



**ENSINAR A LER, NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

Helena Maria Guedes Martins Ramalho

UMinho | 2011

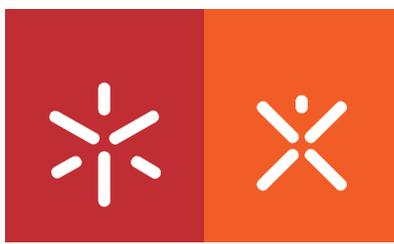


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Helena Maria Guedes Martins Ramalho

**ENSINAR A LER, NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

Setembro de 2011



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Helena Maria Guedes Martins Ramalho

## **ENSINAR A LER, NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em  
Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Lino Moreira da Silva**

Setembro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais.

Ao meu filho Francisco

### **AGRADECIMENTOS:**

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, a minha gratidão profunda.

Aos meus irmãos, que me apoiaram e estiveram sempre a meu lado.

Ao meu marido, que, com o seu companheirismo, me ajudou nos momentos mais difíceis.

A todos, muito obrigada.

## RESUMO

Tendo presente que a aprendizagem da leitura irá influenciar todo o percurso escolar, e de vida, dos alunos, o presente trabalho começa por considerar alguns pressupostos a ter em conta no acto de ensinar e aprender, nos primeiros anos de vida da criança.

A leitura é uma competência cognitiva muito complexa, que prevê a coordenação de processos de diferentes tipos. Para os explicar, passou-se à análise dos principais modelos de leitura: o modelo que defende que ler é descodificar grafemas (modelo ascendente); o modelo que defende que ler é compreender (modelo ascendente); o modelo que defende a interacção dos dois modelos anteriores, modelo interactivo. Foram, igualmente, considerados os autores que estão por detrás de cada um desses modelos e o alcance de aplicação às situações de leitura que cada um deles possui.

Os conhecimentos e as competências de literacia que as crianças possuem quando entram para o 1º ciclo do ensino básico são adquiridos através de experiências precoces, desenvolvidas através de interacções sociais, primeiro em contexto familiar, e depois em contexto de escola (jardim-de-infância). A literacia emergente valoriza esses conhecimentos, considerando-os como elementos de base para a aprendizagem, que deve ocorrer num ambiente adequado e apelativo.

Aprender a ler, como defendem diversos autores, implica que as crianças percorram diferentes etapas/fases, a fim de poderem dotar-se de competência de leitura. Para isso, são considerados os métodos de leitura (sintéticos, analíticos, analítico-sintéticos), reflectindo-se acerca do modo como cada um deles pode ser aplicado, com vista ao sucesso das aprendizagens dos alunos. No sentido de o conseguir, o professor deverá orientar-se pela circunstância efectiva dos seus alunos, e não pela imposição artificial de qualquer método, por melhor ou mais recomendável que ele pareça ser.

Para que os alunos aprendam a ler e, a partir desse estágio, se tornem leitores cada vez mais dedicados e competentes, será necessário adequar e transformar as práticas lectivas, de modo que seja possível aplicá-las, com proveito, às mais diversas situações de ensino da leitura. É, por isso, com propostas de aplicação, realizadas e testadas em ambiente educativo, que termina o presente trabalho, tendo em vista, não apenas a concretização que se pretendeu, mas também a sua aplicação, porventura, por outros, com finalidades do mesmo tipo.

## ABSTRACT

Bearing in mind that the learning of reading will influence the whole school and life process of pupils, this paper begins by considering some of the assumptions to take into account in the act of teaching and learning, in the first years of a child's life.

Reading is a very complex cognitive competency that anticipates the coordination of different types of processes.

To explain them, we have analyzed the principal models of reading: the model that argues that reading is decoding graphemes (ascending model); the model that argues that reading is understanding (descending model); the model that argues in favor of the interaction of the two previous models, which is the interactive model.

The authors behind each one of these models and the reach for the application to the reading situations each one possesses were equally considered.

The literacy knowledge and competencies that children possess when they enter the 1st cycle of basic school are acquired through precocious experiences, developed through social interactions, first in a family context, and then in a school context (kindergarten).

Emerging literacy values this knowledge, considering them as basic elements for learning, which should occur in an adequate and attractive environment.

Learning to read, as argued by several authors, implies that children go through different stages, so as to being able to obtain reading competency. For that, reading methods are considered (synthetic, analytical, analytical-synthetic), pondering about the way in which each of them can be applied, with a view to the success of pupils' learning.

To achieve this, the teacher should be guided by the actual circumstances of his students, and not by the artificial imposition of any methods, as good as it may seem.

So that students learn to read, and from this stage become ever more dedicated and competent readers, it will be necessary to adapt and transform teaching practices, in a way that makes it possible to apply them, advantageously, to many diverse reading teaching situations.

It is therefore, with application proposals, conducted and tested in an educational environment, that the present paper ends, with a view to not only achieving the desired goal, but also its application, perhaps, by others, with the same type of objectives.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
1.1. A RAZÃO DE SER DO PRESENTE TRABALHO .....	7
1.2. O PROBLEMA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS .....	9
1.3. VIAS PARA A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA .....	12
1.4. JUSTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO TEMA .....	14
1.5. OBJECTIVOS DO TRABALHO .....	15
1.6. PLANO DO TRABALHO .....	16
<b>CAPÍTULO 2 – ENSINAR E APRENDER, NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA .....</b>	<b>18</b>
2.1. ENSINO E PREDISPOSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM .....	18
2.1.1. Teoria do Condicionamento Operante, de Skinner .....	18
2.1.2. Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura .....	19
2.1.3. Teoria da Aprendizagem, de Bruner .....	24
2.1.4. Teoria da Aprendizagem, de Vygotsky .....	25
2.2. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM .....	26
2.3. A COLABORAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA E AS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA .....	27
2.4. CONCLUSÕES .....	29
<b>CAPÍTULO 3 – DA LEITURA À LITERACIA EMERGENTE .....</b>	<b>31</b>
3.1. INTRODUÇÃO .....	31
3.2. A LEITURA .....	31
3.2.1. Conceito de leitura .....	31
3.2.2. O Processo de Leitura .....	36
3.2.3. Os Modelos de Leitura .....	45
3.2.3.1. Modelo Ascendente .....	45
3.2.3.2. Modelo Descendente .....	47
3.2.3.3. Modelo Interactivo .....	51
3.3. A LITERACIA EMERGENTE .....	53
3.3.1. Conceito de Literacia Emergente .....	53
3.3.2. Modelos de Aquisição da Literacia Emergente .....	55
3.3.2.1. Modelo de Yetta Goodman .....	56
3.3.2.2. Modelo de McGee & Richgels .....	58
3.3.3. Interações Sociais e Literacia Emergente .....	59
3.3.4. A Literacia Familiar .....	62
3.4. CONCLUSÕES .....	63
<b>CAPÍTULO 4 – A APRENDIZAGEM DA LEITURA .....</b>	<b>65</b>
4.1. INTRODUÇÃO .....	65
4.2. CONDIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	66
4.3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IDADE PARA APRENDER A LER .....	69

4.4. AQUISIÇÕES LÉXICO-SINTÁCTICAS E APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	72
4.5. CONTRIBUTOS PARA APRENDER A LER .....	75
4.5.1. Favorecer a Comunicação Livre da Criança .....	75
4.5.2. Criar Relação Positiva com os Textos .....	77
4.5.3. Promover a Consciência Linguística e Metalinguística .....	78
4.5.4. Despertar a Consciência Fonológica da Criança .....	81
4.6. MODELOS PARA APRENDER A LER .....	85
4.6.1. Modelo de Perfetti .....	86
4.6.2. Modelo de Marsh, Friedman, Welch e Desberg .....	87
4.6.3. Modelo de Frith .....	88
4.6.4. Modelo de Ehri .....	89
4.6.5. Modelo de Chall .....	91
4.6.6. Modelo Spear-Swerling & Sternberg .....	92
4.7. APRENDIZAGEM DA LEITURA E LITERACIA EMERGENTE .....	94
4.8. CONCLUSÕES .....	97
<b>CAPÍTULO 5 – OS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA .....</b>	<b>100</b>
5.1. INTRODUÇÃO .....	100
5.2. CONCEITO DE MÉTODO, APLICADO À LEITURA .....	102
5.3. OS MÉTODOS SINTÉTICOS .....	103
5.3.1. Método Alfabético ou ABC .....	103
5.3.2. Método Jean-Qui-Rit .....	104
5.4. OS MÉTODOS ANALÍTICOS OU GLOBAIS .....	105
5.4.1. Método Global das Palavras .....	106
5.4.2. Método Global das Orações .....	106
5.4.3. Método Global de Frases .....	107
5.4.4. Método Global dos Contos .....	108
5.4.5. Método Global de Angola .....	109
5.4.6. Método das 28 Palavras .....	111
5.4.7. Método Natural .....	112
5.5. OS MÉTODOS ANALÍTICO-SINTÉTICOS .....	114
5.6. CONFRONTAÇÃO DOS MÉTODOS .....	115
5.7. CONCLUSÕES .....	118
<b>CAPÍTULO 6 – QUALIFICAR AS PRÁTICAS DA ESCOLA, NO ACTO DE ENSINAR E APRENDER A LER .....</b>	<b>121</b>
<b>CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>147</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>152</b>

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUÇÃO**

Segundo estudos orientadores, sobre o modo de aprender a ler, as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita, antes de eles, formalmente, lhes serem ensinados. As crianças, no seu dia-a-dia, convivem com outras crianças e adultos, que fazem uso da escrita, o que lhes permite desenvolverem concepções e conhecimentos que abrem caminho para o modo como ela funciona.

Assim, tendo presente a investigação e a nossa experiência docente, consideramos que a aprendizagem da leitura deve ser encarada como um processo de apropriação contínuo, que se começa a desenvolver muito precocemente, e não somente quando existe ensino formal. Deste modo, e como referem Teberosky & Colomer (2003:59), é importante observar e compreender, primeiro, a maneira como a criança aprende, e depois como aprende a ler, para melhor a podermos ajudar.

Na linha de pensamento das autoras, diremos que a criança, apesar de ser a principal interventora na sua própria aprendizagem, não pode dispensar a intervenção de outros interventores, que são, num primeiro momento, os pais e o ensino pré-escolar, e, depois, os professores e a escola.

Consciente da importância da aprendizagem da leitura na formação da criança, e considerando ser relevante reflectir, e suscitar reflexão, sobre isso, para melhor se exercerem os desempenhos, propusemo-nos desenvolver o presente trabalho, colocando, ao longo dele, questões que, uma vez equacionadas, e o mais possível resolvidas, poderão influenciar, de modo positivo, não só a nossa prática pedagógica, como as dos professores, em geral, e o desempenho dos alunos, em especial.

Com José Morais, aceitamos que “aprende-se sendo ensinado e tanto melhor quanto se é mais bem ensinado” (Morais, 2010:5).

### **1.1. A RAZÃO DE SER DO PRESENTE TRABALHO**

O nosso interesse pela problemática do ensino da leitura no 1º Ciclo do ensino básico resultou da necessidade de investigarmos para ampliarmos conhecimentos essenciais

à área envolvida, uma vez que consideramos que não podemos, nem devemos, permanecer indiferentes e tranquilos, quando, diariamente, somos confrontados com afirmações de que “os alunos vão para o 5º ano e não sabem ler” e “era tão esperto na ‘pré’ e agora não aprende”.

Perante estas afirmações, não podemos baixar os braços: é necessário reflectirmos sobre a problemática que envolve a prática pedagógica, uma vez que o desenvolvimento educativo está relacionado com a qualificação dos interventores educativos, especialmente os professores.

Também a actividade que desenvolvemos, nos últimos onze anos, como professora do 1º Ciclo do ensino básico, nos mostrou a necessidade de procurarmos uma formação científica cada vez mais consistente e actualizada, nomeadamente ao nível das estratégias de ensino da leitura, de modo a accionarmos nas crianças o gosto, a motivação e o interesse por este domínio, enquanto factor determinante (e condicionante) para o sucesso educativo.

Não podemos, ainda, deixar de atender aos resultados obtidos, pelos alunos portugueses, em provas nacionais de aferição, e às dificuldades em leitura denunciadas no estudo PISA, relativo ao desempenho dos estudantes de 15 anos a frequentarem o 9º ano de escolaridade, pondo em causa, entre outros aspectos, o modo como se ensina e os resultados que se obtêm.

Perante esta situação, não podemos deixar de sentir responsabilidades e de procurar fundamentar os modos de trabalhar, com as crianças, o ensino da leitura, e depois propor modos de intervir que se revelem eficazes.

A escola deixou de ser um espaço de acumulação de saberes, para passar a ser, sobretudo, como refere Perraudeau (1996:13), um local de desenvolvimento da capacidade de aprender, com vista à formação das crianças e dos jovens e à sua integração na sociedade.

A escola do 1º ciclo do ensino básico está, hoje, consciente dessa responsabilidade, e, por isso, manifesta-se receptiva à adopção de metodologias passíveis de facilitar a construção dos saberes de modo cada vez mais pertinente. É preciso fundamentá-las e propô-las.

O domínio da leitura é reconhecido, hoje, como uma habilidade prévia determinante nas aprendizagens escolares, profissionais e sociais. Nesta base, é necessário

que a instrução se adeque ao seu ensino, de modo a reduzirem-se as situações de insucesso e o número das crianças necessitadas de instrução especial.

Ensinar a ler é uma tarefa complexa, que exige do professor uma preparação exigente.

Nesse sentido, justifica-se reflectir sobre as temáticas relacionadas com a aprendizagem, em geral, e da leitura, em especial, sendo determinante focalizar modos fundamentados e específicos de as trabalhar, na sala de aula.

## **1.2. O PROBLEMA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS**

As experiências, no âmbito da literacia, desenvolvidas pelas crianças, desde idades precoces, revelam-se muito importantes. Através delas, a criança vai descobrindo e apreendendo características e convenções do código escrito, que aplicará, depois, nas suas situações de vida.

É desde o ambiente familiar que muitas crianças (Teberosky & Colomer, 2003:17) começam a ser envolvidas em tarefas de leitura e de escrita, o que vai influenciar, determinantemente, as suas aprendizagens futuras.

A intervenção familiar é, neste domínio, de grande importância. As crianças do meio sociocultural mais elevado têm acesso a condições para compreenderem (Bernstein, 1998:50-54) e lerem mais precocemente e melhor (Mialaret, 1997:40) do que outras que delas não dispõem tanto.

A importância que os pais e o meio dão à aprendizagem da leitura constitui, assim, um primeiro elemento, essencial na predisposição afectiva que orienta a criança para a leitura.

A leitura afigura-se, como uma actividade fundamental ao longo da vida do indivíduo, sendo ler (Sim-Sim, *et al.*, 2007:7) uma condição indispensável para o sucesso dos indivíduos, quer na vida escolar, quer na vida activa e profissional. Daí considerarmos urgente prestar atenção ao ensino e à aprendizagem desta competência, bem como às suas finalidades (Dionísio, 2000:28), que vão de encontro às necessidades sociais, profissionais, pessoais e escolares do ser humano. É que “ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas, quer para os indivíduos, quer para os grupos em que se integram” (*idem, ibidem*).

A leitura é a “avenida principal” por onde o Homem deve caminhar, no sentido de desenvolver/construir o conhecimento. Esta competência permite compreender e respeitar a diversidade de culturas, confere uma visão mais abrangente da vida, responde às exigências do dia-a-dia, fomenta a cidadania e a participação do cidadão na vida em sociedade.

Daí que, para além da família e do meio, seja indispensável o envolvimento da escola. Assim o consideram Inês Sim-Sim, *et al.* (1997:28):

*Na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.*

A leitura é uma ferramenta basilar para todas as aprendizagens escolares, podendo as dificuldades ao nível do desenvolvimento das competências na leitura comprometer a obtenção de sucesso escolar, por parte do aluno.

As dificuldades na aprendizagem da leitura (Cruz, 2007:2) são um dos principais motivos para o insucesso escolar, em geral, e no 1º Ciclo do ensino básico, em particular, tendo essas dificuldades consequências gravíssimas e prejudiciais a longo termo, com efeitos negativos no desenvolvimento da auto-estima, na motivação para aprender e nos resultados académicos subsequentes.

É indispensável investir no ensino e na aprendizagem da leitura, uma vez que as dificuldades, a esse nível, travam o empenhamento e o entusiasmo pela aprendizagem, revelados pelas crianças que chegam à escola.

Ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita é dedicada, no 1º ano do ensino básico, grande parcela dos tempos lectivos disponíveis, podendo aceder os professores a um número diversificado de metodologias, que, para esse fim, podem pôr em prática.

No entanto, eleger um determinado método pode dar origem a problemas, atrasando o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, e até mesmo pô-lo em causa. Para que tal não aconteça, partindo-se do princípio de que um método pode ser bom ou

mau consoante o uso que dele for feito, o professor terá de conhecer bem os métodos com que trabalha, ajustando-os continuamente às circunstâncias e às necessidades dos alunos.

A formação inicial e contínua dos professores deverá responder a esta necessidade de os mesmos reflectirem sobre a sua prática docente, em geral, e sobre os métodos de ensino adoptados, em especial. E cada professor deverá fazê-lo, não apenas individualmente, mas com os seus pares, tomando como referência e alcance o ambiente específico da sua escola, a fim de se desenvolver, no nosso ensino, uma cultura de colaboração capaz de ultrapassar os obstáculos educativos.

Do exposto, decorrem algumas questões que consideramos importantes, e a que iremos procurar responder:

- Que pressupostos deverão ser tidos em conta na preparação e motivação da criança para a aprendizagem?

- De que modo a colaboração da família com a escola influencia o desenvolvimento da aprendizagem?

- Que conceitos básicos se encontram envolvidos na consideração da leitura e da literacia emergente, no 1º ciclo do EB?

- Que processos cognitivos acompanham o desenvolvimento do processo de leitura?

- Segundo os vários modelos de aprendizagem da leitura, que alterações ou transformações ocorrem durante as fases iniciais de aprendizagem da leitura capazes de transformar um leitor aprendiz num leitor competente?

- Que interacções sócio-educativas, desde a família à escola, interferem na aprendizagem inicial da leitura e no desenvolvimento da literacia emergente?

- Que pré-requisitos são exigidos à criança, para poder ser considerada apta para aprender a ler?

- Que grau de eficácia atribuir aos 'métodos' de ensino da leitura mais comumente aceites?

- Que relação de eficácia estabelecer entre os 'métodos' de ensino da leitura e a aprendizagem efectiva da mesma?

- Que práticas de ensino são desenvolvidas e se deverão desenvolver, na sala de aula, no sentido de promover eficazmente a aprendizagem da leitura?

Com o presente trabalho, é nossa intenção reflectirmos, directa e indirectamente, sobre estas questões, procurando encontrar uma resposta para elas.

### 1.3. VIAS PARA A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA

Os escassos estudos nacionais existentes, sobre o modo como a leitura está a ser ensinada nas escolas, referem que, apesar de o tempo lectivo que lhe é dedicado (Figura nº 1), nos primeiros anos de escolaridade, ser superior à média do resto da Europa, ele é despendido de modo discutível e até controverso.

Assim o refere Inês Sim-Sim (2002:15):

*É necessário reflectir na forma de como... [o] tempo é gerido, quer em termos de organização e gestão da classe, quer quanto ao uso de materiais pedagógicos e práticas lectivas específicas. Estas, para além de não reflectirem o que a investigação tem vindo a revelar como determinante na aprendizagem da leitura, surgem como actividades repetitivas e desinteressantes. Os próprios docentes explicam a necessidade de formação neste domínio e referem as grandes lacunas nos cursos de formação inicial que frequentaram.*

País	De Língua Materna	De Leitura	Desempenho Em Leitura
Finlândia	3,9h/s	1,9h/s	569
Suécia	9,4h/s	3,6h/s	539
França	9,2h/s	2,7h/s	531
Itália	9,8h/s	3,9h/s	529
Espanha	6,1h/s	2,6h/s	504
Portugal	9,8h/s	4,8h/s	478

Figura nº1 – Tempo atribuído ao ensino da leitura e respectivo desempenho dos alunos (Sim-Sim, 2001:18).

Perante a realidade, e sendo consensual a necessidade de se aprofundar e melhorar a aprendizagem da leitura, cabe a todos os profissionais a enorme responsabilidade de reflectirem sobre esta nobre tarefa, visto que as dificuldades e as baixas competências, nesta matéria, determinarão dificuldades futuras, uma vez que o domínio da língua materna interfere com todo o desempenho humano.

Para que se supere este problema, será necessário ter presente que não há apenas uma via para ensinar a leitura às crianças, denotando isto que não é o método que faz a diferença, mas sim o professor.

Consciente do problema, o Ministério da Educação, pelo Despacho Normativo n.º 546/2007, de 11 de Janeiro, reconhece a necessidade de se melhorarem as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que provas de aferição e exames de 9º ano, bem como os resultados dos projectos nacionais e internacionais em que Portugal se envolveu, indicam a premência da adopção de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos no domínio da língua materna.

Para tal, o Ministério da Educação decidiu, em articulação com as escolas do 1º ciclo, os agrupamentos escolares e estabelecimentos de ensino superior, desenvolver um Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) destinado aos professores do 1º ciclo e educadores de infância.

O PNEP tem como objectivo central melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

Para este mesmo fim, não podemos deixar de referir, igualmente, a resposta que pretende dar o Plano Nacional de Leitura ([url: "http://www.min-edu.pt"](http://www.min-edu.pt)).

Iniciado no ano lectivo 2006/2007, com ele se pretende a promoção da leitura, que passou a constituir um grande objectivo, a nível nacional, no sentido de despertar a necessidade de ler, recorrendo-se a estratégias variadas, de modo a aumentar o contacto entre o livro e o leitor.

Em consonância com estas ideias (*idem ibidem*), o Plano Nacional de Leitura (PNL) visa os seguintes objectivos:

- *Promover a leitura, como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional.*
- *Criar um ambiente social favorável à leitura.*
- *Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos.*
- *Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.*
- *Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais.*
- *Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.*
- *Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.*

Verifica-se que todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, estão envolvidos neste projecto, na base do princípio irrevogável de que é desde pequenino que nasce o leitor.

Mas estes esforços não são suficientes. Não basta a dimensão institucional para superar, e porventura resolver, os problemas de leitura que afectam a nossa escola.

Importa, sobretudo, a intervenção do professor, tomando consciência dessa importância, reflectindo sobre ela e procurando respostas adequadas à realidade em que trabalha, seleccionando os melhores métodos de aprendizagem inicial, preocupando-se com dinamizar o processo de leitura com os seus alunos, promovendo a literacia, favorecendo as relações dos materiais de leitura com os leitores... entre outros aspectos.

Por aquilo a que nos propomos, no presente trabalho, responderemos a cada um dos itens anteriormente referidos, procedendo à análise de fundamentos teóricos que tenham como objecto de estudo temáticas relacionadas com o ensino e aprendizagem da leitura, ou seja, essencialmente, sobre o ensinar/aprender, nos primeiros anos da vida da criança, a leitura e a literacia emergente e os métodos de ensino da leitura.

Tendo por base a nossa prática pedagógica, serão apresentadas práticas de ensino relativas ao acto de ensinar e aprender a ler.

#### **1.4. JUSTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO TEMA**

A leitura sempre foi, e continua, hoje, a ser, uma ponte que une gerações. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2007:33), esta competência pode permitir “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade”.

A escola tem um papel primordial na aprendizagem, aperfeiçoamento e aprofundamento da capacidade de ler. Os procedimentos na aprendizagem da leitura devem ser conduzidos, nela, de forma reflexiva, uma vez que a leitura é uma competência adquirida, desde logo, para fins da própria vida escolar.

Também, a obrigatoriedade de saber ler está presente nas mais diversas situações do quotidiano. A este respeito, Trindade (2002:69) salienta que “a compreensão leitora é um elemento chave para a aprendizagem dos diversos conteúdos disciplinares, pelo que as

dificuldades a esse nível podem vir a apresentar-se como dificuldades de aprendizagens em termos gerais”.

Além disso, a leitura é essencial como meio para responder às necessidades de informação, formação e ocupação dos tempos livres dos indivíduos, e como tal terá de ser focalizada e desenvolvida na escola.

Perante isto, revela-se necessário intervir no processo de aprendizagem da leitura, da criança, mesmo antes do seu ingresso no 1º ciclo do ensino básico.

Sendo o saber ler uma competência que deve ser estimulada, na criança, desde muito cedo, para a sua incutição importa apostar no trabalho do professor, na sua mestria, no empenhamento e na eficácia da escola, na motivação da criança e nas condições intrínsecas à sala de aula, cujo papel é crucial no desenvolvimento deste processo.

A facilidade de aprender a ler (Viana & Teixeira, 2002:45) depende das oportunidades oferecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades subjacentes à linguagem escrita.

A leitura não é, para a criança, uma aquisição ‘natural’ (Ferraz, 2007:36). Portanto, para que ela seja capaz de, no momento certo, aprender efectivamente a ler, importará que seja preparada para isso, antes.

A aprendizagem da leitura deverá ser iniciada antes do início da escolaridade propriamente dita, isto é, do ensino primário. No entanto, verifica-se, hoje, início do séc. XXI, que o primeiro contacto com a leitura, para a maior parte das crianças, só se começa a verificar após a frequência do 1º ano de escolaridade.

Não sendo um acto espontâneo, a leitura (como a escrita) aprende-se, sobretudo, na escola, e essa aprendizagem “implica”, necessariamente, o ensino, visto que “a língua materna ensina-se” (Ferraz, 2007:18).

É com intenção de respondermos a estas realidades que desenvolvemos o tema proposto.

## **1.5. OBJECTIVOS DO TRABALHO**

Com o presente trabalho, pretendemos perseguir, e o mais possível alcançar, alcançar os seguintes objectivos:

1. Conhecer a importância do ensino e aprendizagem, nos primeiros anos de vida da criança.
2. Reflectir sobre o valor da motivação para a aprendizagem.
3. Identificar modelos de aprendizagem da leitura.
4. Verificar de que modo a literacia emergente influencia a aprendizagem da leitura.
5. Confirmar a importância da literacia familiar na aprendizagem da leitura.
6. Reconhecer condições para o ensino da leitura.
7. Analisar de que maneiras os diversos métodos de ensino influenciam a aprendizagem da leitura.
8. Identificar métodos de leitura e escrita.
9. Proceder à confrontação dos métodos.
10. Apresentar propostas de actividades e melhorar as aprendizagens dos destinatários a que as mesmas se dirigem.

## **1.6. PLANO DO TRABALHO**

O nosso estudo encontra-se dividido em sete capítulos.

No primeiro, *Introdução*, fazemos referência à razão de ser do presente trabalho, bem como à sua importância, ao problema que ele focaliza e suas consequências, e às vias para o superar. Ainda neste capítulo, apresentamos o modo de organização desta dissertação, referindo objectivos que pretendemos alcançar e o plano de trabalho.

No segundo capítulo, *Ensinar e Aprender, nos Primeiros Anos de Vida da Criança*, serão por nós abordadas questões relacionadas com o ensino e a predisposição para a aprendizagem, a motivação e o contributo da colaboração família/escola para as aprendizagens da criança.

No terceiro capítulo, *Da Leitura à Literacia Emergente*, consideraremos, do lado da leitura, o seu conceito, o processo de leitura e os modelos de leitura (ascendente, descendente e interactivo) mais comumente considerados. Do lado da literacia emergente, referir-nos-emos ao seu conceito, aos modelos de aquisição (modelo de Yetta Goodman e McGee & Richgels), e ainda às interacções da realidade social com a literacia emergente e à literacia familiar, no caminho da literacia a promover pela escola, envolvendo a aprendizagem da leitura.

No quarto capítulo, *A Aprendizagem da Leitura*, referir-nos-emos às condições para o ensino e a aprendizagem da leitura, à relação entre o desenvolvimento cognitivo e a idade para aprender a ler, à importância das aquisições léxico-sintáticas na aprendizagem da leitura, a contributos a pôr em prática para aprender a ler (favorecer a comunicação livre da criança, criar relação positiva com os textos, fomentar consciência linguística e metalinguística, despertar consciência fonológica), aos modelos para aprender a ler (modelo de Perfetti, modelo de Marsh, Friedman, Welch e Desberg, modelo de Frith, modelo de Ehri, modelo de Chall e modelo Spear-Swerling e Sternberg), e à relação a estabelecer entre a aprendizagem da leitura e literacia emergente.

No quinto capítulo, desenvolveremos os *Métodos de Ensino da Leitura*, ao dispor dos professores do 1º ciclo do ensino básico, e referir-nos-emos à sua aplicabilidade.

Focalizaremos os métodos sintéticos (Método Alfabético, ou do ABC, e Método Jean-qui-Rit), os métodos analíticos ou globais (Método Global das Palavras, Método Global das Orações, Método Global de Frases, Método Global dos Contos, Método Global de Angola, Método das 28 Palavras, Método Natural) e os métodos analítico-sintéticos. Estabeleceremos, no final do capítulo, uma confrontação dos métodos apresentados.

Dando continuidade ao nosso estudo, no capítulo sexto, *Qualificar as Práticas da Escola, no Acto de Ensinar e Aprender a Ler*, reflectiremos sobre os modos de qualificar as práticas da escola, no acto de ensinar e aprender a ler.

Finalmente, no capítulo sétimo, serão apresentadas *Conclusões e Recomendações* relativas ao trabalho e a investigações futuras.

## **CAPÍTULO 2**

### **ENSINAR E APRENDER, NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DA CRIANÇA**

#### **2.1. ENSINO E PREDISPOSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**

O desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade depende da qualidade da educação e da formação dos recursos humanos de que eles dispõem. Por isso, é fundamental que a escola tenha bem presente a sua função educativa.

A escola não é palco exclusivo das aprendizagens da criança, uma vez que ela já trás consigo saberes e conceptualizações sobre o “mundo” que a rodeia. No entanto, ela desempenha um importante papel no ensino e na aprendizagem.

Assim, e tendo presente que a aprendizagem tem sido um dos temas mais valorizados pela educação, consideramos que seria relevante, neste nosso trabalho, focalizarmos algumas teorias de aprendizagem, detentoras de ensinamentos importantes, principalmente quando se trata da fase inicial do processo de ensino, considerado como determinante para aprendizagens futuras.

Deste modo, com base no que tem vindo a ser dito, surge a necessidade de compreendermos os actos de ensinar e aprender, para melhor conseguirmos intervir na preparação da criança que chega à escola.

Com esta finalidade, referir-nos-emos às Teoria do Condicionamento Operante, de Skinner; Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura; Teoria da Aprendizagem, de Bruner; e Teoria da Aprendizagem, de Vygotsky.

##### **2.1.1. Teoria do Condicionamento Operante, de Skinner**

Denomina-se por Condicionamento Operante o comportamento relacionado com as suas consequências. Ele é constituído por um estímulo, seguido de um desempenho, que é regulado pelas consequências que resultam desse mesmo comportamento.

Skinner empenha-se em explicar o comportamento e a aprendizagem como consequência de estímulos ambientais (Díaz Bordenave & Pereira, 2000:31). Isto é,

segundo ele, o meio não estimula apenas o comportamento, mas selecciona o comportamento posteriormente pautado pelas consequências. A associação de um estímulo a determinada consequência permitirá a ocorrência de uma resposta.

A essência desta teoria postula que a “recompensa” e o “reforço” desempenham um papel determinante na aquisição e extinção de comportamentos. Por outras palavras, todo o comportamento que produza uma consequência agradável tenderá a ser repetido e aprendido. Por outro lado, se um comportamento é seguido por uma consequência desagradável, tenderá a diminuir a sua frequência, acabando por se extinguir (*idem, ibidem*).

Tendo por base estes fundamentos, consideramos que o factor “reforço” deve ser considerado como essencial, no processo de ensino/aprendizagem.

Os dois tipos de reforço são assim apresentados, por Gonçalves (1990:57-58):

*A busca do prazer tem a ver com aquilo que se entende por reforço positivo, que se define pelos acontecimentos que são apresentados após a resposta e que aumentam a sua frequência, duração ou intensidade. A fuga à dor tem a ver com o reforço negativo, que consiste no acontecimento que põe fim a uma situação aversiva, aumentando, em consequência, o comportamento precedente.*

Por outras palavras, o reforço positivo intenta a aquisição de uma boa resposta ou comportamento, através de algo agradável. O reforço negativo pretende, igualmente, obter uma boa acção através do evitamento ou da fuga ao estímulo aversivo: evitar uma situação aversiva, colaborar com a aquisição do comportamento pretendido.

Deste modo, consideramos que é importante estimular a aprendizagem das crianças através de reforços, valorizando o que ela sabe e o que é capaz de fazer. É fundamental valorizar o ponto de partida de cada aluno, recompensar cada etapa, qualquer pequeno progresso, tal como acontece quando uma criança verbaliza as primeiras palavras, para que o pequeno aprendiz sinta vontade de aprender.

### 2.1.2. Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura

Segundo esta teoria, a aprendizagem é feita por observação e por modelagem.

Para Bandura (Oliveira, 2007:75), muitas das aprendizagens são adquiridas através da observação, sendo que o comportamento dos outros exerce influência na própria aprendizagem.

Assim, a teoria da aprendizagem social realça a aprendizagem por “imitação” que supõe a observação de modelos apresentados, no sentido de reter ou memorizar os mesmos, para que o sujeito possa extrair regras subjacentes aos comportamentos. Para este “paradigma da aprendizagem social”, “grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de modelos sociais e das suas respectivas consequências” (Gonçalves, 1990:71).

Mas o processo de aprendizagem por observação não é um processo automático, sendo que uma coisa é ver fazer, estar exposto a um modelo, e outra, diferente, é fazer, pô-lo em prática.

Assim, os acontecimentos modelados e a reprodução desses mesmos acontecimentos depende de subprocessos cognitivos: processos de atenção, de retenção, de produção e motivacionais.

#### a) Processos de atenção

Os processos de atenção determinam os modelos e os exemplos que o observador quer seguir. Sem atenção, a modelagem não é verificável, pois a simples exposição a um determinado comportamento não é suficiente para se confirmar a aprendizagem de uma resposta motora ou cognitiva.

Desta forma, e para que a aprendizagem se verifique, é fundamental que o sujeito atenda às actividades que se pretende modelar (Gonçalves, 1990:77-78).

Assim, existem dois grupos de características que actuam sobre o processo de atenção do sujeito: características do modelo e características do observador.

No primeiro grupo (características do modelo), enquadram-se as características dos modelos que deverão ter em consideração os seguintes aspectos (*idem, ibidem*):

1. Saliência – os modelos que possuem características atractivas, apelativas, salientes favorecem os processos de atenção.
2. Valência afectiva – a atracção/afeição por um modelo ajuda a mobilizar os processos de atenção.

3. Complexidade – os modelos deverão impor limites aos níveis de complexidade, uma vez que há limites para a capacidade de atenção dos sujeitos.

4. Prevalência – a prevalência de um modelo facilita a atenção do observador.

5. Valor funcional – é igualmente importante que o observador encontre valor funcional nas respostas dadas pelos modelos.

Relativamente ao segundo grupo (características do observador), deverão ser considerados os seguintes aspectos:

1. Capacidade perceptual – para prestar atenção a determinados estímulos, o observador deverá ser capaz de os processar sensorialmente.

2. Disponibilidade perceptual – as disponibilidades perceptuais dos sujeitos, resultantes das aprendizagens feitas anteriormente, determinam aquilo que é extraído do processo de observação.

3. Capacidade cognitiva – as capacidades cognitivas dos sujeitos limitam o processamento da informação/conhecimento.

4. Nível de activação – é importante um determinado nível de activação a fim de o sujeito orientar a sua atenção na direcção do modelo.

5. Preferências adquiridas – os reforços dados, no passado, ao sujeito observador determinam os seus padrões de atenção face a diferentes estímulos.

#### b) Processos de Retenção

Depois de prestarmos atenção a um determinado acontecimento, é importante que o guardemos para que ele exerça, posteriormente, influência no nosso repertório comportamental (Gonçalves, 1990:79).

Assim, para o sujeito observador poder utilizar/beneficiar dos ensinamentos de um modelo na sua ausência, é necessário que ele se encontre apto para reter, em termos da representação de imagens e da representação verbal, as respostas observadas. Como diz Bandura (1987:41), “los humanos tienen muy desarrollada su capacidad de simbolización, lo que les permite aprender gran parte de su conducta a través de la observación”.

Concretizando, é a capacidade de representação cognitiva que vai permitir a transição entre a atenção direccionada para o acontecimento modelado e a representação da conduta observável.

#### c) Processos de Produção

Estes processos dependem das imagens globais que se tem de determinados comportamentos. O sujeito observador analisa o processo do comportamento e tenta a sua reprodução, de forma organizada, tendo em atenção as etapas pertencentes a esse comportamento. Seguidamente, o indivíduo faz uma auto-observação das suas execuções, comparando-as com a representação cognitiva do comportamento observado.

Por último, nem sempre o sujeito consegue a execução exacta da representação que possui, ou, porque não é capaz de reproduzir o comportamento, ainda que saiba como se faz, ou então porque não dispõe das suas capacidades físicas necessárias à concretização desse mesmo comportamento.

#### d) Processos Motivacionais

A teoria da aprendizagem social distingue a aquisição de uma conduta da sua reprodução, uma vez que os indivíduos não praticam tudo aquilo que aprendem. A adopção das condutas que se aprendem por imitação dependerá das consequências que lhe estão subjacentes. Como nos diz Bandura (1987:45):

*Su propensión a adoptar las conductas que aprenden por imitación dependerá de las consecuencias de estas: será mayor cuando las consecuencias son valiosas y menor cuando tienen afectos punitivos o poco gratificantes.*

Assim, e como foi referido, a eficácia da modelagem tem grande dependência de componentes motivacionais.

O reforço externo oferecido ao sujeito pela realização de um determinado comportamento, influencia consideravelmente quantitativa e qualitativamente a reprodução

motora. Desta forma, verificamos que reproduções auxiliadas pelo reforço são facilitadas e as reproduções seguidas de punição são dificultadas (Gonçalves, 1990:81-82).

O reforço vicariante refere que a probabilidade de reprodução de uma resposta é influenciada pelo tipo e pela quantidade de reforço observado no desempenho do modelo. Deste modo, se o sujeito observador vê os modelos a serem reforçados por um determinado desempenho, tenderá a efectuar uma resposta imitativa, enquanto que se presenciar uma punição será desencadeado um resultado oposto.

Continuando a nossa análise, o auto-reforço pela reprodução do comportamento de um modelo exerce também influência sobre a quantidade e qualidade de respostas produzidas.

Por último, as preferências de incentivo e os padrões internos/sistemas de valores do sujeito observador irão determinar o valor conferido a determinadas tarefas e a certos tipos de reforço. Dito de outra forma, será necessário observar os componentes motivacionais do sujeito, na sua individualidade, no sentido de adequar os processos de incentivo às características de cada um.

Pelo exposto podemos constatar que “o processo de aprendizagem social é um processo altamente complexo. Entre a apresentação de um modelo e a reprodução de um comportamento, há uma série de componentes cognitivo-comportamentais que vão determinar a eficácia do processo. A ineficácia de uma determinada aprendizagem poderá ser devida a vários factores: ausência de atenção para os comportamentos relevantes; codificação ou simbolização inadequada das observações; dificuldades na reprodução motora ou ausência de reforços suficientes” (*idem, ibidem*)

Em síntese, segundo esta teoria a aprendizagem é feita por observação e por modelagem, não esquecendo que modelagem é diferente de mimetização: a primeira diz respeito à aprendizagem de uma regra e a mimetização baseia-se na reprodução topográfica de um comportamento.

Este modelo tem aplicabilidade em educação, na medida em que os comportamentos dos alunos devem ser devidamente observados e analisados, pelo professor, para que possa compreender o desempenho da criança, nas actividades que lhe são apresentadas. Um aluno com reduzido desenvolvimento das percepções de eficácia não revela, normalmente, interesse pelo trabalho proposto. Perante esta atitude, o professor avalia o seu aluno como ‘preguiçoso’ e/ou ‘desatento’. Assim, cabe aos professores a

grande responsabilidade profissional de estarem atentos ao ponto de partida do aluno, para que este não se “perca” nem se “atrase” no processo de ensino aprendizagem.

### 2.1.3. Teoria da Aprendizagem, de Bruner

Bruner manifesta uma visão otimista, quanto às capacidades da criança para aprender, pois defende que qualquer tema pode ser eficazmente ensinado a qualquer criança, em qualquer fase do seu desenvolvimento, desde que se usem métodos ou estratégias adequadas. A sua teoria é sustentada por alguns pressupostos desenvolvimentistas, como a independência crescente da resposta em relação ao estímulo, ou a importância da linguagem para o ensino, destacando também a importância da cultura (Oliveira, 2007:86-87). A sua mensagem aos professores é que ajudem os alunos a perceber a estrutura dos assuntos. Esta estrutura do ensino está na base da sua noção de *andaime*, ou seja, uma estrutura de suporte que irá amparar o aluno para progredir em segurança e de forma autónoma.

Esta teoria é considerada por Bruner como uma teoria de *instrução*, e não como uma teoria de aprendizagem. Uma teoria de aprendizagem é *descritiva*, e o autor defende uma teoria *prescritiva*, ou seja, que explique como se pode ensinar melhor.

Assim, e para que se possa ensinar melhor será necessário ter em consideração os seguintes princípios:

1. A Motivação (predisposição ou desejo de aprender), que deve ser estimulada através da curiosidade. Os professores deverão facilitar e organizar a exploração de alternativas, não oferecendo caminhos únicos e feitos, incentivando o desejo de competência e vontade de cooperar.

2. A Estrutura reporta-se à forma como os conhecimentos são estruturados/organizados, para serem transmitidos e compreendidos pelos alunos. Bruner considera importante apresentar aos alunos somente a informação essencial, de forma económica (utilizando sumários), realçando o poder da apresentação no sentido de simplificar as coisas.

3. A sequência dos conteúdos transmitidos aos alunos deve começar pelas bases, desenvolvendo o currículo em espiral. Assim, o professor deverá otimizar as sequências

de apresentação do material a ser aprendido, tendo em consideração as diferenças individuais do sujeito aprendiz.

4. O reforço deverá ser entendido como um *feedback*, uma informação retroactiva sobre o processo de ensino-aprendizagem. Este reforço deve ser prestado de forma entendível, ajustada aos alunos, tendo presente o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Bruner defende a reorganização radical do currículo em todas as disciplinas, que se deve desenvolver desde o mais simples a formas sucessivas de complexidade (Oliveira, 2007:88).

Deste modo, e numa aplicação directa da teoria de Bruner à educação, importa atender a que a progressão de matérias contribui para que o aluno descubra relações e forme sistemas de codificação, fazendo a aprendizagem fluir do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstracto, do particular para o geral, ou seja: a aprendizagem deverá ser praticada pela via indutiva, pelo estímulo da descoberta.

#### 2.1.4. Teoria da Aprendizagem, de Vygotsky

Segundo a perspectiva de Vygotsky, é importante a relação entre o educador, o educando e os colegas, pois o desenvolvimento cognitivo da criança provém da interacção social. É atribuída importância à linguagem, uma vez que esta é o meio pelo qual o indivíduo exprime o seu pensamento e regula o comportamento. Este autor valoriza o discurso privado da criança que fala para si mesma. Deste modo, Vygotsky confere importância à conversação instrucional e ao diálogo.

O professor deve criar meios para que os alunos possam atingir as metas estabelecidas (Oliveira, 2007:91). Assim, para que a aprendizagem possa ser desenvolvida Vygotsky referencia a zona de desenvolvimento actual, ou seja, o saber que a criança detém, e a zona de desenvolvimento proximal, que é onde a criança é capaz de chegar com a ajuda do educador ou a cooperação de um colega.

A planificação e a avaliação das actividades são aspectos a ter em consideração para que a orientação dada aos alunos resulte. As crianças deverão auto-regular as aprendizagens mas, para isso será fundamental que o educador proporcione aos educandos o feedback das aprendizagens.

Numa aplicação directa à educação, esta teoria ensina que é da responsabilidade do professor fazer com que a aprendizagem ocorra num ambiente favorável. Compete-lhe a

ele promover a interacção social e a cooperação com os alunos, e pelos alunos entre si, para que a aprendizagem se mostre facilitada.

Em suma, destas 4 perspectivas sobre a aprendizagem poderá inferir-se que são vários os aspectos a considerar na planificação das actividades lectivas, mais concretamente no ensino da leitura.

## 2.2. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A motivação designa “os factores internos do sujeito que, juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direcção e a intensidade do comportamento. Entende-se por motivação qualquer factor interno que inicia (activação), dirige (direcção) e sustém (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objectivo” (Oliveira, 2007:119-122).

A motivação representa o factor fundamental, ou o *motor* da aprendizagem, na estrutura afectiva, tal como a inteligência é o agente basilar na ordem cognitiva ou estrutural. Piaget compara a inteligência ao motor e a afectividade ao combustível, sendo ambos os elementos indispensáveis e inseparáveis para o bom funcionamento cognitivo ou para a aprendizagem (*idem, ibidem*:119).

Isabel Solé (2008:91) observa que nenhuma tarefa deve ser iniciada sem que os alunos se sintam motivados para ela, pois é importante que eles encontrem sentido no trabalho que vão realizar.

De facto, a motivação contribui com cerca de 35% para o rendimento escolar. Contudo, e ao invés, também o rendimento escolar pode ser um factor motivacional, pelo que os dois factores deverão ser interdependentes (Oliveira, 2007:120).

Partilham de outra opinião autores (*idem, ibidem*) que atribuem à inteligência, à personalidade e à motivação somente 25% da variância do sucesso escolar, pois a maior parte cabe a interventores como professores, pais, sociedade, etc..

Embora o valor atribuído à motivação em relação à aprendizagem não seja igual sob o ponto de vista dos investigadores, podemos afirmar que todos correlacionam positivamente este factor com o sucesso da aprendizagem.

A motivação pode ser dividida em duas classes/tipos: motivação extrínseca e motivação intrínseca (Figura nº. 2).

Na motivação intrínseca, que poderá ser denominada por *auto motivação*, o aluno/sujeito realiza as actividades pelo prazer que, por si só, elas lhe proporcionam (Oliveira:2007:123; Viana & Martins, 2009:22). Os factores motivacionais são inerentes à interacção sujeito-tarefa e a acção justifica-se por si mesma. A motivação extrínseca advém do desejo que o aluno/sujeito possa ter da recompensa, dos incentivos ou do reconhecimento externo, podendo surgir como modo de evitar situações desagradáveis.

As fontes de motivação não são inerentes ao aluno nem à actividade que o envolve, pois dependem de contingências alheias ao sujeito.

<b>Tipo</b>	<b>Fontes</b>
Intrínseca	- Curiosidade - Importância para o sujeito - Envolvimento (prazer)...
Extrínseca	- Boas notas - Reconhecimento - Razões sociais - Competição...

Figura nº. 2 - Tipos e fontes de motivação (Viana & Martins, 2009:23)

Em consequência do atrás referido, o factor motivação, devido à importância que encerra, deverá estar sempre presente no processo de ensino aprendizagem.

Para que os alunos se sintam motivados, o professor deverá recorrer a estratégias fundamentadas, coerentes e ajustadas, de modo a integrarem novos conhecimentos.

Alunos motivados determinam a produtividade do trabalho do professor. Ou seja, o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem é mais activo quando este se sente motivado: ele investe em tarefas desafiadoras, participa activamente nas actividades a realizar, revela entusiasmo e brio em relação ao seu desempenho e resultados.

### **2.3. A COLABORAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA E AS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA**

A chegada da criança à escola representa uma situação de grande complexidade.

Para as crianças, tem início uma nova fase da vida, e, para os pais, começa um período de incertezas, que se prolongará durante vários anos.

A família ocupou e ocupa um lugar de destaque na vida da criança, uma vez que representa a primeira “escola” responsável pelo seu desenvolvimento físico, motor, psicológico, emocional, cultural e moral da criança na sociedade. Deste modo, a família constitui o ambiente de aprendizagem mais precoce em que a criança se insere (Cruz & Ribeiro, 2009:75).

O ingresso da criança na escola confere a esta instituição um estatuto de complemento educativo que não é realizado pela família. A criança inicia uma relação com um sistema diferente mas que dá continuidade ao trabalho educativo que teve origem no ambiente familiar.

Na opinião de Tavoillot (1977:84), a partir do momento em que entra para a escola a criança passa a viver em “dois mundos”: o mundo “da família, mundo da protecção, da indulgência relativa, da solicitude, da sobrevivência do passado da primeira infância”; e o mundo da escola, “mundo da regra comum, da adaptação aos outros, do esforço criador, da preparação para o futuro”.

A principal preocupação evidenciada pelos pais não se prende, quase nunca, com o espaço físico, mas com os profissionais de educação que exercem funções na escola.

Para que os pais “enfraqueçam” o sentimento de desconfiança face à escola, será importante estabelecer uma relação de confiança a ser mediada pelos seus agentes educativos, os professores.

Ou seja, a maioria dos educadores provavelmente estão de acordo com a ideia de que uma relação de confiança entre a escola e a família constitui um factor primordial para um futuro com mais e melhor educação.

Estudos actuais revelam que os professores consideram a intervenção familiar como um factor relevante para se obter sucesso na iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 2006:74).

Autores como Bernstein, Snow, Durkin, Bruner, entre outros, destacaram o papel da família no desenvolvimento daquilo a que hoje chamamos *literacia*, principalmente no período que antecede a aprendizagem convencional da leitura e da escrita (Moreira & Ribeiro, 2009:40).

Deste modo, é importante ter presente que o processo educacional do aluno é mediado por duas entidades: a família e a escola.

Pais e professores devem conjugar esforços, no sentido de garantirem à criança um clima de estabilidade e equilíbrio que irá, certamente, favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, e como reconhece Tavoillot (1977:7), deve ser reforçada a parceria entre uma instituição e a outra:

*Durante muito tempo, estas duas entidades quase se ignoraram ou, pelo menos, mantiveram apenas relações espaçadas e irregulares: a escola, limitando-se, a maioria das vezes, a informar os pais dos resultados obtidos e do 'comportamento'; os pais, limitando-se a justificar faltas, a assinar as cadernetas, e ainda a louvar ou a castigar quando a escola a isso os incitava, louvando-os e castigando-os ela mesma, por seu lado. As responsabilidades de cada uma dessas entidades apresentavam-se bem definidas, nessa altura: à escola competia a instrução; aos pais, criar e educar.*

Pais e professores deverão encontrar-se para analisarem o processo educativo da criança, e favorecerem, colaborativamente, o sucesso educativo do aluno.

Apesar de haver pais que transferem para a responsabilidade da escola e/ou dos professores tudo quanto se relaciona com trabalho escolar, também há professores que convivem com a não participação dos pais e, de forma consciente ou não, obstaculizam a participação activa dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

Como refere o autor citado, “quer recusem quer aceitem a responsabilidade, todos os pais que têm um filho a estudar estão implicados numa relação educativa de que os problemas escolares fazem parte integrante”; quer eles “queiram ou não queiram, tenham ou não consciência disso, interferem no trabalho escolar do filho” (*idem, ibidem:8*).

Em síntese, podemos afirmar que a família e/ou os encarregados de educação são um factor determinante para o sucesso do aluno, devendo este ser o ponto de encontro entre estas duas entidades. Assim, é imprescindível que escola e família se encarem como parceiros de um percurso, pois são em simultâneo responsáveis por aquilo que produzem.

## **2.4. CONCLUSÕES**

Para melhor compreendermos os factores associados à predisposição para a aprendizagem, fizemos, ao longo deste capítulo, uma referência sucinta às teorias da

aprendizagem, onde se destacam aspectos importantes que o professor deve ter em consideração ao planificar as suas actividades/acções enquanto educador.

Assim, é da responsabilidade do professor oferecer aos seus alunos actividades que motivem para a aprendizagem. O uso do reforço é um dos factores a ter em atenção. É igualmente importante que o professor tenha presente que, ao ensinar, está a modelar o comportamento do aluno, que, através do treino e da modelagem, vai crescendo no processo de aprendizagem.

Contudo, deverá ter-se presente que muitas crianças poderão ver regulada a sua aprendizagem, devido a factores físicos, psíquicos, afectivos ou sociais: nestas situações cabe ao professor adoptar estratégias para que o processo de ensino e a predisposição para a aprendizagem não fiquem comprometidos.

As estratégias a utilizar deverão ser claras e simples. É fundamental ter presente que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e que o professor servirá de apoio/suporte para que o aluno cresça no processo de ensino praticado.

A cooperação entre educador, alunos e alunos entre si promove a aprendizagem de estratégias, a auto-regulação e a autonomia da aprendizagem. É importante que a criança sinta e pense que é capaz.

O factor família é um factor importantíssimo para o desenvolvimento harmonioso da criança. Assim, consideramos que a colaboração da família com a escola contribui para o rendimento positivo do aluno.

## CAPÍTULO 3

### DA LEITURA À LITERACIA EMERGENTE

#### 3.1. INTRODUÇÃO

Ainda que o acto de ler envolva uma prática de decifração, ele vai muito mais longe que isso, exprimindo, como deixam claro as concepções psicolinguísticas aplicadas à leitura, sobretudo compreender, avaliar e revelar postura crítica perante um texto. Neste capítulo, começaremos por referir-nos ao conceito de leitura, aos processos implicados na aprendizagem da leitura (processos perceptivos, lexicais, sintácticos, semânticos) e aos modelos de leitura (modelos ascendente, descendente e interactivo).

Atendendo à importância crescente da literacia, relativamente aos conhecimentos evidenciados pela criança, aquando da entrada na escola primária, referir-nos-emos ao conceito de literacia emergente e aos modelos que procuram responder à sua aquisição (modelos de Yetta Goodman e de McGee & Richgels).

Serão ainda objecto de consideração nossa, questões relacionadas com as interacções sociais e a literacia emergente e a literacia familiar.

#### 3.2. A LEITURA

Ao contrário do que acontece com a comunicação oral (Sim-Sim, 2006:7), que nos prende ao *aquí e agora*, a linguagem escrita isenta a mensagem das limitações do tempo e do lugar. Mas essa linguagem escrita precisa de ser decodificada, lida.

Através da leitura do registo escrito, recuperamos o que foi dito, pensado e sentido por nós próprios, ou por outros, presentes ou distantes no tempo e no espaço.

##### 3.2.1. Conceito de Leitura

Ler é uma acção complexa, proveniente do nível de aquisição da linguagem falada. Esta aquisição é regulada pelo meio sociocultural e familiar ao qual o indivíduo pertence.

A leitura é considerada por Kenneth Goodman (1986), Eveline Charmeux (1975) e Frank Smith (1978) como a interação de elementos como: os conhecimentos sedimentados do leitor, as experiências por si adquiridas e a informação léxico-gramatical de que dispõe para a compreensão da mensagem com que contacta (Viana, 2002:12).

Segundo Goodman (1980:41), a leitura não é somente uma reunião da informação visual e a informação não visual, é também um processo que envolve o conhecimento ortográfico, o conhecimento semântico e o conhecimento sintático.

*Le système orthographique est fixe et standardisé: de ce fait, les correspondences varieront d'un dialecte à l'autre, et, avec le temps, le système phonologique qui évolue va voir ses liens avec le système alphabétique se distendre.*

*Le deuxième système d'indices est syntaxique. Le lecteur se sert des marques de schèmes (les mots fonctionnels, les suffixes de flexion) comme autant d'indices pour reconnaître et prévoir les structures.*

*Le troisième système d'indices est sémantique. Afin d'extraire du sens, l'utilisateur de langage doit être capable de fournir un apport sémantique. Il ne suffit pas de connaître le sens des mots, mais, de manière beaucoup plus large, d'avoir assez d'expérience et d'arrièreplan conceptuel à projeter dans l'acte de lecture pour faire du sens de ce qui est lu.*

Para este autor (Goodman, 1990:19), o que mais se destaca, no processo de leitura, é a procura de significado, que é construído no momento em que se lê. Este autor (Viana, 2002:12) encara a leitura como um processo essencialmente psicolinguístico, no qual há interação entre pensamento e linguagem. Na procura do significado, o leitor visa sempre uma intenção.

Segundo Eveline Charmeux, “ler é uma actividade muito mais complexa do que se acreditava até agora”, sabendo nós, hoje, que “sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplinas diversas (psicologia, fisiologia da percepção, linguística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem” (Charmeux, 1994:24). Para a mesma autora, é importante que o leitor interaja com o espaço onde se desenvolve a leitura e que este encontre fundamentos fortes para ler no sentido de viver intensamente esta prática.

Para Frank Smith (1980:34), a leitura é um processo onde a informação visual (a visualização da página impressa) e a não visual (o que a visualização da página impressa suscita) se associam.

*Lire n'est pas exclusivement une activité visuelle. Lire met en jeu deux modes d'information, une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle "information visuelle" et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau que j'appelle "information non visuelle". L'information non visuelle c'est ce que nous savons déjà, sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général.*

Ler, para José Morais (1997:110), é uma via particular de aquisição de informação. Segundo este autor, é frequente confundir a capacidade de leitura, os objectivos de leitura, a actividade de leitura e o desempenho de leitura.

O autor faz distinção entre esses elementos, da seguinte forma (*idem, ibidem*):

- 1. O desempenho de leitura é o resultado obtido na actividade de leitura.*
- 2. A actividade é o conjunto de ocorrências que acontecem no cérebro, no sistema cognitivo que o cérebro suporta e nos órgãos sensoriais e motores.*
- 3. Os objectivos de leitura são a compreensão do texto escrito e/ou a fruição de uma impressão estética.*
- 4. A capacidade de leitura é a mobilização recursos mentais específicos da actividade de leitura. É a transformação de representações (ditas de entrada, a palavra escrita) em outras representações (ditas de saída, forma fonológica).*

E outros autores seguem, mais ou menos de perto, estas mesmas pisadas.

Assim, e segundo pesquisas realizadas nos Estados Unidos, e depois difundidas pela Europa, ler é "atribuir directamente sentido ao escrito", "é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer), numa autêntica situação de vida" (Jolibert, 1991:19-20).

As crianças lêem para colaborarem com os semelhantes, para interagirem com o exterior (*idem, ibidem*:35-43): a família, a escola e o meio onde estão integradas. A leitura levada a cabo pelas crianças permite-lhes a recolha de informação, para brincarem, inventarem, realizarem projectos, desenvolverem a imaginação, conquistarem conhecimento, etc..

Na perspectiva de Dulce Rebelo (1990:89), o acto de ler é “um processo mental que se realiza a vários níveis, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto”.

A leitura efectua-se em fases diferentes: primeiro, efectua-se um *processo perceptivo*. Aqui o aluno identifica símbolos gráficos que posteriormente são transformados em conceitos intelectuais, impondo ao cérebro um esforço considerável, convertendo-se num processo de pensamento, em conjunto com as ideias que se combinam em frases e em unidades maiores. O processo de pensamento implica “compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no acto de ler” (*idem, ibidem*).

Seguindo a linha de pensamento da mesma autora (Rebelo, 1990:90), ler envolve uma actividade visual (a compreensão dos símbolos ocorre pela fixação dos olhos) e também uma informação não verbal (conhecimento da língua do texto, do tema e da técnica para efectuar a leitura). As duas actividades são relevantes: o leitor que reconhece palavra a palavra não consegue aceder à compreensão do sentido geral, pois “só aprendendo o sentido, pela leitura, se poderá ler cada palavra, em separado, correctamente (*idem, ibidem*).

Saber ler, na perspectiva de Gaston Mialaret (1997:15), é “ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora, em conformidade com determinadas leis bem definidas”, “equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”.

Bonboir (1970:33), sobre esta questão, diz-nos que ler “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”.

Ler, no sentido instrumental, é uma técnica de decifração. Como um fim, é conjecturar, refazer, julgar, avaliar e extrair a mensagem explícita e subentendida no texto.

Segundo Viana & Teixeira, a leitura fluente (Viana & Teixeira, 2002:14) resulta da interacção de todas estas operações, o que a torna numa actividade psicológica particularmente complexa.

O acto de ler é perspectivado, por essas autoras, do seguinte modo:

- i) descodificar palavras (através dos elementos que as constituem);
- ii) identificar palavras e a obter delas significado;
- iii) atribuir significado ao texto.

As mesmas autoras dão destaque à interacção do leitor com o texto. O conhecimento que o leitor tem sobre o mundo e sobre a língua é usado, tal como as experiências e vivências, para decifrar e extrair o significado do texto, considerar e avaliar para enriquecer os conhecimentos que possui.

Para que a leitura se efective adequadamente (Dehant & Gille, 1974:27-28; Froissart, 1976:15-18; Abud, 1987:8), são indispensáveis determinadas operações.

A descodificação é uma dessas operações, que pode resumir-se a identificar signos gráficos, ou então transportar signos gráficos para a linguagem oral. Para que isso se concretize, é necessário conhecer o alfabeto e ser capaz de desenvolver uma leitura oral.

Outra operação é a da compreensão: superada a aptidão da descodificação, o empenho será, agora, direccionado para a compreensão, obtido através da capacidade de captação do sentido das mensagens escritas. A aprendizagem da compreensão acontece à medida que aumenta o domínio de textos escritos, gradualmente mais complexos, no sentido de conquistar o seu significado.

Os métodos de ensino da leitura reflectem estas duas operações: associação de sinais gráficos com o seu significado. Contudo, o leitor deverá possuir a competência de delinear uma crítica, um juízo, perante o texto lido, pela sua verdade, legitimidade ou interesse.

Como se verifica, ler é muito mais que um simples acto mecânico (Colomer & Camps, 2002:31); é, sobretudo, um acto de raciocínio, no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação dada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, simultaneamente, iniciar outra sequência de raciocínios, a fim de orientar o aperfeiçoamento dessa interpretação de forma a possibilitar a detecção de possíveis incompreensões provocadas durante a leitura.

O leitor é activo e reactivo (Cruz, 2007:8). Ao mesmo tempo que responde ao envolvimento introduzido pela leitura, também o transforma, através de processos de mediação cognitiva.

O acto de ler remete o leitor para a utilização de todos os seus esquemas conceptuais, já que o objectivo principal da leitura se centra na compreensão e interpretação do texto.

Tendo presente as diversas concepções de leitura, podemos afirmar, em suma, o seguinte:

1 - A leitura assenta num processo de descodificação de grafemas, que é aprendido como “ferramenta” para aquisição de informação e conhecimento.

2 - A leitura desenvolve-se pela via da descodificação de sentidos, o que se constitui, verdadeiramente, no que é saber ler.

A leitura permite transformar uma mensagem escrita em mensagem sonora, seguindo as regras da descodificação de símbolos gráficos. É através desta actividade que o leitor irá entender o conteúdo de uma mensagem escrita a fim de poder julgar e apreciar com sentido crítico e estético a informação presente na mensagem escrita.

Saber ler tem presente o aprender a descodificar grafemas, ou seja efectuar correctamente as correspondências fonema-grafema, grafema-fonema, compreender as regras de escrita presentes no código escrito das variadas línguas, mas vai muito além disso, realizando-se no aprender a encontrar sentidos.

Assim sendo, a leitura dá ao leitor capacidade de manifestação da sua liberdade pessoal e possibilidade de interagir com os outros com a partilha de experiências.

Todavia, para que o leitor possa fazer uso dessa liberdade e relacionar experiências, será fundamental adquirir e desenvolver competência de leitura, e sobretudo exercê-la continuamente.

Um dos objectivos da escola é intervir, para que assim aconteça.

### 3.2.2. O Processo de Leitura

A leitura é um processo de interacção entre o leitor e o texto, onde o primeiro pretende obter uma informação no sentido de satisfazer os objectivos que orientam a sua leitura (Solé, 2008:22).

Deste modo, a leitura é uma actividade que não deve ser considerada como abstracta e sem finalidade, pois quem lê, lê algo, e visa alcançar um objectivo.

Os objectivos e finalidades que orientam o interesse do leitor são amplos e variados. Por isso, e tendo presente as situações de leitura apresentadas por Charmeux (1975:34), passaremos à sua diferenciação:

- As situações de informação, em que o atenção do leitor recai pelo conteúdo da mensagem e não pela mensagem em si mesma. É feita uma leitura rigorosa, objectiva e rápida. Os exemplos indicados são a leitura de jornais, de circulares e outras mensagens de ordem administrativa e profissional.

- Situações de consulta. Pretende-se encontrar uma informação em diferentes suportes, por exemplo, num dicionário ou numa enciclopédia.

- Situações de acção. A compreensão da informação traduz-se em actos, como nas receitas de cozinha, livros de instruções, regras de jogos.

- Situações de reflexão. A leitura de uma obra literária, filosófica ou científica é seguida ou prolongada pela reflexão.

- Situação de distração. Quando se lê uma revista no consultório médico ou quando a leitura representa uma espécie de escape.

Deste modo, e tal como é referido por Gibson & Levin (1985:438), a leitura forma um processo adaptativo e flexível, pois muda com o género de texto e os objectivos do leitor.

Nesta mesma linha, Frank Smith (2003:200) sugere-nos que o significado da palavra “leitura” depende do que está a ser lido e do porquê de um determinado leitor estar a ler.

Assim, ler ultrapassa a descodificação de palavras e de frases: é entrar nas representações presentes no texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Neste sentido, a leitura é uma operação intelectual que transpõe o acto mecânico de identificação do escrito. Pois a acção de ler é uma actividade complexa que implica o recurso a um conjunto de processos plurais, automáticos e inconscientes (Cruz, 2007:45).

Sendo a leitura uma actividade cognitiva complexa, que abrange um seguimento de processos psicológicos de condição diferente, persiste a ideia de que esta se desencadeia por um estímulo visual, acabando com a compreensão de um texto (Cruz, 2007:45), “graças à acção global e concertada de diferentes processos”.

Deste modo, Ramos Sánchez (2002:21) focaliza quatro processos que explicam o acto de leitura (processos de leitura): os processos perceptivos, os processos lexicais, os processos sintácticos e os processos semânticos.

Consideremos cada um deles.

## 1. Processos Perceptivos

Os processos perceptivos, ou de descodificação propriamente dita das palavras, têm como objectivo a descoberta das palavras, ou seja, analisar e identificar os padrões visuais para transformar em sons (Cruz, 2007:59).

Isto explica-se porque a primeira actividade que realizamos, ao ler (Cruz, 2007:59), é a de extrair os sinais gráficos escritos sobre a página, para, em seguida, os identificarmos. Das operações contínuas que envolvem esta acção, a primeira é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que queremos processar, ou seja, os movimentos oculares. Estes movimentos são seguidos por uma análise visual, que envolve processos de extracção de informação que têm a ver com a memória icónica e com a memória de trabalho, e onde se efectuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (Cruz, 2007:59-60).

Desta forma, os processos perceptivos baseiam-se no reconhecimento das palavras, pelos nossos sentidos, a fim de se tornarem objecto de análise.

Assim se lhes refere Ramos Sánchez (Ramos Sánchez, 2002:23):

*A través de los procesos perceptivos, extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y distinguirlas del resto... Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria, a largo plazo, en el que se encuentren representadas los sonidos de las letras del alfabeto.*

## 2. Processos Lexicais

Os processos lexicais correspondem à procura e recuperação dos significados das palavras, numa espécie de dicionário interno, composto por todas as palavras conhecidas pelo leitor (*idem, ibidem*). Estes dois processos (perceptivos e lexicais) estão directamente implicados no reconhecimento das palavras.

São, igualmente, designados como processos de reconhecimento de palavras, que auxiliam no acesso ao seu significado.

Eles correspondem à procura e à recuperação dos significados das palavras, numa espécie de dicionário interno do leitor, composto por todas as palavras suas conhecidas

(*idem, ibidem*). Os processos perceptivos (como os lexicais) estão directamente implicados no reconhecimento das palavras.

O reconhecimento ou descodificação de palavras implica uma dimensão perceptiva, de análise e reconhecimento de padrões visuais, para os transformar em sons, existindo assim uma procura e recuperação de significados das palavras do léxico interno (Cruz, 2007:62-63). Desta forma, as letras que formam palavras, após serem reconhecidas, precisam da atribuição do significado dessa mesma palavra.

Grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura prende-se com o nível de reconhecimento de palavras: desta forma, existe, por parte dos investigadores, no campo da leitura, interesse em perceber como é que o leitor encontra os meios apropriados para efectuar a relação entre a representação gráfica das palavras e o conhecimento linguístico que possui, de forma a possibilitar a atribuição de significado à palavra (*idem, ibidem*).

As formas de reconhecimento de palavras são, para Citoler (*apud* Cruz, 2007:63), tentativas de caracterização de alguns processos mentais que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar as palavras escritas. Estas formas procuram o conjunto de operações essenciais, para se chegar ao conhecimento que a pessoa tem sobre as palavras e que se encontra armazenado num *léxico interno*, ou seja, o lugar ou estrutura mental, que organiza a *matéria-prima* ou as unidades com as quais os leitores constroem o significado (*idem, ibidem*).

A nossa conduta, na leitura, na opinião de Ramos Sánchez, é influenciada pelo reconhecimento ou não das palavras. Quando a palavra não é reconhecida, o tempo de decifração é mais extenso. Se a palavra é do domínio do leitor, ela é reconhecida automaticamente. Esse mesmo autor (Ramos Sánchez, 2002:24-25) explica o processo de reconhecimento de palavras por duas vias: a via lexical, directa ou visual, e a via sub-lexical, indirecta ou fonológica. Escreve ele:

*Una vía es llamada ruta léxica, ruta directa o visual, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y con el significado de la misma. La otra, llamada ruta fonológica, o indirecta, permite llegar al significado de las palabras, transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando estos sonidos para acceder al significado.*

A *via léxica* propõe-se comparar a ortografia da palavra e a reprodução ortográfica de várias palavras guardadas na memória do leitor, para encaixar numa das representações.

As operações envolvidas nesta actividade (Arnaiz Sánchez & Ruiz Jiménez, 2001:52-53) são as seguintes, nas palavras dos autores:

*i) Análisis visual de la palabra;*

*ii) El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas de palabras denominadas "léxico mental", donde por comparación con las unidades allí almacenadas se identifica a palabra;*

*iii) La unidad léxica activada activará, a su vez, a la correspondiente unidad de significado, situada en el sistema semántico.*

As fases pelas quais a via fonológica coopera no acesso ao significado da palavra, relacionando o grafema com o respectivo som, são as seguintes (*idem, ibidem*):

*i) Identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual;*

*ii) Recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un "mecanismo conversión grafema e fonema";*

*iii) Una vez recuperada la pronunciación de las palabras, se consulta en el "léxico auditivo" la representación que corresponde a esos sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral;*

*iv) Esa representación, a su vez, activa el significado correspondiente en el sistema semántico.*

Desta forma, assume-se que dispomos de duas vias para aceder ao significado das palavras escritas (Cruz, 2007:65): uma via directa ou visual e uma via indirecta ou fonológica, ambas com funcionamentos diferenciados e utilizações diferentes no processo de leitura.

Através da via directa ou visual lêem-se as palavras conhecidas, a via indirecta ou fonológica é extremamente necessária, tanto para ler pseudo-palavras, como para ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que não estão representadas no léxico mental.

Seguindo a mesma linha de pensamento, apesar de diferentes, estas duas vias da leitura não podem ser encaradas como mecanismos autónomos ou mutuamente exclusivos: uma leitura eficaz envolve as duas, uma vez que o processamento visual directo e a transferência fonológica devem ser duas partes complementares do mesmo processo.

Na opinião de Linuesa & Domínguez Gutiérrez (1999:47), ambas as vias cooperam no processo de leitura e desempenham uma função reciprocamente compensatória. Acrescentam esses autores que um bom leitor caracteriza-se pela posse de um amplo

vocabulário e a capacidade de transposição grafema-fonema. Para haver uma leitura eficiente, é necessária a participação destas duas vias de leitura. O funcionamento incorrecto de qualquer procedimento atinente a uma destas vias será motivo para emergirem dificuldades de leitura (Cruz, 2007:66).

Podemos, então, verificar que a via directa e a via fonológica estão ligadas entre si e dependem do conhecimento que o leitor já possui sobre as palavras, nomeadamente de tipo fonológico, semântico e ortográfico (*idem, ibidem*). O conhecimento ortográfico reporta-se ao reconhecimento das sequências de letras mais frequentes, dos sufixos e prefixos ou dos padrões de ortográficos de algumas palavras. A informação semântica refere-se ao conhecimento do significado das palavras e, finalmente, o conhecimento fonológico alude à informação guardada sobre a representação auditiva das palavras.

Apesar das características particulares correspondentes a cada tipo de representação (fonológica, semântica e ortográfica), estas são conhecimentos interactivos, com muitas inter-relações entre si, cuja aprendizagem é feita através das experiências linguísticas. Todos estes conhecimentos trabalham ao mesmo tempo para o reconhecimento rápido das palavras, dependendo cada um deles da participação dos estímulos a efectuar e da habilidade do leitor (*idem, ibidem*).

O modelo dual ou de dupla via, de acesso ao léxico interno (Figura nº. 3), faculta um esclarecimento crível para a leitura hábil e para o modo de reconhecer as palavras e as pseudo-palavras. É conciliável com o princípio alfabético, explica e ajuda a compreender as diferentes manifestações de dislexia, uma vez que a via fonológica ou indirecta exige a utilização adequada das regras de conversão grafema/fonema para reconhecer a palavra.

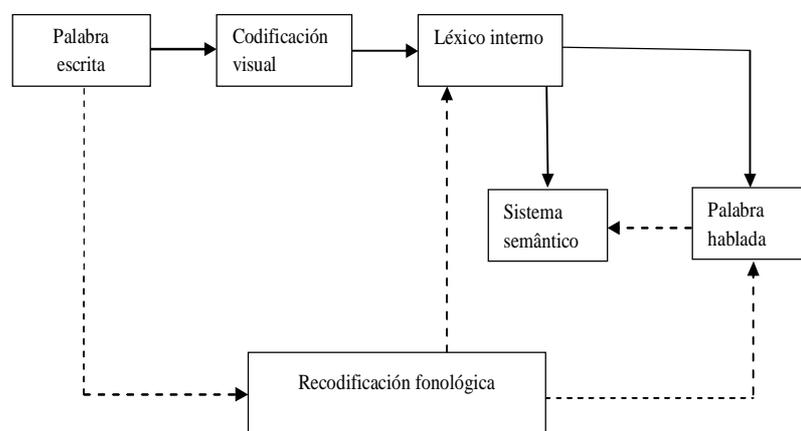
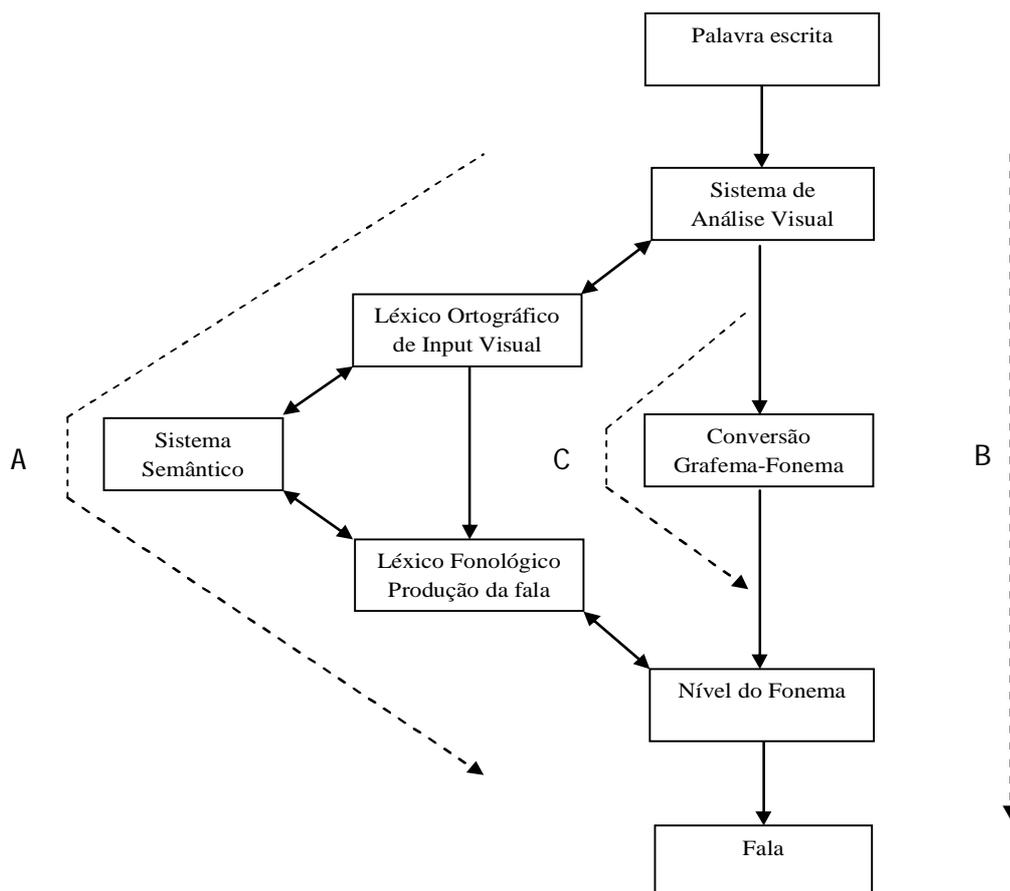


Figura nº. 3 - Representação gráfica do modelo dual de leitura.  
(Ramos Sánchez, 2002:24).

Apesar de o modelo de dupla via (Cruz, 2007:67) ser muito importante e o mais desenvolvido nas investigações, têm surgido diferentes variantes, críticas e alternativas, em relação a ele.

Encontramos modelos de reconhecimento de palavras escritas que inferem a existência de uma terceira estratégia/via de acesso ao léxico interior: os modelos de tripla via, que constituem uma via auxiliar às duas referidas anteriormente, tendo como exemplo (Figura nº. 4) o modelo proposto por Temple e defendido por Caldas (*apud* Cruz, *ibidem*).



Legenda: A – via visual ou directa vs via semântica. B – via fonológica ou indirecta vs via fonológica. C – via directa.

Figura nº. 4 - Modelo de Dupla Via e Modelo de Tripla Via (Cruz, 2007:67).

O modelo de tripla via (Cruz, 2007:68-69) apresenta-nos três tipos de estratégias ou vias de reconhecimento de palavras. As duas primeiras vias são a semântica (corresponde à via visual ou directa do modelo de dupla via) e a via fonológica (equivale à via fonológica ou indirecta do modelo de dupla via).

A terceira estratégia é a via directa, diferente da via directa ou lexical do modelo de dupla via, uma vez que faz uma análise da palavra ao nível visual, de forma global, que permite chegar à representação fonológica da palavra, originando um acesso indirecto ao significado da palavra: tem subjacente uma leitura visual sem compreensão, ou seja, uma leitura de palavras por analogia.

Podemos verificar, pelo que tem vindo a ser exposto, que ler, para além da descodificação e do reconhecimento das palavras, é acima de tudo, compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão a intenção final da leitura. compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão a intenção final da leitura.

### 3. Processos Sintácticos

O reconhecimento das palavras é um elemento necessário para se entender a mensagem existente num texto escrito. Contudo, a descoberta da mensagem presente num texto carece do estabelecimento de relações entre palavras reconhecidas, uma vez que, isoladamente, não difundem informação nova (Cruz, 2007:74-75).

Os processos sintácticos permitem que o leitor, depois de reconhecer as palavras, crie relações entre elas, de modo a extrair o sentido. Deste modo, as palavras precisam de estar organizadas em orações para poderem proporcionar informação. Cabe ao leitor verificar como as palavras estão relacionadas e, para isso, afigura-se como condição necessária o conhecimento gramatical, sobre os conteúdos específicos presentes no texto escrito, para que se pratique uma leitura correcta e se extraia significado.

Assim, as funções sintácticas devem ser ensinadas: sujeito, predicado, complementos e também a função dos sinais de pontuação.

Por último, a leitura não é um processo simples que consista na aprendizagem de uma série de tarefas mecânicas, sendo pelo contrário concebida como uma conduta muito complexa, elaborada, de carácter criativo e na qual a sujeito é activo quando a realiza e põe em marcha todos os conhecimentos prévios, que neste caso são de tipo linguístico, ou mais especificamente de tipo gramatical (idem, ibidem:75).

- As situações de informação, em que o atenção do leitor recai pelo conteúdo da mensagem e não pela mensagem em si mesma. É feita uma leitura rigorosa, objectiva e

rápida. Os exemplos indicados são a leitura de jornais, de circulares e outras mensagens de ordem administrativa e profissional.

- Situações de consulta. Pretende-se encontrar uma informação em diferentes suportes, por exemplo, num dicionário ou numa enciclopédia.

- Situações de acção. A compreensão da informação traduz-se em actos, como nas receitas de cozinha, livros de instruções, regras de jogos.

- Situações de reflexão. A leitura de uma obra literária, filosófica ou científica é seguida ou prolongada pela reflexão.

- Situação de distracção. Quando se lê uma revista no consultório médico ou quando a leitura representa uma espécie de escape.

Assim, os processos semânticos têm como função extrair o significado do texto e integrar os novos conhecimentos com os conhecimentos armazenados na memória. Estes processos exigem ao leitor as seguintes tarefas: a extracção de significado, a integração na memória e a realização de inferências (idem, ibidem:77).

Extrair significado implica a construção de uma representação semântica do texto, onde o leitor selecciona a informação principal e secundária para, posteriormente, integrar esta informação na memória, através da confrontação estabelecida entre a informação que possui e a informação fornecida pelo texto e assim produzir uma nova informação. A realização de inferências permite ao leitor ir para além da mensagem explícita no texto, estando desta forma, o leitor dependente da informação que possui sobre o tema do texto.

Como se constata, o processo de compreensão não termina com a extracção do significado da frase ou do texto, uma vez que ele só se completará quando o leitor integrar esse significado na memória. Para isso, será necessário estabelecer um vínculo entre a nova estrutura e os conhecimentos que já existem. Assim, se o leitor não conserva conhecimentos mínimos sobre o conteúdo de um texto, não poderá entendê-lo. Por isso, quanto maior for o conhecimento sobre uma determinada matéria, mais fácil será entender o material escrito alusivo a esse tema (idem, ibidem).

Em suma, o processo de leitura deve garantir ao leitor a compreensão do texto, para, desta forma, ele poder construir uma ideia sobre o seu conteúdo, extraíndo dele o significado que lhe interessa, em função dos seus objectivos. Pois “a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber” (Smith, 2003:202).

### 3.2.3. Os Modelos de Leitura

Uma vez abordados os processos implicados na leitura, passaremos, agora, a analisar os modelos que os pretendem explicar.

Assim, Sprenger-Charolles (1988:35) considera que os modelos que pretendem explicar o processo de leitura, são de três tipos: i) o modelo que defende que ler é descodificar grafemas (modelo ascendente); ii) o modelo que defende que ler é compreender (modelo descendente); iii) o modelo que defende a interacção dos dois modelos anteriores, modelo interactivo.

O modelo ascendente privilegia (Silva, 2002:120) a focalização do texto, sendo este o factor determinante no processo de leitura. O papel do leitor é exclusivamente o de captar a informação expressa no texto, considerando que o contexto não influencia a leitura. No seu oposto, encontra-se o modelo descendente, que valoriza o leitor face ao texto, enobrecendo as capacidades da mente em armazenar experiências e conhecimentos. O modelo interactivo encara o acto de ler como uma relação entre sujeito (leitor) e objecto (texto), influenciando-se ambos de forma recíproca.

#### 3.2.3.1. Modelo Ascendente

Os modelos ascendentes ou *de baixo para cima (bottom-up)*, representados por autores como Gough e LaBerge & Samuels, “concebem a leitura como um processo linear e hierarquizado, indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentidos)”.

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 (Martins, 1996:27-28).

Para o modelo ascendente, a leitura (Silva, 2002:121) “é um processo essencialmente indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de decifração, em que é dada considerável importância à memória”. Nele, o leitor “passa por diversas fases, no acto de leitura: fixação do olhar, formação da imagem icónica, identificação de caracteres, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica,

retenção na memória primária, intervenção dos conhecimentos sintácticos e semânticos para a definição do sentido”.

Também Cruz menciona, para este modelo (2007:84), que a leitura parte da percepção das letras para as palavras e das palavras para a frase, realçando o domínio da correspondência grafema-fonema. Desta forma, os métodos de ensino da leitura denominados fónicos ou sintéticos são os que correspondem aos modelos ascendentes e as diferenças individuais na leitura situam-se no maior ou menor domínio da descodificação.

Philip Gough, representante do modelo, concebe o processo de leitura do seguinte modo (Vaz, 1998:39):

O processo de leitura tem início com a fixação dos olhos nas primeiras 15 a 20 letras, criando uma imagem.

Daí decorre que (Figura nº 5):

- a imagem criada é uma representação do estímulo visual ou ícone, que fica na memória sob a forma de figura icónica, formada por traços, curvas e ângulos...;
- a imagem é explorada (*scanner*) e as letra detectadas da esquerda para a direita;
- após a identificação das letras, passa-se para o registo de caracteres;
- no registo de caracteres, as letras identificadas são tratadas por um descodificador, utilizando as regras da correspondência grafema-fonema, sendo estes representações abstractas dos sons da linguagem;
- os sons são guardados provisoriamente no *gravador fonémico*;
- é feita uma procura lexical que permite a transformação das representações fonémicas abstractas das palavras;
- as palavras são guardadas, com o seu significado fonológico, sintáctico e semântico, na memória a curto prazo, até que se organizem e constituam frases;
- em seguida, um mecanismo designado por *merlin* capta a estrutura da sequência de palavras guardadas na memória de curto prazo e dá sentido à frase;
- se a compreensão for conseguida, os resultados serão colocados no LPOVAFQSP (designativo do lugar para onde vão as frases quando são percebidas);
- por último, as regras fonológicas são aplicadas pelo editor à informação guardada no LPOVAFQSP. São, agora, dadas instruções para a palavra ser proferida em alta voz.

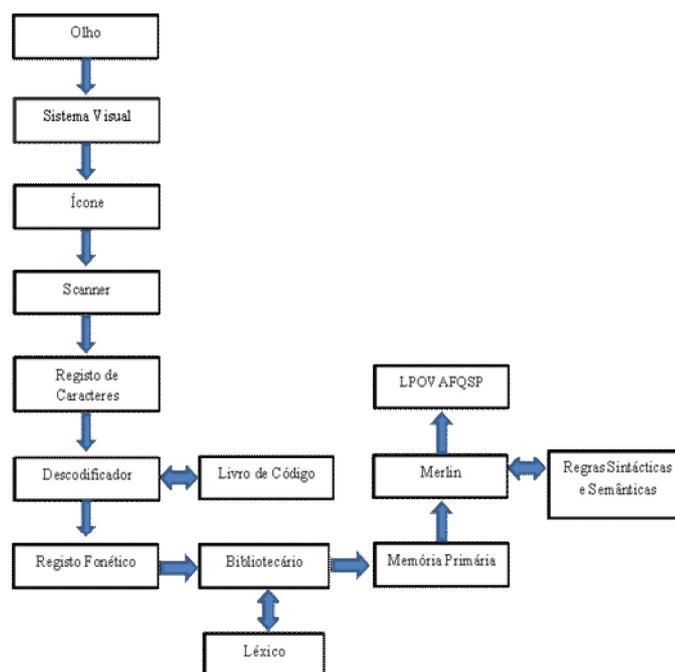


Figura nº. 5 – Modelo ascendente de Gough (Vaz, 1998:39)

Para este modelo de leitura, ler é decodificar grafemas, transformar uma sucessão de signos numa sequência de palavras (Silva, 2002:121). Aprender a ler é aprender as regras da decodificação, e saber ler é realizar de forma correcta estas operações (*idem, ibidem*).

### 3.2.3.2. Modelo Descendente

O modelo descendente, ou *de cima para baixo (top-down)*, representado por autores como Kenneth Goodman e Frank Smith, a leitura é entendida como sendo o processo contrário ao dos modelos ascendentes. Esses autores partem do pressuposto de que ler é compreender, isto é, ler é a construção activa de significado a partir de uma imagem escrita, o que põe em destaque o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Cruz, 2007:88).

Sobre este modelo, Silva (2002:122) destaca o papel essencial exercido pelo sujeito (leitor), principalmente pelo uso que faz das suas representações cognitivas, sendo que “o leitor, para compreender um texto, serve-se das experiências vividas e dos conhecimentos obtidos sobre determinado tema e sobre a língua, e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura, no texto, índices gráficos, sintácticos e semânticos que sejam susceptíveis de as confirmar ou rejeitar” (*idem, ibidem*).

Por outras palavras, “o leitor faz uso da informação prévia sobre o tema e o contexto imediato, para fazer antecipações, que depois apenas tem de confirmar por intermédio de índices do texto escrito, sendo o acto de ler apenas um jogo de adivinhas psicolinguísticas” (Cruz, 2007:89).

Em consequência do atrás exposto, deve referir-se que os modelos descendentes consideram como fundamentais, no acto de ler, os processos mentais superiores, uma vez que se considera a leitura como visual, ou o reconhecimento de palavras sem descodificação, o mecanismo perceptivo mais importante na conquista ao sentido do texto. Assim, a leitura baseia-se no confronto do leitor com as palavras e os textos, sobre os quais o leitor já tem expectativas e sobre os quais formulou hipóteses para saber que tipo de mensagem contém (*idem, ibidem*).

Segundo o mesmo autor, os defensores deste modelo indicam que as diferenças individuais reveladas na leitura encontram-se mais no uso de informações sintáctico-semânticas do que nos conhecimentos fonológicos, destacando os métodos de ensino da leitura apelidados de globais ou analíticos: estes métodos de ensino da leitura correspondem ao modelo descendente.

Com a utilização deste modelo, o leitor não se vê obrigado a ler todas as palavras, podendo mesmo ler palavras que não estão presentes no texto, desde que possuam sentido. Um contributo importante diz respeito aos pré-conhecimentos de quem está a ler e também às expectativas que sustenta (Silva, 2002:122).

Goodman apresenta a leitura como um jogo de adivinhação psicolinguística, onde há contacto entre a linguagem e o pensamento, sendo o texto o *dador das indicações* para que tal contacto se realize.

A leitura é considerada como um processo psicolinguístico (Cruz, 2007:89), uma vez que, nela, existe interacção, troca activa de significado, entre pensamento e linguagem.

Goodman considera, ainda, a leitura como um processo transaccional, uma vez que o leitor alcança a compreensão através do material elaborado pelo autor.

Mais ainda, partindo do princípio de que toda a leitura tem por objectivo adquirir significado, Goodman sugere um modelo de leitura que contempla as fontes de informação a que o leitor recorre, os diversos ciclos através dos quais se desenvolve o processo e as estratégias usadas na construção de sentido do texto (*idem, ibidem*).

Relativamente às fontes de informação, o leitor utiliza a informação grafo-fonológica, a informação sintáctica e a informação semântica. É através destes três tipos de

informação (Cruz, 2007:90) que o leitor constrói o sentido do texto, o que sucede durante vários ciclos ligados entre si.

Desta forma, Goodman refere a existência de quatro ciclos diferentes (*idem, ibidem*):

- um ciclo óptico, que diz respeito à focalização do texto com os olhos;
- um ciclo perceptivo, que emerge no seguimento do anterior (aqui o leitor selecciona os estímulos gráficos principais);
- o ciclo sintáctico, onde o leitor faz uso dos conhecimentos sobre o funcionamento e a organização gramatical da língua;
- um ciclo semântico, onde é criado o significado.

Dando seguimento ao modelo de leitura proposto por Goodman, o leitor, para concretizar o processo de compreensão, faz uso de várias estratégias ou esquemas para lidar com a informação: as estratégias podem ser de selecção, uma vez que o leitor deve escolher índices que revelem produtividade para a obtenção de significado; de antecipação, porque o leitor está constantemente interessado num processo de adivinhação, em relação ao final de uma palavra; de inferência, visto que estas estratégias possibilitam que se complete a informação não explícita e conjecture sobre o que será relatado adiante; de autocontrolo, pois o leitor verifica e avalia constantemente se o processo de compreensão está ou não a ser conseguido; de autocorreção, quando o leitor, ao aperceber-se de uma falha na compreensão, toma medidas remediativas, no sentido de superar o problema (*idem, ibidem*).

O processo de leitura sugerido por Goodman (Martins, 1996:34) pode ser representado da seguinte forma (Figura nº. 6):

- O leitor observa a página, movimentando os olhos da esquerda para a direita, no decorrer de cada linha, e de cima para baixo.

- Dependendo do seu estilo cognitivo, dos conhecimentos que possui e do material anteriormente analisado, o leitor faz a selecção dos índices gráficos presentes no seu campo visual e guarda-os na memória a curto prazo.

- Os índices de antecipação e os índices gráficos seleccionados, em conjunto, determinam a criação de uma imagem perceptiva, que é formada por aquilo que o leitor vê e por aquilo que espera ver. Esta imagem é guardada na memória a curto prazo.

- Surge uma procura, na memória de longo prazo, no sentido de encontrar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relacionados com a imagem recolhida. Os índices reconhecidos são, também, armazenados na memória de curto prazo.

- Seguidamente, o leitor tenta fazer uma predição, e caso ela seja acertada, transporta-a para a memória a longo prazo. Se o leitor não for bem sucedido volta a testar os índices e a imagem perceptiva, reformulando, se achar necessário.

- A predição armazenada na memória a longo prazo é testada para conferir a sua aceitabilidade sintáctica e semântica em relação ao contexto lido anteriormente.

- Se a predição se adequar ao contexto anterior, o sentido é guardado na memória a longo prazo. Se a predição não se adequar ao contexto anterior, o leitor volta atrás para verificar onde aconteceu a desacordo sintáctico e semântico, reiniciando todo o processo.

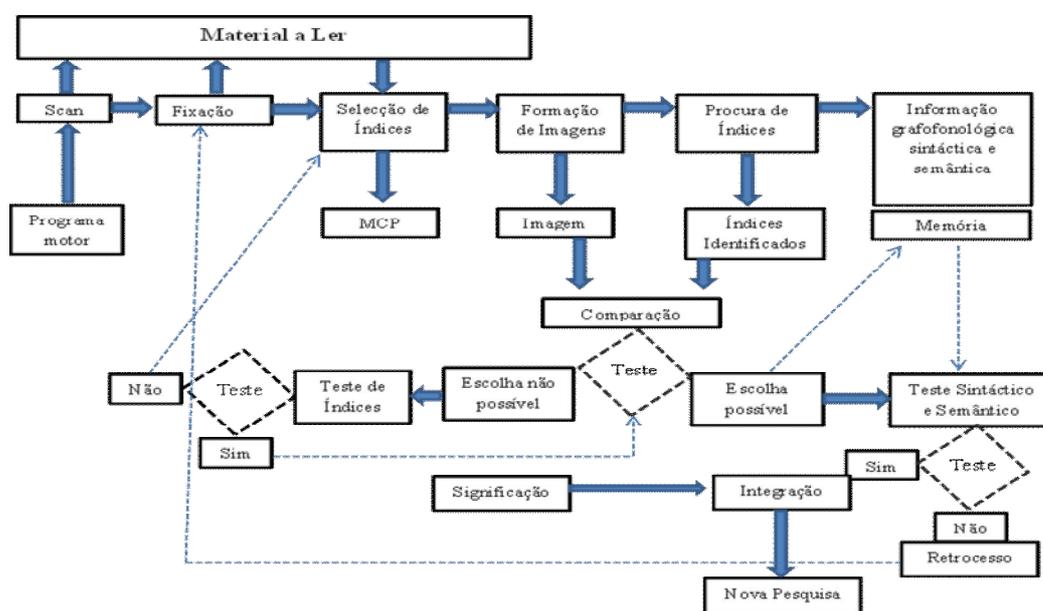


Figura nº. 6 – Modelo Descendente, segundo Goodman (Martins, 1996:34).

Concluindo, este modelo defende que ler é compreender, antecipar, associar, e permite o acesso directo ao sentido (Silva, 2002:123). Dá grande protagonismo ao sujeito e à comunicação.

Contudo, tanto o modelo ascendente como o modelo descendente apresentam o processo de leitura por etapas de processamento sequencial, relativamente independentes, permitindo, desta forma, o aparecimento do modelo interactivo, que passaremos a analisar.

### 3.2.3.3. Modelo Interactivo

O modo demasiado linear como os modelos ascendente e descendente se apresentam, ambos subentendendo que a informação circula num só sentido, provocou diversas críticas e deu origem ao aparecimento dos modelos interactivos (Viana, 2002:88; Cruz, 2007:93).

Estes assumem uma posição intermédia em relação aos modelos atrás descritos: pretendem delinear o papel da detecção de traços, característica dos modelos ascendentes, na interacção com as influências contextuais, típica dos modelos descendentes (Cruz, 2007:94-95), e advogam que o leitor faz uso, em simultâneo, e em interacção, das capacidades de ordem inferior e das capacidades de ordem superior, aludindo a uma prática ascendente e descendente.

O leitor hábil “utiliza simultaneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee, y eso, a su vez, enriquecerá sus conocimientos anteriores” (Catalá, *et al.*, 2001:15). Desta forma, o leitor, ao mesmo tempo que descodifica as palavras, confronta os seus conhecimentos com os conhecimentos presentes no texto, procedendo à sua compreensão.

Segundo estes modelos, o leitor, ao ler, activa duas vias: a via directa ou visual, para reconhecer as palavras que lhe são familiares, e a via indirecta ou fonológica, para identificar e reconhecer as palavras desconhecidas, ou seja, as que não lhe são familiares.

Como explicam Viana & Teixeira (2002:89-90):

*Face à palavra cabaça, uma criança lê (por análise visual) cabeça. Como a palavra cabeça 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 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”.*

Os modelos interactivos (Cruz, 2007:94) derivam da combinação dos modelos ascendentes com os modelos descendentes: no acto de ler estão envolvidas, em simultâneo, todas as fontes de informação próprias destes modelos. Os seus defensores referem que, na identificação das palavras, estão envolvidas capacidades de ordem inferior e superior: contribuindo comumente para uma leitura fluente e facilitadora da compreensão.

Sintetizando, os modelos interactivos pretendem dar resposta à dupla necessidade envolvida na leitura de um texto, uma vez que para compreender os conhecimentos que o autor de um enunciado escrito pretende transmitir são essenciais dois aspectos: i) que o leitor tenha informações alusivas ao tema abordado no texto; ii) que domine o código linguístico utilizado pelo autor do texto (*idem, ibidem*).

Vários autores (Cruz, 2007:94) indicam que o modelo proposto por Rumelhart talvez seja o mais esclarecedor de entre os modelos interactivos.

Representamo-lo (Figura nº. 7) e passamos à sua caracterização (*idem, ibidem*:95):

- Neste modelo, a informação visual é recolhida através do olhar e é registada no VIS, 'Visual Information Store' (armazém de informação visual).

- Esta informação será, em seguida, analisada por um dispositivo de captação, que recolherá os traços ou características mais relevantes.

- De seguida, essas características constituirão o fluxo de entrada sensorial, que se torna acessível à componente central do modelo, o sintetizador de padrões.

- Esta fonte central recebe informações provenientes de várias origens, nomeadamente informação gráfica, informação lexical, informação sintáctica e informação semântica, que utiliza para realizar um conjunto de hipóteses.

- As hipóteses formuladas são testadas, reforçando as que são mutuamente consistentes, rejeitando as inconsistentes.

- Através das hipóteses compatíveis, vai-se criando um conjunto de hipóteses que, além de consistentes entre si, também são consistentes com as particularidades da informação recebida.

- Este grupo de hipóteses é aceite como interpretação final do texto, em todos os níveis de análise.

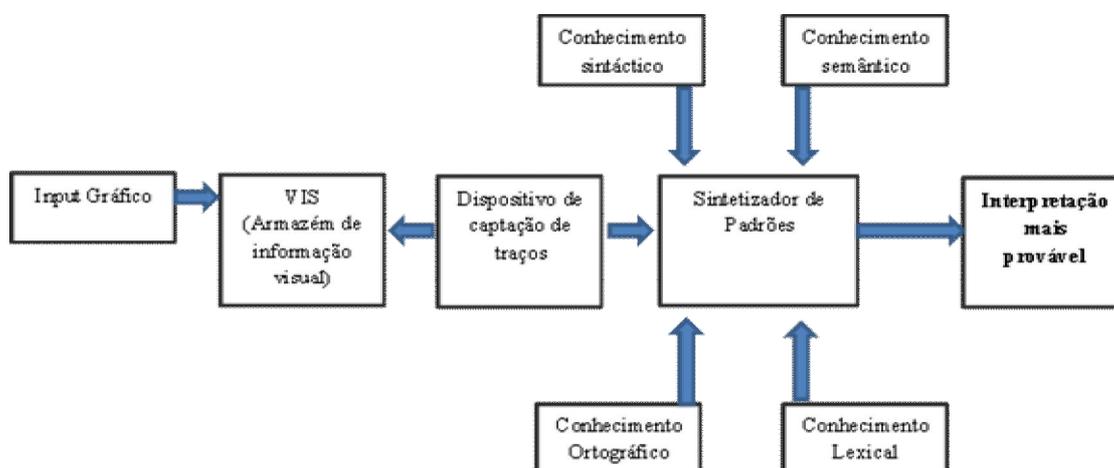


Figura nº. 7 – Modelo interactivo, de Rumelhart (Vaz, 1998:49).

De acordo com este modelo, “a leitura funciona como uma escolha de hipóteses alternativas às letras, às palavras, às frases, etc., em que o processo de compreensão resulta do confronto que ocorre entre os diversos níveis de informação, num determinado momento” (Cruz, 2007:95).

### **3.3. A LITERACIA EMERGENTE**

Tendo-nos referido à leitura, passaremos a referir a realidade da literacia emergente, que está directamente relacionada com ela.

#### **3.3.1. Conceito de Literacia Emergente**

O termo *literacia* é recente, pois emergiu da necessidade de designar uma concepção resultante de uma nova forma de enfrentar e valorizar o lado funcional e utilitário da linguagem escrita (Mata, 2006:16).

Ele é caracterizado por Benavente como sendo diferente do conceito alfabetização (Benavente, *et al.*, 1996:4), que aparece relacionado com a literacia. A alfabetização reporta-se ao acto de ensinar e de aprender; a literacia alude à capacidade de uso das competências, ensinadas e aprendidas, de leitura, escrita e cálculo (*idem, ibidem*).

Desta forma, e seguindo a linha de pensamento dos autores supracitados, a concepção de literacia destaca o uso das competências em relação à aquisição das mesmas.

A literacia é apresentada “como algo mais do que o acto de ler ou de escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler e escrever” (Mata, 2006:17).

Foi nos anos oitenta que, integrado nesse conceito, se começou a dar relevo ao conceito de literacia emergente. Os trabalhos de investigação realizados sobre esta temática tiveram por fim estudar os conhecimentos infantis acerca da linguagem escrita, em fases anteriores à sua aprendizagem formal.

O termo literacia emergente foi usado de modo sistemático por Teale & Sulzby (1995:130), com a intenção de renovarem o modo de perspectivar o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita.

O papel central atribuído à criança era a característica principal desta nova visão que determinava o seguinte (Mata, 2006:18):

1. O desenvolvimento da literacia tem início antes de a criança começar um ensino formal: desde cedo são desenvolvidos comportamentos relacionados com a leitura e escrita, podendo isso ter lugar em casa e/ou na comunidade onde está inserida.

2. O desenvolvimento da criança como leitor/escritor vai ocorrendo, e não é importante equacionar se a leitura precede a escrita, ou a escrita a leitura.

3. A literacia desenvolve-se em situações reais relacionadas com o dia-a-dia, uma vez que as funções da literacia são um elemento complementar da aprendizagem da leitura e da escrita.

4. Desde muito cedo, e não apenas quando entram para o ensino formal, as crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia.

5. A aprendizagem da linguagem escrita ocorre com um envolvimento participado das crianças: este envolvimento poderá ser de análise pessoal, ou em interacção com os seus pares.

6. O processo de aprendizagem da linguagem escrita está exposto por etapas e ou fases; contudo, as crianças poderão passar por estas fases em idades desiguais.

Com a aplicação do termo *literacia emergente* pretendeu-se a separação de perspectivas anteriormente sustentadas e ligadas ao termo "*reading readiness*" (maturidade para a leitura), que integrava a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita só seria possível se a criança dominasse algumas habilidades consideradas fundamentais para aprender a ler e a escrever (*idem, ibidem:18*). Esta aprendizagem ocorreria em contexto escolar, assente num ensino directo, sequencial e formal, de responsabilidade exclusiva do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Como se verifica, as perspectivas da *reading readiness* e da literacia emergente são divergentes quanto ao modo como as crianças aprendem, o que aprendem e em que contextos aprendem (*idem, ibidem:19*).

A literacia emergente valoriza todos os conhecimentos precoces da criança, como elementos importantes para a aprendizagem, pondo o elemento *emergente* ênfase no processo pelo qual as crianças se vão tornando leitoras e escritoras (Mata, 2006:19).

As etapas iniciais não são encaradas como fase zero, fase de pré-leitura ou de pré-escrita. Deste modo, *emergente* deverá entender-se como "o desenvolvimento, tendo em

vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa activamente" (*idem, ibidem:19*).

Para clarificar o termo *emergente*, Lurdes Mata (2006:20) expõe os quatro factores propostos por Hall, implícitos na terminologia em análise:

1. Emergente implica que o desenvolvimento se dá a partir da própria criança. A responsabilidade pelo tratamento da informação fornecida à criança é da própria criança.

2. 'Emergente' sugere um processo gradual, que ocorre ao longo do tempo.

3. Para que "alguma coisa" vá emergindo, é necessário ser possuidor de algo: desta forma as competências apresentadas pelas crianças, na interpretação e compreensão do mundo que as rodeia, devem ser apreciadas e valorizadas.

4. Para que as "coisas" emergjam, são necessárias condições como: contextos que apoiem e facilitem as dúvidas e questões; o desempenho das crianças deve ser respeitado, proporcionando oportunidades para o envolvimento em autênticos actos de literacia.

Ainda sobre o termo *emergente*, Viana & Teixeira (2002:29) sublinham que "há sempre algo de novo a *emergir*... , sugerindo uma descontinuidade com o que existia".

Em síntese, a literacia emergente é o conjunto de conhecimentos e competências (a linguagem, em primeiro lugar) adquiridos pela criança antes do ingresso no ensino formal da leitura e da escrita (1º ciclo do ensino básico), pela via das hipóteses e da resolução de problemas e da recepção participativa de informação.

### 3.3.2. Modelos de Aquisição da Literacia Emergente

No conceito de literacia emergente, está presente a participação activa da criança, desde muito cedo, no decurso da descoberta da linguagem escrita. Assim, é verificável que cada criança reconstrói e reinventa de forma activa a linguagem escrita.

Quando a criança adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita, não demonstra indiferença a todo este processo: a criança reconstrói, formula hipóteses, teorias, testando-as e modificando-as, caso seja necessário.

Para descrever o modo e o tipo de conhecimentos que as crianças vão alcançando ao longo do processo de obtenção da literacia, foram desenvolvidos modelos explicativos.

Fazemos referência a dois deles, que consideramos dos mais relevantes: o modelo de Yetta Goodman e o modelo de McGee & Richgels.

### 3.3.2.1. Modelo de Yetta Goodman

Yetta Goodman, na proposta que apresenta, reflecte sobre os eixos em que assenta a aquisição de conhecimentos, pelas crianças, ao longo do processo de literacia (Mata, 2006:25).

Segundo ela, para que a criança se torne "*literate*" (Mata, 2006:25), é necessário o apelo das necessidades, e o contributo do meio envolvente, das atitudes, dos conhecimentos já adquiridos e de todos os intervenientes significativos.

A criança, ao participar, de forma activa, na sociedade, descobre a literacia.

Assim é desenvolvida, segundo Yetta Goodman, a raiz da literacia e o princípio sobre a literacia (*idem, ibidem*).

O termo "raízes da literacia" é considerado, por essa autora, uma metáfora que sugere a complexidade da interacção entre funções, formas e conceptualizações, que fazem parte do conhecimento das crianças sobre literacia (*idem, ibidem*:25).

À semelhança de uma árvore, que cresce dependendo da riqueza do solo, também as raízes da literacia em desenvolvimento, nas crianças, sofrem influência da variedade e/ou riqueza de conhecimentos sobre a linguagem escrita (Goodman, 1996:123).

Assim, a literacia de uma criança é sustentada pelos nutrientes do meio em que ela se desenvolve: a quantidade de escrita presente no meio; a linguagem oral da criança; as atitudes sobre a linguagem escrita, apresentadas, via oralidade, pelos adultos; os valores atribuídos, pela via da linguagem oral, à linguagem escrita.

As raízes da literacia, à medida que vão aumentando, interagem de forma continuada e influenciam-se reciprocamente.

Yetta Goodman, aludida por Mata (2006:25), aponta a existência de cinco raízes da literacia:

RAIZ UM - Desenvolvimento das competências de literacia em contextos situacionais. A criança, ao contactar com o material escrito do meio envolvente, tenta compreendê-lo, retirando algumas características e particularidades pertencentes a variados

aspectos: funcionalidade da escrita (anúncios, embalagens...), e forma que ela pode assumir (agrupamentos de letras, palavras...). As crianças começam a ter consciência de que a escrita tem significado.

**RAIZ DOIS** - Desenvolvimento das competências de literacia pelo discurso com ela relacionado. Pelas interações que vai desenvolvendo, e ao observar os seus semelhantes, em contacto com diferentes suportes de escrita (livros, cartas, revistas...), a criança vai compreender que as características da linguagem oral estão associadas à linguagem escrita e que esta pode ser representada em vários suportes. A criança é capaz de adivinhar como as histórias começam e, também, como elas podem acabar.

**RAIZ TRÊS** - Desenvolvimento das funções e formas de escrita. Para a autora do modelo, o desenvolvimento das várias funções e formas de escrita depende directamente das experiências em que a criança participa. O envolvimento da criança com a escrita acontece desde cedo, o que lhe permite perspectivar o que é a leitura e o que é a escrita, de forma a participar em acções com elas relacionadas, enriquecendo o seu conhecimento e as suas motivações.

**RAIZ QUATRO** - Uso da linguagem oral, para falar sobre a linguagem escrita. Esta raiz relaciona o uso da linguagem oral com a linguagem escrita. Envolvendo-se em experiências ricas em literacia, a criança vai desenvolver e utilizar, mais eficazmente, a linguagem sobre a escrita e os conceitos com ela associados.

**RAIZ CINCO** - Competências metacognitivas e metalinguísticas sobre a linguagem escrita. Esta raiz encontra-se associada à consciência e à compreensão sobre a forma como a linguagem escrita é usada ou processada. As competências metalinguísticas pretendem demonstrar que a criança pensa sobre o funcionamento da linguagem.

Estas cinco raízes da literacia, à medida que se vão desenvolvendo, fazem com que a criança edifique e desenvolva importantes princípios da literacia, que emergem idiossincraticamente.

Segundo Yetta Goodman, os princípios da literacia repartem-se (Mata, 2006:27) por três categorias: princípios funcionais, princípios linguísticos e princípios relacionais.

Os princípios funcionais crescem e desenvolvem-se à medida que a criança vai descobrindo os objectivos da utilização da linguagem escrita. As respostas das crianças a usos específicos da literacia são indicadores do desenvolvimento destes princípios.

Os princípios linguísticos emergem das descobertas efectuadas pela criança sobre a organização da linguagem escrita e pela consciencialização dos seus aspectos formais, mas também grafofonéticos, sintácticos, semânticos e ortográficos.

O desenvolvimento dos princípios relacionais ocorre à medida que a criança descobre como os sistemas, unidades e aspectos da linguagem escrita e oral se relacionam com os sistemas, unidades e aspectos do significado, e como interagem entre si. A criança aprende a estabelecer a relação entre a linguagem escrita e o seu significado.

Nas fases iniciais de desenvolvimento da criança, persiste, por vezes, a ideia de que a linguagem escrita deve representar características dos objectos. Gradualmente, são desenvolvidos outros princípios relacionais, quando se descobre que uma linha escrita e a correspondente emissão oral têm pontos em comum (*idem, ibidem*).

Os princípios relacionais não podem ser ensinados: são construídos pela criança, através das interacções com o meio de literacia envolvente e pelas questões que vão colocando.

Yetta Goodman chamou a este modelo *perspectiva transaccional*, pois a literacia desenvolve-se e é influenciada pelas transferências que os indivíduos estabelecem com a utilização da literacia nas suas comunidades (*idem, ibidem*). As crianças, através do resultado que vão obtendo com as situações de literacia em que se envolvem, tornam-se *letradas*. Contribuem, para isso, realidades como a leitura, a escrita e as interacções verbais, sobre uma e outra, em que as crianças são envolvidas.

### 3.3.2.2. Modelo de McGee & Richgels

Macgee & Richgels consideram que as crianças desde muito cedo sabem coisas sobre a leitura e a escrita. Estes conhecimentos são obtidos pela interacção com os outros em actividades significativas (Mata, 2006:30).

Os autores deste modelo destacam as funções da linguagem, o significado, as formas e relações significado/forma, como factores importantes na aquisição da literacia emergente.

- Funções da Linguagem. Macgee e Richgels defendem que uma parte importante da aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada com os conhecimentos possuídos sobre as funções da linguagem escrita.

- Significado. A leitura e a escrita permitem a comunicação de significado entre o leitor e o 'escritor'. A construção de significado e a exploração da mensagem que os autores transmitem pela linguagem escrita são feitas através da leitura. Ao escrever, constrói-se significado transmissível ao leitor, pela linguagem escrita. Os juízos evidenciados pelas crianças sobre o significado estão elencados nas suas experiências de utilização de diferentes tipos de escrita, no seu conhecimento do contexto em que a linguagem escrita é utilizada e na diversidade de textos escritos que elas observam (por exemplo, a tentativa de ler uma lista de compras ou o conteúdo de um enunciado escrito).

- Formas. Para dominar as formas da linguagem escrita, será necessário conhecer as características da linguagem escrita: a organização da esquerda para a direita, os grafemas, as palavras etc..

- Relações Significado/Forma. Este conceito atende ao modo como o significado se relaciona com as formas escritas e se vai acomodando a elas.

Os autores consideram a existência de vários tipos de relação significado/forma:

a) Relação pictórica significado/forma: a criança faz 'escritas', tomando como referência o significado que lhes quer atribuir, utilizando desenho ou a escrita pictórica.

b) Relação silábica significado/forma: ao ser criada uma correspondência, a criança, quando lê, associa as palavras escritas a sílabas isoladas do oral.

c) Relação significado/forma, através de correspondência som/letra: esta relação ocorre quando se efectuam relações entre sons e letras.

### 3.3.3. Interações Sociais e Literacia Emergente

A criança desempenha um papel activo na forma como constrói o seu conhecimento. Porém, deve ser referido que o processo de apreensão da linguagem escrita

é um processo social, mediado por aqueles com quem a criança convive e interage, em situações de literacia (Mata, 2006:57).

A perspectiva socioconstrutivista, desenvolvida no campo da literacia emergente, procura descrever a função do grupo social no desenvolvimento de experiências de literacia e a sua influência na construção de conhecimentos, em crianças com idade pré-escolar ou em fases muito iniciais da educação escolar.

Durante a sua aquisição, a componente social da literacia é categorizada em três aspectos distintos, mas complementares:

1. A literacia é um processo social, pois o meio é fundamental para se adquirirem novos conceitos, nos apoios que presta.

2. O conhecimento é definido socialmente, uma vez que a interacção social não pertence exclusivamente ao processo de aprendizagem, mas está incluída nos conhecimentos de literacia que a criança constrói. Os conceitos adquirem-se através de outras pessoas, o significado é definido, ajustado e alterado em momentos de interacção, para depois ser partilhado com outros intervenientes no grupo.

3. A aprendizagem da literacia é socialmente motivada pela partilha e pelo apoio que se recebe nas novas aprendizagens. As crianças sentem-se motivadas pelo envolvimento em trocas sociais positivas com os seus pares e com os adultos, e daí avançar para outras situações de literacia.

Investigações desenvolvidas por Teberosky, sobre questões relacionadas com as interacções sociais (Mata, 2006:58), confirmam que a interacção, em contexto escolar, promove a construção colectiva e permite partilhar, socialmente, as acções de escrever e interpretar o escrito, o que possibilita uma comparação de resultados finais, promovendo a necessidade de socialização dos conhecimentos.

As interacções realizadas em contexto escolar, têm, então, comprovada relevância:

- As crianças envolvidas em situações estruturadas demonstram mais vontade de escrever, mais entusiasmo, o que se reflecte na vontade de partilhar com os outros o produto do seu trabalho (escrita).

- O contexto social, para além de favorecer o desenvolvimento da literacia nas crianças, desenvolve a aprendizagem de modos de interagir produtivamente com os outros.

- As interacções sociais informais, no processo de aprendizagem, permitem uma compreensão partilhada do conteúdo.

- Postas perante desafios, na interpretação dos textos e dos seus processos de realização, as crianças desenvolvem estratégias mais elaboradas, e assim desenvolvem a competência e o interesse pela leitura e a escrita.

O modo como o professor/educador organiza o ensino e a aprendizagem e estabelece, com base neles, interacções com o aluno/criança é, também, um factor de grande importância.

Segundo Goodman & Goodman (Mata, 2006:60), o professor deve comportar-se como iniciador, observador, mediador e libertador.

1. Professor Iniciador. Ao professor, é conferida a responsabilidade de organizar contextos de aprendizagem na sala de aula, que promovam o envolvimento das crianças na resolução das situações e na procura e identificação das suas necessidades.

2. Professor Observador. A capacidade de observação é uma característica que permite ao professor saber (avaliar) onde as crianças se situam em termos de desenvolvimento, para poder agir de forma correcta nos apoios que lhe concede.

3. Professor Mediador. O professor deve apoiar a criança no seu percurso de desenvolvimento, em vez de lhe facultar a solução acabada ou um resultado final.

4. Professor Libertador. O professor deve anular situações de intervenção (controlo da aprendizagem, impedimento da criação e da participação do aluno), e substituí-las pelas de mediação, que possibilitem a realização livre dos alunos e das suas zonas de desenvolvimento potencial.

Em suma, as interacções entre professor e alunos são importantes, porque a literacia é um processo social, o conhecimento é definido socialmente e a aprendizagem da literacia é socialmente motivada pela partilha e pelo apoio que se sente e se dá nas novas aquisições e explorações (Mata, 2006:57).

### 3.3.4. A Literacia Familiar

A literacia familiar é apresentada (Moreira & Ribeiro, 2009:45) como “um conjunto de práticas que englobam as formas como os pais, as crianças e os membros da família utilizam a literacia, em casa e na comunidade”, o que ocorre, “não raramente, durante as rotinas diárias”.

A comissão para a Literacia Familiar, da *International Reading Association* (Mata, 2006:65-66), distingue sete princípios ajustados à literacia familiar:

1 - A literacia familiar encerra a forma como os pais, as crianças e outros elementos da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade.

2 - A literacia familiar emerge de forma natural durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a realizarem aquilo que pretendem.

3 - Da literacia familiar pode fazer parte a utilização de desenhos ou escrita para que se partilhem ideias; a produção de recados ou cartas para comunicar mensagens; fazer listas; ler e seguir instruções; partilhar histórias e ideias através do diálogo, da leitura ou da escrita.

4 - As situações de literacia familiar podem acontecer de forma natural ou podem ser “manobradas” pelos pais enquanto desenvolvem actividades diárias.

5 - As actividades de literacia familiar podem reproduzir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas.

6 - As actividades de literacia familiar podem ser iniciadas por entidades ou instituições externas para, geralmente, apoiarem a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos em literacia escolar por pais, crianças e família.

7 - Nas actividades de literacia iniciadas por entidades externas, pode estar incluída a leitura de histórias, realização de trabalhos de casa, escrita de textos variados.

Pelo exposto, verificamos que o que caracteriza a literacia familiar é o seu significado funcional e a sua ligação aos valores e interesses de cada ambiente familiar.

Pelas práticas e actividades, as famílias denunciam as suas necessidades e as suas vivências, fundamentais para a definição de literacia familiar.

A literacia familiar é encarada como válida e importante, uma vez que se confirma o seu poder e influência nas concepções e conhecimentos de literacia das crianças: é com os

pais que as crianças começam a aprender e é também com eles que passam mais tempo (*idem, ibidem:66*).

### 3.4. CONCLUSÕES

Neste capítulo, foram apresentados alguns conceitos de grande relevância, no campo da leitura e da literacia, desde logo os de leitura e literacia.

A leitura é considerada, entre uma técnica de decifração e uma via para a compreensão, a apreciação e a tomada de posição crítica, pela qual um leitor processa informação e obtém conhecimentos.

É visível, aqui, a presença de uma relação interactiva do leitor com o texto. O conhecimento que o leitor tem sobre o mundo e sobre a língua é usado, tal como as suas experiências e vivências, para decifrar e extrair significados do texto. Através da análise e avaliação do texto, os conhecimentos do leitor sairão enriquecidos.

A descodificação e a compreensão são duas componentes do processo de leitura. Na descodificação, estão envolvidos dois subprocessos: os processos perceptivos e os processos lexicais. Na compreensão estão presentes os processos sintácticos e os processos semânticos.

Relativamente à descodificação de palavras, existem duas abordagens: uma visual ou directa e outra fonológica ou indirecta.

A abordagem pela via visual ou directa considera, como ponto de partida, a palavra escrita, sendo os processos perceptivos de análise visual postos em funcionamento a partir dela.

Através, primeiro, do léxico visual e do sistema semântico, e depois do léxico fonológico e da pronúncia, a palavra escrita é convertida em palavra falada.

Pela via fonológica, o leitor serve-se da análise visual, para encontrar os mecanismos de transformação grafema-fonema que lhe permitem aceder ao *armazém de pronúncia*, ao reconhecimento da palavra e processamento léxico. O léxico auditivo conectado, com o sistema semântico, permitirá a extracção do significado, de forma a aceder-se ao léxico fonológico e ao *armazém de pronúncia*, para se apresentar a palavra escrita em fala.

Os modelos que explicam o processo de leitura variam consoante o suporte teórico que sustenta a sua conceptualização.

Nos modelos ascendentes, ou *de baixo para cima (bottom-up)*, a informação avança de forma unidireccional, dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores, isto é, a partir da descodificação das letras, passando para as palavras, até chegar ao texto.

Os modelos descendentes, ou *de cima para baixo (top-down)*, consideram que o processamento da informação emerge da confrontação que se estabelece entre os conhecimentos prévios do leitor e os conhecimentos do texto. Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são fundamentais no acto de ler.

Pelas críticas dirigidas aos modelos acima referidos, surgiram os modelos interactivos. A leitura envolve a participação do processamento ascendente e descendente. O leitor, simultaneamente, descodifica as palavras e confronta os seus conhecimentos com os conhecimentos do texto. São utilizadas vias diferentes para o reconhecimento de palavras familiares e palavras não familiares.

A literacia emergente é sustentada como o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, relevantes na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o conceito de literacia emergente fortalece a ideia de que a etapa pré-escolar cumpre um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança.

A aquisição e/ou o desenvolvimento da literacia emergente, segundo Yetta Goodman, é influenciado pelas transferências que as pessoas celebram com uso da literacia nas suas comunidades. As crianças através do resultado das suas histórias pessoais e sociais com situações de literacia tornam-se letradas. Contribui para isso a leitura, a escrita e as conversas sobre leitura e escrita em que as crianças sejam envolvidas.

Relativamente à descoberta e apreensão da funcionalidade da escrita, os aspectos formais/convenções e as relações entre o código escrito e o seu significado são especificamente abordados pelos autores dos dois modelos de aquisição de literacia emergente descritos neste trabalho.

Os conhecimentos e as competências de literacia que as crianças exibem à entrada do 1º ciclo do ensino básico são obtidos através de experiências precoces (com a criança a desempenhar um papel fortemente activo), desenvolvidas através de interacções sociais, em contexto familiar e em contexto escolar (jardim-de-infância). Assim, as interacções sociais potenciam a emergência da literacia.

Através da abordagem efectuada à temática da literacia familiar, verificámos que nem sempre as famílias promovem um ambiente favorável para o desenvolvimento da literacia das suas crianças.

## CAPÍTULO 4

### A APRENDIZAGEM DA LEITURA

#### 4.1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura, tal como dissemos no capítulo anterior, pode e deve começar muito antes da escolarização formal. Para isso, será necessário desenvolver situações que possibilitem à criança o contacto com a cultura escrita através de revistas, livros, jornais, listas de compras... entre outros materiais impressos.

Os primeiros anos de vida da criança são muito importantes para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra com sucesso. A confirmar esta ideia, temos Cassany, *et al.* (1997:208), que referem que “en conjunto, los familiares y el entorno transmiten subliminarmente una actitud definida hacia la lectura”.

Uma das funções primárias da escola é facultar aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, e centrando-nos prioritariamente na leitura, poderemos referir que ela é uma actividade fundamental em qualquer área e que está profundamente relacionada com o sucesso escolar do aluno.

A este respeito, Isabel Solé (2008:32) diz-nos que “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar, e que “es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse com autonomia en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logren esse aprendizaje”.

É também referido pela autora que “leer y escribir aparecen como objetivos prioritários de la educación primaria”, e que “un objetivo importante en esse tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progressivamente a utilizar la lectura com fines de información y aprendizaje” (*idem, ibidem*:34).

Pelo exposto, verificamos o papel de destaque atribuído à leitura, como ferramenta de aprendizagem necessária para a construção do conhecimento.

Neste capítulo, é nossa intenção referir algumas condições para o ensino da leitura. Reflectiremos sobre o desenvolvimento cognitivo e a idade para aprender a ler, e também sobre as aquisições léxico-sintácticas e a aprendizagem da leitura. Será também objecto de análise a literacia emergente e a aprendizagem da leitura.

Tendo presente que as habilidades de leitura adquiridas funcionam como alicerces para todas as aprendizagens escolares, passam a ser apresentados contributos para aprender a ler.

## **4.2. CONDIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA**

O ensino da leitura (Sim-Sim, 2009:7) está socialmente relacionado com a frequência escolar. As crianças de ontem, alunos do agora, trazem para a escola uma mistura de sentimentos que reflectem o entusiasmo de quem está apaixonado por aprender a ler. Assim, para que o empenhamento no processo de aprendizagem da leitura não se transforme em desalento e desmotivação, será necessário existirem condições que promovam esta nobre e delicada tarefa que é o ensino da leitura.

Segundo Colomer & Camps (2002:90), “a condição básica e fundamental para um bom ensino da leitura, na escola, é a de lhe devolver a função de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio para ampliar as suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem, envolvendo-se no interesse por compreender a mensagem escrita”.

Das várias condições para o ensino da leitura, destacamos a importância de um ambiente favorável (Sardinha, 2007:5; Sim-Sim, 2009:28). Assim, será necessário seleccionar, para ambientar a criança, livros de poesia, histórias, enciclopédias, revistas e jornais, adequados ao nível etário das crianças, mas ainda, por força das exigências dos dias de hoje, computadores, leitores de CD, quadros interactivos, televisões, DVD`s, etc..

Diariamente, ouvimos os pais dos alunos dizerem que os seus filhos estão viciados no computador. Prados & Soligo (2005:33) referem que, tal como, para muitos, “o computador é um vício”, a leitura também o pode ser, devendo uns e outros recursos ser usados com os devidos cuidados e atenções.

Estruturas fundamentais para ambientar o ensino da leitura são as casas onde as crianças vivem, verificando-se que a falta de condições de muitas delas impede o melhor sucesso das crianças aprendentes da leitura, que as habitam.

Igualmente, a escola e as bibliotecas (Sequeira, 2002:56) são estruturas fundamentais para o ensino e a aprendizagem da leitura. A existência de escolas bem apetrechadas acaba

por determinar a qualificação dos serviços a prestar às crianças, neste âmbito, facilitando a igualdade social entre todas as crianças.

O mesmo se aplica às bibliotecas, essenciais na motivação para a leitura, e instigadoras de ambiente para que ela se efective.

Dentro deste espírito, e pela causa da promoção da leitura, dever-se-á proibir (Sequeira, 2002:59) que “é proibido: que cada escola não tenha biblioteca; que os professores não saibam como ensinar a criança a ler; que o professor não leia; que o professor não estimule o gosto pela leitura; que a criança não goste da escola; que a educação não seja a prioridade financeira do nosso país”.

O ensino da leitura exige trabalho, empenhamento e esforço aos dois interventores, nesta maravilhosa aventura que é o ensino da leitura. E o resultado desta parceria irá influenciar todo o percurso académico e de vida do candidato a leitor (Sim-Sim, 2002:8). Esta responsabilidade cabe, sobretudo ao professor, que deverá: 1. estar consciente da missão de ser professor; 2. adequar o seu conhecimento ao conhecimento trazido pelo aluno; 3. ajustar a sua competência linguística à do aluno; 4. facilitar a aprendizagem do aluno; 5. procurar tornar-se num profundo conhecedor do processo de leitura; 6. dominar métodos e estratégias de ensino da leitura; 7. planificar adequadamente o processo de ensino/aprendizagem; 8. conhecer/dominar os meios audiovisuais e ou material informático; 9. reflectir, continuamente, acerca da sua prática docente.

Sendo a leitura, pelas finalidades que possui, imprescindível na escola e na vida, todos quantos detêm responsabilidades educativas (pais, professores, educadores sociais), deverão criar condições (Silva, 2002:145) para que a sua prática se efective, junto das crianças, facultando-lhes materiais acessíveis, ajudando-as a descobrir interesses onde elas, porventura, não os encontram, por falta de preparação para isso.

Tendo presente que as crianças vivem intensamente a entrada no 1º Ciclo do ensino básico, será determinante que o professor alicerce as suas práticas nos conhecimentos evidenciados, por elas, no início do ensino formal. Para isso, o ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita deverá ser aquilo que o aluno sabe. Assim, a avaliação dos conhecimentos prévios sobre estas competências será um factor determinante para o desempenho docente, não sendo de desprezar factores como as diferenças entre os alunos, o seu meio sócio cultural, as características genéticas que possuem, entre outros.

Favorecer a comunicação descontextualizada, na sala de aula, irá permitir que todas as crianças contactem com diferentes enunciados escritos, sendo função da escola procurar eliminar os desajustes educativos. Assim, para que isso aconteça, dever-se-á promover a leitura de contos infantis, o relato de experiências, o registo de recados/cartas ao professor e aos colegas, a redacção de convites para festas, a descrição de objectos, etc. (Colomer & Camps, 2002:64). Estas actividades irão, certamente, contribuir para o ensino e a aprendizagem da leitura.

Perante o que dissemos, no ponto anterior, familiarizar todos os alunos com o mundo da escrita deve ser um dos objectivos da actuação escolar no ensino da leitura (*idem, ibidem*). O contacto com o mundo da escrita irá permitir que a criança atribua e compreenda a importância da utilização da leitura na sua vida. A criança deverá estabelecer uma relação positiva com os *objectos de leitura* (livros, revistas, dicionários...), com as situações diversificadas em que se recorre à leitura (para saber o nome de uma rua, para tomar conhecimento de uma informação...), com os espaços onde são realizadas leituras (na biblioteca, na secretária, na escola...). Actuar com os alunos desta forma será contribuir para a consciencialização do uso funcional do mundo da escrita e da leitura, para se saber o porquê de as pessoas recorrerem à leitura no seu dia-a-dia, afastando-se a ideia de que a leitura é uma actividade apenas escolar.

Os textos que figuram na grande maioria dos manuais escolares não reflectem uma das condições apontadas por Colomer & Camps (2002:66) para o ensino da leitura, ou seja, a utilização de textos concebidos para a sua leitura. Assim, é da responsabilidade do professor criar no aluno “predisposição para apetência do gosto pela leitura por parte das crianças com quem trabalha em ambiente escolar, promovendo uma efectiva e intencional mediação e promoção da leitura, através da exploração de obras de literatura infantil” (Lopes, 2009:82). Deste modo, os textos a utilizar na sala de aula não devem *infantilizar* a linguagem, tornando-se artificiais e demasiado simplificados em relação aos conhecimentos que a criança tem da realidade.

Neste sentido, a criança deverá contactar com diversificados tipos de textos e leituras, para, desta forma, aprender a distinguir variáveis linguísticas próprias de cada texto, segundo as suas diferentes tipologias.

Relativamente às condições para a aprendizagem da leitura, seria importante que o professor contribuísse para elas, estando nós convicta de que, agindo desta forma, a aprendizagem da leitura se tornará mais prazerosa e eficaz.

### 4.3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E IDADE PARA APRENDER A LER

Até aos anos sessenta do século passado (Sim-Sim, 2009:19), a leitura era vista como uma actividade perceptiva que requeria capacidade para decompor um texto em palavras e letras e acompanhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de “prontidão” da criança no momento da iniciação formal.

Actualmente, e como resultado da investigação no domínio da Psicologia Cognitiva, a leitura é considerada uma actividade complexa que mobiliza, essencialmente, competências linguísticas e cognitivas (Viana, 2006:2).

O conceito de “*prontidão* para a leitura”, a que subjaz uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento, orientou muitas decisões de política educativa e abordagens pedagógicas para o ensino da leitura, no século passado. Numa perspectiva educativa, a criança só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-perceptivo. Os chamados “pré-requisitos” para a leitura assentavam nas capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada “idade mental” (*idem, ibidem*).

Actualmente, como refere Viana & Teixeira (2002:56), a avaliação das capacidades cognitivas perdeu relevância a favor da avaliação dos processos de natureza metalinguística e dos processos intrínsecos à leitura e à escrita, num sistema alfabético.

Contudo, e seguindo a linha de pensamento dessas autoras, subjacente ao desenvolvimento da linguagem oral estão presentes processos cognitivos, socioafectivos e motivacionais importantes.

Assim, uma criança que começa a expressar-se oralmente: - percebeu e analisou mensagens verbais; - construiu já uma imagem estável do mundo que a rodeia, com objectos, pessoas e acontecimentos; - empenhou-se em interacções sociais que lhe permitiram atingir determinados objectivos.

Os trabalhos de investigação levados a cabo por Piaget (Viana & Teixeira, 2002:56) indicam que a criança, desde muito cedo, se envolve na difícil tarefa de compreender o mundo que a rodeia. Nos últimos subestádios do período sensoriomotor, a criança inicia a comunicação intencional. No entanto, para que esta comunicação se realize, houve já um

trabalho, durante cerca de um ano, de exploração activa do mundo à sua volta. A exploração constante do mundo possibilita que a criança conceba a existência autónoma de pessoas e objectos, permitindo-lhe, ainda, a descoberta de que ela própria pode ter influência sobre as pessoas e os objectos (*idem, ibidem*).

Em consequência, a comunicação emerge quando a criança verifica que, ao fazer uso da linguagem oral e/ou gestual, evoca a atenção do adulto, e que esta é uma ferramenta para atingir determinados fins/objectivos.

Para que a criança possa guardar os acontecimentos na mente e posteriormente falar sobre eles, será necessário que a memória e outras estruturas cognitivas atinjam um determinado nível de maturação.

Os estudos levados a cabo por Arlin, Lunzer, Dolan & Wilkinson são destacados por Viana & Teixeira (2002:59), uma vez que demonstram que a maior ou menor facilidade em aprender a ler é evidenciada pelo desempenho em tarefas cognitivas básicas de cariz lógico e analítico, como a classificação, a seriação e a conservação da quantidade.

Esta opinião é partilhada por Sequeira (1989:59-60), que considera como relevantes, para a aprendizagem da leitura, as capacidades de classificação, de relacionamento das partes com o todo, de descentração, seriação e ordenação.

O domínio da capacidade de orientação é importante para o sucesso no desenvolvimento cognitivo e na leitura (*idem, ibidem:59*), permitindo à criança saber que, na página impressa, o código se deve ler da esquerda para a direita e desde o topo da página para baixo.

Seguindo a linha de pensamento da autora, a capacidade de orientação está ligada aos conceitos de ordem e de direcção, tarefas relacionadas com a organização do pensamento espacial.

Considerada como a capacidade mais importante no processo de leitura (*idem, ibidem:60*), a ordenação é fundamental para a sequência de letras, palavras e ideias. Um adulto reconhece que a palavra "lata" não representa o mesmo que a palavra "tala". No entanto, para uma criança que não possua o conceito de ordenação, é natural que as duas palavras tenham o mesmo significado, uma vez que possuem as mesmas letras.

Pelo exposto, verificamos que a leitura é uma actividade que exige várias capacidades cognitivas, que despontam no decurso da transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória (2-7 anos), em favor do estágio das operações concretas (7-11/12 anos). Tendo em consideração que esta mudança se processa entre

níveis etários, o factor idade para aprender a ler tem sido objecto de consideração e estudo (Viana & Teixeira, 2002:61).

Pela influência da teoria maturacionista, não valeria a pena ensinar as crianças a ler se elas não tivessem atingido um certo amadurecimento, relacionado com uma determinada idade cronológica. Assim, se as competências (requisitos) para aprender a ler não se encontrassem razoavelmente desenvolvidas, teria que se aguardar por isso (*idem, ibidem*:61).

De facto, estas conclusões regulamentaram algumas normas educativas relativamente à idade para aprender a ler. Nos países nórdicos, a entrada para o início da escolaridade (neste caso o 1º ciclo) é tendencialmente aos sete anos de idade. Na perspectiva de Downing (*apud* Viana & Teixeira, 2002:61), a taxa de sucesso na aprendizagem da leitura, nesses países, que é das maiores da Europa, poderá estar relacionada com esse factor.

Ainda sobre a questão da idade e a prontidão para a aprendizagem da leitura, Morais (1997:257) diz-nos que, “para as crianças que têm um desenvolvimento cognitivo e linguístico normal, a resposta será provavelmente que podem aprender a ler muito antes da entrada para a escola primária”.

Frank Smith (2003:250) refere que não existe uma “idade melhor” para aprender a ler. Tal como José Morais, ele defende que muitas crianças podem aprender a ler, muitas vezes espontaneamente, aos três anos de idade.

Do ponto de vista estritamente cognitivo (*idem, ibidem*), a grande maioria das crianças pode aprender a ler aos quatro anos de idade, e até mesmo a partir dos três anos. No entanto, e dando seguimento à explanação do autor sobre esta matéria, “as capacidades cognitivas não devem... constituir o único critério”, não havendo qualquer interesse, do ponto de vista da eficácia da leitura, em que uma criança aprenda a ler antes dos cinco ou sete anos” (*idem, ibidem*:257).

Viana & Teixeira (2002:63) realçam a existência de estudos que apontam para que o desenvolvimento cognitivo não representa um factor dominante na aprendizagem da leitura, pelo menos na sua fase inicial, ideia que é partilhada por José Morais.

Em consonância com estes autores, Fátima Sequeira (1989:61) indica que as capacidades cognitivas sustentam condições necessárias para a aprendizagem da leitura, mas salienta que não são condições suficientes. A autora convoca factores de ordem linguística e factores de ordem social e afectiva, uma vez que eles são importantes na construção de um modelo de leitura, onde o processamento de informação é auto-

controlado (pelo leitor) através das estruturas cognitivas, memória, atenção, conceitos linguísticos e experiências culturais.

#### **4.4. AQUISIÇÕES LÉXICO-SINTÁCTICAS E APRENDIZAGEM DA LEITURA**

As palavras são a essência de uma língua (Sim-Sim, *et al.*, 2008:18). Sem elas não é possível a comunicação verbal.

O desenvolvimento lexical de uma criança começa muito cedo, mas prolonga-se por toda a vida (*idem, ibidem*). O capital lexical da criança é um factor que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita (Duarte, 2008:35).

Nas últimas décadas, as experiências levadas a cabo por Vellutino, Morais e outros (Viana, 2002:15) têm desvendado que os bons e maus leitores não se diferenciam muito, relativamente ao domínio de competências de cariz perceptivo e motor, e que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita resulta, essencialmente, do maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral. Por isso, o conhecimento da língua em que a criança vai aprender a ler é uma componente da competência de leitura (Viana & Teixeira, 2002:63).

Um factor que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita é o capital lexical da criança (Duarte, 2008:35).

As pesquisas (Duarte, 2007:165) sobre o conhecimento lexical feitas por Baumann, Kame'enui & Ash indicam que as crianças precisam de aprender, em média, 3 000 palavras por ano. No entanto, as mesmas investigações demonstram que um professor não consegue ensinar explicitamente mais do que 300 a 400 palavras, por ano lectivo.

O resultado de investigações realizadas a partir dos anos oitenta do século XX permite a seguinte leitura (*idem, ibidem*:165-166):

*1. O conhecimento lexical está intimamente relacionado com o sucesso na compreensão de leitura e com o sucesso escolar. Capitais lexicais reduzidos, particularmente nas crianças de meios mais desfavorecidos são um factor determinante do insucesso escolar.*

*2. Uma exposição repetida a palavras novas constitui uma fonte importante de desenvolvimento lexical; um ensino do léxico rico, multifacetado e profundo proporciona um desenvolvimento lexical com um*

*forte impacto na compreensão de leitura e constitui um aspecto fundamental do alargamento do repertório de recursos de escrita.*

*3. Um ensino eficaz do léxico baseia-se numa combinação das dimensões declaratória, procedimental e metacognitiva do conhecimento lexical. Em particular, ensinar às crianças estratégias de auto-regulação encoraja-as a monitorizar a compreensão e a responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento lexical.*

*4. A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que, quanto mais se lê, mais rápido é o desenvolvimento lexical. Por outro lado, a utilização de estratégias de inferência do significado de uma palavra, a partir do contexto e da estrutura interna, ajuda as crianças a tornarem-se leitores autónomos.*

*5. Um ensino eficaz do léxico, iniciado no 1.º ciclo, contribui para diminuir a distância entre crianças de diferentes grupos socioeconómicos, no que respeita ao sucesso escolar.*

Os factores socioeconómicos (grau de escolarização dos pais, material impresso que existe em casa), de conhecimento prévio sobre o mundo (regulado, por exemplo, pela riqueza das interacções com adultos e pelo acesso a manifestações culturais) e a variedade linguística da origem das crianças determinam o capital lexical com que as mesmas ingressam na escola. Este capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão de leitura.

Capital lexical, volume de leituras e nível atingido na compreensão de leitura são factores que favorecem a qualidade da produção escrita, a qual, por sua vez, tem efeito positivo na compreensão da leitura (*idem, ibidem*:167).

Finalmente, o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical de partida e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lubliner & Smetana, 2005:10).

Se o aumento do capital lexical dos alunos e o aprofundamento do seu conhecimento das palavras for assumido como objectivo curricular central pelos professores, teremos, seguramente, leitores mais fluentes e escritores mais experientes (Duarte, 2007:169).

Na mesma linha de pensamento, Viana & Teixeira (2002:64) declaram que o vocabulário reflecte o conhecimento, sendo este um factor determinante para a compreensão do texto. Desta forma, se as crianças apresentam problemas ao nível da compreensão ou da produção da linguagem oral, estas têm normalmente dificuldades na

descodificação das palavras; mas crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido, ainda que a descodificação tenha sido correcta.

Assim, antes de iniciar a aprendizagem da leitura (*idem, ibidem:64*), a criança deverá possuir um conjunto de subcompetências relacionadas com a linguagem: i. conhecimento lexical; ii. rapidez de evocação lexical; iii. compreensão semântica; iv. domínio das relações gramaticais; v. consciência segmental da língua.

Dando seguimento ao pensamento das autoras, Sim-Sim (1995:213) confirma que um fraco domínio do código oral irá reflectir-se na compreensão do que é lido.

Os Problemas de leitura, segundo Vellutino (Viana & Teixeira, 2002:65), residem em problemas “mais ou menos subtis de linguagem”, ou seja, a forma como linguisticamente processamos a informação está subordinada à 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 sequências temporais. É demonstrado, pela investigação de Vellutino (*idem, ibidem*), que os maus leitores mostram défices de linguagem, especialmente ao nível da organização sintáctica e do vocabulário.

Deste modo, à semelhança do conhecimento lexical, também os comportamentos sintácticos, em idade pré-escolar, funcionam como um fertilizante para com o sucesso na aprendizagem da leitura (Capovilla, *et al.*, 2004:40).

Quando a criança encontra dificuldades na descodificação de algumas palavras (*idem, ibidem*), a sua consciência sintáctica permite-lhe recorrer a pistas sintácticas presentes no texto, para conseguir apreender o seu significado.

Duarte corrobora este pensamento (Duarte, 2008:39), ao indicar que, “no que se refere à consciência sintáctica, é de há muito reconhecido o seu papel no desempenho da leitura e da escrita. Sabe-se, por exemplo, que vários aspectos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão”.

Sim-Sim, *et al.*, partilham da mesma opinião (2008:64), ao afirmarem:

*A consciência sintáctica parece facilitar a aquisição da leitura por favorecer a utilização do contexto linguístico na descodificação de palavras desconhecidas. Nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, os processos de descodificação ainda são muito laboriosos, e este tipo de estratégias ajuda as crianças a ultrapassarem erros de descodificação quando lêem palavras desconhecidas. Por outro lado, a consciência sintáctica facilita os processos de compreensão, nomeadamente no que diz respeito à integração das informações lidas num contexto, já que a capacidade infantil para reflectir sobre a dimensão gramatical dos enunciados irá possibilitar-lhes a monitorização do sentido do que está a ser lido.*

Deste modo, o desenvolvimento da consciência sintáctica funciona como coadjuvante em relação à aprendizagem/desempenho da leitura e da escrita, pois permite o uso de pistas gramaticais para a compreensão de frases e textos. Ou seja, além de ajudar a reconhecer palavras, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para se descobrir o significado do texto, que depende da articulação dos significados dos elementos lexicais individuais e da forma pela qual tais elementos se relacionam.

Em síntese, confirma-se a existência de uma correlação positiva entre as aquisições léxico-sintácticas e a aprendizagem da leitura, o que é determinante quando se procura, a este nível, o melhor sucesso dos alunos.

#### **4.5. CONTRIBUTOS PARA APRENDER A LER**

##### **4.5.1. Favorecer a Comunicação Livre da Criança**

A escola ocupa um lugar de destaque na vida das crianças e dos jovens. É neste palco de ensino que, segundo Freire, devem ser proporcionados momentos de comunicação/diálogo livre, feito de “amor, humildade, esperança, fé e confiança” (Freire, 2000:66), para que a libertação da palavra possa desabrochar em plenitude.

Numa entrevista (Pelandré, 2002:71), o pedagogo refere que a aprendizagem da leitura e da escrita têm de ser feitas a partir da linguagem do dia-a-dia das crianças, e não a partir daquilo que o professor pensa nem da leitura que faz do mundo.

Também Vigotsky, que dá a maior importância à linguagem, como instrumento das funções psicológicas superiores (raciocínio, memória, etc.) e como função reguladora do comportamento (Oliveira, 2007:91), valoriza a conversação instrucional e o diálogo. Ele fala da área ou “zona de desenvolvimento proximal”, como via para que a criança se torne capaz de resolver problemas, com a ajuda do educador (aprendizagem assistida), activando o seu desenvolvimento potencial, para além do desenvolvimento actual determinado pelas suas capacidades (*idem, ibidem*).

Este pedagogo russo interessou-se, em particular, pela relação professor/aluno/colegas, uma vez que o educador e mesmo os colegas mais experientes podem levar a criança a promover o seu desenvolvimento potencial (*idem, ibidem:92*).

Favorecer a comunicação livre da criança, em contexto de sala de aula e outros contextos sociais, irá permitir que a criança se desenvolva, amparada pelo “andaime”, ou seja pelo professor e outros agentes sociais e educativos.

No contexto da aprendizagem da leitura, será necessário que o professor crie, na sala de aula, um ambiente propício, de forma a accionar, nos alunos, o aparecimento do desejo e da necessidade de comunicar e de se exprimir: “a criação de um clima de boa relação entre professor e alunos, e destes entre si, é condição indispensável ao aparecimento da vontade de dizer, falar, comunicar” (André, 1996:14-15). As relações afectivas que o aluno estabelece com os colegas e professor assumem-se como factor indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

Como foi já dito, no início da escolaridade as crianças trazem consigo um conhecimento da língua a que foram expostas desde o nascimento. Sem esforço, e naturalmente, os alunos que vão iniciar a aprendizagem formal da leitura já reconhecem e utilizam um vasto número de palavras (Sim-Sim, 2006:22), que organizam em estruturas frásicas de grande complexidade que lhes permitem a troca de informações e questionar de forma socialmente adequada ao contexto.

Mas quem ensina não pode ignorar que os alunos a quem se dirige, mesmo que detendo capacidades cognitivas e um conhecimento intuitivo da língua (Ferraz, 2007:18), servem-se dela de forma diferenciada (*idem, ibidem*).

Pelo exposto, na sala de aula é obrigatório democratizar a palavra, de modo a favorecer a comunicação livre da criança e evitar restrições desajustadas.

O aluno, ao falar, apropria-se da língua e descobre, gradual e progressivamente, as funções da linguagem. A comunicação livre fá-lo ultrapassar constrangimentos familiares e sociais, psicológicos e linguísticos. Assim, permitir que a criança comunique livremente é possibilitar que a sua personalidade se manifeste e se desenvolva, é autorizar que ela viva a sua vida no grupo/turma de modo a despertar vivências comuns e o desejo de se exprimir, de falar, escrever, comunicar (André, 1996:12-13).

Ensinar e aprender são práticas que implicam diálogo (Ferraz, 2007:25). Compete, então, à escola dar a palavra aos alunos, apoiá-los, incutir neles sentimentos de segurança e autoconfiança, favorecer, neles, a comunicação livre, de modo a tornarem-se utilizadores competentes e realizados da linguagem.

#### 4.5.2. Criar Relação Positiva com os Textos

É importante que as crianças descubram o encanto dos livros desde muito cedo.

Conscientes disso mesmo, muitos profissionais da educação e da saúde têm-se empenhado em levar livros a todos os espaços onde há bebês: creches, centros de acolhimento temporário, instituições de solidariedade social, prisões, entre outros.

E esta atitude está correcta.

Uma criança que teve, entre os seus brinquedos, um livro terá mais probabilidades que outra de estabelecer com os livros e a leitura uma relação positiva, tal como acontece com os outros objectos que ela, no dia-a-dia, tem ao seu dispor.

A leitura de uma imagem, de uma frase, de um poema, de um conto... no regaço de quem a ama permite, à criança, criar ligações com a leitura, decisivas para o resto da vida.

Porém, o que se verifica, como refere Sim-Sim (2006:8), é que, para muitas crianças que ingressam no 1º ano de escolaridade, a presença dos livros e as leituras dos adultos não fazem parte das suas vivências diárias.

No entendimento dessa autora, a entrada de muitas criança no mundo da escrita surge como uma actividade mecânica e desprovida de sentido, na maioria das vezes, penosa.

A familiarização das crianças com o mundo da escrita deverá constituir uma prioridade da intervenção escolar no ensino da leitura.

Para Colomer & Camps, é fundamental fortalecer o contacto dos alunos com textos escritos em actividades que preservem o sentido e o uso normal da leitura na nossa sociedade (Colomer & Camps, 2002:64).

Também Charmeux defende que os alunos, ao familiarizarem-se com diversos suportes de escrita, irão estabelecer uma relação afectiva positiva com os textos (Colomer & Camps, 2002:65).

Para que as crianças não se sintam desiludias com os livros e não desistam da aprendizagem da leitura, é fundamental que, desde cedo, desenvolvam uma relação positiva com os textos, sendo esta relação um contributo importante para que adquiram interesse pela leitura e aprendam a gostar de ler.

Além disso, essa familiarização com os 'objectos' de leitura (livros, anúncios, jornais, ementas, prospectos, etc.) deve ser acompanhada de referências sobre a vida real. Deste modo, o contacto com o texto escrito consciencializará o aluno sobre o seu uso funcional (do saber por que as pessoas lêem, para que a ideia sobre a

aprendizagem/aquisição da leitura se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar...), para que associe a língua escrita à aprendizagem da leitura (*idem, ibidem*).

Teberosky & Colomer (2003:145) também defendem que equipar o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para despertar o desejo de aprender a ler.

Uma criança que, por múltiplas razões, não criou uma relação positiva com os textos, poderá revelar dificuldades significativas no momento da aprendizagem da leitura.

A relação positiva com os textos permite ao aluno compreender o seu uso e a sua utilidade, bem como alargar a capacidade comunicativa e interpretativa da realidade e a autoconsciência para se saber mover no mundo da língua impressa (Colomer & Camps, 2002:65).

Deste modo, será fundamental que o professor, através de estratégias diversificadas (como por exemplo ler e explorar uma história que a criança conhece; dar importância aos relatos do aluno sobre as suas próprias experiências; referindo uma história semelhante, para despertar curiosidade e interesse; apresentar uma história no quadro interactivo ou na televisão...), crie, no aluno, desejo de se apropriar de um livro e de o ler.

O acesso aos textos (Silva, 2002:155), ainda que com alguns cuidados (para que as leituras possam, desde muito cedo, servir de referência para as descobertas da criança e a sua dimensão formativa), permitirá à criança compreender que através deles poderá aprender, sonhar, reflectir, jogar com as palavras, tomar consciência do seu mundo interior e do meio que a rodeia.

#### 4.5.3. Promover a Consciência Linguística e Metalinguística

A linguagem assume uma especial relevância no desenvolvimento da cognição e da socialização da criança.

Cabe, pois, aos Educadores promover o enraizamento da competência linguística, de modo que a criança possa evoluir na medida das suas capacidades e dos desafios que lhe são colocados.

Sobre a “consciência linguística” e a “consciência metalinguística”, sabemos que estas expressões são muitas vezes utilizadas como análogas.

Na opinião de Hakes (*apud* Viana & Teixeira, 2002:67), a frequência com que estes conceitos são usados como sinónimos deriva, talvez, da dificuldade de se estabelecer uma

fronteira entre comportamento linguístico e metalinguístico (Viana & Teixeira, 2002:55), “entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização”, que é a “consciência linguística”.

Assim, ao longo do seu processo de desenvolvimento (Lopes, 2009:84; Viana & Teixeira, 2002:67), a criança não só adquire linguagem, como também conhecimento sobre ela. E quem lida de perto com crianças verifica que, muito antes de conseguirem uma articulação correcta, elas conseguem distinguir perfeitamente palavras como “laca” e “vaca”, “sino” e “fino”. Esta distinção demonstra que, desde muito cedo, a criança possui já um nível de conhecimento sobre os fonemas da língua que lhe possibilita detectar erros no discurso: se alguém disser “a laca come erva”, imediatamente a criança corrigirá para “a vaca come erva”.

Autores como Clark e Mattingly (referidos por Viana & Teixeira, 2002:67-68) defendem que determinados aspectos da consciência linguística e metalinguística estão associados à aquisição da linguagem, havendo, desde os dois anos de idade, informações sobre a existência desta reflexão (meta)linguística quando as crianças: i. fazem comentários a propósito da pronúncia de certas palavras, do sotaque de certas pessoas, ou do significado de determinadas palavras; ii. exercitam a pronúncia de fonemas recém-adquiridos; iii. inventam rimas.

Verificamos, assim, que, desde muito cedo, a criança apresenta comportamentos que revelam alguma capacidade para reflectir sobre a língua que utiliza. Contudo, este conhecimento da língua não deverá ser sempre considerado metalinguístico, pois antes de se ser capaz de considerar a língua como um objecto de análise e de conhecimento intencional, deverá ser-se capaz de a conhecer de modo intuitivo e funcional (*idem, ibidem*).

Importa considerar como proceder no aproveitamento didáctico destes conceitos.

Desde logo, o facto de o leitor ser um participante activo no processo de leitura e só se mostrar motivado para ler aquilo que lhe interessa, torna difícil a escolha de uma metodologia rígida e acabada (Sequeira, 1989:66).

Dando atenção à perspectiva psicolinguística (*idem, ibidem*), importa referir que ela defende uma pedagogia ‘natural’ e compreensiva daquilo que a criança está a construir, quando lê; sugere o uso constante da experiência linguística da criança, quer através da linguagem oral, quer através da escrita; promove a leitura com objectivos específicos (extrair significado, fazer perguntas, inferir, confirmar, rejeitar...).

Como nos refere Lopes (2009:84), a leitura é um acto essencialmente cognitivo, que envolve simultaneamente compreensão e raciocínio.

Assim, para que a criança aprenda a ler, é muito importante que ela perceba a natureza do acto de ler e aquilo para que ele serve: as suas funções e objectivos (*idem, ibidem*). Por isso, e dando continuidade ao pensamento do autor, o trabalho pedagógico, desde os primeiros contactos da criança com a escola, deve ser orientado no sentido de encaminhar o aluno para essa compreensão.

Na mesma linha de pensamento, Viana & Teixeira (2002:68) declaram como 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. As autoras acrescentam que 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. Contudo, esta capacidade, para alguns investigadores, é considerada como um requisito prévio e, para outros, é considerada uma capacidade de acesso à leitura e à escrita, mas com um desenvolvimento simultaneamente dependente da aprendizagem da leitura e da escrita.

Deste modo, envolvendo o conhecimento metalinguístico da criança, Viana & Teixeira (2002:68-69) indicam que, para aprender a ler, a criança deverá: i. saber/compreender que tudo o que se diz pode ser escrito; ii. compreender que a uma sucessão temporal de palavras, no âmbito do texto oral (*agalinharuiva*), corresponde a uma sucessão de palavras, na escrita (*a galinha ruiva*).

Para aprender a ler (Sequeira, 1989:43), a criança deverá beneficiar de uma pedagogia que use a sua experiência linguística, quer através da linguagem oral, quer através da linguagem escrita. Pois a capacidade que a criança tem de processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua vai evoluindo. Por isso, é fundamental que o ponto de partida seja aquilo que a criança 'sabe', e que isso seja valorizado. Se de início o conhecimento é intuitivo e implícito, pouco a pouco tornar-se-á explícito, formal e abstracto (Viana & Teixeira, 2002:69).

Tal como refere Fátima Sequeira (1989:43), "a imersão da criança num ambiente de exercício da língua, ajudá-la-á a resolver o seu problema de leitura e a actualizar a visão do mundo que ela transporta na sua experiência cultural".

#### 4.5.4. Despertar a Consciência Fonológica da Criança

A Aprendizagem da leitura é um processo muito complexo, dependente de vários factores. As capacidades cognitivas, a motivação, os estilos de ensino, o ambiente educativo e familiar, são alguns dos agentes que podem contribuir para a aquisição e o domínio da leitura.

Assim, podemos constatar que, para além de ter de adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler, a criança, no caminho da construção da sua competência leitora, entre outras competências, terá de aprender a segmentar as palavras nos sons que a compõem (Viana & Teixeira, 2002:72).

Vários trabalhos realizados na maioria das línguas com escrita alfabética destacam como importante a capacidade de análise dos sons da fala para a aprendizagem da leitura, por parte da criança (Sim-Sim, 2006:72). De facto, os resultados apontam a consciência fonológica como a grande via de acesso à descoberta do princípio alfabético, tal como para a apreensão das regras de conversão letra-fonema (*idem, ibidem*). Défices na consciência fonológica são a principal causa das dificuldades na leitura, pois bloqueiam precocemente o caminho para a leitura fluente e para a compreensão (Cruz, 2007:176).

Freitas, *et al.* (2007:9-10), consideram que, na iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que a criança reflecta sobre os aspectos da oralidade, e para isso será determinante promover actividades que permitam treinar a capacidade de segmentação da cadeia da fala. Dando continuidade ao pensamento da autora, para que a criança aprenda a ler e a escrever, numa determinada língua, necessita de ter presente que a língua, no modo oral, é constituída por unidades linguísticas mínimas, ou seja, os sons da fala, e que as letras do alfabeto os representam, na escrita (*idem, ibidem:9*).

Segundo as mesmas autoras, as actividades com o fim de levar o aluno a fazer corresponder um som da fala a um grafema tornam-se muito difíceis de realizar por crianças que não conseguem, ainda, dividir o contínuo sonoro, pois o código alfabético apela a uma competência cognitiva (capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala) que muitas crianças ainda não possuem quando entram para o 1º Ciclo do ensino básico.

Aprender um código alfabético compreende, obrigatoriamente, a transferência de unidades do oral para o escrito. Assim, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos físicos da língua, com o objectivo de promover a consciência fonológica (*idem, ibidem:10*), definida

por Sim-Sim (2006:140) como “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada”.

Ou seja, é a habilidade metalinguística da tomada de consciência das características formais da linguagem.

Assim, a consciência fonológica é o conhecimento que a criança possui sobre a estrutura sonora da linguagem. Este conhecimento desenvolve-se nas crianças através do contacto com a linguagem oral no meio em que se encontram inseridas. Quando o contexto social é rico em estímulos (e.g. canções, lengalengas, histórias, jogos com cantilenas, etc.), possibilita à criança o desenvolvimento desta habilidade.

Como se verifica, a consciência fonológica refere-se à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Então, se pensarmos na unidade *palavra*, a habilidade que a criança tem de a separar num contínuo de fala e a capacidade que tem de reconhecer unidades fonológicas no seu interior é entendida como representação da sua consciência fonológica (Freitas, *et al.*, 2007:11).

Estabelecem-se três tipos de consciência fonológica: 1. consciência silábica (tre.las); 2. consciência de unidades intra-silábicas (tr.e - l.as); 3. consciência fonémica ou segmental (t.r.e.l.a.s).

Fazendo referência à consciência da unidade *palavra*, muitas crianças revelam problemas na identificação das fronteiras das palavras. Ou seja, processam o som final de determinada palavra como fazendo parte da palavra seguinte. Assim, quando se diz a uma criança “tens os olhos bonitos” (pronunciando [ozolhos]), ela irá denominar os órgãos da visão como *zolhos*. Desta forma, será importante realizar um trabalho sistemático e consistente sobre a identificação da unidade *palavra* em contexto lectivo que estimule a oralidade e a consciência fonológica (*idem, ibidem*).

A consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta competência é a habilidade que o indivíduo possui de decompor palavras em elementos constituintes mais pequenos, neste caso a sílaba.

A consciência silábica aparece mais precocemente do que a consciência do fonema. A concepção de Alegria, exposta por Viana & Teixeira (2002:75), assenta no princípio de que a diferença na dificuldade observada entre fonemas e sílabas deverá resultar do facto de às sílabas equivaler um parâmetro físico simples, quando a análise sónica da mensagem oral apresenta, com efeito, uma sequência de picos de intensidade que corresponde quase de forma perfeita aos núcleos vocálicos das sílabas.

Desta forma, uma criança consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de possuir este conceito.

Assim, as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade sílaba: o número de grafemas desenhados pela criança coincide com o número de sílabas da palavra apresentada (Freitas, *et al.*, 2007:12), ou seja: por exemplo para a palavra "ratinho", a criança irá desenhar três grafemas (e.g. A A P), tantos quanto o número de sílabas.

A consciência de unidades intra-silábicas permite manipular grupos de sons dentro da sílaba. Na palavra *trela*, se a criança substituir o grupo consonântico [tr] por *t*, para criar uma nova palavra (*tela*), está a treinar a sua consciência intra-silábica.

A consciência fonémica refere-se à habilidade para ouvir, identificar e manipular os sons individuais da linguagem falada, ou seja, os fonemas (Cruz, 2007:179).

Assim, para as crianças poderem utilizar a correspondência grafema-fonema, necessitam de ter consciência fonémica. Ou seja: se as crianças não conseguirem distinguir auditivamente e trabalhar com os fonemas da linguagem falada, então terão dificuldade em aprender a relacionar esses fonemas com os grafemas, quando os vêem nas palavras escritas (*idem, ibidem*:180).

Como assinalam Sim-Sim & Veloso (Freitas, *et al.*, 2007:14), relativamente à consciência fonémica, as crianças portuguesas revelam, à entrada na escola, um desenvolvimento fraco, ou mesmo inexistente.

No entanto, se para alguns autores a capacidade de manipular explicitamente os sons da fala determina o sucesso na aprendizagem da leitura, outros admitem que o processo de aprendizagem desta competência contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala. Assim, entende-se que consciência fonémica e aprendizagem da leitura são aspectos mutuamente dependentes (*idem, ibidem*).

Nas últimas décadas, realizaram-se várias investigações no sentido de determinar a natureza da relação entre as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita. A investigação longitudinal, realizada por Perfetti, *et al.*, e Perfetti (Viana & Teixeira, 2002:77), sugere que a aprendizagem da leitura e o domínio fonológico se desenvolvem numa mútua interacção: o domínio de algumas capacidades de análise fonológica facilita a aprendizagem da leitura. Por sua vez, os progressos nesta aprendizagem manifestam-se também pela capacidade de analisar segmentalmente a palavra nos seus diversos elementos.

Posição diferente é apresentada por Bradley & Bryant e Mann & Goswami (Sim-Sim, 2006:72), que consideram a introdução formal no sistema alfabético como causa do desenvolvimento da consciência fonológica.

O reconhecimento de que há uma relação forte entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura apresenta-se como consensual. No entanto, verifica-se um certo grau de discordância quando se trata de determinar qual é a direcção (se o conhecimento fonológico precede a leitura, ou é resultado da aprendizagem da leitura) e a natureza dessa relação.

Os trabalhos de Linuesa & Domínguez Gutiérrez (*apud* Cruz, 2007:181) sugerem a existência de uma relação bidireccional entre estas duas variáveis. Assim, a consciência fonológica pode desenvolver-se através de um ensino explícito, antes da aprendizagem da leitura, facilitando esta tarefa e a consciência fonológica, e desenvolve-se e amplia-se quando se aprende a ler (*idem, ibidem*).

Destacamos que é consensualmente aceite pela comunidade científica (Sim-Sim, 2006:74) que a consciência fonológica tem um papel importante na aprendizagem da leitura nas línguas de escrita alfabética, e que a própria aprendizagem da leitura, tal como os programas de estimulação de consciência fonológica, desenvolvem esta capacidade e a aprendizagem da decifração.

Os ganhos mais significativos para a aprendizagem da leitura ocorrem quando as actividades de estimulação da consciência fonológica são intencionalmente desenhadas e realizadas com frequência e sistematicidade, principalmente quando integradas num contexto de leitura (*idem, ibidem*).

Um outro aspecto relevante prende-se com a descoberta de que as crianças que evidenciam um bom desempenho em actividades de consciência fonológica, serão mais tarde bons leitores, e de que as crianças que entram para o 1º ano com um nível de consciência fonológica deficitário farão parte, no futuro, do grupo dos maus leitores (Cruz, 2007:181; Viana & Teixeira, 2002:72).

Em síntese, os estudos efectuados sugerem uma correlação forte entre as medidas de consciência fonológica nas crianças do pré-escolar e o seu posterior êxito na leitura. No entanto, sugerem também que a aprendizagem da leitura tem um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica.

O suporte teórico sobre esta temática permite que possamos afirmar que entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura existe uma relação causal bidireccional.

Assim, sugerimos que se desenvolvam habilidades de processamento fonológico, através do seu ensino directo às crianças em idades pré-escolar, para, desta forma, se favorecer a aprendizagem da leitura, nessas crianças. É que, para começarem a ler, as crianças têm de compreender que os grafemas com que se deparam, na página de um livro, representam os sons que elas ouvem quando a mesma palavra é falada.

Partilhamos da opinião de Inês Sim-Sim (2006: 74), quando escreve:

*A consciência fonológica não é uma realidade dicotómica, mas sim um processo e um produto marcado pela continuidade no desenvolvimento do desempenho. Antes de ser formalmente iniciada na linguagem escrita, a criança deve ter oportunidade de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua própria linguagem, nomeadamente através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica. A aprendizagem da decifração só tem a beneficiar se partir da realidade que a criança domina – os sons – para uma realidade desconhecida – a representação gráfica desses sons.*

Deste modo, no ensino da leitura, a oralidade apresenta-se como um ponto de partida, e a escrita, um ponto de chegada.

#### **4.6. MODELOS PARA APRENDER A LER**

Embora não estejamos em posse de uma teoria completa acerca da aquisição da leitura, abarcando as várias dimensões do acto de ler, especificamente as dimensões psicológicas, linguísticas, pedagógicas e sociais, existem modelos relevantes que procuram explicar o percurso desenvolvido pela criança na aquisição da difícil competência de aprender a ler.

Ainda que pudéssemos apresentar outras propostas, faremos referência a seis modelos explicativos da aprendizagem da leitura que consideramos mais relevantes: modelo de Perfetti, modelo de Marsh, Friedman, Welch & Desberg, modelo de Frith, modelo de Ehri, modelo de Chall, modelo Spear-Swerling & Sternberg.

#### 4.6.1. Modelo de Perfetti

O modelo apresentado por Perfetti sustenta que a aquisição e o desenvolvimento da leitura não podem ser entendidos como uma sucessão de fases/etapas, mas como um processo contínuo de crescimento da quantidade e qualidade das representações das palavras (Cruz, 2007:109).

Perfetti considera os processos fonológicos como determinantes no processo de leitura. Desta forma, quanto mais automatizados se encontrarem os processos de baixo nível (perceptivos e lexicais), mais recursos cognitivos poderão ser dirigidos para a compreensão do que está a ser lido.

O conhecimento fonémico e as etapas iniciais da leitura mantêm uma relação de reciprocidade. A leitura é considerada como uma actividade linguística secundária, que depende de outros processos linguísticos fundamentais existentes na fala.

Para explicar como emerge a leitura das palavras, Perfetti sugere o seu modelo de activação, dando destaque às diferentes etapas da sensibilidade fonológica presentes na fala de uma criança.

Segundo ele:

- Numa fase mais precoce, as crianças aplicam um termo impreciso, com a intenção de ultrapassarem a situação em que estão envolvidas (por exemplo, querendo exprimir “pó”, proferem a palavra “lixo”).

- A imaturidade continua a figurar nesta etapa: os leitores principiantes codificam todos os segmentos numa palavra, procuram na memória uma palavra relacionada e proferem-na (em vez de dizerem a palavra “rato”, dizem “ratinhos”, ou “gato”, que possui sons muito semelhantes).

- Nesta fase, surge uma procura lexical portadora de embaraços fonémicos: os jovens leitores tentam codificar alguns segmentos numa sequência. Usando os seus constituintes para procurar no léxico, fixam determinados critérios e encontram as palavras que lhes respeitam, e finalmente enunciam a palavra (em vez de dizerem a palavra “gato” dizem “rato” ou “pato”).

- É nesta fase que as crianças arriscam, mais uma vez, codificar alguns segmentos numa sequência, mas agora sem qualquer tipo de embaraços/constrangimentos na sua pesquisa no léxico. A presença de uma palavra com significado, associada às respostas

dadas na etapa anterior, não acontece agora: contudo, podem surgir *pseudo-palavras* (em vez de “pato”, elas dizem “tapo”).

- Na última etapa, os jovens leitores codificam um segmento de cada vez, no sentido de encontrarem uma correspondência alfabética (grafema-fonema), segmentando os grafemas (a palavra “pato” é segmentada em “p”, “a”, “t” e “o”).

Em síntese, este modelo assegura que as palavras faladas activam uma representação interna ligada a uma rede lexical-semântica e a uma rede lexical-fonémica e que os conhecimentos prévios e as regras fonológicas individuais são determinantes para uma correcta leitura das palavras (Cruz, 2007:110).

#### 4.6.2. Modelo de Marsh, Friedman, Welch & Desberg

Baseados na teoria do desenvolvimento, de Piaget, estes autores sustentam que a aprendizagem da leitura se realiza percorrendo quatro fases.

a) A primeira fase é caracterizada pela adivinhação: a criança aprende a identificar algumas palavras familiares e, pelo jogo da adivinhação linguística, reconhece-as, no seu contexto. A criança reconhece um grupo de palavras, mas apenas se estas se encontrarem contextualizadas. Isto é, pode dizer “aqui diz sumo”, apontando para uma garrafa onde se encontra a bebida. Mas se esta cadeia gráfica estiver escrita com caracteres de outro tipo, ou apresentada noutro suporte, poderá não ser reconhecida. Não é utilizado nenhum processo de descodificação ou de segmentação fonética, sendo, sim, usados índices visuais e o contexto onde a palavra está presente.

b) Na segunda fase, designada por *rede de discriminação*, as crianças aumentam significativamente o número de palavras que são capazes de reconhecer visualmente, e o jogo de adivinhação deixa de se apoiar somente em índices extra-linguísticos e passa a incluir índices de semelhança visual por comparação com palavras conhecidas. Deste modo, quando se recorre a palavras conhecidas para limitar o grau de adivinhação, verifica-se que a palavra adivinhada começa a assemelhar-se visualmente com a palavra a ler. As crianças para além do contexto, começam a utilizar, de forma mais intencional, os índices visuais, como a primeira letra de uma palavra ou outras analogias entre as palavras: se for solicitada a uma criança a leitura da palavra “pedreiro”, ela é capaz de ler “Pedro”, uma vez

que é uma palavra que ela conhece, porque é o nome de um amigo e começa pela mesma letra.

c) A terceira fase (descodificação sequencial) é caracterizada pela aquisição das regras simples de conversão grafema/fonema, que possibilita à criança identificar palavras desconhecidas. Neste estágio, a criança, encara, frequentemente, apenas uma relação unívoca letra-som. Por isso, terá dificuldade em ler palavras irregulares ou palavras que exigem conhecimento de regras contextuais.

d) Por último, na quarta fase, a da descodificação hierárquica, as crianças praticam uma leitura fluente, em que são utilizadas regras ortográficas complexas, tendo em conta a posição relativa das letras nas palavras e as analogias entre as palavras.

Este modelo serviu de base para o aparecimento de outros modelos, como por exemplo o de Ehri & Wilce, em 1985, e o de Harris & MacGregor, em 1984, entre outros (Cruz, 2007:113).

#### 4.6.3. Modelo de Frith

O modelo de aprendizagem da leitura proposto por Uta Frith prevê três estádios ou etapas: o logográfico, o alfabético e o ortográfico, que se distinguem pelo uso predominante de estratégias diferenciadas.

Apesar de serem estas as etapas/estádios referentes à aprendizagem da leitura (Cruz, 2007:114), é sugerida a existência de uma etapa anterior designada como etapa mágica, ou simbólica.

a) Antes de iniciarem a aquisição das habilidades de leitura, as crianças consideram, frequentemente, que qualquer marca feita por um lápis equivale a uma palavra ou frase. Nesta etapa, não há relação entre os rabiscos que a criança faz ou vê e as palavras que os rabiscos supostamente representam. As garatujas e as linhas são feitas de um modo arbitrário. Contudo, a criança considera que estas representam as palavras que ela conhece (*idem, ibidem*).

b) Na etapa logográfica, a criança reconhece algumas palavras escritas, com base em representações internas globais das palavras, assentes em traços visuais. Para ler, a criança procura indicadores visuais, entre os quais se salientam a forma, as cores, o contexto das

palavras, etc.. No entanto, esta não é uma verdadeira leitura, pois, se alterarmos a tipografia de algumas letras, as crianças deixam de reconhecer as palavras.

Os factores fonológicos são secundários. As crianças não são, ainda, capazes de fazer operações de análise das palavras escritas e de estabelecer relações entre partes dessas palavras e partes da sua pronúncia. Portanto, nesta fase, a criança pode identificar e ler em voz alta a palavra *iogurte*, se estiver representada nas suas cores habituais e com os seus caracteres habituais; mas se estas características sofrerem alterações, a palavra deixa de existir para a criança.

c) A etapa alfabética é muito importante na aprendizagem da leitura, uma vez que o nosso sistema de escrita é alfabético. A criança aplica mecanismos de correspondência grafo-fonológica, permitindo-lhe converter os segmentos ortográficos em fonológicos, de acordo com uma ordem sequencial. Nesta etapa, as crianças terão de ser capazes de seccionar as palavras nas letras que as compõem e de associar a cada letra o som que lhe equivale. Neste estágio ou etapa, é usada uma sequência de letras como pista para ler uma palavra, e a criança reconhece e lê as palavras em qualquer disposição escrita. O que se exige da criança é uma análise explícita da língua oral.

d) A etapa ortográfica permite à criança identificar, momentaneamente, as palavras, ou parte delas. Nesta etapa, o leitor começa a ler fluentemente, pois toma consciência do modo como as letras podem ser combinadas para produzir sons diversos.

Num desenvolvimento normal (Cruz, 2007:118), as crianças transpõem estas fases sequencialmente, beneficiando cada uma delas das aquisições feitas anteriormente. Desta forma, uma nova etapa/estádio é o resultado da combinação das competências recentes com as passadas, razão pela qual não se pode atingir um estágio sem primeiro superar o estágio anterior.

#### 4.6.4. Modelo de Ehri

Segundo este modelo, a aprendizagem da leitura passa por quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada.

O designativo de cada fase reproduz o tipo de relação que liga as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado na memória (Cruz, 2007:120).

a) A primeira fase, a pré-alfabética, representa o período mais precoce de leitura de palavras, ou seja o período em que as crianças não lêem de modo independente e não conhecem o modo de funcionamento do sistema alfabético.

Nesta fase, as crianças, para lerem, não utilizam, ainda, a relação letra-som. A leitura de palavras é feita através da selecção de pistas visuais: os leitores conseguem identificar a palavra “mão” pela *onda* (til) por cima da letra do meio. Contudo, podem ler outras palavras, como “não” e “pão”, ou outras palavras que tenham til. Como os leitores não estabelecem a relação letra-som para recordar as palavras, criam relações entre as pistas visuais salientes e o significado, recordando o conceito, e não a pronúncia, pois não guardam na memória a pronúncia das palavras escritas.

b) De seguida, surge a fase alfabética parcial, quando as crianças lêem, estabelecendo relações entre algumas letras que formam as palavras e os seus sons. Agora, não se faz uso, ainda, de toda a informação pertencente ao paralelismo letra-som da palavra: o leitor apenas recorda e aplica algumas correspondências, ou seja as que se lhe afiguram mais visíveis/salientes. Nesta fase, a criança deverá ser capaz de diferenciar determinados sons, nas palavras, e de reconhecer que letras da palavra estão relacionadas com eles. O leitor faz incidir, agora, o seu conhecimento sobre a relação letra-som, para formar conexões. Existem, nesta fase do modelo, pistas fonéticas: para ler a palavra “mola”, as crianças podem lembrar-se da correspondência letra-som, apenas para as letras “m” e “a” da palavra, aproveitando esse conhecimento para a lerem. Contudo, as pistas fonéticas trazem limitações para a leitura: palavras com letras idênticas são confundidas (moda, mota, mola...). Indivíduos com limitações no processamento fonológico terão dificuldades em avançar para a fase seguinte, a fase alfabética total, e ainda mais para a fase alfabética consolidada, que poderá estar fora do seu alcance.

c) Na fase alfabética total, os leitores já reconhecem todas as correspondências entre os grafemas contidos nas palavras e os fonemas respeitantes à sua pronúncia. Nesta fase, a leitura passa a efectuar-se mais rapidamente, já que as palavras são reconhecidas visualmente. As representações das palavras memorizadas pelos leitores são bastante completas para que estes diferenciem espontaneamente palavras idênticas.

d) Por último, a fase alfabética consolidada é avaliada como a mais eficiente da leitura, própria dos leitores maduros.

As quatro fases propostas por Ehri descrevem o modo como a criança aprende a ler e como o processo se altera ao longo do seu desenvolvimento (Cruz, 2007:123),

revelando-se as capacidades de processamento fonológico como muito importantes neste modelo de aprendizagem da leitura.

#### 4.6.5. Modelo de Chall

O modelo de aprendizagem da leitura proposto por Chall contempla seis fases, desde o momento zero do desenvolvimento da leitura, até ao momento mais avançado e de maior maturidade desta habilidade.

- A fase da pré-leitura, ou pseudo-leitura (Fase 0), decorre no período desde o nascimento até ao final da primeira infância (0-6 anos). A criança aprende a linguagem oral, entre outros conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, tomando consciência de que a intenção da linguagem escrita é a comunicação. Assim desenvolve capacidades visuais, visuo-motoras, perceptivo-auditivas e linguísticas fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta fase, emergem os alicerces para a construção da alfabetização, antes que o ensino formal ocorra. Esses alicerces serão sólidos se a criança tiver um desenvolvimento rico em experiências. Este é, pois, um estágio de desenvolvimento prévio, necessário para que a criança possa adquirir a habilidade da leitura. A esta fase é dado o nome de alfabetização emergente.

- A etapa seguinte (Fase 1), denominada de leitura inicial ou de descodificação, é a primeira fase referente à leitura, abrangendo o 1º e 2º anos de escolaridade (6-7 anos). O objectivo central desta etapa consiste na aquisição do código alfabético, uma vez que se afigura fundamental para se aceder a outras aprendizagens. A criança aprende a fazer uso das letras como sinais de sons, sendo trabalhadas as correspondências grafema-fonema, começando com as vogais e as consoantes, seguindo-se as combinações silábicas e os grupos de consoantes. A descodificação e a codificação implicam o conhecimento do código, o que requer um ensino e uma aprendizagem sistemáticos. Desta forma, prevê-se como necessário um trabalho de carácter analítico. No final desta fase, a criança descobre a natureza alfabética do sistema escrito que lhe possibilita a leitura de qualquer palavra ou pseudo-palavra.

- Na etapa seguinte, Fase 2 ou de consolidação e fluidez da descodificação (7-8 anos), a criança utiliza, de forma automatizada, o código anteriormente aprendido. O que foi aprendido na etapa anterior é agora objecto de consolidação, verificando-se um

desenvolvimento célere na capacidade de ler. Assim, nesta fase, a criança completa o domínio dos mecanismos da leitura de palavras.

- Dos 9 aos 13 anos decorre a Fase 3, em que a criança lê para aprender coisas novas. A leitura apresenta-se como uma via para aprender, a partir da utilização de textos, completando o ouvir e o olhar. A criança deixou de “aprender a ler”, passando “a ler para aprender”. Ao longo desta etapa, irão aperfeiçoar-se e desenvolver-se características da compreensão da leitura.

- Dos 4 aos 18 anos, ocorre a fase 4, quando é efectuada uma leitura altamente eficaz, que permite ler todo o tipo de materiais e considerar mais de um ponto de vista. O desenvolvimento da leitura é dado como concluído: o leitor pratica uma leitura fluente de textos que incidem sobre diferentes matérias e temas, como a leitura fluente de vários materiais, onde estão envolvidos vários níveis de compreensão.

- Surge, por último, a Fase 5, que decorre a partir dos 18 anos. A leitura, nesta fase, é recorrida pelo leitor conforme as suas necessidades, o que implica uma reconstrução do significado dos textos mediante os objectivos da pessoa. Nesta etapa, a leitura está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional do leitor.

Existem variações na velocidade de progressão, pelos estádios. Contudo, assume-se que todos os leitores (Cruz, 2007:127) têm de passar por todas as etapas de desenvolvimento referentes à aprendizagem da leitura propostas por Chall.

#### 4.6.6. Modelo Spear-Swerling & Sternberg

Estes autores consideram a aquisição da leitura como um processo evolutivo cuja natureza se altera com o desenvolvimento, reconhecendo que os processos cognitivos envolvidos na leitura de uma criança de seis anos não são os mesmos que um leitor adulto competente utiliza.

O modelo de aquisição da leitura apresentado por Spear-Swerling & Sternberg indica a existência de cinco fases distintas: Reconhecimento de palavras por pistas visuais. Reconhecimento de palavras por pista fonética. Reconhecimento controlado das palavras. Reconhecimento automático das palavras. Leitura estratégica. Leitura proficiente adulta.

a) A fase do reconhecimento de palavras por pistas visuais é uma característica das crianças ao nível do pré-escolar, pois nesta etapa elas estão a iniciar o reconhecimento de

palavras tendo como suporte as pistas visuais salientes: a cor ou um sinal particular, para reconhecer as letras e as palavras. Um exemplo é o reconhecimento do sinal *STOP*, tendo por base a cor e a forma das letras, sem, no entanto, haver um verdadeiro reconhecimento das mesmas. Se as letras estiverem impressas num contexto diferente, deixam de ser identificadas.

b) A fase de reconhecimento de palavras por pista fonética é onde os leitores dão início à utilização de pistas fonéticas para identificar as palavras. No entanto, acontece que a criança se apropria somente da primeira letra e da última, surgindo por vezes algumas confusões: ao tentar ler a palavra "mola", ela lê "mala", "maca". Assim, nesta etapa, a criança não é capaz de descodificar por completo as palavras, necessitando de se apoiar no contexto para as reconhecer. Para que a criança alcance esta etapa, será fundamental possuir um nível elementar de consciência fonémica, ou noção dos fonemas presentes nas palavras que ouve, no seu dia-a-dia. Para que seja alcançado o reconhecimento das palavras por pista fonémica, será decisivo que a criança tenha descoberto o princípio alfabético.

c) Na terceira fase ou de reconhecimento controlado das palavras, as crianças possuem, por completo, as habilidades de descodificação de palavras, quer utilizando pistas fonéticas, quer pistas ortográficas. Contudo, a descodificação continua a exigir delas um grande esforço.

d) A etapa do reconhecimento automático das palavras sustenta que as crianças são capazes de identificar perfeitamente as palavras mais comuns sem revelarem esforço. Esta fase, segundo os autores, tem uma importância essencial para que se atinja uma leitura proficiente, visto que o reconhecimento mecânico das palavras gera condições para um rápido desenvolvimento da compreensão leitora. Deste modo, a leitura deixa de ser o objecto da aprendizagem, para se tornar ferramenta de aprendizagem.

e) Na fase da leitura estratégica, as crianças começam a diversificar as vias para melhor compreenderem o que lêem. Segundo os autores deste modelo de aprendizagem da leitura, esta aquisição de estratégias de leitura é um processo que se prolonga ao longo de toda a vida, tal como acontece com o reconhecimento automático das palavras.

f) A última fase, a da leitura proficiente adulta, tem como característica principal a existência de habilidades de compreensão extremamente desenvolvidas, dependentes das capacidades de reconhecimento mecânico das palavras.

A aquisição da leitura, para Spear-Swerling & Sternberg, é perspectivada como um processo desenvolvimental que abrange fases qualitativas diferentes (Cruz, 2007:132).

O desenvolvimento da leitura, segundo a proposta de Frith, passa pela sucessão de estádios, que ele descreve como estáveis e obrigatórios, referindo como indispensável a estratégia logográfica no processo de conversão grafema fonema.

De acordo com Ehri, o processo de aprendizagem da leitura muda, à medida que vai evoluindo. Alunos com dificuldades a nível fonológico poderão evidenciar dificuldades em alcançar as duas últimas fases (alfabética total e alfabética consolidada).

O modelo proposto por Chall, com o qual nós concordamos, indica que os leitores terão de passar pela mesma sequência de desenvolvimento, sublinhando que as seis etapas referidas evidenciam que as exigências da leitura se alteram durante o processo da sua aprendizagem, pois são efectuadas mudanças de natureza qualitativa e quantitativa.

#### **4.7. APRENDIZAGEM DA LEITURA E LITERACIA EMERGENTE**

Muitas crianças, quando chegam ao 1º ano de escolaridade, já fizeram descobertas consideráveis sobre a linguagem escrita, através de experiências precoces, no contexto da família e do jardim-de-infância. Essas descobertas poderão desempenhar um papel importante no desempenho escolar e na aprendizagem da leitura.

As crianças a quem foram lidas muitas histórias (Viana & Teixeira, 2002:27), ao entrarem para o ensino formal, revelam a capacidade de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem.

Na opinião de Snow (*idem, ibidem*), as dificuldades demonstradas pelas crianças, quando dão início à aprendizagem da leitura, prendem-se com a incapacidade de trabalhar com a língua de forma descontextualizada, ou seja, desligada de situações comunicativas espontâneas.

Deste modo, as experiências vividas pela criança, durante a infância, são pilares determinantes para sustentarem o sucesso da aprendizagem da leitura que se revela como um processo gradativo, que começa antes do ensino formal.

Em 1997, o Ministério da Educação, através das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (DEB, 1997), já reconhecia que a aprendizagem da leitura ocorre precocemente, ou seja, antes da entrada para o ensino obrigatório, que em Portugal é o 1º ano de escolaridade.

Aí se apresentam três aspectos principais, em leitura: comportamentos e estratégias do leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, mas valorizando o livro; desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler (Macedo & Soeiro, 2009:49).

Quanto aos comportamentos e estratégias (Mata, 2008:65), é realçado o papel do educador como modelo de referência, pois “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura...” (Mata, 2008:70).

O educador detém um papel determinante (DEB, 1997:70), ao proporcionar o contacto com diferentes suportes de leitura e apoiar a sua exploração, de modo a que as crianças se vão apropriando das funções da leitura, procurando “informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação”, “ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler, em conjunto, uma receita e segui-la para a realização de um bolo...” (*idem, ibidem*:71).

Dando seguimento ao esclarecimento da autora, as interações contextualizadas, significativas e informais fomentam, não só a valorização da leitura, mas também o prazer a ela associado, tendo os livros de histórias um papel fundamental, pois é através deles que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”, suscitando “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... o desejo de aprender a ler” (*idem, ibidem*:70).

Será oportuno referir que os momentos de leitura, na sala (educação pré-escolar), devem ser precedidos de apoio, no sentido de se facilitar a compreensão.

A educadora deve antecipar o conteúdo do “documento” (estratégia para despertar a curiosidade da criança), passar à sua leitura e posteriormente, em conjunto com as crianças, identificar as ideias principais que sustentam o enunciado escrito. Por último, a educadora deve facultar meios para que as crianças, autonomamente, recordem o conteúdo do enunciado escrito, cedendo-lhes pistas para identificarem palavras, as poderem ler e lembrarem as ideias que lhes estão associadas (Mata, 2008:64).

Estas estratégias possibilitam que as crianças integrem a importância da compreensão associada à leitura, desenvolvam estratégias de leitura e, gradualmente, se apercebam de algumas convenções e características do sistema de escrita (*idem, ibidem*). Deste modo, incentivadas para o reconhecimento de novas palavras e o desenvolvimento de vocabulário visual alargado, as crianças sentir-se-ão mais competentes e motivadas.

Segundo Lurdes Mata (2008:64), esta é uma etapa importante para posteriormente se proceder a comparações entre palavras e à identificação, nos textos, de regularidades e irregularidades, que permitirão desenvolver concepções mais avançadas sobre leitura e escrita.

Em família, na biblioteca... e depois no jardim de infância, as crianças desenvolvem, precocemente, modos de proceder, sobre leitura, que se revelarão de extrema importância para a sua aprendizagem, à entrada para o ensino formal.

Quando as crianças observam os outros a ler, apercebem-se de características atinentes ao acto de leitura: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz e o movimento dos lábios, o virar as páginas, etc..

Como há crianças que não concebem a leitura sem voz (Mata, 2008:67), as leituras em voz alta, são um meio para que elas se apropriem das funções e da estrutura da linguagem escrita, e uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Teberosky & Colomer, 2003:20).

Ainda segundo Purcell-Gates (Teberosky & Colomer, 2003:21), as leituras em voz alta têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento de aspectos não linguísticos: facilitam o conhecimento das funções de escrita, favorecem as aprendizagens das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso e actuam, também, sobre as motivações para aprender a ler e a escrever.

No entanto, a aquisição da literacia não é o simples resultado da exposição da criança a um meio rico em material escrito: depende muito da capacidade dos outros a envolverem em actividades de literacia (Mata, 2006:21), pois os conhecimentos que as crianças vão adquirindo só se vão organizando e desenvolvendo se as crianças usufruírem de contactos directos, diversificados e sistemáticos, com situações em que observam ou interagem com alguém que lê.

O papel dos pais, na preparação para a leitura, assume notoriedade: as crianças, quando presenciam a leitura e os comentários do adulto enquanto lê determinado suporte escrito (jornal, revistas, dicionários, horários, livros de histórias...), aprendem sobre o seu conteúdo (Teberosky & Colomer, 2003:29).

Segundo as mesmas autoras, "quando os adultos incluem as crianças activamente em torno de actividades de escrita, colaboram para o aumento de seu vocabulário e para a compreensão das funções do texto escrito", ambos os aspectos estando "relacionados com o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita" (*idem, ibidem*:34).

Alguns estudos têm mostrado (*idem, ibidem:20*) que, ao partilhar a leitura de um livro com as crianças, não se cria somente uma actividade lúdica, mas também uma situação de aprendizagem. Com esta actividade, as crianças descobrem que a linguagem dos livros tem convenções próprias e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e do agora (*idem, ibidem*). A leitura de histórias encontra-se directamente relacionada com a mestria nas competências linguísticas (Cruz & Ribeiro, 2009:108).

Viana & Teixeira (2002:46) consideram que, quando uma criança adquire experiência na leitura de histórias, antes de entrar para a escola primária, é capaz de “falar como um livro”, e esta experiência é muito importante para a aprendizagem.

Contudo, não podemos esquecer o número de crianças que chega ao 1º ciclo do ensino básico sem participar em experiências letradas, sem ter feito uso directo e/ou indirecto de livros infantis, sem ter participado em práticas sociais de leitura. É visível que os pais destes alunos acreditam, ainda, que o uso dos livros é uma consequência do ensino escolar e, para eles, a aquisição de livros é feita, apenas, quando a criança sabe ler.

Deste modo, e como referem Teberosky & Colomer (2003:35), para estes pais a aprendizagem da leitura é descontínua: há um momento *antes* de se ter aprendido e o momento em que já se aprendeu.

Desta forma, urge que os professores estejam informados (Santos e Sardinha, 2009:116-117), garantindo condições para que as aprendizagens não comecem e acabem dentro das quatro paredes da instituição escolar. É fundamental avaliar, analisar e reflectir as competências literárias dos alunos, provocando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, escola/família, para poderem ultrapassar dificuldades no sentido de promover o sucesso dos seus alunos (*idem, ibidem:117*).

É necessário que o professor permita aos alunos a participação em experiências letradas. Assim se procedendo, teremos, certamente, alunos mais realizados e pais mais participativos, e a escola, ainda que não tenha ficado perfeita, estará, certamente, melhor.

#### **4.8. CONCLUSÕES**

A leitura é um instrumento de trabalho fundamental para que a criança obtenha sucesso na escola: estando presente em todas as áreas curriculares, transmite conhecimentos, possibilita aprofundar o código linguístico e desenvolver a criatividade,

estabelece comunicação. Assim, se a criança não aprender a ler, todo o seu percurso escolar e de desenvolvimento de vida ficará comprometido.

Tendo presente a importância da leitura, será necessário que o seu ensino ocorra num ambiente agradável, aperfeiçoado por materiais apelativos que, de forma directa ou indirecta, convoquem o aluno para a aprendizagem da leitura.

A biblioteca *é o espaço* que todas as escolas deveriam oferecer aos seus alunos. Biblioteca, escola e leitura são peças fundamentais para construir o *puzzle* da aprendizagem da leitura: por isso têm que estar articuladas.

As capacidades cognitivas são condições necessárias para a aprendizagem da leitura. No entanto, não são condições suficientes para que ela se efective. Factores de ordem linguística, social e afectiva detêm, igualmente, um papel indispensável na construção de um modelo de leitura.

Apesar de ser apontada a idade de sete anos para a aprendizagem da leitura, muitas crianças começam a ler aos três anos de idade. Pela reflexão que fizemos, concluímos que o conhecimento da língua em que a criança vai aprender a ler é um elemento importante a nível da capacidade para a leitura, contribuindo as aquisições léxico-sintácticas, encetadas em idade pré-escolar, pelo leitor aprendiz, para o sucesso na aprendizagem da leitura, sobretudo ao nível da organização sintáctica e do reconhecimento das palavras.

Para que assim seja, a criança deve ser inserida num ambiente que possibilite o desenvolvimento de capacidades importantes para a aquisição da leitura, pois que as competências de literacia emergente, que a criança detém quando ingressa no 1º ano de escolaridade, irão influenciar a sua aprendizagem e o seu desempenho na leitura.

Valorizar, em ambiente livre, o que o aluno sabe é fundamental para o seu sucesso, sendo determinante a intervenção do professor, como facilitador da aprendizagem.

A leitura, contrariamente à aquisição da linguagem, é uma competência que não se desenvolve naturalmente: requer uma aprendizagem consciente, por parte de quem lê, devendo ser objecto de explicitação por parte de quem ensina.

Uma criança familiarizada com a diversidade de textos que fazem parte do dia-a-dia (jornais, revistas, livros, receitas...) estabelecerá, mais facilmente, uma relação positiva com a leitura. Assim, é fundamental que a criança reconheça o texto como uma via para aprender a ler.

Também, desde cedo, deverá ser estimulada, na criança, a capacidade de reflectir sobre a língua que utiliza.

Igualmente, o nível da consciência fonológica encontra-se directamente relacionado com a capacidade que a criança possui, ao realizar as tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação dos sons. Ele pode, ainda, anunciar, com algum grau de fiabilidade, o futuro sucesso ou insucesso na leitura e na escrita. No entanto, a própria aprendizagem da leitura desenvolve e amplia essa consciência.

Na aprendizagem inicial da leitura, a criança passa por várias etapas. Fizemos menção, neste capítulo, a alguns modelos explicativos, cujo conhecimento será relevante para o professor, uma vez que pudemos verificar que, apesar das diferentes posições dos seus autores, as crianças terão de passar por diferentes etapas/fases para que possam atingir o nível de bons leitores.

## CAPÍTULO 5

### OS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA

#### 5.1. INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, que a criança vai adquirindo diferentes formas de comunicar, tendo como objectivo o relacionamento com o mundo em que está integrada.

Inicialmente, a um nível interior, corporal e não verbal; depois, a um nível simbólico e verbal (Cruz, 2007:137).

A linguagem oral é adquirida através do contacto com as pessoas que a rodeiam. A linguagem escrita e a competência da leitura implicam aprendizagem, que tem de ser formal e sistematicamente ensinada. Isto porque “fala-se de... intuições linguísticas, que permitem ir adquirindo naturalmente a língua sem intervenção de processos elaborados de compreensão, e fala-se de aprendizagem quando estão em causa as competências da leitura, da escrita, do desenvolvimento linguístico” (Ferraz, 2007:18). E a língua materna é objecto de ensino (*idem, ibidem*).

A corroborar esta ideia, Sim-Sim (2006:141) afirma que leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, sendo necessária aprendizagem. Segundo essa autora, “aprender a ler é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina” (*idem, ibidem*).

Perante o exposto, e citando Araújo (2007:9), ensinar todas as crianças a ler não é tarefa fácil, nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer. Como releva Mialaret (1997:9), esta é uma enorme responsabilidade dos educadores.

Perante o desafio de ajudar as crianças a descodificarem o sistema escrito, o professor deverá ter como preocupação encontrar a forma mais apropriada de promover a aprendizagem da leitura (Cruz, 2007:137-138). Compete-lhe organizar e sistematizar práticas educativas que introduzam o aprendiz na actividade de extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dotar as crianças das ferramentas de que necessitam para a abordagem dos textos e a compreensão do que neles está escrito, e assim se tornarem leitores fluentes.

É aqui que entram os métodos de ensino e aprendizagem da leitura.

Mas estes métodos, tal como são praticados nas escolas, enfermam, muitas vezes, de dificuldades a que é preciso atender.

Antes de mais (Cruz, 2007:138), a criança é o factor fundamental, no que se refere ao sucesso ou fracasso da aprendizagem da leitura, muito mais do que o método, em si, que deverá ser adequado às suas circunstâncias, e não ao contrário.

Depois, como referem Viana & Teixeira (2002:85), as crianças são, frequentemente, iniciadas na leitura de modo formal, sem fazerem ideia do que é a leitura e de quais as suas finalidades e vantagens.

A acrescentar a isto, não raramente os professores se preocupam mais com o 'ensino' da leitura do que com o 'processo' de ler. E como, muitas vezes, não possuem um desenvolvido conhecimento teórico sobre essa realidade, recorrem rotineiramente ao mesmo método, sem atenderem às especificidades das crianças.

Como também se verifica, o ensino da leitura, se pode ser considerado ao nível da instrução, ou seja, do ensino propriamente dito, com a transmissão de saberes do docente para o aluno, tendo como objectivo desenvolver competências de leitura, também deve ser considerado ao nível da remediação. Isto é, se a criança não conseguiu obter os melhores resultados com o primeiro esforço desenvolvido, deverá ser ajudada por outras vias, as da remediação, para que possa ultrapassar as dificuldades evidenciadas na aprendizagem da leitura.

Outra situação comum é quando o professor ignora que os alunos a quem se dirige, sendo detentores de saberes prévios, que lhes permitem servir-se eficazmente da língua, mantêm diferenças entre si, na forma como a dominam (Ferraz, 2007:18), e por isso devem ser consideradas especificidades.

Também a falta de justificação e fundamentação para os métodos utilizados constitui uma dificuldades, no modo como os professores trabalham o ensino da leitura.

Consciente desta realidade, é nossa intenção, no presente capítulo, proceder à abordagem de alguns dos métodos de ensino da leitura que reportamos mais relevantes.

Depois de focalizarmos o conceito de método, consideraremos os métodos sintéticos (o método alfabético, ou ABC, e o método Jean-Qui-Rit), os métodos analíticos ou globais (o método global das palavras, o método global das orações, o método global de frases, o método global dos contos, o método global de Angola, o método das 28 palavras, o método natural) e os métodos analítico-sintéticos (apropriando-se das vantagens dos dois conjuntos anteriores). Por fim, procuraremos estabelecer uma confrontação entre os

métodos apresentados, de modo a evidenciarmos as suas potencialidades relativas e possibilitarmos maior eficácia ao seu uso na sala de aula.

## 5.2. O CONCEITO DE MÉTODO, APLICADO À LEITURA

Antes de passarmos à análise dos métodos para a aprendizagem da leitura, será importante reflectirmos sobre o conceito de método, que lhes subjaz.

Froissart (1976:39) diz que o termo “método” pode ter vários significados: processo, pedagogia, técnica, entre outros.

É conhecida a origem grega do termo, sendo que método quer dizer *caminho para um fim ou para além*.

Não existe um “método” puro (Froissart:1976), pois cada professor, mais ou menos fiel a um determinado processo de ensino e aprendizagem, tem o seu modo de agir e pedagogia pessoais. Há, deste modo, um número quase que indeterminado de métodos: tantos como professores e manuais.

Desta forma, podemos afirmar ter existido, e ainda existir, uma grande variedade de técnicas de ensino da leitura. Porém, se fizermos uma análise rigorosa do conceito de método, podemos concluir que só existem duas posturas históricas fundamentais sobre o ensino inicial da leitura, as quais englobam todos os outros métodos e se podem denominar como os métodos fónicos (fonéticos) ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos.

A confirmar esta teoria, salientamos a postura de Simon (Mialaret, 1997:22), que refere que, “apesar das aparências, existem, na realidade, apenas dois métodos/processos de leitura”, ambos procurando “fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre símbolos da língua escrita e os sons da língua falada”.

Um desses métodos efectua o estudo dos elementos mais simples (símbolos e sons) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado por processo sintético.

O outro processo é o analítico ou global, que parte das palavras, uma frase, um texto (um todo), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples: às palavras, às sílabas, às letras.

Consideramos, também, importante referir sobre os processos mistos, que procuram juntar as vantagens dos dois métodos referidos (sintético e analítico), com a finalidade de melhorar a sua aplicação.

### 5.3. OS MÉTODOS SINTÉTICOS

Os métodos sintéticos foram, durante muito tempo, utilizados pelos professores, nas nossas escolas, para ensinarem as competências da leitura aos alunos. Contudo, assistimos, hoje, ao seu abandono, em detrimento de práticas mais globalísticas.

Estes métodos têm como ponto de partida as partes para chegar ao todo. São os métodos que utilizam a prática do 'be-a-bá'. Os pais dos alunos, quando o professor não utiliza uma metodologia de ensino desta natureza, sentem 'insegurança' e dizem não conseguir ajudar os filhos na aprendizagem da leitura, uma vez que eles mesmo foram escolarizados segundo os métodos sintéticos.

Tendo presente o que já foi dito neste trabalho, estes métodos impossibilitam a criança de criar, inferir e pôr em prática os conhecimentos prévios sobre determinado assunto. As aulas tornam-se pouco dinâmicas, pois os alunos são ensinados todos ao mesmo tempo, sem se considerar, minimamente, a individualidade de cada um. O ponto de partida é igual para todos: "aquisição das letras; a sílaba; leitura de palavras; leitura de frases" (Mialaret, 1997:54).

#### 5.3.1. MÉTODO ALFABÉTICO OU ABC

O método alfabético, ou ABC, é, hoje, muito pouco praticado. Este método assenta no princípio de que as crianças devem aprender as letras e usá-las sempre que aprendem palavras novas, sendo com ele dada maior relevância às letras do que aos sons que elas representam.

Segundo Morais (1997:241), o método nasceu por se constatar que a criança sente dificuldades em passar da associação entre os nomes das letras à fusão dos sons, para pronunciar as palavras.

Depois de ter aprendido o *abecedário*, ou seja o nome das letras, seguindo uma determinada ordem, a criança era ensinada a associar cada nome da letra a um símbolo. Estando esta etapa concluída, o aluno era ensinado a repetir sílabas sem significado (ta-te-ti-to-tu...). Com este método, só ao fim de meses, ou mesmo de anos de exercícios semelhantes, a criança era confrontada com a verdadeira leitura.

Para os defensores deste método, conhecer os sons das palavras a partir das letras permite a compreensão de novas palavras e, em geral, ajuda a relacionar a escrita com a linguagem falada.

O método alfabético, ou ABC, reporta-se à civilização grega e já foi o mais utilizado, no ensino da leitura, pela civilização ocidental (Morais, 1997:241), vigorando durante séculos. Mas acabou por ser alvo de uma apreciação crítica negativa, por não despertar interesse nas crianças nem responder às suas condições psicológicas. Segundo os críticos (Feil, 1983:27-29), com ele o aluno aprende a ler a partir de letras, que em seguida lhe irão permitir a formação de sílabas e, posteriormente, a formação de palavras.

As palavras formadas pela criança têm como função a memorização das letras que foram estudadas. Através desta prática de ensino, o aluno perde o interesse pela leitura, chegando a aborrecer-se, pois os exercícios de soletração são monótonos e cansativos e não permitem que a criança encontre utilidade na leitura.

Opiniões como a de Shaywitz (2008:220) valorizam que saber como é que as letras representam os sons ajuda as crianças a prestarem mais atenção aos sons individuais, quando estes ocorrem na palavra falada, o que é de extrema importância no aprender a ler.

Seguidores conhecidos deste método de ensino e aprendizagem da leitura foram João de Barros (*Cartilha de aprender a ler*, 1539), António Feliciano de Castilho (*Método português de leitura*, 1841), João de Deus (*Cartilha maternal*, 1876).

### **5.3.2. Método Jean-Qui-Rit**

Este método é considerado sintético, ainda que apareça referido como um método mitigado, com um ponto de partida silábico (Dehant & Gille, 1974:120).

O método explora os sentidos visual, auditivo e tátil, recorrendo aos gestos para facilitar a pronúncia e a memorização das letras e ao movimento ritmado, para tornar a leitura de qualquer frase num momento de alegria e de grande dinâmica. Por isso é aplicado a crianças que, por razões diversas, sobretudo limitações pessoais, necessitam de grande motivação para aprender a ler.

Os exercícios de mímica, canto e ritmo favorecem a construção do esquema corporal, por parte da criança, ajudando-a na compreensão de pormenores essenciais da leitura e da escrita (lateralidade). O canto por sua vez repousa e acalma, levando ao

desenvolvimento da capacidade de emitir e receber todos os sons da cadeia fónica com precisão, claramente diferenciados, relacionados e temporalmente ordenados.

Com este método, as crianças instáveis tenderão a tornar-se progressivamente mais regulares, o mesmo acontecendo com crianças mais lentas. O gesto, o ritmo e o canto fixam a atenção e suscitam o interesse da criança e de toda a turma: acalma os irrequietos, leva à participação dos mais tímidos promovendo desta forma o equilíbrio emocional. O método apareceu, pela primeira vez, nos finais do século XIX, introduzido por Pape-Carpentier, e teve logo total aceitação das crianças a quem foi aplicado (Froissart, 1976:47). Consistia, não só na apresentação de imagens, para a aprendizagem do alfabeto (o que, apesar de ser agradável, não modificava a atitude da criança em relação ao livro e ao professor), mas ainda na ilustração de cada som por via de um movimento de mímica, efectuado pelo próprio aluno.

Mas foi Lemaire (Lemaire, 1990) que, verificando que a alegria é um óptimo *fermento*, tanto para crescer como para aprender, enriqueceu o método, desenvolvendo a sua componente gestual e rítmica para a aprendizagem da leitura e escrita, apelidando-o de *Moyens Educatifs Jean-Qui-Rit*.

Froissart (1976:49) explica a exequibilidade deste método na sala de aula:

*Durante a aula, o professor coloca-se em frente dos alunos, que poderão estar sentados no chão, em cadeiras, ou então permanecer em pé. Conta-lhes uma história engraçada que lhes estimule a imaginação, apresentando-lhes, no decorrer do relato, um som acompanhado da ilustração gestual que lhe corresponde. Vejamos um exemplo. O professor começa a contar: durante um passeio, uma pena de passarinho caiu na mão do Paulo, que se divertiu a fazê-la voar, soprando “pe...E” “pe...E”, ao mesmo tempo que imita o movimento, soprando, por exemplo um bocadinho de papel pousado nas costas da mão.” As crianças tecem comentários à história contada e o professor vai fazendo perguntas para os incitar a falar e a associar o relato, o gesto, o som e a letra escrita no quadro.*

#### **5.4. OS MÉTODOS ANALÍTICOS OU GLOBAIS**

Os métodos analíticos ou globais adoptam o sentido oposto dos métodos sintéticos: partem do geral para o particular e têm como objectivo levar o aluno a compreender o sentido do texto, remetendo a decifração para uma segunda fase. Estes

métodos promovem o desenvolvimento da inteligência, permitindo que os alunos expandam conhecimentos acrescentando saberes aos conhecimentos emergentes.

#### **5.4.1. MÉTODO GLOBAL DAS PALAVRAS**

Este método, também designado por método das palavras normais, foi concebido por Krammer e melhorado por Voguel. Por via dele, a criança entra na aprendizagem da leitura através de uma palavra, recolhida do seu vocabulário corrente, para que a sua compreensão seja conseguida. Durante as seguintes fases do método, a criança associa a forma gráfica da palavra à ideia e ao objecto por ela representado.

a) A palavra: é a fase globalística, durante a qual a criança aprende a ler, sincreticamente, uma grande variedade de palavras que lhe são familiares, escolhidas do seu vocabulário usual. Cada palavra, ao ser apresentada, deve estar acompanhada de um objecto (realidade directa), gravura ou mesmo um desenho no quadro (realidade representada) que lhe corresponda, em torno do que será desenvolvido diálogo, a funcionar como estímulo.

b) A sílaba: entra-se já numa fase analítico-sintética, durante a qual se fazem jogos de decomposição das palavras conhecidas, até à sílaba, seguidos de jogos de recomposição, e até de formação de novas palavras, com as sílabas obtidas. Após serem aprendidas umas dezenas de palavras, proceder-se-á à sua decomposição em sílabas, levando-se as crianças a reconhecer que existem sons iguais quando se trata de sílabas iguais, fixando desta forma elementos reconhecíveis, necessários para a formação e leitura de novas palavras.

c) A letra: é a última fase analítico-sintética, em que os jogos de decomposição, recomposição e de formação de novas palavras descem até à letra. A criança verifica que as letras iguais correspondem a sons ou articulações iguais, memorizando, deste modo, os elementos necessários para a formação e leitura de novas palavras.

#### **5.4.2. MÉTODO GLOBAL DAS ORAÇÕES**

O ponto de partida deste método é uma unidade de compreensão mais abrangente que a palavra: a oração, ou proposição, que deve ser simples e de sentido acessível ao entendimento da criança.

Essas orações são apresentadas por sugestão do professor ou dos próprios alunos, estimulados pela visualização de gravuras. A criança será levada à decomposição das orações em palavras, e depois de fixado um certo número delas, passará a outras orações, com palavras comuns e depois com palavras novas, a serem identificadas pelos seus elementos, tal como no método descrito anteriormente.

### 5.4.3. MÉTODO GLOBAL DE FRASES

Este método toma a frase como ponto de partida para a aprendizagem da leitura. No método global, considera-se a frase como elemento de compreensão completa, pois só ela pode exprimir uma ideia total, como unidade linguística natural, visto que a criança, quando aprende a falar, é confrontada com frases e não com sons isolados.

Este método apresenta diversas vantagens: desperta o gosto pela leitura, partindo da compreensão; acompanha o fenómeno psicológico da globalização da criança; desenvolve o hábito de se conhecerem as palavras por si mesmas, através dos exercícios de decomposição em sílabas e em letras; fomenta o hábito de leitura reflectida e permite um aperfeiçoamento evolutivo e constante do leitor.

No processo de aprendizagem da leitura por este método, consideram-se as seguintes etapas:

a) A frase: É o momento das aquisições globais puras, durante o qual se escolhe um assunto do interesse dos alunos e se destaca, da conversação estabelecida com a turma, qualquer afirmação conveniente, que se transforma na primeira frase a estudar. Depois de registada no quadro, a frase é lida expressivamente, em voz alta, pelos alunos. Parte-se para a fixação e o reconhecimento das frases, que são “escritas” e ilustradas pelas crianças no seu caderno. Estes cadernos serão transformados em *livros de leitura*, elaborados pelos próprios alunos, não havendo, desta forma, necessidade de adquirir um manual para que as actividades de aprendizagem da leitura se materializem.

b) A palavra: Chegando-se a esta fase, faz-se o reconhecimento da palavra, através de jogos de decomposição da frase, bem como da sua recomposição, e procede-se à formação de frases novas com as palavras obtidas.

c) A sílaba: Esta é reconhecida através de jogos de decomposição e recomposição da palavra. As palavras conhecidas são objecto de comparação, a fim de serem

identificados elementos comuns, para, de seguida, se formarem novas palavras com as sílabas conhecidas.

Faz-se o treino da leitura de outras frases, com a inclusão de palavras já estudadas. A decomposição levará os alunos à leitura de novas palavras, pelo processo mental de reconhecimento e de associação dos elementos já conhecidos. Desta forma, uma palavra desconhecida será lida pela identificação de elementos (sílabas), reconhecíveis de outros vocábulos já estudados.

d) A letra: A decomposição das sílabas, através da análise fónica, permite o contacto com as letras, que, por sua vez, serão recompostas para formar as mesmas sílabas, ou até outras sílabas diferentes/novas.

#### **5.4.4. MÉTODO GLOBAL DOS CONTOS**

Este método parte de uma ideia de Margarida Mc Closkei, e assenta na narração de um pequeno conto que consubstancie uma parte ritmada, de fácil apreensão, para servir de texto de leitura. Closkei definiu o seguinte: “A criança manifesta, na idade em que entra na escola, uma sede insaciável de narrações animadas e uma imaginação exuberante, que vive num mundo que ela mesma constrói” (Pestana, 1974:48).

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

As técnicas e fases que regem este método confundem-se com as dos métodos anteriores: narração acompanhada pela respectiva ilustração; interpretação e dramatização do conto; condução dos alunos ao isolamento de uma frase; estudo e decomposição da frase em palavras e assim sucessivamente até chegar à letra.

Os contos, como objecto de estudo e análise, poderão ser elaborados pelo professor, em colaboração com os alunos. Não deverão ser encarados como esforço de memória para a criança. É importante que sejam de dimensão reduzida, tenham palavras de fácil articulação e sejam acompanhados de um ritmo musical adaptado, de reconhecimento auditivo para a criança.

#### 5.4.5. MÉTODO GLOBAL DE ANGOLA

Em 1964, foi criada, no ultramar português, a classe pré-primária e com ela introduzido o método global de palavras e frases, orientado e implementado pelo inspector José Henriques Carneiro.

O espaço do império onde o método mais se enraizou foi Angola, sobretudo na região da capital.

Nessas escolas (com destaque para a Escola de Aplicação e Ensaios de Luanda), agentes de ensino despretensiosos realizavam, sem o saberem, a verdadeira “pedagogia da grandeza”, voltada para o aluno e construída com ele, de que nos fala Chateau (Abrantes, 1969/1970:1).

Bases importantes deste método foram o ludismo infantil e o ambiente criativo e aberto.

Sobre o primeiro ponto, e como o sentiu Claparède (Abrantes, 1969/1970:1), importa referir que, “para a criança o jogo é o trabalho, o bem, o ideal da vida, a única atmosfera em que o ser psicológico pode respirar e, por consequência, agir”.

Na realidade, a criança “engrandece-se” jogando. Pelo jogo, revela e sublima sentimentos; exterioriza, domina ou disciplina emoções; dá a conhecer a sua alma e aprende, nas relações humanas que ele implica, a noção do dever, dos “seus” direitos pessoais, do respeito pelos outros e do valor que a colaboração.

O jogo faculta à criança uma ascensão que é toda sua, um caminhar que não a cansa: um trabalho, afinal, em que o esforço anda de mãos dadas com a alegria de saber e de crescer.

Sobre o segundo ponto, deverá recordar-se que aprender a ler não deve implicar uma prática fastidiosa, de aplicação morosa e sem fundamentação psicopedagógica. Tal como o método entendia, aprender a ler é, para a criança, uma conquista sua, que, a par do esforço (e o acto de aprender pressupõe sempre esforço), implica realização e felicidade.

Para o Método Global de Angola, a acção da criança é o verdadeiro suporte dos conceitos e das noções que, sob a racional delicadeza orientação do professor, ela própria tem constantemente de elaborar. A imagem já não basta para que possa haver uma verdadeira aquisição de conhecimentos. A didáctica intuitivista é considerada ultrapassada e, em lugar dela, emerge a realidade que valoriza o aluno, uma didáctica activista, segundo a qual a criança tem de fazer para saber: executa actividades que verdadeiramente deseja,

fundamentadas nos seus reais interesses, de forma a expressar a alegria de aprender e de saber.

Segundo este método, a criança é a figura central de toda a obra educativa, constituindo os professores “tão-somente uma equipa irmanada pela mesma compreensão dos objectivos a atingir e dos meios a utilizar” (*idem, ibidem:3*).

O Livro é considerado, essencialmente, um meio de trabalho, para cada criança, activador de processos racionais, um instrumento didáctico que só está completo com a observação, a análise e o trabalho do próprio aluno. Como tal, o *livro de iniciação de leitura* foi um desses instrumentos de trabalho, um dos meios de que o professor se serve para que os alunos aprendam a ler, a observar e a pensar. É um instrumento didáctico que, dentro das normas pedagógicas, a criança tem de completar por si própria, com o seu interesse com a sua vontade, com a sua alegria. Esta alegria, faz parte da vida escolar e pode exprimir-se através de jogos de leitura, imaginados e postos em prática nas salas de aula, com material feito pelos próprios alunos e até por alunos de classes mais avançadas (*idem, ibidem*).

Na prática deste método, o processo de aprendizagem inicial da leitura começa com uma conversa entre alunos e professor sobre os órgãos e as diferentes partes do corpo, apontando-as directamente, e fazendo pronunciar os nomes com a maior correcção. Através de jogos e brincadeiras, a criança, por exemplo transporta na cabeça uma coroa com a palavra *cabeça*. Após esta iniciação, o professor manda abrir os *cadernos de leitura* (assim designados) na página respectiva e ordena que os alunos leiam, uma por uma, as palavras apresentadas, primeiro em tipo impresso e depois em tipo manuscrito. Os alunos facilmente descobrirão o significado de cada palavra através de uma linha de ligação à parte ou ao órgão do corpo a que ela respeita.

Este exercício de leitura demora algum tempo, fazendo participar o maior número de alunos, que terá de conseguir pronunciar correctamente as palavras lidas.

Terminada esta fase, com a intervenção (um de cada vez) do maior número possível de alunos, o professor registará, no quadro, uma por uma, as palavras da lição. Escrivê-las-á em tipo impresso e em letra manuscrita, o mais parecida possível com a referência apresentada no caderno de leitura.

Os alunos farão a leitura de cada palavra, comparando-a com a do livro. Este jogo será repetido muitas vezes, de modo que todos os alunos, um de cada vez, participem nele. Depois da leitura individual de cada palavra, pelo aluno que o professor indicar, seguir-se-á a leitura colectiva em voz alta.

Depois do exercício descrito, seguir-se-ão vários jogos de leitura colectiva (seguida e alternada). Cada aluno irá ao quadro apontar, circundar ou traçar as palavras pronunciadas ou apontadas pelo professor.

Em síntese, a utilização deste método prevê uma lição de revisão a anteceder sempre cada lição nova. Com ele, o professor terá o cuidado de adaptar as histórias, as conversas e os interrogatórios aos motivos representados pelas gravuras das respectivas lições.

As instruções didácticas, dadas ao professor, esclarecem que cada lição nova deverá demorar mais que um tempo lectivo, ao longo de dois ou três dias. O professor, não deve iniciar a temática presente na lição seguinte sem que todos os alunos dominem os conteúdos já abordados. Assim, o ritmo da evolução dos conhecimentos está dependente da aprendizagem da turma.

#### **5.4.6. MÉTODO DAS 28 PALAVRAS**

O método das 28 palavras tem como finalidade desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, tomando como referência 28 palavras: menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira e flor.

As palavras aparecem sempre relacionadas com imagens.

Em esquema é esta a abordagem, em situação de aula:

a) A primeira palavra ensinada é *menina*. Faz-se o desenho da palavra, ou mostra-se o cartaz com a imagem da *menina*. As crianças escrevem a palavra, em letra manuscrita 'à máquina'.

b) Passa-se à palavra *menino*, e procede-se com ela como com a palavra anterior. Estabelece-se a diferença entre as duas palavras, destacando a presença das vogais 'a' e 'o'. Seccionam-se as sílabas das palavras *menina* e *menino*. Ao deparar-se com outras palavras, seccionam-se, igualmente, as sílabas e formam-se palavras novas.

c) Por fim, são formadas frases.

O aluno, para concretizar os conteúdos, poderá recortar de revistas ou jornais figuras ou palavras aprendidas, que colocará no caderno, registando, por baixo da imagem, a palavra respectiva. O professor assumirá, neste processo, o papel de dinamizador e

facilitador da aprendizagem do aluno. Numa tira de papel, de dimensões adequadas, ele escreve uma palavra, e faz dela uma leitura lenta e sincopada, para definir, sem ambiguidades, onde acaba uma sílaba e começa outra.

Em presença dos alunos, a tira de papel é cortada, de modo a que as sílabas fiquem separadas. Os alunos com os vários pedaços de papel deverão reorganizar a palavra fragmentada e formar o vocábulo original. As sílabas são guardadas e expostas num *placard* da sala de aula, dando-se início à construção de um silabário. Desta forma, os alunos serão convidados, pelo professor, a formar novas palavras.

O livro de leitura poderá já ser entregue e será verificável que os alunos lêem as primeiras lições sem dificuldade.

O tempo que demorará a aprendizagem da leitura não deverá constituir motivo de inquietação/preocupação para o professor. É muito importante, para que se verifiquem bons resultados, haver insistência na escrita e leitura das duas primeiras palavras (*menina, menino*).

O método das 28 palavras, popularizou-se em Portugal com a publicação do livro *Palavra a palavra: Língua Portuguesa, 1º ano do ensino básico - Guia do professor, livro de apoio ao método das 28 palavras*, de Arminda Craveiro, Adriana Figueiredo & Maria Teresa Dias (Craveiro, *et al.*, 2003), e é, hoje, muito utilizado, sobretudo por docentes do Ensino Especial (Coutinho & Fonte: s/d:3).

#### **5.4.7. MÉTODO NATURAL**

Este método global dá relevância especial aos interesses e vivências dos alunos. Pautando-se “pelo sentido e pelo espírito, no quadro da pedagogia de Freinet” (Froissart, 1976:67-68), ele considera que “deve ser o aluno a descobrir o processo de aprendizagem que quer seguir” (*idem, ibidem*).

No Método Natural, a passagem da palavra oral à palavra escrita faz-se de forma *natural*, ainda que, inicialmente, tal ocorra de modo incoerente, causando dificuldades na compreensão, tal como acontece quando a criança emite as primeiras palavras.

A fundamentação deste método assenta na ideia de que a compreensão da criança é globalizante. Ela vê o todo, antes de discriminar as partes, sendo o estudo do particular uma segunda etapa do conhecimento.

O ensino da escrita e da leitura realiza-se a partir do todo, não havendo necessidade de análise das suas partes constitutivas. A criança lê e escreve por tentativas experimentais, desconhecendo a estrutura da leitura e da escrita, não existindo uma ordem pré-estabelecida em relação aos grafemas ou às palavras que a criança aprende a desenhar em primeiro lugar.

Um importante auxiliar deste método é o *texto livre*, de Freinet.

Freinet (*idem, ibidem:68*) preconiza a criação de um ambiente de trabalho manual que integre a leitura como elemento essencial. Através da criação de textos livres, onde são relatados acontecimentos reais/situações vividas pelos alunos, a estrutura da linguagem escrita irá sendo descoberta: da frase chegar-se-á à palavra e desta às sílabas, e finalmente às letras. Posteriormente, o processo será feito de forma inversa: da letra à sílaba, para se formarem palavras e construir frases.

No Método Natural, as crianças desenvolvem actividades de análise e síntese que surgem espontaneamente (Froissart, 1976:69), e podem trabalhar sós ou em grupos, num clima de participação, cooperação e confiança.

Quando um texto é escrito pelos alunos ou são estes a ditá-lo ao professor para o registar no quadro, estamos perante uma actividade global: a frase é percebida como um todo, com sentido próprio, relacionado com a experiência de cada um.

Antes de o texto passar para a tipografia, a frase será recortada em palavras e estas em letras. À medida que se vão agregando as letras para se formarem palavras, as crianças desenvolvem, comumente, actividades de análise e síntese. Paralelamente a estas actividades, as palavras que dão sentido ao texto são retiradas, para serem afixadas nas paredes da sala de aula, num espaço escolhido pelos alunos.

Estas palavras irão formar o conjunto referencial que servirá de apoio para futuros textos.

A organização da turma e das actividades colectivas só será possível se o professor tiver instituído um clima de liberdade e abertura, na aula, onde as crianças possam expressar livremente os seus projectos, desejos e sentimentos.

A função do professor é, assim, a de estimulador e animador da livre expressão da criança. Ele deve ser, mais que tudo, "um organizador e um consultor", ajudando "as crianças mais lentas, incitando-as a responder às perguntas difíceis", levando os alunos "a definir e a aceitar uma disciplina comum que permita a realização das actividades" (Froissart, 1976:71).

## 5.5. OS MÉTODOS ANALÍTICO-SINTÉTICOS

Os métodos analítico-sintéticos tomaram como referência os métodos de Romain e de Piquemal (Bellenger, 1979:74-75).

No método de Romain, são praticados jogos sensoriais, com recurso a desenhos e objectos. É dada grande importância à expressão oral, colocando-se a criança perante frases e palavras escolhidas pelo professor. Vinte e seis palavras servem de suporte a este método, sendo os sons isolados e representados em cartões.

O método de Piquemal é mais flexível: as palavras são escolhidas pelos alunos e as aprendizagens vão sendo suscitadas na medida em que as dificuldades vão emergindo. São, igualmente, usados cartões e desenhos.

Os métodos analítico-sintéticos surgiram na tentativa de se aproveitarem as vantagens da colaboração entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos, naquilo que, relativamente à síntese e à análise, um e outro têm de melhor.

Como refere Froissart (1976:37): “Ao analisar uma palavra e ao descobrir os seus elementos, o aluno que usa o processo analítico deve, seguidamente, ser capaz de utilizar as novas letras descobertas, na formação de outras palavras. Inversamente, o aluno que aprendeu a sintetizar as sílabas para formar palavras, tem de saber descobrir como é formada uma nova palavra para poder decifrá-la”.

Perante isto, verificamos que a análise e a síntese são actividades fundamentais para cada um dos métodos de ensino/aprendizagem da leitura: o aluno pode ao mesmo tempo interessar-se pelos sinais escritos e pelas palavras.

Os métodos mistos, com o objectivo de respeitarem este duplo interesse, recorrem, em concomitância, à análise e à síntese, tendo como ponto de partida o processo global e o processo silábico. São utilizadas frases completas, quando o ponto de partida é global. Quando o ponto de partida é sintético, parte-se das vogais que se juntam às consoantes apresentando palavras com sentido.

Nos métodos analítico-sintéticos (Shaywitz, 2008:207), a criança aprende os sons e usa-os nas suas diferentes combinações, relacionados com os grafemas, para descodificar palavras.

As etapas seguidas, no método analítico-sintético (André, 1996:33), são, genericamente, as seguintes:

1. Apresentação de uma imagem ou gravura sugestiva.

2. Verbalização ou diálogo sobre a gravura, realçando aspectos com a(s) acção(ões) representada(s) e o(s) nome(s) do(s) interveniente(s) principal(ais).

3. Apresentação da(s) palavra(s) no quadro e numa tira de cartolina, para legendar as gravuras, que são afixadas em local visível da sala.

4. Divisão da(s) palavra(s) em sílabas, primeiro oralmente, depois por escrito.

5. Decomposição das sílabas nos seus fonemas (oralmente) e grafemas (por escrito).

6. Associação dos fonemas e dos grafemas aprendidos, de modo a formarem diferentes sílabas.

7. Associação de sílabas para formarem novas palavras.

Este método, sobretudo pela sua adequação pisopedagógica, e pelas garantias que dá ao professor de, em tempo aceitável, obter, com os alunos, resultados positivos na aprendizagem da leitura, é o mais usado em Portugal (Rebelo, 1990:93).

## **5.6. CONFRONTAÇÃO DOS MÉTODOS**

Dentro da experiência profissional que detemos, dentro do 1º ciclo do ensino básico, não pudemos deixar de reflectir sobre as estratégias usadas para a aprendizagem da leitura.

No entanto, neste nosso estudo, não temos como objectivo demonstrar a superioridade de um método em relação a outro, para que tal competência se materialize. Pretendemos, acima de tudo, enriquecer e actualizar a nossa formação, e disponibilizar a outros as conclusões a que chegámos.

Diante os métodos apresentados, coloca-se a questão: qual é o método de ensino da leitura mais eficaz?

Para respondermos a esta pergunta, destacaremos, de forma resumida, alguns estudos que se lhe referem.

O estudo efectuado por Rudolf Flesch, em 1995 (Morais, 1997:243), nos Estados Unidos, relata que pais e educadores revelam preocupação/desassossego perante atrasos e imperfeições ocorridos durante a aprendizagem da leitura. Deste modo (Viana & Teixeira, 2002:101), é defendido que o método fónico é o mais eficaz e o único sistema natural de aprendizagem da competência leitora.

Para encontrar argumentos fundamentados sobre as duas questões metodológicas (fónicos e globais) Chall, desenvolveu uma investigação experimental, em mais de trezentas turmas, espalhadas por vários contextos sociais (Morais, 1997:243). Assim, ao comparar-se a eficácia dos dois métodos, emergiram as seguintes conclusões (Viana & Teixeira, 2002:102): i) *As crianças ensinadas pelo método global revelavam, mais cedo, compreensão da leitura silenciosa, e interesse, fluência e expressão.* ii) *As crianças ensinadas pelo método fónico apresentavam avanços no reconhecimento de palavras.* iii) *No final do 2º ano de escolaridade, as crianças ensinadas pelo método fónico alcançavam as que aprendiam pelo método global, no que respeitava à leitura silenciosa e à velocidade de leitura, compreensão e vocabulário.*

Num estudo de Bond e Dykstra (Adams, *apud* Viana & Teixeira, 2002:103), procurou-se comparar e contrastar a eficácia das diferentes abordagens ao ensino da leitura, e também reconhecer a influência relativa às características das crianças, dos professores e das escolas. Este estudo pretendeu dar resposta às seguintes questões (*idem, ibidem*):

1. *Qual das abordagens de ensino produz melhores resultados em escrita e em leitura, no final do 1º ano?*
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?*
3. *Em que medida as diferenças entre alunos, classes, professores, escolas e características da comunidade se relacionam com a leitura e a escrita, no final do 1º ano?*

Os resultados desta investigação (*idem, ibidem*:103-104) revelaram o seguinte, em relação às perguntas de partida:

1. As abordagens de ensino que praticavam uma instrução constante dos aspectos fonéticos ultrapassavam consideravelmente as das outras práticas de ensino, relativamente ao reconhecimento de palavras. Na velocidade e na exactidão da leitura oral, não foram encontradas desigualdades. A prática da escrita foi apontada como uma mais-valia no ensino da leitura.

2. Os programas que exibem maior eficácia com um grupo revelam, analogamente, a mesma eficácia com o outro. Mas se o método global tiver como ponto de partida os enunciados das crianças, apresenta melhores resultados com os alunos melhores.

3. Os aspectos relacionados com as diferenças entre alunos, classes, professores, escolas e características das comunidades não foram considerados como factores influentes nos níveis de desempenho.

Contudo, características relativas aos alunos aparecem como indicadores consideráveis (*idem, ibidem*): capacidade de reconhecer/nomear maiúsculas e minúsculas; capacidade de discriminação auditiva de fonemas; inteligência, em geral.

Este estudo revelou, também, que a existência de projectos, em determinados sistemas escolares, influencia os resultados relativamente à aprendizagem da leitura. Esta revelação aponta que, para além da metodologia aplicada na sala de aula, outros factores são determinantes, para que a leitura seja aprendida pelos alunos.

Outra investigação relevante foi realizada na Bélgica (Dehant & Gille, 1974:122-127), nela participando seis centenas de alunos, desde o jardim-escola (último ano) até ao 3º ano do primeiro ciclo do ensino básico. Os alunos encontravam-se distribuídos em grandes grupos (cinco) equivalentes, e as metodologias de aprendizagem da leitura utilizadas eram desiguais. O primeiro grupo foi ensinado pelo método global puro, e com o segundo e terceiro grupos foi posto em prática o método mitigado, um com ponto de partida global, e o outro com ponto de partida silábico. O quarto grupo usou, também, o método mitigado, como ponto de partida silábico, mas, desta vez, acompanhado por gestos. Por fim, com o quinto grupo foi utilizada a metodologia de Lemaire, *Meios Educativos Jean-Qui-Rit*.

As conclusões obtidas nesta investigação apontam para o seguinte:

i. Os melhores resultados foram obtidos através dos meios educativos Jean-Qui-Rit: as crianças revelaram serem capazes de ler novos textos, desde cedo. Utilizando esta metodologia, "o mecanismo da leitura é adquirido regularmente, sem dificuldades e de forma permanente" (*idem, ibidem*:123). A compreensão do sentido do texto é atingida pelo aluno.

ii. O método mitigado, com ponto de partida silábico, acompanhado pelo uso de gestos, foi o que a seguir se declarou como mais eficaz no ensino da leitura. A cooperação gestual na aprendizagem da leitura ajuda o aluno a interiorizar de forma visual, auditiva e gestual a letra em estudo. Os alunos submetidos a este método terão maior facilidade na aprendizagem escrita.

iii. Surge, em seguida, o método mitigado, com ponto de partida silábico e global.

iv. Finalmente, desta pesquisa, em relação ao método global puro, constatou-se que só facilita a decifração no final do primeiro ano e a aquisição desta só estará completa ao longo do segundo ano.

Na tentativa de apurar qual dos métodos (global ou fonético) confere mais vantagens no ensino da leitura, também Chain, em 1952 (Braslavsky, 1971:35-36), expôs o resultado de uma grande investigação: o método fonético demonstrou ser o mais vantajoso em alunos com dificuldades.

Uma pesquisa levada a cabo por Gates, prescreveu a seguinte conclusão: o método global, relativamente à compreensão, revelou uma superioridade de 100% (*idem, ibidem*).

Defensor acérrimo do método global, Mialaret (1997:135) aponta a sua utilização como sendo a única e válida na aprendizagem da leitura.

Segundo o mesmo autor (Mialaret, 1997:62-74), o reconhecimento da letra é realizado de forma global, ou seja, a percepção efectuada pela criança toda ela é global.

É muito importante que o aluno verbalize correctamente o nome das letras. No entanto, para que isso aconteça, ele deve escutar, sem interferências, o som pronunciado pelo professor. A audição e a fonação assumem, desta forma, uma relação de extrema importância.

Uma criança que faltou à escola vê a sua aprendizagem da leitura menos afectada (*idem, ibidem*:114-119) com a utilização do método global, “porque todo o capital-palavra é constantemente utilizado e revisto”.

O processo global de ensino da leitura (*idem, ibidem*:117) corresponde às modalidades de desenvolvimento da inteligência infantil. Na mesma linha de pensamento, Dottrens & Margairaz (1932:109) apresentam como vantajoso o uso do método global, uma vez que pratica o ensino individualizado.

## **5.7. CONCLUSÕES**

Após esta reflexão, onde nos foi possível apresentar e comparar os métodos de ensino da leitura e identificar alguns estudos realizados, no sentido de se reconhecer a maior eficácia, e em que circunstâncias, de um método em relação a outros, concluímos

que não existe um método “milagroso” para pormos em prática, na aprendizagem da leitura.

As capacidades, as necessidades e o desenvolvimento dos alunos serão a bússola por onde o professor deverá orientar o ‘seu’ método de ensino.

Tomando as palavras de Viana & Teixeira (2002:124-126), “os diferentes métodos de ensino da leitura requerem as mesmas operações cognitivas, só que em momentos diferentes do processo de aprendizagem”, daí resultando que, “independentemente dos métodos utilizados, haja... aspectos que devem estar sempre presentes na mente de quem conduz ou ajuda a criança no processo de aprender a ler e a escrever”.

Daqui resulta que (*idem, ibidem*:124-125):

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 formação 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”.*

Considerando um método de ensino como o *caminho* escolhido pelo professor para atingir um determinado fim, poderemos referir que cada método se revelará eficaz na medida em que contribuir para o desenvolvimento do aluno, estimular a sua actividade no processo de aprendizagem, se revelar adequado perante as características individuais que lhe são inerentes, se efectivar num ambiente aberto e de liberdade controlada, possibilitar ao aluno tomar conhecimento dos seus progressos para se processar a transferência para outros saberes (*idem, ibidem*:126).

Para concluir, será importante referirmos que, no ensino da leitura, o trabalho do professor tem como objectivo facilitar a aprendizagem do aluno (Cruz, 2007:153), uma vez que a aprendizagem deste último resulta, principalmente, do esforço que ele faz e de como se envolve nela.

Mais do que os métodos escolhidos, é o aluno quem representa, pela sua participação e resultados obtidos, o factor de referência fundamental para a aprendizagem, no sucesso ou no insucesso que revela no tocante à aprendizagem da leitura.

## CAPÍTULO 6

### QUALIFICAR AS PRÁTICAS DA ESCOLA, NO ACTO DE ENSINAR E APRENDER A LER

Quando uma criança dá início à escolaridade, grande parte do seu entusiasmo está associado à aprendizagem da leitura. Assim, e para que esse entusiasmo não se transforme em desencanto, procuraremos (Sim-Sim, 2009:7) “centrar o ensino da leitura, na sua própria essência, na obtenção do significado do que está escrito...”, privilegiaremos um desempenho no sentido de que “a aprendizagem da leitura se processe num contexto real de leitura”, ou seja, “que se aprenda a ler, lendo”.

Deste modo, e estando nós consciente de que a fase inicial da aprendizagem da leitura é crucial para toda a educação básica, repercutindo-se, mais tarde, pelas mais diversas situações da vida, iremos apresentar propostas práticas desenvolvidas por nós em ambientes de aula concretos (na escola onde leccionamos), focalizando aspectos sobre que fomos reflectindo, ao longo do presente trabalho, e que assumimos serem determinantes na aprendizagem da leitura.

Tomámos como referência, além da experiência que desenvolvemos, a formação que procurámos, a informação que colhemos, os ambientes educativos com que contactámos, as directivas institucionais, e dentro delas o novo programa de Português do Ensino Básico (DGIDC, 2009:35-37), nomeadamente os descritores de desempenho nele indicados, no que confere ao 1º e 2º anos de escolaridade, no domínio – Leitura.

Os comportamentos atinentes à leitura ou à literacia emergente revelam que a criança, quando chega à escola, já descobriu alguns dos princípios e características que regem a escrita, e os passa a desenvolver sempre que convive com a linguagem escrita, através de situações diversificadas, como o uso do computador, o contacto com uma receita culinária, um prospecto de um medicamento, a audição de uma história, etc..

Deste modo, organizamos as nossas propostas de práticas para o ensino da leitura/literacia a partir do que a criança já sabe. É importante que ela se sinta confiante e entusiasmada, para assim poder compreender a utilidade da leitura, ou seja, que é necessário “ler para aprender”. No entanto, é importante atender a que nem todas as crianças beneficiaram da mesma exposição precoce à linguagem escrita e nem todas elas passaram por fases graduais de desenvolvimento, atingindo o mesmo ponto de chegada.

Pretendemos, através dos exercícios que apresentamos, intervir sobre o modo como o professor/educador organiza o ensino e a aprendizagem dos seus alunos, porque isso é um factor determinante para que, ao longo desse processo, ele melhore as suas próprias funções de iniciador, observador, mediador e libertador.

Para cada uma das propostas que sugerimos, iremos considerar a apresentação da actividade, os objectivos pretendidos, o modo de aplicação da actividade e a avaliação da actividade.

## **ACTIVIDADE Nº 1** **- O QUE SEI SOBRE OS LIVROS?**

A - Apresentação da actividade: Esta actividade pretende verificar a familiaridade que cada uma das crianças tem com o material escrito.

B - Objectivo da actividade: avaliar os conhecimentos emergentes em leitura/escrita.

C - Modo de aplicação da actividade: São apresentados aos alunos alguns livros, para que eles possam contactar com material impresso e manipulá-lo.



Após os alunos terem “convivido” com os livros que lhes foram apresentados, o professor coloca-lhes questões para que eles encontrem sentido e utilidade na actividade que estiveram a executar.

À medida que eles vão respondendo, o professor terá em atenção vários aspectos, dos quais destacamos a linguagem. Por isso se torna relevante favorecer a comunicação livre da criança, para que ela seja espontânea nas suas intervenções.

O professor recolhe os livros e projecta-os no quadro interactivo, para que todos possam observar o mesmo suporte escrito.

a) Já conhecem este livro? Que forma tem? b) Apontando para a capa e contracapa pergunta: o que é isto? c) É uma capa/contracapa dura ou mole? d) O que podemos ver na capa? E na contracapa? e) Depois de abrirmos o nosso livro o que encontramos? f) Já disseram que no livro encontramos palavras e imagens. Com o livro aberto e projectado no quadro interactivo, o professor pede a um aluno que exemplifique, com a deslocação dos dedos, a direcionalidade da linguagem escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo). g) Para que servem estas palavras todas? h) E as imagens? i) Mostrando, por exemplo, três palavras (sapato, cabaça, sapato) o professor pede à criança para indicar onde estão palavras iguais e onde está a palavra diferente. j) Apresentar uma frase: O ‘sapato’ é da menina. Pedir à criança que aponte onde começa e onde acaba a palavra destacada. k) Apropriando-se dos livros que as crianças manipularam, o professor apresenta uma página e pede para que na palavra ‘sapato’ aponte uma letra; seguidamente, que aponte onde estão números e letras maiúsculas. l) Perguntar à criança se conhece o nome de alguma letra escrita naquela página. m) No final desta actividade, o professor pede aos alunos que escolham o livro de que mais gostaram para posteriormente lhes contar a história que aí *mora*. Após terem ouvido a história, irão fazer a ilustração da mesma e pintar com material da sua preferência (lápiz de cor, marcadores, lápis de cera...). É importante que as se sintam encantadas com o trabalho que estão a produzir.

Para registar e identificar comportamentos emergentes de leitura, e porque é fundamental conhecer a individualidade do aluno, o professor poderá adaptar as tabelas sugeridas por Sim-Sim (2009:34-38), que apresentamos, em esquema.

### i - MANUSEAMENTO DE MATERIAL ESCRITO

Comportamentos Emergentes de Leitura	S	N	Com Dificuldades	Observações
Sabe pegar num livro e orientar a escrita quando acompanhada de desenhos.				
Sabe folhear um livro.				
Sabe o que é a capa do livro.				
Sabe o que é a contracapa do livro.				
Sabe o que são folhas.				
Sabe o que são páginas.				
Sabe identificar o título do livro e onde está o nome do autor.				

### ii - IDENTIFICAÇÃO E ORIENTAÇÃO DA MANCHA GRÁFICA

Comportamentos Emergentes de Leitura	S	N	Com Dificuldade	Observações
Distingue desenhos de letras.				
Sabe onde se começa a ler.				
Sabe onde acaba a escrita.				
Conhece o sentido direccional da escrita: - da esquerda para a direita, - de cima para baixo.				
Atribui significado à escrita em contexto.				
Atribui significado aos sinais de pontuação.				

### iii - IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE 'PALAVRA'

Comportamentos Emergentes de Leitura	S	N	Com Dificuldades	Observações
Sabe assinalar uma palavra.				
Sabe assinalar duas palavras contíguas.				
Sabe onde começa a palavra.				
Sabe onde acaba a palavra.				
Reconhece que palavras diferentes têm significados diferentes.				
Reconhece que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo.				

### iv - IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE 'LETRA'

Comportamentos Emergentes de Leitura	S	N	Com Dificuldades	Observações
Sabe isolar uma letra na palavra.				
Distingue letras maiúsculas de letra minúsculas.				
Distingue algarismos de letras.				
Sabe o nome de algumas letras.				
Faz a correspondência entre sons e letras.				

D - Avaliação da actividade: A aplicação desta actividade decorreu como o previsto: os alunos, através das atitudes, do grau de envolvimento e da satisfação com que realizaram as tarefas que foram sendo pedidas, confirmaram que é fundamental que as práticas de ensino se construam a partir de conhecimentos já existentes. Esta actividade permitiu verificar que muitas das crianças possuíam conhecimentos vários sobre leitura e escrita: conhecimentos esses, preditivos de sucesso na aprendizagem da leitura. Foi possível constatar que uma aluna tinha dificuldades em orientar a direccionalidade das palavras, colocando os livros com a orientação gráfica ao contrário, sempre que era verificável a ausência de imagens. Três alunos já sabiam ler.

Tendo presente que “é necessário cultivar uma relação activa com os programas de Português” (DGIDC, 2009:9), ao desenvolvermos esta actividade, para além dos conteúdos programáticos aí definidos, tivemos presente os seguintes *descritores de desempenho*: “Saber manusear livros, folheando-os correctamente”. “Distinguir texto e imagem”. “Ler, respeitando a direccionalidade da língua escrita”. “Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra”. (DGIDC, 2009:35)

Os alunos, quando saíram para o recreio, conversaram sobre as tarefas realizadas. Foram à sala da pré, contar à educadora aquilo que tinham feito, comparando a actividade do 1º Ciclo com trabalhos desenvolvidos em contexto de ensino Pré-escolar. Assim, perante o comportamento dos alunos face à actividade desenvolvida na escola, concluiu-se que os professores, nas planificações do trabalho pedagógico, seja ele a que nível for, deverão ter em conta os saberes de partida que o aluno possui.

## **ACTIVIDADE Nº 2** **- VAMOS OUVIR LER**

A - Apresentação da actividade: Esta actividade procura motivar os alunos para a leitura: crianças motivadas irão aprender mais facilmente.

B - Objectivo da actividade: Desenvolver o gosto e o interesse pela leitura recreativa. Tendo presente a importância das condições para o ensino e a aprendizagem da leitura, fazemos referência à necessidade de proporcionar contextos que lhe sejam propícios. Como refere Sim-Sim sobre *decifração*, “um contexto propício à leitura estimula a vontade de aprender a ler” (Sim-Sim, 2006: 7 e 26). E continua a autora que, “para que o

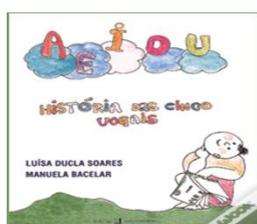
ensino da decifração seja atraente e eficaz, é importante que a aprendizagem da mesma ocorra em contexto real de leitura". Assim, e partindo dos pressupostos explanados pela autora, é fundamental criar um clima de cumplicidade entre a escola e a família (como já tivemos oportunidade de referir, com o objectivo de favorecer actividades conjuntas de leitura, no sentido de se criarem espaços de diálogo entre os alunos e adultos, sobre o que ouviram e puderam ler. Esta é, ainda, uma forma de a criança perceber que aqueles que a rodeiam estão, como ela própria deve estar, interessados no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

#### C - Modo de aplicação da actividade:

1 - Tendo o professor acordado com os alunos em que se cumprirá, diariamente, a rotina de ouvir ler, criar-se-á um espaço, na sala de aula, destinado à leitura recreativa. A organização e construção desse espaço devem envolver as famílias, pois pretende-se um local acolhedor, com almofadas coloridas, tapetes, *pufs*... As estantes (que poderão ser feitas com tijolos pintados pelos próprio alunos) deverão ser de fácil acesso e nelas devem ser dispostos livros de vários tipos (histórias, poesias, banda desenhada, enciclopédias, revistas adequadas ao nível etário das crianças...).

2 - Depois de criado o espaço da leitura, professor e alunos escolhem a história que gostariam de ouvir ler.

3 – Então, o professor contacta um familiar e convida-o para vir à escola ler a "História das Cinco Vogais", de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar (Soares & Bacelar, 1999).



4 - Na hora destinada à leitura, os alunos são surpreendidos com a presença de um adulto, que, por sinal, é um familiar de uma das crianças da sala.

5 - Antes de começar a leitura da história, o professor cria situações de diálogo que remetam para o tema a ser abordado, tendo a intenção de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Exemplos: Já alguém ouviu falar de vogais? Onde podemos encontrar

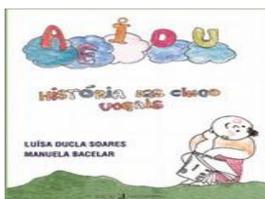
as vogais? Vamos dizer o nome das vogais? A-E-I-O-U. Será que é importante aprender as vogais? Porquê?

6 - Após criar e despertar antecipadamente nos alunos o gosto pelo que se vai ouvir ler (através da discussão sobre o título, sobre as imagens projectadas no quadro interactivo, sobre o autor e sobre a importância do tema no processo de aprendizagem da leitura), o adulto começa a ler a história.

7 - No final da leitura, professor, pai/mãe/avó... e alunos conversam sobre o que todos ouviram ler.

8 - Para que os alunos se sintam motivados e encontrem sentido no trabalho que acabaram de desenvolver, irão responder a questões sobre o texto, contidas na seguinte ficha de trabalho:

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



1-Relembra a cantilena das cinco vogais:

Somos cinco amigas

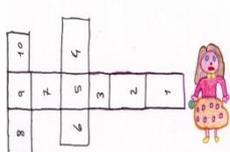
Somos cinco vogais

A E I O U

Somos as cinco letras

Que se empregam mais

2 - De seguida, as letras decidiram jogar um jogo. Selecciona-o.



3 - Onde se esconderam as letras? Faz a correspondência.

A



E



I



O



U



4 - Entretanto, apareceu o: (pinta a resposta correcta)

António	Romeu	Rui	João	Ivo
---------	-------	-----	------	-----

5 - O João começou a chamar as vogais que estavam escondidas. Encontrou-as?



SIM \_\_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_\_

6 - Onde meteu ele as vogais? (pinta a resposta correcta)

armário	Mochila	livro	avião

7 - Escreve as vogais da história que acabaste de ouvir em letra maiúscula e minúscula.


8 – Então, elas começaram a cantar:



9 - Faz um desenho envolvendo a "História das Cinco Vogais".

D - Avaliação da actividade: Com a aplicação desta actividade, consideramos que, além de criar um grande entusiasmo nos alunos, ela irá permitir que escola e família partilhem momentos de ensino que contribuam para o crescimento de conhecimentos dos alunos, considerando-os, deste modo, como parceiros do projecto da aprendizagem.

Esta prática irá permitir que os alunos sejam capazes de (DGIDC, 2009:37):

*Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.*

*Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.*

*Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.*

*Responder a questões sobre o texto". Identificar o tema central" de um texto.*

*Identificar as funções da leitura.*

*Antecipar conteúdos.*

*Mobilizar conhecimentos prévios.*

*Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal.*

*Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.*

### **ACTIVIDADE Nº 3 - DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

A - Apresentação da actividade: Esta actividade visa trabalhar com os alunos a letra [o] e os sons que ela representa, desenvolvendo, por essa via, a consciência fonológica.

B - Objectivo da actividade: Identificar e reconhecer a letra [o] e os sons representados por ela, consoante os contextos.

Como já tivemos oportunidade de referir no capítulo IV, a consciência fonológica refere-se à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Relativamente à unidade palavra (Freitas, *et al.*, 2007:10-11), a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e de reconhecer unidades fonológicas no seu interior é entendida como a expressão da sua consciência fonológica.

Esta última pode ser de três tipos: 1 - Consciência silábica (fru-ta), 2 - Consciência intrassilábica (fr-u-ta), 3 - Consciência fonémica (f-r-u-t-a).

É reconhecida, hoje, a grande importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura. Se, para se ser pianista de sucesso, se tem de praticar, desde cedo, e exaustivamente, as notas musicais, os acordes, os ritmos... o mesmo acontece ao longo da escolaridade: quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso de cada aluno (*idem, ibidem*:10). A prática educacional, terapêutica e científica corroboram esta conclusão, ao indicarem que as dificuldades na aprendizagem da

leitura e da escrita estão relacionadas com o fraco desempenho em actividades que apelam à consciência fonológica dos falantes.

Neste sentido, convocamos as palavras dos autores anteriormente citados, na seguinte exposição: “O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (*idem, ibidem*).

Assim sendo, é nossa intenção partilhar actividades/exercícios que, em nosso entender, contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica: silábica, intrassilábica e fonémica.

C - Modo de aplicação da actividade: Tendo presentes as cinco formas gráficas das vogais, é essencial que a criança compreenda que, na verdade (Freitas, *et al*, 2007:2007), o Português apresenta 14 vogais, sendo 9 vogais orais e 5 vogais nasais.

Com base nisto, passaremos a explicar as fases da actividade proposta.

1 - O professor pede aos alunos para recortarem palavras que conhecem (água, sumo, pão, leite, ovos...), de revistas, jornais, rótulos de embalagens...

2 - As palavras seleccionadas serão lidas pelos colegas.

3 - Essas palavras serão coladas num cartaz e afixadas na parede da sala, de modo a proporcionarem um suporte visual de apoio à leitura das mesmas.

4 - Nesse dia, o professor irá trabalhar, com os alunos, os sons da letra [O], e as palavras que eles trouxeram para a aula servirão de apoio para o trabalho com as restantes letras, mais precisamente com o [A] e o [E]).

5 - O professor pede aos alunos que digam palavras com os sons do [O] e regista-as no quadro. Elabora, depois, uma grelha onde as palavras serão organizadas pelo som a que correspondem. Com a ajuda do professor, os alunos copiam e escrevem as palavras que estão no quadro, no computador. Depois de impressas, as palavras são coladas em cartões.

6 - Seguidamente, o professor apresenta três cartazes com cores distintas, onde já estão algumas palavras correspondentes aos três sons. Os cartões que os alunos prepararam na tarefa anterior irão ser colados (depois de lidas as palavras) no respectivo cartaz.

7 - Nesta actividade, onde foi trabalhada a consciência fonémica, são referidos sons (fonemas) isolados. Sempre que for necessário referi-los, usa-se o som e não o nome da letra.

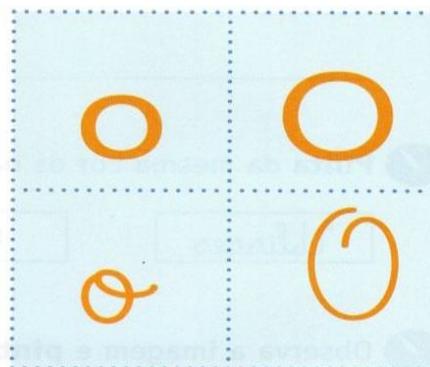
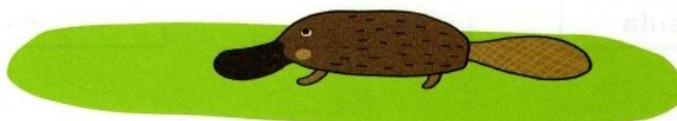
8 - No dia seguinte, o professor, para dar continuidade ao seu trabalho, serve-se do manual de Língua Portuguesa, 1º ano, “A Grande Aventura” (Melo & Costa, 2011:22-23-

24), uma vez que os manuais de ensino são “verdadeiros auxiliares pedagógicos e podem ser instrumentos de trabalho muito importantes” (DGIDC, 2009:9).

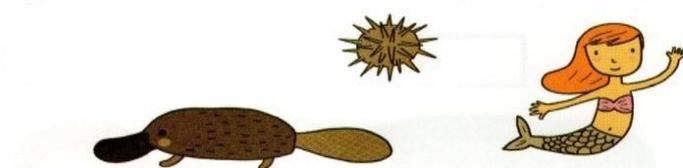


**Ouve** com atenção.

- Hoje vou ser... uma sereia! – diz a Estrela.
- Eu sou um **ouriço-do-mar**! – diz a Inês.
- Eu... um **ornitorrinco** – diz o Dorin.
- Um quê? Que palavra difícil! – diz o Ulisses.
- **Or.ni.to.rrin.co.**



**Liga** de acordo com o que ouviste.

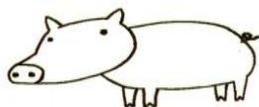


- Estrela
- Inês
- Dorin

**Ouve** a frase. **Pinta** tantos retângulos como as palavras que ouviste.

Eu sou um ouriço.

**Pinta** os animais onde ouves o som da letra **o**.



porco



pinguim



macaco



mocho

Desenha a letra por cima do tracejado.

Escreve a letra o.

o o



Escreve a letra o nas palavras e liga-as às imagens.

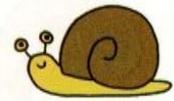
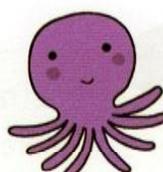
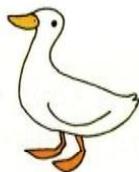
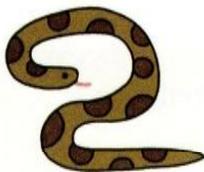
c bra

p bo

pat

carac l

minh ca



Pinta da mesma cor as palavras iguais.

copo

mota

rosa

rosa

sofá

mota

sofá

copo

Bate palmas e descobre quantas sílabas tem cada palavra. Pinta um círculo por cada sílaba.



rosa



ovo



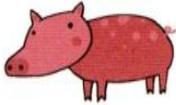
bola



sapato



**Liga** os nomes dos animais onde a letra **o** tem som igual. Segue o exemplo.

 pat <b>o</b>	 por <b>o</b>	 fo <b>o</b>
 pol <b>o</b>	 gat <b>o</b>	 lob <b>o</b>
 minh <b>o</b>	 cob <b>o</b>	 coelh <b>o</b>

Example connections: pato to gato, gato to coelho.



Repara!

A letra **o** tem sons diferentes:

- cola, bota, mota;
- olho, fogo, ovo;
- sapato, boneco, livro.

**Conversa** com a tua turma e descubram outras palavras com os diferentes sons da letra **o**. Construam um cartaz com as palavras descobertas.

**Pinta** de acordo com o código de cores.

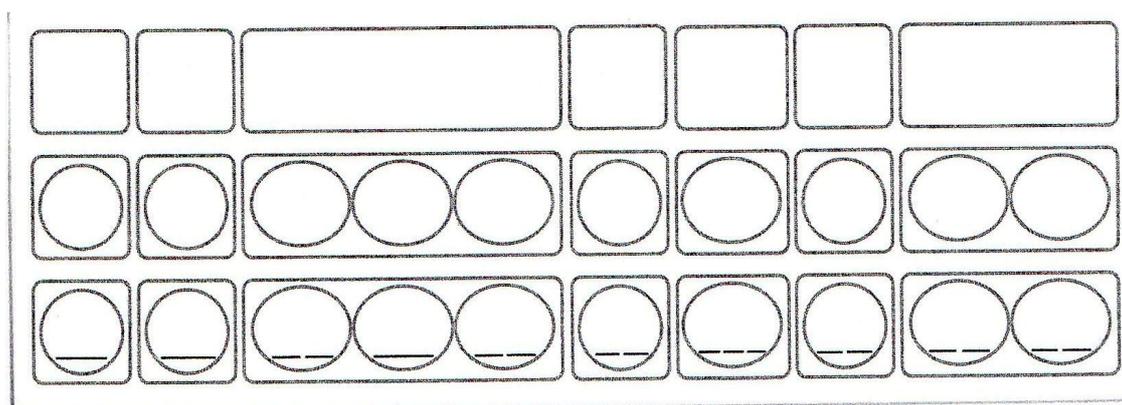
o i, i     
 o o, o     
 o u, u

i    u    o    i    i    o  
 u    i    o    u    u

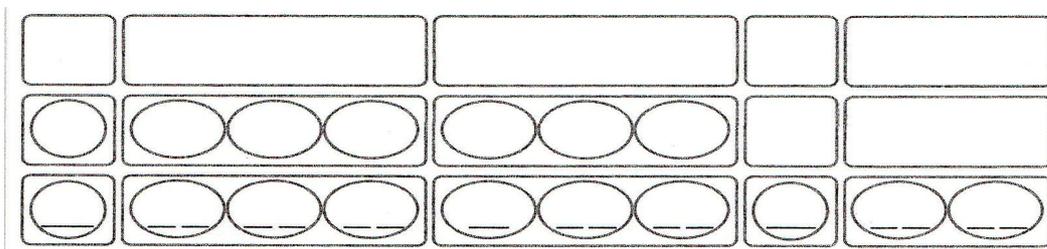
Outros exercícios podem ser objecto de trabalho, quando se pretende desenvolver a consciência fonológica. Assim, repomos, aqui, exercícios propostos no manual de Língua Portuguesa – Pasta Mágica (Borges & Pereira:2011), que respeitam orientações apresentadas pelo PNEP.

### 1 - Jogo e descobro os sons!

#### É o miolo do pão da Mimi



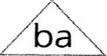
O Camilo imita o cuco.



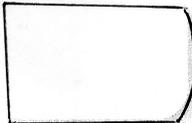
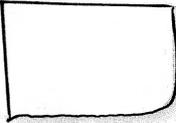
### 2- Quantas sílabas pinto em cada palavra?

avioneta	Erva	vai	Violeta
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
vila	violão	cotovelo	couve
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

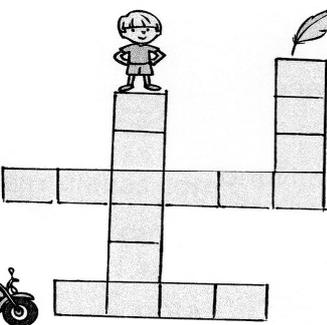
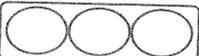
3 - Junto as sílabas com as mesmas formas e descubro as palavras.

 boi	 ba	 ne	 boi	 +  +  =
 bo	 na	 ca	 be	_____ =
 ta	 da	 bi	 ta	_____ =
				_____ =

4 - Jogo e descubro novas palavras. Ilustro-as.

	<u>janota</u> - ja = nota		
	_____ - ca = _____		
	_____ - ji = _____		
	_____ - ana + ão = _____		

5 - Completo as palavras cruzadas. Utilizo-as nas frases.

		A  é do pelicano.
		A  é da avó Diana.
		O papá é o pai do  .
		A  é do pai.

D - Avaliação da actividade: Esta actividade permite que os alunos, em conjunto com o professor, construam materiais didácticos (cartazes, cartões de palavras) e façam uso

adequado do manual escolar. Estas tarefas, para além de serem do gosto das crianças, permitem que a aula seja dinâmica e que todos os intervenientes participem activamente na sua construção.

Os trabalhos desenvolvidos irão permitir que o aluno tenha o seguinte desempenho (DGIDC, 2009:35-37): “Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas”. “Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita”. “Ler palavras através do reconhecimento global; correspondência som/letra”. “Identificar os sons das palavras e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som”. “Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas”. “Ler por iniciativa própria”. “Responder a questões sobre o texto”. “Memorizar peças de informação”. “Distinguir letra, palavra, frase, texto”.

#### **ACTIVIDADE Nº 4** **- NOME DE PARTES DO CORPO** **(RECONHECIMENTO GLOBAL DE GRUPOS DE PALAVRAS)**

A - Apresentação da actividade: Esta actividade é adaptada da brochura do PNEP – O Ensino da leitura: a Decifração (Sim-Sim, 2009:60-62). Com ela, pretendemos que os alunos reconheçam globalmente a escrita de palavras que lhes são familiares e significativas.

B - Objectivo da actividade: Aumentar o léxico visual (palavras que se reconhecem rápida e globalmente), através do treino de reconhecimento de palavras como: dentes, pernas, olhos e nariz. A base deste trabalho será que “a memorização da imagem global de palavras frequentes permite ao aluno, aprendiz de leitor, encontrar rapidamente o significado do que está escrito” (Sim-Sim, 2009:59). Assim, a identificação da palavra lida está relacionada com a capacidade de memorização da sequência das letras na palavra. Na fase pré-alfabética, a criança faz um reconhecimento logográfico de algumas palavras que vê com frequência e estão relacionadas com experiências significativas (o seu nome próprio, marcas de bebidas, lojas...). Desta forma, à medida que ocorre a aprendizagem da decifração, a frequência com que determinadas palavras são lidas irá possibilitar ao aluno a construção de um léxico (visual) ortográfico que lhe facilitará o reconhecimento do significado da palavra. Reforçando esta posição, é importante indicar que a capacidade do aluno, na decifração de palavras, é fundamental na leitura.

C - Modo de aplicação da actividade: Sendo nossa intenção aumentar o léxico visual (palavras que se identificam rápido e de forma global), iremos exercitar o reconhecimento das seguintes palavras: dentes, pernas, olhos e nariz.

1 - Apresentação do poema “A Menina Feia”, de Luísa Ducla Soares

### A MENINA FEIA

A menina feia  
tem dentes de rato  
e pêlos nas pernas  
à moda de um cacto.

A menina feia  
tem olhos em bico  
e o seu nariz  
pica como um pico.

Luísa Ducla Soares (Soares, 2004)

2 - Leitura do poema, pelo professor, e sua apresentação aos alunos, no quadro interactivo.

3 - Os alunos, através da repetição (em coro e individual), memorizam o poema.

4 - Seguidamente será feito um jogo de identificação dos nomes das quatro partes do corpo, através de cartões com os nomes das palavras a aprender (numa das faces está a palavra escrita e na outra está o símbolo que lhe corresponde), elaborados para a execução da actividade. O professor vai mostrando os cartões aos alunos (parte escrita), e ganha o cartão aquele que disser o nome da palavra escrita. Este procedimento repete-se até ser entregue a totalidade dos cartões, a todos os alunos.



5 - Quando todas as crianças já tiverem os cartões, faz-se a apresentação escrita da primeira quadra do texto, mas sem os nomes das partes do corpo, cabendo a cada aluno o preenchimento dos espaços vazios com o nome da parte do corpo escolhida.

6 - Após terminada a actividade, far-se-á a leitura individual e colectiva dos novos textos. O procedimento adoptado para a primeira quadra será o mesmo para a segunda.

No espaço criado, na sala de aula, para a leitura, existe um arquivo onde estão cartões com palavras que os alunos conhecem automática e globalmente. No final da actividade, cada criança irá arrumar o material nesse mesmo arquivo.

D - Avaliação da actividade: Para além de permitir o reconhecimento global de palavras, esta actividade permite que os alunos participem, de forma muito dinâmica, na construção do seu próprio conhecimento. O jogo, tal como acontece na aplicação do Método Global de Angola, referido, confere à criança um progresso que ela própria determina, trabalha sem se cansar, pois no esforço que faz está presente a alegria de jogar, de saber e de crescer.

Esta actividade permite ao aluno alcançar os seguintes objectivos (DGIDC, 2009:35): - *Ler palavras através de reconhecimento global; antecipação; chaves contextuais*"; "*ler respeitando a direccionalidade da linguagem escrita*"; "*localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes*".

## **ACTIVIDADE Nº 5**

### **- O SEGREDO DA LEITURA**

A - Apresentação da actividade: Esta actividade pretende fornecer informações aos alunos que lhes permitam desenvolverem conhecimentos sobre o mundo e, por essa via, a compreensão leitora.

B - Objectivo da actividade: Desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos, alargar vivências e o conhecimento possuído sobre o mundo, a fim de se desenvolverem competências específicas da leitura. Ler é compreender, obter informação e aceder ao significado do texto. Desta forma, a compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se lê (palavras, frases, texto). Assim, o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto, são factores que determinam a diferença na dificuldade da compreensão de textos (Sim-Sim, *et al.*, 2007:10).

De facto, a compreensão da leitura é influenciada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras presentes no texto. Por isso, e com base nesta constatação, é fundamental que o professor, nas suas práticas de ensino da leitura, converse, previamente, com os alunos sobre o tema/assunto do texto que irá ser objecto de estudo; desenvolva, de forma explícita e intencional, o vocabulário dos alunos. Mais ainda, o ensino da compreensão da leitura tem de incluir estratégias pedagógicas que contemplem o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos, no sentido de

alargar vivências e conhecimento possuído sobre o mundo, a fim de desenvolver competências específicas da leitura (*idem, ibidem*:11).

C - Modo de aplicação da actividade: Tendo começado a estação da Primavera, é nossa intenção alargar os conhecimentos e vivências dos alunos através da observação de fenómenos que ocorrem na natureza. Assim, esta nossa actividade, levada a cabo na área da Língua Portuguesa, para além de tratar conteúdos subjacentes a esta disciplina, irá também sustentar conteúdos a tratar nas outras áreas, como o Estudo do Meio, a Matemática e a Expressão Plástica, uma vez que “a aprendizagem do Português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do ensino básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (DGIDC, 2009:12).

Dando um exemplo:

1 - O professor organiza uma visita de estudo a uma quinta, com os seus alunos.

2 - À medida que observam a natureza, os alunos colocam questões e confrontam as respostas que obtêm com a realidade com que deparam. São apresentadas perguntas do tipo: Qual é a cor do céu? Como está o tempo? Está frio ou está calor? Como está o campo que vêem à vossa frente? Tem flores? As árvores são todas iguais? Tal como as pessoas, as árvores também têm nome. Alguém sabe o nome das árvores que estamos a observar? Consideram as árvores importantes? Porquê? Digam a utilidade das árvores. Se olharem para o céu, o que podem ver? O que estão a fazer as aves? Quando acabam de voar, onde é que as aves descansam? E onde dormem? Então as árvores são a casa onde moram as aves, não é verdade? Se as árvores são como uma casa (pensar na casa de cada um), vamos dizer quais são os elementos da família que estão nessa casa (pai, mãe, filhos...). Conseguem ver o pai, a mãe e os filhotes? Se não conseguem ver os filhotes, porque as aves que vemos são todas adultas (infere-se que os filhos devem ser mais pequenos), onde estarão os filhos?

3 - O professor, dando seguimento à visita de estudo, leva os alunos para um local onde é observável a existência de ninhos. Diálogo: Olhem para aquelas árvores. O que podemos ver para além das folhas, dos ramos e do tronco? Ninhos? O que são ninhos? Quem faz os ninhos? Observando um ninho de perto, o professor questiona os alunos sobre o material usado pelas aves na construção dos ninhos. Qual será a utilidade dos ninhos/para que servem os ninhos? O que está dentro dos ovos? Acham que devemos mexer nos ovos que estão no ninho? (o professor explica aos seus alunos que as aves abandonam os ninhos quando se sentem ameaçadas/observadas/perseguidas). Então, se souberem de um ninho, o que fazem? Contam a toda a gente? Contam só a um amigo?

Não contam a ninguém? E se um colega pedir muuuuuuito? Muito bem, não devemos contar a ninguém. O que significa não contar a ninguém? (o professor orienta o diálogo, até uma criança dizer a palavra “segredo”). Quando nascem os passarinhos, o ninho é levado para o hospital? Então o ninho pode ser comparado a: (levar os alunos a reflectirem sobre realidades dos seres humanos e a transpô-las para a vida animal) cama, hospital, sofá...

4 - Na escola, o professor, após conversar com os alunos sobre a visita efectuada, felicita-os pelo comportamento, interesse, partilha de conhecimentos, motivação e entusiasmo pela aprendizagem, que manifestaram.

5 - Para trabalho de casa, os alunos irão fazer uma pesquisa sobre ninhos, respondendo às questões que o professor colou, previamente, nos cadernos dos alunos (cadernos dos TPC). Perguntas: Os ninhos são feitos com que materiais? Onde podem ser feitos os ninhos? São todos do mesmo tamanho? Quantos ovos tem um ninho? Diz o nome de quatro animais (aves) que põem ovos. Se souberes de um ninho, a quem vais contar? Pensa na palavra “segredo”.

6 - No dia seguinte, os alunos apresentam as respostas dadas a cada questão.

7 - O professor chama uma criança e diz-lhe ao ouvido “segredo”.

8 - Pede a um outro aluno que pergunte à “Maria” o que lhe disse o professor. Como a aluna não conta, não revela a informação que o professor lhe deu os alunos acabam por dizer que a colega está a guardar segredo.

9 - É distribuído o texto “Segredo”, de Miguel Torga, pelos alunos e estes lêem-no em silêncio e individualmente.

### **Segredo**

Sei um ninho.  
E o ninho tem um ovo.  
E o ovo, redondinho.  
Tem lá dentro um passarinho  
Novo.

Mas escusam de me atentar:  
Nem o tiro, nem o ensino.  
Quero ser um bom menino  
E guardar  
Este segredo comigo.  
E ter depois um amigo  
Que faça o pino  
A voar...

Miguel Torga (M. Torga, 2010)

10 - Os alunos lêem em silêncio o texto e, posteriormente, o mesmo deverá ser lido em voz alta pelo professor (o texto está projectado no quadro) que pede aos alunos que identifiquem as palavras que não compreendem/não sabem o seu significado.

11 - São dados sinónimos das palavras que os alunos não compreendem e o professor acrescenta que o dicionário é um “livro” onde estão os significados das palavras. (mostrando aos alunos um exemplo com uma palavra do texto em análise).

12 - Os alunos lêem o texto em voz alta de forma expressiva.

13 - É pedido aos alunos que conversem sobre o texto.

14 - Após a discussão e análise oral sobre o conteúdo do texto, o professor pede aos alunos que respondam às seguintes questões: i. Qual a parte do poema de que gostas mais? ii. Há versos ou palavras que não compreendes? Se sim quais? iii. O poeta diz que quer ser um bom menino. Como é que ele consegue isso? iv. O que poderia acontecer, se ele tirasse o ovo do ninho? v. E se contasse a alguém onde estava o ninho? vi. Miguel Torga quer ter um amigo que faça o pino a voar. Quem será esse amigo? vii. Explica por palavras tuas o título do poema. viii. Dá outro título ao texto (Lima, *et al.*, 2011:142).

9) Observa as imagens e legenda-as. i. Escreve uma frase para cada palavra do exercício anterior. ii. Recita este poema, baixinho e suavemente, como se estivesses a dizer um segredo delicado a alguém. iii. Ilustra o texto que acabaste de ler.



---

15 - Após os alunos terminarem a actividade da ilustração, o professor apresenta-lhes materiais diversificados (ráfia, paus, barro, bolas de ping-pong, cola branca).

16 - Os alunos são distribuídos por grupos e cada grupo faz o seu ninho.

17 - As crianças irão juntar os seus ninhos a outros elementos decorativos da sala de aula, relacionados com a primavera.

18 - Estes materiais serão usados para estudar a reprodução dos animais, na área de Estudo do meio.

D - Avaliação da actividade: Esta actividade evidencia a concessão de igualdade de oportunidades aos alunos no sentido de lhes permitir que todos possuam os mesmos conhecimentos como ponto de partida para determinada aprendizagem: é na escola que todas as diferenças, sejam elas de que ordem for, devem ser eliminadas.

O texto de Miguel Torga motivou os alunos para a realização do trabalho proposto. Para isso, contribuiu o conhecimento que os alunos desenvolveram durante a visita de estudo e o próprio texto: não era artificial e ou demasiado simplificado, era um texto concebido para a leitura, sem recorrer a vocábulos demasiado infantis.

Assim, os alunos foram capazes de (DGIDC, 2009:35-37): “Identificar as funções da leitura”. “Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes”: “Antecipar conteúdos”. “Mobilizar conhecimentos prévios”: “Ler com progressiva autonomia palavras frases e pequenos textos para: Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto”; “Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto”; “Identificar o sentido global de textos”; “Identificar o tema central”; “Localizar a informação pretendida”; Seguir instruções escritas para realizar uma acção, Responder a questões sobre o texto; Formular questões sobre o texto; “Compreender melhor”; “Procurar informação complementar com a ajuda do professor”; “Propor títulos para textos ou partes de textos”; “Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)”, “Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos”. “Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto”.

Como concluímos, as opções feitas, no acto de ensinar, determinarão as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Desta forma, é importante que o professor se afaste da rotina e abra espaços para práticas de mudança que irão influenciar positivamente a aprendizagem das crianças e, simultaneamente, enriquecer o acto de ensinar levado a cabo pelo educador.

## **ACTIVIDADE Nº 6**

### **- A MENINA DO CAPUCHINHO VERMELHO, NO SÉCULO XXI**

A - Apresentação da actividade: Esta actividade consiste em pôr em prática o projecto PNL e, através dele, desenvolver o gosto e os hábitos de leitura, nos mais pequenos, envolvendo a escola, pais/encarregados de educação e a comunidade.

B - Objectivo da actividade: Estimular o gosto e o interesse pela leitura.

Dando continuidade ao trabalho a que nos propusemos no presente capítulo, torna-se importante referir que a criança não nasce leitora, pois (Silva, 2002:141) “o leitor forma-se, tem de se preparar para, em contacto com um texto, ser capaz de realizar as suas leituras”. Deste modo, seguindo essa linha de pensamento, a formação de leitores é um produto resultante de práticas e esforços concertados, em que tem parte determinante a escola. Assim, a escola e os professores devem assumir que é fundamental a intervenção na construção de hábitos e práticas de leitura nos alunos. Para isso, impõe-se que os agentes educativos ponham em prática actividades de aprendizagem que mobilizem o aluno para a leitura, fazendo-o compreender que este domínio é uma necessidade para “crescer”, enriquecendo o conhecimento.

Aproveitámos, para esta actividade, o contributo do PNL, que visa promover a leitura, na escola e fora dela, constituindo as crianças como alvo prioritário, uma vez que é de pequenino que nasce o leitor.

No âmbito do PNL, trabalhámos com os alunos a obra “A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI”, de Luísa Ducla Soares (Soares, 2007), e desenvolvemos com eles actividades a partir de algumas sugestões do Programa Nacional do Ensino do Português, a fim de darmos resposta a alguns dos objectivos por ele propostos.

Ao escolhermos esta obra, tivemos em consideração o tema a propor aos alunos, uma vez que é significativo para eles e envolve uma experiência linguística que lhes é familiar. Assim, por essa via o aluno “organiza melhor os seus esquemas cognitivos e obtém melhores resultados na aprendizagem” (*idem, ibidem*:140). Pelo exposto, será determinante perspectivarmos as práticas didácticas em correspondência com os interesses e as necessidades da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, ao trabalharmos a obra “A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI”, para além de querermos alicerçar hábitos de leitura nos alunos, foi nossa intenção envolver a comunidade educativa e as famílias, para que todos colaborassem na missão da formação de leitores.

C - Modo de aplicação da actividade: Esta actividade é adaptada da obra “Ler para Entender – Língua Portuguesa e Formação de Leitores” (Silva, *et al.*, 2009:135-137).

1 - O professor leva para a aula um lobo de pelúcia e pede aos alunos que nomeiem histórias onde esta figura aparece, a fim de partilharem conhecimentos com os colegas da turma. É ainda pedido que caracterizem a personagem.

2 - As informações/conhecimentos partilhados sobre o tema serão afixados num placar, na sala de aula, com a figura do lobo ao centro.

O Capuchinho  
Vermelho

Mau

O Lobo e os Sete  
Cabritinhos



Comeu a  
avozinha

Destruiu a casa  
de palha

3 - O professor convida os alunos a contarem a história do “Capuchinho Vermelho” e incentiva a participação de todos (esta actividade, entre outros objectivos, pretende dar a conhecer a história a crianças que a desconheçam).

4 - De seguida, serão distribuídos pelos alunos *puzzles* com a história de Luísa Ducla Soares, que, depois de organizados, representam as ilustrações da mesma. A organização dos *puzzles* será feita em pequenos grupos. Depois de terminados, serão colados de forma sequencial, na parede.

5 - Será pedido aos alunos que, oralmente, criem uma história a partir das imagens expostas na parede.

6 - Realizada a actividade anterior, cada aluno escolherá uma ilustração e criará para ela uma legenda, a registar numa tira de papel fornecida pelo professor, a ser colada por baixo da imagem/*puzzle* escolhida. Quando todos tiverem terminado, irão debater com os colegas aquilo que produziram, desenvolvendo, assim, competências comunicativas.

7 - Como trabalho de casa, o professor recomenda aos alunos que façam uma pesquisa sobre o lobo ibérico.

8 - As informações recolhidas pelos alunos irão para o placar onde está o lobo de pelúcia.

9 - Dá-se início à leitura expressiva da história, ao mesmo tempo que o texto é projectado no quadro interactivo.

10 - Os alunos irão responder a questões sobre o texto lido e será feita uma comparação da história tradicional do Capuchinho Vermelho com a história de Luísa Ducla Soares, agora em análise.

11 - Para resolver com a família, é pedido aos alunos que estabeleçam uma comparação entre os lobos presentes nas duas histórias, para se debaterem as conclusões, na sala de aula.

12 - Tendo em atenção a história onde o João é uma das personagens (“O Capuchinho Vermelho no Século XXI”), o professor orienta o diálogo de modo que as crianças descubram os perigos a que se encontram expostas.

13 - São elaboradas fichas de leitura, tendo em atenção o grupo etário em questão (1º ano).

14 - Para terminar a análise desta obra, cada aluno, em família, elaborará um trabalho para a exposição de final de ano, a ter lugar na sede do agrupamento, para que se verifique uma partilha de trabalhos que aumentem o capital de saberes relacionados com a Língua Portuguesa e a literatura infantil.



15 – Por fim, a professora oferece a cada aluno um marcador de leitura, que tem, numa das faces, uma imagem da história, e na outra o diploma de leitor.

D - Avaliação da actividade: Esta actividade foi muito bem aceite pelos alunos e pelos seus familiares. Houve, por parte de todos os intervenientes, um grande interesse e envolvimento nas tarefas que foram sendo propostas: cada aluno tinha o seu exemplar da obra (estimulou-se o interesse dos pais em adquirirem livros para os seus filhos), que diariamente levavam para casa a fim de efectuarem leituras partilhadas.

Como demonstram trabalhos de investigação acima referidos, tal como as crianças, também os adultos estavam empenhados na actividade.

Os trabalhos elaborados para a exposição de final de ano (cartazes e apresentação de *powerpoints*), vieram confirmar que pais/encarregados de educação trabalharam a obra do

PNL de forma muito entusiasta, verificando-se, com esta experiência de ensino, que as interações, por interesses, ajudam a melhorar em muito a prática profissional dos professores e o aproveitamento dos alunos.

## **CONCLUSÃO**

Perante a realidade do nosso ensino, estamos convicta de que é necessário efectuarmos alterações nas nossas práticas de ensino, nomeadamente na área do ensino e da aprendizagem da leitura. O Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional de Ensino do Português, a investigação sobre esta matéria, as bibliotecas escolares... são vias de intervenção sobre as quais o professor deve reflectir no sentido de melhorar as práticas de ensino e o desempenho dos alunos.

As práticas de ensino devem estar continuamente sujeitas a adaptações, pois que, para além das diferenças individuais, de desenvolvimento, de meio envolvente, os alunos de ontem são diferentes dos alunos de hoje, e os de hoje serão certamente diferentes dos de amanhã.

Não é possível, por isso, adoptar modelos únicos de educação/ensino, mas transformarmos as práticas, de modo a que possamos aplicá-las, adequadamente e com proveito, às mais diversas situações.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A criança começa, desde cedo, a sua *história* sobre a aprendizagem da leitura. Dessa história fazem parte diversos intervenientes, merecendo destaque, desde logo, a própria criança, os pais e os encarregados de educação, os elementos do meio directo, e depois a escola, os professores, os colegas de estudo e de socialização, com quem ela partilha experiências e saberes.

Assim, para que a criança “cresça” no mundo do texto escrito, a família e a escola devem actuar como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do pequeno aprendiz.

As famílias onde se pratica um ambiente rico em oportunidades de interacção com o material escrito influenciam, de forma mais positiva que nas outras, a aprendizagem da leitura e da escrita. Os hábitos de leitura dos pais e o número de livros existentes em casa são considerados como factor relevante na motivação das crianças para a leitura.

A escola e os professores têm sobre si a responsabilidade do ensino formal, iniciando a criança na leitura e na escrita institucionais, que vão servir de base à escolaridade subsequente e às demais aprendizagens a realizar, ao longo da vida.

Após a referência que começámos por fazer às teorias da aprendizagem, constatámos que devemos ter em consideração determinados aspectos, no acto de ensino, ou seja, na prática pedagógica. Assim, dentro da necessidade de apresentar e propor aos alunos tarefas motivadoras para a leitura e a escrita, o reforço é um importante aspecto a considerar, para que a criança se sinta predisposta para a aprendizagem. É, igualmente, importante ter presente que a aprendizagem se desenvolve através da observação, permitindo-nos concluir que é fundamental que os professores reflectam sobre a acção que diariamente executam enquanto agentes e responsáveis educativos. Ou seja, reflectam sobre as próprias práticas, relativas ao acto de ensinar, e a tudo o que se pode condicionar a aprendizagem, por parte dos alunos.

O valor atribuído à motivação não é objecto de unanimidade. Contudo, é consensual que a motivação é um factor determinante para o sucesso da aprendizagem. Deste modo, é importante que a criança encare a leitura como uma necessidade e um projecto pessoal e apaixonante.

Poderemos comparar ao acto de aprender a ler o acto de aprender a andar. Neste último, a criança deposita todas as suas atenções, energias e prioridades, porque tomou consciência do mundo maravilhoso que a rodeia, com autonomia, através de si própria, sem ter de ser transportada por outrem. Portanto, para que a criança se movimente no mundo maravilhoso da leitura, é fundamental que compreenda a função da leitura e, acima de tudo, compreenda o porquê de precisar de aprender.

No terceiro capítulo desta dissertação, foi abordada a questão da leitura, que, para além de uma técnica de decifração, é uma via para aceder à compreensão. O leitor, perante um enunciado escrito, aprecia o seu conteúdo e toma uma posição crítica que lhe permite processar a informação e obter conhecimentos. Contudo, e para que isso possa acontecer, é necessário ter em atenção as duas componentes do processo de leitura: a descodificação e a compreensão. Os processos cognitivos implicados nestas duas componentes são os processos perceptivos, os processos lexicais, os processos sintácticos e os processos semânticos.

A abordagem feita aos modelos de leitura permitiu concluir que não há consenso em relação à maneira como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam: os modelos ascendentes, ou *de baixo para cima (bottom-up)*, referem que a informação se processa dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores; os modelos descendentes, ou *de cima para baixo (top-down)*, consideram que o processamento da informação resulta precisamente de operações cognitivas inversas às previstas no primeiro modelo. Os modelos interactivos, por sua vez, teorizam que o leitor, à medida que descodifica as palavras, faz uso dos seus conhecimentos prévios para apreciar e decifrar os conhecimentos presentes no texto: utiliza sincronizadamente operações cognitivas de nível inferior e superior, ou seja o processamento ascendente e descendente.

Pudemos, ainda, verificar e concluir que o modelo de leitura ascendente está relacionado com metodologias de ensino de natureza sintética. No entanto, as práticas que envolvem os métodos globais ou analíticos relacionam-se com o modelo de leitura descendente, ou seja, do movimento todo para as partes. Por fim, práticas de ensino em que os alunos são escolarizados por métodos analítico-sintéticos põem em situação as duas concepções consideradas: a ascendente e a descendente.

Tomámos conhecimento da importância que a literacia emergente encerra, uma vez que envolve um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes úteis na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o conceito de literacia emergente corrobora a ideia de que a etapa pré-escolar, que a criança deve frequentar, realiza todo um trabalho que

se irá revelar indispensável no processo de aprendizagem, quando tiver início o ensino formal da leitura. Constatámos que, pela participação activa, no meio em que vive, a criança descobre a literacia. Para isso, contribuem as práticas de literacia por parte das pessoas que a rodeiam, a leitura, a escrita e todas as interacções sobre elas em que as crianças estejam envolvidas.

Os conhecimentos e as competências de literacia demonstrados pelas crianças à entrada do 1º ciclo do ensino básico estão relacionados com as interacções sociais (em casa, no meio, no jardim-de-infância) em que a criança participou activamente. Assim, as interacções sociais potenciam a emergência da literacia. Demos, ainda, conta de que as práticas de literacia familiar são tidas como importantes, pois têm uma grande influência sobre concepções e os conhecimentos literácitos da criança: a família é a primeira escola da vida.

E porque a aprendizagem da leitura sempre despertou, em nós, grande interesse, quisemos focalizar e desenvolver questões que contribuíssem para a nossa formação, no sentido de melhorarmos as nossas práticas de ensino. Deste modo, pudemos confirmar a importância do *ambiente* em que o ensino da leitura deve ocorrer: escolas apetrechadas com materiais que estimulem o interesse pela leitura.

Pois se há crianças que dispõem de uma grande variedade de materiais, outras há que vivem em casas tristes, onde o único livro que existe é o manual escolar. Assim, para que todas as crianças possam beneficiar das mesmas condições de ensino, é importante que lhes ofereçamos escolas alegres, que valorizem os seus saberes diversos, e que lhes permitam soltar a palavra para que possam ser ouvidas e compreendidas, para evitarem o insucesso escolar.

Cabe ao professor fazer uma avaliação prévia dos conhecimentos de cada aluno, para poder planificar as suas aulas em cima de saberes evidenciados por eles.

É fundamental que o aluno, quando entra para o 1º Ciclo do ensino básico, se ainda não teve essa oportunidade, se familiarize com o mundo da escrita: pois se o ponto de chegada é importante, o ponto de partida, se for feito a bom ritmo, irá possibilitar que ninguém se perca durante a longa caminhada que é a aprendizagem da leitura.

Percebemos, com o decorrer do nosso trabalho, que não devemos infantilizar os conhecimentos da criança, atitude que, como bem constatámos, muito lhes desagrada. Uma via para que essa infantilização não ocorra, será pormos ao seu dispor textos adequados ao seu nível, para a leitura, com os quais ela possa realizar inferências e construir conhecimento, a partir dos conhecimentos emergentes que transporta.

Verificámos, igualmente, que as capacidades cognitivas das crianças fazem parte das condições necessárias para a aprendizagem da leitura. Contudo, factores de ordem social e afectiva são igualmente importantes para que esta capacidade se materialize.

A idade para aprender a ler é determinada por todo um conjunto de desenvolvimentos a que a criança está sujeita. Desta forma, e tendo presente que a criança pode aprender a ler aos três, quatro anos, é importante que não tenhamos pressa, pois, com isso, algo de precioso – o ser criança – se pode perder.

A par daquilo que já referimos, pudemos concluir que o capital lexical da criança e o nível de desenvolvimento da consciência fonológica são contributos relevantes que irão influenciar positivamente a aprendizagem da leitura.

Da abordagem feita aos modelos para aprender a ler, concluímos que, apesar de serem teorizadas diferentes etapas/períodos, pelos investigadores referidos, não é consensual a forma como essas etapas de desenvolvimento da aprendizagem se processam. Uns autores consideram haver desenvolvimento gradual e contínuo (Perfeti). Marsh, Friedman, Welch & Desberg defendem que existe descontinuidade, indicando que, subjacentes ao desenvolvimento na aprendizagem da leitura, estão fases segmentadas, ou seja, divididas em períodos. A proposta de Frith, prevê a sucessão de estádios, que esse autor descreve como estáveis e obrigatórios: é forçosa a existência da estratégia logográfica no modo de conversão grafema/fonema. Alunos com dificuldades a nível fonológico, segundo Ehri, que considera como mudável o processo de aprendizagem, poderão evidenciar dificuldades em alcançar as duas últimas fases (alfabética total e alfabética consolidada). Os leitores, na teoria postulada por Chall, terão de passar pela mesma sequência de desenvolvimento. As seis etapas que ilustram o desenvolvimento da aprendizagem da leitura sofrem alterações e evidenciam que as exigências da leitura também não são as mesmas ao longo do processo.

As crianças, quando iniciam, explicita e formalmente, a aprendizagem da leitura, revelam as descobertas que já fizeram sobre a língua em que irão aprender a ler. Será a partir dessas descobertas que o ponto de partida para a aprendizagem se deve preparar, uma vez que aquilo que o aluno já sabe poderá contribuir para o desempenho escolar e para a aprendizagem da leitura. Deste modo, as experiências vividas pela criança, durante a infância, são bases determinantes para sustentarem o sucesso na aprendizagem da leitura, que se revela como um processo gradativo, que começa antes do ensino formal. Uma criança que ouviu histórias, que conviveu com diferentes suportes de escrita, irá, certamente, valorizar a aprendizagem da mesma, porque já compreendeu o seu valor

funcional, enquanto instrumento de trabalho e também o prazer que está subjacente a esta actividade. Assim, cabe-nos a nós, responsáveis pela aprendizagem dos alunos, desenvolver actividades que permitam aos pais, encarregados de Educação e população em geral, compreender a importância da literacia emergente, ancorada em suportes escritos: os livros e a sua leitura.

Fortalecemos a ideia de que, para ensinar a ler, mais importante que o método (analítico, sintético ou analítico-sintético), é o modo como o professor o põe em prática. Pois um método revela-se eficaz pela via como é aplicado e pela vivacidade que o professor lhe conseguir conferir. Se há crianças que revelam melhores resultados sendo escolarizadas através de metodologias de natureza global, outras, pelos progressos que evidenciam, conferem eficácia a metodologias sintéticas ou analítico-sintéticas, o que nos permite concluir a não existência de um método infalível e comprovadamente eficaz para aprender a ler.

As práticas de ensino que presentemente fazem parte da nossa acção docente foram fortemente influenciadas pelo estudo que aqui apresentamos, pelo Programa Nacional de Ensino do Português e pelo Plano Nacional de Leitura. Apesar das naturais limitações que afectam um estudo como o nosso, esperamos contribuir, com ele, também junto de outros (pais, educadores, profissionais de ensino), para um melhor conhecimento/compreensão de aspectos fundamentais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e uma aplicação de práticas que permitam às crianças aprender a ler e, a partir daí, tornarem-se leitoras cada vez mais dedicadas e competentes.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, António de Almeida (1969/1970). *Jogos de leitura e de escrita para a 1ª classe*. Luanda: Secretaria Provincial de Educação & Inspeção Provincial de Educação.
- ABUD, Maria José (1987). *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- ANDRÉ, António (1996). *Iniciação da leitura: Reflexões para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Luísa (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Fernando Azevedo (coord.). *Formar leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 9-16.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar & RUIZ JIMÉNEZ, Maria Soledad (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BANDURA, Albert (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BELLENGER, Lionel (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BENAVENTE, Ana, et al. (1996). A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional de Educação.
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- BONBOIR, Anna (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- BORGES, Isabel & PEREIRA, Cláudia (2011). *Língua Portuguesa – Pasta mágica. 1º ano do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- BRASLAVSKY, Berta Perelstein de (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- CAPOVILLA, Alessandra, et al. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico – USF*, v. 9 (1), pp. 39-47.
- CASSANY, Daniel, et al. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CATALÁ, Glória, et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial GRAO.
- CHARMEUX, Éveline (1975). *La lecture à l'école*. Paris: Éditions CEDIC.
- CHARMEUX, Eveline (1994). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez.
- COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed.
- COUTINHO, Clara & FONTE, Clarice (s/d). Implementação de um site para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem: o método das 28 palavras. In URL: "http://repositorium.sdum.uminho.pt".
- CRAVEIRO, Arminda, et al. (2003). *Palavra a palavra: Língua Portuguesa, 1º ano do ensino básico - Guia do professor, livro de apoio ao método das 28 palavras*. Porto: Porto Editora.

- CRUZ, Joana & RIBEIRO, Iolanda (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In I. Ribeiro & F. L. Viana (orgs.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina, pp.75-114.
- CRUZ, Victor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DEB - Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB - Departamento de Educação Básica (2007). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEHANT, André & GILLE, Arthur (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan & PEREIRA, Adair Martins (2000). *Estratégias de ensino aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DIONISIO, Maria de Lurdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras da manual de português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DOTTRENS, Roberto & MARGAIRAZ, Emília (1932). *O aprendizado da leitura pelo método global*. Porto: Machado & Ribeiro Editores.
- DUARTE, Inês (2007). *Linguística educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios*. Porto: FLUP.
- DUARTE, Inês (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- FEIL, Iselda (1983). *Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- FERRAZ, Maria José (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FREITAS, Maria João, et al. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- FROISSART, Anne (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- GIBSON, J. Eleanor & LEVIN, Harry (1985). *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press.
- GONÇALVES, Óscar (1990). *Terapia comportamental. Modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- GOODMAN, Kenneth (1980). Universaux psycho-linguistiques et processus de lecture. In J. Foucambert (dir.). *Comment les enfants apprenent à lire*. Paris: Retz, pp.37-47.
- GOODMAN, Kenneth (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. Gomes Palacio (coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.11-21.
- GOODMAN, Yetta (1996). The roots of literacy. In S. Wilde (ed.). *Notes from a kidwatcher. Selected writings of Y. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp.121-147.
- JOLIBERT, Josette (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.
- LEMAIRE, Marie Brigitte (1990). *Os meios educativos Jean Qui Rit*. Porto: Humbertipo.

- LIMA, Eva, *et al.* (2011). *Alfa 1º ano – Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- LINUESA, Maria Clemente & DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belen (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- LOPES, Fernando (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.). *Modelos e práticas de literacia*. Lisboa: Lidel, pp.81-88.
- LUBLINER, Shira & SMETANA, Linda (2005). *Getting into words. Vocabulary instruction that strengthens comprehension*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- MACEDO, Teresa & SOEIRO, Helena (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.). *Modelos e práticas de literacia*. Lisboa: Lidel, pp.49-62.
- MARTINS, Margarida Alves (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- MATA, Lurdes (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- MATA, Lurdes (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MELO, Paula & COSTA, Marisa (2011). *Língua Portuguesa – a grande aventura. 1º ano do ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.
- MIALARET, Gaston (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MORAIS, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORAIS, José (2010). *Como se aprender a ler e como ensinar a ler*. In R. Beard, L. Siegel, I. Leite & A. Bragança. *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.5-9.
- MOREIRA, Maria de Fátima & RIBEIRO, Iolanda (2009). *Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia*. In I. Ribeiro & F. L. Viana (org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina, pp.43-74.
- OLIVEIRA, José H. Barros (2007). *Psicologia da educação – aprendizagem-aluno*. Porto: Livpsic [vol.1].
- PELANDRÉ, Nilcea Lemos (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire, 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez Editora.
- PERRAUDEAU, Michel (1996). *Os Métodos cognitivos em educação – aprender de outra forma na escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PESTANA, Manuel (1974). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora.
- PNL – Plano Nacional de Leitura. URL: "<http://www.min-edu.pt>").
- PRADO, Guilherme & SOLIGO, Rosaura (2005). Memorial de formação – Quando as memórias narram a história da formação... In: G. Prado & Rosaura Soligo. *Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações*. Campinas: UNICAMP & Abaporu.
- RAMOS SÁNCHEZ, José Luis (2002). Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y escritura. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração – Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 21-42.

- REBELO, Dulce (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANTOS, Marta & SARDINHA, Maria Graça (2009). Proficiência na leitura: Avaliação da compreensão leitora. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel, pp.115-128.
- SARDINHA, Maria Graça (2007). Formas de ler. Ontem e hoje. In Fernando Azevedo (coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-8.
- SEQUEIRA, Maria Fátima (1989). Psicologia e leitura. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (org.). *O ensino-aprendizagem do Português – teorias e práticas*. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho, pp. 31-44.
- SEQUEIRA, Maria Fátima (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 15 (2), pp. 51-60.
- SHAYWITZ, Sally (2008). *Vencer a dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Gisela, et al. (2009). *Ler para entender – Língua Portuguesa e formação de leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp.199-226.
- SIM-SIM, Inês (2001) Um retrato da situação. In I. Sim-Sim (org.). *Cadernos de formação de professores – a formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*, 2, pp. 11-25.
- SIM-SIM, Inês (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 12-20.
- SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- SIM-SIM, Inês (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês, et al. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: DEB/ME.
- SIM-SIM, Inês, et al. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação.
- SIM-SIM, Inês, et al. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- SMITH, Frank (1980). Psycholinguistique et lecture. In J. Foucambert (dir.), *Comment les enfants apprenent à lire*. Paris: Retz, pp.27-36.
- SMITH, Frank (2003). *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artemed.
- SOARES, Luísa Ducla & BACELAR, Manuela (1999). *AEIOU, história das cinco vogais*. Porto: Afrontamento.
- SOARES, Luísa Ducla (2004). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Horizonte.

- SOARES, Luísa Ducla (2007). *A menina do capuchinho vermelho, no século XXI*. Porto: Civilização Editora.
- SOLÉ, Isabel (2008). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artemed.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane (1988). L'évolution des conceptions de la lecture et son apprentissage. In Anne-Marie Christin (dir). *Espace de lecture*. Paris: Retz, pp.34-40.
- TAVOILLOT, Henri (1977). *Os pais e o trabalho escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- TEALE, William & SULZBY, Elizabeth (1995). *Emergent literacy: new perspectives*. In D. Strickland & L. Morrow (eds.). *Emerging literacy: young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp.1-15.
- TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artemed.
- TORGA, Miguel (2010). *Diário*. Lisboa: Dom Quixote [vols. V a VIII].
- TRINDADE, Maria Nazaré (2002). Ler para compreender – compreender para ler. In F. L. Viana, et al. (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.69-84.
- VAZ, João Pimentel (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para a activação de competências*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- VIANA, Fernanda Leopoldina & MARTINS, Marta (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina, pp.9-42.
- VIANA, Fernanda Leopoldina & TEIXEIRA, Maria Margarida (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- VIANA, Fernanda Leopoldina (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- VIANA, Fernanda Leopoldina (2006). *As rimas e a consciência fonológica*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. In URL: "http://repositorium.sdum.uminho.pt" ..