguia uma ordem sequencial no espaço.

é necessário que a criança: i) possua a capacidade para compreender e responder à linguagem falada, o que inclui seguir instruções orais simples e adquirir um vocabulário básico, designadamente, a linguagem técnica da leitura; ii) tenha desenvolvido a função simbólica, saiba que a série de marcas no papel representa, ao mesmo tempo, o som das palavras faladas e o seu significado, e compreenda as convenções em relação à orientação esquerda-direita e de cima para baixo; iii) tenha uma “consciência” geral da estrutura dos sons e da segmentação da linguagem falada, ou seja, de que as palavras são constituídas por sons; iv) compreenda a relação, numa determinada palavra, entre grafemas específicos e fonemas. Esta “consciência” de como o processo de leitura funciona permite desenvolver um conjunto de estratégias, sem as quais a criança terá dificuldade em resolver as “confusões cognitivas”.

A descoberta destes conceitos estruturais e funcionais é, no fundo, uma actividade de resolução de problemas. Downing compara o aprendiz leitor a um arqueólogo, na medida em que também se encontra confrontado com o problema de descobrir as intenções daqueles que produziram a escrita.

O modelo da “clareza cognitiva” da aprendizagem da leitura defende que o desenvolvimento da leitura progride através do aumento da “consciência” (*awareness*) e compreensão das funções e das características linguísticas do discurso e da escrita. O termo “clareza cognitiva” refere-se, não só aos factores linguísticos, mas também aos factores cognitivos. O conhecimento das convenções do impresso pode estar relacionado com diferentes níveis cognitivos. Os conhecimentos que as crianças têm do impresso e a exibição de comportamentos pré-literários parecem reenviar para um conhecimento figurativo (reconhecimento de um índice físico ou de comportamento relevante) sem o conhecimento conceptual de um adulto (bem) alfabetizado. O termo clareza cognitiva relaciona-se também, e preferencialmente, com o conhecimento operativo. Elkind (1981) afirma a este propósito que nas línguas silábicas como é o caso do japonês, as crianças conseguem aprender a ler no estágio pré-operacional. Contudo, no caso das línguas alfabéticas uma mesma letra pode indicar sons diferentes, e o mesmo som pode ser representado por letras diferentes, pelo que, para

compreender esta complexidade, as crianças precisam de ter atingido o estágio das operações concretas.

A. Conceitos funcionais

A finalidade do acto de ler está estreitamente relacionada com a sua técnica, e é um importante factor na compreensão. O tipo de leitura muda de acordo com os seus objectivos e com a dificuldade do material a ser lido. Já em 1973, Eva Malmquist propunha que o conhecimento acerca das finalidades da leitura fosse encorajado desde os estádios iniciais da escolaridade. Cunningham e colaboradores (1983) consideram mesmo que a compreensão das finalidades da leitura é uma das componentes principais da “prontidão para a leitura” (*reading readiness*).

O conceito de “clareza cognitiva” proposto por Downing (1984) inclui também esta clareza quanto às funções da linguagem escrita. Só uma criança que conheça as finalidades da leitura e da escrita poderá estar motivada para a sua aprendizagem. Assim, a criança que vê os pais a ler e a discutir entre si o conteúdo das leituras (quer seja a consultarem livros de instruções ou de receitas, a receberem cartas ou a lerem jornais, a procurar os programas da televisão ou os anúncios ou, simplesmente, para passarem o tempo a fruir um livro) está, de um modo natural, não só a adquirir noções importantes acerca das funções da escrita, como também a desenvolver atitudes positivas em relação à leitura.

Na mesma linha de pensamento, Mason (1990) afirma que a aprendizagem da leitura pode ser prejudicada quando as crianças, não tendo conhecimento suficiente das funções e das finalidades da leitura, são iniciadas no processo de ensino/aprendizagem destas competências partindo-se do princípio de que já adquiriram esse conhecimento. Num estudo com 189 crianças, repartidas pelo jardim-de-infância e pelo 1.º e 2.º anos de escolaridade, verificou que menos de metade da amostra das crianças do jardim-de-infância respondeu aos itens que avaliavam conceitos relacionados com as finalidades e as funções da linguagem escrita. Depois de um ano de escolaridade as respostas das crianças ao mesmo tipo de itens indicaram que 8% das crianças tinha

ainda dúvidas acerca da diferença entre acto de ler e de escrever, e acerca da diferença entre desenhar e escrever.

De início, as crianças têm tendência para confundir desenho com escrita. As crianças concebem a escrita como algo que as pessoas fazem, por isso, negam o nome "escrito" ao impresso, o que conduz a confusões acerca da relação entre escrita e leitura. Mesmo aos seis anos, muitas crianças não distinguem o desenho (imagem) do impresso (texto) considerando, por exemplo, que o que os adultos lêem são as imagens que ilustram os textos e não os textos propriamente ditos. Mais uma vez esta "confusão" poderá explicar ou estar associada às dificuldades que as crianças apresentam em compreender as finalidades da leitura, as suas convenções, as unidades de linguagem e os termos técnicos.

Num estudo desenvolvido em Portugal (Teixeira, 1993a) com uma amostra de quatrocentas crianças de idades compreendidas entre os seis e os sete anos, provenientes de meio geográfico urbano e rural e de estatuto socioeconómico baixo e médio elevado, verificou-se que 37% das crianças não tinha ainda a noção de que a leitura e a escrita servem, nomeadamente, para receber e deixar mensagens, para seguir instruções, para procurar anúncios num jornal ou numa revista, etc.

Estes estudos apontam para que, à medida que a idade avança, as concepções simbólicas se aproximam das concepções dos adultos alfabetizados. Isto é, alguma percepção da função comunicativa da linguagem escrita tende a emergir bastante cedo, embora algumas funções da linguagem escrita permaneçam difíceis de compreender por parte das crianças.

Contudo, na idade pré-escolar muitas crianças já sabem que a escrita pode ser usada para comunicar. Já viram os pais a preencher impressos, a receber e a enviar correspondência e, muitas vezes, elas próprias já receberam ou enviaram convites por escrito. Muitas facilmente identificam também as etiquetas das embalagens ou os nomes de ruas. Quando uma criança nos pede que registemos algo, provavelmente ela já se apercebeu da permanência da escrita, e de que ela pode ser utilizada como auxiliar de memória. Esta aprendizagem ocorreu de forma natural, ao ver os pais (pares, educadores, avós, etc.) a escreverem

mensagens telefónicas ou a lista das compras (entre outras). A naturalidade destas aprendizagens é consequência da imersão da criança em ambientes alfabetizados e utilizadores da linguagem escrita. É precisamente este conhecimento (implícito) que tem mostrado ser uma das competências facilitadoras da aprendizagem da leitura nos momentos iniciais. Assim, as atitudes em relação à leitura e à escrita estão intimamente ligadas à compreensão das suas funções, ou seja, de que elas podem ser um instrumento que satisfaz necessidades pessoais, práticas e de fruição.

B. Conceitos estruturais

Vários autores realizaram estudos com crianças em idade pré-escolar para verificar quais as concepções infantis acerca das convenções usadas na escrita (nomeadamente as regras direccionais), bem como sobre o sentido de termos linguísticos como "palavra" e "letra", entre outros.

Em relação à noção que as crianças têm sobre a direccionalidade da leitura, Clay (1975) pediu a crianças que ainda não sabiam ler para lerem com os dedos e verificou que elas os moviam em qualquer direcção. Esta autora encontrou, ao fim de um ano de escolaridade, 4 a 10% de crianças que ainda não tinha compreendido a direccionalidade esquerda-direita da leitura.

Ferreiro e Teberosky (1984) também observaram que as crianças de quatro anos seguiam a leitura da primeira linha orientando-se da esquerda para a direita, a seguinte da direita para a esquerda e assim por diante. Por outras palavras, a leitura de uma linha qualquer começava onde a precedente acabava, pelo que o resultado era um traçado em "cobrinha". As autoras estabelecem uma relação entre este comportamento da criança e a escrita na Grécia antiga, que se chamava escrita em *bustrofedon* porque recordava a maneira de fazer sulcos na terra com o arado.

Um dos primeiros estudos sobre a compreensão, por parte das crianças, do processo de leitura e das relações entre as unidades do impresso e do discurso vem de Karpova (1955) que estudou a forma como as crianças russas dos três aos sete anos aprendiam a isolar palavras

As crianças mais jovens, entre quatro e cinco anos, deram como exemplos de *palavras compridas* nomes de objectos grandes ou palavras de acções que demoram muito tempo a executar. Num estudo semelhante, Lundberg e Tornéus (1978) apresentaram a crianças suíças (frequendo o ano pré-escolar) pares de palavras, uma longa e outra curta. Estas palavras eram ditas oralmente e, em seguida, mostravam-lhes uma ficha onde estas palavras estavam impressas (o experimentador não revelava a relação entre a palavra impressa e a palavra falada). De seguida, eram convidadas a apontar uma das palavras nomeadas pelo experimentador. Verificou-se que estas crianças tinham uma clara tendência para usar uma estratégia semântica na selecção da palavra impressa. Por exemplo, se a palavra falada fosse um nome de um objecto grande, então a criança apontava a palavra mais comprida do par. Também num estudo desenvolvido com crianças portuguesas, e já anteriormente referido (Teixeira, 1993a), quando se pedia às crianças para escolherem de entre as palavras “vem – comem – cão – Carlos” a que achavam que era o nome de uma pessoa, elas assinalavam preferencialmente “comem”. As que justificavam esta opção, fundamentavam-na numa lógica de grandeza (“é por ser a mais comprida”).

Todos estes estudos demonstram que, antes de aprender a ler, as crianças têm uma tendência natural para se concentrarem no significado das mensagens, e não nos aspectos formais do significante. Lúria exemplifica como a criança tem pouca consciência das unidades constitutivas da mensagem verbal afirmando: se alguém diz à criança “os patos nadam na água”, a criança tem imediatamente a imagem dos patos nadando na água, mas não sabe que a pessoa fala a palavra “os”, a palavra “patos”, a palavra “nadam”, a palavra “na” e a palavra “água”, e que estas palavras são pronunciadas numa sequência temporal particular. Foi a partir de reacções como esta que Lúria (1988) elaborou a sua “teoria da janela de vidro” (*glass window theory*): “um importante período do desenvolvimento da criança é caracterizado pelo facto de que, apesar de usar activamente um discurso gramatical e de designar com palavras apropriadas objectos e acções, a criança não é ainda capaz de tomar a palavra e as suas relações verbais como objectos para a sua consciência. Neste período uma palavra pode ser semelhante a uma janela de vidro

dentro da frase. Por exemplo, na frase “O livro está em cima da cadeira”, as crianças faziam a seguinte segmentação: “O livro/está em cima/da cadeira”. O autor observou que estas crianças revelavam passar por diversas fases no desenvolvimento da habilidade para segmentar frases em palavras. Na fase inicial, as crianças tendiam a segmentar as frases em unidades semânticas. Numa segunda fase as crianças concentravam-se nos nomes como palavras e, na terceira fase, tinham tendência para omitirem as preposições e as conjunções. Berthoud-Papandropoulou (1978) num estudo semelhante sobre a noção de palavra realizado com crianças francesas de idades compreendidas entre os quatro e os sete anos, apresentou oralmente uma lista de palavras, composta, nomeadamente, por substantivos, verbos, adjectivos, pronomes, preposições, conjunções e artigos. Para cada uma delas era pedido à criança que dissesse se o que estava a ouvir era uma palavra ou não. Verificou que, nesta faixa etária, os artigos, as preposições, os pronomes e as conjunções eram sistematicamente rejeitados da classe das palavras. Quando se pedia para contar quantas palavras havia numa oração, apresentada também oralmente, os artigos ou eram omitidos, ou aglutinados aos substantivos que os sucediam. Respostas idênticas foram também verificadas por parte de crianças portuguesas de idades compreendidas entre os seis e sete anos (Martins, 1989; Teixeira, 1993a).

Num estudo para descobrir qual a concepção que as crianças tinham de palavra, Meltzer e Hersel (1969) realizaram experiências com crianças do jardim-de-infância e do primeiro ano de escolaridade, em que lhes era pedido para destacar uma palavra numa frase impressa (apresentada num cartão). A maioria das crianças cortou duas palavras e, por vezes, um pedaço de palavra. Os autores verificaram ainda que algumas crianças colocavam letras maiúsculas no início e fim das palavras, na primeira palavra da frase, e na primeira palavra de cada linha do texto.

As crianças antes dos seis anos de idade não diferenciam as palavras dos objectos que representam. Para elas significante e significado funcionam como uma unidade inseparável. Papandropoulou e Sinclair (1974) realizaram um estudo no qual pediam a crianças de nacionalidade francesa para dizerem uma palavra comprida e uma palavra curta.

através da qual a criança olha o mundo à sua volta. Ela não tem consciência da palavra em si, nem suspeita que ela tem a sua própria existência e as suas próprias características estruturais” (p. 95).

Perspectiva psicogenética

Esta perspectiva, representada nomeadamente por Ferreiro e Teberosky (1984; 1985), baseia-se na teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget. Estas autoras, com base nos postulados da teoria genética, onde os conhecimentos têm uma génese e o sujeito é o construtor activo desse conhecimento, demonstraram claramente que as crianças começam a construção dos conceitos sobre a língua escrita muito antes de entrarem para a escola. Estas autoras consideram que as actividades de pré-leitura e leitura supõem uma interacção entre o sujeito que pensa (e levanta hipóteses) e o objecto de conhecimento (neste caso a leitura), sob a forma de um conflito a ser resolvido, e cuja resolução requer raciocínio.

Esta forma de abordar o comportamento de leitura é também defendida por Clay (1979) ao afirmar que as crianças operam no impresso como as crianças de Piaget operavam nos problemas, isto é, procurando elos de ligação entre os itens (sons, palavras, letras), e relacionando as novas descobertas com o conhecimento anterior. Segundo esta autora, a descoberta, por exemplo, do conceito de letra, requer uma construção activa idêntica àquela que as crianças empregam para criar o conceito de objecto. Todavia, trata-se de uma construção de nível superior, porque as letras são signos e, ao contrário dos símbolos, não têm relação com o que representam. Assim sendo, as letras são entidades abstractas e sem funcionalidade para a criança pequena.

Ferreiro e Teberosky (1985) descreveram a evolução das representações infantis sobre a leitura, ou seja, a evolução das hipóteses espontâneas elaboradas pelas crianças acerca dos mecanismos de funcionamento do sistema escrito. Estas concepções, nas suas sucessivas formas e fases, fazem lembrar a psicogénese da própria escrita, desde as representações pictográficas e ideográficas, até ao sistema alfabético. A escrita pictográfica não envolve a identificação das unidades

faladas, e os signos parecem-se com os objectos que representam. Na escrita logográfica/ideográfica a escrita dos símbolos tornou-se mais abstracta e formalizada. Os caracteres individuais representam palavras, como na escrita chinesa, mas não estão relacionados intrinsecamente com a forma falada. A escrita alfabética é um sistema baseado em sons, em que cada letra representa um som ou um conjunto limitado de sons. A partir de um pequeno conjunto de letras pode gerar-se um número infinito de combinações.

Voltando ao modo como as crianças abordam cognitivamente o texto escrito, Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram que as concepções infantis sobre a leitura e a escrita passam por diversas fases ou níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto, até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito.

Estas autoras conceberam duas situações experimentais para estudar a forma como as crianças dos quatro aos seis anos relacionavam a imagem com a escrita. Numa situação apresentavam às crianças uma imagem e um nome, que poderia ser o do objecto como um todo, ou de apenas uma parte dele; na outra, apresentavam uma imagem com texto. Em ambas as situações a imagem nem sempre ilustrava exactamente o texto. O objectivo era averiguar quais as hipóteses das crianças relativamente à escrita, quando acompanhada de imagem, pelo que as justificações das crianças às respostas dadas foram amplamente analisadas. A análise das respostas das crianças apontou para a existência de quatro níveis evolutivos. Num primeiro nível – a que chamam de **indiferenciação** entre imagem e texto – as crianças referem-se ao texto tal como se referem à representação figurada dos objectos. O texto e o desenho estão indiferenciados, ambos constituem uma unidade indissociável, e as crianças tanto lêem no texto como no desenho. O texto é inteiramente previsível a partir da imagem e representa os mesmos elementos que o desenho.

Num segundo nível – que designam por **hipótese do nome** – existe já uma diferenciação entre imagem e texto, sendo este considerado uma etiqueta do desenho. O considerar as letras como objectos substitutos, e a distinção clara entre desenho e escrita, são aquisições

entre o padrão sonoro da palavra e a sua representação escrita” (*idem*, p. 29).

Num terceiro nível a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, mas inicia-se um processo de **consideração das propriedades gráficas do texto**, que fornece indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. Os indicadores são de dois tipos: por um lado, a continuidade e o comprimento espacial do texto, e, por outro, as diferenças entre as letras, utilizadas como índices para justificar as respostas. Quando as crianças aplicam o primeiro indicador já são capazes de inferir que uma das propriedades do texto é o seu comprimento espacial, e de que este está em relação directa com o comprimento do enunciado que se lhe atribui. No que diz respeito ao segundo indicador, procurar as letras é considerar uma propriedade do texto ainda mais específica do que o seu comprimento, o que consiste em eliminar uma variedade maior de outras atribuições possíveis. Nesta fase já começou a conservação do significado.

O quarto nível caracteriza-se pela procura da correspondência entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos. Numa primeira etapa deste nível a hipótese que é levantada é uma **hipótese silábica**, em que as crianças consideram que cada grafema corresponde a um pedacinho da palavra (que corresponde, geralmente, a uma sílaba), representando cada pedacinho por um sinal gráfico (letra ou pseudo-letra). Fruto deste trabalho de análise, à medida que a criança se apercebe de que as letras representam sons, ela vai procurando fazer a correspondência entre os fragmentos gráficos e os sons do enunciado. Esta procura abre caminho para uma outra hipótese emergir – a **hipótese alfabética** – em que ela tenta fazer a correspondência entre fonemas e grafemas.

Na hipótese silábica os fragmentos gráficos são colocados em correspondência com as segmentações do enunciado. Quando um nome é atribuído ao texto, o resultado da segmentação é um recorte silábico: por exemplo, quando se apresenta uma imagem de um menino num barco, num rio, acompanhada da frase escrita “Raul rema”, a criança “lê” “bar... co” fazendo corresponder a emissão verbal com o acto de assinalar, alongando a duração da palavra até coincidir com os

importantes deste nível. A omissão sistemática do artigo parece constituir a primeira indicação de que a escrita começa a diferenciar-se da imagem. A premissa subjacente parece ser a de que o que se escreve são os nomes, a etiqueta verbal que corresponde ao objecto. Alguns critérios orientam, neste nível, a produção escrita: a exigência de um *número mínimo de letras* para a escrita de cada palavra (situando-se à volta de três caracteres), e a *variedade de grafemas* (as letras em cada palavra não podem ser repetidas). Assim, a omissão do artigo, segundo as autoras, parece ser, por um lado, de ordem gráfica (uma vez que, para a criança uma palavra com menos de três letras não se pode ler) e, por outro lado, (meta)linguístico (dado que, se não é palavra, não há razão para escrevê-la). Neste segundo nível as crianças começam a procurar fundamentar as suas representações e levantam hipóteses. Uma destas hipóteses, e a mais amplamente confirmada, é a de que o número de letras está ligado ao tamanho do objecto. Reframos, a título de exemplo, as interrogações de uma criança que não admitia que uma determinada cadeia gráfica pudesse representar PAI, “porque o pai é muito alto, e estas letras são pequeninas” (isto é “pouquinhas”) para, de seguida, se interrogar “como é que o pai pode ser mais pequeno que eu”? (referindo-se este eu à sequência gráfica que a Educadora dizia ser o seu nome, quando marcava os trabalhos) (Viana, 1998). Estas hipóteses são, assim, hipóteses quantitativas. Mas a criança pode tentar tornar o problema através de hipóteses qualitativas. Assim, se a criança já conhece muitas letras, ela vai utilizar letras diferentes para palavras diferentes. Se conhece poucas letras, vai jogar com a sua posição relativa, jogo este que Ferreiro (1995) considera como “uma das mais notáveis soluções descobertas pelas crianças neste nível de desenvolvimento” (p. 26). Como as letras substituem os nomes dos objectos, o desafio seguinte, a que a criança tentará dar resposta, é o de descobrir “como as letras são organizadas para representar correctamente os nomes”, começando por procurar “as condições sob as quais um escrito será uma boa representação do objecto” (Ferreiro, 1995, p. 26). Pode acontecer, também, que haja já um esforço por parte da criança para controlar as variações quantitativas e qualitativas simultaneamente. Estes esforços antecedem, no entanto, “qualquer conhecimento da relação

extremos espaciais do texto. Quando uma oração é atribuída ao texto, os recortes são sintácticos (sujeito-predicado ou sujeito-verbo-objecto). O procedimento que a criança utiliza é idêntico ao anterior; localiza uma parte do enunciado num pedaço do texto e a outra no restante. Considerando a frase "Raul rema no rio", a criança "lê" "o menino" (e aponta Raul) re... ma (rema no rio). Isto significa que, embora não exista ainda uma verdadeira correspondência entre pedaços gráficos e segmentos sonoros, a criança preocupa-se em fazer corresponder (às vezes forçando) o início e o fim do texto escrito ao início e ao fim do seu enunciado.

Assim, a descoberta de que a quantidade de fragmentos gráficos que o texto comporta não coincide com os recortes silábicos conduz a um estado de desequilíbrio que "obriga" a criança a rever a hipótese silábica, uma vez que, só procurando uma divisão que vá para além da sílaba é que o conflito pode ser superado.

No nível conceptualmente mais evoluído - a que as autoras chamam de hipótese alfabética - todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. As crianças que se encontram neste último nível estão em melhores condições para receber o ensino sistemático da leitura e da escrita, comparativamente às crianças dos outros níveis, uma vez que são capazes de estabelecer uma correspondência termo a termo, considerando as propriedades do texto em termos de segmentação, comprimento e letras com valor de índice.

Os resultados destas investigadoras foram parcialmente confirmados por Martins e Mendes (1986) numa amostra de vinte crianças portuguesas de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (provenientes de vários meios socioculturais, e frequentando jardins-de-infância). Neste estudo os autores encontraram três tipos de respostas: numa primeira fase (leitura icónica do texto) a criança fala sobre a escrita. Ela não compreende que a escrita respeita o carácter linear da linguagem oral e de que essa ordem de enunciação é fixa, e ainda porque não respeita a literalidade da escrita; num segundo nível (hipótese do nome) a imagem e o texto não são lidos de forma idêntica, e a criança tenta dizer o que está escrito; e, finalmente, num terceiro nível, a mensagem escrita passa a ser analisada linguisticamente, e a criança percebe

que as frases e as palavras são decomponíveis em unidades menores. Os autores consideram que, no segundo nível, coexistem dois tipos de resposta que, do ponto de vista genético, têm valor diferente: i) respostas em que o nome está indissociado do referente (o nome é inseparável do próprio objecto) e; ii) respostas em que o nome é já uma palavra.

Como vimos, os comportamentos emergentes da leitura são de natureza conceptual, evoluem à medida que a idade avança, mas são dependentes do contacto com o material impresso. Quais são, então, os estruturadores destes comportamentos e atitudes? Como os podemos desenvolver?

Promover a emergência de comportamentos pró-literários

Os estudos referidos anteriormente fornecem algum suporte à hipótese de que a facilidade em aprender a ler nos estádios iniciais resulta das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem co-nhecedoras das propriedades simbólicas e independentes do contexto, que caracterizam a linguagem escrita. A leitura de livros de histórias fornece um contexto particularmente útil para explorar a compreensão das crianças sobre este simbolismo, porque contém imagem e escrita.

As investigações nesta área resumem-se a duas categorias. A primeira categoria investiga as tentativas de leitura por parte da criança dos livros com os quais está mais familiarizada ou que lhe são favoritos (Clay, 1979; Teale, 1984; Sulzby, 1985). A segunda categoria trata das interações pais-criança ou crianças-professor (Ninio & Bruner, 1978; Heath (1982); Bruner, 1983; Martlew, 1983; Snow & Ninio, 1986). Ambas as categorias de investigação foram decisivas para demonstrar que a leitura de livros é uma actividade estruturadora da emergência dos comportamentos de pró-leitura e do desenvolvimento da literacia.

As crianças costumam pedir para que se leia repetidamente as suas histórias favoritas. Essa repetição ajuda-as a antecipar as palavras e as acções e familiariza-as com o conteúdo da história até atingirem o ponto em que conseguem "ler" quase palavra por palavra.

Os estudos longitudinais realizados por Sulzby (1985) demonstram que os comportamentos emergentes de leitura evoluem e refletem padrões de desenvolvimento. Os padrões que foram encontrados indicam que, de início, as crianças não só pensam que a imagem é a fonte da mensagem, como também começam por tratar cada uma das páginas do livro como se fossem unidades discretas, progredindo até considerarem o livro como uma unidade, ou seja, seguindo a acção e construindo a história ao longo das páginas.

O discurso que utilizam nessa leitura começa por ter características mais condizentes com a linguagem oral para, num nível mais avançado, se assemelhar à linguagem escrita, com algumas flutuações entre ambas, até adoptar completamente o estilo escrito de linguagem. Os aspectos que caracterizam esta "linguagem escrita" incluem: i) os enunciados - que são mais adaptados à linguagem escrita do que à linguagem oral; ii) os padrões de entoação - que soam como se de verdadeira leitura se tratasse, bem diferenciados dos usados no diálogo ou nas histórias contadas oralmente.

Podé acontecer que numa fase posterior a criança, ao utilizar o impresso como fonte das suas tentativas de "leitura", se recuse a tentar ler, dizendo "ainda não aprendi a ler". Esta recusa é um indicador de que elas descobriram que a leitura exige o domínio de um código a que ainda não acederam. Nesta fase, nas tentativas de leitura centram-se geralmente em um ou vários aspectos (palavras ou letras conhecidas). Por exemplo, uma criança espera que o texto comece com a palavra *Pai*. Ela pronuncia o som inicial /p/, mas a palavra era *Mãe*. A criança já conhecia a palavra *Mãe* e, portanto parou, olhou para a imagem e encontrou um *Pai* e não uma *Mãe*, olhou outra vez para o texto e disse *Mãe*. É óbvio que a decisão foi tomada pela forma impressa e não pela imagem.

Em síntese, quando a criança tem experiências com a leitura de histórias antes de entrar para a escola, parece ser mais capaz de "falar como um livro", o que é considerado um passo importante na aprendizagem. Quando a criança está a "ler" para um adulto, antes de saber ler convencionalmente, a linguagem torna-se menos dependente da interacção verbal com o adulto, e mais consistente com as convenções

específicas da linguagem escrita. Podem observar-se determinados indicadores como o ritmo, a voz, a entoação e os gestos, que se assemelham à leitura real, e que indicam que a criança pretende "ler". É interessante verificar que a "leitura" da criança começa a não soar mais como discurso natural e fluente, tornando-se mais lenta e mais deliberada. Com frequência a criança começa a apontar à medida que lê, a utilizar estratégias de verificação, e a procurar índices que lhe permitam relacionar a forma com o som.

Para Clay (1979), a actividade de leitura de histórias permite que a criança aprenda, de uma forma natural, noções de que: i) o impresso pode transformar-se em discurso; ii) há uma mensagem registada; iii) a imagem é um guia aproximado dessa mensagem; iv) algumas unidades da língua ocorrem com mais frequência do que outras; v) existe uma mensagem particular, constituída por palavras colocadas numa determinada ordem. Por seu turno, Teale (1984) considera que ler para as crianças lhes permite que ocorra, de forma simultânea e interdependente, um conjunto de aquisições importante tais como: i) a apropriação acerca das funções e dos usos da linguagem escrita (desde a função geral de comunicação a funções específicas como, por exemplo, ser auxiliar de memória); ii) o desenvolvimento de conceitos acerca do impresso, dos livros, e da leitura, e da forma e da estrutura da linguagem escrita; iii) o desenvolvimento de atitudes positivas perante a leitura; iv) o desenvolvimento de estratégias de leitura.

O desenvolvimento destas atitudes, comportamentos e competências é um processo longo, com raízes na interacção pais-filhos, o que constitui o objecto de estudo dos autores da segunda categoria.

É interessante observar como os pais interagem com as crianças pequenas quando lhes lêem. Intuitivamente, os pais não lêem para os seus filhos de uma forma convencional, antes interagem com eles de uma forma especial que inclui, ao mesmo tempo, aspectos da linguagem oral e escrita. Estas interacções, embora intuitivas, apresentam-se com uma sequência bastante predizível: eles atraem a atenção das crianças, apontando para as imagens e dizendo "Olha". Depois perguntam "O que é isto?" e muitas vezes respondem à própria pergunta, nomeando e/ou descrevendo as imagens ou as acções. Se é a criança que responde

(por gestos, onomatopeias, palavras, etc.) eles confirmam e expandem os enunciados das crianças (por exemplo, "Muito bem, é um cão, um cão grande e faz au-au!").

De entre os estudos neste âmbito, assume particular relevância o de Ninio e Bruner (1978). Estes autores, examinando sessões de leitura de livros de imagens de uma mãe com o seu filho (desde os oito aos dezoito meses de idade), verificaram que os episódios consistiam em ciclos de diálogo num formato-padrão de acção. A interacção incluía três elementos: atenção vocativa, questionamento e nomeação. Neste ciclo estavam muitas vezes presentes as retroacções (*feedbacks*) da mãe. O exemplo que damos a seguir é ilustrativo do processo:

Mãe: Olha! (atenção vocativa)

Criança: (atenção à imagem)

Mãe: O que é isto? (interrogação)

Criança: Uma vaca. (etiqueta)

Mãe: Sim, é uma vaca. (*feedback*)

Existe evidência de que a natureza destes episódios varia com o nível etário da criança e, dentro do mesmo nível, de acordo com outras circunstâncias da relação. Alguns autores têm vindo a demonstrar que os pais adaptam a leitura e a forma de interacção quer ao crescimento da criança, quer à familiaridade com os livros de histórias. Na exploração do material impresso os pais vão aumentando as solicitações linguísticas que fazem aos filhos, organizando, progressivamente, situações mais complexas. Heath (1982) num outro estudo com crianças em idade pré-escolar da classe média, encontrou padrões de interacção semelhantes ao que acabamos de descrever.

Os resultados destes estudos demonstraram também que factores como o tipo de texto, o número de vezes que o livro já tinha sido lido, o número de crianças envolvidas na leitura, as características temperamentais e o ambiente sociocultural dos participantes, assim como a idade e o nível de desenvolvimento da criança, afectam o que acontece quando os pais lêem aos seus filhos. Estes estudos ilustram a importância da relação e das características interacionais destes episódios com os comportamentos emergentes da leitura.

Em síntese, o hábito de ler para as crianças permite que elas imitem o comportamento do leitor, segurando o livro, começando no início ou voltando as páginas para perceber a sequência. Por outro lado, quando o livro é acompanhado de imagens, estas sugerem acção e acontecimentos que ocorrem em sequência e ajudam a criança a fazer inferências a propósito do conteúdo do texto. A transformação da imagem em função de um antes e de um depois é algo essencial para que a criança se situe no espaço-tempo da história. A acção parece desenrolar-se de uma imagem para a seguinte, de uma página para a que vem imediatamente a seguir. As imagens e os livros estimulam as crianças a sugerir as suas próprias ideias, a fazer perguntas, e até mesmo a compor histórias semelhantes.

Assim, os pais e outros membros da família, através de formas diversas que podem ir desde a colaboração intuitiva e divertida até ao ensino mais organizado, fornecem às crianças não só instrumentos e oportunidades para ler e escrever, como também transmitem as razões para querer dominar estas competências. Consequentemente, algumas crianças antes de irem para a escola podem ter já aprendido bastante acerca da linguagem escrita, apesar de ainda não terem aprendido a ler e a escrever. O que nos parece mais importante é que embora muitas crianças não tenham espontaneamente desenvolvido muitos destes conceitos, podem adquiri-los se forem explícita e deliberadamente orientadas nesse sentido.

Como vimos ao longo deste capítulo, a investigação sobre o desenvolvimento conceptual e as capacidades de raciocínio que são específicas da aprendizagem da leitura tem vindo a relativizar a noção clássica de pré-requisitos da leitura. O caminho para a progressiva "clareza cognitiva" começa a percorrer-se bem antes da aprendizagem formal da leitura. Por outro lado, a investigação mostra-nos que a maior parte dos conceitos linguísticos e cognitivos não se desenvolvem de forma espontânea. Assim, há meios onde, de forma intuitiva, as famílias intencionalizam e exploram a interacção com o impresso, ajudando a criança a, sem esforço, ir fazendo descobertas.

Ao analisarmos a perspectiva psicogenética cremos ter ficado claro o papel desempenhado pela reflexão que a criança faz sobre a

linguagem escrita para a elaboração das suas hipóteses. Todavia, esta reflexão só é possível se a criança vive num meio rico em material impresso. Como acontece na linguagem oral, em que antes de falar a criança ouviu e compreendeu, também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo.

A variedade de material impresso colocado à disposição das crianças depende da família e da comunidade onde se encontra inserida. Quando a criança é oriunda de uma família onde o contacto com o impresso faz parte das experiências do dia-a-dia, naturalmente descobre quais são os suportes de leitura e de escrita, e exige apropriar-se desses suportes. Desde cedo, e sem ter havido ensino formal, muitas crianças sabem já o que serve para ler e por onde se começa a ler. Naturalmente descobrem as funções e as formas da escrita, ao mesmo tempo que desenvolvem um vocabulário específico para falar sobre esta forma de linguagem. Termos como *escrever*, *ler*, *palavra* e *letra* fazem parte do discurso de muitas crianças pré-escolares e, como veremos no próximo capítulo, constituem-se em competências específicas da aprendizagem da leitura.

3. As componentes da competência leitora

As crianças que, com cinco a seis anos, entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intermêm e (...) construíram já ideias acerca da escrita e da leitura.

(Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1990, p. 99)

Nestes últimos 30 anos a aplicação das teorias da psicologia cognitiva à leitura conduziu a diferentes explicações relativamente às diferenças individuais encontradas na aprendizagem e no desenvolvimento desta competência. Assistiu-se, assim, a um crescente interesse por parte da psicologia experimental em áreas de investigação relacionadas com a leitura. Este interesse poderá ser explicado pelo facto de, como veremos, a actividade de leitura implicar diferentes processos cognitivos. Por outro lado, para os psicólogos que trabalham no âmbito escolar, as dificuldades que muitas crianças apresentam no acesso ou no domínio da leitura constituem as principais preocupações. A multipicidade de estratégias que, como leitores eficientes, utilizamos no acto de ler, evidência o envolvimento de processos cognitivos, linguísticos e motivacionais de vária natureza (Kato, 1986), processos estes que necessitam de ser estudados para que a intervenção psicológica e pedagógica no domínio da leitura seja adequada e eficaz.

No capítulo anterior analisámos um conjunto de comportamentos que funcionam como indicadores de uma progressiva apropriação da língua escrita por parte das crianças. Estes comportamentos emergentes de leitura constituem-se como competências altamente relacionadas com a aprendizagem da leitura. Dado que se procedeu à sua análise no capítulo anterior, neste capítulo iremos fazer uma revisão da literatura relativamente às componentes da competência de leitura, com especial destaque para a consciência linguística e metalinguística. Este destaque justifica-se na medida em que, como veremos, a investigação

recente tem mostrado o seu importante papel na aprendizagem da leitura. Conscientes das limitações inerentes a uma abordagem do acto de ler sob a forma de uma análise das suas componentes, acreditamos, no entanto, no contributo desta análise para a formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Chamamos também a atenção para o facto de o maior ou menor envolvimento destas componentes ser ditado, essencialmente, pelo momento de aprendizagem em que a criança se situa. Nesta revisão centrámo-nos na fase inicial de aprendizagem da leitura.

As componentes da competência leitora

Carrol (1987) considera que o processo de leitura (eficiente) é complexo, e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Admite a existência de vários caminhos para atingir a competência em leitura, caminhos estes que reflectirão a ordem em que os vários elementos são aprendidos e praticados, bem como a eventualidade de uma maior ou menor adequação destes percursos às capacidades das crianças. É deste autor a síntese que apresentamos da descrição das diferentes componentes da competência de leitura de que as crianças, progressivamente, terão de se apropriar:

1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler.
2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.
3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica.
4. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto.
5. 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.

6. 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.
7. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado.
8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Nesta descrição poderemos verificar que são vários os aspectos a ter em conta: i) a linguagem oral; ii) o processamento visual; iii) a percepção e o reconhecimento de palavras escritas; iv) a cognição. Para alguns autores (Goodman, 1967; Smith, 1978) as componentes atrás referidas devem ser introduzidas, não pela ordem em que foram enunciadas, mas pela seguinte ordem: 1, 6, 7, 8, 4, 3, 2 e 5. Esta proposta evidencia uma ênfase precoce na extracção de sentido, através do reconhecimento da palavra como um todo, sendo as componentes referenciadas em 2, 3 e 5 introduzidas após progressos consideráveis nas componentes referidas em 4, 6, 7 e 8. No fundo, o “grande debate” sobre como a leitura deve ser ensinada reside na relevância atribuída às diferentes componentes, materializada na sequencialização em que deverão ser abordadas no ensino da leitura e da escrita. Não estão em causa as componentes na sua essência, mas a ordem temporal seguida, e o maior ou menor grau de explicitação transmitido na abordagem destas componentes.

Descritas as componentes da competência de leitura, a questão que se levanta tem a ver com o modo como estas componentes afectam a sua aprendizagem. Scarborough, num estudo publicado em 1991, interroga-se sobre a relação entre o nível de desenvolvimento linguístico nas idades pré-escolares, e o futuro desempenho em leitura. Sabemos que o estudo não dê respostas a estas questões, os dados obtidos contribuem para uma melhor compreensão do problema. O estudo teve início em 1980, com uma amostra de 78 crianças de classe média, com um Q.I. normal. Destas crianças, 34 pertenciam a famílias onde

havam já sido referenciados elementos disléxicos. Estas crianças foram avaliadas aos 24, 30, 36, 42 e 60 meses de idade, numa variedade de medidas cognitivas e linguísticas. Foram recolhidos elementos sobre práticas educativas e foi registado o comportamento em várias situações. No 2.º ano de escolaridade, 24 destas crianças eram más leitoras, e 54 leitoras normais.

Das 34 crianças oriundas de famílias disléxicas, 23 delas eram más leitoras. Verificou-se também que as más leitoras exibiam, desde cedo, baixas competências linguísticas (tais como: dificuldades na segmentação fonémica, na imitação de palavras difíceis de pronunciar e nos julgamentos gramaticais), aspectos que estão tipicamente associados a dificuldades na leitura (Catts, 1986; Fowler, 1988; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984). Ficou demonstrado que as dificuldades do 2.º ano eram específicas do domínio verbal, já que todas as crianças apresentavam um nível intelectual normal, quer quando avaliadas no jardim-de-infância, quer quando avaliadas no 2.º ano, pelo que os seus problemas de leitura não podiam ser imputados a simples atrasos de desenvolvimento cognitivo. Aos 60 meses as crianças foram avaliadas em vários potenciais preditores do futuro desempenho em leitura tais como: Q.I., discriminação visual, compreensão de histórias, velocidade de nomeação de figuras, nomeação correcta de gravuras, identificação de letras, conhecimento de correspondências letra/som e consciência fonológica. De todas estas medidas, apenas as quatro últimas apareceram relacionadas com o desempenho em leitura, resultados que são idênticos aos de muitos outros estudos que demonstraram a importância da linguagem, da capacidade de analisar, e de habilidades de pré-alfabetização para o futuro desempenho do leitor (Bryant, Bradley, McLean & Crossland, 1989; Mann & Ditunno, 1990). Apesar destes resultados, o autor considera ser prematuro atribuir os problemas de leitura apenas a um défice fonológico, já que o desinteresse precoce pela leitura, demonstrado pelas crianças que mais tarde seriam más leitoras, pode ter sido gerado pela interacção de factores genéticos e experienciais.

Badian (1990) refere que a história familiar de dificuldades de aprendizagem está fortemente relacionada com o desempenho em leitura, chamando a atenção para a necessidade de cruzar a informação obtida

nas provas “predittivas” com os dados anamnésicos da criança. Por outro lado, deverá ser prestada atenção redobrada ao aprendiz de leitor que obtém resultados frágeis nas provas consideradas preditoras e que, concomitantemente, apresenta outros factores de risco (como, por exemplo, problemas de articulação, história familiar de dificuldades de aprendizagem, entre outros). A descrição relativamente detalhada deste estudo teve como objectivo evidenciar que, na avaliação das capacidades envolvidas no acto de ler, é extremamente difícil controlar grande número de variáveis. Os resultados das provas usadas nessa avaliação terão sempre que ser analisados à luz de uma história desenvolvimental, e usados essencialmente para o desenho de estratégias que possibilitem evitar experiências de fracasso.

Como vimos, várias competências são exigidas e/ou desenvolvidas no acto de ler. Analisaremos, de seguida, as principais competências relacionadas com a aquisição da leitura, embora nem todas elas apareçam unanimemente identificadas e valorizadas pelos vários autores e perspectivas. No quadro 1 sintetizamos as componentes mais apontadas na revisão da literatura. Daremos especial atenção aos aspectos linguísticos e às suas relações com o desempenho em leitura, com especial ênfase para o factor que tem sido apontado como crucial no processo de aprendizagem da leitura e alvo de inúmeras investigações nas últimas décadas: a consciência linguística e metalinguística (Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1994).

Desenvolvimento Cognitivo e Idade Conhecimento Lexical e Sintáctico Consciência Linguística e Metalinguística ⁽¹⁾ - Conhecimento implícito e explícito das funções e funcionamento da língua - Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe (e a morfologia) - Consciência fonológica Memória de Trabalho para Material Verbal - Relações entre a consciência fonológica e a memória de trabalho para material verbal

Quadro 1 - Competências relacionadas com aprendizagem da leitura.

(1) Capacidade para pensar e falar acerca da linguagem.

Desenvolvimento cognitivo e idade

As concepções sobre os pré-requisitos para aprender a ler têm variado ao longo do tempo. Nos anos 60 a idade, ligada à maturação biológica, era considerada determinante para a aprendizagem da leitura. Actualmente, poderemos dizer que a avaliação das capacidades cognitivas (pelo menos tal como são avaliadas em termos psicométricos) perdeu relevância, a favor da avaliação dos processos de cariz metalinguístico e dos processos inerentes à leitura e à escrita num sistema alfabético (Citoler & Sanz, 1993). Todavia, para que uma criança se comece a expressar oralmente, ela já percebeu e analisou mensagens verbais; ela construiu já uma imagem estável do mundo que a rodeia, com objectos, pessoas e acontecimentos; ela já se empenhou em interacções sociais várias que lhe permitiram atingir determinados objectivos. Daí que, subjacente ao desenvolvimento da linguagem oral, não podemos escamotear a existência de processos cognitivos, socioafectivos e motivacionais importantes.

Os detalhados estudos de Piaget (1945, 1966) dão-nos a conhecer que a criança, desde muito cedo, se aplica na árdua tarefa de compreensão do mundo que a rodeia, compreensão esta que está subjacente a toda a linguagem e a todo o pensamento. A comunicação intencional começa nos últimos subestádios do período sensoriomotor e, para que ela seja possível, a criança terá trabalhado já cerca de um ano, pelo menos, na exploração activa do mundo que a rodeia. Esta exploração activa do mundo permite que a criança conceba a existência autónoma de pessoas e objectos e a descoberta de que ela própria pode exercer influência sobre estas mesmas pessoas e estes objectos. A comunicação aparece, portanto, quando a criança percebe que através da linguagem (oral e/ou gestual) chama a atenção do adulto, e que esta funciona como um instrumento para atingir determinados objectivos.

A memória e as demais estruturas cognitivas da criança terão, no entanto, que atingir um nível de maturação que lhe permita reter os acontecimentos na mente para poder falar sobre eles na sua ausência, e que lhe permita, através da comunicação, recorrer às pessoas para atingir determinados fins. Os antecedentes cognitivos mais imediatos para a utilização da linguagem são, portanto, a representação simbólica

e a capacidade de usar meios (instrumentos) para atingir determinados fins. Como provaram Bates e colaboradores (1977), num minucioso estudo de 25 crianças, as capacidades simbólicas seguem de perto as capacidades de uso de instrumentos. Snyder (1975), citado por Slobin (1980), descobriu, por exemplo, que crianças com dificuldades ao nível da linguagem apresentavam atraso na capacidade de usar instrumentos, sendo, no entanto, normais em relação a muitas outras áreas cognitivas.

A análise das diferentes operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura apresentada por Dias e Cristin (1980) permite-nos avaliar melhor as relações entre estas capacidades e as diferentes componentes da competência de leitura descritas por Carrol (1987), e atrás mencionadas. Esta análise é efectuada recorrendo a um contraste polarizado entre métodos de ensino da leitura. Se bem que esta opção possa ser um pouco falaciosa, pensamos que o mérito da análise das diferentes operações em questão se mantém, pelo que transcrevemos, com ligeiras adaptações, os quadros apresentados pelos autores (quadros 2 e 3).

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: a letra	Associação - generalização - discriminação Reversibilidade
2ª Etapa: a sílaba	Operações da etapa 1 + Decomposição Síntese
3ª Etapa: a palavra	Operações da etapa 2 + Classificação Serição
4ª Etapa: a frase	Aperfeiçoamento + Aceleração das operações precedentes

Extrair e adaptado de Dias e Cristin (1980), p. 355.

Quadro 2 - Operações cognitivas subjacentes aos métodos fónicos de aprendizagem da leitura.

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: preparação das aquisições globais	Simbolização
2ª Etapa: aquisições globais propriamente ditas	Operações da 1ª etapa + Sincretismo ou função globalizadora
3ª Etapa: primeiras explorações das aquisições globais	Operações da 2ª etapa + Associação Decomposição Classificação Sertiação Reversibilidade
4ª Etapa: análise e decifração	Operações da 3ª etapa + Aproximação e comparação Generalização Discriminação
5ª Etapa: produtos da análise	Operações da 4ª etapa + Síntese

Extraído e adaptado de Dias e Cristin (1980), p. 361.

Quadro 3 – Operações cognitivas subjacentes aos métodos globais de aprendizagem da leitura.

Da leitura destes quadros é evidente que as operações psicológicas requeridas são idênticas, mas intervêm em momentos diferentes da aprendizagem. Wadsworth (1987) considera que “sem o domínio destas operações lógicas, as irregularidades da linguagem escrita continuam uma confusão completa para a criança” (p. 162), defendendo que “as capacidades lógicas não podem ser ensinadas, a não ser que ela (criança) esteja na eminência de as descobrir espontaneamente” (p. 163). Assim, se o processo de leitura/escrita exige determinadas operações cognitivas, as escolhas feitas pelos educadores podem ajudar à emergência destas operações. Por exemplo, as aproximações e as comparações, geralmente numerosas na etapa 4 dos métodos globais, permitem

à criança “descobrir ou melhorar a sua função classificadora” (Mialaret, 1974, p. 197).

São vários os estudos que evidenciam que a maior ou menor facilidade em aprender a ler é predita pelo desempenho em tarefas cognitivas básicas de cariz lógico e analítico, como a classificação, a seriação e a conservação da quantidade (Arlin, 1981; Lunzer, Dolan & Wilkinson, 1976). Arlin (1981), por exemplo, desenvolveu um estudo onde procedeu à avaliação de um grupo de crianças (no início e no fim do pré-escolar) em várias tarefas piagetianas como a classificação, a seriação e a conservação. No fim do 1.º ano de escolaridade estas mesmas crianças foram avaliadas ao nível da leitura através do *Metropolitan Achievement Test (Primary-Form F)*. Este estudo mostrou que as três funções ou sistemas cognitivos em conjunto fornecem contributos importantes para o desempenho escolar, quer em leitura, quer em matemática. Os resultados obtidos confirmaram uma associação entre a prestação nas tarefas cognitivas e o nível de leitura.

Resultados semelhantes são-nos relatados por Fijalkow (1986), referindo-se a um estudo de Aman-Gainotti e Cabale (1980), mas tendo como amostra grupos contrastantes de bons e maus leitores. Num trabalho posterior, Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) apresentam os resultados de um estudo longitudinal onde estas premissas foram de novo confirmadas. Os autores aplicaram no início do 1.º ano de escolaridade uma prova de capacidades lógicas e analíticas, testes de Q.I., de competência linguística – fonológica, sintáctica e pragmática – e provas de conceitos acerca do impresso. No fim do ano lectivo as crianças foram novamente avaliadas, e os resultados indicavam uma relação significativa entre os desempenhos nas tarefas de cariz lógico e analítico (de tipo piagetiano) e nas provas de competência linguística e de conceitos acerca do impresso, e o desempenho em leitura. Mais do que a força das correlações, o interessante deste estudo tem a ver com o facto de as crianças que tinham entrado no 1.º ano com níveis baixos de consciência fonológica, mas níveis altos de habilidades cognitivas, terem alcançado os seus pares no que se refere às aptidões fonológicas no fim do ano lectivo. Por outro lado, as crianças que tinham tido fracos resultados ao nível da consciência fonológica, acompanhados de maus resultados

relativamente às capacidades cognitivas, apresentavam, no fim do ano lectivo, um significativo atraso na leitura. Este estudo evidencia o papel das capacidades lógicas e analíticas na aprendizagem da leitura. Outros estudos demonstraram também que as crianças que apresentavam pobre desempenho em leitura e, em associação, dificuldades ao nível do funcionamento cognitivo, demonstravam também mais problemas ao nível da memória de trabalho.

A capacidade de a criança se descentrar foi também estudada por alguns autores (Van Kleeck, 1982; Hakes, 1980) que defenderam a hipótese de os progressos na capacidade de a criança se descentrar, ou seja, de ir além dos aspectos mais relevantes dos objectos, desempenharem um papel facilitador da emergência de competências para analisar a palavra ao nível dos segmentos fonéticos. Hakes (1980) considerava que a criança pequena se centra mais no significado das palavras do que nas palavras em si, mas que este tipo de comportamento tende a desaparecer (ou pelo menos a diminuir) entre os quatro e os oito anos. Esta mudança parece implicar uma capacidade crescente para atender às propriedades da linguagem *per se*.

A relação entre capacidades cognitivas e aprendizagem da leitura tem sido também evidenciada por vários autores nacionais. Sequeira (1989) refere haver consenso no sentido de considerar que as capacidades de classificação, de relacionamento das partes com o todo, de descentração, seriação e ordenação seriam as mais importantes para a aprendizagem da leitura. Esta autora diz-nos, por exemplo, que “a inclusão de classes, que representa uma fase mais avançada da capacidade de classificar, ajuda a criança a ver a parte e o todo em simultâneo. Na leitura, ajudará o leitor a relacionar a letra com a palavra, esta com a frase, e a frase com o texto. Mais tarde, será importante na reflexão sobre a gramática, o que implica uma série de relações semânticas, morfológicas, sintácticas e pragmáticas” (p. 59). Por sua vez Teixeira (1993a) considera que “a aprendizagem das regras ortográficas e da re-codificação fonética pressupõe operações lógicas. Estas operações são tanto mais exigidas quanto mais irregular for o código linguístico. Considere-se o exemplo: o facto de uma mesma letra poder representar mais do que um som, enquanto um mesmo som pode ser representado

por mais de uma letra, coloca um problema de multiplicação lógica. Esta operação compreende a coordenação de duas classes para se chegar a uma terceira, resultante da intersecção das duas. No plano cognitivo, implica o reconhecimento de que se pode pertencer ao mesmo tempo a duas classes” (p. 165). Face a esta análise, a questão que se coloca é a de saber qual das metodologias de ensino corresponderá melhor à evolução psicológica de cada criança. Para uma criança familiarizada com as palavras, e exercitada no trabalho de análise, a combinação das letras para a formação de novas palavras não lhe será difícil, pois será como que a reconstituição de um mecanismo que ela própria desmontou. A criança irá praticar (espontaneamente) análise e síntese, e ela própria descobrirá semelhanças entre as palavras, partindo para a construção de outras com os elementos daquelas que já conhece. Mas, se as dificuldades que a nossa língua apresenta do ponto de vista fonético – um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode produzir vários sons – constituem escolhos para a criança que estudou as letras e as quer associar, combinando os sons que lhes correspondem, são também “ratoeiras” para a criança que, através da análise das semelhanças entre palavras, quer escrever outras.

Vimos que a leitura exige várias capacidades cognitivas, capacidades que surgem no processo de transição desenvolvimental do estado da inteligência pré-operatória para o das operações concretas (Piaget, 1945, 1966). Esta mudança ocorre dentro de determinados níveis etários, pelo que a importância do factor **idade** para aprender a ler tem sido também amplamente estudada. Sob a influência da teoria maturacionista não valeria a pena ensinar a ler crianças que não tivessem ainda atingido uma certa maturidade, maturidade esta dependente de uma idade cronológica. Caso as competências (requisitos) para aprender a ler não estivessem suficientemente desenvolvidas, haveria que esperar.

Este tipo de conclusões deu origem a algumas directrizes educativas quanto à idade de início da escolaridade. Por exemplo, nos países nórdicos a tendência é para essa entrada apenas se efectuar aos sete anos de idade, aspecto que poderá ter efeitos positivos na taxa de sucesso na aprendizagem da leitura nesses países, que é das maiores da

fonémica não é um requisito prévio para a aprendizagem da leitura e que, portanto, a sua ausência em crianças de idade pré-escolar não pode, de modo algum, ser considerada como um sinal de imaturidade ao nível cognitivo, ou como algo que se adquire espontaneamente à medida que a idade avança. Contudo, a sua existência no início do ensino formal da leitura e da escrita facilitará, de modo significativo, a tarefa destas aprendizagens.

Para finalizarmos, gostaríamos de chamar a atenção para o facto de haver também vários estudos que apontam para que o desenvolvimento cognitivo não desempenhe papel preponderante na aprendizagem da leitura, pelo menos na sua fase inicial. Isto é, a criança pode ter atingido o domínio das operações mentais subjacentes à aprendizagem da leitura e, mesmo assim, ter insucesso, o que nos leva a inferir que o desenvolvimento cognitivo é necessário mas não suficiente. No entanto, à medida que avançamos na escolaridade, a sua responsabilidade na variação encontrada no domínio desta competência pode rondar os 50% (Bloom, 1981). Partilhamos com Teixeira (1993b) a ideia de que “a relação entre a cognição e a leitura é esperada, por duas razões. Primeiro, porque o objectivo último da leitura é a compreensão da comunicação e a interpretação das ideias do autor. Segundo, porque aprender a ler requer o desenvolvimento de novos conceitos linguísticos” (p. 69).

Conhecimento lexical e sintáctico

Referimos atrás que a primeira componente da competência de leitura era o conhecimento da língua em que a criança iria aprender a ler. Este conhecimento da língua inclui a posse do vocabulário e a sua utilização, aspecto a que tem sido dada grande importância (Casalis & Lecoq, 1992).

São vários os estudos que relacionam as diferenças de vocabulário com o desempenho em leitura (Vellutino & Scanlon, 1987; Aguiar & Brady, 1991). Vellutino e Scanlon (1987), entre outros, verificaram que os grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem tinham resultados inferiores aos das crianças sem dificuldades em medidas de

Europa (Downing, 1974). Dados mais recentes do projecto *Reading Literacy*, promovido pela *International Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* e em que Portugal também participou (Sim-Sim & Ramalho, 1993) revelam-nos que países como a Finlândia, a Suécia, a Noruega e a Islândia, em que a aprendizagem formal da leitura se inicia apenas aos sete anos, se encontram entre os dez primeiros no que toca ao desempenho em leitura avaliado aos nove anos, podendo dizer-se que as crianças que são iniciadas mais tarde avançam mais rapidamente, alcançando as que são iniciadas aos cinco e seis anos (Elley, 1992, p. 37).

Já no que se refere a uma outra competência relacionada com a aquisição da leitura – a consciência linguística – o factor idade volta a ser questionado. No que toca às capacidades de análise segmental e de consciência segmental da linguagem oral, Morais e colaboradores (1987) consideram que a idade não é o factor crucial na emergência destas competências. Na defesa desta posição argumentam com o estudo experimental de Content, Kolinsky, Morais e Bertelson (1986) no qual crianças de quatro e cinco anos foram ensinadas a desempenhar com êxito tarefas de omissão da consoante inicial de palavras dadas. Content (1985) também não encontra diferenças nesta competência, entre as sessenta crianças avaliadas, com idades compreendidas entre os quatro anos e meio e os seis anos e meio.

Opinião diferente é defendida por Gombert (1992). Este autor considera haver uma mudança maturacional por volta dos seis anos, explicativa do desenvolvimento da consciência segmental. Para este autor “as condições cognitivas do aparecimento de condutas metafonológicas são um pré-requisito para a aprendizagem eficaz da leitura”, considerando que “o indivíduo que não está cognitivamente pronto para o domínio metafonológico, não pode aprender a ler” (p. 112).

A ideia de que a consciência fonémica só se desenvolve com a aprendizagem da leitura, e não antes da aprendizagem da leitura, ainda não era consensual nesta altura. Trabalhos posteriores (Morais, 1994; Adrián *et al.*, 1995) com adultos analfabetos (que, por razões essencialmente de ordem sociocultural e não cognitiva, nunca tinham usufruído da oportunidade de aprender a ler) vieram mostrar que a consciência

vocabulário, quer na vertente receptiva, quer na vertente expressiva. Para Anderson e Freebody (1987) a importância do conhecimento lexical pode ser explicada por dois tipos de razões: a primeira é uma razão “instrumental”, ou seja, os indivíduos que têm bons resultados nos testes de vocabulário estão aptos a conhecer mais palavras nos textos que encontram; a segunda explicação é a de que os testes de vocabulário são uma medida de aptidão verbal e de agilidade mental, revelando que, em circunstâncias culturais idênticas, alguns indivíduos aprendem o significado de mais palavras e, conseqüentemente, compreenderão melhor os discursos orais e escritos. O vocabulário será, portanto, o reflexo de uma aptidão verbal que, esta sim, determina a compreensão dos textos. Para um terceiro conjunto de pontos de vista, o conhecimento lexical é um reflexo do conhecimento, já que não se aprendem apenas palavras, mas conceitos. O vocabulário reflecte o conhecimento, sendo este que dita a compreensão do texto.

Paula Menyuk e James Flood (1981) consideram que praticamente todas as crianças que apresentam problemas de leitura manifestam problemas de linguagem oral. Quando os problemas ao nível da linguagem oral são evidentes, as repercussões ao nível da leitura podem, de certo modo, ser antecipadas. Assim, se as crianças apresentam problemas ao nível da compreensão ou da produção da linguagem oral, estas têm geralmente dificuldades na descodificação das palavras; por sua vez, crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido, mesmo que a descodificação tenha sido perfeita. No entanto, pode acontecer que problemas mais subtis de linguagem passem despercebidos, porque as crianças têm uma comunicação linguística considerada normal.

Assim, as questões que se colocam são: i) que nível de competência, neste domínio, é desejável que a criança tenha atingido antes de ser iniciada na aprendizagem formal da leitura? e ii) de que modo o conhecimento da linguagem oral interage com a aprendizagem da leitura?

Nas últimas décadas tem-se tentado identificar as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura. Nestas bases linguísticas poderemos incluir um conjunto de subcompetências como: i) conhecimento lexical; ii) rapidez de evocação lexical; iii) compreensão semântica; iv) domínio

das relações gramaticais e; v) consciência segmental da língua. Esta base linguística só se desenvolve e é actualizada quando se usa activamente a linguagem. O uso activo da linguagem é promovido quando, como nos diz Lentin (1976), falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar, mas também quando a ajudamos a reflectir sobre a língua que utiliza (Viana, 1998). Por outro lado, esta base linguística poderá também ser desenvolvida e actualizada com o acesso à leitura.

Um frágil domínio do código oral irá reflectir-se na compreensão do que é lido (Sim-Sim, 1995). Um dos indicadores deste domínio é o conhecimento lexical do sujeito, armazenado numa estrutura hipotética (léxico interno). Nesta mesma estrutura estão também armazenados os conhecimentos semânticos e sintácticos do sujeito (Alegria, 1985). Quando uma criança pequena reconhece objectos ou animais (reais ou apresentados de forma pictórica), ela está a executar uma operação de acesso ao léxico. Um dos resultados desta operação pode ser a nomeação dos objectos ou dos animais, ou a evocação de uma série de associações que podem ter sido despoletadas por esses objectos ou imagens. A rapidez com que a criança encontra o nome desses objectos ou dessas imagens é um aspecto relevante a considerar quando falamos de conhecimento lexical. Com frequência vemos crianças que têm dificuldade em aceder a este léxico interno, que sabemos possuir, na medida em que já demonstraram a sua posse noutras situações. A expressão popular “tenho o nome debaixo da língua” reflecte precisamente esta dificuldade em acedermos ao léxico interno. Há já estudos que consideram que esta capacidade de nomeação automática e rápida é um forte predictor do desempenho em leitura (Wolf & Obrégon, 1992; Schneider & Näslund, 1993).

Vellutino (1987) sustenta que os problemas de leitura radicam em problemas mais ou menos subtis de linguagem. Esta subtilidade refere-se justamente à forma como processamos linguisticamente a informação. Este processamento depende da qualidade da base linguística sobre a qual se vão apoiar a percepção visual e auditiva, a memória, e a integração dos estímulos visuo-espaciais em seqüências temporais. A investigação deste autor evidencia que os maus leitores apresentam défices de linguagem, essencialmente ao nível da organização sintáctica e

do vocabulário. A simples entrada na escola não é suficiente para fazer emergir estes problemas, principalmente por não haver grandes desafios à competência linguística no início da escolaridade. Tais dificuldades surgem, principalmente, quando as estruturas das frases com que as crianças são confrontadas (geralmente em termos de escrita) se tornam mais complexas, isto é, à medida que a criança vai avançando na escolaridade.

Nos estudos longitudinais e comparativos levados a cabo pelos investigadores do *Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et d'Adaptation Scolaire-Institut National de Recherche et Documentation Pédagogique (CRESAS)*, aspectos como a riqueza do vocabulário ou a exactidão gramatical aparecem em desvantagem quanto às suas repercussões na leitura, quando comparados com o nível sintáctico dos enunciados. Considera-se que será “um bom funcionamento de complexidades sintáticas que permitam a transmissão articulada (estruturada) do raciocínio, e testemunham as características do sistema que permite este funcionamento” (Lentin, 1976, p. 78), e que “... se o funcionamento destas articulações sintáticas não se instala no momento oportuno (isto é, no decorrer da etapa que se segue à dos primeiros enunciados completos), a linguagem desenvolve-se num ciclo vicioso, com frases justapostas e muito pouca subordinação. O vocabulário continua a aumentar, os progressos continuam, no que diz respeito à pronúncia e correção gramatical; mas a estrutura da linguagem complica-se, os enunciados não se ramificam, a combinatoria não se enriquece” (*idem*, p. 79).

Para Tunmer (1990) o domínio sintáctico pode interagir com o desempenho na leitura pelo menos a dois níveis: i) nas possibilidades de o leitor se automonitorizar na compreensão do texto; ii) na facilitação da descoberta e da apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava. Uma terceira razão poderia, ainda, ser invocada: se o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da significação dos elementos lexicais que a compõem (Gombert, 1992), o acesso à significação requer uma articulação sintáctica entre os elementos lexicais isolados. Assim sendo, é evidente que o domínio sintáctico desempenha

um papel importante na aquisição da leitura enquanto extracção de significado, já que facilita o acesso ao sentido.

Consciência linguística e (meta)linguística

As expressões “consciência linguística” e “consciência metalinguística” são usadas frequentemente como equivalentes. A frequência com que estes conceitos são usados como sinónimos deriva, talvez, da dificuldade em estabelecer uma fronteira entre comportamento linguístico e metalinguístico, porque é difícil avaliar a explicitação da tomada de consciência metalinguística implicada numa determinada actividade (Hakes, 1980). Quando falamos de comportamentos metalinguísticos utilizamos o prefixo *meta* como indicador de alguma capacidade de descentração do sujeito face à linguagem que utiliza.

Quem de perto lida com crianças constata que, muito antes de conseguirem uma articulação correcta, elas conseguem discriminar perfeitamente as palavras “saca” e “faca”, ou “fumo” e “sumo”. Esta discriminação evidencia que, desde muito cedo, a criança possui já um nível de conhecimento sobre os fonemas da língua que lhe permite, por exemplo, detectar erros no discurso. Vários autores (Clark, 1978; Marshall e Morton, 1978; Mattingly, 1984) defenderam que certos aspectos da consciência linguística e metalinguística seriam indissociáveis da aquisição da linguagem, havendo, desde muito cedo (dois anos), indicações sobre a existência desta reflexão (meta)linguística quando as crianças: i) fazem observações a propósito da pronúncia de certas palavras, do sotaque de certas pessoas, ou do significado de certas palavras; ii) fazem exercícios de treino de pronúncia de fonemas recém-adquiridos ou; iii) inventam rimas. Cremos que uma observação mais aprofundada destes jogos verbais poderá fazer luz sobre a concepção que as crianças nestas idades têm acerca da linguagem, embora alguns estudos avancem já com a ideia de que certos jogos sonoros (como os contos rimados, as aliterações, as adivinhas) podem ter um papel importante na descoberta da estrutura fonética da palavra (Lieberman & Shankweiler, 1979).

Vemos, portanto, que bastante precocemente a criança começa a exibir comportamentos que revelam alguma capacidade de reflectir

sobre a língua que utiliza. No entanto, como veremos, este conhecimento da língua não deverá ainda ser considerado (meta)linguístico (daí colocarmos o prefixo meta entre parênteses). Poderemos, no entanto, dizer que antes de se ser capaz de considerar a língua como um objecto de análise e de conhecimento intencional, há que ser capaz de a conhecer de modo intuitivo e funcional.

Os estudos efectuados sobre a emergência dos comportamentos linguísticos e metalinguísticos referidos no capítulo anterior, tiveram várias implicações no modo como se começou a conceptualizar o ensino da leitura e da escrita. Tornou-se evidente que, para aprender a ler, a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por frases, que estas se decompõem em palavras que, por sua vez, se decompõem em unidades menores. A capacidade das crianças, no início da aprendizagem da leitura, para segmentar as frases em palavras, aparece altamente correlacionada com o desempenho posterior em leitura. Para alguns autores, esta capacidade é considerada um requisito prévio (Biemiller, 1970; Ryan, 1980); para outros, uma capacidade facilitadora do acesso à leitura e à escrita, mas cujo desenvolvimento está, simultaneamente, dependente da aprendizagem da leitura e da escrita (Kolinsky, 1986; Blachman, 1991).

Uma das primeiras coisas que a criança deverá saber, para aprender a ler, é que a uma palavra oral deverá corresponder uma palavra escrita. Kolinsky (1986), por exemplo, considera esta capacidade dependente da aprendizagem da leitura, já que a escrita isola claramente as palavras. A este respeito, refira-se a observação produzida por uma criança pré-escolar, inserida num grupo que desenvolveu um programa de estimulação de competências linguísticas (Viana, 2001) onde se promoveu a análise desta correspondência. Uma das crianças deu à colega a seguinte explicação: “como a gente fala muito depressa parece-nos que a Ana disse ‘galinha-ruiva’, mas é ‘à-galinha-ruiva’ separado!” (dando grande intervalo de tempo entre as palavras para bem ilustrar a informação). Embora frequentando o ensino pré-escolar, e sem ter sido formalmente iniciada na leitura, esta criança tinha muita familiaridade com a linguagem escrita, acompanhada de oralidade.

Blachman (1991) considera que a noção, por parte da criança, de que o discurso oral pode ser segmentado em pedaços, pedaços estes que, por sua vez, podem ser representados por letras, facilita a apreensão das relações sistemáticas grafema/fonema. As dificuldades apresentadas por muitas crianças no processo de descodificação são explicadas por alguns autores como radicando na falta de consciência da estrutura segmental da fala (Juel, 1988; Blachman, 1991).

Assim, a capacidade que a criança tem de processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua vai evoluindo. De início esse conhecimento é intuitivo, implícito e, pouco a pouco, tornar-se-á explícito, formal e abstracto.

Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe

Fazendo uma revisão de numerosos trabalhos, Markman (1981) conclui que o discurso espontâneo das crianças respeita a sintaxe das respectivas línguas, mas que este respeito não impede que elas falhem em tarefas que implicam uma análise explícita da sintaxe, ou o domínio consciente da estrutura da língua. Isto é, o conhecimento implícito da gramática não implica o domínio meta-sintáctico.

Tem havido um crescente interesse pela emergência da capacidade de emitir julgamentos sintácticos. No entanto, e à semelhança do que se passa no estudo de outras competências metalinguísticas, a variedade de tarefas utilizadas para a avaliação desta competência não permite uma generalização de resultados. No geral, são apresentadas às crianças frases sobre as quais elas têm que fazer um julgamento de gramaticalidade/agramaticalidade. Neste tipo de tarefas há frequentemente o risco de a criança confundir julgamento da gramaticalidade com julgamento da aceitabilidade, desejabilidade social, ou normas sociais e familiares. Por outro lado, nas tarefas propostas é por vezes exigido à criança um reconhecimento da gramaticalidade, quando, de antemão, sabemos que as suas referências semânticas se vão sobrepor às sintácticas, levando-a a considerar a frase (ou melhor, o significado que ela veicula) como errada.

a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica teria uma influência directa na aquisição das correspondências fonema/grafema, isto é, no processo de descodificação. A consciência sintáctica, por sua vez, exercera influência quer no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilitaria um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas, quer no reconhecimento das palavras, quer ainda na compreensão do texto como um todo.

No entanto, a maior parte dos estudos que fornece suporte empírico da influência da consciência fonológica e da consciência sintáctica no desempenho ao nível da leitura (entendida como descodificação e compreensão) foi efectuada com crianças que tinham o inglês como língua materna, e que, na iniciação à leitura, seguiram metodologias globais. Daí a questão colocada por Rego (1995): será que a natureza da ortografia do inglês, aliada a uma determinada preferência metodológica, não estará a contribuir para exacerbar a importância destas duas competências na aprendizagem da leitura? No sentido de obter resposta a esta questão desenvolveu um estudo no Brasil com crianças falantes do português (uma língua de ortografia bem mais regular), e ensinadas por uma metodologia fónica. O estudo foi longitudinal e envolveu uma amostra de cinquenta crianças de uma escola particular do Recife. Estas crianças foram submetidas a várias provas, em momentos diferenciados (ano pré-escolar e 1.º ano). Os resultados revelaram que a consciência sintáctica não apresentou um efeito preditivo significativo no desempenho da leitura de palavras inventadas. A autora considera que estes resultados “sugerem que as crianças que aprendem a ler ortografias regulares, a partir do ensino explícito das correspondências grafo-fónicas, não beneficiam da consciência sintáctica para adquirir um domínio geral das regras grafo-fónicas envolvidas na descodificação, uma vez que essa metodologia não estimula as crianças a fazerem uso das suas habilidades sintáctico-semânticas para ler palavras de difícil descodificação, e a aprender sobre correspondências som-grafia” (p. 57). É curioso verificar que 89% dos erros produzidos na tarefa de leitura de palavras em contexto exprimem tentativas de decifração (por exemplo, na frase “José gosta muito de música. Ele quer aprender a tocar guitarra”, liam

Esta sobreposição do factor semântico foi demonstrada pelo estudo de De Villers e De Villers (1974). A amostra era formada por crianças com idades entre os dois anos e quatro meses e os três anos e nove meses, tendo sido agrupadas por nível de desenvolvimento linguístico, avaliado pelo comprimento médio dos enunciados. Se todas elas detectaram as anomalias semânticas, só as de desenvolvimento linguístico superior rejeitaram as frases que não respeitaram a ordem sintáctica dos elementos constituintes, não sendo, no entanto, capazes de as corrigir. Os autores concluem que o julgamento do enunciado por parte das crianças depende essencialmente de conseguirem ou não extrair-lhe o sentido.

Esta conclusão pode ser considerada um pouco abusiva, na medida em que as crianças analisadas eram muito pequenas. O que se passará com crianças um pouco mais velhas? Smith e Tager Flusberg (1982) desenvolveram uma pesquisa semelhante à de De Villers e De Villers, mas utilizando crianças dos três aos cinco anos de idade. O facto de terem utilizado outro tipo de frases impede comparações com base apenas na idade, sendo de registar, no entanto, o facto da percentagem de acertos aumentar de 63% entre os três e os quatro anos, para 91% entre os quatro e os cinco anos. Esta diferença de desempenho poderá ser analisada à luz da explicação avançada por Hakes (1980), ou seja, de haver maior sensibilidade à ordem das palavras nas crianças entre os quatro e os cinco anos, não se considerando ainda esta sensibilidade como uma competência meta-sintáctica.

Num esforço de síntese poderemos dizer que quando a criança, antes dos cinco a seis anos, corrige frases agramaticais, ela revela já uma capacidade de controlo, que poderá ser considerada precursora de uma consciência meta-sintáctica, mas que não prova ainda uma aplicação ou uma análise consciente das regras gramaticais.

São vários os estudos que relacionam domínio sintáctico e desempenho ulterior em leitura (Bowey, 1986a, b; Bialystok & Mitterer, 1987; Warren-Leubecker, 1987; Bentin, Deutsch & Liberman, 1990), sem, no entanto, explicitarem de que tipo de relação se trata. Os seus resultados sugerem, no entanto, que a aprendizagem inicial da leitura pode ser facilitada por dois aspectos distintos da consciência metalinguística:

o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica, estão, anos mais tarde, entre os maus leitores.

Antes de prosseguirmos será importante saber em que consiste a consciência fonológica, na medida em que a expressão é utilizada para denominar níveis diferentes de conhecimento.

Gombert (1990) estabelece uma diferenciação clara entre consciência fonológica e comportamentos epifonológicos. A primeira designação remete para a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada; a segunda refere-se a comportamentos que revelam a discriminação precoce de sons, evidenciada desde muito cedo na produção linguística das crianças, mas que ocorrem de forma intuitiva, não consciente, e, por isso, não controlada. Este conhecimento funcional dos fonemas, traduzido na capacidade precocemente demonstrada pelas crianças, quer para produzir a maior parte dos fonemas, quer para reconhecer diferenças subtis no discurso, não deveria, portanto, ser denominado de consciência fonológica. A expressão deveria ser reservada para designar a capacidade de prestar atenção consciente aos sons das palavras, como entidades abstractas e manipuláveis (Adams, 1994). Ressalvemos, no entanto, que este nível de conhecimento não quer dizer que a criança tenha de saber como se escreve uma determinada palavra, mas tão só de quantos sons (quer no sentido de fonema, quer no sentido de sílaba) ela é composta (Liberman & Liberman, 1990). Estas unidades menores poderão ser agrupadas, dando origem a um sem número de outras palavras que, combinadas segundo determinadas regras que já extraiu e interiorizou no seu contacto com a língua oral, se constituirão em frases e enunciados.

Na prática vemos, no entanto, que a expressão “consciência fonológica” abrange vários níveis, desde a sensibilidade à manipulação voluntária. Ball (1993) apresenta-nos uma hierarquização de tarefas de consciência fonológica, considerando-as num *continuum* (do epi para o meta) em termos de dificuldade. A medida que nos movemos neste *continuum*, a natureza metalinguística das tarefas vai sendo mais complexa.

Para além da diferenciação existente ao nível da maior ou menor explicitação e controlo envolvidos na análise das palavras e dos seus

juitarra em vez de *guitarra*, não considerando, portanto, o contexto prévio), que 15% dos erros eram constituídos por palavras compatíveis com o contexto, e que apenas 8% dos erros apresentavam palavras que tinham semelhanças grafo-fónicas com a palavra dada e que, simultaneamente, eram compatíveis com o contexto. Estas percentagens apresentavam proporções inversas às obtidas pelas crianças inglesas num estudo idêntico relatado pela autora (Rego & Bryant, 1993), no qual cerca de 80% dos erros eram constituídos por palavras compatíveis com o contexto, e 45% dos erros eram constituídos por palavras simultaneamente compatíveis com o contexto e semelhantes em termos grafo-fónicos. Contrapondo aos 89% das crianças brasileiras, nas crianças inglesas só 7,2% dos erros representavam erros de decifração. Isto é, junto das crianças brasileiras, apesar da tarefa incentivar o uso de pistas contextuais, a metodologia usada na iniciação à leitura parece ter ditado a preferência pela estratégia de decifração. Apesar desta preferência, os resultados nas provas de consciência sintáctica apresentaram uma correlação significativa ($r = 0.39$) quer com os resultados na leitura de palavras em contexto, quer com os resultados de compreensão do texto. Isto é, a consciência sintáctica só é preditiva nas tarefas que envolvam compreensão do texto, ou onde a criança seja obrigada a recorrer a estratégias semânticas e/ou sintácticas.

Consciência fonológica

No início deste capítulo vimos que o segundo passo a ser dado pela criança no caminho da construção da sua competência leitora era o de aprender a segmentar as palavras nos sons que as compunham. O valor preditivo e as fortes correlações existentes entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura foram já bastante estudadas (Williams, 1984; Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1994). Quer os resultados dos estudos correlacionais, quer os dos estudos desenvolvimentais, são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica, estão, posteriormente, situadas entre os melhores leitores. Paralelamente, as que iniciam

A conclusão de vários estudos, que incidiram sobre a consciência da sílaba e do fonema, é a de que a consciência silábica aparece mais precocemente do que a consciência do fonema. Para Alegria (1985) “a diferença de dificuldade que se observa entre fonemas e sílabas provém, provavelmente, do facto de que às sílabas corresponde um parâmetro físico simples”, para além de que “... a análise acústica da mensagem oral mostra, com efeito, uma sucessão de picos de intensidade que corresponde quase de forma perfeita aos núcleos vocálicos das sílabas. O sujeito, para isolar uma sílaba, pode utilizar este parâmetro com relativa facilidade” (p. 88).

Na maior parte dos estudos sobre a consciência da sílaba também verificámos uma grande diversidade quanto às tarefas apresentadas. Dada essa diversidade (contagem de sílabas, batimentos segundo a segmentação, supressão de sílabas no início, no meio ou no fim de palavras, categorização de palavras segundo um critério silábico, recomposição de palavras dadas as componentes silábicas, manipulação de sílabas), as percentagens de sucesso variam segundo as tarefas.

Apesar da diversidade de tarefas, uma conclusão parece ser comum: o facto de as sílabas serem mais fáceis de separar, o que é atribuível ao facto de apresentarem uma maior correspondência com as ondas acústicas e articulatórias (Alegria, 1985; Liberman & Liberman, 1990).

Quanto à consciência de unidades intra-silábicas, ela foi estudada essencialmente com o recurso a rimas, e os resultados obtidos nos diferentes estudos estão ainda longe de constituírem um todo coerente, na medida em que estão muito dependentes do tipo de palavras utilizado e do tipo de tarefa pedido. É de admitir, no entanto, a existência de um nível intermédio de consciência, entre a consciência da sílaba e a do fonema (Martins, 1996).

Os estudos sobre o efeito do treino fazem luz sobre a relação existente entre consciência fonológica e leitura (Tornéus, 1984; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Lundberg *et al.*, 1988; Cunningham, 1990; Ball & Blachman, 1991). As conclusões apontam para os seguintes aspectos: i) que a consciência fonológica pode ser treinada; ii) que possui um efeito facilitador no desenvolvimento inicial de leitura; iii) que este

componentes fonológicos, há ainda várias formas de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência de unidades intra-silábicas, e a consciência fonémica (Morais *et al.*, 1987; Gombert, 1990; Goswami & Bryant, 1990). Daí que Morais e colaboradores (1987) considerem que se deva falar em *consciência segmental* em vez de *consciência fonológica*.

Por outro lado, a consciência fonológica tem sido avaliada através de tarefas muito diversificadas, o que dificulta quer a comparabilidade dos resultados, quer a explicação das correlações encontradas com o desempenho em leitura. Esta diversidade, se bem que tenha contribuído para uma consolidação do conhecimento nesta área, tem de ser alvo de mais análise. Vemos que, apesar do objectivo final de muitos estudos ser a avaliação da capacidade de análise fonológica, as tarefas propostas apresentam exigências cognitivas e de memória muito diferentes e, por isso, não podem ser consideradas equivalentes. É importante saber se o valor preditivo destas tarefas reside na competência fonológica ou noutros processos cognitivos não avaliados.

Embora em número reduzido, alguns estudos têm-se debruçado precisamente sobre esta análise de tarefas (Backman, 1983; Stanovich *et al.*, 1984). Este último estudo incide sobre um grupo de crianças a frequentar o ensino pré-escolar, e submetidas a um vasto conjunto de tarefas de avaliação da consciência fonológica a vários níveis. A variedade de tarefas apresentadas implicou também instruções muito diversificadas. Paralelamente a estas tarefas, as crianças foram submetidas a provas padronizadas de “prontidão para a leitura” e de Q.I. No fim do 1.º ano de escolaridade foram submetidas a testes de leitura padronizados. Contrariamente às expectativas dos autores, os resultados obtidos apontam para uma grande convergência nos resultados das diferentes tarefas, apesar de envolverem requisitos cognitivos muito diferentes, e da consistência interna⁽²⁾ de algumas delas não ser muito elevada. Todas as tarefas apresentaram correlações positivas com o desempenho na leitura ao fim do 1.º ano, embora as mais fáceis apresentassem correlações menores.

(2) A consistência interna refere-se à homogeneidade dos itens das provas.

efeito é maior quando as conexões entre os segmentos sonoros e as letras são explicitadas; iv) que o efeito do treino é maior nas crianças que, à partida, possuíam níveis de segmentação mais baixos. O aumento do efeito do treino, quando as conexões entre segmentos sonoros e letras são associadas, é também verificada por Bradley e Bryant (1983, 1985). Bradley (1988) considera que a consciência fonológica e o conhecimento das letras actuam em conjunto na promoção da aquisição de competências de leitura.

São vários os trabalhos que mostram que, quando a capacidade de análise fonológica existe precocemente (antes do ensino formal), será um bom predictor da aprendizagem da leitura (Bradley & Bryant, 1985; Tunmer & Nesdale, 1985; Juel, 1988). Estes dados parecem sugerir que, mais do que a simples capacidade de segmentar palavras e sílabas no discurso, uma capacidade de análise fonológica facilitaria a aprendizagem da leitura. Share e colaboradores (1984) verificaram que, à entrada no 1.º ano de escolaridade, são os desempenhos nas tarefas de segmentação fonémica os melhores predictores (de entre 39 medidas usadas) do desempenho em leitura avaliado dois anos mais tarde. No entanto, o súbito incremento que a consciência linguística em geral sofre no 1.º ano de escolaridade, suporta a tese de que a consciência fonémica acaba também por sofrer influências da aprendizagem da leitura num sistema alfabético (Ehri & Wilce, 1980; Alegria & Morais, 1979; Read, Zhang, Nie & Ding, 1986).

Por outro lado, os estudos sobre os adultos analfabetos (Castro & Morais, 1987; Bertelson *et al.*, 1989; Morais *et al.*, 1989; Adrián *et al.*, 1995) vieram provar que a posse de condições cognitivas, na ausência de ensino formal da leitura e da escrita, não conduz à emergência espontânea de capacidades metafonológicas. Assim, há autores que sugerem que a capacidade metafonológica implicada na análise fonémica pode ser uma simples consequência, um subproduto da aprendizagem da leitura e da escrita (Nesdale *et al.*, 1984; Van Kleeck, 1982, 1984).

Alegria e Morais (1979), por exemplo, provaram que o efeito da escolaridade é nítido no desempenho de tarefas que consistiam em adicionar ou retirar um fonema no início de uma palavra. Ehri e Wilce

(1980), considerando que os processos de leitura e de escrita se desenvolvem de forma paralela, defendem que o desempenho em tarefas do tipo "quantos sons há numa determinada palavra" se baseia mais no número de grafemas do que no número de fonemas, reforçando, portanto, o papel desempenhado pela aprendizagem. Na nossa experiência profissional constatámos que quando pedimos, por exemplo, a uma criança que, de entre as palavras ouvidas, nos diga as que têm o som /s/, verificamos claramente esta influência da escrita, já que nos dizem, na maior parte das vezes, as que têm grafada a letra S. Verificamos, assim, que, de uma concepção da consciência fonológica como um predictor, se evoluiu no sentido de a considerar antes uma competência facilitadora, já que a noção de predictor pode encerrar a ideia de ser prévio.

A investigação longitudinal desenvolvida por Perfetti e colaboradores (1987), e por Perfetti (1989) com alunos do 1.º ano de escolaridade, sugere que a aprendizagem da leitura e o domínio fonológico se desenvolvem numa mútua interação. Isto é, por um lado, o domínio de algumas capacidades de análise fonológica facilita a aprendizagem da leitura, e, por sua vez, os progressos nesta aprendizagem manifestam-se também na capacidade de analisar segmentalmente a palavra nos seus diversos elementos.

Inúmeras pesquisas efectuadas em diferentes línguas europeias (Manrique & Gramigna, 1984, em castelhano; Cossu *et al.*, 1988, em italiano; Ognjenovic *et al.*, 1988 citado por Gombert, 1992, em servo-croata; Olofsson, 1985 citado por Cossu *et al.*, 1988, em sueco) vêm clarificar que é a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética que aparece ligada ao desenvolvimento da capacidade metafonológica. A consciência fonológica passa a ser concebida como facilitadora da aprendizagem da leitura e, paralelamente, como resultante de influências determinantes provocadas por essa mesma aprendizagem.

Um outro dado importante a reter é que o estudo de Perfetti e colaboradores (1987) subordina a importância das competências ao nível da consciência fonológica à metodologia utilizada para o ensino da leitura. Neste estudo foram comparados dois grupos de crianças que, após terem sido submetidos a uma avaliação ao nível das competências fonológicas, foram ensinados segundo diferentes metodologias. As correlações

competências fonológicas/leitura só se mostraram significativas para o grupo que seguiu uma abordagem global. Este tipo de estudos mostra como o ensino ministrado pode exercer uma influência determinante e colmatar as fragilidades apresentadas ao nível da consciência fonológica no início da escolaridade. Sem entrar numa discussão acerca de métodos diremos, como Ehri (1989), que quando a instrução falha na exploração do fonema, qualquer que seja o método, e quer se trate de leitura, quer se trate de ortografia, então os alunos têm que se socorrer dos seus recursos para descobrir como o sistema funciona. Assim sendo, os alunos que possuem melhores competências de análise da língua possuem também mais recursos para descobrir como o sistema funciona.

Relações entre a consciência fonológica e a memória de trabalho para material verbal

A memória é fundamental no processo de aprendizagem. Para que a criança aprenda, ela tem de manter na mente um conjunto de informações o tempo suficiente para que, sobre elas, possa realizar operações mentais.

Quer a memória a longo prazo, quer a memória a curto prazo, são essenciais no processamento da informação. Dentro da memória a curto prazo, reveste-se de maior importância a memória de trabalho, a que alguns autores chamam de memória operativa. A compreensão é construída na memória de trabalho, através da combinação da informação que vem do exterior com o conhecimento armazenado a longo prazo. Isto significa que grande parte da actividade mental durante a realização de uma tarefa se desenvolve na memória de trabalho.

A partir dos trabalhos de Vellutino (1987), que considerou a dislexia como défice linguístico, a investigação sobre a memória (principalmente no que se refere à chamada memória sequencial) começou a evidenciar que os problemas de memória nos disléxicos diziam respeito apenas a aspectos auditivos.

A tarefa de avaliar o papel da memória de trabalho na linguagem é difícil, principalmente pelo uso inconsistente do termo por parte

dos investigadores. Todavia, havendo vários estudos em que é demonstrado que o processo de aprendizagem a longo prazo de novas palavras é baseado na recordação temporária (fonológica) permitida pela memória de trabalho (Baddeley et al., 1988; Gathercole & Baddeley, 1990), a questão que pode também ser colocada é se a memória de trabalho para informações fonológicas poderá desempenhar um idêntico papel na aprendizagem a longo prazo das correspondências grafema-fonema.

Golbert (1988) considera que a investigação efectuada sobre os problemas de leitura tem vindo a evidenciar o papel dos défices de memória. Assim, nos maus leitores verificam-se: i) dificuldades na memória a curto prazo para reter sons, palavras e frases; ii) dificuldades em manter a ordem da informação linguística, com repercussões na leitura, já que esta necessita de uma capacidade de memória sequencial íntegra; iii) lentidão na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo, dificultando a transformação de um código visual no seu equivalente fonológico e também semântico.

Vernon (1977), por exemplo, relaciona os problemas de leitura com problemas de memória, sustentando que, para ler e escrever, a criança necessita recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta exigência está associada ao facto de a leitura e a escrita exigirem a transposição em grafemas, respeitando a sua ordem espacial. A troca frequente de *per* por *pre*, poderá ser explicada à luz desta concepção. A criança percebe que, por exemplo, a palavra *prato* tem o fonema /r/, mas, faltando a lembrança da sua ordem temporal (eventualmente associada também à falta do padrão consoante/vogal/consoante), poderá escrever *parto*. Segundo Vernon, há uma integração intermodal de padrões visuo-espaciais e auditivo-temporais, na qual a memória desempenha um importante papel. Esta integração intermodal pode ser prejudicada pelas falhas na memória sequencial. A investigação de Swanson (1983) mostrou que os maus leitores não usam estratégias de memória adequadas, defendendo que podem ser ensinadas às crianças estratégias de memorização, apoiadas em material significativo.

Num estudo levado a cabo por Liberman e colaboradores (1982), as crianças foram confrontadas com longas séries de estímulos visuais e tinham de responder se achavam que o item já tinha sido ou

não mostrado. Os estímulos eram constituídos por sílabas sem sentido, rostos não familiares e desenhos sem sentido (*nonsense*). Se no reconhecimento dos desenhos e dos rostos as diferenças entre bons e maus leitores não foram significativas, já no que diz respeito às sílabas sem sentido, os bons leitores tiveram um desempenho significativamente superior. Segundo estes autores, estes resultados (idênticos aos de outros estudos como os de Olson *et al.*, 1984 e os de Siegel & Linder, 1984) demonstram que o défice na memória de trabalho está confinado ao material verbal, na medida em que se restringiu aos estímulos linguísticos.

A competência no processamento fonológico surge hoje como uma das mais claramente relacionadas com o desempenho em leitura. Com efeito, bastante investigação evidencia a associação entre as competências nas tarefas de memória de trabalho para material verbal e o posterior desempenho em leitura (Jorm, 1983; Mann & Libermann, 1984; Wagner & Torgesen, 1987; Gathercole & Baddeley, 1995). No geral as conclusões apontam para dois aspectos: i) os bons leitores cometem menos erros; ii) a recordação é significativamente mais elevada quando as letras não são fonologicamente confundíveis.

O que parece, actualmente, ser mais consensual, é que a capacidade da memória de trabalho para armazenar e processar informações fonológicas antes da aprendizagem da leitura contribui para o desenvolvimento da leitura nos primeiros tempos, e que, uma vez a leitura iniciada, uma relação recíproca parece desenvolver-se. É interessante verificar que dois tipos de competência de processamento fonológico (memória fonológica e consciência fonológica) parecem ser os principais actores na aprendizagem da leitura, nomeadamente num dos seus actos principais: o desenvolvimento de estratégias de recodificação fonológica. Qual é, no entanto, a natureza da contribuição destes dois actores? Será que as relações destas duas competências com o desempenho em leitura têm uma base comum? Ou será que reflectem competências completamente diferentes e desempenham papéis completamente diferenciados?

Investigações directas sobre estas duas competências apontam para a existência de algum grau de independência de base entre elas.

Nos estudos pioneiros de Bradley e Bryant (1983), nos quais a consciência da rima aos quatro anos predizia o desempenho posterior em leitura, verificou-se que muitas crianças falhavam na tarefa, não porque não eram capazes de reconhecer a rima, mas porque não conseguiram lembrar-se suficientemente bem das palavras, para depois poderem comparar a sua estrutura fonológica. A independência da relação preditiva entre a consciência da rima e a memória fonológica poderá ser considerada como indicadora de alguma independência entre os dois tipos de tarefa.

Salientemos também que os dados do estudo de Gathercole e colaboradores (1991) indicam que as competências de memória fonológica se mostram mais intimamente relacionadas com a aprendizagem da leitura no fim do 1.º ano, mas não no momento inicial desta aprendizagem. O facto destas relações só serem significativas quando a criança se encontra no fim do seu 1.º ano de escolaridade merece reflexão e contextualização. Usando uma metodologia global de ensino da leitura (frequente em Inglaterra, mas não explicitada pelos autores) verifica-se que só por volta do fim do 1.º ano de escolaridade é que a criança começa a ler aplicando o princípio alfabético. Assim, uma das possibilidades explicativas pode ser a de que a memória fonológica contribua para a aprendizagem do uso das regras de correspondência letra/som. Como esta aprendizagem não é explicitada na abordagem global, sendo de certo modo deixada à descoberta das crianças, estas só no fim do ano lectivo vão dominar o código alfabético, e só então podem usar estratégias de recodificação fonológica.

Gathercole e Baddeley (1995) consideram que as crianças com fracas competências de memória de trabalho para o processamento fonológico podem ter dificuldades em construir associações estáveis entre grafema-fonema. Assim sendo, terão dificuldades em estruturar e sequenciar as associações para a descodificação das palavras. Sabemos que, logo nas primeiras semanas de aulas, existem crianças que, após uma primeira apresentação, jamais esquecem o nome e/ou o som da letra aprendida, enquanto outras têm enormes dificuldades em reter o nome, o som e a grafia das letras. Pelo que dissemos anteriormente, a criança só é capaz de utilizar estratégias de codificação fonológica se possuir

consciência fonológica e se conhecer as relações letra-som. É provável que o uso de uma estratégia de codificação fonológica constitua o ponto de encontro da consciência fonológica e da memória fonológica. A consciência da estrutura sonora vai permitir à criança desmontar em fonemas as palavras familiares e usar as competências de memória fonológica a fim de facilitar a aprendizagem das associações grafema-fonema. Por outro lado, para identificar uma determinada palavra não familiar aplicando a regra de associação grafema-fonema, a criança tem de ser capaz de armazenar os segmentos sonoros que vai gerando, por tempo suficiente para permitir a sua combinação fonológica. O circuito fonológico da memória de trabalho constituirá este sistema de armazenamento. Se este sistema apresentar problemas, serão de esperar dificuldades na análise das cadeias de sons e na sua combinação para a produção de novas palavras (Gathercole & Baddeley, 1995). Tudo indica, portanto, que o uso de estratégias de recodificação fonológica ao nível da leitura e da escrita emerge na presença de adequadas competências de consciência e de memória fonológicas.

A revisão da literatura efectuada ao longo deste capítulo ilustra a complexidade e a nebulosidade em que ainda se encontra a explicação das diferenças individuais na leitura, a partir das várias competências examinadas. Todavia, a investigação comprova que existem competências que são facilitadoras da aprendizagem da leitura, e que o desenvolvimento dessas competências pode ser estimulado. Como vimos no Capítulo 2, esta estimulação poderá fazer-se através da frequência de contextos educativos (escolares ou familiares) de qualidade, onde haja familiaridade e reflexão sobre o oral e o escrito.

Da revisão da literatura emerge também a necessidade de investigação em diferentes línguas e em que se controle o modo como a criança é ensinada a ler. Só uma investigação mais diferenciada e controlada poderá dar um contributo eficaz, quer para um melhor esclarecimento sobre o papel desempenhado pelas diferentes competências, quer para a apreciação da eficácia diferencial das metodologias de ensino.

Sabendo que há competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, caberá à escola o papel de seleccionar e de implementar as metodologias e as estratégias mais adequadas para promover

o desenvolvimento e/ou a optimização dessas competências. Justifica-se, assim, a abordagem, no capítulo seguinte, das metodologias utilizadas para a iniciação à leitura, numa perspectiva de eficácia e de adequação às construções que a criança já fez sobre a língua, quer na sua vertente oral, quer na sua vertente escrita.

4. Aprender a ler

O verbo ler não suporta o imperativo.

Daniel Pennac (1993), *Como um Romance*, Porto: Edições ASA

Aprender como ler envolve a compreensão da natureza do processo de ler. Relembrando o que dissemos no 2.º Capítulo, Downing (1984), baseando-se na teoria da aprendizagem de Fitts e Posner (1967), sugere três fases na aquisição da competência da leitura: i) a fase cognitiva – na qual a criança adquire os conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente; ii) a fase de mestria – na qual a criança aprende e pratica as regras essenciais da codificação e da descodificação até ter atingido o domínio, e; iii) a fase de automatização – em que o aprendiz atinge um nível de fluência que lhe permite efectuar uma leitura sem custos cognitivos, canalizando as energias para a obtenção de significado.

A fase cognitiva inclui o desenvolvimento da compreensão de conceitos tais como “palavra”, “fonema”, “letra”, “número”, “leitura” e “escrita”, entre outros. A nossa experiência profissional permite-nos afirmar que muitos professores, na abordagem inicial, assumem que estes conceitos são já do domínio das crianças. Todavia, como referimos no 2.º Capítulo, a investigação revela que as concepções que as crianças pré-escolares têm sobre a leitura e sobre a escrita são substancialmente diferentes das dos adultos e das das crianças alfabetizadas. Assim, o primeiro passo a ser dado é o da introdução das crianças nestes conceitos básicos. Na prática vemos que, frequentemente, as crianças são formalmente iniciadas na leitura sem fazerem a mínima ideia do que a leitura é, ou qual a sua utilidade. Só quando as crianças são oriundas de meios familiares ou de contextos pedagógicos onde, desde cedo, são introduzidas de uma forma lúdica em actividades de leitura e escrita poderemos, embora com algumas cautelas, iniciar o processo de ensino/aprendizagem da leitura “saltando” este primeiro passo, isto é, sem a chamada propedêutica inicial.

Uma outra constatação da nossa prática profissional como formadoras é a de que, no geral, os professores se preocupam mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo. Tal lacuna de formação repercute-se na utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos das experiências prévias com a linguagem oral e escrita. Como em qualquer outra aprendizagem, o estágio inicial de aquisição de uma competência pressupõe, em primeiro lugar, a percepção da sua natureza e estrutura. Quanto melhor as crianças compreenderem a finalidade comunicativa da linguagem escrita, e quanto mais clara for a concepção da função simbólica da escrita, melhor será a compreensão dos processos de descodificação e codificação que relacionam a linguagem escrita com a linguagem falada. Por outro lado, mais avançado será o desenvolvimento dos conceitos linguísticos (ligados à escrita e à leitura) e maior o domínio da terminologia técnica para as unidades abstractas da linguagem.

Esta fase cognitiva inicial tem quatro passos que surgem, logicamente, da consideração dos pontos teóricos e das práticas discutidas anteriormente, indicando o papel determinante e/ou facilitador do que a criança já sabe antes de aprender, formalmente, a ler. Assim, é necessário que a criança: i) possua um domínio da língua em que vai aprender a ler que lhe permita compreender e responder às solicitações da escola. Terá, portanto, que possuir um vocabulário básico que lhe permita seguir instruções e incorporar (em termos conceptuais e lexicais) o que vulgarmente se denomina “linguagem técnica da leitura”; ii) compreenda o carácter simbólico e abstracto da escrita, isto é, que a série de marcas no papel representa, ao mesmo tempo, o som das palavras faladas e o seu significado, bem como o seu carácter convencional (em termos gráficos e ortográficos); iii) tenha uma “consciência” geral da estrutura segmental da linguagem falada e; iv) compreenda a relação entre grafemas de fonemas.

A análise das dificuldades de aprendizagem da leitura revela, frequentemente, problemas numa destas etapas.

No sentido de ajudar os professores a desenvolver um conhecimento teórico sobre o processo de ler, consideramos oportuno abordar os diferentes modelos de leitura enfatizando as estratégias mobilizadas em cada um deles. Tal conhecimento ficaria com lacunas se não procedéssemos também à análise do modo como as diferentes metodologias utilizadas no ensino da leitura promovem e/ou exigem estas estratégias.

Não é nosso intuito alimentar uma polémica sobre as vantagens e os inconvenientes deste ou daquele método. Interessa-nos, essencialmente, proceder a uma análise que fundamente opções metodológicas baseadas no que a investigação recente tem revelado ser importante para otimizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Referiremos também alguns dos resultados dos estudos comparativos mais relevantes sobre a eficácia das duas principais metodologias de ensino da leitura. Finalizaremos este capítulo com uma análise das propostas pedagógicas de João de Deus, que, para além de terem sido desenvolvidas especificamente para a língua portuguesa, integram, em nosso entender, muitos dos princípios e das recomendações que foram emergindo na investigação recente.

Modelos de leitura

Retomando um pouco o que foi dito no primeiro capítulo, diremos que, para Martins (1996), “os chamados modelos ascendentes (por exemplo, o modelo de Gough, 1972; o modelo de LaBerge e Samuels, 1974) consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). Partindo da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral, estes modelos consideram que um leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que por sua vez se juntariam em frases” (pp. 27-8).

Podemos dizer que, de acordo com os defensores do modelo de processamento da leitura de orientação ascendente (*bottom-up*), a origem das diferenças individuais na leitura está na descodificação (Gough, 1972; Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984). Para estes autores o leitor fluente seria aquele que domina bem o processo de descodificação.

Por sua vez, para a mesma autora (Martins, 1996) “os chamados modelos descendentes (por exemplo, o modelo de Goodman, 1970; o modelo de Smith, 1971) consideram que a leitura é um processo inverso ao anteriormente descrito... O leitor, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, faria antecipações que se limitaria a confirmar através de índices do texto escrito... Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido” (pp. 32-3). Os autores que apoiam os modelos de processamento da informação de orientação descendente (*top-down*) (Goodman, 1967; Smith, 1978) sugerem que a principal origem das diferenças individuais na leitura reside no uso de informações sintáctico-semânticas.

As críticas a estes modelos, nomeadamente quanto às suas insuficiências para explicar muitas situações com que o leitor se depara, conduziram ao aparecimento de uma posição dinâmica. Esta posição dinâmica, ainda segundo Martins (1996), “é defendida pelos chamados modelos interactivos (por exemplo, os modelos de Rumelhart, 1977, e de Stanovich, 1980) que, ultrapassando uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, dizem que o leitor utiliza, simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (p. 23). Assim, para os modelos interactivos, ao ler uma palavra o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida. Transcrevemos de seguida um dos principais modelos interactivos de leitura (fig. 1).

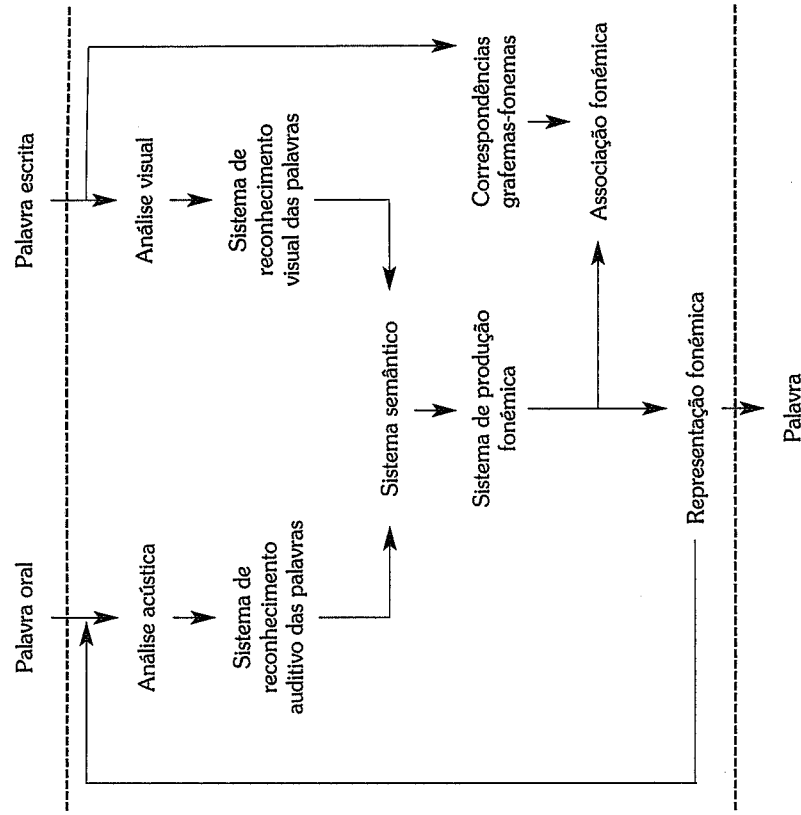


Figura 1 - Modelo interactivo de leitura (Ellis, 1989, p. 44).

Segundo este modelo, quando um leitor encontra uma palavra não familiar, ou recorre ao contexto para tentar identificar a palavra, ou faz correspondências grafema/fonema que lhe permitam aceder a uma forma fonémica da palavra. Esta forma fonémica é submetida à apreciação do sistema auditivo que avalia a existência (conhecida) dessa palavra. Por exemplo, face à palavra *cabaça* uma criança lê (por análise visual) *cabeça*. Como a palavra *cabaça* não faz sentido naquele contexto, a criança volta atrás, usa as correspondências grafema/fonema e soletra *ca+ba+ça*. Se a palavra *cabaça* fizer parte do seu léxico interno,

a criança acederá ao sentido. Se a palavra cabaça não fizer parte do seu léxico interno, ou volta a usar pistas contextuais para atribuir um sentido à palavra, ou pergunta (ou vê no dicionário) "O que é uma cabaça?"

Este é um modelo de "vias paralelas", na medida em que cabecebe que a informação pode ser tratada por vários processadores que podem comunicar entre si, e é também um modelo compensatório na medida em que hipotetiza a activação de um nível para compensar a deficiente activação de um outro nível.

Morais (1994), apresenta um modelo de leitura de palavras em que integra uma nova dimensão, a das unidades ortográficas (fig. 2).

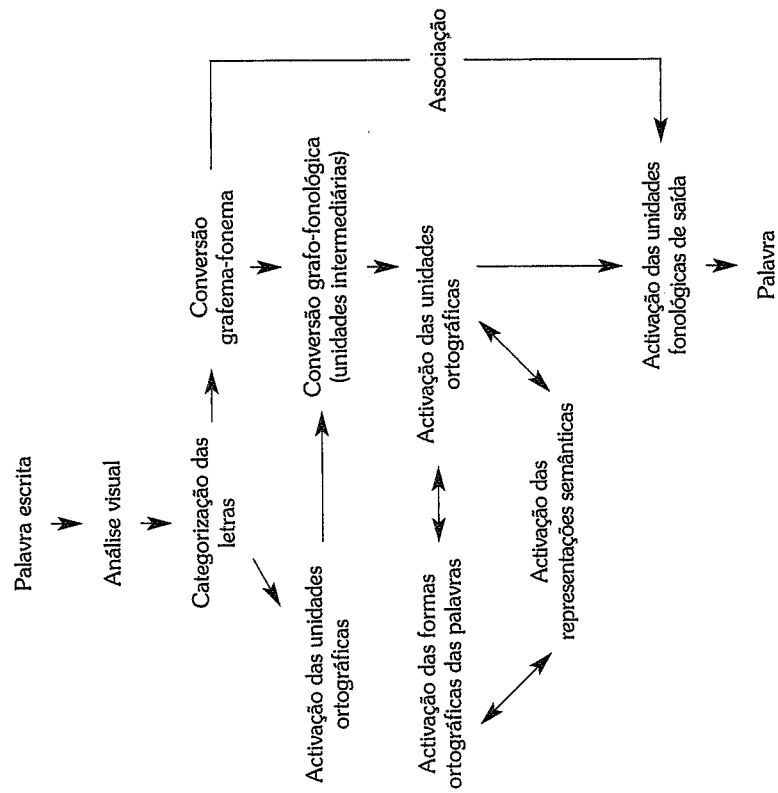


Figura 2 – Modelo de leitura de palavras (Morais, 1994, p. 139).

Para este autor, a palavra escrita é sujeita a uma análise visual, idêntica à de qualquer outro objecto. Seguidamente, as letras que a constituem são categorizadas, e o resultado desta categorização vai alimentar um sistema de extracção de unidades ortográficas, e um sistema de conversão grafema-fonema, tornando operacionais estas duas vias.

Na via da esquerda, a que o autor chama de "ortográfica", o subsistema a que denomina "unidades ortográficas" diz respeito a unidades mais largas que a letra (como, por exemplo, os dígrafos). A inclusão deste subsistema resulta dos dados obtidos com a recente técnica de Tomografia por Emissão de Positrões (TEP³³). As unidades ortográficas activam as formas ortográficas das palavras, e estas, por sua vez, conduzem à activação das representações semânticas e fonológicas correspondentes.

Na via da direita, a que o autor chama de "fonológica", as letras são agrupadas em grafemas (segundo regras de pronúncia e não de familiaridade ortográfica), e estes convertidos em fonemas. Os fonemas servem para, através de um processo de associação, activar as formas fonológicas das palavras que, por sua vez, conduzem à activação das representações semânticas e ortográficas correspondentes. Dado, no entanto, o facto de se ter postulado a existência de unidades ortográficas mais largas que a letra e o grafema, é de admitir que as representações destas unidades activem directamente as unidades fonológicas supra-fonémicas correspondentes (chamadas de unidades intermediárias).

Face a este esquema, a leitura em voz alta de uma palavra supõe que os seus constituintes fonológicos (unidades fonológicas de saída) sejam activados a partir da sua forma fonológica global. O uso de setas de duplo sentido indica que os três tipos de representação das palavras (ortográfica, fonológica e semântica) interagem mutuamente (Morais, 1994).

Sim-Sim (1995) considera que, "independentemente dos modelos teóricos explicativos do acto de ler, poderemos sempre falar de dois

(3) Quando se recorre a esta técnica, há uma área cerebral que reage a sequências de letras que são ortograficamente aceitáveis, mas que não responde a sequências não conformes com a língua. Estes dados impõem, segundo o autor, que se considere a existência de uma estrutura entre a representação das letras e a representação das palavras.

tipos de produtos e dos respectivos processos utilizados para os atingir” (p. 215), esquematizados no quadro que transcrevemos (quadro 4).

Produtos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento global de palavras (acesso directo ao léxico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondência letra/som (tradução sequencial de letras em palavras)
Processos	
<ul style="list-style-type: none"> • Adivinhar (p/ contexto) • Analisar segmentos silábicos e fonémicos • Procurar no depósito do vocabulário visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características visuais no material gráfico • Identificar a forma das letras • Reconstruir cadeias de sons • Reconhecer conteúdos semânticos

Quadro 4 – Produtos e processos no acto de ler.

Afirma a autora que “em ambos os produtos, o objectivo é o mesmo, isto é, obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto. No primeiro caso, o acesso directo ao léxico é feito mediante uma abordagem holística, que exige o conhecimento do contexto e a existência de um registo mnésico das palavras a ler; no segundo, o leitor utiliza um processo analítico, seguido da reconstrução de uma cadeia de grafemas. Contudo, em ambos os casos, a precisão de análise e do reconhecimento é essencial” (pp. 215-6). Também Torrey (1982) considera que a criança que entendeu que o sistema grafo-fónico não é a única pista de que dispõe para ler, vai sofrer-se também de pistas semânticas e sintácticas, procurando activamente o significado. Assim, o êxito no processo de aprender a ler pressupõe a integração dos dois tipos de estratégias, cuja predominância parece estar dependente, quer do nível de fluência do leitor, quer do tipo de material a ler (Sim-Sim, 1994).

Dos modelos às metodologias

A relação entre as capacidades metalinguísticas das crianças e a aprendizagem da leitura foi já, como vimos, amplamente comprovada por uma vasta pesquisa nestas duas últimas décadas. As conclusões destes estudos deixam bem claro o que pedagogicamente deve ser tido em atenção no processo de aprendizagem da leitura. Neste sentido, pretendemos analisar como pode o ensino, tendo em conta o que a criança já sabe à entrada na escola, promover o uso de estratégias ascendentes e descendentes, de modo a otimizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

No entanto, ao falarmos de estratégias para o ensino da leitura, teremos forçosamente que falar nas metodologias mais usadas para as veicular. O nosso contacto com professores deixa-nos a percepção de que o uso deste ou daquele método é decidido por “actualidade” (leia-se moda), ou por ter sido “o único trabalhado na formação inicial”, ao qual se vão juntando estratégias avulsas aprendidas em acções de formação (elas mesmas também avulsas).

Assim sendo, pensamos que teria cabimento neste capítulo uma breve reflexão sobre as metodologias para o ensino da leitura. Como referimos, não é nosso intuito alimentar uma polémica sobre vantagens e inconvenientes deste ou daquele método, mas antes proceder a uma análise que fundamentalmente escolhas baseadas no que a investigação recente tem revelado. Optamos por não fazer um levantamento exaustivo de metodologias. Auckerman, por exemplo, no seu livro *Approaches to beginning reading* (1984), compila uma centena de estratégias, que agrupa em dez categorias. Dada a sua organização e sistematização, algumas destas estratégias foram entendidas como métodos. Chall (1967) apresenta uma dupla categorização das diferentes estratégias, colocando, num pólo, as abordagens que enfatizam o processo de descodificação grafo-fónica do significante (métodos fónicos) e, no outro pólo, as que dão ênfase ao significado (métodos globais).

Teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler e ter como suporte os diferentes modelos de leitura. Verificamos que, embora os modelos de leitura que apresentamos sejam de formulação recente, eles suportam, com alguma consistência, as principais metodologias para o ensino desta competência.

Os métodos sintéticos – também chamados alfabéticos, fónicos e silábicos, segundo a sua ênfase seja a letra, o fonema ou a sílaba, respectivamente – são tão antigos como o alfabeto. O ensino inicia-se pela unidade menor – o fonema –, e através da fusão silábica formam-se as palavras, e estas, por sua vez, formam as frases. Se recuarmos em tempos históricos, verificamos que as crianças gregas aprendiam primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras isoladas, as frases e, por fim, os textos, ou seja, o ponto de partida era o alfabeto. Mais tarde este método foi abandonado por ser demasiado abstracto, passando a ser ensinadas as grafias e os sons (fundamentais) com o suporte do desenho de um objecto cujo o nome compreendia o som a ser estudado. Posteriormente aparece o método fonomímico, cuja preocupação era estabelecer um sentido real para cada ligação som-letra. A criança, ao emitir um som evocava, por exemplo, um grito de animal bem conhecido, e associava-o, de seguida, à letra memorizada. Os métodos gestuais de S. Borel-Maisonny e B. Lemaire basearam-se também neste tipo de associação. A associação de um som a uma grafia era estabelecida através de uma série de exercícios que a criança fazia repetidamente. A repetição destes exercícios baseava-se na associação, uma teoria da aprendizagem próxima do condicionamento, dispensando qualquer raciocínio.

Como afirmámos no Capítulo I, a concepção do acto de ler está ligada à filosofia de base de um sistema educativo. Esta filosofia (implícita ou explícita) guia, pelo menos em parte, a escolha dos procedimentos do ensino da leitura. Para os defensores destes métodos a compreensão do significado do texto e o gosto pela leitura só se atingem quando a criança domina a decifração. Partindo deste pressuposto, o ensino da leitura deveria assentar, fundamentalmente, no estabelecimento da correspondência entre o som e a grafia. A aprendizagem deveria começar pela decifração, premissa indispensável para atingir mais ou menos rapidamente (segundo as estratégias) a compreensão. Alguns métodos limitam-se apenas à decifração até ser atingido o conhecimento de todas as letras, momento em que começarão a dar atenção à extração de sentido; outros vão balanceando entre decifração/compreensão, desde que os elementos que compõem a palavra ou a frase possam ser decifrados.

Estes métodos inscrevem-se nos modelos de leitura **ascendentes**, para os quais a leitura parte de operações perceptivas sobre os grafemas

e culmina em operações semânticas. As correspondências grafo-fonológicas são consideradas a única via de acesso ao significado. Como o próprio nome indica, os modelos ascendentes conceptualizam a leitura como uma competência que progride do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas) para as estruturas mais complexas (frases e textos). Jirménez e Artiles (1991) descrevem, de uma forma sintetizada, os passos geralmente seguidos: i) estudo analítico de vogais e consoantes. Para facilitar a sua memorização é frequente a sua associação a uma representação gráfica de algum objecto familiar que comece pela letra que se está a ensinar, adquirindo especial importância a discriminação e a identificação (auditiva e visual) das letras; ii) combinação de letras entre si para formar sílabas; iii) identificação das palavras que foram formadas através da união das sílabas aprendidas, dando-se ênfase especial ao significado das palavras; iv) leitura oral de pequenas frases que foram formadas a partir dessas palavras (p. 81).

Dentro dos métodos sintéticos valerá a pena referir as suas três principais variantes: alfabética, fonémica e silábica. Na variante *alfabética* a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita conforme o idioma em que se ensina a ler. No sentido de colmatar o grande inconveniente da abordagem alfabética, sugere-se não o ensino do nome da letra, mas do fonema que representa o som da letra, desenvolvendo-se a abordagem *fonémica*⁽⁴⁾. O processo de aprendizagem da leitura inicia-se, portanto, pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É trabalhada, de forma sistemática, a correspondência grafema-fonema. Dado que a ênfase é colocada na análise auditiva, duas questões são colocadas como prévias: i) que a pronúncia seja correcta e; ii) que as grafias de formas semelhantes em termos visuais sejam apresentadas separadamente, para evitar confusões. Prescreve-se também que não se passe para um par fonema/grafema sem o anteriormente ensinado estar bem consolidado em termos de aprendizagem (Ferreiro & Teberosky, 1984). Este ensino poderá fazer-se acompanhar de imagens⁽⁵⁾.

(4) Passou-se, por exemplo, a ensinar que a letra M (ême) era “me”.

(5) Temos então o I de Igreja, o O de Óculos, etc.

O grande problema com que as abordagens fonêmicas se deparam é o facto de haver consoantes em que os seus sons, produzidos isoladamente, são muito idênticos, na medida em que têm pontos de articulação muito semelhantes (por exemplo, /p/, /b/). O problema não se porá se elas forem acompanhadas de vogais. A abordagem silábica propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação directa. Com estas sílabas já se podem formar algumas palavras e, paulatinamente, vão sendo estudadas as demais consoantes e sílabas.

Os métodos globais surgem no fim dos séculos XIX, quando as teorias associacionistas (explicando e justificando os métodos de tipo silábico) entram em declínio e aparecem novas correntes pedagógicas de tipo activo. A verdadeira difusão do método global deve-se a Ovide Decroly (Thoyarot, 1971; Mezeix & Vistoriky, 1971). Este médico belga experimentou uma nova forma de abordar a leitura. Ele interessou-se pela pedagogia, nomeadamente sobre a aprendizagem da leitura em crianças deficientes mentais. Em 1907 cria a escola "Ermitage", e o seu método de ensino da leitura foi integrado em todas as actividades da classe: a criança aprendia a ler palavras que encontrava todos os dias, frases que pronunciava e que, pouco a pouco, analisava. No geral, o professor toma como ponto de partida frases que resumem ou ilustram conversas das crianças a propósito de um objecto ou de um acontecimento. O professor escreve no quadro as frases, para que as crianças compreendam que a frase escrita corresponde à frase pronunciada (ligação entre o oral e o escrito). Aparecem, por vezes, já nesta fase, algumas divergências metodológicas. Alguns autores limitam as aquisições globais, fixando, de início, um certo número de palavras; outros excluem as frases mais difíceis, mantendo apenas aquelas cuja organização é simples e clara. Assim, dentro da denominação de globais, poderemos considerar o *global de frases* e o de *palavras*.

Numa segunda fase (a das aquisições globais propriamente ditas) a criança reconhece a frase escrita e repete-a, lembrando-se da situação que a desencadeou. A sequência "situação - expressão oral - expressão escrita - reconhecimento" repete-se. A criança vai reconhecer, compreender, memorizar e "ler" algumas palavras. Esta descoberta da palavra

faz-se por intermédio de vários exercícios: i) as crianças repetem e reconhecem algumas palavras que compõem as frases "lidas"; ii) as palavras reconhecidas serão reescritas (pelo professor e pela criança) numa folha que a criança recortará de maneira a obter "etiquetas" das diferentes palavras; iii) dado que a aprendizagem da escrita é simultânea com a aprendizagem da leitura, estas palavras são olhadas com atenção, identificadas, encontradas entre outras, pronunciadas em voz alta, articuladas, copiadas e depois escritas; iv) as diferentes etiquetas são então utilizadas como base para a construção de novas frases e histórias.

A decomposição em palavras permite abordar, de forma implícita, noções gramaticais e ortográficas, tais como o singular e o plural, o masculino e o feminino, assim como a natureza da palavra (nome de pessoas, de coisas, etc.). Considerando-se que a criança é activa no seu processo de aprendizagem, ela vai, a pouco e pouco, iniciar por si o processo de análise e síntese. Neste jogo com as palavras a criança, de forma espontânea, descobre que algumas palavras se assemelham por que têm pedaços idênticos, descobrindo as sílabas. Partindo de uma palavra, são procuradas outras que tenham as mesmas sílabas nos mesmos lugares. Uma outra forma de proceder é, a partir de uma sílaba, agrupar palavras que contêm essa sílaba, no princípio, no meio ou no fim da palavra.

Por intermédio destas comparações entre as palavras a criança descobre, progressivamente, que, por vezes, existem diferentes grafias para um mesmo som e inversamente. As vogais simples e as sílabas simples (consoante + vogal) são os primeiros sons a serem percebidos e ligados às suas grafias. Concomitantemente com o trabalho analítico-sintético, outras aquisições globais continuam a fazer-se. O raciocínio sintético aparece, igualmente, de forma espontânea, depois de ter sido feita a análise. A criança compreende que pode criar novas palavras partindo das divisões de outras palavras. Finalmente, as crianças vão individualizando as letras no decurso do reconhecimento das palavras e das sílabas. Trata-se agora de tornar explícito o que foi percebido implicitamente. Esta aprendizagem faz-se de novo por comparações e classificações de palavras no quadro, e antes de chegar a uma explicitação geral do emprego da letra.

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

A partir de 1925, Freinet, com o seu “método natural”, deu maior expansão ao método global. À volta dos textos espontâneos das crianças organizava-se uma leitura directa e global. Cada criança, segundo o seu ritmo, descobria, em seguida, as semelhanças e as diferenças. O método global insere-se numa pedagogia tipo activo, em que a criança deve ser o agente da sua aprendizagem. Deve descobrir por si própria, e não ser o recipiente passivo dos conteúdos estruturados pelo professor. As crianças exprimem-se e o professor deve escutá-las para apreender os seus interesses reais.

Alguns autores inspiram-se em princípios da aprendizagem baseados nas leis da percepção das teorias gestálticas. Outros baseiam o seu método nas teorias piagetianas. Do ponto de vista da psicologia genética adoptam a seguinte posição “a inteligência e a percepção visual da criança são sincréticas” (Dehant & Gille, 1974). A percepção de uma imagem é global, a criança não percebe os elementos que a compõem, pelo que o mesmo acontece com a percepção da palavra. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituem os factores mais importantes reclamados pelos partidários destes métodos na educação e na formação da personalidade da criança. Para os defensores desta perspectiva a leitura é um acto de compreensão – só se lê o que tem sentido. Ler será tomar consciência do conteúdo de uma mensagem, tomada de consciência esta que não passa pela decifração. A criança aprende a ler – lendo – como aprende a falar – falando. Nesta metodologia a criança é colocada diante de um texto (de palavras ou de frases) que exprime um pensamento, já que se insiste, desde o início, no significado do que se lê.

Estes métodos inscrevem-se nos modelos de leitura **descendentes**. Segundo estes modelos a leitura seria um processo de identificação directa e global de palavras (ou frases), de antecipações baseadas em

predições léxico-semânticas e sintácticas, e de verificação das hipóteses produzidas. Parte-se do estudo de estruturas complexas (que esperamos significativas) para que, no final do processo, a criança seja capaz de distinguir, nesta complexidade, os seus elementos mais simples: as sílabas e as letras.

A evolução para uma concepção de leitura segundo **modelos interactivos**, em que o reconhecimento das palavras escritas integra processos ascendentes e descendentes, suporta a existência dos chamados métodos de ensino mistos. Os dois métodos de leitura anteriores combinaram-se para dar origem aos métodos mistos, semi-globais e analítico-sintéticos. Os métodos mistos fazem apelo simultaneamente à análise e à síntese. Agrupam duas tendências: a primeira inicia o ensino pela apresentação global da palavra para, com mais ou menos rapidez, a decompor em sílabas e letras; a segunda parte da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido. Os métodos mistos retomam dos métodos globais o respeito pela actividade da criança, e dos métodos silábicos a progressão sistemática. Os processos de análise e síntese são processos contínuos.

A concepção subjacente ao acto de ler é de que a compreensão da mensagem escrita pressupõe previamente a identificação visual dos signos gráficos e, consequentemente, o conhecimento das relações grafema-fonema. Contudo, as duas competências – identificação dos signos gráficos e compreensão – são desenvolvidas, sempre que possível, simultaneamente.

A prática pedagógica é activa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança. O ensino é orientado de forma a suscitar a descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras. Consequentemente, a criança faz constantemente análises e sínteses (para descobrir a letra, para formar as sílabas, etc.).

Os métodos mistos, ao favorecerem simultaneamente as operações de análise e síntese, inscrevem-se nos modelos interactivos, ou seja, o reconhecimento das palavras escritas pressupõe processos ascendentes e descendentes. De facto, os estudos apontam para a existência

de dois tipos de leitura: i) uma leitura analítica e; ii) uma leitura impressionista (Mattingly, 1984). Na leitura analítica a criança identifica as palavras e vai, simultaneamente, fazendo análises gramaticais que lhe permitem compreender o texto. Na leitura impressionista, a criança vai adivinhar o significado sem identificação lexical completa, sem análise gramatical, podendo, no entanto, obter o sentido geral.

Smith (1983) e Crowder (1985) consideram que na aprendizagem da leitura a criança deve ser capaz de utilizar adequadamente duas fontes de informação: i) a informação visual e; ii) a informação não visual. A informação visual será a proveniente de processos sensoriais e da aplicação das regras de conversão grafema/fonema. Esta informação visual/sensorial é importante, mas não é suficiente. Ler é essencialmente extrair significado, e esta extração de significado está dependente simultaneamente da informação visual e não visual.

Dulce Rebelo (1990) considera, por exemplo, que “a aprendizagem da leitura compreende vários níveis. No início, os métodos globais revelam-se muito úteis por permitirem à criança um percurso que vai da forma da palavra ao sentido... Mas, em dado momento, impõe-se a decifração, e daí a vantagem do método sintético para a realização de diversas operações, tais como a decomposição e a associação. Estas operações aliás também não estão ausentes dos métodos globais” (p. 76).

Concebendo a aprendizagem da leitura no *continuum* da aprendizagem da linguagem oral, a análise e a síntese não são operações separadas, mas operações intrinsecamente ligadas nos tacteis e nas rectificações contínuas. Mas, ao contrário do que acontece com a linguagem falada, a linguagem escrita tem especificidades que só a prática, sem flexão, não consegue dominar. Se aprender a ler fosse tão natural como aprender a falar, decerto não haveria tantos analfabetos, nem tantas crianças com dificuldades no domínio desta competência. Mas, a escrita não representa apenas os sons da fala, representa também indicadores de significado. No processo de aquisição/construção da língua escrita, a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral com as suas experiências com a língua escrita, integração esta mediada pelos seus processos cognitivos, e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

A eficácia dos métodos

Quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, os métodos e as estratégias que utiliza, desempenham um papel importante na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças. Uma das questões que se coloca aos professores é a eficácia dos métodos. Há um bom método? Será o método que o professor quer utilizar adaptado às crianças a quem vai ensinar? Que influência têm os métodos utilizados pelos professores no desempenho leitor dos alunos?

A questão da eficácia das diferentes metodologias para o ensino da leitura foi alvo de uma enorme discussão nas décadas de 50 e 60 do século XX. A obra de Rudolf Flesch (1955), *Why Johnny can't read - and what you can do about it*, desencadeou forte controvérsia, e foi alvo de críticas ferozes por parte dos defensores dos métodos globais, na medida em que defendia uma aproximação fónica, numa época em que se tinha como correcta a utilização de aproximações globais. Nesta década, o grande debate era precisamente sobre qual a melhor maneira de ensinar as crianças a ler. Tornava-se evidente a necessidade de investigação controlada, que permitisse derimir argumentos mais fundamentados. Jeanne Chall é convidada pelo *National Conference on Research in English* para formar uma equipa de especialistas no ensino da leitura, cuja tarefa primeira seria a identificação das áreas sobre as quais deveria recair essa investigação. A primeira conclusão a que essa equipa chegou foi a da necessidade de desenvolver um trabalho experimental, em larga escala, que pudesse, através de um desenho de uma metodologia controlada, avaliar a eficácia dos diferentes métodos de leitura. Este trabalho experimental constituiu o *U.S. Office of Education Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction* (Bond & Dykstra, 1967; Dykstra, 1968), e teve a duração de três anos.

Chall visitou mais de trezentos jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo (1.º, 2.º e 3.º anos), abrangendo todos os níveis socioeconómicos (dos EUA, de Inglaterra e da Escócia). Interessava-lhe analisar a filosofia subjacente aos programas, como é que estes concebiam a leitura e o processo leitor. Mas, mais do que isto, interessava-lhe também ver

como é que a conceptualização dos programas era operacionalizada na prática, e em que medida a prática de ensino operacionalizava estas concepções e operava a sua transposição para a prática quotidiana na classe. Entrevistou os responsáveis e analisou as turmas em acção. Além disto, Chall fez uma revisão dos estudos que comparavam a eficácia relativa dos dois métodos (global e fónico). Apesar das dificuldades encontradas nesta comparação (quer porque os estudos não eram claros sobre as variáveis controladas, quer porque os instrumentos de avaliação não eram uniformes nem padronizados, quer porque falhavam na comparabilidade pré-experimental dos sujeitos em causa, quer porque o tempo de ensino dos diferentes grupos não era explicitado, etc.), alguma regularidade emergiu: i) as crianças ensinadas pelo método global, mais cedo mostravam compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; ii) as crianças ensinadas pelo método fónico apresentavam avanços no reconhecimento de palavras. Estas últimas, no fim do 2.º ano, alcançavam as outras no que respeitava à leitura silenciosa e à velocidade de leitura, compreensão e vocabulário.

Conhecedora das realidades escolares, Chall questionava-se se as vantagens podiam ou não ser imputadas apenas ao método utilizado. Comparou então, dentro dos métodos fónicos, aqueles que de uma forma explícita e sistemática ensinavam e exploravam os aspectos fonéticos, e aqueles que o faziam de forma menos rigorosa e menos explícita. Os resultados apontam para: i) resultados muito superiores, pelo menos até ao 3.º ano, quando a abordagem é desenvolvida de forma sistemática e; ii) que esta abordagem se mostra bastante mais adequada com crianças mais desfavorecidas ao nível de habilidades específicas à entrada para a escola.

A obra de Chall (1967) tem sido tomada como uma obra de referência e as suas principais conclusões são reafirmadas na edição de 1983. Eis algumas delas: i) em complemento de uma leitura significativa, há necessidade de uma instrução fonética explícita e sistemática; ii) há uma forte correlação entre o conhecimento das letras, a discriminação fonética e o desempenho na leitura e; iii) a familiaridade com as letras e a sensibilidade à estrutura fonética da linguagem oral eram também, nesta revisão, preditores mais fiéis do que o Q.I. no desempenho

em leitura, quer em pré-leitores, quer em leitores iniciais. Quanto a estudantes mais velhos (além do 3.º ano), o conhecimento fonológico continuava a ser um bom preditor do desempenho em leitura, mas este mostrava-se já mais dependente do nível intelectual.

Entretanto, várias críticas são apontadas ao trabalho de Chall, em causa o seu corpus de estudo. Outras investigações divergem nas análises comparativas das metodologias de ensino. De entre elas, referiremos o USOE - *Cooperative Research Program (United States Office of Education Cooperative Research Program in First Grade Reading Instruction)* que foi levado a cabo entre 1964 e 1967 (Adams, 1994). Nesta altura o debate acerca dos métodos estava no auge, e o projecto tinha como objectivos comparar e contrastar a eficácia das diferentes abordagens ao ensino da leitura, e também identificar a natureza e o grau de variação atribuída às características das crianças, dos professores, e das escolas, dada a diversidade de comunidades num país como os Estados Unidos (nomeadamente ao nível do domínio da linguagem oral). Dos setenta e seis projectos propostos, foram seleccionados vinte e sete. A existência de pré-testes comuns e de avaliações posteriores também comuns, permitia a comparação directa dos dados. A duração dos programas e a recolha de dados foram também controladas. Este estudo tentava dar resposta a três questões (Adams, 1994, p. 41):

1. Qual das abordagens de ensino produz melhores resultados em escrita e em leitura no final do 1.º ano?
Adams (1994), reportando-se às análises de Bond e Dykstra (1967), refere que os resultados das abordagens que incluíam uma instrução sistemática dos aspectos fonéticos excediam largamente os das outras abordagens no que se refere ao reconhecimento de palavras, não havendo diferenças na velocidade e na exactidão da leitura oral. Os dados apontavam também para o facto de o exercício da escrita ser uma componente a valorizar no ensino da leitura.
2. A eficácia varia com a "prontidão" para a leitura por parte dos estudantes? Qual é a abordagem mais eficaz com os menos prontos? E com os mais prontos?

Em geral, e de acordo com Bond e Dykstra (in Adams, 1994), os programas que se mostram mais eficientes com um grupo mostram-se também mais eficientes com o outro. Há, no entanto, uma excepção (já esperada): quando o método (global) tem como ponto de partida os enunciados das crianças, apresenta maior eficácia com os alunos melhores.

3. Em que medida as diferenças entre alunos, classes, professores, escolas e características das comunidades estão relacionadas com a leitura e a escrita no fim do 1.º ano? Apesar dos dados terem sido recolhidos de forma controlada e exaustiva, isto não foi suficiente para garantir o rigor de uma análise em termos de causalidade. A nenhum destes aspectos pôde ser atribuída uma influência significativa e isolada nos níveis de desempenho. No entanto, algumas características dos alunos emergem como fortes preditores: i) a capacidade de reconhecer e nomear letras (maiúsculas e minúsculas); ii) a capacidade de discriminação auditiva de fonemas e; iii) a inteligência geral.

De realçar que a identificação das letras era responsável por 25 a 36% da variação, resultado que é, no mínimo, provocador. Um outro aspecto focado por Bond e Dykstra (1967) é o de, qualquer que seja o método, existirem, em todas as classes, crianças que têm muitas dificuldades no acesso à leitura. Todavia, em alguns dos sistemas escolares analisados os resultados eram francamente superiores, fruto essencialmente dos projectos em que as crianças tinham participado. Esta constatação obriga a que não possamos atender apenas à metodologia utilizada, mas também ao modo como a classe no seu todo funciona, à sua dinâmica interna. Como veremos, este aspecto será também salientado num outro estudo conduzido durante os anos 70 do século XX, o *Follow Through* (Becker & Gersten, 1982), que abordaremos de seguida.

O *Follow Through* constituiu também um projecto abrangente no âmbito da escolaridade primária, despoletado pelas primeiras conclusões

do Programa *Head Start*. Estas primeiras conclusões apontavam para que os ganhos obtidos com o programa nos anos pré-escolares se dissipariam ao longo da escolaridade. O *Follow Through* tentava analisar qual das metodologias para o ensino da leitura e da escrita teria melhores resultados na manutenção do progressos educativos das crianças mais desfavorecidas (precisamente as seleccionadas para o Programa *Head Start*). Os dados deste estudo não se distanciaram dos obtidos por Chall, mas um dado mereceu uma especial atenção. Uma das escolas participantes neste estudo, apresentou resultados significativamente superiores, que mereceram uma investigação suplementar (Meyer, 1983). Esta investigação revelou que, nesta escola, desde muito cedo as crianças tinham sido estimuladas à leitura e à interpretação de histórias. Chall (1983) interpreta estes dados como comprovativos da necessidade de uma integração precoce e contínua das competências de decodificação/compreensão, defendendo que descodificação e compreensão devem ser abordadas de forma integrada, com o recurso a textos que tenham significado para as crianças. O facto de os livros de histórias terem constituído um dos materiais básicos de leitura poderá ter sido determinante para este sucesso, na medida em que, desde muito cedo, se estimulou nas crianças uma relação lúdica com o livro, ligando a leitura à fruição de prazer. Aqui não podemos deixar de nos interrogar sobre o valor de algumas frases que aparecem nos nossos manuais escolares: “*a Lili tapa o pote*”, ou “*o papá papa o paio*”.

Williams (1979) fez uma extensa revisão de literatura, remontando ao ano de 1967, e chegou à conclusão de que as vantagens da abordagem fónica no ensino inicial da leitura eram sobrejamente comprovadas. À semelhança do que aconteceu com outros estudos, as suas conclusões geraram firme oposição em certos círculos educativos. Esta oposição é interpretada por Williams como reveladora da dificuldade em pôr em causa princípios educativos que foram determinantes para a mudança das concepções do ensino e da aprendizagem, mais concretamente, a aceitação tácita de que o material de ensino devia ser significativo e de que o ensino apoiado na memória era mau. É evidente que estas concepções estão mais próximas da filosofia subjacente ao método global do que ao método fónico.

Uma outra comparação de programas foi efectuada por Pflaum e colaboradores (1980). Esta comparação foi efectuada através de uma síntese quantitativa da literatura, não envolvendo, ao contrário dos dois primeiros estudos, intervenção nas turmas. A conclusão mais significativa deste estudo confirma mais uma vez a de Chall (1967), no sentido de uma maior eficácia dos métodos que começam por ligar letras a sons, integrando-os seguidamente em conjuntos mais vastos. Mais uma vez, a eficácia de um ensino fonético sistemático é evidenciada.

Referiremos ainda dois estudos que abordam directamente a questão da influência dos métodos na língua francesa. Um foi efectuado por Alegria, Morais e d'Alimonte (*in* Morais, 1994), e outro por Content e Leybaert (1992). O estudo de Alegria e colaboradores teve como amostra oitenta crianças frequentando o 1.º ano de escolaridade. Destas oitenta crianças, trinta e nove aprenderam por um método global, e quarenta e uma pelo método fónico. Os sujeitos foram analisados duas vezes durante o ano lectivo (Dezembro e Maio), tendo sido utilizadas várias provas de consciência fonológica e uma prova de leitura de palavras de uma a cinco sílabas. Os resultados apontaram para que, independentemente do momento de avaliação, era o grupo ensinado pelo método fónico que obtinha os melhores resultados em todas as provas. O grupo de crianças ensinado pelo método global falhou completamente na primeira avaliação e, na segunda, apenas uma pequena proporção (sete em trinta e nove) obteve resultados elevados. Estas crianças eram precisamente as boas leitoras...

Poderemos dizer que, em termos evolutivos, os métodos fónicos cederam protagonismo aos métodos globais, assistindo-se no presente a uma reabilitação das abordagens fónicas. Vários são os especialistas em educação infantil (Ausubel, 1978; Secadas & Rodriguez, 1981) que as aconselham, invocando essencialmente razões de "eficácia": i) na aquisição do código; ii) no estabelecimento das relações grafema/fonema, sem os quais não haverá leitura; iii) na articulação dos processos de ler e escrever, conduzindo a uma maior precisão de ambos; iv) no domínio das especificidades de cada idioma; v) junto de crianças com dificuldades de ordem motora ou psíquica, nomeadamente se associadas a imagens visuais, auditivas e motoras ou; vi) na promoção da autonomia leitora.

Vimos que, quer a revisão bibliográfica efectuada no capítulo anterior, quer a análise comparativa efectuada sobre a eficácia das diferentes metodologias utilizadas para o ensino da leitura, apontam para a necessidade de o ensino estar organizado no sentido de ajudar a criança a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica esta mesma forma de linguagem.

Como ajudar a criança a analisar a linguagem e a aceder ao princípio alfabético?

Como vimos, quando se tentam determinar os factores que contribuem para a variabilidade encontrada no desempenho em leitura por parte das crianças, variabilidade esta que é já visível no fim de um 1.º ano de escolaridade, constatamos que as medidas de consciência fonológica se encontram num primeiro plano. No entanto, a existência de uma relação forte e estatisticamente significativa não é suficiente para evidenciar a existência de uma relação causal. Para evidenciar causalidade, duas abordagens metodológicas têm sido mais utilizadas. Uma consiste em verificar se uma das competências pode estar presente na ausência da outra. Se isto acontece, a primeira não poderá ser consequência da segunda. Uma segunda abordagem consiste em treinar sujeitos numa das competências e observar se este treino produz efeitos na segunda. Se isto acontece, então poderemos dizer que a primeira competência exerce uma influência causal sobre a segunda.

Os estudos efectuados com adultos analfabetos (Castro & Morais, 1987; Bertelson *et al.*, 1989; Morais *et al.*, 1989; Adrián *et al.*, 1995) são talvez a maior evidência de que a consciência fonológica e o conhecimento do princípio alfabético emergem em conjunto, desenvolvendo-se e reforçando-se por mútua interacção, e contribuindo em conjunto para a aprendizagem da leitura e da escrita. Morais (1994) considera que, mais do que afirmar que a consciência fonológica não precede a leitura, será mais exacto dizer que a consciência fonológica nunca precede a aquisição (mesmo que muito parcial) do princípio alfabético. Esta clarificação é importante na medida em que, em muitos dos estudos revistos,

encontramos o termo "crianças pré-leitoras", significando que estas crianças não tinham ainda iniciado a sua escolaridade formal. No entanto, em muitos dos programas de educação pré-escolar (sobretudo nos Estados Unidos) há a inclusão de uma preparação para a leitura, com explicitação do princípio alfabético. Ser pré-leitora poderá, portanto, não significar desconhecimento completo das correspondências entre letras e sons. Quando as crianças não têm nenhum conhecimento das correspondências entre letras e sons, elas falham redondamente nos testes que requerem o isolamento de fonemas, a não ser que tenham tido treino intensivo neste tipo de habilidade (Morais, 1994).

Um outro trabalho (Cunningham, 1990) tinha já explorado esta ideia, comparando os efeitos de dois programas de treino fonémico em crianças do pré-escolar e do 1.º ano de escolaridade. Um dos programas consistia no treino de análise e síntese de fonemas em expressões de linguagem oral. O outro, para além deste trabalho, chamava a atenção das crianças para a análise e a síntese a efectuar durante a leitura, o modo como deviam ser utilizadas, e as vantagens da sua utilização. Isto é, o segundo programa situava a análise e a síntese dos fonemas em contexto de leitura, explicitando as suas relações. Os resultados sugerem que os efeitos desta explicitação se fizeram sentir, essencialmente, nas crianças que já se encontravam em situação de aprendizagem da leitura.

Morais (1994) considera que o treino na análise fonémica e a aprendizagem das associações letra-som desempenham um papel de complementaridade. Assim, estando estas duas competências adquiridas, a compreensão do princípio alfabético está também adquirida. Por sua vez, adquirido o princípio alfabético, a criança vai dispor de um poderoso instrumento para a descodificação de palavras novas. É evidente que a habilidade de síntese fonémica é chamada a dar o seu contributo, mas, se os elementos a sintetizar estiverem disponíveis, a síntese far-se-á sem grande dificuldade.

Postas as coisas desta maneira, o treino de análise fonémica poderia ser o "ovo de Colombo" para prevenir as dificuldades ao nível da leitura. Os estudos experimentais de Bradley e Bryant (1983, 1985), no entanto, advertem para o facto de o treino isolado de análise fonémica,

por si só, não facilitar o acesso à leitura e à escrita. O treino fonológico tem de decorrer na presença da escrita, para que fique clara a simbolização dos sons através das letras.

Os dados de um estudo efectuado em Inglaterra (Hatcher *et al.*, 1994), tendo como amostra crianças de sete anos de idade consideradas leitoras medíocres, apontam para duas conclusões. A primeira é que o treino fonológico é eficaz ao nível da análise fonológica, mas os progressos não são generalizados à leitura. A segunda é que a prática da leitura e da escrita sem nenhuma referência à fonologia não produz resultados positivos, contrariando a ideia de que se aprende a ler lendo (como se aprende a falar falando).

Vimos a importância do ensino do princípio alfabético. Vimos também que, sem uma instrução explícita da análise fonémica e das correspondências grafema/fonema, poucas são as crianças que descobrem o princípio alfabético. No entanto, muitas questões subsistem. Como pode uma abordagem que enfatiza o código (abstracto) adaptar-se às capacidades das crianças? Será que devemos ensinar apenas os sons das letras, evitando os seus nomes? Por que ordem devem ser introduzidas as correspondências grafema/fonema? Como é que devem ser introduzidas? As actividades de escrita e leitura devem ser desenvolvidas em paralelo?

Estas são algumas das questões que se colocam, cujas respostas não são simples, e que poderão ser até diferenciadas segundo a língua em que se está a fazer a iniciação. Mesmo seguindo um mesmo princípio alfabético, as dificuldades que a língua escrita apresenta dependem da sua maior ou menor regularidade fonética. Elley (1992, p. 41) apresenta-nos uma classificação de algumas línguas europeias, numa escala de um a cinco, de acordo com a maior ou menor correspondência grafema/fonema. Enquanto o finlandês é considerado um idioma muito regular (de nível cinco), o português aparece classificado no nível quatro (a par do castelhano, do italiano, do húngaro e do esloveno). A língua inglesa (a utilizada na maior parte dos estudos que relatámos) é classificada como a menos regular (nível um), seguida da francesa e da dinamarquesa (nível dois). A título de curiosidade, referiremos que, no nível três, se encontram colocados os idiomas alemão, holandês, sueco,

norueguês, islandês e grego. Apesar de o português e o castelhano estarem colocados num mesmo nível de regularidade, o castelhano é um idioma muito mais transparente do que o português, pelo que as orientações já bem sistematizadas que encontramos para o ensino da leitura e da escrita em castelhano (Diseño Curricular Base, MEC, 1989) não poderão ser directamente adoptadas por nós.

O “método” João de Deus, que iremos abordar seguidamente, tem, quanto a nós, a enorme vantagem de ter sido desenvolvido para a nossa língua e alicerçado num profundo estudo da mesma. Para além disto, foi interessante para nós verificarmos que, apesar de ter sido uma metodologia apresentada em 1876, ela integrava já uma série de princípios e recomendações que só foram emergindo de investigações realizadas posteriormente.

As propostas pedagógicas de João de Deus

Ao longo destes últimos capítulos cremos que ficou demonstrada a relação entre as capacidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura. Vimos que as capacidades metalinguísticas são facilitadoras da aprendizagem da leitura, e que o seu desenvolvimento é incrementado com esta aprendizagem. A investigação veio de certo modo clarificar o que, do ponto de vista pedagógico, deve ser tomado em conta no processo de ensino/aprendizagem desta competência. Golbert (1988) é mesmo peremptória ao afirmar que “uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral” (p. 110). João de Deus, um século antes, já nos advertia que “a primeira condição para ensinar por este (seu) método (a que acrescentamos... e por qualquer outro), é o estudo da fala” (Santos, 1986), desenvolvendo uma metodologia que, segundo ele próprio “funda-se na língua viva, não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do princípio de apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as

letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis”. Em 1876, para João de Deus, eram evidentes as relações estreitas entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita. São suas as palavras que transcrevemos de seguida:

... A verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs!... Há-de haver meio facilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte, ou antes facilidade sem a qual o homem não passa de um selvagem... Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do método encantador pelo qual as mães nos ensinam a falar, que é falando, ensinando-nos palavras vivas, que entretêm o espírito, e não letras e syllabas mortas, como fazem os mestres... (C. M., p. 10).

João de Deus considerava já, referindo-se aos silabários, que “esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vezes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo” (C. M., p. viii). João de Deus estava também consciente do peso relativo dos aspectos visuais. É precisamente uma característica essencialmente visual que é saliente no tipo de impressão adoptado nas lições da Cartilha. Apesar de todos os avanços tecnológicos, não conhecemos manuais escolares que proponham o que a Cartilha Maternal propôs, ao apresentar as palavras segmentadas silabicamente através do recurso ao preto/cinzentos. O recurso a estruturas gráficas artificiais, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas. Aliás, a organização gráfica de cada página da cartilha orienta também a sua leitura e a integração dos estímulos visuais apresentados.

A metodologia de João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas (crítica frequentemente dirigida aos métodos fónicos), permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo. As observações muito posteriores de Ferreiro e Teberosky (1984) vieram demonstrar

precisamente que as intuições espontâneas da criança, quando esta se confronta com a língua escrita, são hipóteses silábicas e não fonéticas. Isto é, é a sílaba (e não o fonema) a unidade aparente e reconhecível da corrente acústica.

Para Alegria (1985) “a diferença de dificuldade que se observa entre fonemas e sílabas reside, provavelmente, no facto de às sílabas corresponder um parâmetro físico simples”. E prossegue afirmando que “a análise acústica da mensagem oral mostra, de facto, uma sucessão de picos de intensidade que corresponde, quase de forma perfeita, aos núcleos vocálicos das sílabas” (p. 88). É ainda o mesmo autor que afirma que “o ser humano não chega, espontaneamente, a descobrir a estrutura fonética da língua” (p. 91), deixando a interrogação quanto à forma de ajudar as crianças nesta tomada de consciência. Clément (1987) considera mesmo que “o problema básico no ensino da leitura (num sistema alfabético), consiste em entender quando a criança chega a captar a existência dessas unidades mínimas e abstractas que são os fonemas...” (p. 15). No sentido de dar resposta a interrogações deste tipo, vários programas foram desenvolvidos com este objectivo (Guisado *et al.*, 1991). O que há de comum a esses programas é a proposta de actividades que ajudem a criança a desenvolver competências metalinguísticas e a aceder à noção de fonema, indispensável para a leitura em qualquer sistema alfabético. Na 3ª Lição da sua Cartilha, João de Deus ao dizer “temos achado útil cobrir e descobrir alternativamente o V, nas palavras vai, via, etc., fazendo ler ora ai, ora vai... a fim de certificar o principiante do papel que o V representa na escrita...”, não se tinha já apercebido desta necessidade, e não estava já a ajudar a criança a aceder ao fonema?

Outro aspecto de actualidade são as recomendações que João de Deus faz aos professores para que ajudem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores, para melhor entenderem a imagem sonora e para melhor consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons nas palavras. A respeito do /l/ por exemplo, João de Deus diz que “uma indicação podeis fazer muito clara e profícua, ao vosso aluno, e é que deixe a língua pegada ao céu da boca. Por um dos muitos mistérios da palavra, assim se profere elegantemente o L final,

ou posterior à voz” (C. M., p. 33). Mais uma vez João de Deus sugere estratégias que ajudam as crianças a tornarem-se analistas de linguagem. Mais do que um auxílio à articulação, estava a ajudar a criança a aceder à consciência do fonema quando recomenda, por exemplo, em relação ao /v/, que o professor ajude a pronunciar, “sem despegar o beijo inferior dos dentes de cima, sem vogal, sem voz, o simples sopro áspero e sonoro...” (C. M., p. 12).

Ao falar-nos das características pedagógicas do Método João de Deus, Henri Campagnolo (1979) refere que “as palavras de cada lição são escolhidas de modo a conter somente figuras anteriormente adquiridas e, eventualmente, uma nova figura a cuja aquisição é dedicada a nova lição; os conjuntos de palavras formando cada lição contém portanto um número crescente de figuras” (p. 60).

Morais (1994) reitera que os exercícios sobre os dígrafos e os trígrafos (na língua francesa) são necessários para corrigir a ideia de uma relação simples entre letra e fonema. Considera que a descoberta do facto de um fonema poder ser representado por um grupo de letras pode conduzir à constituição de representações ortográficas de unidades mais largas que o fonema. Na prática quotidiana, o que verificamos é que os dígrafos são remetidos para o final do programa de iniciação, apresentando-se, de início, apenas palavras com estrutura consoante + vogal. Até que ponto a omissão, ao escrever, das letras M, N, R, ou L em posição final de sílaba (como por exemplo *pate* em vez de *parte*, *tapa* em vez de *tampa*, ou *puga* em vez de *pulga*) não reflecte a influência de formas de iniciação consoante + vogal? Até que ponto a inclusão de um A na palavra *parte*, tornando-a *paraté*, ou de dois E na palavra *flor* tornando-a *felore* traduz essa mesma tendência a regularizar a língua? É evidente que poderão radicar, também, em pronúncias deficientes, que se poderão transmitir à escrita. Sobre este assunto, João de Deus alerta: “não deixeis o vosso discípulo dizer ‘fal’ em vez de fale, assim como não o deixeis dizer ‘vile’ em lugar de vil, ‘papele’ em lugar de papel, etc. Devemo-nos empenhar o mais possível em aperfeiçoar o estilo dos nossos discípulos” (C. M., p. 48). A relação entre o conhecimento da linguagem oral e a leitura, está ainda expressa na página 12 da sua Cartilha, quando diz: “A criança não lê ‘tôdo’ nem ‘môdo’; lê

'tôdo' e 'módo', como tem dito e ouvido dizer. Assim também acha o valor das consoantes caprichosas”.

O método João de Deus segue uma via original, pois “apresenta as dificuldades da língua portuguesa seguindo uma progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo desta língua” (Carvalho, A., 1990, p. 18). Para ilustrar o que acabamos de dizer, vejamos a lição da letra S. Escolhemos esta lição pelo facto de uma grande parte dos problemas encontrados na escrita se referirem aos erros cometidos por não serem tidas em conta as regras contextuais.

<p>s } = çç ss } lsa } asa = zzz s = xx</p>	<p>s</p>	<p>só silva passo tosse uso quase bois dias teus souzesse desuados sóz seus suas siao siados</p>	<p>31</p>
<p>isto este esta esta esteve visto vestes foste justo postas basta pastas peste leste listas valsa salsa falsos pulso sócio caso arasa faces cisco siço seguir guloso</p>	<p>19ª LIÇÃO</p>	<p>batizados sogro grossa vossesgresses porsseguiszes ser soar sorte assar russo risses risada rosa riso raso russa grossos gritos gordos sagax fizesse vezes luzisse</p>	<p>32</p>

Quadro 5 - Lição nº 19 da Cartilha Maternal.

Atendamos às palavras utilizadas. Simultaneamente a criança é convidada a uma análise fonética, mas também a uma análise do contexto grafémico. A criança tem um papel activo na descoberta que o contexto das letras determina o seu valor sonoro. A criança é convidada e estimulada a ser “analista de linguagem”, em vez de papaguear uma regra (entre vogais a letra S vale /z/) que sabe de cor, que ouviu imensas vezes, mas que não consegue actualizar no momento. Este convite à criança para que seja analista de linguagem segue uma lógica já desenvolvida anteriormente. Senão vejamos como logo na 1.ª lição da Cartilha, o professor é convidado a ajudar a criança à descoberta de uma regra, quando diz “convém deixar estabelecida nesta lição a propósito da última palavra (ia), a regra que o A no fim vale à (α fechado, igual ao que tantas vezes no dia pronunciamos separadamente: a casa, a mesa, etc.), regra que podemos figurar da forma seguinte (= â)”. A tradução da regra em sinais visuais é mais uma evidência da preocupação em utilizar estratégias multisensoriais (juntando o visual e o auditivo, e favorecendo as suas conexões).

Nesta abordagem “cada letra consoante (e cada sinal servindo, em combinação com uma letra consoante, para representar graficamente um fonema consoântico) é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores; as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem fonicamente a fricativas (os únicos fonemas consoânticos que podem, em Português, ser pronunciados isoladamente, isto é, sem sons vocálicos)” (Campagnolo, 1979, p. 60). Seguindo este princípio, as primeiras letras consoantes apresentadas na Cartilha Maternal são o V e o F. Igual princípio é defendido por Moraes (1994), postulando que será mais eficaz começar a aprendizagem das correspondências pelas letras que podem ser pronunciadas isoladamente (as fricativas), e que, sendo a vogal indispensável para que haja uma sílaba, devemos introduzi-las desde o início, mesmo que as letras vocálicas (no francês) se pronunciem de modo diferente segundo o contexto.

Sabendo desde o início que uma letra pode ter vários valores, mais cedo na criança surge a dúvida – que letras podem fazer este som? – tornando-a cada vez mais reflexiva. É ainda João de Deus que nos diz,

após a sugestão de um diálogo professor/aluno visando a explicitação dos diferentes valores que a letra S pode tomar... “com este pouco, temos o bastante para o nosso discípulo acertar o mais das vezes, e se não, para o convenceremos de que desmentiu a regra, o que em geral nos é tão agradável como se a observasse, pois nos dá ocasião de o fazermos raciocinar” (C. M., p. 19). Há por parte da criança um trabalho consciente, porque escrever bem é inseparável de ter dúvidas. “O tipo de progressão do método João de Deus, aliado à análise estrutural das palavras gráficas, permite reunir as vantagens de uma aproximação global e de uma aprendizagem sistemática do código escrito” (Campagnolo, 1979, p. 65). Esta progressão, cimentada num “conhecimento pleno e absoluto da sua língua” (João de Barros citado por Santos, 1986, p. 10) permite-lhe afirmar que “quando agrupámos as inflexões contínuas de duas em duas (f-v; x-j) quisemos indicar o parentesco de cada par; isto é, que a primeira se pronuncia como a segunda, na mesma disposição de órgãos, com a diferença que na primeira há só fôlego e na segunda há essa meia voz a que chamamos gemido. O j é um x mais forte, um x gemido, vozeado...” (C. M., p. 25). A sensação que temos é a de que se retrocedeu, e foram necessárias várias décadas para que estes problemas voltassem a ser encarados como problemas linguísticos e não perceptivos (Vellutino, 1979, 1987, 1991; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979).

O trabalho de Alegria, Pignot e Morais (1982), bem como o de Seymour e Elder (1986), ao analisarem crianças ensinadas por diversos métodos (nas suas formas puras), verificaram que a descoberta da estrutura segmental da fala, estreitamente ligada com o nível de leitura, exige actividades específicas para que a criança se torne consciente dela. Vários investigadores são unânimes em evidenciar a necessidade de que a criança, para aceder à leitura, precisa também de compreender o que é uma letra, os seus nomes, o valor sonoro das letras, a noção de palavra e de sílaba. Como tudo o que rodeia a criança tem um nome, sobre o qual a criança desde muito cedo inquire, também os sinais gráficos que a criança começa a ver grafados terão, naturalmente, também um nome. Conhecedor da mente infantil, João de Deus dá nomes a cada figura do alfabeto. Na sua metodologia está, no entanto,

bem patente a diferenciação “entre o plano fónico – em que as unidades só existem em conjunto – e o plano gráfico (em que cada figura ou diacrítico pode ser identificado independentemente das figuras vizinhas, o que lhe permite dar-lhe um nome)” (Campagnolo, 1979, p. 64). Em 1876, como hoje, há “a necessidade de fazer distinção entre o nome e o valor, o que o aluno, embora perceba facilmente, não deixa por isso de se embaraçar na prática, porque lhe ocorrem as duas coisas, o nome e o valor” (C. M., p. 20).

João de Deus, embora não empregue o termo “fonema”, baseia o seu método numa descrição da língua de tipo fonológico. Analisando as dificuldades de leitura/escrita, verificamos que muitas delas têm a ver com confusões entre o nome e o valor sonoro das letras. João de Deus antecipa e evita este problema pois não confunde fonema vocálico (voz), letra vogal (vogal), ou fonema consonântico (articulação) e letra consoante (consoante). Os valores das letras designam os fonemas, ou as combinações de fonemas a que correspondem. Ao dar inicialmente à letra S, por exemplo, o nome *cezêxe*, evita o que Elkonin (1973) considerava o pior dos hábitos, que é o de colocar em conjunto o nome das letras sem proceder à sua fusão, pelo que o conhecimento do nome das letras pode ser motivo acrescido de confusão. Alertados para esta confusão, talvez consigamos “ler” este delicioso “hxum” (agachome) escrito por uma criança. No entanto, como bem salienta Morais (1994), a atribuição de um nome dá constância à letra, constância esta necessária para perceber que pode receber diferentes pronúncias em função das letras que tem por vizinhas. Há, no entanto, que estabelecer bem a diferença entre os nomes das letras e todos os valores que ela pode tomar.

Paralelamente à importância dada por João de Deus ao papel da consciência fonológica, verificamos também no autor da “Cartilha Maternal” a preocupação em escolher palavras pertencentes ao vocabulário corrente da sua época. Assim, um aspecto extremamente importante na progressão do método João de Deus refere-se a um “critério estatístico, isto é, à constituição de uma amostra de palavras mais frequentes, a fim de fundamentar o sistema fonológico correspondente ao código escrito ensinado” (Campagnolo, 1979, p. 61). Ao folhear nos os nossos manuais, é gritante o retrocesso em relação aos critérios

utilizados por João de Deus. Em Portugal, o que verificamos em muitos dos nossos manuais é que a escolha das palavras a introduzir nas primeiras lições é, como dissemos antes, essencialmente determinada pelas possibilidades de construção. Usam-se palavras que sejam constituintes das somente pelas letras já ensinadas, com pouca preocupação de serem significativas para quem aprende (a título de exemplo: a pua, o tarro ou o holofote, desprovidas de sentido para crianças de muitas regiões do nosso país).

Para finalizar esta análise das propostas pedagógicas de João de Deus, há ainda um aspecto que merece relevância: a existência de um livro grande. O uso de um livro grande, talvez concebido como forma de colmatar a impossibilidade de (à época) haver um livro para cada criança, é uma estratégia que encontra eco nas actuais propostas para o desenvolvimento da literacia. Sobre os “livros grandes”, Spodék e Saracho (1994) dizem-nos que “ouvir (e ver...) ler, em voz alta, um livro grande, é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. O espectador/ouvinte pode tomar parte na acção. Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem. Ler em voz alta textos de grande formato aumenta o divertimento das crianças e a compreensão da leitura, desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras, tal como a progressão esquerda-direita, ajuda à compreensão das convenções e das técnicas do impresso, dá à criança o sentido de ‘linguagem escrita’, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento de letras e palavras, e dá origem a actividades que ajudam a desenvolver a atitude crítica e o pensamento criativo” (p. 315). João de Deus, porque considerava que “em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pode deixar vestígios indeléveis” (C. M., p. viii), consegue com o recurso ao livro grande trabalhar inúmeras competências. Através do livro grande promovia a descoberta dos princípios da escrita.

Nesta releitura da Cartilha Maternal talvez tenham sido mais evidenciadas as técnicas e as estratégias. Mas, como ele próprio diz, o seu método é também uma arte⁶. Uma arte feita de amor, que vai tornar

(6) Um dos autores amplamente referido neste livro, José Morais, deu a uma das suas melhores obras de síntese precisamente o nome de *A Arte de Ler*.

fáceis as coisas difíceis. A importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança perpassa toda a obra pedagógica de João de Deus. Desenvolvendo um método que permitia “massificar” o acesso à leitura, João de Deus não esqueceu nunca a necessidade da individualização, já que cada criança seguia a Cartilha ao seu ritmo próprio (e não ao ritmo de uma classe). Também não esquecia a necessidade de estimular e reforçar as pequenas conquistas que a criança ia fazendo, porque aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço. “Podéis lisonjear o aluno mostrando-lhe em qualquer livro ou página de boa letra o muito que ele já sabe!”, sublinha ele a determinado passo (C. M., p. 11). Fietelson (1988) sugere que melhorias significativas podem ser introduzidas no ensino da leitura, se os professores substituírem o sistema de ensino em grupo por um sistema em que a leitura seja feita de uma forma mais individualizada e íntima.

Cento e vinte anos depois de terem sido escritas muitas das palavras que transcrevemos, continuamos, na grande maioria das nossas escolas, a ignorar os contributos tão actuais deste pedagogo que, como dizia João de Barros, “possuía, por intuição ou estudo... o conhecimento pleno e absoluto da sua língua, ... e que deu... mais tarde, à sua ânsia de educador, a possibilidade de encaminhar o seu génio para a solução desse problema sempre gravíssimo, de ensinar a ler as crianças sem perturbar o livre desenvolvimento do cérebro infantil” (Santos, 1986, p. 10).

Por “estudo ou intuição” conseguiu sintetizar, e até antecipar, muitos dos conhecimentos psicológicos, psicolinguísticos e pedagógicos actualmente aceites. Sabemos hoje que o processo de consciência linguística e o contacto com o material impresso são os facilitadores por excelência do acesso à leitura e à escrita. Estes aspectos são, como vimos, exemplarmente trabalhados por João de Deus. Por outro lado, cremos ter ficado bem explícita a necessidade de o professor possuir um óptimo conhecimento da sua língua, para que possa ajudar a criança no processo de a descobrir. Como dizíamos no início deste capítulo, sem querer alimentar uma querela de métodos, pensamos que é tempo de investigar mais aprofundadamente a eficácia de um método português, à luz das recentes perspectivas da linguística e de outras ciências da cognição.

Em síntese, poderemos dizer que no processo de aquisição/construção da língua escrita a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral com as suas experiências com a língua escrita. Esta integração é mediada pelos seus processos cognitivos, mas é também estimulada e orientada pelas metodologias e estratégias usadas pelos professores. Da revisão da literatura foram sendo salientados alguns aspectos considerados relevantes que importa integrar ao nível das metodologias e das estratégias para o ensino da leitura.

CONCLUSÃO

Há muitas definições acerca do que é ler, reflectindo cada uma delas o modelo teórico que lhe está subjacente. A leitura é uma competência cognitiva, social e cultural. Enquanto que no passado, ler, escrever e contar eram encarados como simples instrumentos de acção, hoje a situação é diferente, e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral, tornando o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, compreendendo as mudanças no mundo, e os seus efeitos em cada um de nós.

Dado que tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem escrita, qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões.

As várias definições de leitura enquadram-se em modelos de processamento da informação. Os chamados modelos ascendentes incluem as definições que dão ênfase à decifração, e defendem que a compreensão é consequência do reconhecimento da palavra. Os modelos descendentes englobam as definições que põem o acento tónico na compreensão, concebendo a leitura como um processo de identificação directa e global de palavras. Finalmente, para os modelos interactivos, a leitura envolve o processamento do texto (reconhecimento e compreensão) e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto. No processamento interactivo a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controlo do estímulo impresso. Somos de opinião que, dada a natureza idiossincrática desta actividade, são estes últimos modelos os que melhor descrevem o acto de ler.

Contudo, antes de serem dominadas as técnicas de descodificação, é necessário desenvolver um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes que se designam por comportamentos emergentes da leitura. Assim, aprender a ler começa muito antes da entrada para a escola e envolve quer a criança, quer as pessoas significativas com quem interage. Muitas das actividades lúdicas das crianças, antes

A investigação das últimas décadas, relativamente à aprendizagem da leitura na sua fase inicial, revelou a importância de variáveis de cariz linguístico e metalinguístico para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. De entre estas variáveis, destaca-se o desenvolvimento da linguagem oral e a capacidade para reflectir sobre esta mesma linguagem. Estas aquisições desenvolvem-se com a idade, tornando-se mais consistentes por volta dos sete anos, em parte como consequência da aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético. Assim, antes da criança ser capaz de considerar a língua como objecto de análise e de conhecimento intencional, ela já a conhece de um modo intuitivo e funcional. Quando uma criança faz um comentário do tipo “o que tu estás a dizer não é o que tu queres dizer” distingue entre erros de produção e erros de competência, ou seja, demonstra um conhecimento (meta)linguístico. A consciência da estrutura segmental da fala constitui também uma das aquisições linguísticas mais facilitadoras da aprendizagem do processo de descodificação, embora a consciência fonológica propriamente dita, entendida como manipulação voluntária e controlada das componentes fonológicas das unidades linguísticas, só seja atingida com a aprendizagem da leitura.

Depreende-se, assim, que aprender a ler é um processo gradual de aquisição de competências, nomeadamente, a compreensão da finalidade da leitura, das convenções da leitura e da escrita, do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmental da fala e da relação entre grafemas e fonemas. A investigação comprova que o desenvolvimento destas competências pode ser estimulado, pelo que caberá ao educador e/ou professor o papel de avaliar em que nível de desenvolvimento se encontra cada criança, a fim de seleccionar e implementar as metodologias e as estratégias mais adequadas para promover o desenvolvimento e/ou a optimização desses conhecimentos e competências.

Poderemos dizer que no processo de aquisição/construção da língua escrita a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral com as suas experiências com a língua escrita. Esta integração é mediada pelos processos cognitivos, e pelos métodos e estratégias usadas pelos professores.

do ensino formal da leitura, estão relacionadas com a leitura e a escrita. O desenvolvimento da literacia começa muitas vezes nos jogos simbólicos de “faz de conta”, e na imitação deliberada das actividades de leitura e escrita dos adultos. Quando os livros, os papéis e a escrita fazem parte dos objectos com que as crianças brincam, elas adquirem muitos dos comportamentos e das atitudes subjacentes à aprendizagem da leitura, nomeadamente o desejo de aprender a ler. Quantos de nós já não nos deliciamos a ver crianças de três ou quatro anos concentradas a “ler” um livro, tal como vêem o adulto fazer? Quantas crianças não preferem, desde muito cedo, brincar com papéis e lápis, imitando as actividades dos adultos que as rodeiam? Em maior ou menor grau as crianças vão sendo envolvidas em actividades em que se fala sobre o impresso: o comentário de uma notícia acabada de ler no jornal, a cópia de uma receita de cozinha, um recado que é deixado sobre o armário... Desde cedo, e sem ter havido ensino formal, muitas crianças sabem já o que serve para ler, por onde se começa a ler, etc. Naturalmente, descobrem as funções e as formas da escrita, ao mesmo tempo que desenvolvem um vocabulário específico para falar sobre esta forma de linguagem. Termos como *escrever*, *ler*, *palavra* e *letra* fazem parte do discurso de muitas crianças pré-escolares.

A leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interacção afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas. Os adultos ao interagir com as crianças transmitem, consciente ou inconscientemente, as suas atitudes e expectativas acerca da leitura e da escrita, assim como contribuem para o desenvolvimento dos comportamentos linguísticos e metalinguísticos, competências que a investigação tem demonstrado estarem altamente relacionadas com a aprendizagem da leitura. Consequentemente, algumas crianças antes de irem para a escola podem ter já aprendido bastante acerca da linguagem escrita, embora ainda não tenham aprendido a ler e a escrever.

Este processo de aquisição pressupõe várias fases com objectivos que lhe são inerentes, mas interligados numa finalidade - a leitura proficiente. Downing (1984), baseando-se na teoria da aprendizagem de Fitts e Posner (1967), sugere três fases na aquisição da competência da leitura: i) a fase cognitiva na qual a criança adquire os conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente; ii) a fase de mestria na qual a criança aprende e pratica as regras essenciais da codificação e da descodificação até ser atingido o domínio e; iii) a fase de automatização em que o aprendiz atinge um nível de fluência que lhe permite efectuar uma leitura sem custos cognitivos, canalizando as energias para a obtenção de significado.

Assim, num primeiro momento, será importante que a criança saiba o que é a leitura e para que serve. Necessitará também de saber o que é uma palavra, uma frase e as regras que regem esta nova forma de linguagem, nomeadamente o conceito da relação grafema/fonema. Atingida a automatização das capacidades básicas, automatização esta avaliada pela velocidade de leitura/tempo de reconhecimento, emerge a importância da capacidade de análise textual, essencial para um domínio cada vez maior da leitura. Esta capacidade de análise vai ser exigida pela maior complexidade dos textos com que as crianças vão sendo confrontadas. Não havendo problemas ao nível das diferentes competências requeridas, poderemos dizer que a prática da leitura se irá encarregando de as actualizar.

A análise dos diferentes métodos de ensino da leitura demonstra que requerem as mesmas operações cognitivas, só que em momentos diferentes do processo de aprendizagem, daí que, independentemente dos métodos utilizados, haja alguns aspectos que devem estar sempre presentes na mente de quem conduz ou ajuda a criança no processo de aprender a ler e a escrever:

1. A leitura supõe uma integração funcional de níveis que incluem processos ascendentes e descendentes. A análise e a síntese são duas operações intrinsecamente ligadas. A descodificação é importante, e será facilitada se for ensinada com o recurso a unidades linguísticas com significado.

2. O que a criança já sabe, antes e durante o ensino formal da leitura e da escrita, desempenha um papel decisivo, como integrador da informação visual, sensorial, motora e quinestésica, e como facilitador da própria descodificação.

3. A estimulação do diálogo, da observação, da curiosidade, da busca de soluções, ou do levantamento de hipóteses, ajuda a desenvolver e a estruturar os esquemas de pensamento das crianças, a organização semântica da memória, repercutindo-se de forma evidente no acesso à linguagem escrita.

4. É ainda extremamente importante que o professor não esqueça que aprender a ler é também aprender a pensar, não separando nunca uma aprendizagem da outra, e que aprender a pensar sobre a linguagem oral é inseparável de aprender a ler.

5. As dificuldades de discriminação fonémica apresentadas por muitas crianças são um indicador de que, paralelamente à representação gráfica dos sons, as crianças precisam de mais vivência, de mais exploração e de ajuda na consciencialização dos sons da língua.

6. Se a memória desempenha um papel importante no processamento da informação linguística, é importante que a planificação do processo de ensino/aprendizagem inclua estratégias que visem o desenvolvimento desta capacidade. Mais uma vez se chama a atenção para a necessidade da utilização de material significativo para a criança.

7. Por último, importa alargar as experiências do mundo da criança para fazer emergir a necessidade de as partilhar e representar, através de linguagens verbais e não verbais.

Parafraseando Paz e Lebrero (1991) um método é o conjunto de estratégias escolhidas pelo professor que lhe permitirá organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados. Assim, a eficácia de um método dependerá do grau em que: i) contribua para o desenvolvimento total do aluno; ii) fomente a actividade do aluno no processo de

aprendizagem, assim como a intercomunicação entre os alunos; iii) se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno; iv) seja intrinsecamente motivante; v) se desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada; vi) torne possível, ao aluno, o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem, e; vii) permita a transferência para outros domínios.

Sem querer reacender uma querela de métodos, pensamos que é tempo de investigar mais aprofundadamente a eficácia do método João de Deus, na medida em que ele integra muitas das directrizes que a investigação recente vem ressaltando. Salvaguardamos que uma coisa são os métodos, outra coisa são as estratégias e os suportes utilizados. Há, pois, que não confundir o método com o manual, a conhecida "Cartilha Maternal" que, no nosso entender, merecia ser revista para poder continuar a ser coerente com os princípios subjacentes ao método.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachusetts: MIT Press.
- ADLER, M. J. (1940). *How to read a book*. New York: Simon and Schuster.
- ADRIÁN, J. A.; ALEGRIA, J. & MORAIS, J. (1995). Metaphonological abilities of spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.
- AGUIAR, L. & BRADY, S. (1991). Vocabulary acquisition and reading ability. *Reading and Writing*, 3, 413-425.
- ALEGRIA, J. & MORAIS, J. (1979). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 47, 251-270.
- ALEGRIA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E. & MORAIS, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- ANDERSON, R. C. & FREEBODY, P. (1987). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews*. Newark: International Reading Association.
- ARLIN, P. K. (1981). Piagetian tasks as predictors of reading and math readiness in grades K-1. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 712-721.
- AUCKERMAN, R. C. (1984). *Approaches to beginning reading* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- AUSUBEL, D. P. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt Reinhart & Winston.
- BACKMAN, J. (1983). The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: a look at early readers. *Reading Research Quarterly*, 18, 466-479.
- BADDELEY, A. D.; PAPAGNO, C. & VALLAR, G. (1988). When long-term memory depends on short-term storage. *Journal of Memory and Language*, 27, 586-596.
- BADIAN, N. A. (1990). Background factors and preschool scores as predictors of reading: a nine-year longitudinal study. *Reading and Writing*, 2, 307-326.

- BALL, E. W. (1993). Phonological awareness: what's important and to whom? *Reading and Writing*, 5, 141-159.
- BALL, E. W. & BLACHMAN, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.
- BARRET, T. (1972). *A taxonomy of reading comprehension*. Lexington: Ginn/Ma.
- BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L. & VOLTERRA, V. (1977). From gesture to first word: on cognitive and social prerequisites. In M. Lewis & L. Rosenblum (Org.), *Interaction, conversation and the development of language*. New York: John Wiley and Sons.
- BECKER, W. C. & GERSTEN, R. (1982). A follow-up of follow through: the later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19, 75-92.
- BENTIN, S.; DEUTSCH, A. & LIBERMAN, I. Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 147-172.
- BERTELSON, P.; DE GELDER, B.; TFOUNI, L. V. & MORAIS, J. (1989). Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1 (3), 239-250.
- BERTHOUD-PAPANDROUPOULOU, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. In A. Sinclair; R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1984). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do acto de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BIALYSTOK, E. & MITTERER, J. (1987). Metalinguistic differences among three kind of readers. *Journal of Educational Psychology*, 79, 147-153.
- BIALYSTOK, E. (1991). Letters, sounds and symbols: changes in children's understanding of written language. *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.
- BIEMILLER, A. (1970). The development of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
- BISSEX, G. (1980). *A child learns to write and read*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BLACHMAN, B. (1991). Getting ready: learning how print maps to speech. In J. Kavanagh (Ed.), *The language continuum: from infancy to literacy*. Parkton, MD: York Press.
- BLOOM, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar. Uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- BONBOIR, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- BOND, G. L. & DYKSTRA, R. (1967). The cooperative research program in first grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.
- BOREL-MAYSONNY, S. (1976). *Langage oral et écrit*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BOWEY, J. A. (1986a). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.
- BOWEY, J. A. (1986b). Syntactic awareness in relation to reading skill and on going reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301 (3), 419-421.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BRADLEY, L. (1988). Making connections and learning to read and spell. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3-18.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- BRYANT, P. & BRADLEY, L. (1988). *Children's reading problems*. New York: Basil Blackwell.
- BRYANT, P. E.; BRADLEY, L.; MACLEAN, M. & CROSSLAND, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- CAMPAGNOLO, H. (1979). *João de Deus pedagogo moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.
- CARDOSO, M. A. A. (1999). *A construção da literacia. Da investigação à prática*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança: Dissertação de C.E.S.E. em Língua Portuguesa e Literatura Infantil.
- CARROL, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- CARROL, J. B. (1987). The nature of the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd Ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- CARVALHO, A. D. R. P. (1990). *La pedagogie de João de Deus Ramos (1878/1953)*. Lisboa: Museu João de Deus.

- CASALIS, S. & LECOCQ, P. (1992). Les dislexies. In M. Fayol; J. E. Gombert; P. Lecoq; L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.
- CASTRO, S. L. & MORAIS, J. (1987). Ear differences in illiterates. *Neuropsychologia*, 25 (2), 409-417.
- CATTS, H. W. (1986). Speech production/phonological deficits in reading-disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (8), 504-508.
- CHALL, J. S. (1967, 1983). *Learning to read: the great debat*. New York: McGraw-Hill.
- CHARMEAUX, E. (1975). *La Lecture à l'école*. Paris: Cedic.
- CITOLLER, S. D. & SANZ, O. R. (1993). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalviro.
- CLARK, E. V. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In A. Sinclair; R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- CLAY, M. (1967). The reading behaviour of five-year-old children: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- CLAY, M. (1972). *Reading. The patterning of complex behaviour*. Auckland: Heinemann.
- CLAY, M. (1975). *What did I write?* Auckland: Heinemann.
- CLAY, M. (1979). *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Auckland: Heinemann.
- CLÉMENT, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- COHEN, R. (1982). *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris: P.U.F.
- CONTENT, A. (1985). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole. *L'Année Psychologique*, 85, 73-79.
- CONTENT, A.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. & BERTELSON, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders: Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.
- CONTENT, A. & LEYBAERT, J. (1992). L'acquisition de la lecture: influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecoq (Ed.), *La lecture*. Lille: P.U.F.
- COSSU, G.; SHANKWEILER, D.; LIBERMAN, I. Y.; KATZ, L. & TOLA, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- CROWDER, L. (1985). *Psicologia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUNNINGHAM, P. et al. (1983). *Reading in elementary classrooms*. New York: Longman.
- CUNNINGHAM, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- DE VILLIERS, J. G. & DE VILLIERS, P. A. (1974). Competence and performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1, 11-22.
- DECHANT, V. E. & SMITH, P. H. (1977). *Psychology in teaching reading*. New York: Prentice-Hall.
- DEHANT, A. & GILLE, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Almedina.
- DEUS, J. (1876). *Cartilha maternal ou arte de leitura*. Porto: Typ. de António José da Silva Teixeira.
- DEUS, J. (1995). *Cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escola João de Deus.
- DIAS, B. & CRISTIN, F. (1980). Principes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage de la lecture dans les méthodes analytiques et synthétiques. *Reéducation Orthophonique*, 114, 351-364.
- DOWNING, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12, 106-112.
- DOWNING, J. (1972). Children's developing concepts of spoken and written: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- DOWNING, J. (1973). *Comparative reading*. New York: MacMillan.
- DOWNING, J. (1974). Conflits culturels et linguistiques contribuant à la non-réussite dans l'apprentissage de la lecture. *Enfance* 1/2, 93-110.
- DOWNING, J. (1984). Task awareness in the development of reading skill. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness an learning to read*. New York: Springer-Verlag.
- DOWNING, J. & FILJAKOW (1984). *Lire et Raisonner*. Toulouse: Privat.
- DOWNING, J. & LEONG, C. K. (1982). *Psychology of reading*. Toronto: MacMillan.

- DOWNING, J. & OLIVIER, P. (1974). The child's concept of "a word". *Reading Research Quarterly*, 4, 568-582.
- DYKSTRA, R. (1968). Summary of the second-grade phase of the cooperative research programme in primary reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 4, 49-71.
- EHRI, L. C. & WILCE, L. S. (1980). The influence of orthography on reader's conceptualizations of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1 (4), 371-385.
- EHRI, L. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (6), 356-365.
- ELKIND, D. (1981). *Crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ELKONIN, D. B. (1973). URSS methods of teaching reading. In J. Downing (Ed.), *Comparative Reading*. New York: Macmillan.
- ELLEY, W. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: I. E. A.
- ELLIS, A. W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie: une approche cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY (1984). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- FERREIRO, E. (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIETELSON, D. (1988). *Facts and fads in beginning reading: a cross-language perspective*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- FUJALKOW, J. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi?* Paris: P.U.F.
- FITTS, P. M. & POSNER, M. L. (1967). *Human performance*. Belmont: CalBrooks-Cole.
- FLESH, R. (1955, 1985). *Why Johnny can't read - And what you can do about it?* New York: Harper & Row.
- FOWLER, A. E. (1988). Grammaticality judgements and reading skill in Grade 2. *Annals of Dyslexia*, 38, 73-94.
- GATHERCOLE, S. E. & BADDELEY, A. D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition. A study of young children learning arbitrary names of toys. *British Journal of Psychology*, 81, 439-454.
- GATHERCOLE, S. E. & BADDELEY, A. D. (Eds., 1995). *Working memory and language*. U.K.: Erlbaum Associates.
- GATHERCOLE, S. E., WILLIS, C. S. & BADDELEY, A. D. (1991). Differentiating phonological memory and awareness of rhyme: reading and vocabulary development in children. *British Journal of Psychology*, 82, 387-406.
- GIBSON, E. J. & LEVIN, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- GOLBERT, C. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- GOMBERT, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J. E. Gombert; P. Lecoq; L. Sprenger-Charolles & Daniel Zagar (Eds.), *Psychologie Cognitive de La Lecture*. Paris: P.U.F.
- GOODMAN, K. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- GOODMAN, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOODMAN, K. S. (1970). Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: process and program*. Urbana, Ill National Council of Teachers of English.
- GOODMAN, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Olberg & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational.
- GOODMAN, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & Elizabeth Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing.
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- GUISADO, A. C.; GONZALEZ, R. P.; RICO, A. M. & GASCON, M. E. S. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

- HAKES, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- HARRIS, T. L. & HODGES, R. E. (1983). *Dictionary of reading and related terms*. London: International Reading Association.
- HATCHER, P. J.; HULME, C. & ELLIS, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- HOLDAWAY, D. (1979). *The foundations of literacy*. New South Wales: Ashton Scholastic.
- HUEY, E. B. (1908, 1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- JIMÉNEZ, J. E. & ARTILES, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- JORM, A. F. (1983). Specific reading retardation and working memory: a review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- KARPOVA, S. N. (1955). The preschooler's realization of the lexical structure of speech. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- KATO, M. A. (1986). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- KOLINSKY, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (4), 379-404.
- LA BERGE, D. & SAMUELS, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LENTIN, L. (1976). *A criança e a linguagem oral: ensinar a falar? Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- LENTIN, L. (1977). *Du parler au lire*. Paris: E.S.F.
- LERROY-BOUSSION, A. (1968). Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. *Enfance*, Mai-Octobre, 3-4.
- LIBERMAN, I. Y. & LIBERMAN, A. M. (1990). Whole language versus code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- LIBERMAN, I. Y. & SHANKWEILER, D. (1979). Speech, the alphabet and teaching to read. In L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (Vol 2). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- LIBERMAN, I. Y.; MANN, V. A.; SHANKWEILER, D. & WERFELM, M. (1982). Children's memory for recurring linguistic and nonlinguistic material in relation to reading ability. *Cortex*, 18, 367-375.
- LOBROT, M. (1980). *Lire*. Paris: E.S.F.
- LUNDBERG, I.; FROST, J. & OLE-PETER, P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- LUNDBERG, I. & TORNEUS, M. (1978). Nonreader's awareness of the basic relationship between spoken and written words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 404-412.
- LUNZER, R.; DOLAN, T. & WILKINSON, J. (1976). The effectiveness of measures of operativity, language, and short-term memory in the prediction of reading and mathematical understanding. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 295-305.
- LURIA, A. (1988). The pathology of grammatical operations. In J. Downing (Ed.), *Cognitive Psychology and Reading in the U.S.S.R.* Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- MALMQUIST, E. (1973). *Les difficultés d'apprendre à lire*. Paris: A. Colin-Bourrellet.
- MANN, V. A. & DITUNNO, P. (1990). Phonological deficiencies: effective predictors of future reading problems. In G. Pavlides (Ed.), *Dyslexia: a neuropsychological and learning perspective*. New York: John Wiley and Sons.
- MANN, V. A. & LIBERMAN, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- MANRIQUE, A. M. B. & GRAMIGNA, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primero grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-15.
- MARKMANN, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

- MARSHALL, J. C. & MORTON, J. (1978). On the mechanics of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- MARTINS, M. A. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VIII), 415-422.
- MARTINS, M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- MARTINS, M. A. & MENDES, A. Q. (1986). Leitura da imagem e da escrita. Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (5), 45-65.
- MARTLEW, M. (1983). *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: John Wiley and Sons.
- MASON, J. (1990). The Development of concepts about written language in the first three years of school. *British Journal of Educational Psychology*, 60 266-283.
- MATTINGLY, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- MELTZER, N. S. & HERSE, R. (1969). The boundaries of written word as seen by first graders. *Journal of Reading Behaviour*, 1, 3-14.
- MENYUK, P. & FLOOD, J. (1981). Linguistic competence, reading writing problems and remediation. *Bulletin of the Orton Society*, 31, 13-28.
- MEYER, L. A. (1983). Increased student achievement in reading: one district's strategies. *Research in Rural Education*, 1, 47-51.
- MEZEIX, P. & VISTORKY, A. (1971). *Aprender à Lire*. Paris: A. Collin Bourrellet.
- MIALARET G. (1966). *L'Apprentissage de la lecture*. Paris: P.U.F.
- MIALARET, G. (1967). *Introduction à la pédagogie*. Paris: P.U.F.
- MIALARET, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular de Base (Educación Primaria)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MITCHELL, D. C. (1983). *The Process of Reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. New York: John Wiley and Sons.
- MORAI, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- MORAI, J. L.; CARY, L.; ALEGRIA, J. & BERTELSON, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- MORAI, J.; ALEGRIA, J. & CONTENT, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 530-556.
- MORAI, J.; CONTENT, A.; CARY, L. & MEHLER, J. (1989). Syllabic segmentation and literacy. *Language and Cognitive Processes*, 4 (1), 57-67.
- NESDALE, A. R., HERRIMAN, M. L. & TUNMER, W. E. (1984). Phonological awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- NINIO, A. & BRUNER, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 587-590.
- NORMAN, D. A. (1976). *Memory and attention: an introduction to human information processing*. New York: John Wiley and Sons.
- OLSON, R. K.; DAVIDSON, B. J.; BRIAN, J.; KLIEGL, R. & DAVIES, S. E. (1984). Development of phonetic memory in disabled and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37 (1), 187-206.
- PAPANDROUPOULOU, I. & SINCLAIR, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.
- PAZ, M. & ILEBRERO, M. T. (1991). *Cómo y cuando enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PENNAC, D. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- PERFETTI, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PERFETTI, C. A.; BECK, I., BELL, L. & HUGHES, C. (1987). Phonemic awareness and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- PERRON-BORELLI, M. & PERRON, R. (1970). L'examen psychologique de l'enfant. Paris: P.U.F.
- PFLAUM, S. W.; WALBER, H. B.; KAREGIANES, M. L. & RASHER, S. P. (1980). Reading instruction: a quantitative analysis. *Educational Researcher*, 9, 12-18.

- PIAGET, J. (1966). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1973). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1945-1975). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- RAPOSO, N. A. V. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- READ, C.; ZHANG, Y. F.; NIE, H. Y. & DING, B. Q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REGO, L. L. B. & BRYANT, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), 235-246.
- REGO, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por factores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, (1), 51-60.
- REID, J. P. (1966). *Learning to think about reading*. *Educational Research*, 9, 56-62.
- REILLY, R. G. (1985). Control processing versus information processing in models of reading. *Journal of Research in Reading*, 1, 1-19.
- RUMELHART, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*, vol. 6. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RUMELHART, D. E. (1987). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- RUMELHART, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In Robert B. Ruddell; Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- RYAN, E. B. (1980). Metalinguistic development and reading. In F. B. Murray (Ed.), *Language awareness and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- SAMUELS, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell; M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- SANTOS, A. (1986). *Do método de João de Deus à formação de educadores de infância*. Lisboa: Museu João de Deus.
- SCARBOROUGH, H. S. (1991). Antecedents to reading disability: preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, 3, 219-233.
- SCHNEIDER, W. & NÄSLUND, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: results of the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), 273-287.
- SECADAS, F. & RODRIGUEZ, M. T. (1981). Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura. *Studia Paedagogica*, 7, 36-42.
- SEQUEIRA, M. F. (1989). Psicolinguística e Leitura. In Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim, *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- SEYMOUR, P. H. K. & ELDER, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3 (1), 1-36.
- SHARE, D. L.; JORM, A. F.; MACLEAN, R. & MATHEWS, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- SIEGEL, L. S. & LINDER, B. A. (1984). Short-term memory processes in children with reading and arithmetic learning disabilities. *Developmental Psychology*, 20 (2), 200-207.
- SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- SIM-SIM, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7 (2), 131-143.
- SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- SLOBIN, D. I. (1980). *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional.

- SMITH, C. L., TAGER-FLUSBERG, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- SMITH, F. (1978). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- SMITH, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- SNOW, C. E. & NINIO, A. (1986). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, N. J.: Ablex.
- SNOW, C. E. (1983). Literacy and language relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- SOUSA, M. I. D. O. (1996). *Como preparar a leitura e a escrita segundo o modelo psicolingüístico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de C.E.S.E. em Língua Portuguesa e Literatura Infantil.
- SPACHE, G. & SPACHE, E. (1977). *Reading in the elementary school*. Boston: Ally & Bacon.
- SPODEK, B. & SARACHO O. (1994). *Right from the start. Teaching children ages three to eight*. Massachusetts: Paramount Publishing.
- STANOVICH, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. & CRAMER, B. R. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. & FEEMAN, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: a longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677.
- SULZBY, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybook: a development study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- SWANSON, H. L. (1983). Relations among metamemory, rehearsal activities and word recall of learning disabled and non disabled readers. *British Journal of Educational Psychology*, 53 (2), 186-194.
- TEALE, W. E. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman; A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. London: Heinemann.
- TEALE, W. H. & SUZBY, E. (1992). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, N. J.: Ablex.
- TEIXEIRA, M. M. V. R. A. (1993a). *Comportamentos emergentes de leitura: aspectos cognitivos e lingüísticos*. Braga: Universidade do Minho, dissertação de doutoramento (não publicada).
- TEIXEIRA, M. M. V. R. A. (1993b). Competências cognitivas e lingüísticas na aprendizagem da leitura. In Fátima Sequeira (Org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- THINKER, H. & MCCULLOUGH, C. (1968). *Teaching elementary reading*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- THORNDIKE, E. L. (1972). Reading as Reasoning: a study of mistakes in paragraph reading. In Melnik, A. & Merrit, J. E. (Eds), *Reading: today and tomorrow*. London: Hodder & Stoughton.
- THOUYAROT. CH. (1971). *Lecture et conquête de la langue*. Paris: Nathan.
- TOFFLER, A. (1972). *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Artenova.
- TORNÉUS, M. C. (1984). Phonological awareness and reading. A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76, 1346-1358.
- TORREY, J. W. (1982). Reading that comes naturally: The early leader. In Waler & Mackinnon (Orgs.), *Reading research: advances in theory and practice*. New York: Academic Press.
- TUNMER, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. New Zealand, *Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- TUNMER, W. E. & NESDALE, A. R. (1985). Phonemic representation skill and beginning reading. *Journal of educational Psychology*, 77, 417-427.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. & NESDALE, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- VALTIN, R. (1984). The Development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. New York: Springer-Verlag.
- VAN KLEEK, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merrill Palmer Quarterly*, 28, 237-265.
- VAN KLEEK, A. (1984). Metalinguistic skills: cutting across spoken and written language and problem-solving abilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore: Williams & Wilkins.

- VELLUTINO, F. R. (1979). *Dyslexia: theory and research*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- VELLUTINO, F. R. (1991). Has basic research in reading increased our understanding of developmental reading and how to teach reading? *Psychological Science*, 2 (70), 81-83.
- VELLUTINO, F. R. & SCANLON, D. M. (1987). Linguistic coding and reading ability. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- VERNON, M. (1957). *Backwardness in reading*. London: Cambridge University Press.
- VERNON, M. (1971). *Reading and its difficulties*. London: Cambridge University Press.
- VERNON, M. (1977). Varieties of deficiency on the reading processes. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 396-410.
- VIANA, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler – um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- VIANA, F. L. P. (1998). *Da Linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento (não publicada).
- VIGNER, G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé International.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*: New York: John Wiley and Sons.
- WADSWORTH, B. J. (1987). *Piaget para o professor da pré-escola e do 1.º grau* (3ª ed.). S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- WAGNER, R. K. & TORGESEN, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.
- WAPLES, D. (1940). *What reading does to people*. Chicago: University of Chicago Press.
- WARREN-LEUBECKER, A. (1987). Competence and performance factors in word order awareness and early reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 62-80.
- WELLS, G. (1982a). Story Reading and the development of symbolic skills. In G. Wells (Org.), *Language, learning and education*. UK: University of Bristol, Centre for the Study of Language and Communication.
- WELLS, G. (1982b). Linguagem e Aprendizagem – diálogo entre adultos e crianças em casa e na escola. *Análise Psicológica*, 3 (1-2), 75-84.
- WILLIAMS, J. P. (1979). Reading instruction today. *American Psychologist*, 34, 917-922.
- WILLIAMS, J. P. (1984). Phonemic analysis and how it relates to reading. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 240-245.
- WOLF, M. & OBREGÓN, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*, 42, 219-247.
- YADEN, D. B. Jr. & TEMPLETON, S. (1986). Introduction: Metalinguistic awareness – an ethimology. In D. B. Yaden Jr. & Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

COLEÇÃO HORIZONTES DA DIDÁCTICA

Volumes Publicados

COMO PREPARAR UMA AULA DE HISTÓRIA

Clemente Herrero Fabregat e Maria Herrero Fabregat

DIDÁCTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miguel A. Zabalza

ENSINAR E FAZER APRENDER

Louis Not

DIDÁCTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Isabel Oliveira Andrade e Maria Helena A. B. Aratijo e Sá

DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

José A. Silva Rebelo

PROFESSORES E COMPUTADORES

Carlos Afonso

A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Maria de Lourdes Sousa

A ECOLOGIA E A ESCOLA

OCDE

NOVAS ESTRATÉGIAS, NOVOS RECURSOS NO ENSINO DA HISTÓRIA

Ana de Sousa, Aureliana Pato e Conceição Canavilhas

ITINERÁRIOS LITERÁRIOS — VIAJANDO PELA LITERATURA PORTUGUESA

Elvira Manuel Pardinhas Azevedo e Zaida Maria Campos Monteiro Braga

DIDÁCTICA E COMUNICAÇÃO

Georges Guislain

A EDUCADORA DE INFÂNCIA — TRAÇO DE UNIÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Martília Mendonça

CURRÍCULO E ENSINO — PARA UMA PRÁTICA TEÓRICA

A. Matos Vilar

DIDÁCTICA DAS CIÊNCIAS — ACELERAÇÃO COGNITIVA: TEORIA E PRÁTICA

António Almeida e Maria da Conceição Vilela

DIDÁCTICA DA GEOGRAFIA — ORGANIZAR AS APRENDIZAGENS

Bernardette Mérenne-Schoumaker

DIDÁCTICA DA FILOSOFIA — COMO INTERPRETAR TEXTOS FILOSÓFICOS?

Frédéric Cossutta

DIDÁCTICA DA FÍSICA — PERSPECTIVAS CENTRADAS NA NATUREZA DA EVOLUÇÃO

CONCEPTUAL

António Alberto Silva

ESCREVER EM PORTUGUÊS — DIDÁCTICAS E PRÁTICAS

Maria Luísa Álvares Pereira

PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA SOCIEDADE GLOBAL

Manuel Luis da Silva Pinto

APRENDER A LER: DA APRENDIZAGEM INFORMAL À APRENDIZAGEM FORMAL

Fernanda Leopoldina Viana, Maria Margarida Teixeira