



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Celine Isabel Monteiro Marcelino

**MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA -
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Celine Isabel Monteiro Marcelino

MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Carvalho

Abril de 2008

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Nesta etapa tão importante da minha vida académica, houve algumas pessoas que tiveram um papel determinante e que desempenharam funções cruciais no desenvolvimento deste projecto, tornando-o numa realidade tão desejada.

A minha gratidão é aqui expressa como forma de agradecimento e de consideração por essas pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho, que orientou e acompanhou a realização desta dissertação. Agradeço o apoio (científico e humano), a disponibilidade, o rigor e o incentivo prestados e transmitidos, tornando possível o desenvolvimento e a concretização deste projecto.

Ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro, coordenador deste Mestrado, que me elucidou sobre o tema e o tipo de estudo desenvolvidos nesta tese.

Às três professoras que leccionaram o 1º ano de escolaridade em escolas dos concelhos da Maia e de Vila Nova de Gaia, e que constituíram a amostra deste estudo. Agradeço a sua disponibilidade e colaboração, pois foram imprescindíveis para a realização deste trabalho e para a aquisição de respostas pertinentes e conclusivas, tornando-o viável.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes e me incentivaram nos momentos mais difíceis. Agradeço, principalmente, à Marta cuja presença e ajuda foram determinantes e por tudo aquilo que ela significou durante a realização deste projecto.

À minha família que me apoia e me transmite a força e a segurança necessárias à concretização dos meus sonhos. À minha mãe e irmã que, apesar da distância, estão sempre presentes na minha vida e me acompanham nos momentos mais decisivos.

Ao meu pai, o meu ponto de referência, aquele que me ensinou a construir a pessoa que hoje sou, reforçando, constantemente, a minha capacidade de luta face às metas que me proponho alcançar. A ele, um agradecimento muito especial, pois foi e será sempre a pessoa que marcará cada passo da minha vida. O Mestrado foi um dos muitos objectivos que eu consegui atingir graças à formação pessoal que ele me proporcionou ao longo da minha educação.

Resumo

A iniciação à leitura constitui um processo complexo que o professor deve gerir adequadamente. Para que o processo de ensino/aprendizagem seja eficaz, é fundamental o conhecimento dos diferentes modelos/métodos de iniciação à leitura, os processos cognitivos e linguísticos que lhes são subjacentes e as metodologias de ensino que lhes são próprias.

Este estudo procurou avaliar o grau de conhecimento teórico de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente aos métodos de iniciação à leitura que utilizam na sua vida profissional e descrever a forma como estes são operacionalizados na prática. Indaga-se sobre as razões subjacentes à escolha de um determinado método e procura-se verificar a coerência entre o discurso dos professores e a sua prática pedagógica.

Depois da reflexão sobre o papel da escola na iniciação e desenvolvimento da competência leitora e da identificação dos pré-requisitos necessários para a sua aprendizagem, descrevem-se, na Revisão de Literatura, os diferentes métodos e modelos de iniciação à leitura.

O estudo segue uma metodologia de cariz qualitativo, com recurso a entrevistas, à observação de aulas e à análise dos materiais de apoio (manuais escolares e cadernos dos alunos) e foi realizado com três professoras a leccionar o 1º ano de escolaridade.

Conclui-se que as professoras, apesar de reconhecerem ter abordado, de forma teórica e /ou prática, a questão dos métodos de iniciação à leitura no decurso da sua formação inicial, não consideram essa formação como o factor decisivo da sua opção metodológica. Esta decorre doutro factores tais como as suas próprias experiências de aprendizagem, as suas práticas pedagógicas, a formação pós-graduada ou até a influência do meio. A observação da prática pedagógica e a análise dos materiais utilizados pelas professoras e pelos alunos evidenciaram uma coerência entre as concepções sobre a iniciação à leitura que relevam das entrevistas e os procedimentos metodológicos implementados.

Abstract

Models and Methods for teaching beginning readers – Teachers' conceptions and practices

Teaching how to read and developing reading capacities are complex processes Primary School teachers have to deal with. They must take into account different methods and models as well as the linguistic and cognitive processes involved and define appropriate teaching methodologies.

This study aims at analysing Primary School teachers' knowledge about methods and models for teaching beginning readers and describing the way they put them into practice. Teachers were asked about the reasons why they choose a specific methodology. Another objective of the study was to see the coherence between what teachers say and what they do in the classroom when they are working with beginning readers.

Following qualitative methodologies, involving interviews, classroom observation and document analysis (textbooks, student's exercise-books and other pedagogical materials), this study refers to three teachers working with beginning readers at first grade.

The main conclusions of the study is that knowledge about models and methods for teaching beginning readers acquired during the graduation programmes does not mainly determine teachers' decisions about the methodologies to be followed whenever they work with beginning readers. There are more important factors referred by teachers such as their own learning experiences, their teaching experience, the influence of parents or knowledge acquired in post-graduation programmes.

The study also demonstrated that what teachers do in the classroom is coherent with what they say. The theoretical and practical knowledge about models and methods for teaching beginning readers revealed in the interviews is actually put into practice.

Índice

Introdução	1
Problemática	1
Questões de investigação	1
Pertinência do estudo	2
Objectivos do estudo	2
CAPÍTULO 1	
A Leitura: conceptualização, competências inerentes e métodos/modelos de iniciação à sua aprendizagem	4
<i>1.1 – A Leitura – Preparação; Aprendizagem; Conceitos</i>	<i>5</i>
O papel da Escola na iniciação à aprendizagem da leitura	5
A preparação para a leitura/escrita	9
A Aprendizagem da Leitura	12
O que é ler?	19
Descodificação e Compreensão	27
<i>1.2 – Competências/Pré Requisitos necessários à aprendizagem da leitura</i>	<i>32</i>
Condições necessárias à aprendizagem da leitura	32
O desenvolvimento da consciência fonológica/linguística e a aprendizagem da leitura	44
Metodologia do ensino/aprendizagem da leitura	51
<i>1.3 – Métodos e Modelos de Iniciação à Aprendizagem da Leitura</i>	<i>54</i>
Breve introdução	54
Os Métodos de Leitura	55
- Métodos Sintéticos	56
Método Jean-Qui-Rit (método corporal e gestual)	64

- Métodos Analíticos ou Globais	65
Vários tipos de abordagem globalística.....	73
Método das 28 Palavras	76
Método Natural.....	77
- Métodos Mistos	78
Os Modelos de Leitura	81
- Modelos Ascendentes.....	82
- Modelos Descendentes.....	84
- Modelos Interactivos	88
O Programa e o Currículo Nacional de Língua Portuguesa	92
Os manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º ano de escolaridade	97

CAPÍTULO 2

O Estudo: técnicas e análise dos dados	102
2.1 - O estudo	103
2.2 - Amostra do Estudo	104
2.3 - Técnicas de recolha de dados	105
Entrevista.....	106
Guião das entrevistas realizadas	107
Transcrição das entrevistas gravadas.....	108
Análise reflexiva das entrevistas realizadas	122
Observação de aulas	139
Itens de observação.....	140
Descrição das observações das aulas.....	141
Análise reflexiva das aulas observadas	150
Análise dos materiais de apoio (cadernos, cartazes, fichas de trabalho e manuais escolares)	159
Itens de observação.....	160
Análise reflexiva dos materiais de apoio.....	161
Considerações finais.....	172

Bibliografia.....	177
Anexos.....	184
Anexos A.....	185
Anexos B.....	198
Anexos C.....	210

Introdução

A presente dissertação de mestrado é baseada num estudo com professores que leccionam o 1º ano de escolaridade do Ensino Básico, centrando-se na questão da iniciação à leitura.

Problemática

Ao longo da minha experiência profissional tenho verificado alguns problemas e hesitações quando um professor do 1º ano de escolaridade tem de escolher um método para ensinar a ler. Confrontado com novos alunos, tão inexperientes nesta área, tem a grande responsabilidade de desenvolver esta competência, tão básica e tão complexa ao mesmo tempo. Este professor tem de ter em consideração os alunos que tem, as suas características e as suas capacidades e competências cognitivas/motoras exigidas para iniciar a leitura, antes de escolher o método “adequado”.

Nem sempre os professores têm consciência dos métodos que resolvem utilizar e conhecem as suas particularidades para, depois sim, os colocarem em prática convenientemente. Quando as concepções teóricas não estão de acordo com a actividade prática gera-se um enorme “fosso” entre aquilo que deveria ser e o que é na realidade pedagógica. Penso que o discurso que os professores têm sobre os métodos de ensino/aprendizagem de leitura e as suas concepções teóricas constituem um bom objecto de estudo, a fim de se tentar perceber esta relação teórica/prática.

Tendo isto como pressuposto, o presente estudo pretende conhecer estes discursos, as razões que levam a escolher este ou aquele método, mas também verificar a correlação entre as concepções teóricas e as actividades práticas executadas na sala de aula.

Questões de investigação

Com este trabalho de investigação pretendo dar resposta à seguinte pergunta de partida: **Como se caracterizam os métodos de ensino/aprendizagem da leitura e que concepções teóricas e sobre a prática pedagógica têm os professores acerca deles?**

De forma mais objectiva, o estudo encontra tradução no seguinte conjunto de questões:

- Como se distinguem e particularizam os diversos métodos de ensino/aprendizagem de leitura?
- Que concepções teóricas têm os professores acerca destes métodos?
- O que influencia e origina a escolha de determinado método?
- Será que estas concepções teóricas são aplicadas e respeitadas na prática pedagógica?

Pertinência do estudo

Perante tal problemática, torna-se fundamental conhecer o que os professores realmente pensam sobre estes métodos e como os caracterizam, pois a partir daqui surge a prática e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura. E esta aprendizagem exige uma estratégia de ensino específica que tenha em consideração os alunos, as suas competências prévias, mas também, o professor que a vai pôr em prática. Daí resultará o sucesso ou insucesso da aprendizagem desta competência. Considero pertinente a realização desta investigação a fim de determinar quais as concepções teóricas que os professores têm, para depois poderem desenvolver actividades pedagógicas convenientemente e de acordo com os métodos seleccionados. Assim, acho importante conhecer estas concepções, pois daqui depende a prática e, conseqüentemente, o sucesso da aprendizagem.

Com a divulgação dos resultados e das conclusões a que se chegou com este estudo, pretende-se contribuir para uma melhoria das estratégias educativas utilizadas nas escolas.

Objectivos do estudo

Através da minha experiência profissional tenho detectado que existem algumas discrepâncias entre as práticas de iniciação à leitura utilizados nas salas de aula do 1º ano de escolaridade e as concepções que os professores dizem ter acerca dos métodos que as determinam, ou seja, nem sempre estes profissionais de educação aplicam, na prática, aqueles modelos teóricos que, supostamente, conhecem e cujas particularidades identificam. Partindo deste princípio, pretendo:

- Descrever as características e as particularidades dos diversos métodos de ensino/aprendizagem de leitura;

- Conhecer o discurso e o grau de conhecimento que os professores têm dos métodos que utilizam na sala de aula e que determinam a aprendizagem desta competência essencial na formação de qualquer indivíduo – a leitura;
- Identificar as razões da escolha de um determinado método, por parte do professor do 1º ano de escolaridade;
- Verificar a relação e a coerência existente entre este discurso e a prática exercida nas aulas de iniciação à leitura.

CAPÍTULO 1

A Leitura: conceptualização, competências inerentes e métodos/modelos de iniciação à sua aprendizagem

1.1 – A Leitura – Preparação; Aprendizagem; Conceitos

O papel da Escola na iniciação à aprendizagem da leitura

Ao chegar à escola a criança, inevitavelmente, traz consigo diferentes experiências com textos, dadas as diferenças na qualidade e quantidade das situações particulares de usos da língua escrita nas quais participou antes de iniciar o 1º ano de escolaridade. Estas experiências prévias, no meio familiar ou no ensino pré-escolar, têm várias implicações para a prática pedagógica exercida no 1º Ciclo do Ensino Básico. E os professores devem saber, tanto quanto possível, o que as crianças aprenderam a partir destas situações de uso da língua escrita nas quais participaram em contextos diferenciados. Estas experiências prévias de contacto com a linguagem escrita contribuem significativamente para o êxito escolar, principalmente para a aprendizagem da língua e, conseqüentemente, da leitura.

Independentemente da existência ou não destas experiências com a linguagem escrita, a escola constitui a instituição que assume claramente o papel de ensinar a criança a ler e a escrever. É aqui que ela adquire e desenvolve competências para iniciar estas aprendizagens; no entanto, a criança que goza da vantagem de ter estado em contacto com a linguagem escrita antes de iniciar a aprendizagem da leitura na escola, adquire uma maior capacidade linguística e cognitiva para aprender a ler relativamente a outra criança que não é confrontada com este tipo de comunicação. “Apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo.” (Downing, 1990: 182). Com isto, podemos afirmar que a escola é um contexto especializado onde a grande maioria dos alunos aprende a ler mas não é a única influência na aprendizagem desta competência. Segundo este autor, há que examinar o papel dessa instituição somente como um entre muitos outros elementos que contribuem, dentro do meio ambiente de cada indivíduo, para a aprendizagem da leitura. O papel da família é um dos factores que influencia directamente a acção da escola na formação de leitores.

A grande responsabilidade de desenvolver a competência de leitura é atribuída à escola, uma vez que, de acordo com os textos programáticos, é sua função assegurar que todas as crianças e jovens alcancem fluência de leitura, reconstruam com rapidez o

significado do texto escrito e se apropriem da informação. E estas competências revelam-se essenciais não só no contexto escolar, como meio essencial de acesso ao conhecimento de todas as áreas curriculares, como na autonomia e formação do cidadão. No entanto, nem sempre a escola consegue motivar os jovens para este domínio, pois existe ainda uma grande discrepância entre aquilo que se lê na escola (textos e obras específicos pré definidos) e aquilo que se lê na vida quotidiana (jornais e revistas). Apesar disto, segundo Sousa (2004: 28), não podemos deixar de considerar a escola como um contexto natural de formação de leitores e de desenvolvimento do gosto pela leitura, embora ela se veja confrontada com novas tarefas e novos problemas, fruto de uma sociedade pós-moderna, de orientação liberal.

Considerada como um factor primordial na aprendizagem da leitura, a escola não se limita a ensinar a ler somente na fase elementar da escolaridade, cabe-lhe também desenvolver progressivamente as competências, no sentido de ensinar a compreender, levando o aluno a aprender a gostar de ler e a tornar-se num leitor fluente, activo e crítico.

“... interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura.”
(Bastos, 1991: 407)

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, que não se limita à competência da decifração de signos gráficos e ao desenvolvimento da consciência fonológica, também abrange a longa tarefa de inculcar na criança a capacidade de extrair o significado da informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade.

A escola é, pois, a instituição onde, formalmente, a criança inicia a aprendizagem da leitura e onde desenvolve a capacidade e hábitos de leitura essenciais para o seu futuro. Mas é apenas um entre os diversos factores que podem influir no desenvolvimento da alfabetização da criança, pois a família, o meio social, as experiências pré-escolares com material escrito acabam por facilitar ou dificultar esta tarefa que, como se verifica, não é só da escola. Downing (1990: 182) defende:

“Em outras palavras, a aprendizagem da leitura pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. A criança aprende a ler simplesmente tomando deste universo instâncias de condutas observáveis de leitura e de escrita, fazendo

abstracções complexas e generalizando a partir delas. O efeito da escola é maior ou menor segundo ajude ou estorve nesses processos naturais de pensamento e aprendizagem.”

Tomando a escola como uma das grandes responsáveis na aprendizagem da leitura e na aquisição de interesses e de hábitos de leitura, torna-se pertinente fazer uma breve reflexão sobre quem tem de ensinar a ler, como ensinar a ler e o que se deve saber para ensinar a ler. Sim-Sim (2002: 13) indica que “os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se um mau leitor”, e esta relação de causalidade recíproca que existe no caso da leitura evidencia a importância que o papel da escola mantém na construção e ampliação dos hábitos leitores. Relativamente a um estudo internacional promovido pelo IEA (*International Association of the Evaluation of Educational Achievement*), a mesma autora refere ainda que “os dados revelam-nos que não só os alunos portugueses não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças.”

Sousa (2004: 29) diz-nos que, embora a leitura esteja ligada a toda a escola, compete especificamente ao professor de língua portuguesa o domínio rigoroso quer dos processos de aquisição e desenvolvimento do saber ler, quer dos actos de ensino, necessários para a construção de capacidades e para o alargamento da enciclopédia cultural de cada um. Assim, a competência, dedicação e empenhamento dos professores são o recurso mais valioso de uma escola e esta competência é, pois, decisiva, relativamente ao desempenho dos alunos. Para ensinar a ler não devemos impor modelos: “...ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com atenção ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais prever o conteúdo, maior será a compreensão. É ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente...” (Kleiman, 1996: 151). Ler é compreender, pelo que é fundamental investir nas condições que influenciam o grau de compreensão da leitura, salientando a necessidade da sua promoção na planificação educativa, já que a capacidade de compreender um texto e a possibilidade de o ensinar a fazer passaram a ser considerados os pontos-chave da leitura e do seu ensino. Deste ponto de vista, parece-nos lícito inferir que as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos radicam nas suas frágeis competências de leitura. A relação entre o sucesso/fracasso na aprendizagem escolar e a aptidão para a leitura é evidente e esta competência deve ser iniciada de forma consciente e ajustada aos alunos em questão. Assim sendo, o êxito

desta iniciação possibilita a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de ler e, sobretudo, de compreender um texto para um maior sucesso escolar futuro.

“Embora não exista consenso quanto ao melhor processo para ensinar a ler, entendemos que quando os alunos não têm dificuldades, qualquer meio é válido. O que importa considerar são os alunos que precisam da ajuda sistemática do professor para aprender.” (Sousa, 2004: 30). Isto determina a individualidade e a especificidade de cada aluno e que, nem sempre, as práticas da sala de aula no actual sistema estão adaptadas a alunos com dificuldades. Na realidade, cada aluno é um caso, não existem alunos iguais. Assim, será necessário reflectir e repensar sobre alguns aspectos do ensino da leitura na actual escola de massas.

Para levarmos os alunos a aprender a ler, não podemos reduzir este acto à aquisição de uma técnica num tempo determinado; ensinar a ler é ensinar a obter o máximo de significado do material escrito, com a máxima autonomia possível. E a Escola tem a responsabilidade de diversificar as práticas pedagógicas, utilizando técnicas, métodos, estratégias, materiais, ajustar o ensino aos alunos, porque o “isomorfismo educativo é uma marca do passado, persiste no presente, deverá desaparecer no futuro.” (Gonçalves, 1996: 83).

Vários factores influenciam o êxito na iniciação à aprendizagem da leitura (a família, o meio social, as experiências pré-escolares com material escrito) mas este processo de aprendizagem também requer do aluno motivação, vontade, esforço e consciencialização, sendo necessário que o ensino da leitura não se limite à fase da descodificação e se prolongue por todo o percurso escolar. Os primeiros anos de escolaridade são determinantes na aprendizagem da leitura, mas só a continuidade e o desenvolvimento de competências durante toda a escolaridade permitirá formar bons e fiéis leitores, tal como afirma Sim-Sim:

“...quando se fala em leitura e no ensino da leitura, é normal pensarmos no 1º ciclo, ou seja, a ideia geral que passa é que se ensina a ler no 1º ciclo. É claramente importante, mas trata-se apenas do princípio do processo. Ou nós continuamos a ensinar os alunos a ler durante todo o percurso escolar, ensino superior inclusive, ou os alunos não vão ler.” (Sim-Sim, 1997: 136)

Ainda segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 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 decodificação 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.

Conclui-se, então, que a aprendizagem da leitura não se limita à decifração de signos gráficos mas a todo um percurso escolar de desenvolvimento da compreensão da leitura e dos interesse e hábitos leitores. De facto, desenvolvem-se as capacidades de leitura possíveis ficando, muitas vezes, por trabalhar a compreensão, ou melhor, a compreensão é escassamente trabalhada dado que nem todos os alunos atingem o mesmo domínio de leitura. Segundo Downing (1990), a Escola influi, favorável ou desfavoravelmente, no desenvolvimento da lectoescrita, segundo facilite ou impeça o crescimento dos conceitos formais e funcionais da linguagem. Se as escolas empregam métodos e materiais que se ajustam ao desenvolvimento conceptual da criança, as destrezas da lectografia podem desenvolver-se de uma maneira fluida e natural. A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na construção dos leitores, pelo que, das suas características ao nível de objectivos, competências desejáveis e práticas, dependerão em muito os leitores que temos.

A preparação para a leitura/escrita

Nas discussões pedagógicas, a aprendizagem da leitura e da escrita é, tradicionalmente, considerada como um processo psicológico (percepção de interpretação de símbolos gráficos), mas também como um processo linguístico (conhecimento das probabilidades sequenciais dos textos escritos) e um processo social (contextos social e culturalmente organizados com fins tanto sociais como pessoais). Estas três perspectivas integram todo um ambiente de ensino/aprendizagem que o professor deverá ter em conta quando inicia a aprendizagem da competência leitora.

Quando aprender a ler? Segundo Morais (1997), existem dois factores fundamentais que influenciam esta aprendizagem: o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. A nível cognitivo, a maior parte das crianças pode aprender a ler por volta dos 4 anos de idade, até mesmo a partir dos 3 anos, mas estas capacidades cognitivas não devem, porém, constituir o único critério. Não há qualquer vantagem

social em aprender a leitura mais cedo que o habitual e a idade concebida para o início deste ensino está estabelecida entre os 5 e os 7 anos.

Onde se deve preparar a criança para a leitura? Podemos falar numa preparação relativamente geral e numa preparação mais específica. A preparação geral para a leitura é, normalmente, feita em casa mas só para as crianças de meio sócio-cultural médio ou alto que encontram na sua experiência quotidiana a melhor preparação geral possível. Isto acontece porque estas crianças ouvem uma linguagem rica e estão mergulhadas num ambiente literário, logo a motivação para a leitura é muitas vezes suscitada pelos pais. O maior problema são as crianças que não têm esta preparação geral e se confrontam imediatamente com a aprendizagem escolar, e em particular, com a leitura. Cabe então ao ensino pré-escolar contribuir para a redução do fosso existente entre a preparação geral e a preparação específica, que separa as crianças mais favorecidas das menos favorecidas culturalmente. É importante que a criança fale, conte, opine, julgue, e sobretudo, ouça leituras feitas pelos adultos. Assim, segundo Cazden (1990: 167), as crianças que aprendem a ler e a escrever levam consigo diferentes experiências com textos devido às diversas situações particulares de usos da língua escrita nas quais participaram fora da escola. A importância deste contexto interno, e das suas variações, acaba por implicar a prática escolar.

Antes da aprendizagem formal da leitura, a criança deve manter um contacto próximo com a linguagem oral (para desenvolver foneticamente) mas também com a linguagem escrita (para se familiarizar com a escrita e a leitura). Este contacto, se não é feito em casa por diversas razões, deve ser mantido no ensino pré-escolar a fim de equilibrar estas diferenças e preparar, de forma mais equivalente possível, para a aprendizagem formal da leitura no ensino básico. Isto leva a uma preparação bem sucedida antes do início desta aprendizagem. Estas experiências orais e linguísticas pré-escolares levam ao desenvolvimento de competências fonológicas necessárias à aprendizagem da leitura e contribuem significativamente para o êxito escolar. Como já se referiu anteriormente, o professor deve saber, tanto quanto possível, o que as crianças aprenderam a partir destas situações pré-escolares de uso da língua escrita, podendo estas experiências ser realizadas com ou sem livros. Muitos livros sobre como ensinar a ler aconselham os professores a fazer alguma preparação para a leitura antes de passar para a leitura efectiva. No entanto, na prática real, esta parte da lição de leitura fica em geral reduzida a umas poucas palavras novas escritas no quadro negro. Antes de ler um texto, o professor deve explicitar o conhecimento das crianças, clarificar concepções

desviantes e reforçar conceitos que sabe que são importantes no texto que virá. Esta breve apresentação e discussão de novas palavras e sobre as experiências pessoais das crianças vinculadas ao tema da história são indispensáveis no desenvolvimento da capacidade leitora, a nível fónico e de compreensão do texto.

Para além de estarem preparadas a nível oral, existe a preparação em função das habilidades, especificamente ligadas à leitura e que contribuem para a sua aprendizagem. Uma destas habilidades mais importantes é a capacidade fonética intencional. A aprendizagem da análise fonémica e a aprendizagem da leitura são duas competências inseparáveis. E estas competências, o conhecimento das correspondências bem como a análise e a fusão fonémicas devem ser só exercitadas no início do 1º ciclo e em situação de aprendizagem da leitura.

Para aprender a ler uma escrita alfabética é preciso, em princípio, constituir representações conscientes de fonemas. Ao contrário da escrita, a actividade da leitura não implica a análise fonémica, mas sim a activação de representações de fonemas pelos grafemas correspondentes e a sua fusão. Ler uma palavra é reconhecê-la e o reconhecimento é possível na base de indicadores parciais. Escrevê-la é evocá-la, recordá-la e a recordação exige dispor do conjunto da informação.

Tanto no leitor principiante como no leitor avançado, a capacidade de leitura e a capacidade de escrita estão, em geral, altamente relacionadas. Muitas vezes a escrita antecede a leitura, na sequência da aprendizagem de algumas correspondências fonemas-grafemas, escrevendo de maneira fonética. Os exercícios precoces de escrita das letras contribuem para a familiarização com estas e para o seu reconhecimento.

Entretanto, o modo alfabético de transcodificação de informação escrita é lento, surgindo o processo ortográfico que se desenvolve essencialmente no quadro da leitura. “Será, portanto, a leitura que, por sua vez, vai influenciar a escrita dando-lhe um instrumento que permite a escrita de todas as palavras.” (Morais, 1997: 192)

A aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado é certo, em capacidades naturais, mas estrangido pelo que a família e as instituições de educação oferecem à criança. Antes de compreender a leitura, é necessário um mecanismo, um processo que permita a descodificação dos códigos escritos e os faça corresponder aos respectivos fonemas para, depois sim, compreender a mensagem escrita. E não o contrário.

Existem ainda outros factores que podem facilitar esta aprendizagem, em contextos escolares: as interações professor-aluno nas lições de leitura, a interacção

entre alunos nas situações de lectoescrita e a motivação nas actividades escolares. Penney et al., citados por Cazden (1990: 178) indica “Ninguém está motivado todo o tempo para qualquer tipo de aprendizagem. Se melhorarmos o conteúdo da instrução e a interacção humana nas classes, teremos feito um progresso importante para melhorar a motivação para aprender a ler”.

A Aprendizagem da Leitura

Assim como existem diferentes concepções e abordagens sobre o fenómeno da leitura, também existem diferentes e várias “teorias” e concepções sobre a sua aprendizagem. É então difícil, senão mesmo impossível, “...definir uma politica geral de ensino de leitura que leve em conta todas ou uma boa parte dessas concepções.” (Kato, 1991: 30)

A aquisição da leitura obedece até certo ponto a um desenvolvimento biológico. Como para várias outras actividades de nível cognitivo, também no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever a escola deve procurar respeitar os estágios de maturação da criança, defendidos, por exemplo, por Piaget.

Aprender a ler está estritamente ligado à escrita e à oralidade. Esta aprendizagem é um processo complexo, que implica variadas aptidões, de diversa natureza, e que se desenrolam numa série de etapas e por um período longo de tempo. Trata-se de uma actividade simultaneamente fácil e complexa.

Antes de aprender a ler, a criança adquire uma série de competências e habilidades consideradas essenciais para iniciar esta aprendizagem. A linguagem oral, que antecede a leitura, acaba por despertar e desenvolver a sua capacidade linguística, fonológica e cognitiva, dando um sentido e significado àquilo que é enunciado verbalmente. Smith (1990) defende que a aprendizagem da leitura não requiere qualquer capacidade única, singular ou especifica, que não tenha já sido exercitada anteriormente, noutras aprendizagens. Para ler a criança necessita da sua habilidade natural para aprender, habilidade esta que se manifesta desde os primeiros meses de vida. No entanto, para que esta aprendizagem seja bem sucedida o aluno tem de ser motivado e a leitura deve estar direccionada para os seus interesses pessoais e deve ter um sentido e uma utilidade real no meio em que ele está envolvido, senão esta aprendizagem acaba por fracassar.

“El aprendizaje de la lectura en particular no implica ninguna habilidad específica de aprendizaje. Los niños poseen innegables habilidades y experiencia previa como aprendices, pese a lo cual puede suceder la enseñanza de la lectura. (...) Es preciso conferir un sentido pleno y una utilidad al lenguaje escrito al que se enfrenta el niño en su intento de aprender a leer.” (Smith, 1990: 28)

O mesmo autor indica que, para aprender a ler, a criança tem de perceber que a linguagem escrita tem como função transmitir o que é comunicado oralmente e que as palavras impressas transcrevem realidades com sentido para ela. Ou seja, é necessário estabelecer uma relação entre a expressão oral e o material escrito e confrontar a criança com palavras com sentido e significado real e conhecido, o impresso deve cumprir uma função significativa mostrando-se assim útil e despertando a motivação e a vontade de ler. Só desta forma é que se dá significado e utilidade à linguagem escrita e não aprendendo a ler a partir do “sem-sentido”. O conjunto de grafemas apresentado no papel não pode ser apreendido de forma isolada sem estabelecer uma relação semântica e cognitiva com algo que é familiar à criança. Trata-se de uma aprendizagem que parta dos significados (expressão vivida da criança) para os significantes (palavras).

“Para aprender a leer, los niños han de descubrir las formas de utilizar la lectura para conseguir sus propósitos y satisfacer sus intereses. Si el lenguaje escrito tiene sentido para ellos, aprenderán del mismo modo que antes aprendieron a emplear el lenguaje hablado.” (Smith, 1990: 170)

Tomando como essencial a fala, a etapa anterior à leitura, e todas as habilidades e competências desenvolvidas através dela (linguísticas e cognitivas) é necessário dar início à aprendizagem da leitura, propriamente dita. Na teoria de Piaget, os princípios explicativos da aprendizagem da leitura são semelhantes aos princípios do desenvolvimento e da aprendizagem em geral e o exercício dessa capacidade aparece, regra geral, com o acesso ao estágio das operações concretas (7 anos). No entanto, sendo uma construção, a aprendizagem da leitura faz-se com lentidão e acompanha o acesso aos pré-requisitos cognitivos que a tornam possível e, por isso, deve começar assim que a criança mostre apetência para compreender os fenómenos literários.

Para além destes pré-requisitos já enunciados, fundamentais a uma boa aprendizagem da leitura, não podemos esquecer a metodologia e as estratégias utilizadas na sala de aula e orientadas pelo professor. Para aprender a ler, é indispensável que a criança se dê conta e compreenda a generalização fundamental de que na escrita alfabética todas as palavras estão representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais. Ou seja, para além das dimensões linguísticas, cognitivas

e semânticas da criança, esta depara-se com uma série de códigos gráficos – letras - aos quais terá de fazer corresponder um som (descodificação). Ao longo da aprendizagem da leitura torna-se necessário o procedimento de conversão grafo-fonológico e a criança tem de saber fazer a correspondência entre os grafemas e devidos fonemas. Segundo Antão (1997: 25), aprender a ler é adquirir um determinado número de técnicas que devem ser automatizadas, pressupondo as mais complexas o domínio das mais simples. O leitor vai aprendendo algumas regras que lhe permitem dominar o processo de leitura, a relação entre a grafia, o som e o significado, em diferentes contextos. Aprender a ler é ser capaz de construir as regras da escrita e, nesse sentido, a criança precisa de descobrir activamente o que são as letras e as palavras.

“A construção das regras não se faz de modo passivo, pela incorporação de uma estrutura externa de leitura, mas sim através da actividade da criança que pretende responder ao desequilíbrio pela assimilação e acomodação das regras da escrita em estruturas cognitivas, porque para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê.” (Marques, 1995: 25)

Segundo esta teoria de Piaget, defendida por Marques (1995), o processo de leitura é afectado pela equilibração que é um factor indispensável na teoria construtivista: quando a criança se depara com uma palavra escrita desconhecida e não possui uma estrutura cognitiva correspondente à realidade dessa mesma palavra (desconhece o seu significado e tem dificuldade em lê-la), ela experimenta um conflito que lhe provoca um desequilíbrio momentâneo e uma necessidade interna (motivação) para compreender aquela palavra; para resolver este problema da leitura, a criança só tem uma forma de o fazer, recorrendo à assimilação e acomodação, ou seja, as estruturas cognitivas da criança são modificadas (tornam-se mais complexas) para se ajustarem às realidades externas. Só assim ela pode recuperar o equilíbrio, fazendo estas modificações cognitivas para incluir o significado daquela palavra, e voltar ao seu estado de equilíbrio, agora mais completo e enriquecido. É através da prática da leitura que a criança vai aprendendo a ler e a extrair o significado do material escrito, desenvolvendo e alterando as suas habilidades cognitivas e fonéticas, simultaneamente.

Nem todos os métodos de aprendizagem da leitura se “encaixam” na teoria piagetiana; aqueles que mais se opõem à forma como Piaget considera que a criança constrói o conhecimento são os métodos fónicos, porque partem do pressuposto que a criança aprende, sobretudo, pela interiorização passiva de uma realidade exterior (as letras) e pela associação progressiva de elementos da realidade.

“Ora, os estudos de Piaget sobre as origens do conhecimento mostram-nos que o conhecimento de tipo lógico-matemático é uma construção da criança e pressupõe que o sujeito coordene relações entre objectos. Neste caso, a construção das regras da escrita pressupõe que a criança coordene vários tipos de relações: linguagem falada e linguagem escrita; significante e significado; a parte e o todo da palavra; grafemas e fonemas.” (Marques, 1995: 27)

Assim, um programa de leitura consistente com estes princípios construtivistas defende que a leitura deve ser considerada como um processo que envolve a criança e que se inicia com a resposta e não com o estímulo, estando interiorizada nas estruturas cognitivas e decorrendo da competência linguística da criança; a actividade da criança é crucial no processo de leitura, como aliás noutros processos de aprendizagem (a criança formula e confirma hipóteses através do próprio texto, fazendo experiências com ele e aprendendo a ler exercitando a leitura); o tema da leitura deve ser significativo e interessante para a criança, sendo a experiência linguística desta a melhor fonte de produção desses temas. Devendo ser a leitura dirigida para uma compreensão do texto, a procura desta funciona como uma motivação intrínseca que é inerente ao processo da aprendizagem de leitura e que possibilita a inovação do mesmo.

Assim sendo, Marques (1995) pressupõe que aprender a ler é uma actividade que envolve dois aspectos: a percepção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas, estabelecendo relações entre significantes e significados. A leitura não é apenas uma actividade perceptiva ou de coordenação visual e motora, mas sobretudo uma actividade cognitiva. O conteúdo da actividade de leitura da criança deve ser obviamente significativo para ela, pressupondo que as suas estruturas cognitivas lhe permitam atingir que os símbolos escritos se referem e representam coisas com sentido e significado, pertencentes ao seu vocabulário falado. Quando estes símbolos não têm nenhuma significação para a criança a aprendizagem da leitura fica comprometida e necessita de um “feedback” externo, produto da actividade do professor que apoia e encoraja a criança a obter a significação correcta para o conjunto de grafemas desconhecido até então.

Perante isto e a compreensão do processo da aprendizagem surge o ensino propriamente dito da leitura: como ensinar a ler? E aqui debruçamo-nos sobre o professor e sua metodologia para proceder a tal ensino que acaba por ser bastante influenciada pelos livros e manuais adoptados e que favorecem alguma teoria em particular acerca de como ensinar a ler. Surge muitas vezes a questão: qual é a melhor forma de ensinar a ler? Existem vários métodos para ensinar a ler (como veremos mais

adiante) mas nenhum deles consegue alcançar sempre bons resultados com diferentes tipos de alunos. “...todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces.” (Smith, 1990: 20) Qualquer método está apto a ser utilizado no ensino/aprendizagem da leitura pois as crianças são incrivelmente flexíveis e adaptáveis. Qualquer criança com aptidões e capacidades ditas normais pode aprender a ler independentemente do método de aprendizagem utilizado. No entanto, cabe ao professor obter uma maior compreensão do processo da leitura e dos alunos em particular para escolher qual o método que melhor se adapta àqueles alunos e verificar se tem resultados positivos, caso contrário deverá ser flexível ao ponto de mudar e utilizar outro método até conseguir a aprendizagem pretendida. Assim, partindo do pressuposto de que todos os métodos de ensino da leitura parecem conseguir algum resultado com alguns alunos e que nenhum deles é totalmente bem sucedido com todos, o professor necessita, antes de mais, conhecer as possibilidades e as particularidades que os diferentes métodos e materiais representam e conhecer cada criança em particular e o que cada uma considera fácil ou difícil na leitura.

Nesta perspectiva, é o professor e a sua metodologia de ensino que têm de se adaptar ao tipo de aluno em questão e não o contrário, o professor não deve insistir num método que não tem resultado só porque considera, teoricamente, ser o “melhor”. É nesta perspectiva que o professor consegue responder à questão atrás referida: qual é a melhor forma de ensinar a ler? Deixando de seguir e de se submeter aos manuais e a teorias defendidas como as mais favoráveis e conhecendo antes os seus alunos (características, limitações, capacidades) para tomar uma decisão acerca dos métodos e dos materiais mais apropriados. Não existe o método ideal para ensinar a ler todas as crianças, existe aquele que resulta com aquele tipo de alunos e esse é o melhor para eles. O professor deve ser flexível e estar “aberto” a qualquer método, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno, tendo em conta a sua individualidade. “Para aprender a leer, es preciso ayudar a los niños a leer. Es algo tan simple y tan complejo como eso.” (idem: 21) E dois dos requerimentos básicos desta aprendizagem são a disponibilidade de materiais interessantes e que tenham sentido para o aluno e um adulto com experiência e compreensão que guie esta aprendizagem. E a função deste adulto, segundo Smith (1990), é possibilitar às crianças uma aprendizagem da leitura, facultando-lhe o material e utilizando o método que se adapta a elas e acompanhando esta aprendizagem através de uma prática intensiva e significativa para as crianças.

Uma boa aprendizagem da leitura permite adquirir alguns “bons hábitos”: desenvolver a capacidade de compreensão de textos escritos; interpretar o que se lê, relacionando-o com as suas próprias experiências pessoais; determinar a ideia central do texto ou detalhes deste; fazer associações entre factos apresentados num dado texto.

Segundo Sim-Sim (1995), ao contrário da compreensão do oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. A respectiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno.

A aprendizagem da leitura assim como qualquer outra deve ser gradual e não esperar que o aluno adquira de imediato as competências pretendidas. Esta aprendizagem inicia-se com a noção de que a leitura consiste apenas na descodificação sonora, onde a criança descobre que as letras representam sons. “Essa descoberta da relação entre som e escrita permanece por toda fase sustentada pela hipótese fonética, na qual a criança acredita haver uma correspondência biunívoca entre letra e som.” (Kato, 1991: 33) Contudo, ela sabe que este seu desempenho incipiente de leitura apenas pelo som não é um acto real de leitura. O desempenho incipiente da criança não retrata pois a sua concepção real do acto de ler. Aprender a ler não é só descodificar letras e fazê-las corresponder a determinado som - parte mecânica da leitura, a criança tem de conseguir alcançar outro objectivo desta aprendizagem: a apreensão do mundo criado pela linguagem escrita.

A criança deve saber diferenciar o mundo real (vivido e experienciado) e o mundo criado pela escrita. Ela tem de identificar este último mundo como uma ficção algo susceptível de ser verdadeiro ou falso. Esta apreensão é indispensável para uma aprendizagem da leitura bem sucedida e na sua totalidade. Kato (1991) define diferentes fases no processo de aquisição da leitura desde o pictograma (representação do mundo e das suas coisas conceptualizadas pela criança) até uma concepção pragmático-textual da palavra, entrando assim a criança para o mundo da linguagem. Aí ela manifesta “...uma capacidade pragmática do uso da linguagem, isto é, uma capacidade de criar um mundo coerente a partir da linguagem.” (Kato, 1991: 36)

Esta aprendizagem bem sucedida da leitura deve ser analisada e estudada de perto através da observação directa do que a criança faz quando aprende. “Uma forma

de formar o nosso trabalho convergente é olharmos juntos a criança que aprende.” (Kato, 1991: 37)

Bellenger (1995) indica que o percurso de aprendizagem da leitura compreende várias etapas, que se desenvolvem ao longo dos vários níveis de escolaridade: 1- uma etapa prévia, durante a qual a criança vive situações que a fazem contactar com elementos escritos, despertando a sua curiosidade para a leitura e para a escrita (pré-primária); 2- a etapa das primeiras aprendizagens, que se desenrola dos 6 aos 9 anos, durante a qual a leitura se afirma como um comportamento simbólico e a criança toma consciência da sua utilidade no dia-a-dia, sendo orientada pelo professor (1º Ciclo do Ens. Bás.); 3- a etapa em que a leitura se afirma como um instrumento de trabalho, que se desenrola dos 10 aos 14 anos e durante a qual o aluno toma consciência dos mecanismos que regem a leitura e aprende a servir-se das suas competências de leitura e de compreensão escrita em múltiplos contextos (2º e 3º Ciclos do Ens. Bás.) e 4- a etapa da leitura adulta, com início aos 15 anos, durante a qual o indivíduo atinge novas dimensões da leitura, ligadas a aspectos estéticos do texto e à possibilidade de mobilização do pensamento a partir deste (Ens. Secundário).

Durante esta aprendizagem, vários são os factores que interagem para que as crianças consigam dominar suficientemente as operações da leitura: desenvolvimento verbal, atenção, concentração, funções perceptivo-cognitivas, memória, inteligência, aptidões motoras e variáveis situacionais (ambiente familiar e escolar). A aprendizagem resulta da interacção que se desenvolve entre os factores genéticos e os factores de maturação, relacionados com a experiência vivida pela criança em cada dia. Para aprender a ler, ela também precisa de um ambiente propício na escola, o que implica o tipo de ensino escolhido, os métodos usados e os estímulos frequentes adequados.

Como já foi enunciado, ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança necessita de ter bases linguísticas e competências auditivas, de forma a ser capaz de compreender, comunicar, distinguir palavras e sons entre si, dividir vocábulos em sílabas e sons, juntar sons e palavras e produzir frases. O vocabulário e a fluência verbal são áreas importantes do desenvolvimento linguístico mas também existem factores psicológicos que devem ser tidos em consideração: a inteligência, a memória, a atenção e concentração, a motivação, o relacionamento social e o equilíbrio emocional.

Ao nível da sala de aula, todas as acções pedagógicas devem ser repensadas sobre a função da leitura e das suas práticas, pois diversas lacunas, dificuldades e insucessos no processo de ensino/aprendizagem da leitura estão directamente ligadas a

factores de ordem sócio-cultural e vários estudos indicam a necessidade de alterar as práticas, sugerem estratégias, de acordo com fundamentos da Linguística e da Pedagogia.

O que é ler?

Relativamente a esta pergunta surgem diversas respostas mais ou menos complexas, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no acto de ler. (Viana e Teixeira, 2002: 9). As definições para este acto têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias, que se alteram ao longo dos anos segundo as realidades e as necessidades sociais e pessoais do indivíduo. As transformações registadas na sociedade ao longo das últimas décadas, o rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais, a necessidade de uma actualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam diariamente, tudo isto leva a alterações e reformulações inerentes ao conceito de leitura, quer por parte de teóricos e investigadores quer por parte das entidades políticas. Perante um vasto conjunto de novas realidades as definições de leitura têm sofrido algumas alterações e estas não devem considerar-se independentemente da função que a leitura actualmente exerce, quer a nível individual, quer a nível social. “Enquanto no passado, ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de acção, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo.” (Viana e Teixeira, 2002: 9).

Encarando a realidade, as mudanças e as necessidades sociais como factores importantes na determinação das competências desejáveis a desenvolver nos membros da sociedade actual, o ensino/aprendizagem deve tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão, consumidor e produtor, compreendendo as mudanças no mundo, e os seus efeitos em cada um de nós. Ou seja, segundo estas autoras, surge uma concepção de homem de natureza dinâmica e contínua, inscrevendo-se no conceito de ser culto, inacabado, em constante construção e, não somente a leitura, mas toda a aprendizagem, deve contribuir para a formação do homem-culto adaptado à realidade em permanente mutação.

Assim, verifica-se uma distinção nítida que se processou ao longo dos tempos.

Antes, a leitura era concebida como uma prática passiva, apenas incluindo os actos de reconhecimento e decifração dos códigos. Mas, com o tempo, estudos e investigações demonstraram que esta definição se afigurava bastante restritiva, por entender a leitura exclusivamente como um acto receptivo, em vez de a conceber como um acto interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões implicam. (Cadório, 2001)

Rebelo (1993) indica que, sendo uma forma de linguagem, a leitura é um processo complexo, que se desenvolve gradualmente, segundo várias fases. Por isso é difícil, à primeira vista, elaborar uma definição consensual da mesma. De acordo com Viana e Teixeira (2002: 9):

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

Os dicionários apresentam as seguintes definições: “Ler é enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito. A leitura é o acto ou efeito de ler; o que se lê.” (Almeida Costa & Sampaio e Melo, 1977); “Tomada de conhecimento, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais, na cultura ocidental, são as letras do alfabeto e os algarismos.” (Dicionário de Psicologia, 1984); “Ler supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamento.” (Dicionário Enciclopédico, 1985)

A leitura é essencialmente uma descoberta do conjunto de correlação entre a escrita e os sons. Jeanne Chall, citada por Rebelo (1993), após uma sondagem à opinião de autores de diversos programas de ensino da leitura, concluiu que a maioria deles aceita como fazendo parte da definição de leitura os seguintes elementos: percepção (reconhecimento de palavras), compreensão e interpretação, apreciação e aplicação. Refere ainda que alguns destes autores propõem a leitura como um processo de compreender a linguagem escrita e reagir a ela, no sentido amplo de compreensão, tanto de modo literal, como interpretativo; enquanto outros situam a leitura como a interpretação significativa de símbolos, um processo através do qual compreendemos, um processo de comunicação entre leitores e escritores e um meio para atingir um fim, não é um fim em si mesmo. Confrontadas estas definições, conclui-se que elas

caracterizam o processo de leitura como consistindo, essencialmente, em extrair um significado, com base em sinais gráficos convencionais. E isso exige do sujeito determinadas capacidades e operações linguísticas e cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem.

Visto que não existe uma definição comum sobre o que é ler e que muitas definições de leitura, segundo Viana & Teixeira (2002), são suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura é, considero alguns pontos de vista teóricos citados pelas mesmas autoras e por Díaz (1997).

Segundo alguns autores, ler é associar os signos gráficos a símbolos do discurso (descodificação).

- “Ler é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem.” (Lerroy-Boussion)

- “A leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual.” (Bloomfield)

Outros autores, embora também aceitem a descodificação como uma condição fundamental na aprendizagem da leitura, não a reduzem à técnica da descodificação, valorizando o pensamento, o significado e a compreensão que daí advém.

- “Ler consiste num processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso.” (Lapp-Flood).

- “Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto.” (Alonso-Matias).

- “Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito.” (Solé).

- “A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto.” (Tébar).

- “O processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas.” (Carroll)

- “A leitura é a interacção entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor.” (Goodman; Charmeux; Smith,)

- “A leitura é um processo essencialmente psicolinguístico no qual há interacção entre pensamento e linguagem.” (Goodman)

- “O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal.” (Adler; Perron-Borelli; Thorndike; Touyarot).

- “A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento (Spache & Spache).

Outras definições de vários autores são ainda apresentadas por Sousa (2004: 17-19) como um conjunto vasto de perspectivas de leitura e do seu ensino que constituem um retrato complexo deste processo.

- “Ler é, em primeiro lugar, produzir sentido.” (Cohen & Gilabert)

- “Ler não é decifrar, escrever não é copiar.” (Ferreiro & Teberosky)

- “Ler é, antes de tudo, compreender.” (Silva)

- “Ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e frases, ler é compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento. Ora, a aprendizagem da leitura não passa muitas vezes duma afinação mecânica sem ligação funcional com a língua.” (Lafite)

- “Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas.” (Gray)

- “Ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes, e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais.” (André)

Segundo estes vários conceitos, a leitura abrange quase sempre dois elementos em comum: a leitura é uma descodificação dos signos gráficos e o objectivo final da leitura é a extracção de sentido. Ou seja, descodificação e sentido são os dois termos mais focalizados nestas definições, no entanto, existem outras dimensões que é necessário considerar durante o processo de aprendizagem da leitura. Refiro-me às operações mentais, às disposições afectivas ou atitudes, comportamentos e expectativas que estão relacionadas com a linguagem escrita e que se tornam necessárias no acto de

ler. Neste sentido, Viana e Teixeira (2002: 13) apresentam as definições de Mialaret e Bonboir, que contemplam estas dimensões: "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" (Bonboir); "saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e julgar e apreciar o seu valor estético" (Mialaret). Segundo este último autor, a leitura define-se a partir de três aspectos fundamentais e que clarificam as várias dimensões a ter em conta durante o processo de aprendizagem da leitura: a técnica de decifração (quando as crianças adquirem o mecanismo da leitura, ou seja, quando sabem decifrar); saber ler é compreender (compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha); saber ler é julgar (a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico); "porque todo aquele que gosta de ler é um homem salvo" (não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar). (Mialaret, 1987: 15/19)

Rebelo (1993: 44-45) indica que há duas formas de leitura bem diferenciadas: a elementar e a de compreensão. A primeira consiste, essencialmente, em transformar grafemas em fonemas, identificando e reconhecendo palavras, utilizadas correntemente na comunicação entre indivíduos. A segunda forma, posterior à elementar vista como condição, consiste em ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado, interpretando-os e apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos. Segundo Perfetti, citado por este último autor, "Os leitores, utilizando, necessariamente, técnicas de descodificação, põem-nas, agora, ao serviço da compreensão da mensagem escrita, compreensão que, em grande parte, depende do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas. A relação entre leitura e as aptidões verbais e intelectuais é agora bastante estreita."

Downing (1990) defende que a leitura é uma "destreza", ou seja, é uma actividade que, como qualquer outra, requiere um conjunto complexo de respostas, quer sejam cognitivas, comportamentais ou manipulativas por parte da pessoa que a pratica. E, à medida que há mais integração, há mais progressos na aquisição de uma destreza ou de uma habilidade.

“Em resumo, a leitura é uma destreza. O elemento-chave de uma destreza é o processo de integração de todo o conjunto de condutas que constituem a habilidade total. A integração se aprende mediante a prática. Só é possível praticar a integração quando se exercita a destreza em sua totalidade ou pelo menos na totalidade da fracção de destreza compreendida no “passo preliminar” do aluno.” (Downing, 1990: 185)

Ao afirmar a leitura como uma destreza, o autor também indica que, em geral, as crianças aprendem a ler quase com qualquer método, pois os elementos necessários para a leitura estão presentes nos materiais usados em cada um deles. A leitura é uma destreza e não importa que método ou materiais utilize o professor desde que os processos psicológicos essenciais estejam presentes. “Os processos cerebrais que determinam o progresso na aquisição de uma destreza actuam de uma maneira constante nos alunos, não obstante a diversidade de métodos e materiais utilizados no ensino da leitura.” (Downing, 1990: 185) No entanto, o que a criança aprende depende do marco conceptual com que aborda a tarefa e, quando a instituição caminha junto do desenvolvimento conceptual da criança, quase qualquer metodologia pode ter êxito.

Para desenvolver qualquer destreza, neste caso da leitura, existem três fases: a cognitiva – na qual a criança adquire os conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente; o domínio – na qual a criança aprende e pratica as regras essenciais da codificação e da descodificação até ter atingido o domínio e; a automatização – em que o aprendiz atinge um nível de fluência que lhe permite efectuar uma leitura sem custos cognitivos, canalizando as energias para a obtenção de significado. Todas estas fases são importantes na aprendizagem da leitura, no entanto, a fase cognitiva tem um papel fundamental no desenvolvimento desta destreza pois, “desencadeia” todo o mecanismo cognitivo e o processo de raciocínio básicos que levarão às fases posteriores. Se esta fase não for devidamente apreendida surge a confusão cognitiva, a característica fundamental e básica dos problemas de leitura.

Ainda segundo Gonçalves, citado por Sá (2004: 17), a leitura tem três objectivos essenciais: ler e aprender a ler (leitura básica ou fundamental), usar a leitura para aprender (leitura informativa ou funcional) e ler para se distrair (leitura recreativa). Todas estas leituras são importantes e devem ser praticadas em contexto escolar em qualquer nível de ensino.

Sequeira (1989: 54-55) refere que “do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor.” A autora também indica que, segundo a

teoria construtivista, num processo de leitura, o leitor, tendo em conta a sua experiência cultural e linguística, antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses antes formuladas são confirmadas ou rejeitadas. Só através desta antecipação de significados e desta formulação de hipóteses sobre o texto é que o aluno chega à compreensão. A compreensão requiere, assim, da parte do leitor, uma relação activa entre a informação nova e aquela que ele já possui.

Perante a diversidade de definições sobre o conceito de leitura, facilmente nos deparamos com o papel activo e dinâmico que o aluno tem durante a sua aprendizagem e com a relação evidente entre o processo de leitura e as competências linguísticas, cognitivas, perceptivas e afectivas que caracterizam o próprio aluno. Para ler, este tem de saber decodificar signos gráficos, fazê-los corresponder ao fonema adequado, mas também tem de saber interagir com aquilo que lê, de forma a poder compreender, a encontrar um significado, a relacionar com experiências conhecidas e integradas no seu meio cultural e social. Isto é, aprender a ler significa, também, trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado, o nosso conhecimento extratextual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos.

Todas as definições que aparecem na literatura existente defendem a leitura como um acto cognitivo, ou seja, um acto intimamente ligado à compreensão, uma actividade perceptiva e cognitiva, e não simplesmente uma recepção. E isso exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem, variável de leitor para leitor. “A leitura é considerada um processo interactivo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão.” (Kleiman, 1996:17) Só desta forma a leitura ganha sentido e a sua aprendizagem é bem sucedida.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 27) fazem a seguinte consideração:

“Por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.”

Assim, não podemos limitar a noção do acto de ler a uma técnica de decifração, esta é muito mais abrangente e integradora pois, saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. Como nos indicam Viana e Teixeira (2002), a leitura fluente

resulta da interacção de todas estas operações, o que a torna numa actividade psicológica particularmente complexa.

Estas várias definições de leitura reflectem maneiras diferentes de abordar o acto de ler e de direccionar o ensino da leitura (valorizando mais ou menos as diferentes competências enunciadas), acabando por originar posições teóricas diferenciadas, denominadas métodos/modelos de ensino/aprendizagem da leitura (como veremos adiante). No entanto, o professor, antes de os colocar em prática, tem de conhecer o processo de ler e tudo aquilo que ele implica. O facto de ter pouco conhecimento teórico acerca deste processo acaba por originar a utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada aluno (motivação, capacidade de aprender e experiências prévias com a linguagem oral e escrita). Como em qualquer outra aprendizagem, a aquisição da competência da leitura pressupõe, em primeiro lugar, a percepção da sua natureza e estrutura.

O leitor-aprendiz e as suas características individuais determinam este processo de desenvolvimento, em que a leitura não é um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Sendo esta formação o objectivo geral do acto pedagógico e, encarando a leitura como um meio para atingi-lo, o acto de ler acaba por ser definido de forma ampla, complexa e abrangente de forma a poder abarcar todas as dimensões implicadas.

Ao longo dos anos, o conceito de leitura tem sofrido alterações devido às mudanças sociais e tecnológicas verificadas e às necessidades profissionais num mundo cada vez mais competitivo, assim como a outros factores culturais. Ler tem sido uma actividade que tem adquirido diferentes significados e diferentes funções e, hoje em dia, a leitura é considerada como um instrumento precioso e indispensável ao sujeito que quer ser activo, útil e participativo na sociedade. Segundo Santos (2000), ler torna-se um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na sociedade de informação. Actualmente, o “saber ler” não se limita ao conhecimento e à descodificação de letras impressas, o conceito foi alargado e esta competência exige a compreensão, a análise e a capacidade de lidar com o material escrito, de identificar e utilizar a informação. E esta torna-se a função primordial da leitura: compreender a linguagem escrita. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Descodificação e Compreensão

Durante o processo de ensino/aprendizagem da leitura é necessário ter consciência que existem dois “mecanismos” que devem ser desenvolvidos de forma simultânea e complementar: a descodificação e a compreensão. Viana e Teixeira (2002: 18) entendem que “descodificar é, em sentido lato, traduzir um código de signos não familiares num outro código familiar. No que diz respeito à leitura trata-se do conhecimento do código linguístico como sistema de signos, ou seja, do reconhecimento ou da identificação da palavra e da tradução do seu significado.” Para poder descodificar com êxito, o indivíduo tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras, isto é, para decifrar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem. No entanto, é acrescentado ainda que, segundo outros pontos de vista, a capacidade para pronunciar as palavras ou partir do código oral é “recodificar” e não descodificar porque pressupõe a passagem por um referente oral (código oral) já conhecido pela criança.

Quanto à compreensão, as mesmas autoras indicam que “a compreensão na leitura é um campo que gera controvérsias. Embora a maior parte dos autores considere que a compreensão é um elemento vital na leitura, há pouco consenso no que diz respeito à sua definição e, conseqüentemente, a literatura é muitas vezes confusa e contraditória.” (Viana e Teixeira, 2002: 20) No entanto, facilmente se depreende que a compreensão na leitura corresponde ao sentido/significado semântico e cognitivo atribuído ao material escrito. Thorndike (1972: 27) sintetiza desta forma o processo de extracção de sentido: “A mente é bombardeada por cada uma das palavras do parágrafo. Ela deve seleccionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar e organizar tudo sobre a influência do estado mental, da finalidade ou da exigência.” O ensino da compreensão pressupõe alunos activos que escolhem, organizam, comentam, avaliam e procuram sentido naquilo que fazem. Para Giasson (1993), a compreensão na leitura depende de três variáveis que são indissociáveis – leitor, texto e contexto –. O leitor é a variável mais complexa, fazendo envolver na actividade de leitura as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias. Os conhecimentos anteriores influenciam a compreensão do texto e a aquisição de conhecimentos novos. O contexto engloba todas as condições em que se encontra o leitor, podendo ser psicológico, social e físico. Esta autora também se refere à estratégia de reconhecimento de palavras. “O reconhecimento é o

fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar” (Giasson, 1993: 62). O leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, e se tiver uma capacidade linguística de compreensão competente. Braibant (1997) defende que a primazia está no grau de precisão, rapidez e automatismo da descodificação e do reconhecimento visual, uma vez que só quando tais processos se tornam automáticos é que os recursos cognitivos se podem concentrar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto. Esta fluência só se adquire com treino de rotinas e dos mecanismos de automatização destes processos.

Segundo Citoler & Sanz (1993), qualquer uma destas componentes da leitura são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos independentes. Elas actuam em paralelo, interactivamente. Mas é importante ter em conta que a sua relação é assimétrica, ou seja, os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se o acto de compreensão.

Sendo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico aqueles que lançam a primeira pedra no edifício da aprendizagem e sendo ainda eles considerados responsáveis pela iniciação à leitura e pelo aprofundamento de competências neste domínio, sabem que o ensino/aprendizagem da leitura pode ser encarado destas duas maneiras complementares.

Vários autores se pronunciam acerca destas duas noções e, apesar de haver algumas diferenças relativamente ao grau de prioridade atribuído a cada, todos eles consideram que estes dois aspectos são essenciais e fulcrais na aprendizagem da leitura. Aprendizagem esta que não se limita a uma actividade somente fonológica ou linguística em que o necessário é conhecer as letras e saber fazer a correspondência grafo-fonética, mas também é uma actividade que compromete competências cognitivas e semânticas, possibilitando uma melhor compreensão e entendimento daquilo que se lê.

A definição de Mialaret (1987) insiste na transformação da mensagem escrita em mensagem oral no processo de descodificação do texto, assim como Morais (1997). Este último autor considera que a leitura hábil envolve processos específicos e complexos e que a sua aprendizagem passa pela descoberta e pela utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. Para a criança aprender um número tão elevado de palavras no ensino básico, ela serve-se de uma estrutura cada vez mais complexa e eficaz de identificação dos padrões ortográficos que lhe permite relacionar a forma fonológica e ortográfica das palavras com o seu sistema semântico.

Para esta identificação das palavras novas é necessário antes de mais, o domínio do princípio e do código alfabético. Para poder ler e compreender mensagens escritas, a criança tem de saber descodificar os signos gráficos que as representam e fazer corresponder as letras aos fonemas da língua. “A representação fonémica enquanto código da fala, e enquanto classe de fones só se descobre no momento da aprendizagem do alfabeto. Aprender o alfabeto é, portanto, aprender também um código da fala.” (Morais, 1997: 157)

Logo para aprender a ler é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológico. Esta aprendizagem de leitura incide num método que parte das letras e da sua correspondência fonológica, a fim de pronunciar palavras escritas. No entanto, existem meios em que, para atingir esta mesma pronúncia se parte do sentido e significado das palavras e não das letras que as constituem. Mas também existem palavras escritas cuja pronúncia não é determinada pelo seu sentido, mas pela correspondência fónica.

Tendo como objectivo da leitura a compreensão dos textos escritos é necessário, antes de mais, ser capaz de descodificar para depois compreender, ou seja, a rapidez com que se pode identificar uma palavra facilita o processo de compreensão da frase. “O impulso para a leitura é dado pela actividade de descodificação. (...) A capacidade de descodificação é uma espécie de propulsor...” (Morais, 1997: 158) A leitura não atinge o seu objectivo sem compreensão, no entanto, os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas aqueles que levam à compreensão.

Se para este autor a descodificação deve situar-se em primeiro plano relativamente à compreensão, existem outros que afirmam que “a descodificação acontece somente quando o significado é associado com os signos escritos, e somente quando o significado que o escritor queria mostrar ao leitor é por este recebido.” (Dechant & Smith, citados por Viana e Teixeira, 2002: 19) Estes autores já têm uma opinião diferente, pois encaram a compreensão e a atribuição de significado contextualizado como os factores que possibilitam a aprendizagem da leitura e associam, necessariamente, o processo da descodificação à compreensão. Na prática, significa que a criança deve descobrir as correspondências grafo-fonéticas (descodificação) em textos completos que tenham sentido para ela.

Gonçalves citado por Sá (2004: 14) define-as de forma concisa, mas precisa: “...na aprendizagem da leitura, seja qual for o método utilizado, há a considerar os dois aspectos: - *leitura fonético-motora* e *leitura do pensamento*. Estes dois hábitos, à

medida que, pelo exercício, se vão fortalecendo, fundem-se no espírito da criança, dando origem à *leitura expressiva*.” Ou seja, ler é um processo que não só abrange a decifração de letras numa palavra mas também a atribuição de um sentido a estas mesmas num contexto específico, ou seja, a compreensão. Ainda segundo este autor, é necessário que estes dois tipos de leitura se fundam, para que o acto de leitura se processe de uma forma eficaz.

Segundo Sá (2004: 14/15), por um lado, ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido neste contexto específico. Mas ler implica também compreender e, para isso, é necessário não só extrair sentido do texto, mas também ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando, a propósito do seu tema, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir. Isto significa que a leitura e a compreensão escrita compreendem aspectos linguísticos e aspectos cognitivos (processos mentais que se desenvolvem a partir de produtos verbais presentes no texto), isto é, a actividade de leitura é constituída por um conjunto de processos que fazem interagir diferentes competências relacionadas com a linguagem e cognitivas, em que o conhecimento do mundo que o leitor possui desempenha um papel importante.

Ainda segundo Sequeira (1989: 74) existem dois modelos de aprendizagem de leitura: o *modelo perceptual* onde predomina a informação visual, isto é, a apreensão directa dos símbolos escritos pelos olhos, e que é usado nos métodos fonéticos ou silábicos e o *modelo psicolinguístico* onde predomina a informação não visual, isto é, a estrutura profunda da língua (compreensão, semântica) necessária para resolver as incertezas da previsão do significado, e que é usado nos métodos globais de texto ou de experiência linguística. Apesar de distintos os dois modelos são necessários porque ambas as informações (visual e não visual) são indispensáveis para a aprendizagem da leitura e porque há uma relação recíproca entre essas duas informações: quanto mais informação não visual houver menos informação visual é necessária; quanto menos informação não visual houver mais informação visual é necessária.

Também Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 27) registam esses dois “mecanismos” na leitura, pois consideram que:

“O percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a fluência, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido. A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que

possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. A consequência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. Velocidade e profundidade de compreensão são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência.”

Concluindo, todos os professores devem ter consciência destes dois aspectos que envolvem a aprendizagem da leitura (descodificação e compreensão) e que ambos devem ser trabalhados e desenvolvidos simultaneamente para que a leitura não se torne numa actividade mecanizada, sem sentido e pouco significativa para o aluno. É necessária a aprendizagem dos símbolos gráficos assim como é necessária a aptidão para compreender e dar um significado real àquilo que é lido. Só através desta reciprocidade é que a aprendizagem pode ser bem sucedida e a criança pode ganhar motivação para se tornar num leitor activo, interessado e crítico.

“Em resumo, a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, isto é, o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita.” (Pinto, 1998:99)

Cabe, então, ao professor a grande função de “ensinar” os alunos a transformar a leitura em conhecimento, promovendo o enriquecimento da cultura individual e desenvolvendo competências de compreensão e interpretação. A função fundamental da leitura é, de facto, transformar a informação em conhecimento. Se isto não acontecer, não há assimilação e aprendizagem. O desenvolvimento da compreensão passa pela valorização do pensar, pela prática diversificada na sala de aula, pelo conhecimento e domínio de estratégias necessárias para uma adequada compreensão. (Sousa, 2004: 24)

Neste sentido, Sim-Sim (1997: 141) afirma:

“Não interessa que os alunos leiam muito, se isso não ficar integrado, se aquela informação não for integrada. Eles podem ler e lêem, eles podem decifrar cadeias fónicas, mas se isso não ficar a fazer parte do conhecimento, ou seja, se eles não transformarem a informação escrita em conhecimento, a leitura não serviu de nada.”

1.2 – Competências/Pré Requisitos necessários à aprendizagem da leitura

Condições necessárias à aprendizagem da leitura

A aquisição da leitura representa um passo importante na vida escolar e social da criança. A aprendizagem desta competência é um objectivo primordial no 1º Ciclo do Ensino Básico e o seu sucesso contribui não só para a promoção do aluno como para uma melhor inserção da criança na sociedade. A capacidade leitora é, actualmente, essencial no acesso ao conhecimento e na formação pessoal e profissional de qualquer indivíduo.

Nas escolas do 1º Ciclo existem crianças que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar de serem da mesma faixa etária e de, aparentemente, estarem igualmente preparadas intelectual e linguisticamente. Surgem, então, algumas considerações relativamente a este facto: os métodos de aprendizagem utilizados, as capacidades do professor e a preparação da própria criança para iniciar esta aprendizagem. Um estudo de Jean Chall, citado por Sequeira (1989: 79), demonstra que “...os resultados não diferem muito quando diferentes métodos para o ensino da leitura são utilizados. (...) Mesmo que esses métodos resultem numa determinada população, existem sempre crianças com dificuldades na aquisição da leitura.” Como tal, o insucesso neste nível não pode ser só explicado pelo método utilizado ou pela competência da leitura. É necessário debruçarmo-nos sobre as características individuais e particulares da criança e o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem a vários níveis (linguístico, cognitivo, motor...) para poder analisar e compreender as dificuldades encontradas pelas crianças na sua aprendizagem de leitura. Partindo deste pressuposto surgem as questões: existe uma fase própria em que a criança está preparada para aprender a ler? Quais os requisitos e condições necessários para iniciar esta aprendizagem?

Tendo como objectivo coordenar o ensino da leitura com os processos naturais de aprendizagem da criança, vários investigadores identificaram diferentes condições necessárias à aprendizagem da leitura que incidem sobre vários aspectos: intelectuais, cognitivos, perceptivos, físicos e sociais. Na fase da iniciação à leitura, por volta dos seis anos de idade, quando a criança entra na escola, pressupõe-se que ela já tenha desenvolvido, espontaneamente, competências relevantes e reunido as condições

necessárias a nível perceptivo, linguístico e motor para aprender a ler. Taylor e Taylor citado por Rebelo (1993: 64) indicam:

“Em toda a parte as crianças adquirem a linguagem, aparentemente sem esforço e rapidamente e seguindo uma sequência semelhante. Isto, por um lado, porque elas, em qualquer parte, passam por uma sequência maturacional, física, perceptiva e cognitiva semelhante, e, por outro, porque são expostas a espécies semelhantes de falar (cheias de expressões simples e claramente articuladas), usadas em contextos igualmente simples (aqui e agora). Em toda a parte, as crianças têm necessidades que as obrigam a comunicar para o seu bem-estar, senão para a sua sobrevivência.”

Assim sendo, apresento as condições gerais consideradas por vários autores como necessárias para que uma criança possa aprender a ler com sucesso.

- A capacidade mental

Para Gray, citado por Marques (1995: 53), a condição que mais influencia o desempenho na leitura é a capacidade mental, que inclui não só a idade e o QI, mas também o desenvolvimento cognitivo da criança. É bastante comum justificar o insucesso na aprendizagem da leitura com a ausência de capacidade mental e com a falta de maturidade. Estes factores são, de facto, essenciais para aprender a ler mas não justificam por si só tal insucesso pois existem muitos outros aspectos que influenciam o desenvolvimento mental da criança, logo o desenvolvimento da capacidade leitora. Refiro-me, por exemplo, à frequência da pré-escola durante dois ou três anos que possibilita uma melhor preparação na aquisição das competências de leitura e uma entrada no 1º Ciclo mais equilibrada a nível mental, através de actividades de preparação para a leitura e de desenvolvimento cognitivo. Durante o 1º ano de escolaridade deve-se evitar pressões demasiado fortes no desempenho escolar das crianças e ajudar aquelas que são mais novas e que têm ritmos de aprendizagem mais lentos, concedendo o tempo necessário a cada uma delas.

Vários estudos (como o de Piaget) concluíram que o desenvolvimento cognitivo da criança põe limitações tanto à decifração do código como à compreensão do texto e que antes dos seis/sete anos de idade a criança dá respostas que denunciam um desenvolvimento cognitivo incompleto em certas áreas de conhecimento, nomeadamente na leitura. Este autor, citado por Sequeira (1989: 80), afirma que os “esquemas cognitivos da criança se desenvolvem gradualmente num largo contexto de evolução biológica e social (...) esse desenvolvimento processa-se em consequência de quatro factores: maturação, experiência com objectos, transmissão social e equilíbrio.” A teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget prevê

que a aprendizagem da leitura depende da existência de padrões de raciocínio concretos que têm lugar na fase concreto-operacional da criança (estádio das operações concretas).

Outros estudos, relativos à relação existente entre a aquisição da leitura e o nível intelectual da criança, como os de Simon e de Leroy-Boussion, indicados por Mialaret (1987: 45/46), demonstram que a idade mental de seis anos corresponde à da aquisição da leitura. No entanto, sabe-se que este nível intelectual nesta idade não constitui condição suficiente pois, embora importante, não explica de modo algum o processo da leitura. Bloom, citado por Rebelo (1993: 65), refere que o desenvolvimento intelectual está subjacente a todas as outras condições e que, após o domínio razoável da técnica de ler e escrever, o factor inteligência contribui com cerca de 50% da variação nos resultados.

- O domínio do conceito de conservação

Vários autores de influência piagetiana, como Micotti (1980), indicam que existe uma relação estreita entre as competências de leitura e o domínio dos conceitos de conservação. Estes conceitos referem-se à conservação de substância e do número, ou seja, uma criança só terá adquirido estes conceitos quando, simultaneamente, conseguir perceber que uma determinada substância (líquida, por exemplo) não varia com a forma dos recipientes onde se encontra – conservação de substância – e, quando conseguir perceber que a quantidade (de objectos, por exemplo) permanece a mesma independentemente da sua disposição espacial – conservação do número. “Uma e outra pressupõem a capacidade para fazer simultaneamente duas operações mentais inversas. (...) A segunda conservação (número) resulta da capacidade de seriar, classificar e ordenar.” (Marques, 1995: 56)

Quem destacou esta relação entre aprendizagem da leitura e o domínio das noções de conservação foi a já enunciada investigadora brasileira:

“...o domínio da escrita envolve operações espaciais uma vez que as palavras e sílabas se estruturam pelas relações de proximidade, ordem, localização esquerda-direita e a configuração das letras por proporções, enlaçamentos, distância, ângulos, rectas, etc; por outro lado, é preciso considerar que também envolve composição e decomposição ou codificação e decodificação, as quais compreendem a colocação das partes de um objecto que devem ser seleccionadas entre conjuntos ou classes de elementos.” (Micotti, 1980: 104)

Com isto podemos concluir que, para iniciar a aprendizagem da leitura, não basta atingir as condições necessárias descritas anteriormente (a nível mental, linguístico, social, motor...), também é importante envolver actividades que pressupõem conhecimentos de tipo lógico-matemático como seriar, ordenar, comparar e

classificar. A aquisição das noções de conservação é, então, necessária à aprendizagem da leitura.

Segundo a teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, a construção dos conceitos de conservação é uma característica que só acontece no estágio das operações concretas, ou seja, por volta dos sete anos de idade. No entanto, se a criança mostrar apetência para iniciar actividades que envolvam a escrita e a leitura mais cedo, o adulto deve facilitar e proporcionar situações que desenvolvam as suas potencialidades, respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Como Marques (1995: 57) indica: “O acto de ler implica descodificar mensagens, relacionar significantes e significados, estabelecer relações espaciais entre letras, identificar semelhanças e diferenças e relacionar a posição das letras face ao conjunto da palavra.” Para conseguir realizar estas operações, a criança tem de atingir uma certa maturidade cognitiva e, geralmente, isso só acontece no estágio das operações concretas (estádio operatório). Segundo Sequeira (1989: 81), muitas tarefas que envolvem classificação, escolha e seriação são incorrectamente feitas por crianças com menos de sete anos, o que as coloca num período chamado por Piaget de pré-operacional e as impede, por este motivo, de atingir certas competências na leitura. A actividade leitora tem diversas componentes e, devido a diferenças individuais, a criança dominará cada componente da leitura em alturas diferentes do seu desenvolvimento cognitivo.

“O conhecimento de que a leitura de um texto se processa da esquerda para a direita e de cima para baixo requer seriação e ordem. A capacidade para raciocinar e inferir perante um texto depende também de capacidades como seriação e classificação.(...) Assim, poderíamos afirmar que o processo da leitura requer, além do reconhecimento do código escrito, uma apreciação simultânea de um sistema múltiplo de relações (semânticas, sintácticas, ortográficas) que convergem numa ideia única e significativa para o leitor.” (Sequeira, 1989: 82)

A execução de todas estas operações cognitivas depende da existência de padrões de raciocínio concretos que têm lugar na fase concreto-operacional da criança.

No entanto, a passagem para este estágio não é automática, pois há crianças que começam a dominar as noções de conservação de substância e do número antes dos sete anos e outras que só as adquirem um pouco mais tarde. Por isso, torna-se necessário um ensino altamente individualizado que respeite o ritmo e a evolução cognitiva de cada criança.

Marques (1995) indica que vários estudos têm sido realizados procurando encontrar relações entre a leitura e o domínio de estruturas mentais referentes à

ordenação, classificação, coordenação de tempo e espaço, descentração perceptiva e domínio da relação esquerda-direita. Os resultados do estudo de Micotti (1980) concluíram que: o desempenho na leitura e escrita varia consoante o desenvolvimento da noção de conservação de número e da substância; em média, quanto mais evoluído estiver o desenvolvimento da conservação maior é o desempenho na leitura e escrita. Estes resultados revelam que o insucesso na aprendizagem da leitura provém, na maior parte dos casos, de as crianças ainda não se encontrarem no estágio de desenvolvimento cognitivo correspondente às actividades exigidas nesta aprendizagem (das operações concretas). No entanto, a criança deve contactar, desde cedo, com a linguagem escrita de forma a abordar, mais tarde, a leitura e a escrita mais facilmente. Este contacto com a escrita deve situar-se a um nível preparatório com actividades de carácter perceptivo, de coordenação, de orientação e de compreensão.

- A capacidade perceptiva

Gibson, citado por Sequeira (1989: 56), define da seguinte forma a percepção: “A percepção é o processo de extrair informação de objectos, acontecimentos, lugares, através de estímulos deles emanados.” Durante o processo de aprendizagem da leitura, é muito importante a criança conseguir captar os conhecimentos e as informações transmitidos pela linguagem escrita através da sua capacidade perceptiva. Para que uma mensagem possa ser processada tem que ser previamente reconhecida e analisada pelos nossos sentidos (a visão acaba por desempenhar a função principal). É necessário utilizar determinados processos de extracção de informação e onde se efectuam tarefas de reconhecimento e análise linguística. Ribeiro (2005: 40), citando vários autores, assinala a existência de quatro componentes que vão colocar-se em funcionamento para o reconhecimento da palavra, sendo eles: os movimentos oculares (movimentos rápidos dos olhos e fixações), a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos. É a partir destas tarefas que se torna possível realizar a análise visual e linguística do texto escrito, de forma a extrair a informação pretendida.

Segundo esta autora, durante a leitura, os olhos realizam uma série de movimentos oculares rápidos, dando a sensação de que as palavras são percebidas de forma contínua e uniforme mas, existem períodos de fixação e imobilização em que os olhos se detêm num ponto. É nestes curtos momentos que o leitor percebe e extrai a informação do texto. Golder et al. (1998) referem que as investigações têm mostrado que os bons leitores adaptam os movimentos oculares às características do texto. O

tempo gasto nas fixações depende do material de leitura, uma vez que quanto mais importante ou difícil for o estímulo, maior é o período de fixação. As palavras pouco frequentes, as mais longas e os verbos principais originam pausas maiores, enquanto que as fixações feitas nos espaços entre frases são muito mais curtas. O começo de um tema novo também pressupõe um tempo de fixação extra. A extracção da informação depende do tamanho da palavra que se tem de compreender, isto é, do número de letras que possui.

A aprendizagem da leitura pressupõe uma capacidade perceptiva que possibilita a extracção e compreensão da informação escrita. Num primeiro momento, a criança apercebe-se deste material, descodifica letras/palavras e vai registando o que lê através dos movimentos visuais. Vai recebendo, desta forma, estímulos emanados pelo texto para continuar este processo. No entanto, ela recorre a períodos de fixação, em que os olhos se detêm por um curto espaço de tempo, e é aqui que se processa a interiorização, compreensão e o registo mental da nova informação. O tempo gasto nestes momentos não é fixo e varia bastante de leitor para leitor e, para o mesmo leitor, de texto para texto, de acordo com a sua complexidade (Sousa, 2000). Cuetos (1990) indica que a informação é registada sucessivamente em diferentes "armazéns", antes de ser reconhecida. Em primeiro lugar, ao nível da "memória sensorial" ou "memória icónica", onde a informação permanece durante um período escasso de tempo mas onde é conservada a maior parte dos traços do estímulo, passa seguidamente, para a "memória a curto prazo" ou "memória de trabalho", onde reconhecem as palavras por comparação com a informação armazenada na "memória de longo prazo". Aqui as palavras são associadas com os conceitos que representam e que se encontram armazenadas nesta memória, no "léxico mental". Nesta encontram-se os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos de todas as palavras.

Como nos indica Rebelo (1993: 64), as funções perceptivas são:

“...condições essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita, estando envolvidas em todas as etapas do processo: ao confrontar-se com letras, sons, palavras, e ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica-lhes a forma, vê-as como constantes, diferencia-as de outras e agrupa-as. A percepção sensorial desempenha nas fases elementares o papel principal, distinguindo estímulos visuais e auditivos e supervisionando a execução correcta de grafismos e palavras.”

- O desenvolvimento da linguagem oral

Rebelo (1993: 64) refere que a linguagem oral já adquirida antes de iniciar a aprendizagem da leitura, nos seus aspectos de compreensão e expressão, que incluem a

posse e o uso do vocabulário, é uma condição que alguns autores consideram mais importante. O domínio desta linguagem é uma das variáveis mais pertinentes devido à sua conhecida correlação com o desempenho na leitura. Gray (1956), citado por Marques (1995: 54), assinala a correlação entre estas duas variáveis, considerando que a capacidade de reconhecer e pronunciar palavras escritas, compreender o significado das frases, seguir sequências de ideias ou ler oralmente são influenciados pelo domínio da linguagem. É através dela que a criança consegue compreender e comunicar a informação oral e, posteriormente, conseguirá desenvolver os “mecanismos” exigidos no processo da aprendizagem da leitura (descodificação e compreensão). A capacidade linguística da criança acaba por possibilitar a capacidade de decifrar os códigos escritos e fazê-los corresponder ao seu fonema e de interpretar e compreender a mensagem escrita, ou seja, possibilita a aprendizagem da leitura. “Grande número de fracassos na leitura se deve à incapacidade para interpretar a linguagem usada.” Micotti (1980: 13)

Segundo Sequeira (1989: 81), através de várias análises das componentes da leitura elaboradas, pode-se concluir que depois da criança dominar a linguagem falada ela progredirá na leitura através dos seguintes estádios: discriminação de símbolos gráficos, tradução de letras em sons, uso de unidades de estruturas próprias da linguagem escrita.

Ainda relativo a esta condição da linguagem, Mialaret (1987: 42-44) cita três aspectos da linguagem que devem estar suficientemente evoluídos para permitir o desenvolvimento da conduta do leitor. O primeiro está ligado directamente à evolução da função simbólica, onde se impõe que a função representativa da criança, no momento de abordar a leitura, esteja suficientemente evoluída para que um grafismo determinado (palavra ou frase) possa, sem analogias exteriores, ser posto em relação com um objecto, acto, situação, pensamento ou sentimento. O segundo aspecto da linguagem que aparece nesta maturidade necessária para a aquisição da leitura é o da comunicação pois, estar apto a ler equivale a ser capaz de receber e compreender a mensagem transmitida pelo texto escrito. O terceiro aspecto é a extensão da linguagem oral da criança, para que esta possa compreender os textos que começa a decifrar, impõe-se que as palavras pronunciadas sejam reconhecidas e depois compreendidas (método silábico) ou que as utilizadas tenham, desde o início, uma significação precisa para ela (método global). Esta extensão do vocabulário entra em acção no êxito da aprendizagem da leitura.

No entanto, há que ter em consideração que nem todas as crianças chegam à escola preparadas da mesma forma linguisticamente. E isto advém do ambiente familiar, social e cultural em que cada uma está inserida. Existe uma relação estreita entre o tipo de família (ambiente cultural) e o desenvolvimento linguístico da criança que permite determinar que algumas crianças carecem de familiaridade com os usos da linguagem correspondentes aos padrões escolares. As diferenças detectadas no desenvolvimento da linguagem derivam, em grande parte, do meio familiar e do uso de uma linguagem mais ou menos elaborada ou restrita. As famílias desfavorecidas cultural e socialmente acabam por “incutir” nas crianças uma linguagem mais básica e restrita enquanto que aquelas que pertencem a um meio cultural mais elevado possibilitam um uso mais elaborado e complexo da linguagem. Facilmente se deduz que as primeiras famílias, cujas crianças possuem um código linguístico restrito, tendem a pertencer a um grupo social com nível económico inferior às segundas, cujas crianças utilizam um código mais culto e elaborado. Da mesma forma se conclui, então, que estas diferenças no tipo de linguagem utilizada no meio familiar e social determinam maior dificuldade ou facilidade na aprendizagem da leitura devido ao grau de preparação das crianças para lidarem com o tipo de linguagem dominante na escola.

Rebelo (1993: 64) indica:

“A linguagem já adquirida é, pois, o veículo da aprendizagem formal e o suporte do código, que a exprime e a interpreta, ou seja, a escrita e a leitura. Sendo assim, não é de admirar que (...) se considere o desenvolvimento linguístico da criança a condição *sine qua non* da aprendizagem da leitura e da escrita e o factor que melhor diferencia os leitores bons dos fracos, em especial os disléxicos dos não disléxicos.”

Para este autor, analisar as dificuldades de leitura e de escrita implica uma referência mais ou menos obrigatória à natureza e ao desenvolvimento da linguagem pois, sendo a forma escrita e a forma oral duas expressões das mais essenciais da linguagem existe, entre elas, um certo número de características comuns e que, havendo perturbações num dos níveis se repercutam a outro nível linguístico. Assim, o desenvolvimento das duas formas de linguagem (escrita e oral) é paralelo e dependente tornando a linguagem oral num factor essencial na aprendizagem da leitura e da escrita.

- O ambiente social e cultural

Como já foi dito na condição anterior, o factor sociocultural das famílias das crianças que aprendem a ler tem também um papel fundamental no sucesso deste processo. Existe uma correlação grande entre grupo social e aprendizagem da leitura, na medida em que esta passa pelo nível económico/cultural das famílias e pela estimulação

linguística da criança. Um ambiente social e culturalmente desfavorecido (na maioria dos casos caracterizado por um baixo nível económico) acaba por possibilitar uma escassa estimulação linguística às crianças cuja capacidade fica limitada à posse e ao uso de um vocabulário simples, restrito e básico. E essa “fraca” habilidade da linguagem acaba por prejudicar, na generalidade dos alunos, a aquisição da competência leitora, revelando maiores dificuldades de aprendizagem e levando ao seu insucesso.

Para além disso, as experiências anteriores pode influenciar o progresso na aprendizagem, visto que estas, se forem ricas e variadas, tendem a melhorar o nível da linguagem oral. Ou seja, se a criança contactar com um bom ambiente cultural (bibliotecas, museus, zoo...) e se estiver inserida num ambiente social que impulse as suas capacidades (cognitivas, perceptivas, linguísticas...) há maior probabilidade de aprender a ler com mais facilidade e aptidão. Esta “preparação” sociocultural é um requisito que deve ser considerado pelo professor antes de iniciar o ensino e de escolher as suas estratégias e métodos. Um tal ambiente favorecido nestes níveis, segundo Marques (1995) “...proporciona às crianças o domínio de uma competência essencial: a capacidade para entender e seguir instruções, a qual, no entender de Hester desempenha importante papel na aprendizagem da leitura.” E esta “implica a capacidade de lembrar itens em sequência e de seguir ordens orais.” (Micotti, 1980: 17)

A influência das condições familiares e sociais no desenvolvimento da criança é, de facto, pertinente e, vários estudos revelam que as crianças do meio sociocultural mais elevado lêem melhor do que as outras. As diferenças entre os grupos de níveis socioculturais superiores e inferiores são todas muito significativas.

- Estabilidade emocional/afectiva

Quando a criança inicia a aprendizagem da leitura pode deparar-se com algumas dificuldades a vários níveis (mentais, linguísticos, motores...). As condições necessárias à aprendizagem da leitura, descritas neste capítulo, são indispensáveis para o seu sucesso e, a ausência de qualquer uma delas pode impossibilitar o bom desenvolvimento da competência leitora. Na iniciação desta e de qualquer outra aprendizagem escolar é provável o fracasso, no entanto, o professor não pode deixar a criança destabilizar emocionalmente ou desmotivar. Ele deve estar atento a estas situações de fracasso na aprendizagem e a outro tipo de problemas afectivos que acabam por prejudicar o seu sucesso escolar. A instabilidade emocional, provocada por esse fracasso, pode originar um desânimo e um desinteresse por qualquer actividade relacionada com a leitura e a escrita e a aprendizagem, a partir daí, fica muito mais difícil. Nestes casos, a criança

precisa de ser estimulada e apoiada de forma a se sentir motivada e interessada pela leitura e as suas capacidades devem ser reforçadas e valorizadas positivamente.

Marques (1995: 55) indica: “...os primeiros fracassos na aprendizagem da leitura podem provocar problemas emocionais que levam a criança a detestar a leitura, a duvidar das suas capacidades e a evitar todas as actividades relacionadas com a escrita.” Este tipo de situações acaba por originar um ciclo: fracasso na aprendizagem – instabilidade emocional – desinteresse pela leitura. E este ciclo deve ser quebrado desde logo, de forma a evitar a desmotivação e, claramente, o insucesso. As primeiras relações da criança com a actividade leitora são vitais, pois é a partir daqui que nasce o sucesso e o gosto por este hábito que se tornará fulcral na sua formação pessoal e profissional.

Não podemos esquecer o aspecto afectivo que influencia a receptividade da criança face a qualquer aprendizagem, a sua motivação e interesse pelas actividades escolares. Normalmente é a estabilidade familiar que “comanda” o lado afectivo da criança. “A importância atribuída à aquisição da leitura pelos pais constitui igualmente um dos elementos da situação afectiva que orienta a criança para a leitura...” (Mialaret, 1987: 40).

- A saúde e o desenvolvimento motor

Existem vários problemas físicos que podem prejudicar a aprendizagem, dita normal, da leitura. Referi-mo à fadiga, ao nervosismo, a problemas visuais e auditivos que podem influenciar negativamente esta aprendizagem mas não impedem que ela ocorra. Uma criança que seja possuidora de uma visão e/ou audição deficientes não se encontra nas condições ideais para iniciar a aprendizagem da leitura normalmente, sem recorrer a metodologias e a recursos (materiais e humanos) adequados à deficiência desta criança. Representado a actividade leitora uma função essencialmente visual (visualização e disposição gráfica das letras, palavras, frases) e auditiva (reconhecer as correspondências fonéticas), o bom estado de saúde destes dois sentidos torna-se uma condição importantíssima na iniciação desta aprendizagem. Cabe ao professor detectar esses problemas e agir em conformidade, de forma a minorar essas e outras influências nocivas, pois certos problemas de saúde podem retardar a aprendizagem mas não a impedem.

Gray, citado por Mialaret (1987: 41), considera que nas condições favoráveis à aprendizagem da leitura está, também, a irregularidade dos movimentos visuais e as dificuldades que uma criança pode experimentar em coordenar a musculatura ocular. Segundo este autor, a leitura exige uma mobilidade muito particular da vista e uma

criança que não tenha atingido uma evolução motora suficiente pode, sob esse aspecto, ser considerada como não havendo alcançado a maturidade necessária para a aprendizagem da leitura. Outro aspecto importante a considerar, ligado à motricidade, é o da pronúncia, que está directamente relacionado com a função auditiva. Vários psicólogos da criança revelaram a existência desta ligação entre o campo auditivo e o campo vocal e demonstraram o fenómeno de autodomínio da fonação graças ao circuito auditivo.

“Verifica-se pois, claramente, que uma criança sem uma pronúncia correcta não dispõe, por esse motivo, de uma audição correcta; em virtude de a leitura exigir uma utilização das funções visuais, auditivas e vocais, uma deficiência numa delas permite afirmar que a criança não se encontra completamente preparada para abordar a aprendizagem da leitura.”
(Mialaret, 1987: 41)

Outros autores consideram a evolução motora do ponto de vista do movimento e ritmo, fazendo intervir estes aspectos na noção de maturidade para a leitura. Estudos comprovam que esta noção está relacionada com a de um nível rítmico determinado. Por outro lado, o desenvolvimento motor, em especial o da motricidade fina, adquire papel de relevo na cópia e execução dos grafismos e na composição manuscrita dos textos. (Rebelo, 1993: 65)

Para além destas sete condições referidas até aqui existem outras que não posso deixar de indicar e que influenciam qualquer processo de aprendizagem formal: a atenção e a concentração que são necessárias para a recepção dos estímulos, a memorização adequada e os aspectos de execução; a memória, registando, guardando, evocando e reproduzindo conhecimentos; os professores; os currículos escolares; os métodos didácticos; os materiais; a organização escolar; o interesse; a motivação; as atitudes dos alunos e, por fim, a comunidade e a família que, se dinamizarem actividades e proporcionarem às crianças um ambiente ideal para a imersão no livro, poderão fazer delas cidadãos conscientes, cultos e responsáveis.

Sequeira (1989: 56-63) nomeia três conceitos necessários à aprendizagem da leitura:

- A percepção e a aprendizagem de leitura.

A aprendizagem perceptiva consiste em aprender a extrair informação relevante e invariável de objectos e acontecimentos que nos rodeiam. Esta aprendizagem apresenta algumas características derivadas do conceito de percepção: é uma aprendizagem adaptada

às necessidades do indivíduo; é uma aprendizagem activa e selectiva; é uma aprendizagem que ajuda a diferenciação e a distinguir características ortográficas e a agrupá-las em regras e excepções.

- O desenvolvimento cognitivo, que de uma forma gradual se vai adquirindo e a criança aprende a pensar. Nesta evolução qualitativa, as estruturas cognitivas da criança vão-se reorganizando e controlando as experiências perceptuais, tendo como base esquemas anteriores e, evoluindo através da maturação do indivíduo e da sua actividade e experiência. Durante este ciclo, existe um processamento de informação que é controlado pelas estruturas cognitivas do indivíduo.

“O processo de leitura deve ser considerado dentro deste ciclo de processamento como um fenómeno desenvolvimentalista para o qual há certas condições necessárias e suficientes; há mudanças quantitativas e qualitativas, e há uma série de competências baseadas na cognição e na linguagem que estão presentes no acto de ler.” (Sequeira, 1989: 58)

Uma das componentes essenciais no processo de leitura é o símbolo gráfico que é identificado e extraído o significado através de uma maturidade intelectual. Nesta fase de aprendizagem da leitura, a criança deverá reconhecer a letra individual como parte de uma palavra e a palavra como unidade global que se decompõe em sub-unidades. Numa etapa mais avançada da capacidade de classificar, o leitor relacionará a letra com a palavra, esta com a frase e a frase com o texto. Mais tarde, ainda surge a gramática, o que implica uma série de relações semânticas, morfológicas, sintácticas e pragmáticas.

Segundo esta autora, para haver sucesso no desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na leitura, a criança deverá ter capacidades a nível de atenção, memória, orientação, classificação, seriação e ordenação. Estas capacidades cognitivas são requisitos fundamentais para a decifração e a compreensão na leitura.

- O desenvolvimento da linguagem, que se inicia antes da aprendizagem da leitura, pois a criança encontra-se já linguisticamente preparada, visto que domina o sistema fonológico da sua língua (já percebe e produz frases orais, extrai significado de informações dadas e é capaz de comunicar). Ou seja, a criança entra para a escola com aptidões de linguagem oral e adquire algumas regras fonológicas e morfológicas antes da aprendizagem da leitura (5 anos). No entanto, é na escola que desenvolve e aprofunda estas capacidades linguísticas nestes e noutros domínios (lexical, semântico e sintáctico). O desenvolvimento linguístico é também importantíssimo na aprendizagem bem sucedida da leitura.

O desenvolvimento da consciência fonológica/linguística e a aprendizagem da leitura

As várias dificuldades detectadas na iniciação à aprendizagem da leitura têm levado a imensas investigações que, estudando competências de diferentes níveis (visuais, verbais, intelectuais), têm concluído que, nas últimas décadas, os estudos na área da leitura e escrita têm prestado maior atenção à sensibilidade das crianças e às propriedades formais da linguagem. Ou seja, várias investigações indicam que as habilidades do processamento fonológico, tais como a consciência fonológica e a codificação fonológica, se têm revelado como essenciais na aquisição da leitura e fundamentam a importância das capacidades de análise explícita das unidades da fala para a aquisição da leitura num código alfabético (Capovilla & Capovilla, 2002). Outras investigações, citadas por Rebelo (1993: 167) indicam que “a investigação tem mostrado que o sucesso de quem aprende, sejam crianças ou adultos, se relaciona com o seu grau de consciência da estrutura subjacente às palavras.” Pode-se, então, referir que as crianças pequenas com uma consciência linguística desenvolvida revelam maior aptidão para aprender a ler com sucesso, tornando-se, posteriormente, bons leitores. Enquanto os maus leitores são, geralmente, incapazes de decompor as palavras nos seus constituintes fonológicos, podendo ter ainda outros défices deste tipo. Ainda segundo este último autor, torna-se, assim, evidente a relação entre esta consciência e a aprendizagem da leitura num momento inicial e que é o domínio linguístico que diferencia sujeitos com distúrbios de aprendizagem daqueles que os não têm. Isto porque nas línguas fonéticas a aprendizagem da leitura e da escrita se relaciona, directamente, com a fonologia, já que a cada sinal gráfico corresponde um fonema e vice-versa.

Eis algumas definições de consciência linguística defendidas por certos autores:

- “Possuir consciência linguística, ou metalinguagem, é saber explicitamente como se encontra estruturada a linguagem falada, dando-se conta que as palavras são constituídas por vários sons, com individualidade própria, mas que, diversamente agrupados, permitem a formação de diferentes vocábulos.” (Rebelo, 1993: 167)

- “O conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e

de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado” (Sim-Sim, 1998: 225).

- “Toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem. Estes conhecimentos são susceptíveis de serem utilizados de maneira intencional” (Golder *et al.*, 1998: 128).

A partir daqui, facilmente se considera a consciência linguística como uma capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular conscientemente (mover, combinar, suprimir) de uma forma voluntária e controlada. Esta capacidade pode e deve ser desenvolvida através de certos jogos sonoros (como os contos rimados, as aliterações, as adivinhas) podendo estes ter um papel importante na descoberta da estrutura fonética da palavra e dos elementos sonoros das palavras orais. Segundo Silva, citado por Ribeiro (2005: 50), de uma forma geral, as tarefas que têm sido utilizadas para avaliar a consciência fonológica são muitas e diversificadas, e com grandes variações em termos da sua complexidade para as crianças. Assim, têm sido usadas tarefas de discriminação auditiva de palavras, de reconstrução fonémica e silábica, de segmentação fonémica ou silábica, de contagem de sílabas ou fones, de adição ou supressão de sílabas ou fones, de categorização de palavras segundo critérios silábicos ou fonémicos, de correspondência fonémica entre palavras ("pato começa da mesma maneira que faca?"), de rimas, de inversão fonémica, e mais recentemente, tarefas relativas a produções escritas inventadas. A mesma autora, citando Adams, também considera que as tarefas usadas como indicadores da consciência fonológica podem repartir-se em 5 níveis de dificuldade, indiciando que a consciência fonológica remete, então, para uma capacidade geral com múltiplas dimensões que influem na dificuldade das tarefas.

No entanto, a inexistência de um consenso relativamente ao modo de operacionalizar o construto "consciência fonológica" poderá estar na base da ampla polémica que continua a existir no que respeita às relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Ribeiro (2005: 52) refere que, tendo sido Liberman uma das primeiras autoras a sustentar a pertinência desta relação, nos últimos vinte anos a investigação realizada neste âmbito, se organiza em três posturas distintas: a) a consciência fonológica, e em particular a consciência fonémica, seria desenvolvida através da aprendizagem da leitura; b) a consciência fonológica seria um pré-requisito para a aprendizagem da leitura; c) a consciência fonológica seria, simultaneamente, uma causa e uma consequência da aquisição da leitura.

No seu conjunto, os estudos da primeira postura apontam no sentido de que a aquisição da literacia num sistema de escrita alfabético contribui decisivamente para o desenvolvimento da consciência fonémica, dando a ideia de que é necessário dominar o código alfabético para se conseguir manipular explicitamente as unidades fonéticas da fala. “A competência de análise, segmentação e ligação de fonemas não é algo que se desenvolve espontaneamente, mas fruto de ensino e da prática, de modo que os adultos analfabetos revelam não possuí-la.” (Rebelo, 1993: 168) Os autores que defendem esta postura sugerem que a capacidade metafonológica, implicada na análise fonémica, pode ser uma simples consequência, um subproduto da aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando a importância desta aprendizagem no desenvolvimento da consciência fonológica (Morais, Cary, Alegria e Bertellson, citados por Ribeiro, 2005).

A segunda postura, em que a consciência fonológica é considerada como um pré-requisito na aprendizagem da leitura, indica que são vários os trabalhos que mostram que, quando esta capacidade de análise fonológica existe precocemente (antes do ensino formal da mesma), constitui um bom preditor da aprendizagem da leitura. Estes dados parecem sugerir que, mais do que a simples capacidade de segmentar palavras e sílabas no discurso, uma capacidade de análise fonológica facilitaria a aprendizagem da leitura. As investigações concluem que a intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar constitui uma via para o desenvolvimento da consciência fonémica e favorece a aprendizagem da leitura. Ou seja, a consciência fonológica que as crianças adquirem antes de aprender a ler tem uma poderosa influência no seu eventual sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Lieberman e Shankweiler, citados por Capovilla & Capovilla, 2002).

Actualmente, os estudos realizados apoiam as duas hipóteses anteriores e, é relativamente consensual considerar que, por um lado, a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, permite efectuar predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, por outro, a aprendizagem da leitura potencia o seu desenvolvimento. Esta última postura considera que a perspectiva de causalidade unidireccional evolui, desta forma, para uma visão de influência recíproca. A consciência fonológica passa a ser concebida como facilitadora da aprendizagem da leitura e, paralelamente, como resultante de influências determinantes provocadas pela aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética. Assim, a consciência fonológica adquirida antes da aprendizagem formal da leitura acaba por influenciar e facilitar o seu sucesso, assim como o desenvolvimento e a promoção desta é dependente

de tal aprendizagem. A consciência fonológica torna-se, então, simultaneamente, causa e consequência da aquisição da leitura.

“A perspectiva de uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem, assim, subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e que a aquisição da literacia vai, por sua vez, permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas.” (Ribeiro, 2005: 56)

Desde muito cedo (por volta dos três anos de idade) a criança consegue perfeitamente articular e discriminar oralmente palavras simples, evidenciando que a criança possui já um nível de conhecimento sobre os fonemas da língua que lhe permite, por exemplo, detectar erros no discurso. Vários autores defenderam que certos aspectos da consciência linguística e metalinguística seriam indissociáveis da aquisição da linguagem, havendo, desde muito cedo, indicações sobre a existência desta reflexão (meta)linguística. A aquisição desta capacidade fonológica (descoberta do fonema) refere-se a uma consciência linguística que deve ser desenvolvida a fim de facilitar a aprendizagem da leitura na fase escolar. Marques (1995) refere que, segundo a perspectiva cognitivista, a tomada de consciência dos fonemas não é ensinável directamente pelo adulto à criança, porque é um conhecimento que resulta das relações que as crianças têm com os objectos. Por isto, o adulto deve criar situações a partir das quais as crianças possam descobrir essa informação com base nas suas próprias interacções. A tomada de consciência da noção de fonema resulta da tentativa de estabelecer relações entre a linguagem oral e a ortografia alfabética. A linguagem escrita advém e é um uso secundário da oralidade, a escrita representa o oral o que implica uma relação estreita entre a oralidade e o domínio da língua escrita. A competência oral é desenvolvida desde cedo e quando o aluno chega à escola para aprender a ler, ele tem de dominar a linguagem oral.

“A senha de acesso à linguagem escrita é o conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que a cada unidade mínima de som de fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras.” (Sim-Sim, 2006: 63)

O futuro leitor, durante a aprendizagem formal da linguagem escrita, deve ter consciência da correspondência entre as unidades fonológicas que se sucedem no uso oral e na respectiva representação escrita. A decifração exige a tradução dos grafemas nos sons correspondentes da fala de uma determinada língua. Aprender a ler não é só

reconhecer e nomear letras, mas também aprender a juntar e a combiná-las com o objectivo de praticar a recodificação fonética. Para estabelecer essa correspondência entre unidades sonoras e gráficas é necessária uma consciência linguística que envolve mecanismos cognitivos de nível superior que requerem controlo e reflexão linguística.

A capacidade cognitiva de reflectir conscientemente sobre a língua oral influencia a aprendizagem da leitura e da escrita, e esta capacidade deve já estar inculcada no aprendiz de leitor. Esta consciência fonológica que a criança vai adquirindo na sua infância diz respeito à capacidade específica de perceber os sons do discurso, independentemente dos seus significados. O desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes domínios (consciência fonológica, consciência semântica/lexical, consciência sintáctica e consciência pragmática) resulta de um desenvolvimento progressivo, através da aquisição e uso da linguagem oral. A criança vai-se sensibilizando ao conhecimento das propriedades da língua. Este primeiro nível de sensibilidade às características fonéticas antecede a aprendizagem formal da língua escrita. Vemos, portanto, que bastante precocemente a criança começa a exhibir comportamentos que revelam alguma capacidade de reflectir sobre a língua que utiliza. Ou seja, pode-se dizer que antes de se ser capaz de considerar a língua como um objecto de análise e de conhecimento intencional, há que ser capaz de a conhecer de modo intuitivo e funcional.

Num segundo nível de desenvolvimento de metalinguagem, a criança atinge um grau de consciência linguística que lhe permite isolar e identificar unidades de discurso bem como reflectir sobre as produções linguísticas e sobre algumas propriedades formais da língua. Este conhecimento metalinguístico é, geralmente, dependente de uma instrução formal, resultante de processos metacognitivos. Esta consciência linguística requer estimulação específica e está profundamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita. Nomeadamente a consciência fonológica é muito importante na iniciação à leitura pois "...implica a capacidade de, voluntariamente, prestar atenção aos sons da fala, permitindo ao sujeito reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada. Estas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas." (Sim-Sim, 2006: 65) A consciência fonológica deverá existir já antes de se iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita e desenvolver-se ao longo dos anos do Ensino Básico.

“ Tornou-se evidente que, para aprender a ler, a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por frases, que estas se decompõem em palavras que, por sua vez, se decompõem em unidades menores. A capacidade das crianças, no início da aprendizagem da leitura, para segmentar as frases em palavras, aparece altamente correlacionada com o desempenho posterior em leitura.” (Viana & Teixeira, 2002: 68)

Como já se referiu, para alguns autores, esta capacidade é considerada um requisito prévio; para outros, uma capacidade facilitadora do acesso à leitura e à escrita, mas cujo desenvolvimento está, simultaneamente, dependente destas aprendizagens. Todas estas conclusões sobre a emergência dos comportamentos linguísticos e metalinguísticos tiveram várias implicações no modo como se passou a conceptualizar o ensino da leitura e da escrita.

Num sistema de escrita alfabética em que as letras representam unidades de som, dominar o código alfabético significa ter aprendido que cada som da língua possui uma representação gráfica. É através do domínio desta representação que a consciência fonética se torna imprescindível para, deliberadamente, prestar atenção e identificar as unidades mínimas da língua e a respectiva correspondência gráfica. Silva, citado por Sim-Sim (2006: 72), considera que “A profunda relação entre o oral e o escrito faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura.” De facto, para se poder aprender a ler num dado sistema de escrita, tem de se ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita, e de tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondente ao que é representado pelo código escrito. Assim, uma das primeiras coisas que a criança deverá saber, para aprender a ler, é que a uma palavra oral deverá corresponder uma palavra escrita, e isto só acontece quando a criança tem muita familiaridade com a linguagem escrita, acompanhada de oralidade.

Várias investigações indicam que a consciência fonológica representa a grande via de acesso à descoberta do princípio alfabético, bem como para a apreensão das regras de conversão letra-fonema. Antes da aprendizagem formal da leitura, a criança deve reconhecer e saber manipular os sons de uma língua e partir para a decifração e para a representação gráfica desses sons. A inversão pedagógica deste processo poderá estar na génese de muitas das dificuldades na aprendizagem da leitura. De facto, muitas das dificuldades detectadas na aprendizagem da leitura e, mais especificamente, no processo de descodificação são explicadas, por alguns autores, como radicando na falta de consciência da estrutura segmental da fala. Blachman, citado por Viana & Teixeira (2002: 69), considera que a noção, por parte da criança, de que o discurso oral pode ser

segmentado em pedaços, pedaços estes que, por sua vez, podem ser representados por letras, facilita a apreensão das relações sistemáticas grafema/fonema. Reconhecida a existência de uma relação intrínseca, quer entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o da linguagem, quer entre o da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, Stanovich afirma: “Muitas investigações sugerem que os leitores fracos carecem de consciencialização fonológica, que os incapacita de segmentar fonologicamente, analisar e sintetizar a linguagem corrente.” (Rebelo, 1993: 168). Assim, a falta de sensibilidade fonológica torna muito difícil a aprendizagem das correspondências grafema-fonema.

“É consensualmente aceite pela comunidade científica que a consciência fonológica desempenha um papel crucial na aprendizagem da leitura nas línguas de escrita alfabética, como é o caso do Português, e que a própria aprendizagem da leitura, assim como os programas de estimulação de consciência fonológica, desenvolvem quer esta capacidade específica, quer a aprendizagem da decifração.” (Sim-Sim, 2006: 74)

Ao iniciar a aprendizagem da leitura, a criança necessitará de ter bases linguísticas e competência auditivas para distinguir palavras e sons entre si, dividir vocábulos em sílabas e sons, juntar sons e palavras e produzir frases. Rebelo (1993: 169) defende que, ligadas à consciência linguística e à fonologia, há três actividades das funções auditivas, a saber: a discriminação, a análise e a síntese.

“Assim, a capacidade que a criança tem de processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua vai evoluindo. De início esse conhecimento é intuitivo, implícito e, pouco a pouco, tornar-se-á explícito, formal e abstracto.” (Viana & Teixeira (2002: 69)

Sequeira (1989: 72) indica que, de acordo com o modelo construtivista, o desenvolvimento cognitivo parte da resposta, isto é, o estímulo só é considerado como tal se for assimilado a um esquema; a manifestação exterior desse esquema é a resposta. Assim, se o desenvolvimento cognitivo parte da resposta a compreensão da leitura inicial parte da competência linguística da criança. Compartilhando desta opinião, Carol Chomsky e Frank Smith, citados pela última autora, afirmam que a criança adquire a sua linguagem e cria as suas próprias palavras e frases de acordo com regras gramaticais e de linguagem que ela constrói e elabora interiormente através do discurso falado dos adultos e da relação que tenta estabelecer entre este e uma determinada situação. Ou seja, a criança aprende pouco por imitação da linguagem adulta pois este discurso não tem uma significação directa para ela, acaba então por desenvolver a sua competência linguística através de uma “criação” própria que, posteriormente, verifica junto dos

adultos. A aquisição da linguagem é feita através de formulação de hipótese que são comprovadas ou rejeitadas pelos adultos e, neste último caso a criança modifica o seu discurso de acordo com o modelo adulto. “Assim, a criança assimila ao seu esquema interior aquilo que é significativo no discurso do adulto. Concluimos que a procura do significado e a tentativa de tornar o mundo inteligível para si, são problemas essenciais no desenvolvimento da linguagem na criança.” (Sequeira, 1989: 73)

Metodologia do ensino/aprendizagem da leitura

“Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho.” (Sim-Sim, 2006: 74)

Durante a sua vivência profissional o professor do 1º ciclo é confrontado com diversos métodos, metodologias ou estratégias de ensino/aprendizagem relativamente à leitura, emergindo assim várias questões. Qual é o melhor método de iniciação à leitura? Que tipo de competências cada um dos métodos promove ou exige? Quais as diferenças entre eles? Qual o método mais adequado às crianças em questão? Estas respostas não são lineares e têm de ter em conta todo um contexto educativo que envolve estas crianças. Desde sempre, surgiram métodos e técnicas mais ou menos formalizadas cujos objectivos apontavam para a aprendizagem da leitura. No entanto, toda esta metodologia estava centrada no professor e na sua actuação, excluindo o aluno, na sua individualidade, do processo de leitura. Segundo Sequeira (1989), a psicolinguística, ao estudar os processos psicológicos, considera que o indivíduo é considerado como um ser activo que constrói o seu próprio conhecimento, tendo em conta toda a sua experiência cognitiva, cultural e linguística. Como já foi referido anteriormente, várias são as condições e os factores que estão implicados em qualquer aprendizagem, nomeadamente na iniciação à leitura.

Não nos devemos debruçar no professor, nas suas preferências e aptidões, mas no leitor/aprendiz que inicia uma etapa importantíssima na sua formação pessoal e académica e nas suas características individuais, cognitivas e linguísticas. É nesta perspectiva que o professor terá de se basear antes de escolher o método mais adequado para determinado tipo de aluno. Contudo, para poder fazer esta escolha, terá de conhecer as características, as limitações e os princípios delineados por cada uma destas

metodologias. Só assim, através do conhecimento das particularidades dos seus alunos e de um conhecimento fundamentado dos métodos disponíveis, o professor poderá recorrer a determinada metodologia a fim de ensinar a ler de forma eficaz.

O processo de ensino/aprendizagem desta competência é bastante complexo e não podemos deixar de ter em conta a relação evidente entre as capacidades linguísticas da criança e a aprendizagem da leitura. Vários estudos demonstraram que as dificuldades em aceder à leitura e à escrita têm origem em dificuldades ao nível da linguagem, ganhando forma a abordagem psicolinguística. Como tal, estas competências linguísticas, assim como todas as características que envolvem a criança, a sua individualidade e o seu meio, devem ser o ponto de partida para esta selecção de metodologia de ensino. Estes sim serão os factores preponderantes no sucesso da iniciação à leitura.

“A natureza do acto de ler e a sua aprendizagem são vistos pelas investigações psicolinguísticas como um processo em que a compreensão ocupa um papel fundamental.” (Sequeira, 1989: 66) A importância dada à compreensão da linguagem escrita coloca de parte a exclusividade da descodificação (relação grafema-fonema) no processo de aprendizagem da leitura em que o aluno mantém uma acção passiva e mecanizada. Ao compreender e ao dar um significado real às palavras que lê a criança desenvolve a sua estrutura cognitiva e descobre activamente o que são as letras e as palavras. Nesta perspectiva psicolinguística é apontada uma pedagogia da leitura mais natural e compreensiva daquilo que a criança está a tentar construir quando lê; sugere o uso constante da experiência linguística da criança (oral e escrita); promove a leitura com objectivos específicos.

Segundo Mialaret (1987: 51) cada professor tem um método pessoal, introduzindo nas suas metodologias algumas diferenças pois toda a criança tem já uma vida psicológica assinalada por determinadas experiências; vive num meio que desempenha um papel importante na motivação da aprendizagem; tem, no plano intelectual, um número de possibilidades mais ou menos elevado.

“Torna-se, pois, evidente que não aceitamos a ideia de *uma* psicologia da leitura; afirmamos, pelo contrário, que cada método pedagógico cria um conjunto de situações provocadoras de reacções psicológicas; métodos diferentes dão origem a problemas psicológicos diferentes; os hábitos adquiridos pelas crianças, assim como as consequências nos planos escolar e intelectual, dependem da escolha feita pelo educador.” (Mialaret, 1987: 52)

Cabe ao professor saber em que medida este ou aquele método melhora o psiquismo da criança e favorece, acelera ou retarda a sua evolução psicológica.

Fazendo uma análise dos processos utilizados pelos diferentes métodos intervenientes e considerando as consequências ulteriores dos hábitos assim constituídos, verificamos que são vários os processos psicológicos postos em acção pelos diferentes métodos de aprendizagem da leitura.

Veremos (no ponto seguinte) que os diferentes métodos e modelos de iniciação à aprendizagem da leitura são definidos e caracterizados tendo em conta diferentes princípios pedagógicos e tomando atitudes distintas face à leitura e à escrita. Eles, em consonância com correntes teóricas diversas, exprimem diferentes concepções do acto de ler. Martins (1996) refere que existem vários modelos de leitura, divergentes quanto aos elementos que integram, quanto à sua concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interactivos.

Não é meu objectivo defender as vantagens ou os inconvenientes deste ou daquele método, interessa neste estudo, essencialmente, fazer uma análise conceptual dos métodos/ modelos de iniciação à leitura que fundamente as opções metodológicas tomadas nas salas de aula a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

1.3 – Métodos e Modelos de Iniciação à Aprendizagem da Leitura

Breve introdução

Verificando a crescente importância que a competência da leitura tem na sociedade moderna, tornou-se uma necessidade básica, fundamental para qualquer indivíduo para nela poder viver, ser aceito e participar nos recursos que ela disponibiliza. E para que este atinja as competências básicas e elementares da leitura, o professor do 1º ciclo desempenha um papel único, na medida em que as suas opções metodológicas de ensino e as suas escolhas quanto ao método/modelo de ensino-aprendizagem da leitura são determinantes na iniciação desta aprendizagem. Viana e Teixeira (2002: 86) referem que:

“No geral, os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo. Tal lacuna de formação repercute-se na utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos de experiências prévias com a linguagem oral e escrita.”

Considerando esta afirmação, é fundamental que, durante a sua formação (inicial e contínua), o professor seja sujeito a uma formação especializada no ensino da leitura, com um racional teórico de base que possa sustentar as suas opções metodológicas de ensino. Este deve ter um conhecimento das variáveis que antecedem uma aprendizagem da leitura eficaz, para poder escolher a metodologia que melhor se adequa às características individuais do aluno. Vários são os aspectos (sociais, linguísticos, psicológicos, cognitivos...) a ter em conta, antes de optar por este ou aquele método/modelo de ensino-aprendizagem. É necessário conhecer as particularidades que definem cada aluno mas, também é fundamental ter um conhecimento teórico consistente e fundamentado sobre o processo, propriamente dito, de ler. O desenvolvimento deste conhecimento teórico sobre o processo de ler implica, obviamente, ter uma noção concreta dos diferentes métodos/modelos de leitura e das respectivas estratégias mobilizadas em cada um deles.

Segundo Sá (2004: 16), uma das concepções de ensino/aprendizagem da leitura em prática nas nossas escolas valoriza essencialmente a aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação dos seus valores e a associação mecânica desses valores entre

si, conduzindo à constituição de palavras, enquanto a outra valoriza essencialmente a associação entre a leitura e o sentido e entre o pensamento escrito, ao qual se tem acesso através da leitura, e as suas próprias vivências. Aqui estão delineadas as duas grandes linhas pelas quais se orienta o processo de ensino-aprendizagem da leitura, no entanto, é evidente que estas concepções são ambas úteis e se complementam. É importante ter em conta estes dois aspectos, para conseguir que esta aprendizagem se faça correctamente, levando as crianças a compreender o que lêem. Assim, no início do processo de ensino-aprendizagem da leitura talvez se valorize mais a aquisição de mecanismos essenciais no acto de ler. Pratica-se uma leitura de tipo fonético-motor, sem que se deva, no entanto, esquecer a importância da ligação que deve existir entre a leitura e a apreensão do sentido do texto.

Tendo em consideração a importância desta fase básica e inicial, mas não menos importante, da aprendizagem da leitura, os professores do 1º ciclo têm a grande responsabilidade de optar por um modelo/método adequado, devidamente fundamentado e que possibilite uma aprendizagem eficaz, respeitando as diferenças, as individualidades, as vivências e a maturidade cognitiva e linguística dos seus alunos. Relativamente aos modelos de leitura, Viana e Teixeira (2002: 93) referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura”.

Apesar de os modelos de leitura serem de formulação recente relativamente aos métodos, considero pertinente fazer uma abordagem a cada um, dado que suportam os principais métodos para o ensino da leitura. E na verdade, cada método acaba por construir a operacionalização de uma conceptualização de leitura.

Começo por fazer uma abordagem dos vários métodos de leitura, visto serem mais antigos, e depois estabelecer uma relação de correspondência entre estes e os vários modelos, de formulação mais recente.

Os Métodos de Leitura

Antes de expor alguns dos vários métodos existentes relativos ao ensino/aprendizagem da leitura, convém ver o significado atribuído à palavra método. Molina (1991: 177) indica que um método deve ser entendido como “um dos

componentes do modelo didático (e, portanto, subordinado a ele mesmo) sendo a sua finalidade indicar a progressão a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura.”

Segundo Morais (1997), o grande debate dos métodos gira há mais de um século incidindo, fundamentalmente nas duas posturas históricas relativamente ao ensino inicial da leitura: o método sintético e o método global.

Apesar da multiplicidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura, existem apenas duas formas distintas de abordagem desta competência da língua portuguesa.

A primeira consiste em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado **Processo Sintético**.

O segundo processo consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples. Trata-se do **Processo Analítico** ou **Global**

Estes são os dois grandes processos que possibilitam a aprendizagem inicial da leitura e, a partir destes tem-se verificado ao longo dos tempos o aparecimento e o desenvolvimento de outros métodos mais específicos que, tendo como base um destes grandes processos, divergem nalguns aspectos e princípios metodológicos. Faço, então, referência e caracterizo algumas “técnicas” derivadas destes dois métodos principais (sintético e global) considerando-as as mais significativas e as mais utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: o método Jean-qui-Rit, o método das 28 palavras, o método natural.

Também convém referir a existência do **Método Misto**, que consiste numa combinação dos outros dois com vista a melhorar a aplicação de qualquer daqueles.

Métodos Sintéticos

Seu aparecimento e evolução

➤ Este é o método de alfabetização mais antigo, tendo mais de 2000 anos e sendo usado desde a antiguidade clássica das civilizações grega e romana até ao séc. XIX (em certos países). Começou por ser denominado de *método alfabético*, *método literal*, *método ABC* ou *método de soletração antiga*. O filósofo grego Dionísio de Halicarnasso (58-4, a. c.) citado por Gonçalves (1967: 71), define assim este método:

“Quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e só depois as palavras e suas propriedades.” Tal como a citação indica, este método consiste na instrução que parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases.

Portanto: primeiro aprendiam-se os nomes das letras, por ordem alfabética; depois a sua forma; a seguir o seu valor e mais tarde, com elas se formavam sílabas directas, inversas e mistas, e, com estas, palavras. O objectivo dos pedagogos até à Idade Moderna (quase séc. XIX) era ensinar as crianças a recitar o alfabeto (alfa, beta, etc.) de frente para trás e de trás para a frente e só depois passava às sílabas. Estudavam-se então todas as combinações, das mais simples às mais complexas e após a “escola das sílabas” passava-se às palavras. O pedagogo procurava fazer com que os alunos recitassem o mais depressa possível as sequências de palavras. Na verdade, o maior objectivo era recitar rapidamente e não ler com compreensão. Após essas três etapas (letra, sílaba, palavra), os alunos passavam para a leitura de algumas frases e alguns textos que eram decifrados em voz alta, repetidos e decorados.

Ao longo destes séculos, este método tem-se configurado nestes moldes consistindo, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. A aprendizagem da leitura limita-se a um processo de decifração, onde a criança, após conhecer todas as correspondências grafema/fonema, estabelece o sentido entre o encadeamento das letras que formam as sílabas, o encadeamento das sílabas que formam as palavras e o encadeamento dessas palavras que formam a frase. Todo este processo mecanizado tem sido alvo de uma apreciação crítica, cuja opinião é unânime: o método não responde nem a interesses nem a condições psicológicas da criança. E por essa razão “...a criança se desliga das lições logo no princípio e depois cada vez mais se desinteressa e aborrece, porque os exercícios repetidos de soletração a cansam e até lhe chegam a provocar o maior desprazer pelas lições de leitura.” (Pestana, 1974: 37).

Durante séculos, a prática deste método denominado *método alfabético, literal, ABC* ou *de soletração antiga*, conduziu alguns metodologistas à conclusão de que se tornava necessário amenizar a sua aplicação. Vários foram aqueles que se esforçaram por aperfeiçoá-lo: Comenius (1592-1678), Herder (1744-1803), Basedow (1723-1790) e Pestalozzi (1746-1827), propondo todos eles igualmente jogos e exercícios sensoriais. João de Barros publicou em 1539 a sua “*Cartilha de Aprender a Ler*” na qual adoptou

o *método alfabético*, mas já valorizado pelo processo das gravuras, cujos nomes começavam pela letra que se pretendia ensinar.

➤ No século XVI, surge o chamado *método fônico*, *método fonético*, *método fono-sintético* ou *método de soletração nova*, com o professor alemão Valentim Ickelsamer. Fundamenta-se na afirmação de que para se conseguir a leitura de uma palavra não é necessário conhecer o nome das letras, mas apenas o *som* que lhes corresponde, pois com os sons os alunos poderão desde então formar sílabas, palavras ou frases. Para evitar o inconveniente da falta de correspondência entre o nome e o valor das letras, passaram estas a designar-se apenas pelo seu valor fonético aproximado, isto é, pelo som aproximado que lhes corresponde, o qual se obtinha, para as vogais, pronunciando-as com o som próprio da sua posição, e, para as consoantes, juntando um e mudo à sua articulação: **a, be, ce, de...**

Assim, para ler, não é preciso conhecer as letras, mas apenas o som que elas representam. Daí, o nome de *método fônico*, que lhe foi dado. Estava-se no caminho para o processo, segundo o qual, conhecidas as letras, se deve pronunciar a sílaba sem soletrar.

Forma tradicional: *le, a: la; te, a: ta = lata*.

Forma mais evoluída: *l...a – t...a (lata)*.

Em relação ao método literal, o método fônico atenuou a dificuldade que havia em soletrar com os nomes das letras para, no fim, silabar apenas utilizando os seus fonemas. A aprendizagem das letras iniciou por fazer-se por ordem alfabética, no entanto, mais tarde, abandonou-se a violenta e fastidiosa aprendizagem antecipada de todo o alfabeto, para dar lugar à aprendizagem monográfica de cada uma das letras, fazendo-se, ao mesmo tempo, as suas combinações sintético-analíticas com as já conhecidas (*método de soletração novíssima*).

A ordem de apresentação de cada letra dependia da sua importância e da sua complexidade:

- Primeiro as vogais (ou algumas delas) e depois as consoantes.
- Das consoantes, primeiro as sonoras e as de valor certo e depois as outras.

À medida que são aprendidas novas letras praticam-se exercícios de análise fónica, levando os alunos a pronunciar o som das mesmas, depois seguem-se exercícios de reconhecimento e de articulação das combinações entre consoantes e vogais, primeiro formando sílabas de duas letras apenas e sucessivamente de três e quatro, e depois formando palavras inteiras, orações e frases.

Podemos destacar como seguidores deste método: António Feliciano de Castilho, que publicou o seu “*Método Português de Leitura*” – *método de Castilho* –¹ pelos meados do século XIX e João de Deus, que apresentou a sua “*Cartilha Maternal*” – *método de João de Deus* –²

Apesar de este método ter representado já um grande passo em frente, sobretudo do ponto de vista de graduação das dificuldades, ainda apresenta vários pontos comuns ao método sintético antecedente: o ponto de partida não é uma unidade de compreensão nem corresponde a qualquer realidade concreta – uma letra ou até uma sílaba não têm para a criança um sentido real, não correspondem, enfim, a uma realidade palpável. Todavia, sabemos que ainda actualmente o seu uso é de prática corrente em alguns países.

➤ Derivado do método de Grosselin, que consistia em apresentar o valor das letras socorrendo-se da mímica e gestos apropriados para facilitar a fixação dos respectivos sons, começou a usar-se um método que se vulgarizou com o nome de *método fonossintético (ideofónico)* e que apresenta centenas de modalidades, conforme as pessoas que o praticam. Este método distingue-se do anterior pela apresentação que se faz da letra. Gonçalves (1967: 83) define esta apresentação: “Parte dos sons naturais (o som que o vento produz quando sopra, o som do foguete quando sobe, etc.) e, por dinâmica e oportuna associação ensina as letras (primeiro o som e depois a forma) que os representam.” Consiste então em associar o valor das letras a um som natural. Uma vez fixada a letra, junta-se esta às diversas vogais e passam a pronunciar-se variadas sílabas oralmente expressas como se fossem unidades simples. Este método afasta-se, assim, dos inconvenientes da soletração e aproxima-se do actual globalismo, tendo

(1) O *Método Português de Castilho* é um método de ensino infantil da leitura baseado na utilização de uma *cartilha*. Foi desenvolvido por António Feliciano de Castilho que, a partir de 1841, começa a interessar-se pelos problemas da instrução. Cria então um novo método para aprender a ler, que denomina inicialmente de “*Método Português*”. Depois de uma luta pertinaz pela adopção do seu método, e no meio de uma generalizada descrença dos pedagogos sobre a sua eficácia, o governo nomeou-o Comissário para a Propagação do *Método Português*. Contudo, nunca adoptou oficialmente o método para uso generalizado nas escolas públicas,

(2) A *Cartilha Maternal* é uma obra de natureza pedagógica, escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus e publicada em 1876, que se destinava a servir de base a um método de ensino da leitura às crianças. A *Cartilha Maternal* é uma das obras mais vezes reimpressas em Portugal, tendo sido extensivamente usada nas escolas portuguesas por quase meio século, ainda mantendo alguns seguidores. A *Cartilha* chama-se *Maternal* porque a paciência e a ternura são atributos essenciais da maternidade e a própria *Cartilha* exalta um ambiente familiar pleno de amor, alegria, harmonia, serenidade e dedicação mútua.

como vantagem provocar ótimos exercícios dos órgãos vocais, provendo à sua boa colocação na pronúncia dos fonemas. E estes exercícios são indispensáveis e vantajosos ao bom rendimento de qualquer método de leitura. Após estes exercícios, parte-se para a articulação da letra com as vogais (silabação), sempre que possível formando palavras normais, depois passa-se para a formação, escrita e leitura de pequenas palavras e frases normais, empregando sobretudo a letra em questão e palavras já construídas nos números anteriores. Este método fonossintético apenas se presta para o ensino das letras que correspondam a sons naturais bem conhecidos.

➤ Ainda tendo como objectivo evitar os inconvenientes da soletração, surge o *método fonético de silabação* ou *método silábico* que tomava como elemento de partida a sílaba para atingir a palavra e depois as frases, em vez da letra. Nele, o alfabeto foi substituído pelo silabário, cujas sílabas eram reconhecidas em palavras.

A silabação tem a vantagem de ensinar a ler e pronunciar como se lê, exigindo apenas um conhecimento elementar da língua para conduzir as lições; alguns professores escolhem para ponto de partida sílabas que correspondem a pequenas palavras. É um método fácil de ensinar pois os alunos mais adiantados podem ensinar os outros mais atrasados na aprendizagem; é o mais aconselhável para o ensino dos adultos porque serve o seu espírito lógico; é mais simples, pois as sílabas nas palavras lêem-se como se fossem elementos simples e não compostos e, essencialmente, põe de parte os inconvenientes da soletração. No entanto, impõe ao aluno um excessivo esforço de memória e pode desinteressá-lo da leitura antes de chegar às frases e aos textos, se, de princípio, se abusar de quadros de leitura puramente silábicos. Também poderá conduzir o aluno a uma leitura mecânica se os primeiros textos forem muito difíceis.

Trindade Coelho seguiu este método no seu “*ABC do Povo*”, ilustrado por Rafael Bordalo Pinheiro.

Verificamos que os métodos sintéticos têm sofrido, ao longo dos séculos, diversas alterações permitindo uma evolução, no sentido do aperfeiçoamento. Todavia, os métodos sintéticos mantêm as mesmas características metodológicas e as suas concepções partem da letra ou da sílaba (abstracto) para as frases (concreto). É um processo que parte das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido, é o método do be a bá. Pressupõe que decifrar é a operação mais importante, sem a qual não é possível chegar à compreensão e, por conseguinte, à descoberta do prazer de ler. Estes métodos partem do princípio de que uma frase é composta por palavras, estas por

sílabas e estas últimas por letras. Considerando que as letras são os elementos mais simples, o ensino começa por estas últimas, passando depois às palavras e, por fim, à frase. Neste caminhar, a criança deve efectuar uma série de exercícios de associação de som e grafia na linha de uma teoria da aprendizagem próxima do condicionamento.

Na escrita, é o processo que se inicia com o traçado isolado de cada letra, e às vezes só parte dela, sem se saber o que ela significa, tendo de ser traçada dentro dum espaço limitado (papel de duas linhas) e logo nas proporções e nas inclinações devidas.

Com este processo ensinam-se os nomes e o traçado de todas as letras do abecedário, isoladas umas das outras, sem o aluno saber o que é e para que serve aquilo e depois de bem sabidas é suposto que o aluno já saiba ler porque basta juntar as letras e soletrar. Assim um Pê e um a teria de fazer Pá, e um Tê e um o teria de fazer To, e depois tudo junto parecia evidente e inevitável que desse pato. Ao aprender segundo este método, a criança dispõe de dois tipos de informação: auditiva (fonema) e visual (gráfica). Assim, a criança só muito tarde começará a ler e a escrever palavrinhas, e mesmo assim, soletrando.

Este processo está essencialmente ligado a uma primeira iniciativa do professor, que fornece aos alunos os elementos de base e a chave da sua utilização e dá prioridade à decifração dos termos, deixando a sua compreensão para uma fase posterior.

Se a criança segue na escola uma iniciação sintética na aprendizagem da leitura, os pais sentem-se mais tranquilos e aptos a ajudá-la, pois quase todos seguiram este método e acreditam na sua eficácia. Os métodos sintéticos não só transmitem alguma segurança para os pais, como também para os professores pois “...o livro de leitura orienta o ensino, lenta mas seguramente, e as dificuldades surgem progressiva e logicamente graduadas.” (Froissart: 1976, 34) Segundo este autor, a apresentação do inventário completo dos sons e dos signos escritos é feita aos alunos de forma gradual e sem qualquer lacuna tornando-se mais fácil o controle da aprendizagem, pois as mesmas dificuldades são por todos descobertas ao mesmo tempo.

No entanto, a aprendizagem da leitura através deste processo sintético faz com que, tanto aluno como professor, se envolvam num processo de rotina e de repetições, pondo de lado a imaginação e as iniciativas que poderiam dar vida ao método. Segundo Froissart (1976), estes métodos sintéticos podem constituir uma possibilidade de aquisição segura das letras e dos sons e permitir uma progressão regular na aprendizagem. Ou seja, normalmente, qualquer criança consegue chegar rapidamente à

fase de decifração, mas corre-se o risco de adquirir o hábito de uma leitura mecânica, sem procurar um sentido para as palavras que são apresentadas nos manuais de leitura.

Segundo Gonçalves (1967), as apreciações críticas relativamente ao processo sintético na aprendizagem da leitura indicam que este parte do abstracto para o concreto, da letra para a palavra e frase. Nem a letra nem a sílaba têm para a criança qualquer sentido real, pois não correspondem a qualquer unidade de pensamento. Não respeita o sincretismo infantil, nem a marcha sincrético-analítico-sintética do espírito na descoberta da verdade: visão global (da palavra ou frase) → análise → síntese. Obriga a decorar primeiramente o nome das letras, o qual não interessa para o acto de ler, visto que esse nome é muito diferente do respectivo valor fonético: *jota, a = já; efe, e = fé*. Após a aprendizagem de cada letra, este processo direcciona para a soletração constituindo uma tarefa violenta e aborrecida, que logo afasta todo o interesse pela aprendizagem da leitura. Ao iniciar a soletração pela sílaba, sem qualquer sentido semântico, a leitura não responde a qualquer interesse ou função psicológica da criança, pois esta é absolutamente fonético-motora. Esta soletração de sílabas ou articulação das palavras não requer a compreensão nem a antecipação do pensamento e, ler não é articular sons sem sentido, mas compreender o pensamento expresso por sinais gráficos. A sua grande agravante é ainda o facto de a soma dos elementos não corresponder ao todo: *esse, a; ele, a = sala*.

A decifração é, em geral, feita num tom monocórdico, e, como estão habituados às palavras fonéticas (palavras que se escrevem como se lêem), os alunos incorrem em erros de pronúncia e de ortografia, dizendo o “o” de “*chove*” como o “o” de “*nov*”, e escrevendo foneticamente “*çábado*” em vez de “*sábado*”. A progressão deste processo sintético toma uma atitude durante a aprendizagem que consiste sobretudo em receber, compreender, fixar e aceitar, em vez de procurar, inventar, perguntar ou tomar iniciativa. O que leva naturalmente ao aborrecimento e ao desinteresse pela leitura.

“Os métodos que empregam o processo sintético tentam tirar o melhor partido possível da sensação de segurança que ele proporciona, e evitar a sua natural aridez através das técnicas e da pedagogia que usam.” (Froissart: 1976, 35)

Toda esta apreciação de aspectos negativos deste processo de ensino/aprendizagem da leitura induzem à aquisição mecânica das sílabas, valorizando sobretudo o aspecto gráfico da leitura e dando grande importância às actividades visuais. As crianças aprendem a ler segundo o mesmo esquema: soletrando em tom monocórdico, durante horas e horas, diante de um mestre severo e distante. Estes alunos

seguem o princípio de Descartes segundo o qual, para se efectuar uma aprendizagem eficaz, é necessário dividir “cada uma das dificuldades no maior número possível de parcelas”, e partir dos “elementos mais simples para poder chegar ao conhecimento dos mais complexos”. A alfabetização é demasiada artificial, mecânica e distante do sujeito a quem se aplica, ou seja, a criança. Para atenuar a rigidez de tais métodos – que leva inevitavelmente a perdas de tempo, ao desinteresse e até à aversão pela leitura –, alguns autores criaram processos engenhosos para tornar a aprendizagem mais atraente, servindo-se, entre outros meios, de imagens representativas de letras.

Cabe ao professor quebrar esta rigidez através de uma metodologia e de exercícios que apelem à participação activa da criança, onde esta não desempenhe apenas o papel passivo da soletração sem compreender ou interpretar. Se, na aplicação deste método sintético se chamar sempre a atenção da criança para as ideias, para o significado das palavras e frases; se, antes da leitura, se fizer uma lição de observação (directa ou indirecta), visando o assunto do texto, o que irá facilitar a sua decifração e interpretação; se, uma vez decifrada cada palavra, a fizermos incluir em frases normais: este processo, sucessor desta velha tradição de aprendizagem da leitura, aproximar-se-á muito do método global, pelo menos dos mistos. Ou seja, opta-se por preferir abordar as palavras na sua totalidade o mais cedo possível, e acompanhando-as sistematicamente com ilustrações. No entanto, há muitos professores que, pela força do hábito, preferem agarrar-se à tradição de uma técnica usada há muitos séculos, com a qual estão familiarizados desde a infância e não se decidem a abandoná-la, alegando a rapidez dos resultados. Ora, este resultado é uma leitura fonético-motora, soletrada, sem a compreensão do que lêem, que as crianças só mais tarde ultrapassarão (se é que conseguem ultrapassar e ganham horror à leitura).

Bellenger (1979: 58) indica:

“A leitura não pode ser sinónimo de prática escolar, pois do contrário desaparecerá quando a criança deixar a escola. Quando a leitura é imposta à criança como uma ginástica de decifração, quando as únicas lembranças que ela deixa são as extenuantes sessões de decifração, ela desaparece junto com a escola. O adulto não lê, não lê mais. A leitura torna-se também o modo de comunicação mais ingrato de todos.”

No entanto, ainda se utiliza regularmente este método nas nossas escolas, mesmo nos manuais de língua portuguesa do 1º ano de escolaridade de hoje, onde se vêem lições que são introduzidas com o Pê mais um a faz Pa e um Pê e um i faz Pi, etc., e só depois aparece um pequeno texto alusivo.

➤ Método Jean-Qui-Rit (método corporal e gestual)

Este método serve-se, quer dos gestos para facilitar a pronúncia e a memorização das letras, quer do movimento ritmado do corpo para tornar a leitura de uma frase viva e dinâmica. É considerado um método inserido no processo sintético.

Apareceu pela primeira vez nos finais do século XIX, introduzido por Pape-Carpentier, e teve desde logo plena aceitação das crianças a quem foi aplicado. Este método consistia, não já na simples apresentação de imagens para aprendizagem do alfabeto, mas na ilustração de cada som por um movimento de mímica, efectuado pelo próprio aluno.

Na Bélgica, Lemaire (1990), constatando que a alegria é óptimo fermento, tanto para crescer, como para aprender, decidiu elaborar os seus *Moyens Educatifs Jean-Qui-Rit*, designação que, certamente não por acaso, é homófona de *gens qui rient*, pessoas – professor e alunos – que riem. Actualmente, os métodos conhecidos por métodos educativos “João que ri”, adoptam este sistema, com algumas variantes, associando a mímica à canção e tornando ainda mais viva a aprendizagem das letras.

“O método é gestual, mas é concebido para o aprendizado normal da leitura. O ritmo, o gesto e a palavra constituem seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos...” (Bellenger, 1979: 73) Segundo este autor, estes dois tempos dizem respeito a uma preparação no jardim-de-infância (exercícios de canto, de mímica, de ritmo e físicos) e a uma alfabetização de base silábica no ensino primário (não diferente das etapas tradicionais de todos os métodos sintéticos). “O que é novo é o esforço para tornar agradável o aprendizado através dos gestos correspondentes aos diferentes sons da língua.” (Bellenger, 1979: 74)

Os meios educativos que propõe constituem um método completo de leitura, escrita e ortografia – buscando o desenvolvimento e o reforço dos factores de base da lecto-escrita; apelando para os sentidos visual, auditivo e táctil, “...uma vez que os sentidos são a porta da mente e oferecem conteúdo ao processo de pensar” (Lemaire, 1990: 20); e apelando para o ritmo, o gesto, o movimento, a linguagem e a voz, rumo ao desabrochar total da criança.

O método insere-se entre os chamados “mitigados”, partindo de uma abordagem silábica. É proposta uma série de gestos, com conotação afectiva, correspondente aos diversos sons da língua.

Cada letra é introduzida por uma historiazinha (onde a letra figura em grande número) e pelo gesto que lhe é atribuído. Por exemplo, a letra A é associada ao gesto de

“pôr a mão aberta à altura da cara”, e é apresentada pela história da Ana: “a mãe fez-lhe um bolo de chocolate no dia dos anos; ela veio da escola, viu o bolo, ficou muito admirada e disse *ah!*”

Esta ligação de gestos a letras permite evitar as confusões entre aquelas eventualmente parecidas aos olhos do aluno. Além do mais, a sucessão das letras é, assim, mais facilmente respeitada.

O método recorre a quatro elementos:

- Formação do gosto e do ritmo. Investimento, através do canto e do gesto, na psicomotricidade, para a maturação do campo sensorial, do domínio do movimento e da harmonização do gesto;

- Fonomímica. Na aprendizagem da leitura, o gesto é utilizado até à aquisição da letra e depois, gradualmente, abandonado;

- Ditado. As crianças ouvem a palavra ditada, fazem os gestos correspondentes às letras que a formam e escrevem-na.

- Escrita. O gesto, o ritmo e o canto são chamados a contribuir para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba.

“Durante a aula o professor coloca-se em frente dos alunos, que podem permanecer de pé, sentados em carteiras ou mesmo no chão, e conta-lhes uma história engraçada que lhes estimula a imaginação, apresentando-lhes no decorrer do relato um som acompanhado da ilustração gestual que lhe corresponde.” (Froissart, 1976: 49)

Métodos Analíticos ou Globais

Seu aparecimento e percursos

Estes métodos partem da designação de que, para a aprendizagem da leitura, se parte da palavra ou da frase, consideradas como um todo, sem (pelo menos durante as primeiras lições) descer sistematicamente à análise dos seus elementos fonéticos.

Em 1768, o abade Radonvilliers tomou partido contra o método sintético, alegando que as crianças, em idade de iniciação à leitura, não têm a capacidade e atenção necessárias para tentar reunir sílabas a fim de, no final, reconhecerem o som da palavra. Assim, procurou outra forma de alfabetização em que a criança, partindo de um reflexo imediato, pudesse reconhecer directamente uma palavra por aquilo que ela é, sem ter de decompô-la ou reconstruí-la a partir das letras ou das sílabas.

Nicolas Adam (1787) esclareceu esta corrente de pensamento, lançando as bases do método global. Este parte do pressuposto que a letra, a sílaba ou um som não têm qualquer significado prático ou lógico para a criança, pois não trazem consigo nenhuma ideia que as interesse ou divirta. A aprendizagem da leitura é comparada com a aprendizagem da fala; a criança começa por aprender o nome do objecto para depois conhecer as suas particularidades, pormenores e características específicas. Assim, para este autor, as crianças devem ser afastadas do alfabeto e aproximadas das palavras inteiras que referenciam objectos ou pessoas conhecidos e que elas gravarão com muita mais facilidade e prazer do que todas as letras e sílabas impressas. A aprendizagem da leitura parte, então, de um todo, de uma palavra ou expressão que seja familiar à criança, trazendo-lhe maior motivação, interesse e diversão à sua aprendizagem. Esta “coleção” de palavras deve ser ampliada à medida que a criança vai progredindo e identificando as palavras dadas anteriormente.

Este gramático lançou as bases de uma pedagogia moderna da leitura que, ainda hoje são postos em prática:

- “- a alfabetização parte de palavras percebidas globalmente. Essas palavras são familiares. Pertencem à linguagem das crianças. Têm um valor afetivo;
- a alfabetização explora os recursos do jogo e da brincadeira para melhor se adaptar à psicologia da criança; na sala de aula deverá haver caixas, cartolinas, cartelas;
- a alfabetização não é imposta, é antes “não-diretiva”. Ao menos, deve processar-se num clima de bom humor;
- a alfabetização envolve a criança na acção: brinca-se de adivinhar, solicita-se a observação.” (Adam, 1787, citado por Bellenger, 1979: 60)

No entanto, este ponto de vista limita o ponto de partida à palavra e prolonga o trabalho global assim como retarda a decomposição em letras e em sílabas.

Em 1818, o francês José Jacotot, professor da Universidade belga de Lovaina, corrigiu esses aspectos e aconselhou partir da frase, passando porém rapidamente à análise e à síntese. Este professor refere: “As crianças aprenderiam de memória a oração e depois desceriam à análise da mesma, decompondo-a em palavras, sílabas e letras.” (Gonçalves, 1967: 93)

Os procedimentos desta corrente foram expostos e justificados, do século XIX ao XX, por Krammer e Vogel (criadores do método global de palavras normais), por Margarita Mc Kloskey (criadora do método global de contos), por Claparède, Ernest Renan, Decroly, Montessori, Piaget, Wallon e Freinet.

Claparède contribuiu para esta nova corrente de pensamento através do sentido pedagógico que atribuiu à noção de sincretismo infantil. Ele afirmava que, para a criança, “a palavra, ou até a frase, constituem um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais que o desenho das letras isoladas, que ela não distingue no conjunto.” (Gonçalves, 1967: 94)

Surge, então, uma designação de sincretismo debruçada para a visão de conjunto, a percepção da fisionomia geral das coisas, que nas crianças é muito pronunciada e marcante. Ernest Renan, citado por Bellenger, 1979: 61, designa-o como a primeira visão, geral, compreensiva, porém obscura, inexacta, em que tudo se amontoa sem distinção, típica do homem primitivo. Primeiramente, um objecto é percebido, pela criança, *in toto*. Numa primeira fase, o interesse pelo objecto é direccionado para o todo, o bloco, a unidade e os pormenores desse objecto deixam-na indiferente. O espírito opera do simples para o complexo e ir do simples ao complexo significa ir do todo às partes, pois, para a criança, o todo não constitui um conjunto de partes, mas sim, um bloco único e simples.

Esta percepção sincrética é importante do ponto de vista educativo: o que é simples para nós não o é para a criança. Não podemos julgar a percepção infantil com base na nossa medida de adulto (que fizemos um trabalho de análise). Isto seria forçar a criança a ir do complexo para o simples, tratando-se as matérias numa ordem que, para nós, vai do simples para o complexo. É este o contra-senso que se comete no ensino da leitura: para uma pessoa que já aprendeu o mecanismo da linguagem escrita, a letra é mais simples do que a sílaba e a sílaba é mais simples do que a palavra. Mas, para a criança que vê pela primeira vez um texto escrito, segundo a teoria do sincretismo infantil, isso não é verdade. O seu espírito não opera da mesma forma como o dessa pessoa, a criança não vê da mesma forma um texto escrito: para ela, a palavra ou mesmo a frase formam um desenho cuja fisionomia geral a prende e a cativa muito mais do que o desenho das letras isoladas que ela não distingue do conjunto.

Segundo este ponto vista, tornou-se evidente ensinar a ler começando pelas palavras e frases (todo/simples) em vez de pelas letras isoladas (partes/ complexo).

Vários foram os autores que compartilharam desta nova corrente de pensamento baseada neste princípio do sincretismo infantil. Segundo Renan, o conhecimento humano aplicado a um objecto compõe-se em 3 actos: 1º visão geral e confusa do todo; 2º visão distinta e analítica das partes; 3º recomposição sintética do todo com o conhecimento que se tem das partes. Estas três fases do conhecimento correspondem

aos três estados do espírito humano que se podem designar de sincretismo, análise e síntese.

Em 1923, Piaget, professor da Universidade de Genebra, aderiu à nova corrente de ideias. Defende que:

“Na linguagem, como na percepção, o pensamento vai do conjunto às minudências e não em sentido inverso. (...) Em vez de analisar o pormenor do que se lhe diz, ela raciocina sobre o conjunto. (...) As palavras desconhecidas são assimiladas em função do esquema global da frase ou frases. O sincretismo da compreensão consiste exactamente no facto de a compreensão do todo preceder a análise do pormenor e de a compreensão do pormenor não se operar senão em função do esquema do todo.” (Gonçalves, 1967: 42)

Fundamentado assim no sincretismo infantil, a percepção visual destes grupos de elementos que constituem as palavras escritas e, por outro lado, a percepção auditiva e a articulação dessas palavras articuladas, é, seguramente um trabalho de memória, de natureza análoga ao que é imposto pelo método sintético.

O método global, pressentido por Radonvilliers e Adam enriqueceu-se através da prática e das novas experiências. Montessori, por exemplo, reforçou o apelo à audição, à manipulação, à articulação, à visão, para pôr em prática o método global. Só mais tarde, Piaget e H. Wallon refinariam ainda mais as noções de percepção e sincretismo.

Decroly (médico belga que viveu entre 1871 e 1932) foi um dos pedagogos sistematizadores dos métodos globais e foi através do seu método de alfabetização ideovisual que este processo veio a desenvolver-se. Decroly começou por considerar que, de facto, todo e qualquer tipo de aquisição se faz primeiro globalmente, fez parte daquele grupo que entendia que a criança deveria aprender a ler partindo de frases, sem, na sua decomposição, descer além da palavra. As crianças é que, cedo ou tarde, se tornariam sensíveis a certas semelhanças de forma e som e, sem precisar de destacar os elementos idênticos, de os escrever e de os pronunciar isoladamente, se serviriam deles para decifrar ou escrever imediatamente novas palavras. Ou seja, a decomposição, adição e substituição seriam ensaiadas, conforme os casos, mais por intuição do que por processos dirigidos.

Ao seu método deu-se também a classificação de **ideovisual** por ter como base as sensações e representações visuais. Este seu método de alfabetização ideovisual foi lançado oficialmente em 1936, na Bélgica. Experimentando primeiro com crianças anormais e mais tarde com crianças normais, procurou agrupar todas as actividades da aula à roda de um tema central, relacionado com os centros de interesse e o meio de

vida dos alunos. O objectivo era fazer as crianças compreenderem o que liam e orientá-las para o entendimento do texto. O ensino baseava-se na expressão e na observação. Este método ideovisual teve grande êxito entre 1934 e 1939 e caracterizava-se por dois aspectos essenciais: o seu lado funcional (o método partia dos interesses da criança, surgindo o método dos centros de interesse, da observação e da expressão); o seu lado natural (o método partia da linguagem oral e orientava para a escrita).

Um longo período de reconhecimento global precedia a passagem à decifração. Na pedagogia decroliana, ler e decifrar são duas coisas bem diferentes. A decifração é apresentada como o manejo de um simbolismo de formas abstractas. A primeira iniciação à leitura é feita com base na acção e ordens práticas e a ligação imagem-sentido é privilegiada. A leitura mental e visual é imposta, havendo necessidade de muitas repetições. A passagem à decifração é retardada enquanto a criança não a solicita.

Resumindo, este método de Decroly, segundo Gonçalves (1967: 144), contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias, bem compreendidas e normalmente assimiladas. Baseado na evolução do educando, respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Essa espontaneidade deve ser estimulada pela conversação, pelas lições de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados em centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e de associação. Quanto ao ensino inicial da leitura, ele aplica-se actualmente na escola *L' Ermitage*, fundada em 1907 pelo Dr. Decroly.

Segundo Pestana (1974) e Gonçalves (1967), neste método ideovisual as percepções e representações visual, auditiva e de articulação das palavras e frases continuam a ser um trabalho de memória, como sucedia nos métodos sintéticos, mas esse trabalho de memória passa a ser auxiliada pela intuição, isto é, pela intervenção dos sentidos. E o interesse dos alunos é vivo e apaixonante porque as palavras, cujo desenho fixam, não são abstracções como as letras ou as sílabas, antes tomam a sua verdadeira proporção de ideias expressas que evocam objectos, personagens, realidades, enfim, que são do conhecimento directo das próprias crianças. Ou seja, esse trabalho de memória é associado à compreensão das ideias, que evocam realidades vividas pelas crianças, geradoras da intuição, da actividade e do interesse pela leitura.

“Tal esforço, bem orientado, conduzirá os alunos ao prazer de ler, porque, desde a primeira lição, na interpretação da palavra mais simples que conseguirem ler, encontrarão a mensagem do pensamento que a expressão escrita, associada às mais autênticas realidades e vivências, pretende transmitir.” (Pestana, 1974: 43)

Este interesse pela leitura de palavras reais faz com que a criança se sinta atraída para a redacção escrita dos seus próprios pensamentos, igualmente reais. Este pensamento justifica, então, a legografia, quer dizer, o ensino simultâneo de leitura e escrita. O processo legográfico é recomendado como auxiliar, tanto dos métodos sintéticos como dos globais.

Este método obteve grande propaganda, revelando-se sempre como uma manifestação contra o processo sintético, no entanto, verificaram-se algumas controvérsias entre os próprios partidários destes métodos: uns entendiam que a criança deveria aprender a ler, partindo de frases, sem forçar a sua análise sistemática, a análise e a síntese iriam sendo feitas espontânea e intuitivamente pela criança; outros entendiam que se devia descer, analiticamente, até à palavra ou até à sílaba, mas nunca abaixo desta, considerada elemento fonético indivisível, fazendo-se seguidamente a recomposição; outros ainda entendiam que, depois de aprendida a leitura global de um certo número de palavras, se deveriam realizar operações de análise dirigida, até à letra, sempre acompanhadas de operações de recomposição e de formação de novas palavras com os elementos conhecidos.

Assim, tomando sempre como ponto de partida a frase ou a palavra, a aprendizagem da leitura por estes métodos nem sempre é coerente quando se trata da análise das suas partes componentes (sílabas e letras).

Também surgiram alguns aspectos que dificultaram o seu sucesso como um processo global puro:

-É moroso, pois a aprendizagem da leitura não se deve forçar, respeitando a necessidade individual de cada criança em ler. No entanto, vai directo à leitura intelectual, que é a que interessa, enquanto os métodos sintéticos desperdiçam bastante tempo na leitura fonético-motora, muitas vezes desacompanhada da compreensão do que se lê, exigindo mais tarde exercícios de interpretação para que a criança passe da leitura fonética para a da compreensão;

-Exige uma preparação especializada por parte dos professores. E esta nem sempre é fácil de adquirir, autonomamente, sem formação prévia e sem a utilização de

manuais de leitura que privilegiem o método global, como acontece na maioria dos casos.

-Exige condições económicas abastadas e liberdade de acção fora de qualquer regulamento oficial, que raramente se conseguem: turmas pequenas, programas e horários flexíveis, material dispendioso, etc.

-Mantendo-se no domínio puramente sincrético desse método, haveríamos de, a par de uma leitura visual, fazer uma escrita também puramente visual das palavras que fôssemos lendo. E o que seria escrever de memória? No entanto, as crianças, mesmo que aprendessem pelo método global puro acabavam por reconhecer os elementos fonéticos das palavras, que lhes permitiriam ler novas palavras e, portanto, escrevê-las também.

Para além destes aspectos que dificultam a prática destes métodos, temos de também considerar os pais que, em casa, também pretendem ver uma aprendizagem da leitura bem sucedida. Se a criança segue na escola um método de processo analítico ou global, os pais sentem-se geralmente desarmados e impotentes para a ajudar. Isto deve-se ao facto de, a maior parte das pessoas da geração anterior ter aprendido a ler através de métodos sintéticos, fazendo com que estas não compreendam o mecanismo de um processo global nem entendam a sua evolução pedagógica. No entanto, constatam que, por outro lado, mantêm afinal com a escola um contacto muito mais estreito através da própria criança, que reclama apoio, explicações e documentos.

Através deste método, o professor desempenha mais um papel de orientador e de guia do que o de um mestre, pois tem de seguir a evolução pessoal de cada aluno, pronto a acolher novas ideias e a fornecer novos elementos de trabalho. Este professor não tem possibilidade de avaliar com exactidão os progressos da classe. Com efeito, mesmo que os alunos tenham actividades comuns, cada um assimila diferentes aspectos da leitura, tem o seu ritmo próprio e faz as suas descobertas pessoais.

Froissart (1976: 36) indica:

“Este processo proporciona aos alunos ocasiões constantes de inventar, procurar e reflectir, levando-os a sentir que a leitura é um elemento útil para as actividades da aula. A evolução processa-se naturalmente, pois cada aluno não é obrigado a fazer esta ou aquela aquisição, descobrindo sempre com interesse novas palavras para ele impregnadas de um sentido vivo.”

Verifica-se assim que os métodos de processo global têm imensas vantagens desde que consigam manter um espírito não directivo e desde que os professores saibam

acompanhar, encaminhar, incentivar e oferecer estímulos pessoais ao longo da aprendizagem. Caso contrário, esta poderá tornar-se demasiado morosa e prolongada, originando o desânimo e o desinteresse por parte da criança. Esta aprendizagem também requer uma vigilância cuidadosa pois, habituados a usar as palavras com uma ortografia perfeita, os alunos estão sujeitos a adquirir maus hábitos ortográficos.

Segundo Pestana (1974) os métodos de base global não se podem confundir com os métodos analíticos puros, porque em rigor neste caso da iniciação da leitura, o método de análise não se aplica em exclusivo, mas sim associado numa síntese, a qual será uma necessária fase complementar. Deste modo, o método global será um método misto que na primeira fase da sua aplicação coloca os alunos perante uma unidade de compreensão, isto é, de sentido completo (um pequeno conto, uma frase, uma oração ou simplesmente uma frase). Vários estudos revelam que não há métodos puramente analíticos, os próprios métodos globalísticos seguem uma marcha sincrético-analítico-sintética, mais ou menos espontânea e empírica.

“Para nós, portanto, não há métodos analíticos para o ensino da leitura. Há, sim, um método global, de carácter misto, analítico-sintético, como deixamos entendido, enquadrado nos métodos de tendências ecléticas ou de tendências centralizadas sobre o aluno, sem que se possam, deste modo, acentuar diferenciações que especializem e distingam qualquer dos métodos tradicionais chamados analíticos.” (Pestana, 1974: 43)

Resumindo, os métodos globais ou analíticos partem do princípio de que, no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise. O prévio, segundo estes métodos, é o reconhecimento global de palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Chama-se método global porque partem da palavra, da frase ou do conto, considerados como unidades que, depois, são divididas em elementos básicos. Este surge como oposição à pedagogia tradicional em benefício de uma pedagogia activa, utilizando outras leis de aprendizagem. O método global segue uma pedagogia activa. Com este método, a criança é agente da sua aprendizagem. Ela descobre e não é apenas uma “caixa” para onde o professor faz as suas transferências. Para os globalistas, ler é tomar consciência do conteúdo de uma mensagem. Segundo eles, a criança lê desde o primeiro dia, servindo-se das vivências e motivações do dia-a-dia real.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a par e passo e à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões. É natural que a pouco e pouco e por ele comece a identificar palavras que

lhe aparecem em todos e depois em alguns dos textos que já decorou. E assim começa a ler sozinho algumas palavras e mesmo algumas pequenas frases, que tendo algumas palavras que já conhece e outras que não conhece, conclua pelo sentido, a frase completa que dirá. E o aluno começa a ler quase sozinho.

Na escrita, o aluno vai escrevendo a frase ou frases cuja leitura já conhece como um todo, não distinguindo as letras nem as palavras, de início. Assim, o todo e o conhecido é o texto decorado, porque os alunos percebem e interessam-se por cada história contada e as partes, e o desconhecido são as letras, porque um Pê ou um Bê, que são as partes, não são conhecidas por eles, e por isso não lhe despertam qualquer interesse. Tudo parte do global e por isso se chamou método Global.

Uma lição pelo método global inicia-se por uma conversa entre as crianças e o professor, acerca de um objecto trazido por um aluno ou por um acontecimento vivido ou presenciado por um ou vários alunos. Dá prioridade à compreensão do sentido do que está escrito, deixando a decifração para mais tarde. No método sintético a criança prepara-se para ler, no método global a criança lê desde o primeiro dia.

“Os métodos globais permitem, além dos resultados práticos na aprendizagem da leitura, os benefícios de um trabalho executado com alegria, o gosto pelo esforço, o prazer da descoberta pessoal, ao mesmo tempo que desenvolvem os hábitos de observação, de atenção e de reflexão, sempre prontos a manifestarem-se quer na escola quer na vida.”
(Gonçalves, 1967: 127)

Vários tipos de abordagem globalística

Assim, conforme a unidade de sentido completo, tomada como ponto de partida, seja a palavra, a frase ou o conto podemos ter:

➤ Método Global das Palavras, também denominado de método das palavras normais, foi ideado por Krammer e aperfeiçoado por Vogel. Este parte da palavra, como um todo, sendo escolhidas de entre o vocabulário normal, comum, do ambiente das crianças, exprimindo, pois, ideias acessíveis à sua compreensão. Associa a forma gráfica da palavra à ideia e ao objecto por ela representados. Só mais tarde se desce, ou não, à análise sistemática dos seus elementos. Podemos considerar na sua marcha analítica sistematizada três fases:

-A palavra: é a fase globalística, durante a qual a criança aprende a ler, sincréticamente, umas dezenas de palavras normais, isto é, que lhe são familiares. A

apresentação de cada palavra deverá ser acompanhada de um objecto (realidade directa), gravura ou desenho no quadro (realidade representada) que lhe corresponda e à volta do qual se estabelece, para estímulo, uma conversação breve;

-A sílaba: é já uma fase analítico-sintética, durante a qual se farão jogos de decomposição das palavras conhecidas, até à sílaba, seguidos de outros jogos de recomposição e até de formação de novas palavras com as sílabas obtidas. Depois de aprendidas umas trinta ou quarenta palavras proceder-se-á à sua decomposição em sílabas levando as crianças a reconhecer que as sílabas iguais correspondem sons iguais, fixando assim os elementos reconhecíveis, necessários para a formação e leitura de novas palavras;

-A letra: é a última fase analítico-sintética, em que os jogos de decomposição e recomposição, e de formação de novas palavras descem até à letra. A criança continuará a verificar que as letras iguais correspondem sons ou articulações iguais, fixando desta forma os elementos necessários para a formação e leitura de novas palavras;

➤ Método Global das Orações, cujo ponto de partida é uma unidade de compreensão mais perfeita que a palavra – a oração ou proposição – que deve ser pequena e de sentido acessível ao discernimento infantil. Estas são apresentadas por proposta do professor ou por sugestão dos próprios alunos estimulados também por gravuras. Conduzir-se-á a criança à decomposição das orações em palavras e depois de fixado um certo número delas procederá à elaboração e leitura de outras orações com palavras comuns e com palavras novas. Estas, por sua vez, serão identificadas pelos seus elementos, como no método anterior;

➤ Método Global das frases, que inicia a leitura partindo da frase, como unidade de pensamento, e não da palavra. Segundo o método global, considera-se a frase como elemento de compreensão completa, pois só ela pode exprimir uma ideia completa, sendo uma unidade linguística natural. Quando a criança aprende a falar também é confrontada com frases e não com sons isolados. Assim, este método apresenta várias vantagens: desperta o gosto pela leitura, visto que esta é precedida da compreensão; está plenamente de acordo com o fenómeno psicológico da globalização da criança; desenvolve todos os hábitos e mecanismos necessários à leitura; desenvolve o hábito de reconhecer as palavras por si mesmas, através dos exercícios de decomposição em sílabas e em letras; cria o hábito da leitura reflectida e intelectual e permite um

aperfeiçoamento progressivo e constante do leitor. Na marcha da aprendizagem da leitura por este método, consideram-se as seguintes fases:

-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 e se transforma na primeira frase a estudar. Esta frase é escrita no quadro e lida em voz alta e de modo expressiva pelos alunos. Parte-se para a fixação e reconhecimento das frases, que são escritas (“desenhadas”) pelos alunos nos seus cadernos e ilustradas pelo desenho. Estes cadernos transformar-se-ão em *cadernos de leitura*, que serão os *livros* elaborados pelos próprios alunos, não se verificando a necessidade de qualquer manual de leitura;

-A palavra: é o momento em que se faz o reconhecimento da palavra, através dos jogos de decomposição da frase, bem como da sua recomposição e até da formação de frases novas com as palavras obtidas;

-A sílaba: é o momento de reconhecimento da sílaba, por meio de jogos de decomposição e recomposição da palavra. As palavras conhecidas são comparadas entre si de modo a reconhecerem-se elementos comuns e, de seguida, formarem-se novas palavras com as sílabas conhecidas. Segue-se o treino de leitura de quaisquer palavras com trechos já conhecidos anteriormente, noutras palavras já estudadas. A decomposição que levará os alunos à leitura de novas palavras será o processo mental de reconhecimento e de associação dos elementos já conhecidos. Assim, uma palavra desconhecida será lida pelo reconhecimento dos elementos (sílabas) já estudados em outros vocábulos (fase de síntese);

-A letra: pela decomposição das sílabas através da análise fónica, chega-se às letras, com as quais se podem recompor as mesmas sílabas e até formar outras.

➤ Método Global dos Contos, foi ideado por Margarida Mc Closkei e parte da narração de um conto leve e interessante, preferencialmente com uma pequena parte ritmada e fácil de fixar, que depois servirá de texto de leitura. Segundo a sua criadora, citado por Pestana (1974: 48) “... 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 mesmo constrói.” É óbvio o interesse psicológico e pedagógico dos contos nesta fase da criança. Um livro de contos escolhido de acordo com os seus interesses e a sua mentalidade é fonte viva do prazer da leitura que tanto estimamos seja provocado nos alunos das nossas escolas. O conto deverá ser muito curto e conter um

enredo simples e uma linguagem acessível à compreensão da criança e, de preferência, deverá ser apresentado em versos de rima fácil. Este método confunde-se com os métodos anteriores nas suas fases e respectivas técnicas: narração, acompanhada de ilustrações, do conto; interpretação e dramatização do conto; condução dos alunos ao isolamento de uma frase; estudo e decomposição da frase em palavras... Este método pede, assim, uma dramatização de uma história que se poderá encontrar nos romances e adivinhas de tradição popular ou o folclore da região. O próprio professor poderá elaborar os pequenos textos com a colaboração dos alunos. Estes contos não poderão ser encarados como um esforço de memória para a criança, desde que sejam inteligentemente aproveitados e desde que estes sejam curtos, tenham palavras de fácil articulação e sejam, até, em alguns casos, acompanhados de qualquer ritmo musical conhecido e ali facilmente adaptados.

➤ Método das 28 Palavras

“É um método analítico. Parte da palavra, considerada como um todo, sem (pelo menos durante as quatro primeiras palavras) descer à análise dos seus elementos. Aparece então a sua decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-tipo. Com essas sílabas, composição de novas palavras. A criança começa a sentir o “prazer de ler” de “descobrir” novas palavras com sílabas já conhecidas.” (DGEB- Programa de Formação Contínua de Professores, 1978)

Por este método são contextualizadas progressivamente 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, flor), que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba. O professor acaba por escrever a palavra numa tira de papel com cerca de 3 a 4 cm de largura e de comprimento suficiente, e através duma leitura lenta e sincopada determinar onde acaba cada sílaba. E à frente dos alunos corta-se a tira de papel de modo que todas as sílabas fiquem separadas. E os alunos, com esses pedaços de papel/sílabas, reordenam/sintetizam novamente a palavra original.

Depois de vários exercícios com as três primeiras palavras, o professor irá decompor as mesmas até chegar às vogais. Assim:

mee me.....e u.....va
ni.....i ni.....i

na.....a no.....o

Nesta altura, os alunos copiarão:

A a.....E e.....I i.....O o.....U u

Deste modo, vão aparecer as primeiras letras maiúsculas, isto é, as vogais já aprendidas, surgindo palavras como: Ana, Eva, Iva, Ova, Uva.

Finalizado o trabalho com essas palavras, o professor guarda todas essas sílabas num expositor da sala, começando a constituir um silabário. E por cada uma das 28 palavras procederá sempre como se disse. Mas logo de princípio começa também a formar novas palavras, além das 28, constituídas com as sílabas já armazenadas no momento da análise das palavras antecedentes. Neste momento já poderá ser proposto aos alunos que descubram novas palavras com as sílabas já existentes no silabário. E ao mesmo tempo vão escrevendo as palavrinhas, também com preocupações legográficas.

A partir daqui, o professor já poderá entregar o livro de leitura. Verificar-se-á que os alunos começarão a ler as primeiras lições sem dificuldade.

O professor não se deve preocupar com o tempo que levará a aprendizagem, pois só se obterão óptimos resultados se houver insistência na escrita e leitura das duas primeiras palavras. Também não deve haver preocupação com o número de aulas que antecede a entrega do livro de leitura. O jogo de sílabas é moroso para a formação de novas palavra. A partir da décima palavra, será mais fácil e, conseqüentemente, mais rápida a aprendizagem.

➤ Método Natural

Este método é um método global, só que mais de acordo com os interesses vivenciais dos alunos. “Inscrito, pelo sentido e pelo espírito, no quadro da chamada pedagogia de Freinet, o método natural considera que deve ser o aluno a descobrir o processo de aprendizagem que quer seguir.” (Froissart, 1976: 67/68)

Na aquisição da leitura, podem-se considerar três períodos ou fases que, embora na prática se entreliguem e até sobreponham, correspondem ao trabalho psicológico da criança: as percepções globais; a análise (analogias e comparações) e a síntese.

Na iniciação da leitura e da escrita não se utilizam livros de textos com histórias já previamente escritas e preparadas para o efeito. O professor em conversa espontânea com os alunos vai-se apercebendo qual o assunto que mais empolga a maioria da turma.

Dáí compõe pequenas frases, constituindo um pequeno texto que escreve no quadro, por exemplo, e que o professor vai lendo com os alunos. Estas frases vão ser exploradas por alunos e professor e à sua volta aparecem muitas mais frases, que o professor vai escrevendo no quadro. E outras actividades vão aparecendo, como diálogos, ilustrações de texto, procura de documentos, o dicionário, listas de palavras, etc... Esses pequenos textos é que constituem o livro de estudo da turma. A maior parte dos alunos começa por ler de uma forma global, mas alguns, mais minuciosos, interessam-se rapidamente pelas letras e procuram reuni-las. Os próprios alunos também escrevem esses textos, carimbando as letras numa folha, que depois será policopiada para formar o livro de cada aluno com as histórias que todos propuseram durante um certo tempo. E sobre este livro vão-se fazendo os exercícios de leitura.

“ O professor é sobretudo um organizador e um consultor, ajuda as crianças mais lentas, incitando-as a responder a perguntas difíceis, leva os alunos a definir e a aceitar uma disciplina comum, que permite a realização de actividades. (...) O método natural é, sem dúvida, um dos mais educativos, pois permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar directamente na vida o que lê e o que escreve.” (Froissart, 1976: 71)

Métodos Mistos

Depois do aparecimento dos dois métodos principais anteriores, começaram a aparecer opiniões de que o método ideal não seria “puro”, mas sim composto de uns passos duma corrente e uns passos de outra ou outras. E então foram aparecendo vários métodos de iniciação da leitura e escrita conforme as circunstâncias, procurando não fugir muito das normas correntes.

Segundo Froissart (1976), cada um dos dois processos atrás referidos exige actividades simultaneamente de análise e de síntese. Verifica-se que, 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. Ou seja, ambas as actividades, sejam de carácter analítico-sintético ou de carácter sintético-analítico, são indispensáveis em cada um dos processos que, embora partam de pontos diferentes (palavra e letra) acabam por percorrer mais tarde o sentido inverso da aprendizagem inicial.

“Tanto mais que o aluno pode interessar-se simultaneamente pelos sinais escritos e pelas palavras. Com o objectivo de respeitar este duplo interesse, alguns métodos procuram acumular as vantagens de um e de outro processo, apresentando sistematicamente ao aluno frases inteiras a analisar e sinais escritos separados para sintetizar; tentam deste modo interessar o aluno na descoberta do sentido das palavras, levando-o ao mesmo tempo a uma decifração rápida.” (Froissart, 1976: 37)

Os métodos mistos surgiram como reacção contra aquilo que alguns consideraram excesso de globalismo. Ao longo dos últimos 80 anos tem-se verificado a evolução paralela dos métodos de alfabetização sintética e global e os pontos de contacto entre essas duas correntes aparentemente contraditórias contribuíram para criar uma forte impressão de desordem entre os professores que se consideram adeptos do método global e aqueles que são defensores do método sintético. No seio desta desordem e como resposta fácil ao problema da contradição dá-se o desenvolvimento considerável dos métodos ditos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que procuraram integrar o método sintético e o global fazendo apelo simultaneamente à análise e à síntese e que foram perspectivados como processos contínuos.

Então, muitos professores decidiram aplicar as vantagens próprias dos métodos globais, mas descendo em análise até à letra, para imediatamente a seguir proceder à síntese da mesma letra, próprio do velho método sintético. Supunha-se que assim o aluno, ao compreender a palavra e o seu significado contextualizado, e ao desmontá-la e ao voltar a montá-la, entenderia o mecanismo da leitura da referida palavra.

Assim, estes métodos mistos, embora partindo da palavra ou da frase, como unidade de pensamento e de leitura, desprezam a fase do globalismo (sentenciação e palavração), para entrarem imediatamente em jogos sistematizados de análise e síntese. A orientação mais frequente é a opção por um ponto de partida global, passando depois à análise-síntese, sendo a duração da etapa global que serve de critério para diferenciar os métodos mistos de ensino da leitura. O essencial é que todos partam da linguagem oral, ou seja, o ensino coloca a leitura sob o jugo da linguagem oral.

“Pouco difere, portanto, da fase analítico-sintética, sistemática, dos métodos globais. A principal diferença está em que, nestes, apenas se desce à decomposição das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto que naquele essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada.” (Gonçalves, 1967: 129/130)

Os métodos mistos utilizam simultaneamente a análise e a síntese, ou seja, como o próprio nome sugere é uma mistura do método global (analítico) e do método silábico

(sintético). As palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de maneira a suscitar a sua descoberta pelas crianças quer por comparação com várias palavras quer por correspondência grafema-fonema. A criança tem que, constantemente, analisar e sintetizar para descobrir a letra, para formar as sílabas, etc... Representam, por um lado, um compromisso entre o método global e o silábico, sem favorecer abertamente um ou outro, mas afirmando explicitamente que nenhuma criança aprende a ler apenas por um processo de síntese ou por um processo de análise. Os métodos mistos ou introduzem uma silabização no método global ou uma globalização no método sintético e inspiram-se nos princípios da pedagogia activa, nomeadamente, nos interesses e motivação da criança. A prática pedagógica é activa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança.

“Nestas aulas, as crianças não são, em geral, obrigadas a fazer uma análise progressiva das palavras; o que lhes é proposto é uma visão global da frase e um elemento a descobrir e a reter.” (Froissart, 1976:74)

Estes métodos têm cada vez mais adeptos, podendo-se afirmar que há 80 anos todos os métodos de ensino da leitura procuram o seu caminho entre o sistema global puro e os métodos silábicos. Pode-se ainda afirmar que actualmente não se usa qualquer método puramente global ou puramente sintético, logo todos os métodos são considerados mistos, seguindo uma marcha analítico-sintética e sintético-analítica.

Da análise dos métodos apresentados, podemos concluir que a aprendizagem da leitura e da escrita está dependente de muitos factores, que desempenham maior ou menor influência segundo o estágio em que se encontrem a leitura e a escrita.

Desses factores, há que ter em conta as experiências já vividas e a linguagem adquirida pelos alunos, por isso se considera o desenvolvimento linguístico da criança a condição necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita e o factor que melhor diferencia os leitores bons dos fracos, em especial os disléxicos dos não disléxicos.

Outros factores importantes são: a atenção e a concentração, as funções perceptivo-cognitivas, a percepção sensorial, a memória, o desenvolvimento motor, a família que influencia todo o desenvolvimento da criança, a organização escolar e, fundamentalmente, o professor com todas as suas “ferramentas”.

Os Modelos de Leitura

Os modelos de leitura, embora posteriores aos métodos, vieram evidenciar as concepções de leitura subjacentes aos principais métodos usados para ensinar a ler. Para Molina (1991) o conceito de modelo poderia ser considerado sinónimo do conceito de teoria. No caso específico da leitura, o modelo deve ser entendido como algo que está sempre muito influenciado pela teoria, mas não se confundindo com ela, ou seja, vem a ser como um mediador entre a teoria e a prática.

Até à década de cinquenta não havia ainda modelos explícitos do processo da leitura e do seu desenvolvimento. Os primeiros modelos foram influenciados pelo behaviorismo, ou seja, salientam a associação de estímulos e o reconhecimento de palavras, dando pouca importância aos processos mentais de quem lê e compreende os textos. Mais tarde, com a influência da psicologia cognitiva (anos setenta) os modelos começaram a acentuar os aspectos da compreensão, salientando as funções da memória, atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. Assim, o ser humano servir-se-ia das suas capacidades de recepção de um *input* (codificação dos sinais gráficos, armazenamento), de transformação do *input* e da sua recuperação sob a forma de *output*.

Surgiram, assim, os modelos de leitura, que, em consonância com correntes teóricas diversas, exprimem diferentes concepções do acto de ler. Segundo Rebelo (1993: 53) existem vários modelos de leitura, divergentes quanto aos elementos que integram, quanto à sua concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interactivos.

Vou apresentar os diversos modelos de leitura e salientar alguns dos seus elementos e aspectos relevantes, estabelecendo uma relação correspondente entre estes e os métodos vistos anteriormente.

“A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém, limitam-se à explicação do processo de compreensão e descaram, em grande parte, os estádios mais elementares da leitura. Os modelos reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler.” (Rebelo, 1993: 53)

Estes modelos são, geralmente classificados em **Modelos Ascendentes** (*bottom-up models*), **Modelos Descendentes** (*top-down models*) e **Modelos Interactivos**.

Modelos Ascendentes

O principal defensor destes modelos é Gough, que o deu a conhecer em 1972, seguindo-se Laberge e Samuels em 1974. Estes modelos consideram a leitura como um processo linear e sequencial que progride desde a percepção e reconhecimento das letras à compreensão do texto, passando pela identificação de palavras e frases, isto é, consideram que a leitura avança dos níveis mais simples e inferiores para níveis mais complexos e superiores. Segundo Rebelo (1993), estes modelos descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da detecção inicial de um estímulo e segue por uma série de estádios, nos quais é progressivamente sintetizado em unidades maiores com mais significado. O processo inicia-se com a visão de letras, seguida da transformação nos sons correspondentes, da junção em palavras, do reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, da integração das palavras em frases. Os elementos considerados por este modelo são os seguintes: representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo.

Martins (1996) indica que para estes modelos a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, por etapas, que vai de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A linguagem escrita codifica a linguagem oral. Depois de, gradualmente, analisar as características e identificar as letras, reconhece as palavras que se integram nas estruturas sintácticas e semânticas. O significado de uma frase, ou seja, a compreensão, advém de uma leitura auditiva, onde o contexto não tem influência.

A aprendizagem da leitura é assim entendida como um processo elementar de identificação e reconhecimento de letras e palavras, ou seja, limita-se à capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral (transformar os grafemas em fonemas). A intervenção pedagógica, segundo estes modelos, pressupõe que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decifração/descodificação. A instrução deve partir das letras para a descodificação das palavras e, só depois do domínio de algumas palavras, se chegaria à leitura de frases. Assim sendo, para os seus defensores, um bom leitor é aquele que domina bem o processo de descodificação, estando a descodificação na origem das diferenças individuais na leitura.

Partindo sempre de níveis inferiores e elementares, parte-se para uma análise cada vez mais complexa e compreensiva e a compreensão da leitura baseia-se na hierarquia de habilidades que permitem a incorporação das aquisições iniciais em unidades mais amplas para tornar possível a extracção de significado. A única fonte de significado radica no próprio texto escrito, isto é, nas palavras e nas frases que compõem o texto. Elkonin, citado por Silva (2003: 2) propõe uma definição da leitura que se enquadra bem nesta perspectiva. Para ele, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico.”

Através destas características de uma aprendizagem tradicional da leitura, facilmente detectamos algumas limitações destes modelos ascendentes. O facto de considerarem a leitura como um processo que consiste em extrair informação de um determinado texto contraria as perspectivas mais actuais, que enfatizam o papel activo e construtivo do sujeito.

Os modelos ascendentes foram elaborados nos anos setenta, altura em que a investigação relativa à problemática da leitura era relativamente reduzida. Segundo os autores Martins (1996) e Silva (2003), várias são as críticas efectuadas das quais se destacam:

- Este modelo não conseguiu, até hoje, explicar os resultados de um vasto corpo de investigações relativas à importância do contexto para o reconhecimento de palavras e os dados de outros estudos que sugerem que os processos de leitura não se baseiam exclusivamente na mediação fonológica;

- Outra limitação importante destes modelos está no facto de considerarem a via fonológica como a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras. Essa hipótese parece ser contrariada com base em estudos onde, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo-fonéticas nas palavras. A manipulação da regularidade grafo-fonética baseia-se no pressuposto, de que se a leitura decorresse, sobretudo, de procedimentos de mediação fonológica, a identificação de palavras regulares estaria facilitada em relação às palavras irregulares.

Ao encarar como única via de acesso ao significado as correspondências grafo-fonológicas, estes modelos acabam por se revelarem pouco flexíveis e limitados pois acabam por não explicar o facto de o contexto influenciar a leitura e por pressuporem somente a via fonológica na utilização da leitura. Aliás, se a mediação fonológica fosse a única via de reconhecimento de palavras, as palavras que contêm grafemas com um

único equivalente a nível fonológico (por exemplo os grafemas P, F, V, que mantêm uma relação perfeitamente regular com os fonemas que representam), seriam mais facilmente reconhecidas do que palavras que contêm grafemas que podem corresponder a fonemas diferentes (por exemplo os grafemas C, G, S, que mantêm uma relação contextual com os fonemas que representam), o que parece não se verificar. (Martins & Niza, 1998)

Paralelamente a estes aspectos, outras questões se levantaram: Como se pode explicar que se processe a compreensão de palavras homófonas? Como se pode também explicar a leitura nos surdos? Se o contexto não influenciasse a leitura, como se poderiam explicar os efeitos sintácticos na percepção de palavras, ou seja, como se explica que quando se lê erradamente uma palavra exista uma forte tendência em substituí-la por uma outra, que do ponto de vista sintáctico é adequada? (Martins, 1996)

A avaliação do nível leitor, neste processo ascendente, é vista de forma operativa e objectiva, com os diferentes níveis considerados: decifração, compreensão e interpretação. A aprendizagem da leitura é também encarada como ilimitada, não havendo um momento preciso em que o indivíduo definitivamente conclui esta aprendizagem.

Estes **modelos ascendentes** têm uma perspectiva clássica e tradicional da aprendizagem da leitura, mantendo uma estreita ligação com os princípios e os pressupostos que caracterizam os **métodos sintéticos**. Aqueles modelos identificam-se, a vários níveis (conceptual, teórico e prático) com estes métodos tradicionais, que consistem em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas.

Modelos Descendentes

Os principais representantes deste modelo são Goodman, que desenvolveu o seu entre 1965 e 1976, e Smith, entre 1975 e 1978. O primeiro concebe a leitura como “um jogo de adivinhação psicológica”, dando muita mais atenção a conhecimentos sintácticos e semânticos do que aos fonológicos, rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra. Ambos consideram que a leitura é um processo que se desenvolve num sentido inverso ao anterior, dando

relevância aos esquemas prévios do leitor e às suas hipóteses iniciais acerca do texto, sendo este o fornecedor das indicações para o contacto entre a linguagem e o pensamento. Assim, a leitura é vista como um processo de identificação directa de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios do leitor.

Estes modelos *top-down* partem do princípio de que ler é compreender, por isso o leitor é confrontado com palavras e textos, com um determinado contexto que, por sua vez, são confrontadas com as expectativas antecedentes a respeito do texto, formulando hipóteses para saber de que palavras se tratam e que tipo de mensagem contém. Rebelo (1993, 54) indica:

“Ao confrontar-se com o texto, o indivíduo conjectura e adivinha. O processo consiste em coligir informação, partindo do texto, de modo a confirmar previsões e a verificar hipóteses. São, pois, os estádios superiores, de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, mais do que os inferiores, orientados para a soletração e descodificação, que determinam todo o processo.”

Nesta perspectiva, o acto de ler baseia-se na compreensão semântica e sintáctica de um texto, que antecede os níveis elementares da descodificação de letras e sílabas. A leitura realiza-se de forma mais rápida e precisa, sem necessidade de uma identificação exaustiva dos caracteres escritos pois esta constitui fundamentalmente um jogo de adivinhação psicolinguística, no qual estão implicados o pensamento e a linguagem. E é este nível conceptual e de informação prévia que o leitor possui que vai tornar mais segura a tarefa da adivinhação do significado do texto. A leitura parte da compreensão e do contexto semântico apresentado pelo texto, passando posteriormente à verificação das hipóteses formuladas anteriormente através de índices do texto escrito. Ou seja, confrontado com um texto o sujeito elabora um conjunto de expectativas a propósito do mesmo e formula hipóteses sobre o seu conteúdo. A verificação destas hipóteses é efectuada a partir da informação que o sujeito extrai do texto à medida que lê.

Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são, assim, determinantes no acto de ler. Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que o reconhecimento de palavras (sem passar pelas correspondências grafo-fonológicas) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido. Segundo Silva (2003) o processo de leitura continua a ser sequencial e hierárquico mas em sentido inverso, na medida em que o ponto de partida são os processos de ordem superior que induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto, as

quais irão dirigir a identificação directa de signos visuais (palavras), a fim de integrar e verificar as predições iniciais. Assim, o essencial da actividade de leitura consistiria em prever o que está escrito no texto e não a descodificação grafo-fonética privilegiada no modelo ascendente. As principais diferenças residem no uso de informações sintáctico-semânticas e de competências de âmbito superior para poder ler um texto baseado na compreensão e na integração do contexto textual. Esta compreensão é um processo global e que depende dos esquemas mentais do leitor e do contexto, sendo necessária a presença de textos significativos para o leitor aprendiz.

Em relação a estes modelos descendentes, várias críticas são apontadas:

- Uma primeira questão, dirige-se para a forma através da qual o sujeito faz e testa as predições. Regista-se alguma imprecisão quanto aos níveis a partir dos quais o leitor constrói as suas predições, não sendo claro se as mesmas são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. Por outro lado, não especificam qual a importância de cada uma das fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintáctica, semântica) para a leitura.

- Uma outra crítica, diz respeito ao modo como são testadas as predições. Efectivamente, não é clara a forma como o leitor, após uma antecipação, sabe onde está a unidade que lhe permite verificar se a antecipação efectuada está correcta. Outra crítica, ainda, refere-se às estratégias utilizadas pelo leitor, para melhorar as probabilidades de êxito quando falha uma predição. Este modelo não explica como o leitor deve proceder, no caso de fazer uma antecipação não verificada, para que não falhe nas seguintes (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

- Em relação a um assunto do texto, os conhecimentos do leitor podem, eventualmente, ser escassos, o que o impedirá de criar expectativas com algum fundamento. Além do mais, mesmo que o leitor possua esse conhecimento prévio acerca do que vai ler e possa avançar com hipóteses sobre o que está escrito, perde imenso tempo com essa tarefa.

- Por último, são também levantadas questões relacionadas com a via utilizada na leitura, considerando-se que se a via visual fosse a única via utilizada na leitura, ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que nunca encontraram anteriormente na sua forma escrita. Este modelo não esclarece, também, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas (Silva, 2003). Neste sentido, acrescentam que este modelo só é

possível de ser utilizado em contextos altamente previsíveis e em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não pode, ainda, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para fazer predições (Martins, 1996).

Apresentadas as características deste tipo de **modelo descendente** da aprendizagem da leitura, facilmente o interligamos com o **método analítico ou global**, na medida em que tanto um como o outro defendem um processo direccionado para a compreensão, o conhecimento semântico e sintáctico de um texto escrito e a apreensão global das formas escritas. A descodificação grafo-fonológica não é, neste contexto, considerada primordial para uma aprendizagem eficaz da competência da leitura.

Resumindo, após a análise dos aspectos – defendidos e criticados – que caracterizam cada um dos modelos (ascendente e descendente), detectamos uma certa parcialidade em virtude de privilegiarem certas estratégias em detrimento de outras. Ou seja, nenhum deles proporciona uma visão completa do processo de aprendizagem da leitura. Todas as críticas feitas a cada um dos modelos indicam que ambas as competências (ascendente e descendente) caracterizam o comportamento do leitor aprendiz. Ou seja, a aprendizagem da leitura não poderá ser eficaz se se limitar a uma única linha conceptual, pois exclui competências que se revelam complementares e igualmente importantes nesta aprendizagem.

Segundo Simão (2002) apenas através do uso de competências descendentes seria difícil, que duas pessoas pudessem chegar à mesma conclusão, a partir da leitura de um mesmo texto. Por outro lado, também seria improvável que se pudesse adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se apenas nos apoiássemos no conhecimento prévio. Por outro lado, se utilizarmos apenas as competências ascendentes, a leitura de um mesmo texto não despertaria desacordo de opiniões, uma vez que não seria possível retirar interpretações pessoais, baseadas em diferenças tais como a idade e as experiências individuais.

Enquanto os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, os ascendentes parecem ser melhores descritores da criança que aprende a ler. É difícil entender como pode uma criança formular hipóteses e prever informações sem primeiro obter conhecimento de como descodificar o estímulo visual. De igual forma, é difícil perceber que o leitor eficiente não aceda ao significado directamente e que, para tal, tenha primeiro que processar todas as chaves gráficas contidas no texto.

Modelos Interactivos

Depois de verificadas algumas polémicas entre os defensores de cada um dos modelos apresentados anteriormente, actualmente chegou-se a um consenso no que diz respeito à aceitação de que ambos fornecem concepções parcelares e complementares na aprendizagem da leitura. Com base nesta conclusão surgem estes modelos que constituem uma combinação dos anteriores. Assim, partindo de uma perspectiva sequencial de processamento de informação, ora enfatizando os processos primários de descodificação, ora acentuando os processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto, passou-se a defender modelos que pressupõe um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes com efeitos retroactivos para ambos os níveis (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Silva, 2003; Viana e Teixeira, 2002). É partindo desta concepção que surgem os modelos interactivos advogando que esses dois processos – *bottom-up e top-down* – contribuem para a compreensão da leitura, pois para se ser um bom leitor o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual.

O representante principal dos modelos interactivos é Rumelhart, que apresentou o seu em 1977. Neste modelo, todas as informações, sejam de que origem forem: semântica, sintáctica, lexical ou ortográfica, convergem para um “padrão sintetizador”, que as aceita, retém e reorienta, se necessário for. Inspirado neste modelo surgiu o modelo interactivo-compensatório de Stanovich (1980). Este defende que qualquer estágio do processo de leitura pode influenciar um outro e que estes estádios têm entre si uma função compensatória, na medida em que leitores fracos, com dificuldades de análise e de descodificação de palavras, podem servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto que leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, podem servir-se da descodificação para a sua identificação. (Rebello, 1993)

Na prática, um leitor que tenha, por exemplo, poucos conhecimentos sobre a temática de um texto, mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que seria, em princípio, um obstáculo à compreensão. (Santos, 2000)

Segundo Martins (1996), nesta perspectiva, o leitor recorre quer a processos primários - percepção de letras ou de conjuntos de letras, procura das suas correspondências com sons ou conjuntos de sons, reconhecimento imediato de algumas sílabas ou palavras sem passar pela descodificação, quer a processos de ordem superior - predições semânticas, sintácticas, lexicais, ortográficas.

“Pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência. Nestes modelos, quer os estádios inferiores quer os superiores têm parte na identificação das palavras. (...) Os elementos secundários estão em função dos principais, e vice-versa. Todos eles contribuem para uma leitura fluente e exacta, facilitando a compreensão.” (Rebello:1993, 54/55)

Neste sentido, várias competências são postas em causa na aprendizagem da leitura, desde capacidades semânticas e sintácticas ligadas ao contexto textual a capacidades fonológicas, linguísticas e de descodificação grafema/fonema. A compreensão de um texto implica em simultâneo conhecimentos sobre o tema, sobre a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos, conhecimentos sobre as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e dos objectivos do leitor e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético. Por outras palavras, “o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. E tudo isto se processa em interdependência.” (Alarcão: 1995, 19)

O acto de ler seria, então, o produto de processos primário, onde se incluem as correspondências grafemas/fonemas, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras e de processos superiores, que por sua vez integram as predições sintáctico-semânticas, o recurso ao contexto precedente ou em função dos elementos a identificar. (Martins & Niza, 1998) Para que um texto escrito seja compreendido convenientemente é necessário ter em conta os conhecimentos prévios do leitor. Esta compreensão depende da representação ou organização da informação textual em função de tais conhecimentos, considerando assim que, uma das causas das diferenças individuais entre leitores reside nos diferentes conhecimentos de base de que estes dispõem quando abordam um texto escrito. Mas, para além destes conhecimentos sobre o tema tratado no texto, é necessário que haja um

domínio do código linguístico e uma capacidade de decifrar correctamente os signos gráficos, para que o leitor possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir. O acto de ler é assim, para os defensores destes modelos, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção.

Ao ler uma palavra, o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida. É assim que, por exemplo, uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco sobre o assunto de que trata o texto, pode privilegiar de estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar de estratégias descendentes, baseadas por exemplo no contexto sintáctico e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema (Viana e Teixeira, 2002).

É neste contexto que, contrariamente aos modelos ascendentes e descendentes – também chamados de modelos de uma via – os modelos interactivos defendem a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras: o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Nesta perspectiva ultrapassa-se uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, defendendo-se que o leitor utiliza estratégias ascendentes e descendentes.

Assim, nos modelos interactivos o leitor é considerado como um sujeito activo que utiliza conhecimento de tipo muito variado para obter informação do escrito, e que faz a reconstrução do significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas conceptuais e a partir do seu conhecimento do mundo.

“Ler, mais do que um acto mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de mais um acto de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma compreensão da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal modo que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.” (Colomer & Camps: 2002, 30/31)

Mesmo partilhando a opinião destes autores, não podemos excluir a importância que o processo da descodificação tem na aprendizagem da leitura. O léxico constitui, assim como a compreensão, um papel fundamental na leitura. O acesso ao léxico diz respeito ao processo de reconhecimento de uma palavra, partindo de um estímulo visual, ou seja, de uma cadeia de letras, no caso das escritas alfabéticas.

Resumindo, com este modelo de aprendizagem, a leitura é encarada como uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, linguísticos e cognitivos, onde o leitor, através de um processo interactivo, deduz simultaneamente informação de níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafo-fonética, semântica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa. Os processos de baixo nível (descodificação) têm de estar automatizados para libertar o indivíduo para os processos de alto nível (compreensão). (Santos, 2003)

Através dos aspectos defendidos neste **modelo interactivo** podemos fazê-lo corresponder ao **método estrutural** ou **misto**, na medida em que, tanto um como o outro, partem de uma concepção da leitura que combina análise e síntese, pelo que no seu ensino deve ser explicitada a componente da decifração mas integrada em contextos significativos. A formação de leitores eficientes tem de assentar no ensino através do uso das duas vias (visual e fonológica) e dos dois processos (decifração e compreensão) para uma aquisição eficaz da competência leitora. Segundo Cazden (1990:166), a leitura não é nem somente um processo de baixo para cima (*bottom-up*), conduzido pelas percepções de letras e as expectativas acerca das palavras que podem formar, nem somente um processo de cima para baixo (*top-down*) dirigido por hipóteses acerca do conteúdo do texto. Trata-se do processamento de diferentes níveis de estrutura de texto que têm lugar paralela e interactivamente, e não sequencial e aditivamente como poderíamos supor.

De acordo com Antonini e Pino (1991) podemos destacar as seguintes vantagens e inconvenientes dos três modelos:

- Os modelos ascendentes, ao descreverem o processo de leitura como uma série de etapas, que se iniciam com o processamento do estímulo visual, apresentam lacunas no reconhecimento da importância do contexto e do conhecimento e das experiências prévias do leitor, como variáveis que facilitam a compreensão.

- Os modelos descendentes, nos quais as etapas superiores direccionam o processo, apresentam dificuldades em descrever os casos nos quais o leitor não tem conhecimento ou experiência prévia com o tema, que permita a confirmação de hipóteses e a selecção de “pistas” contextuais relevantes. Outro problema prende-se com o tempo que um leitor eficiente despenderia na formulação de hipóteses e predições, comparativamente com o tempo gasto para reconhecer as palavras e letras. Todavia, estes modelos têm a vantagem de considerar a participação e a importância dos

conhecimentos e das experiências prévias do leitor, para a extracção de sentido e para a monitorização da compreensão.

- Os modelos interactivos têm a grande vantagem de apresentar descrições mais completas do processo de leitura. A perfeita descrição introduz maior complexidade no modelo, porém diminui a possibilidade de verificação empírica.

- Os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, e os ascendentes parecem ser melhores na descrição da criança que aprende a ler. É difícil compreender como pode uma criança formular hipóteses e prever informação sem conhecimento de como decodificar o estímulo visual. Do mesmo modo, é difícil que, até processar a maior parte dos estímulos gráficos contidos no texto, o leitor eficiente aceda ao significado do mesmo.

O Programa e o Currículo Nacional de Língua Portuguesa

No nosso país, o português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no nosso país. “Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (DEB/ME, 2001: 31). Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Por outro lado, o domínio desta Língua constitui um factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condicionando o sucesso escolar. E é esta a função do Ensino Básico – “criar” bons falantes, leitores críticos e escritores eficazes e correctos. Tudo isto traduz-se numa preparação básica para uma vida social, cívica e profissional futura.

Relativamente à Língua Portuguesa, os textos normativos correspondentes ao Ensino Básico definem algumas competências gerais que os jovens devem desenvolver no âmbito da competência leitora: utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos...); praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem

e enriquecimento da Língua); apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens; desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; ser um leitor fluente e crítico. (DGEBS 1990 e DEB/ME, 2001)

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) entende por **leitura** o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

A leitura no 1º ciclo, principalmente no 1º ano de escolaridade, adquire uma dimensão importantíssima, pois é durante esta etapa escolar que o aluno apreende a capacidade básica da decifração e da descodificação de signos gráficos, a fim de extrair a informação do texto escrito. Para que tal aconteça, o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1990) indica que esta aprendizagem deve partir da valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses pessoais e deve partir e apoiar-se nas produções dos alunos, construindo um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua. Ou seja, a aprendizagem da leitura deve estar integrada e contextualizada com o meio social e com as capacidades cognitivas de cada aluno, respeitando as suas vivências, experiências e conhecimentos. A descoberta e a produção pessoal são defendidos neste Programa, a fim de proporcionar o aperfeiçoamento e o prazer pela leitura.

“Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer, de reforço da autoconfiança. Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.” (DGEBS, 1990: 108)

Este Programa também define objectivos específicos para desenvolver as competências da Leitura, que passam pela:

- participação em múltiplas situações de convívio e de gosto pela leitura;
- relação entre os discursos do quotidiano e as actividades de leitura;
- experimentação de múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras;
- comparação de textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráficos e sonoro;
- leitura de textos produzidos por iniciativa própria e pelos companheiros;

- relação entre os textos lidos e as vivências escolares e extra-escolares dos alunos;

- leitura de livros ou de textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.

O Currículo Nacional (2001: 34) refere as seguintes competências específicas, no âmbito da leitura, para o 1º ciclo:

- aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;

- capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;

- conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

Ainda relativamente a esta aprendizagem, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) indicam as seguintes capacidades que a criança deve alcançar no final do 1º ciclo:

- executar leitura silenciosa;

- ler com clareza em voz alta;

- identificar as ideias principais de um texto;

- localizar no texto a informação pretendida;

- antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas;

- tomar a iniciativa de ler.

Estas autoras indicam que, para atingir estas competências, é necessário primeiro atingir a capacidade de decifração (letra-som) e o 1º ano de escolaridade é a etapa em que este processo deve ser iniciado e automatizado, para mais tarde poder extrair o significado e a informação do material escrito, transformando-o em conhecimento. Assim sendo, o processo de decifração “...constitui a condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para a extracção de significado.” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 59)

Partindo destes parâmetros transcritos nos textos normativos que regem a prática pedagógica e que definem as competências e os níveis de desempenho que os alunos devem atingir em determinadas etapas da vida escola, podemos detectar que qualquer um desses documentos (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, Língua Materna na Educação Básica e o Currículo Nacional do Ensino Básico) evidencia a relação que se deve estabelecer entre a aprendizagem da leitura e as vivências e experiências pessoais

dos alunos. A competência leitora só poderá ser concretizada quando esta se identifica com o cotidiano e com situações reais e próximas da realidade dos alunos. Estes têm de se identificar com o conteúdo e o significado do texto escrito para facilitar a apreensão e a compreensão do mesmo.

Estes documentos também incentivam para uma aprendizagem baseada em situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras, ou seja, a prática da leitura deve estar associada a situações de prazer, de gosto, de reforço e de aperfeiçoamento das produções. Os alunos devem praticar a leitura sem medo de censura e com um sentido de descoberta, sabendo que esta prática pode ser melhorada, reformulada e transformada com o apoio do professor. As actividades de leitura devem manter uma relação com os discursos do cotidiano e as vivências dos alunos e devem ser encaradas como uma experimentação, uma descoberta que se vai aperfeiçoando e reformulando gradualmente.

Para além desta concordância acerca da aprendizagem da leitura com os conhecimentos, referências e interesses pessoais dos alunos, construindo um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua, esta tem de respeitar o ritmo e o nível de aprendizagem individual dos alunos. Os textos lidos devem estar adequados à sua idade e ao seu nível de competência de leitura. Com isto, estes documentos realçam sobretudo a contextualização e a integração da leitura no mundo real da criança, nas suas experiências reais e vivenciais, tendo também em atenção a sua capacidade cognitiva e o seu nível de aprendizagem.

Encarando a leitura como uma competência que permite a extracção de informação e de significado do material escrito e sendo este o seu verdadeiro propósito, o Programa e o Currículo Nacional indicam que o 1º ciclo tem como função proporcionar aos seus alunos a aprendizagem dos mecanismos básicos necessários para esta extracção, fundamental à formação académica destes indivíduos. E estes mecanismos básicos são referentes à capacidade e ao conhecimento de estratégias básicas para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, ou seja, o processo de decifração (letra-som) tem de estar automatizado durante este ciclo, para que se localize posteriormente a informação em material escrito e para que se apreenda o significado global de um texto.

Assim, os documentos oficiais indicam que o 1º ciclo, mais propriamente o 1º ano de escolaridade, tem como função primordial a captação dos mecanismos de decifração, onde a criança deve saber fazer as correspondências grafema/fonema para poder retirar o devido sentido e significado de um determinado texto. Texto este que deverá estar

sempre em concordância com as experiências e as vivências pessoais e reais do aluno, havendo assim uma melhor descodificação de sentido por parte deste.

Relativamente aos métodos/modelos de ensino-aprendizagem da leitura, nenhum dos documentos atrás referidos menciona aquele ou aqueles que seriam os mais indicados para atingir as competências nucleares e níveis de desempenho citados anteriormente em cada um deles. Aliás, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 59) indicam que “Independentemente do método de leitura adoptado, todas as crianças têm de realizar actividades de...” Estas são as únicas autoras que referenciam os métodos de leitura de alguma forma sem indicar nenhum em específico, pelo contrário, não estabelecem qualquer relação entre o método utilizado e a concretização das competências exigidas ou das actividades propostas no seu documento. O professor, pressupõe-se, tem, então, liberdade para escolher o método de leitura que mais se adequa à sua turma ou aluno, sem ser “influenciado” pelo Programa ou Currículo a adoptar este ou aquele método. Estes não abordam de forma alguma os métodos de leitura, apenas se limitam a referenciar competências (gerais e específicas) e níveis de desempenho que deverão ser atingidos no final de um ano escolar ou de um ciclo e a propor actividades e experiências de aprendizagem.

E estas actividades previstas para este ciclo baseiam-se: na descoberta dos princípios espaciais de organização da representação gráfica; no reconhecimento do padrão posicional das letras; na distinção entre letras, diacríticos e sinais de pontuação; exercícios de segmentação da cadeia fónica em unidades e respectiva identificação; treino da correspondência letra-som; treino do reconhecimento da representação gráfica de sílabas e treino do reconhecimento global de palavras. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 59/60) Estas são as actividades direccionadas para a leitura durante o 1º ciclo e, como podemos verificar, são relativas à capacidade e ao conhecimento de estratégias básicas de decifração automática dos códigos gráficos. Uma vez automatizado este processo, o aluno, mais tarde, parte para a extracção de significado de um texto escrito e a escola tem de lhe proporcionar a oportunidade de ler com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos). Ambas as leituras têm como objectivo a aprendizagem da extracção de significado, uma promovendo o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente e outra com o objectivo de transformar a informação em conhecimento.

Concluindo e segundo os documentos normativos, o 1º ciclo tem de conseguir abarcar estas duas funções que competem à competência da leitura: numa primeira fase, a aprendizagem da decifração (correspondência grafema-fonema) e, numa fase posterior, a aprendizagem da extracção de significado do material escrito. Todos eles nos indicam competências, níveis de desempenho e actividades a serem desenvolvidos mas nenhum dá indicações sobre os métodos/modelos de leitura a utilizar, deixando liberdade ao professor para fazer a sua escolha, direccionando o ensino da leitura por uma via sintética (ascendente), analítica ou global (descendente) ou mista (interactiva).

Os manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º ano de escolaridade

As competências de leitura devem ser trabalhadas segundo uma certa metodologia e uma programação cuidada e diversificada mas, na prática, a maioria das aulas de língua portuguesa configura-se numa “aula tipo”, apoiada nos textos dos manuais, na leitura e interpretação, mediada por perguntas feitas pelo professor e/ou orientadas pelos mesmos manuais. Facilmente se verifica que alguns professores se limitam apenas ao uso do manual, desconhecendo o Programa, e as práticas de sistematização da leitura limitam-se a este quadro. Assim sendo, a aula de português e as práticas dominantes baseiam-se nas propostas dos manuais escolares e a metodologia adoptada é quase sempre influenciada pelo quadro metodológico aí apresentado. Seguindo este contexto, evidenciam-se situações escolares de rotina onde a leitura, a interpretação e os exercícios são repetidos de forma linear e rotineira. Isto deve-se aos recursos em que se apoia a acção do professor.

Entre os diferentes recursos disponíveis, os manuais escolares continuam a assumir um papel de relevo, não só para o professor como para o aluno e a família. Segundo Dionísio (2000: 79) quando bem utilizados, é-lhes conferido “um estatuto que nenhum outro recurso educativo até agora conseguiu alcançar e permite elegê-lo como objecto privilegiado de estudo crítico a vários níveis.” Os manuais sustentam o que deve ser ensinado, como fazê-lo e a forma de verificação da aquisição dos conhecimentos. O ensino da leitura não se deverá limitar às actividades dos manuais e o professor deve usar estratégias diversificadas, metodologias inovadoras que ultrapassem os limites dos manuais. Para isso deve recorrer ao uso de outros materiais como: gramáticas,

prontuários, dicionários, jornais, textos orais gravados, valorizando as práticas educativas e evitando uma aprendizagem rotineira e maçadora para o aluno.

Perante a situação apresentada, verifica-se que os manuais constituem um material de bastante influência na prática pedagógica e, relativamente à iniciação à leitura, estes acabam por determinar o método/modelo usado pelo professor.

Para este estudo acho pertinente fazer uma breve abordagem analítica dos manuais escolares da disciplina de língua portuguesa no 1º ano. Estes constituem o material de trabalho principal, tanto para o professor como para o aluno e, actualmente, são adoptados e/ou renovados num período de quatro anos. Este ano lectivo de 2006/2007 destina-se, precisamente, à escolha dos manuais do 1º ano de escolaridade e, aproveitando este facto, selecionei alguns exemplares editados no presente ano.

Selecionei manuais de diferentes editoras e verifiquei como é feita a primeira abordagem aos grafemas, de que forma é feita a articulação entre o grafema, o quadro silábico, as palavras, as frases e o texto e como são apresentados os exercícios práticos. O meu objectivo é realçar o tipo de orientação que os manuais privilegiam nesta apresentação das competências leitoras, podendo identificar o tipo de processo que possibilita a aprendizagem inicial da leitura (sintético, analítico ou global, misto) o que acaba por influenciar na adopção de um método/modelo de leitura. E, sabendo que os manuais escolares têm um papel preponderante nas práticas pedagógicas, é pertinente saber como estes as direccionam no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da leitura.

Quase todos os manuais analisados se iniciam com a apresentação destacada do grafema minúsculo e maiúsculo em caracteres manuscritos e de imprensa, no entanto, nem todos abordam a aprendizagem da mesma forma e com o mesmo tipo de exercícios. Através da análise feita, verifico que alguns manuais têm uma orientação processual sintética (consiste em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples - letras e sons - até às combinações mais complexas – frase e texto); outros baseiam-se no processo analítico ou global (consiste em partir de um todo conhecido - frase, texto, história - para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples – letra); e outros ainda têm um cariz processual misto (consiste numa combinação dos outros dois processos).

Os manuais que consideram a aprendizagem da leitura de forma **sintética** (ascendente) são: *As letrinhas da Carochinha*, *Vá de roda* e *Oficina 1*. Estes três manuais iniciam a aprendizagem com a apresentação dos grafemas isolados correspondentes à letra em questão (minúsculo, maiúsculo, em caracteres manuscritos e

de imprensa) e, logo de seguida, é destacado o respectivo quadro silábico que os alunos devem enunciar oralmente e exercitar graficamente. Inicialmente são privilegiadas actividades de âmbito fonético, gráfico e visual relativamente à letra, a sílabas e a palavras monossilábicas correspondentes ao grafema/fonema em questão. A criança exercita sucessivamente a grafia da letra e das sílabas mas também a leitura das mesmas. Ela é levada a identificar o som e a visualizar a letra em desenhos, palavras e sopas de letras. Depois de trabalhar a grafia e a fonética da letra e das sílabas, surgem palavras e frases simples e curtas onde só se empregam letras já conhecidas de forma a facilitar a leitura individual e a não “perturbar” a aprendizagem sintética da leitura e da escrita. A aprendizagem destas competências complementares consiste em sínteses sucessivas, partindo da letra/som, passando para a sílabas e, posteriormente, à palavra e frase. Os exercícios são variados e privilegiam diferentes capacidades: cognitivas, linguísticas, visuais e motoras. As actividades propostas não se limitam à sistemática leitura e escrita de palavras e frases, existem exercícios de correspondência desenho/palavra, crucigramas, sopa de letras, ordenação de letras e sílabas, preenchimento de palavras e frases com lacunas... que tornam a aprendizagem mais agradável e didáctica.

Nestes manuais a aprendizagem é sempre encarada de forma sintética e o professor, se utilizar qualquer um deles, acaba por se deixar influenciar por este processo que incide sobre uma aprendizagem que parte sempre da unidade mínima e simples (letra/som) para a superior e complexa (frase).

O único manual que encontrei e considera a aprendizagem da leitura de forma **analítica** ou **global** (descendente) é: *Pequenos Galácticos*. Este manual não inicia a aprendizagem dos grafemas da mesma forma que os anteriores. O grafema não é logo abordado de forma isolada, surge um pequeno texto ou poema referente à letra em questão mas estes não se limitam só aos grafemas já decifrados, aparecendo, então, letras ainda desconhecidas. Assim, o aluno não pode ler sozinho o texto e o professor tem de orientar a leitura, possibilitando o contacto com grafemas/fonemas ainda não aprendidos. A aprendizagem é iniciada com a leitura de um pequeno texto/poema onde se realça a letra que se pretende abordar. O texto é devidamente explorado e, a partir do texto, extraem-se frases e palavras ou desenhos correspondentes que contêm a letra pretendida e destacam-se as sílabas até chegar finalmente à letra. E só neste momento surgem exercícios e actividades que levam à identificação visual e à grafia desta. Este manual parte de uma unidade superior – texto – levando os alunos a contactarem e a

identificarem primeiro frases e palavras que contêm o fonema pretendido, ou seja, partem de uma aprendizagem e de um reconhecimento visual e fonético da letra, inserida num contexto textual específico, para depois chegar ao grafema, uma vez automatizada a apreensão do fonema em questão. Após o texto propriamente dito, seguem-se análises sucessivas até chegar à unidade mínima – grafema isolado –, passando pela decomposição do texto em frases e destas em palavras e em sílabas. Todas estas fases analíticas apresentam pequenas actividades. Os exercícios são inicialmente fonéticos e de reconhecimento visual dos grafemas (conhecidos e desconhecidos) e só depois de decomposto o texto nas suas unidades mínimas é que surgem actividades relativas à leitura de sílabas e à grafia das mesmas e da letra isolada. A aprendizagem da leitura é assim encarada de forma descendente e o reconhecimento do grafema é posterior à análise textual, frásica e silábica. Neste manual, o texto e as frases são predominantes mesmo que estes contenham letras desconhecidas, o que não acontecia nos anteriores que privilegiam desde o início a letra e o quadro silábico, e os exercícios incidem sobre a leitura e a escrita destas unidades máximas: ordenação de frases e palavras, recitação de poemas, adivinhas e lengalengas, ilustração de frases, completar frases... Também se verificam exercícios gráficos da letra isolada mas estes são pouco relevantes pois, o que interessa para estes manuais, é a identificação e o reconhecimento da letra integrada num todo, que é o texto ou a frase, e só quando esta é contextualizada é que ganha sentido para a criança e não quando ela está isolada. Como tal, a letra que se pretende ensinar está sempre inserida num contexto textual próprio e adequado ao conhecimento e às vivências da criança. A leitura tem uma incidência global e a sua aprendizagem deve, desde logo, começar pelo texto e não pela letra.

Por fim existem outros manuais (a maioria) que consideram a aprendizagem da leitura de forma **mista** (interactiva). Este processo de iniciação à leitura, como o próprio nome indica, consiste numa combinação dos outros dois métodos/modelos, em que a aprendizagem da leitura parte da análise e da síntese de forma a misturar o método global (analítico) e o método silábico (sintético). Estes manuais partem de uma fase global para entrarem imediatamente em jogos sistematizados de análise-síntese e de síntese-análise. Dentro desta orientação existem os manuais: *Abracadabra*, *Clube dos cinco*, *Um-Dó-Li-Tá* e *Magia do saber*. Todos eles iniciam a aprendizagem da leitura com um texto ou uma frase que apresenta letras conhecidas e desconhecidas. A leitura é orientada pelo professor e o grafema em questão é explorado a nível fonético. Após esta apresentação e contextualização da letra, surge uma palavra que é decomposta em

sílabas e, logo de seguida, surge o grafema isolado. Esta orientação analítica/descendente é muito breve e o aluno rapidamente é confrontado com o grafema minúsculo, maiúsculo e em caracteres manuscritos e de imprensa, que tem de exercitar por escrito. Apesar de iniciar com uma unidade máxima (texto/frase), esta serve apenas para contextualizar a letra num sentido textual, partindo logo para a análise até chegar à unidade mais simples (letra). Os primeiros exercícios apresentados são de carácter gráfico, onde os alunos praticam a escrita do grafema e do quadro silábico correspondente. Após esta breve descida em análise até à letra, e de a exercitar graficamente, procede-se imediatamente à síntese da mesma letra, ou seja, depois de partir do texto parte-se agora da letra. Isto acontece porque os manuais proporcionam actividades que levam os alunos a inverter o seu raciocínio construindo, com a letra em questão, novas palavras e frases, através de diversos exercícios: reconstrução de palavras e frases, correspondência desenho/palavra, crucigramas, sopa de letras, ordenação de sílabas/palavras/frases, preenchimento de palavras e frases com lacunas... Assim, facilmente se denota uma orientação mista em que os manuais, primeiramente, levam os alunos a identificar a letra (fonética e graficamente) contextualizada num texto ou frase e a desmontá-la, e de seguida, os leva a voltar a montá-la de forma a criar novas palavras e frases. O mecanismo da leitura é feito num sentido em que a análise e a síntese se interligam e em que ambas são imprescindíveis para uma boa aprendizagem da competência leitora.

CAPÍTULO 2

O Estudo: técnicas e análise dos dados

2.1 - O estudo

Tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo, realizou-se uma **investigação qualitativa**, baseada num paradigma interpretativo e descritivo, através da escolha de duas escolas, nas quais foi feito um estudo a três professoras de turmas do 1º ano de escolaridade do 1º CEB.

“O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.” (Bogdan & Biklen, 1994: 70)

Segundo estes autores, a investigação qualitativa é um plano flexível, na medida em que, os investigadores se baseiam em hipóteses teóricas e nas tradições da recolha de dados. Partem para a investigação com o seu conhecimento e experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.

Nesta investigação qualitativa, realizei um **estudo de caso**, ou melhor, um estudo multicaso, visto tratar-se de um estudo que engloba o discurso de três professoras inseridas em três turmas diferentes.

Yin (2001: 19) refere:

“ Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que*, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.”

Merriam, citado por Bogdan & Biklen (1994: 89), também indica que “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

Tendo estas definições como referência, o meu estudo pretendeu verificar como as professoras caracterizam e definem os métodos de ensino/aprendizagem de leitura enquadrados num contexto específico e real de sala de aula. Ou seja, pretendi conhecer o discurso e as concepções teóricas e sobre a prática destas docentes, de forma a confrontá-las com a prática exercida na realidade pedagógica. Relembro que toda a investigação é conduzida de forma a responder à questão já apresentada anteriormente:

Como se caracterizam os métodos de ensino/aprendizagem de leitura e que concepções teóricas e sobre a prática pedagógica têm os professores acerca deles?

2.2 - Amostra do Estudo

Esta investigação foi realizada em duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: uma no concelho da Maia e outra no de Vila Nova de Gaia e a amostra é composta por três professoras que leccionavam turmas do 1º ano de escolaridade (duas numa escola da Maia e uma numa escola de Vila Nova de Gaia). O que determinou a escolha destas docentes foi, prioritariamente, o método/modelo utilizado nas suas salas de aula. Também tive em consideração a formação académica e os anos de serviço exercidos no ensino por cada uma delas. Com estas prioridades estabelecidas pretendi diversificar o mais possível a amostra do presente estudo, de forma a obter informações correspondentes a diferentes metodologias de ensino e a estabelecer possíveis relações entre as diferentes variáveis (método – formação – anos de serviço). Todos estes dados são considerados importantes para a reflexão final e conclusiva do presente estudo.

Para a realização deste estudo baseei-me em dados informativos fornecidos pelas três docentes e em dados observados nas suas práticas pedagógicas, indispensáveis para obter respostas conclusivas às questões de investigação. Assim, é analisado o **discurso das professoras** sobre a sua formação, o que influencia as suas escolhas metodológicas e as suas concepções teóricas e sobre a prática dos métodos de ensino/aprendizagem de leitura. Estas professoras leccionavam turmas de 1º ano de escolaridade.

Este discurso, depois de transcrito, foi confrontado com as **práticas pedagógicas observadas** nas salas de aula do 1º ano de escolaridade das mesmas docentes. Através destas pretendeu-se estabelecer uma relação entre aquilo que é dito (concepções teóricas e sobre a prática) e aquilo que é feito (prática pedagógica).

Também foi feito um estudo analítico do **material didático** usado durante a aprendizagem da leitura, na sala de aula. Refiro-me aos cadernos, aos cartazes, às fichas de trabalho e aos manuais dos alunos. Aqui, pretendeu-se uma análise reflexiva dos exercícios apresentados, verificando a existência de uma coerência entre estes e os pressupostos teóricos defendidos pelo método adoptado.

2.3 - Técnicas de recolha de dados

O investigador, de forma a desenvolver o seu trabalho, tem um envolvimento com a instituição escolar. No entanto, nunca se pode esquecer do objectivo primordial da investigação, à medida que se recolhe os dados no contexto, a recolha deve ser sempre feita em função daquilo que se quer investigar. É importante que descreva aquilo que observou, de forma a analisar os seus dados de maneira sistemática, completa, rigorosa e imparcial.

Como investigador é importante manter-se neutro, mesmo que, como professor, se identifique e apoie determinados critérios pedagógicos, procedimentos e actividades, que os professores das turmas envolvidos no estudo desenvolvam. Por vezes não é fácil o investigador ser objectivo, para o conseguir deve tentar ser o mais honesto possível, escolhendo os dados na fonte e obtendo as perspectivas de todas as partes envolvidas na questão e esforçando-se por eliminar os seus preconceitos.

Estes são alguns cuidados que a posição de investigador requer aquando de uma investigação como esta.

Segundo Yin (2001), a recolha de dados auxilia o investigador no planeamento da estratégia e no desenvolvimento de programas de acção e, num trabalho de investigação, é importante obter informações de diversas fontes, de forma a caracterizar melhor o problema em estudo e a conseguir dar uma resposta fidedigna às questões de investigação. Esses instrumentos podem permitir uma abordagem a partir de diversas perspectivas, podendo ser utilizados também para se complementarem.

Assim, resolvi utilizar as seguintes técnicas de recolha de dados:

- Entrevista;
- Observação de aulas;
- Análise dos materiais de apoio (cadernos, cartazes, fichas de trabalho e manuais escolares).

➤ **Entrevista**

Escolhi como técnica a entrevista, pois trata-se de um método caracterizado por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, onde estes se podem exprimir mais aberta, espontânea e directamente. As respostas não são limitadas a categorias como no inquérito por questionário e, embora o investigador tenha preparado as suas perguntas, pode sempre fazer algumas alterações no seu “plano de intervenção”.

Nesta investigação, utilizei a entrevista semidirectiva ou semidirigida, permitindo assim alguma abertura na formulação de perguntas e respostas, dando uma certa liberdade ao interlocutor para se expressar aberta e informalmente, sem se afastar dos objectivos da entrevista.

“Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192)

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas numa grelha horizontal de forma a facilitar a leitura comparativa entre os três discursos e, posteriormente, o seu conteúdo é objecto de uma análise de conteúdo sistemática e reflexiva, destinada a relacionar as várias respostas entre si e a reflectir sobre as concepções enunciadas por cada uma das entrevistadas.

Estas entrevistas foram feitas às três professoras que constituem a amostra do estudo e incidem sobre: a formação académica, as influências que determinam as suas escolhas metodológicas, as concepções, as características, as limitações, as vantagens... dos diferentes métodos/modelos de iniciação à leitura.

Eis o guião utilizado para a realização das entrevistas às três professoras:

Guião das entrevistas realizadas

(Docentes do 1º ano de escolaridade)

- 1- Qual a sua formação académica e em que estabelecimento de ensino?
- 2- Em que ano finalizou a sua formação e há quanto tempo lecciona?
- 3- Que tipo de formação ou orientação teórico/prática sobre os métodos de ensino/aprendizagem da leitura teve durante a sua formação académica? Em que momento da sua formação foi orientado para estes métodos?
- 4- Essa sua formação neste nível tem influenciado a sua escolha relativamente ao método de leitura que decide utilizar na sua vida profissional?
- 5- O que pensa dos vários métodos de ensino/aprendizagem da leitura, no geral?
- 6- Que método decidiu adoptar para o ensino desta competência durante este ano lectivo?
- 7- Sempre adoptou este método ao longo da sua vida profissional?
- 8- O que originou esta escolha e como a fundamenta?
- 9- Que concepções teóricas tem relativamente a esse método escolhido?
- 10- De que forma põe em prática e aplica esse método na sala de aula?

Transcrição das entrevistas gravadas – Anexo D**Entrevistas às professoras do 1º ano de escolaridade
Janeiro de 2007**

Respostas das professoras	Professora A	Professora B	Professora C
Questões da entrevista			
1-Qual a sua formação académica e em que estabelecimento de ensino?	Sou licenciada em 1º Ciclo pelo Instituto Jean Piaget de Arcozelo e tenho uma pós-graduação em Ensino Especial na Portucalense.	Tirei o curso para professores no Magistério Primário no Porto, bacharelato, e mais tarde o complemento de formação no Instituto Piaget. <i>C. Em que anos?</i> Em 85/88 e o complemento há dois anos.	Conclui o bacharelato no 1º Ciclo na ESE do Porto, a licenciatura em professores do ensino básico, variante português/inglês também na ESE do Porto e uma pós-graduação em Ensino Especial na ESE Paula Frassinetti.
2-Em que ano finalizou a sua formação e há quanto tempo lecciona?	A minha formação de base era bacharelato que acabei em 2000. Acabei em 2001 a Licenciatura, já trabalhei nesse ano, e acabei há dois anos a especialização. <i>C: E há quanto tempo é que lecciona?</i> Este é o sétimo ano.	Em 88 e comecei a leccionar em 88/89, portanto há dezoito anos.	O bacharelato em 1997, a licenciatura em 98 e a pós-graduação no ano 2005/2006. Lecciono desde 1 de Setembro de 98.
3-Que tipo de formação ou orientação teórico/prática sobre	Eu tive (essa formação/orientação) no estágio do 2º ano do Bacharelato onde	Nós começamos a abordar alguns métodos de ensino, do ensino da leitura e da escrita,	Através da disciplina de Metodologia do Ensino do Português durante os quatro

<p>os métodos de ensino/aprendizagem da leitura teve durante a sua formação académica? Em que momento da sua formação foi orientado para estes métodos?</p>	<p>estagiei numa turma em que a professora trabalhava o método global.</p> <p>E no 3º ano, no 2º também já falávamos, mas acho que no 3º ano falámos mais da parte pedagógica dos métodos da leitura. Falámos do método global normal, falámos do das 28 palavras e falámos do método analítico-sintético mais por alto pois a maior parte já tinha conhecimento porque tinha dado na escola. E dentro do método também falámos do Jean-Qui-Rit, que eu já conhecia.</p>	<p>no 2º ano. Abordámos essencialmente o analítico-sintético, o global e fomos assistir a algumas aulas de colegas que já leccionavam e que utilizavam esses métodos. Também fomos assistir a um..., não é um método, é uma técnica: Jean-Qui-Rit, onde realizavam esse... esse, pronto, essas técnicas.</p> <p>Depois fizemos reflexão, fizemos relatórios das aulas, e foi mais ou menos assim que fizemos essa análise.</p> <p><i>C: Mas tinham aulas teóricas sobre...</i></p> <p>Tínhamos práticas pedagógicas, pedagogia.</p> <p><i>C: Sobre esses vários métodos?</i></p> <p>Sim. Portanto, primeiro foi na pedagogia que fizemos uma abordagem teórica. Depois nas práticas é que fizemos essa análise.</p>	<p>anos de estudo na ESE do Porto. Portanto, foi durante essa altura que tive essa formação. No entanto, devo dizer que não se estudavam os métodos de leitura existentes. Incentivava-se, antes, à sua descoberta e prática nas aulas de prática pedagógica, que também decorreram durante os quatro anos lectivos integrados na...juntamente com a componente curricular.</p>
<p>4-Essa sua formação neste nível tem influenciado a sua escolha relativamente ao método de leitura que decide utilizar na sua vida profissional?</p>	<p>Não.</p>	<p>Sim. Sim, porque naquela altura nós tivemos essa possibilidade de reflectir sobre os pós e os contras de cada método utilizado. E eu acho que isso também é uma questão pessoal, não é? Nós fomo-nos</p>	<p>Não.</p> <p><i>C: Não tem qualquer influência?</i></p> <p>Não.</p>

		identificando com determinadas ideias que fomos vendo na prática, não é?	
5-O que pensa dos vários métodos de ensino/aprendizagem da leitura, no geral?	<p>Eu acho que todos têm aspectos positivos e negativos e que alguns estão mais direccionados para certo tipo de crianças. Acho, por exemplo, que o método global, se a criança tiver uma memória visual mais facilitada, mais desenvolvida é mais fácil o método global; se tiver uma melhor memória auditiva, se calhar, funciona melhor o método sintético.</p> <p>Claro que não se pode fazer isso em todos... Para uma turma não posso dizer: “Vou dar a este, este ou aquele.” Mas, às vezes, quando um fica para trás, e isso acontece, eu, normalmente, trabalho o método e depois, se aquela criança não atingir ou aquelas duas crianças não atingirem, eu vou voltar atrás por outros métodos. Às vezes pego no das 28 palavras para ver até... pronto... até ele desenvolver um</p>	<p>Aquilo que toda a gente acha: que um método tem sucesso e o método que tem sucesso é o melhor, não é? Portanto, depende das crianças, do aluno, da turma... Portanto, o método tem de se adaptar às exigências das crianças.</p> <p><i>C: Não há algo bom, não há o melhor, não é? Mas depende sempre a quem é dirigido, não é?</i></p> <p>Sim.</p>	<p>Penso que todos têm mais-valias e desvantagens consoante o contexto em que se aplicam, e os alunos e as suas dificuldades.</p> <p><i>C: Tem a ver com o meio, não é?</i></p> <p>Exacto.</p>

	<p>bocadinho.</p> <p><i>C: Vai alterando o método consoante o desenvolvimento.</i></p> <p>Claro que no primeiro dia não vou ver quem é que vai começar com o quê. A meio do ano ou mesmo três/quatro meses depois, vejo que ele não consegue com aquele e mudo de método.</p> <p><i>C: Exactamente. Consoante as dificuldades, não é?</i></p> <p>Uh-huh.</p> <p><i>C: De cada um.</i></p>		
6-Que método decidiu adoptar para o ensino desta competência durante este ano lectivo?	O método sintético-analítico ou analítico-sintético, nunca sei qual é, e a vertente Jean-Qui-Rit.	O método misto. Partindo de uma base global e depois passando para a análise.	Sintético.
7-Sempre adoptou este método ao longo da sua vida profissional?	Sim.	Sim.	Não.
8-O que originou esta escolha e como a fundamenta?	É assim, eu aprendi a ler por este método e as colegas que conheceram o método na faculdade, ou mesmo com outras colegas a leccionar, não têm, se	Bem... Acho que os outros métodos, principalmente os sintéticos, são redutores, portanto, as crianças começam a escrever aquelas frases, que eu acho ridículas: <i>O</i>	... <i>C: Se não utilizou sempre, já utilizou, então, outros métodos. Como quais?</i> Sim. Utilizei o método global, mas era

	<p>calhar, a mesma perspectiva que eu tenho. Como eu aprendi por ele e sou capaz de dizer os gestos, mesmo sem agora pegar nas folhas, mesmo antes de começar a trabalhar com ele, sei os gestos todos e sei as histórias todas... acho que pode ajudar a desenvolver a leitura. Pronto... era o método que eu conhecia, não é? Que eu conhecia porque trabalhava com ele na escola e, mesmo tendo estagiado numa turma com o método global, eu não me sentia segura, não é? Porque, apesar de conhecer a teoria toda, toda, toda não me sentia segura porque eu ouvia...</p> <p>Porque é assim: o método global, pelo aquilo que eu vi da colega a trabalhar, é um método que tens que estar muito segura daquilo que tu vais trabalhar. Porque tu vais chegar ao Natal e não vais ter ninguém a ler, vais chegar, se calhar, à Páscoa e não vais ter ninguém a ler, vais ter os pais a pressionar-te:</p>	<p><i>papá papa a papa.</i> Porque não fazem outras letras, não é?</p> <p>Se partirmos de uma base global, eles podem desenvolver o vocabulário, podem aprender histórias, contar histórias, inventar histórias...E, então aí, o professor encaminha para aquilo que lhe interessa, não havendo aquele afastamento, como quando a criança já sabe dizer automóvel não vai estar a escrever <i>popó</i>, não é?</p> <p><i>C: Exacto.</i></p> <p>E depois, às vezes, quando utilizam só esses métodos sintéticos... corre-se esse risco. As crianças não desenvolvem o vocabulário e há um retrocesso, e eu acho que isso é mau.</p> <p><i>C: Opta pelo analítico-sintético porque parte tanto do global para o específico como do específico para o global?</i></p> <p>Sim. E pode-se partir do global, ou da palavra, ou da frase ou até da história. Ou de um acontecimento que foi vivido pela criança.</p> <p><i>C: Para a letra.</i></p>	<p>um global adaptado. Portanto, não era aquele global puro, era um global adaptado.</p> <p><i>C: E agora decidiu ir para o sintético.</i></p> <p>E agora decidi voltar ao sintético. E porquê? Por influências da pós-graduação que fiz. Portanto, através dessa pós-graduação em que trabalhei, essencialmente, a dislexia (por opção), porque o ensino da leitura e a aprendizagem, mais, da leitura sempre foi um dos meus maiores interesses.</p> <p>E através dessa pós-graduação descobri que 10% dos alunos têm dislexia, diferentes dislexias, diferentes tipos, com diferentes níveis, mas têm dislexia e, através do estudo dos métodos e desse... problema complexo, que é a dislexia, cheguei à conclusão de que os métodos sintéticos permitem actuar mais eficazmente nesses casos. Além disso, este tipo de abordagem, uma abordagem sintética, previne mais, na minha</p>
--	---	--	--

	<p>“Porque é que ele não lê? Porque é que ele não lê? O meu sobrinho já lê e não sei o quê. Porque é que este... ou este é mais esperto e o meu sobrinho já lê <i>pai</i> e esta criança não lê nada.” Não é?</p> <p>E, se calhar, precisas de ter muita segurança naquilo que estás a fazer e, se calhar, ao fim dos dois anos, e acredita que se calhar isso pode acontecer, ao fim do 2º ano, com o método global, a criança lê melhor do que com o analítico-sintético ou sintético-analítico. Mas dá mais uma segurança ao professor porque é uma maneira de... pronto... a criança vai desenvolvendo aos bocadinhos, enquanto no método global ela desabrocha... assim... No fim do 2º ano, se for preciso, lê perfeitamente bem sem hesitar enquanto, às vezes, ao longo do 1º ano demoras um bocado.</p> <p><i>C: É a longo prazo, não é?</i></p> <p>E, para além disso, os pais que gostam</p>	<p>Eu acho que isso também é importante, não é? Para a palavra, para a sílaba e a letra, na minha opinião, é importante para a escrita, para eles saberem escrever a letra. É a questão da caligrafia mas não é importante ficar logo a identificar exactamente a letra.</p> <p>Eu acho que o que interessa é identificarem a palavra, não é? Que tenha um sentido, um sentido lógico, a tal unidade de pensamento que as crianças associam: aquela palavra a uma coisa que sabem o que é.</p> <p><i>C: Exacto.</i></p>	<p>opinião, os erros ortográficos.</p> <p>Por experiência também, o terceiro motivo que me fez levar a adoptar estes métodos é que, a utilização dos métodos globais implica um trabalho a nível de escola/comunidade.</p> <p>Por experiência própria eu já o senti. Porque os pais, tradicionalmente, vêm a aprendizagem da leitura de uma forma mais <i>botton-up</i>, de uma forma mais sintética, e sentem dificuldades no acompanhamento dos filhos quando isso é feito com métodos, quando o ensino da leitura é feito através de métodos globais. Foi isso que aconteceu quando leccionei com os métodos globais, que têm as suas vantagens, mas neste caso optei pelo sintético.</p> <p><i>C: Não há um acompanhamento tão directo com os pais, não é?</i></p> <p>Não. Não porque eles não estão habituados. Eles simplesmente não sabem como reagir. Eu tive,</p>
--	---	---	--

	<p>de ajudar as crianças em casa, no método global, sentem muita dificuldade. Enquanto no sintético-analítico conseguem fazer sempre o acompanhamento daquilo que aprenderam na escola.</p>		<p>inclusivamente, uma mãe que me veio alertar que o filho não estava no 2º ano, que era do 1º ano. Portanto, ela não percebeu o trabalho que estava ali a ser feito, apesar de eu, no início do ano, ter feito uma reunião com os pais, explicado o trabalho que se ia desenvolver, pedir aos pais para não caírem na tendência de ensinar letrinhas.</p> <p>Mas os pais caíram nessa tendência, nunca chegaram a perceber o que estava ali a ser feito. Porquê? Porque não era um trabalho daquela comunidade, não era um trabalho daquela escola e assim, tornou-se mais infrutífera a sua aplicação.</p> <p><i>C: E no sintético é sempre mais fácil a...</i></p> <p>É tradicionalmente mais aceite e..., pelas vantagens que tem a nível, na minha opinião, porque trabalha-se mais a parte fonética também, e isso vai permitir com que as crianças dêem menos erros ortográficos. Vai levá-los a</p>
--	---	--	---

			<p>consciencializar-se mais dos fonemas e, consecutivamente, dos grafemas e ajudá-los também a nível da dislexia.</p> <p>Mas claro que, eu não coloco de parte um aluno que tenha dificuldades em acompanhar o ensino da leitura através do método sintético e não possa beneficiar de um outro método. E se tal acontecer este ano, que tenho o 1º ano, fá-lo-ei.</p> <p><i>C: Pois, em adoptar outro método?</i></p> <p>Adopto outro método.</p>
9-Que concepções teóricas tem relativamente a esse método escolhido?	<p>É assim: eu, normalmente, conheço as histórias, tenho as histórias, sei que existem umas músicas mas nunca tive acesso a elas e, normalmente, eu...</p> <p>Estas histórias que são escritas, são, normalmente, duas ou três linhas, não é uma história muito, muito rebuscada. E eu, normalmente, tento sempre adaptar à realidade da turma. Se, por exemplo: é a Cátia, como para a letra <i>c</i>, se eu não tenho nenhuma Cátia na sala mas tenho</p>	<p>As próprias características das crianças, os estudos psicológicos dizem que a criança apercebe-se, no global, daquela ideia fundamental de uma frase ou de uma palavra, não é? E eu acho que temos de partir por aí, não é? Um <i>p</i> não é nada, um <i>pa</i> não é nada, não é? Mas... sei lá, a <i>pá</i> que foi utilizada na brincadeira que eles fazem na areia ou assim, já é, já tem algum significado.</p> <p>Desde logo as aprendizagens ou a</p>	<p>Portanto, concepções teóricas: o método sintético, para mim, é o método que parte da informação fonológica, da apresentação de um fonema e, paralelamente, da apresentação do grafema que lhe corresponde.</p> <p><i>C: Partindo depois para a sílaba, para a palavra e para a frase.</i></p> <p>Partindo para a sílaba e depois para a palavra e da palavra para a frase.</p> <p><i>C: Exactamente.</i></p>

	<p>uma Catarina porque é que não se pode chamar Catarina? E em vez de ser... Pronto, tento sempre adaptar à realidade da turma.</p> <p>Eles gostam muito que a gente use o nome deles ou o nome dos coleguinhas, gostam muito...</p> <p><i>C: Em que é que fundamentas? Que fundamentações teóricas tens?</i></p> <p>Acho que não tenho nenhuma concepções teóricas. Aprendi... deram-me a conhecer na faculdade este método, não aprofundado, mas como eu já... como eu tinha trabalhado com ele, aprendi a ler por ele e tinha algumas colegas que, quando cheguei à escola, tinham as historinhas e tinham as fotocópias dos cartazes, eu usei-as como... por intuição por tudo aquilo que eu tinha aprendido, não é? Não tenho nada teórico nem nada que eu siga.</p>	<p>aprendizagem deve ser significativa e ter um carácter lúdico, não é? Estas crianças precisam de muita variedade de jogos, de materiais. E então nós utilizamos o outro método analítico-sintético para eles comporem e decompem as palavras. Então, separamos as palavras em sílabas, fazemos os batimentos das sílabas, recorremos, às vezes, do método fonomímico porque há crianças que têm dificuldades e associamos, podemos inicialmente associar, um gesto ou um som. Trabalhamos os sons juntamente com... portanto, os sons comuns a várias palavras, não é? Portanto fazemos um bocadinho de vários métodos.</p> <p>E, então, depois voltamos à letra, temos de ir à letra, e voltamos novamente à sílaba e à palavra em que as crianças compõem e decomõem as palavras em sílabas, não é? Mas anteriormente fizemos a decomposição da frase em palavras, da palavra em sílabas e chegámos à letra. Mas depois voltamos a</p>	
--	---	--	--

		<p>misturar, não é? E, então, o tal jogo do faz e desfaz e quando eles começam a interiorizar o mecanismo criam esse gosto e essa vontade por descobrir.</p> <p>E, quando começamos para outro som, eles já fazem associações e divertem-se com isso. Lá está o carácter lúdico, que eu acho que é importante. Despertar o interesse pela leitura é o que lá está, não é? Se for uma história em que eles estejam motivados e eles tenham curiosidade em saber o que é que eu estou a ler. E eu acho que isso é muito importante, tinha-me esquecido de dizer isso, eu acho que eles têm que se aperceber também para que é que serve a leitura e a escrita, não é? Eu acho que é a funcionalidade da leitura e da escrita...</p> <p>Porque eles vêm-me a ler, não é? Ou vêm-me a escrever e depois querem-me imitar, não é? Pronto...</p> <p><i>C: A aprendizagem só com o livro e com o método sintético aprendem uma leitura mecanizada, não é?</i></p>	
--	--	--	--

		<p>E desinteressante.</p> <p><i>C: E desinteressante.</i></p> <p>E desinteressante. Muitas vezes eu digo-lhes: “Olhem, estou a ler.” E eles vêm como é que eu estou a fazer, não é? Ou estou a escrever. Às vezes eu também faço isso: escrevo aquilo que eles dizem. Portanto, eles querem escrever frases, neste momento eles estão a escrever frases, mas se utilizarem frases com letras que ainda não sabem, eu escrevo na mesma as palavras e eles copiam na mesma as palavras. Portanto, não vai limitar de modo nenhum a expressão oral e, no fundo, também a escrita.</p>	
10- De que forma põe em prática e aplica esse método na sala de aula?	Normalmente conto uma história que tem a ver com a letra, não é? Que, normalmente, mudo consoante a realidade da sala e o nome das crianças também da sala. Com a história faço o gesto e depois peço a todos para repetir. Normalmente, um ou dois até pode contar a história e fazemos o gesto.	Pronto... é assim: quando queremos falar de uma letra não vamos falar logo na letra. Partimos sempre de uma história, de uma canção, de uma frase, de um desenho (que eu gosto muito de desenhar no quadro) e, às vezes, faço desenhos e depois, com eles, juntamente com eles, começamos a inventar uma história sobre aquele desenho. Pronto,	Nesta mesma forma. Portanto, introduzo com a leitura de uma história, uma história que seja significativa para a letra, o que quer dizer significativa para a letra? Cuja personagem principal tenha um nome começado com essa letra ou cujo objecto sobre o qual a história se desenrola tenha essa letra, ou melhor,

	<p>Entretanto, trabalho o grafismo no quadro, em plasticina, no caderno até estarem... consoante o... Se a turma estiver bastante evoluída graficamente, fazemos uma vez e acabou e começamos já a falar na família. Normalmente, trabalho logo a seguir a família, não trabalho muito a letra isolada, é só para fazer o grafismo e depois trabalho a família.</p> <p><i>C: Família? As sílabas, não é?</i></p> <p>As sílabas. Com o <i>a</i>, com o <i>e</i>, com o <i>i</i>... E, normalmente... Pronto, trabalho logo a família, mesmo com o grafismo trabalho o grafismo um bocadinho e, se está bem, começo logo a falar na família e, praticamente, não se trabalha a letra separada.</p> <p>Ao longo do dia e dos dias vou sempre lembrando as histórias... essa letra. Quando alguma criança tem alguma dúvida as outras podem ajudar lembrando a história e depois, com a</p>	<p>imaginando agora, quer tenha um macaco, que é a personagem para a história, não é? Eles inventam coisas e eu vou captando as palavras que têm o som <i>m</i>, que me interessam, e vou escrevendo e eles vão falando e nós vamos... vamos escrevendo a palavra na sua totalidade e, então aí, depois é que fazemos a divisão silábica.</p> <p><i>C: Divisão silábica partindo depois para a letra.</i></p> <p>Divisão silábica e pegamos na sílaba e depois eles fazem, podem... podemos ir à letra. Eles podem identificar as letras numa sopa de letras ou com palavras também. Também podemos fazer a identificação da letra em palavras. E depois vamos avançar outra vez, as sílabas noutras palavras e entramos nesse jogo.</p> <p><i>C: Composição e decomposição de palavras através das sílabas.</i></p> <p>Exactamente. E depois a escrita das frases e depois várias frases para podermos fazer um pequeno texto, que eles acham mais</p>	<p>em que essa letra se evidencie nessa história. Portanto, a partir daí destaco a palavra e a letra, e a letra, e pintam desenhos sempre alusivos àquela história, fazem o decalque da letra...</p> <p>Portanto, começo logo a associar o som ao... símbolo que lhe corresponde e, a partir daí, começam a reproduzir graficamente a letra, da reprodução gráfica da letra partem à palavra e formação da sílaba, palavra para, posteriormente, construir frases.</p>
--	---	---	--

	<p>história, vai ao gesto e ela pode conseguir, ou não, chegar ao nome da letra. Normalmente...</p> <p><i>C: Recorres então ao gesto para poderes lembrá-los?</i></p> <p>Quando ele não se lembra do gesto, se a gente relembrar a história, ele vai se lembrar do gesto que faz lembrar o nome da letra. Normalmente, exponho sempre o cartaz do gesto, que tem o gesto e a letra, e também exponho junto o cartaz..., aqueles cartazes que têm a palavra com imagem; por exemplo: hoje dei o <i>m</i> de <i>moinho</i>, tem a imagem normal do moinho e depois tem a letra. Por baixo tem um menino com a letra e com o gesto da letra. Pronto, que é uma maneira de eles associarem à imagem, ao gesto e ao som que vem do gesto.</p> <p>Eu, quando os alunos já começam a ler, já não insisto muito no gesto, não é? Não estou sempre... no fim do 1º ano já não uso o gesto. Se eles “encarreirarem”</p>	<p>piada.</p> <p><i>C: Exactamente.</i></p>	
--	---	---	--

	<p>bem...</p> <p><i>C: Já não é preciso recorrer ao gesto.</i></p> <p>O que acontece é que ficam sempre um ou dois para trás, não é? E eu, daqui a dois ou três meses, continuo a trabalhar com eles só os gestos. Quando eles... sei lá... não souberem aquela letra vão olhar para aquela figura e vão-se lembrar que, se calhar, aquele gesto dá aquela história, aquela história dá aquele som e... é mais fácil. Não insisto muito com os outros. Quem não tem pernas para andar ele serve... é mais uma muleta para os que ficam para trás.</p>		
--	---	--	--

Análise reflexiva das entrevistas realizadas

As respostas obtidas nas entrevistas realizadas às três docentes do 1º ano de escolaridade foram analisadas de forma descritiva e reflexiva com o objectivo de comparar e relacionar as várias respostas dadas em cada pergunta por cada entrevistada. Relembro que dois dos objectivos traçados no início deste estudo são:

- Conhecer o discurso e o grau de conhecimento que os professores têm dos métodos que utilizam na sala de aula e que determinam a aprendizagem desta competência essencial na formação de qualquer indivíduo – a leitura;
- Identificar as razões da escolha de um determinado método, por parte do professor do 1º ano de escolaridade.

Para atingir estes objectivos optei por utilizar esta técnica de recolha de dados (entrevista) e para responder às questões iniciais de investigação é indispensável recorrer a esta análise, possibilitando chegar a conclusões viáveis e pertinentes para o presente estudo. Relembro, novamente, que as questões são as seguintes:

- Que concepções teóricas têm os professores acerca destes métodos?
- O que influencia e origina a escolha de determinado método?

Esta análise é feita de pergunta a pergunta, estabelecendo uma relação comparativa entre as respostas das três docentes e reflectindo sobre o discurso e as concepções teóricas e sobre a prática, defendidas por cada uma delas. Para realizar esta análise recorro somente àquilo que é enunciado objectivamente por cada entrevistada.

1ª Questão: Qual a sua formação académica e em que estabelecimento de ensino?

Verificamos que todas as docentes são licenciadas, duas delas no curso de professores do 1º ciclo do ensino básico e uma no de professores do ensino básico, variante português/inglês. No entanto, duas das entrevistadas são pós-graduadas em Ensino Especial e a outra só obteve a licenciatura há dois anos através de um complemento de formação, ou seja, a sua formação inicial é o bacharelato. Quanto ao estabelecimento de formação das licenciaturas varia entre o Instituto Jean Piaget, o Magistério Primário e a Escola Superior de Educação. As pós-graduações foram obtidas na Universidade Portucalense e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. As entrevistadas têm uma formação diferenciada pelo grau académico e pelo estabelecimento de ensino frequentado.

2ª Questão: Em que ano finalizou a sua formação e há quanto tempo lecciona?

Duas das docentes finalizaram a sua formação recentemente, em 1998 e 2001, e a outra em 1988. Como tal, o tempo de serviço no ensino varia entre nove, sete e dezoito anos respectivamente. Relativamente aos tempos que leccionam, as entrevistadas têm uma experiência profissional diferenciada sendo pertinente para este estudo a análise dos discursos e das concepções de docentes com diferente tempo de serviço no ensino. As pós-graduações foram finalizadas em 2005 e em 2006.

3ª Questão: Que tipo de formação ou orientação teórico/prática sobre os métodos de ensino/aprendizagem da leitura teve durante a sua formação académica? Em que momento da sua formação foi orientado para estes métodos?

Todas as entrevistadas tiveram algum tipo de formação ou orientação teórico/prática sobre os métodos de ensino/aprendizagem da leitura durante a sua formação académica. Esta orientação regista-se, essencialmente, no 2º/3º ano da formação e está complementada com o estágio pedagógico acabando por ser influenciada pela prática desenvolvida pelo professor da turma onde decorre o estágio. As três docentes referem que tiveram uma formação teórica e prática sobre os métodos da leitura, no entanto verificam-se diferenças quanto ao momento em que foram exercidos esses dois tipos de formação. A professora A indica que essa orientação foi iniciada no estágio do 2º ano, ou seja, inserida na prática pedagógica. Só no ano lectivo seguinte é que abordou teoricamente os métodos de aprendizagem da leitura, nomeadamente o global (normal), o das 28 palavras, o analítico-sintético e o Jean-Qui-Rit. Esta docente obteve uma formação sobre os métodos inserida, primeiramente, na prática pedagógica e na utilização de um deles – o método global – e só mais tarde é que teve uma orientação teórica sobre os vários métodos existentes e os mais utilizados nas escolas portuguesas. É de realçar que esta professora indica que o método analítico-sintético foi abordado de forma menos aprofundada pois, pressupõe que a maioria dos professores em formação já tem um conhecimento generalizado deste método porque aprendeu a ler na escola através dele. Quanto ao método Jean-Qui-Rit, é encarado como uma variante do método analítico-sintético. Esta professora indica que esta formação só se baseou na visualização de aulas onde se privilegiava um método específico e na abordagem teórica de vários métodos onde, como ela enuncia, se limitaram a “falar sobre”. A professora B refere que a sua formação sobre os métodos de iniciação à leitura teve uma orientação inversa à anterior. Iniciou-se com uma abordagem teórica, onde estudou os métodos analítico-sintético e o global e só mais tarde é que assistiu a

algumas aulas práticas onde se utilizavam esses métodos e, como ela indica, a técnica Jean-Qui-Rit. Também refere que esta formação foi complementada com reflexões, análises e relatórios das aulas assistidas. Ou seja, esta docente foi orientada, inicialmente, a nível teórico e depois na prática pedagógica para um conhecimento dos vários métodos da leitura, mantendo um papel activo e reflexivo na sua aprendizagem através da realização de relatórios e de análises que contemplassem, simultaneamente, as concepções teóricas apreendidas e a prática observada desses conceitos. Quanto à professora C, esta indica que a sua formação/orientação sobre os métodos de aprendizagem da leitura decorreu ao longo dos quatro anos do curso através de aulas teóricas na disciplina de metodologia do ensino do português e da prática pedagógica (estágio). Não faz a mesma separação que as anteriores relativamente ao momento em que se deu a formação teórica e prática, indica que ambas se desenvolveram em simultâneo e durante os quatro anos do curso. No entanto, ela refere que os métodos de leitura existentes não foram abordados nem estudados de forma explícita, estes deveriam ser explorados e “descobertos” por cada professor em formação e ser colocados em prática por escolha e opção pessoal. Digamos que não houve uma orientação específica de qualquer método e incentivava-se à sua descoberta e à sua prática nas aulas de estágio pedagógico, (“No entanto, devo dizer que não se estudavam os métodos de leitura existentes.”).

Relativamente a esta pergunta, podemos concluir que todas as entrevistadas tiveram uma formação/orientação teórica e prática sobre os métodos de iniciação à leitura nas aulas de pedagogia e metodologia e através da visualização de aulas onde se colocavam em prática um dos vários métodos. No entanto, o momento em que estas duas formações são exercidas varia em cada professora. Estas abordagens teóricas e práticas limitam o estudo àqueles métodos que são referidos durante a formação e podem acabar por influenciar escolhas e concepções. As duas primeiras professoras nomeiam especificamente os métodos abordados e praticados, existe uma exposição explícita dos métodos mais usuais, enquanto a professora C realça que não se estuda nenhum método em específico, o que leva a uma descoberta e escolha pessoal sem sofrer qualquer tipo de influência. Também existem diferenças relativamente ao modo como são exploradas e relacionadas as concepções teóricas e sobre a prática pelos docentes em formação, apenas a professora B refere que a teoria e a prática são consolidadas através de relatórios de aulas e de análises reflexivas. Isto não significa

que as outras docentes não tivessem praticado o mesmo, no entanto, não posso confirmar a realização desta análise pois elas não a enunciaram na entrevista.

4º Questão: Essa sua formação neste nível tem influenciado a sua escolha relativamente ao método de leitura que decide utilizar na sua vida profissional?

Relativamente à influência que esta formação académica possa ter exercido na escolha do método de leitura utilizado na vida profissional, só a professora B admite que a sua formação académica tem influenciado a sua opção metodológica. As outras duas docentes não encaram esta opção como dependente da orientação recebida durante o curso. Analisando a resposta da professora B à pergunta anterior, verificamos que somente ela referiu que, durante a sua formação, recorreu a análises, reflexões e relatórios sobre os métodos de leitura estudados e observados em aulas. Como ela indica, teve a possibilidade de reflectir sobre os prós e os contras de cada método utilizado. O facto de não se limitar a observar aulas e de ter analisado de forma reflexiva a prática pedagógica pode ter originado um maior conhecimento e um maior sentido crítico relativamente aos conceitos defendidos por cada método, levando a uma identificação pessoal com aquele que viria a escolher futuramente. O conhecimento teórico e a análise reflexiva sobre a prática podem ter ajudado esta docente a criar ideias e concepções mais concretas sobre os métodos de aprendizagem da leitura, influenciando a sua prática profissional futura. A formação/orientação académica é encarada, por esta docente, como a base e a responsável da sua escolha pois proporcionou momentos de reflexão que levaram a uma formação e identificação pessoal com o método que decidiu adoptar posteriormente. A sua resposta positiva demonstra o quanto a sua formação foi significativa para a sua escolha metodológica.

5ª Questão: O que pensa dos vários métodos de ensino/aprendizagem da leitura, no geral?

Todas as docentes são unânimes em afirmar que não existe um método ideal ou o mais indicado para obter sucesso no ensino/aprendizagem da leitura. Não consideram que existe o melhor método para ensinar a ler todas as crianças. Admitem que todos os métodos têm aspectos positivos e negativos, têm vantagens e desvantagens, e que qualquer um pode obter sucesso quando é utilizado eficazmente, tornando-se no melhor. E para que um método consiga obter bons resultados há que ter em consideração a criança. Todas as docentes dão importância às características individuais dos alunos, aos seus ritmos de aprendizagem e às suas dificuldades, e indicam que é importante respeitar estas individualidades quando ensinam a ler e escolhem um método. Qualquer

um é bem sucedido se o professor adaptar o método ao aluno, à turma, ao contexto e ao meio em questão, ou seja, cada criança é diferente e, seja qual for o método escolhido, tem de se adaptar às suas necessidades e dificuldades. Estas professoras consideram, assim, que não existe o método mais eficaz e que a escolha deste depende do tipo de alunos. Tendo em conta e respeitando as suas individualidades é que se obtém sucesso e qualquer método pode ser considerado o melhor. Todos eles podem ser bons e eficazes quando se adequam às “exigências” e particularidades dos alunos. A professora A estabelece uma relação entre as competências e capacidades sensoriais da criança com determinados métodos, referindo que alguns deles estão mais direccionados para certo tipo de alunos. O método global é mais adequado àquelas crianças que têm uma memória visual mais desenvolvida, enquanto o método sintético obtém melhores resultados com crianças cuja memória auditiva é mais apurada. Esta docente tem a concepção de que estes dois métodos se distinguem pela competência sensorial que cada um privilegia durante a sua utilização: o sintético debruça-se mais na capacidade fónica e de recitar os fonemas, logo a memória auditiva é indispensável; o global reflecte-se mais na memorização e visualização de palavras/frases, logo a capacidade visual é imprescindível. Esta docente também refere que opta por trabalhar um determinado método no início do ano lectivo e que, se alguma criança não consegue acompanhar a turma nem adquirir a técnica da leitura, altera o método utilizado e “volta atrás” até o aluno desenvolver a competência leitora. Normalmente, ela opta pelo método das 28 palavras como alternativa à primeira escolha e esta mudança pode ocorrer em qualquer altura do ano lectivo. O seu objectivo é, se a criança não conseguir ler, alterar o método adoptado inicialmente e combater as suas dificuldades. Ou seja, a professora mantém uma metodologia flexível e vai alterando o método consoante o desenvolvimento e as dificuldades detectadas em cada criança.

6ª Questão: Que método decidiu adoptar para o ensino desta competência durante este ano lectivo?

Neste ano lectivo (2006/2007), as três docentes entrevistadas referem que optaram por escolher os seguintes métodos de aprendizagem da leitura: o Jean-qui-Rit, considerado como uma vertente do analítico-sintético (ou sintético-analítico), o misto e o sintético. A professora A revela alguma confusão na denominação do método que diz utilizar (“o método sintético-analítico ou analítico-sintético, nunca sei qual é...”). Ela não tem uma concepção clara dos princípios e dos ideais metodológicos defendidos por este método que, como foi fundamentado no capítulo referente aos métodos de leitura, é

nomeado de misto, semi-global ou analítico-sintético, procurando integrar o método global e o sintético fazendo apelo simultaneamente à análise e à síntese e sendo perspectivado como processo contínuo. Assim, a denominação correcta para este método é analítico-sintético, visto partir de um processo global onde se apresenta uma palavra ou uma frase, como unidade de pensamento e de leitura, para entrar imediatamente em actividades sistematizadas de análise até à letra e proceder, a seguir, à síntese da letra, próprio do método sintético. Como a orientação mais frequente é a opção por um ponto de partida global, passando depois à análise e à síntese, o método misto (englobando os dois processos sintético e global) pode ser chamado de analítico-sintético visto ser este o sentido da aprendizagem seguido. As diferenças entre este e o método global puro é a duração de tempo com que eles procedem à análise de palavras/frases até chegar às unidades mínimas e neste último apenas se desce à decomposição das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto no método analítico-sintético essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada. Assim, a criança, através do método misto ou analítico-sintético, tem de analisar e sintetizar sistematicamente e tem de seguir uma marcha analítico-sintética e sintético-analítica, apesar de iniciar com um processo global de apresentação de palavras. Visto se verificarem estas duas marchas na aprendizagem da leitura, pode ser esta a razão que leva esta professora a fazer tal confusão e trocar os termos para definir este método. Quanto à vertente Jean-Qui-Rit, que já tinha sido referida na resposta à pergunta 3 como uma variante do método analítico-sintético, trata-se de um método inserido no processo sintético. Este método consiste na ilustração de cada som (letra) por um movimento de mímica (gesto), efectuado pelo próprio aluno. Assim, o método Jean-Qui-Rit é considerado uma técnica ou uma vertente (se assim poderemos chamar) do método sintético pois parte de uma abordagem fonética. Verifica-se, então, que a professora A ao englobar esta vertente no método analítico-sintético e ao denominar este método de forma pouco precisa não tem uma concepção teórica exacta e correcta do que é fundamentado e defendido pelo método que utiliza, apesar de ela ter referido, anteriormente, ter um conhecimento antecedente à formação académica do método Jean-Qui-Rit. As professoras B e C são mais precisas nas suas respostas a esta pergunta. A docente B indica que utiliza o método misto, acrescentado que parte de uma base global e depois passa para a análise (o que revela um conhecimento, aparentemente, fundamentado do método que utiliza) e a docente C refere que utiliza o método sintético.

7ª Questão: Sempre adoptou este método ao longo da sua vida profissional?

As professoras A e B revelam que sempre utilizaram o método escolhido para este ano lectivo, enquanto a professora C diz o contrário.

8ª Questão: O que originou esta escolha e como a fundamenta?

A professora A refere que a sua escolha (método Jean-Qui-Rit) se baseou na sua experiência pessoal de aprendizagem. Ela aprendeu a ler com este método e indica que conhece bem as técnicas metodológicas deste método de ensino/aprendizagem. Pressupõe-se, então, que ela tem um conhecimento mais alargado e concreto deste em relação aos outros métodos. Revela na sua resposta um conhecimento baseado numa perspectiva e experiência pessoal, pois antes de trabalhar com ele profissionalmente já conhecia os gestos e as histórias correspondentes a cada letra. Assim, o que originou a sua escolha foi o facto de ter aprendido a ler através deste método e de já ter um conhecimento prévio das suas estratégias metodológicas e pedagógicas por experiência própria de aprendizagem. Também indica que pensa ser um método que ajuda a desenvolver a competência leitora. Apesar de o seu estágio e a sua formação na prática pedagógica se ter debruçado no método global, este não lhe transmitia segurança na sua utilização mesmo conhecendo as suas concepções teóricas. A ideia que esta docente transmite é que o método global só demonstra resultados a longo prazo e é necessário conhecê-lo muito bem e ter certeza e segurança na sua prática, só assim é que atinge os seus objectivos. Para além destes obstáculos de carência de um conhecimento seguro, refere a pressão dos pais dos alunos quando verificam que eles se atrasam na aprendizagem da leitura, relativamente a outros métodos usados. Ou seja, admite um certo receio da atitude dos pais que não conhecem nem entendem a progressão do método global. No entanto, indica que este último pode alcançar melhores resultados do que o método sintético no final do 2º ano de escolaridade. Assim, por questão de segurança e de um conhecimento metodológico escasso do método global, prefere optar pelo método sintético (já se verificou que ela, incorrectamente, refere o método analítico-sintético em vez de sintético) porque trata-se de um processo de ensino mais seguro para o professor e para os pais, na medida em que, na utilização deste método, eles conseguem verificar de imediato o desenvolvimento progressivo da criança, de forma gradual, podendo detectar e combater possíveis lacunas na aquisição das competências da leitura, enquanto no método global o desenvolvimento destas competências é mais lento e as dificuldades não são evidenciadas de imediato e o aluno aprende a ler mais tarde mas de forma repentina. Demora mais tempo (1/2 anos) a

revelar resultados positivos na aquisição da técnica da leitura mas esta professora não desvaloriza, pelo contrário, o mérito e as vantagens do método global (“ao fim do 2º ano, com o método global, a criança lê melhor do que com o analítico-sintético.”). Quanto aos pais, eles têm imensa dificuldade em ajudar os filhos em casa se o método utilizado na escola for o global devido à ignorância do seu processo e, pelo método sintético, conseguem acompanhar a sua aprendizagem e “seguir” o que é ensinado na escola. Torna-se a verificar nesta reposta a confusão já antes detectada dos termos analítico-sintético e sintético-analítico e que esta docente engloba o método escolhido neste processo, sendo considerado sintético.

A professora B, que adopta o método misto, encara o método sintético como limitado e redutor, pois limita-se somente à apresentação de palavras com as letras aprendidas sem que as crianças possam explorar e alargar conhecimentos que já possuem. Ela refere que, partindo de uma base global, de histórias e frases os alunos desenvolvem o vocabulário, aprendem a contar e a inventar histórias. E é através de um todo conhecido que o professor encaminha a aprendizagem e, por análises sucessivas, chega às unidades mínimas e onde lhe interessa. Contudo, este processo não limita a criança a palavras cujas letras já têm de conhecer gráfica e foneticamente, expande o vocabulário com significação para ela, independentemente de identificarem ou não os seus grafemas/fonemas. Valoriza os conhecimentos semânticos da criança dando-lhe liberdade para os manifestar oralmente e para identificar estes conceitos graficamente mesmo sem conseguir ainda descodificar as letras. Esta docente encara o processo sintético como um retrocesso na aprendizagem e o conhecimento que a criança já tem fica “camuflado” às exigências destes métodos. Ou seja, para além de confinar os alunos somente às palavras que conseguem descodificar, não lhes possibilita manifestar os conceitos que já conhecem e não as ajuda a desenvolver o vocabulário. Como ela defende, o método analítico-sintético (misto) parte do global, de frases, de palavras ou até de histórias ou de acontecimentos vividos pela criança. Dá importância às vivências, conhecimentos pessoais da criança, desenvolvendo as suas competências linguísticas e semânticas, e só parte para a letra, através de análises sucessivas, por uma questão de caligrafia e de aquisição da competência de escrita. O que lhe interessa é a identificação imediata e o conhecimento/compreensão da palavra e não da letra, que não significa nada para o aluno e que só é importante para a escrita. Isto porque a palavra tem um sentido lógico e real, correspondendo a uma realidade conhecida e é associada a algo de concreto enquanto a letra é abstracta.

A professora C, a única que enuncia que nem sempre adoptou o método escolhido este ano lectivo (método sintético), refere que já utilizou o método global, não puro mas adaptado. No entanto, decidiu voltar ao método sintético por influência da pós-graduação em Ensino Especial que fez e onde trabalhou o ensino/aprendizagem da leitura e, especificamente, a dislexia porque é uma área que lhe desperta interesse. Esta formação académica permitiu-lhe fazer um estudo sobre o problema de aprendizagem da dislexia, revelando que existe um grande número de alunos que sofre deste tipo de distúrbio na aprendizagem da leitura o que prejudica a aquisição desta competência. O estudo elaborado também lhe permitiu concluir que os métodos sintéticos permitem actuar mais eficazmente nos casos de dislexia. Para além disso, a professora indica que uma abordagem sintética da leitura previne melhor os erros ortográficos. Um outro motivo que ela refere para ter optado pelo método sintético é que a utilização do método global implica e pressupõe um trabalho conjunto com a comunidade extra-escolar. Ou seja, por experiência pessoal, a docente sabe que os pais não têm um conhecimento da metodologia usada no método global pois não aprenderam a ler através dele e encaram a aprendizagem da leitura como um processo sintético. Logo, o acompanhamento que possam realizar em casa é dificultado e nem sempre é possível devido à sua ignorância e à falta de familiaridade com o método global. Apesar desta experiência menos positiva com a atitude dos pais, considera as vantagens deste método mas também admite que é complicado e difícil utilizá-lo quando o meio extra-escolar (pais e comunidade) não está preparado nem tem conhecimento para poder acompanhar e ajudar as crianças. Por isso, optou por escolher o método sintético que corresponde às concepções dos pais e facilita a aprendizagem da leitura fora da escola. Estes não percebem o trabalho desenvolvido pelo método global por uma questão de tradicionalismo e de uma aprendizagem vincada pelo processo sintético. Admite que não é fácil alterar esta mentalidade e este cepticismo à volta de outros métodos de leitura. E quando se aplica algo que é desconhecido à comunidade escolar, algo que é novo, torna-se pouco aceite e perceptível, tornando-se a sua aplicação inútil e infrutífera pois não tem o apoio desta. Assim, o método sintético é tradicionalmente mais aceite e, sendo um método que se debruça a nível fonético/fonológico evita os erros ortográficos e trabalhando isoladamente fonemas e grafemas ajuda as crianças nos distúrbios da dislexia. No entanto, esta professora não exclui a possibilidade de usar outro método se algum aluno tiver dificuldades e não conseguir acompanhar a aprendizagem através do método sintético. Neste caso, ela adopta outro método.

Analisando globalmente as três respostas, verifico que todas as entrevistadas, de uma forma geral, apostam numa utilização segura dos métodos escolhidos, em que sintam confiança e conheçam as suas técnicas e estratégias metodológicas, evitando o confronto com uma sociedade marcada ainda pela aprendizagem tradicional e pelo processo sintético. A falta de conhecimento e segurança provocam algum receio na aceitação e aplicação de novos métodos por parte dos pais e, até por parte dos professores. Tanto a professora A como a C referem estes motivos na escolha do método utilizado, indicando que preferem optar por métodos que conhecem melhor, uma pela aprendizagem pessoal e a outra pela formação académica que lhe revelou mais vantagens naquele método. Ambas têm a mesma perspectiva relativamente ao método global cujo maior obstáculo é a opinião e a reacção dos pais que não sabem lidar com a aprendizagem da leitura que segue este processo. Logo, este facto serve de entrave à sua utilização assim como a falta de confiança e de um conhecimento aprofundado do procedimento metodológico do método global. Não desvalorizam os resultados positivos obtidos através deste processo de aprendizagem no entanto, evitam a sua utilização por falta de conhecimento ou por experiências anteriores pouco positivas a nível extra-escolar. Estas duas docentes têm opiniões idênticas no que se refere a esta questão, o que se verifica na opção tomada por cada uma delas: o método Jean-Qui-Rit (considerado um método inserido no processo sintético) e o método sintético. A professora A fundamenta a sua escolha na sua experiência pessoal de aprendizagem e no seu conhecimento concreto e a professora C na sua formação de pós-graduação que lhe revelou vantagens no combate a vários problemas e distúrbios relacionados com a leitura (dislexia e ortografia). A resposta da professora B diverge das anteriores pois não refere qualquer tipo de influência que os pais possam ter na sua escolha metodológica e defende princípios e ideais pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem da leitura bastante distintos das outras professoras. Relembro que esta opta pela utilização do método misto como tal, o procedimento é diferente. Ao contrário das outras opiniões, esta docente atribui maior valor às vivências e aos conhecimentos prévios da criança a nível semântico e linguístico, não a limitando às palavras e letras que conseguem descodificar (característico do método sintético). Revela que o mais importante não é a identificação da letra mas da palavra que a criança compreende e lhe atribui um significado real e concreto; a letra só tem uma função caligráfica sendo necessário descer até ela para saber escrevê-la. Próprio do método misto ou analítico-sintético, o ponto de partida é sempre uma história, uma frase ou uma palavra e o objectivo é

alargar conhecimentos e vocabulário através de palavras concretas e significativas para a criança, independentemente dela as conhecer ou não gráfica e foneticamente. Esta professora fundamenta a sua escolha defendendo o método que utiliza e os seus princípios metodológicos, desvalorizando o processo sintético, por prejudicar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

9ª Questão: Que concepções teóricas tem relativamente a esse método escolhido?

A professora A admite que não tem nem se baseia em nenhuma concepções teóricas do método escolhido. Conhece as histórias assim como os gestos que caracterizam a metodologia deste método. Sabe que existem músicas também mas não as conhece. Refere que estas histórias têm um conteúdo simples, são curtas e têm um vocabulário acessível às crianças. Adapta sempre que possível a história à realidade dos alunos (adaptando nomes, por exemplo). Defende que esta é uma forma de cativar e de motivar as crianças a prestarem atenção à história e, nomeadamente, ao fonema que é introduzido na história. Admite que não tem concepções teóricas definidas e aprendidas na formação académica e que na faculdade obteve um conhecimento deste método mas não adquiriu, aprofundadamente, concepções que fundamentassem este processo de aprendizagem da leitura. Reforça, novamente, que a sua experiência de aprendizagem (aprendeu a ler por este método) foi o principal ponto de referência e a sua base de conhecimentos quando decidiu optar pela utilização do método Jean-Qui-Rit. Para além deste conhecimento obtido por experiência pessoal, as colegas de trabalho também facilitaram na utilização deste método, fornecendo-lhe o material pedagógico necessário (histórias e cartazes). Indica que usa esta metodologia de ensino/aprendizagem por intuição a partir daquilo que foi verificando e aprendendo na vida pessoal e académica. Assim, esta docente não tem concepções teóricas nem nenhum conhecimento formal do procedimento das estratégias metodológicas do método utilizado.

A professora B tem a noção de que os estudos de âmbito psicológico indicam que a criança tem uma percepção global do significado e da ideia de uma palavra ou frase. A aprendizagem tem de partir do global, do que é significativo para a criança e que representa algo de real e de concreto. Uma letra ou uma sílaba não têm significado ou um sentido real para a criança enquanto uma palavra representa uma realidade conhecida e concreta, sendo já significativa e representativa para ela. A aprendizagem deve ter, assim, um carácter significativo e, ao mesmo tempo, um carácter lúdico que inclua uma variedade de jogos e materiais que motivem e cativem. O método adoptado pela docente, o método misto ou analítico-sintético, implica a decomposição e

composição de palavras. Tem a concepção de que este método se baseia na decomposição de frases em palavras e de palavras em sílabas (com a ajuda de batimentos) e que, recorrendo a outros métodos como o fonomímico, se pode associar um gesto ou um som que vai sendo trabalhado e relacionado a outros sons comuns a várias palavras. Admite que pode introduzir e misturar estratégias de vários métodos, e quando fala em gestos e no método fonomímico pressupõe-se que se refere ao Jean-Qui-Rit, para facilitar a aprendizagem e ajudar as crianças que têm dificuldades. Depois desce até à letra, o que é necessário por uma questão de escrita (como já tinha anunciado na resposta anterior). Após esta decomposição, procede-se à composição de sílabas e de palavras partindo agora da letra decomposta anteriormente. Esta professora tem uma noção correcta do método que utiliza pois sabe que se recorre à decomposição e à composição de sílabas, palavras e frases, numa marcha analítico-sintética e sintética-analítica. Primeiro dá-se a decomposição de frases em palavras, de palavras em sílabas e desce-se até à letra para depois compor sílabas e palavras partindo da mesma letra. Há uma mistura de processos que é feita em tempos de curta duração e uma associação de sons com outros comuns a outras sílabas/palavras. Encara este método como um jogo, “do faz e do desfaz”, que facilita a aprendizagem do mecanismo e da técnica de leitura, suscitando o gosto e a curiosidade por descobrir novas palavras e ler. Estas associações de sons que são feitas, gradualmente, pela criança acabam por diverti-la e passam a ser automatizadas quando se inicia um som novo. Refere que este processo tem, assim, um carácter lúdico, pois os alunos têm um papel activo e participante numa aprendizagem significativa para eles, despertando o seu interesse pela leitura. A história, as frases que introduzem a aprendizagem têm de ser interessantes e motivar as crianças, assim como despertar a curiosidade para manter a sua atenção pela leitura. Evidencia ainda que é muito importante os alunos saberem para que é que serve a leitura e a escrita, ou seja, a sua funcionalidade. É imprescindível transmitir a função e a importância do acto de ler e escrever, e isto só se consegue através de uma actuação interessante, significativa e motivadora. Só assim os alunos podem criar o interesse e a curiosidade pela leitura e pela escrita. Refere que com o método sintético esta aprendizagem, ao contrário daquela em que se utiliza o analítico-sintético, é mecanizada e desinteressante. Volta, novamente, a indicar que, com este último, ela não se limita a frases e a palavras cujas letras são conhecidas e os alunos podem copiar essas palavras e frases, como fazem neste momento, sem conhecer ainda gráfica e foneticamente as letras. O desconhecimento das letras não é impedimento para a escrita. Não limita a

aprendizagem logo, também não limita a expressão oral (vocabulário) e a expressão escrita (caligrafia) Os alunos e os professores têm liberdade para se expressarem e para escreverem o que querem sem o obstáculo que o método sintético coloca: o conhecimento prévio dos grafemas/fonemas. Os alunos já vão treinando gráfica e foneticamente as letras que ainda não aprenderam.

A professora C tem uma resposta muito mais sucinta do que as anteriores revelando que as concepções teóricas que possui sobre o método utilizado (método sintético) se baseiam somente no procedimento metodológico que o caracteriza. É um método que parte da apresentação dos elementos mais simples, o fonema e o grafema correspondente, até às combinações mais complexas, a sílaba, a palavra e a frase.

Resumindo esta questão, facilmente se conclui que não existem concepções teóricas muito consistentes relativamente ao método que as docentes optam por adoptar. Transmitem ideias baseadas nas práticas pedagógicas destes e na metodologia utilizada em cada um. Estas respostas indicam poucos conhecimentos teóricos e conceitos pouco aprofundados que fundamentam as características e os processos cognitivos envolvidos em cada método de ensino/aprendizagem da leitura. No entanto, as estratégias e os procedimentos metodológicos são referenciados de forma explícita e concreta. Quem mais evidencia esta escassez de concepções teóricas é a professora A, que fundamenta a sua prática pedagógica na sua experiência pessoal de aprendizagem e em alguns conhecimentos transmitidos durante a formação académica sobre o método utilizado. Admite não possuir estas concepções e usar o método Jean-qui-Rit por intuição e com um conhecimento superficial e generalizado do mesmo. O facto de conhecer as estratégias mobilizadas neste método e de ter acesso ao material necessário é-lhe suficiente para o utilizar. A professora C também se limita a expressar um conhecimento baseado na marcha do processo sintético da aprendizagem da leitura, ou seja, apenas enuncia o procedimento metodológico do método que escolheu. Quanto à professora B, revela ter um conhecimento teórico do método adoptado mais abrangente e mais consistente que as anteriores. Demonstra ter uma concepção prática bastante clara do método analítico-sintético, referindo o seu procedimento estratégico, e alguns princípios teóricos também são enunciados na sua resposta: a percepção do global e do todo conhecido e concreto na aquisição da leitura e da escrita; o interesse pelo que é significativo e real para o aluno; a falta de significação da letra isolada; o respeito pelo sincretismo infantil (partir da visão global da palavra ou da frase para a análise e para a síntese); leitura de frases motivantes, interessantes e significativas; o desenvolvimento

da oralidade, do vocabulário e da escrita não limitado às letras conhecidas; privilégio à espontaneidade da linguagem. Ou seja, esta docente não baseia a sua resposta somente em conceitos e procedimentos da prática pedagógica, também refere princípios e ideais teóricos que justificam e fundamentam estas mesmas práticas. Para ela, a aprendizagem da leitura parte, então, de um todo, de uma palavra ou expressão que seja familiar à criança, trazendo-lhe maior motivação, interesse e diversão à sua aprendizagem. Segundo o que foi referido nos capítulos anteriores sobre os métodos e modelos de ensino/aprendizagem da leitura, só um conhecimento teórico consistente e fundamentado sobre o processo de ler é que possibilita uma aprendizagem eficaz, respeitando as diferenças, as individualidades, as vivências e a maturidade cognitiva e linguística dos seus alunos.

10ª Questão: De que forma põe em prática e aplica esse método na sala de aula?

Depois de verificadas as três respostas, todas elas mantêm um elevado grau de coerência com aquilo que foi indicado nas respostas às perguntas anteriores, ou seja, respeitam, na prática e na aplicação metodológica, o processo do método que dizem utilizar. A professora A refere que inicia o ensino de uma nova letra através do conto de uma história relacionada com a letra e adaptada à realidade da turma. Ao longo da história, ela faz o gesto (segundo o método Jean-Qui-Rit, cada letra é associada a uma história e a um gesto que corresponde a um dos diversos sons da língua) e pede aos alunos que o repitam. Finalizada a história, os alunos também podem contá-la e fazem, novamente, o gesto de forma a reforçar a correspondência gesto-fonema. Depois é feita a apresentação do grafismo no quadro, em plasticina ou no caderno até ser apreendida pelos alunos. Este processo de apresentação da letra pode demorar mais ou menos tempo, consoante os seus ritmos de aprendizagem. Segue-se a “família da letra” (quadro silábico), não havendo um trabalho prolongado com a letra isolada. Esta só é trabalhada por uma questão gráfica até que os alunos reproduzam correctamente o grafismo. Esta docente indica que é necessário relembrar diariamente as letras apreendidas através da história e do respectivo gesto para conseguir, ou não, chegar ao fonema. Recorre-se a esta associação de ideias (história – gesto - fonema) e a esta estratégia para lembrar e chegar ao fonema que é esquecido. Também são expostos dois cartazes na sala de aula: um que é característico deste método e que contém a imagem de uma criança fazendo o gesto do fonema e o respectivo grafema; outro que é característico do método analítico-sintético e que representa uma imagem, a palavra e o grafema pretendido. Os dois cartazes mantêm-se juntos para estabelecer o relacionamento e a associação entre todos

estes estímulos visuais e auditivos (imagem, gesto, letra, palavra, som derivado do gesto) que têm como único objectivo lembrar ao aluno determinada letra. A história e o gesto constituem uma forma de ensino/aprendizagem inicial pois, estes recursos são abandonados quando os alunos progredem, aprendem os fonemas/grafemas e começam a ler. Só neste momento é que já não precisam de recorrer a eles. No entanto, só se insiste na utilização dos recursos da história, do gesto, dos sons correspondentes a cada gesto e dos cartazes se a aprendizagem não for bem sucedida. Para aquelas crianças que têm dificuldades e que não conseguem identificar os fonemas a curto prazo, as estratégias deste método de aprendizagem da leitura (as histórias e os gestos) continuam a ser usados para os ajudar na identificação das letras, olhando para o cartaz, lembrando-se do gesto, da história e do som transmitido pelo respectivo gesto que visualizam na figura desse mesmo cartaz. A professora admite que esta técnica facilita a aprendizagem dos fonemas/grafemas quando eles não evoluem nem progredem no processo da descodificação e “ficam para trás”. É uma ajuda, um recurso, um apoio a que a professora recorre para lembrar letras e facilitar a aprendizagem da competência leitora.

A professora B defende que esta aprendizagem não deve ser introduzida pela apresentação da letra. Parte, então, de uma história, de uma canção, de uma frase, de um desenho. Ela refere o exemplo de fazer desenhos no quadro e, em conjunto com os alunos, criar e inventar uma história relacionada com esses mesmos desenhos que, previamente pensou de forma a conduzir a aprendizagem segundo o seu objectivo – ensinar um determinado fonema. Conforme a história se vai desenvolvendo, os alunos vão enunciando frases e palavras que a professora vai direccionando até chegar onde pretende, àquele fonema. Apenas as palavras que interessam e são significativas para essa aprendizagem é que são escritas no quadro, independentemente do conhecimento ou não das letras que as constituem, desde que tenham o som que é pretendido. A professora escreve o que é dito pelos alunos e que seja do interesse da aprendizagem, a nível fonético. Após a escrita das palavras procede-se à sua divisão silábica e, consecutivamente, desce-se à sílaba e à letra propriamente dita. A letra só é identificada e reconhecida de uma forma contextualizada, encarada num todo global e concreto e inserida numa sopa de letras ou noutras palavras. A aprendizagem da leitura é defendida, por esta docente, de uma forma globalizada onde a unidade mínima (letra) não tem um significado real e não é importante para a criança, mantendo um carácter abstracto. Somente a sílaba e a palavra é que representam algo de significativo e

concreto, logo só elas é que interessam ser abordadas nesta aprendizagem. Depois da divisão silábica, com essas mesmas sílabas formam-se outras palavras, ou seja, segue-se o processo da composição de palavras novas. A metodologia utilizada por esta professora é baseada na decomposição e composição de palavras através das sílabas. Partindo destas palavras, formam-se frases e constroem-se textos que, estes sim são importantes e contêm um conteúdo significativo para o aluno e não a letra.

A professora C refere que inicia o ensino/aprendizagem de uma letra com a leitura de uma história que esteja relacionada com ela de alguma forma (personagens, objectos que tenham a letra pretendida) e onde se evidencie esse grafema/fonema no conto dessa história. A partir dela, destacam-se as palavras-chave e, seguidamente, a letra em questão. Recorre a actividades de pintura e decalque relativas à história e à letra para ajudar os alunos a interiorizar a reprodução do grafema e, simultaneamente, inicia o processo da descodificação, a associação do som ao símbolo escrito correspondente. Depois é trabalhada a reprodução gráfica da letra, ou seja, a escrita e aperfeiçoamento da letra. A partir desta letra, segue-se a formação de sílabas, de palavras e a construção de frases. Assim, o processo metodológico utilizado por esta professora dá mais importância à apreensão da letra gráfica e foneticamente (o que é abstracto) do que à exploração do texto e de palavras que têm um significado concreto.

Todas as professoras revelam exercer na prática pedagógica as técnicas e as metodologias defendidas pelos métodos de ensino/aprendizagem da leitura que cada uma delas indica utilizar na sua vida profissional. O procedimento metodológico referido em cada resposta corresponde, de uma forma geral, às concepções características de cada método, seguindo a ideologia e os princípios pedagógicos traçados por cada um deles. Estas docentes referem utilizar as estratégias e os recursos que respeitam os respectivos processos de ensino/aprendizagem: as histórias, os cartazes, os gestos, os sons, as imagens, os desenhos, a reprodução gráfica das letras... E, sobretudo, seguem a marcha metodológica definida pelo método adoptado. É bastante evidente o conhecimento das técnicas do método Jean-qui-Rit pela professora A e a forma como ela se debruça, essencialmente, na apreensão do grafema/fonema e no sentido sintético da aprendizagem da leitura. A professora B também aplica os conceitos de aprendizagem significativa, da visão global da palavra ou frase, da liberdade de escrita (não limitada à letras apreendidas) e do respeito pelo sincretismo infantil. A sua metodologia de ensino não é direccionada para a letra mas para um todo contextualizado e concreto, sendo encarada como uma mistura de processos

(decomposição e composição) e seguindo uma marcha com dois sentidos: analítico-sintético e sintético-analítico. No entanto, existem alguns aspectos na prática enunciada pela professora C que revelam certas incongruências relativamente ao método adoptado. Sendo definido, pela mesma, como um método sintético, a aprendizagem não é iniciada pela apresentação da letra mas por uma história e por palavras aí contidas. Ou seja, não respeita integralmente o procedimento sintético, optando por não confrontar logo a criança com a letra e por apresentar algo de significativo, real e concreto. A história e as suas palavras-chave consistem apenas num meio de apresentação/introdução sem serem devidamente interpretadas, exploradas e compreendidas pelos alunos. Embora revele um procedimento inicial idêntico à docente anterior, esta acaba por dar mais importância à reprodução gráfica da letra e à descodificação dos grafismos do que à exploração textual ou frásica, como dá a anterior. Resumindo, todas as professoras indicam praticar e respeitar, na sua essência, a metodologia defendida por cada método, podendo-se verificar algumas discrepâncias e/ou adaptações criadas por elas próprias, revelando, assim, uma certa liberdade para alterar ou acrescentar estratégias, desde que sigam o procedimento metodológico definido pelo método utilizado.

➤ **Observação de aulas**

Para além da entrevista, também recorro à observação directa das práticas pedagógicas destas professoras, de forma a verificar a correlação entre aquilo que foi enunciado nas entrevistas e a prática na sala de aula. Ou seja, pretendo verificar se as professoras executam e aplicam os métodos de leitura que definem na entrevista e se existe coerência entre a concepção teórica e a actividade prática de um determinado método.

Para tal, faço uma observação directa não participante pois nesta observação o investigador não participa na vida do grupo e limita-se a observar “do exterior” as práticas pedagógicas relacionadas com os métodos de ensino/aprendizagem em questão.

“... os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 196)

Normalmente, o acto de observar é estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída. No entanto, optei por estabelecer apenas determinados itens que guiassem a minha observação. No final da descrição das observações feitas às aulas das três professoras, é feita uma análise conclusiva e um registo das atitudes, comportamentos e das práticas pedagógicas demonstrados pela professora em estudo. Esta análise reflexiva tem como objectivo estabelecer uma correlação entre o discurso relatado nas entrevistas e a prática executada na sala de aula, relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem da leitura. Para além desta relação discurso/prática, a análise feita às observações das aulas também tem como objectivo estabelecer um grau de coerência e de adequação entre os procedimentos metodológicos enunciados e praticados e os princípios pedagógicos que fundamentam cada método de iniciação à leitura adoptado.

Eis os itens de observação utilizados na observação das aulas.

Itens de observação

(aulas do 1º ano de escolaridade)

Aula de Língua Portuguesa

- Como é feita a primeira abordagem ao texto/frase/palavra/letra.
- Tipo de orientação na aprendizagem da leitura: ascendente (botton-up), descendente (top-down) e interactivo.
- Como se estabelecem as relações entre texto – letra ou letra – texto (como se desenvolve a aula até atingir o que se pretende?)
- Estratégias pedagógicas/metodológicas utilizadas.
- Tipo de exercícios praticados para a apreensão do grafema e do fonema (fonéticos e ortográficos).
- Como é exercitada a leitura.

Descrição das observações das aulas

Aula da professora A (dia 07/03/2007)

A professora programou para esta aula a aprendizagem da **letra s**. Relembro que esta professora enunciou, na sua entrevista, que praticava uma técnica do método sintético – o método Jean-Qui-Rit. A aula começou com o conto oral da pequena história que, segundo este método, inicia o processo de aprendizagem deste grafema/fonema: “*O Simão viu no jardim zoológico uma serpente que deitava a língua de fora e fazia: sss... (som da serpente).*” Neste último momento da história, a professora faz o gesto correspondente à entoação da letra *s* (previsto também no método Jean-Qui Rit).

Este método indica-nos que a história que inicia a aprendizagem de cada letra deve ser muito curta, com um vocabulário simples e acessível à linguagem da criança e deve evocar e realçar o som da letra (fonema) em questão. Após a apresentação da história, a professora insiste na entoação “*sss...*”, sempre acompanhada do gesto já referido e os alunos, inconscientemente, imitam-na e também entoam o respectivo som, assim como fazem o gesto que lhe corresponde.

Através deste exercício fónico e gestual, rapidamente eles chegam ao fonema e, antes de apresentar o grafema, a professora pergunta logo qual a “família” desta letra (quadro silábico). Os alunos, seguindo o mecanismo das letras já aprendidas, dizem em voz alta as sílabas que unem o *s* com as várias vogais. Só depois, é escrito no quadro preto o grafema minúsculo e maiúsculo em caracteres manuscritos e de imprensa.

Para facilitar a aprendizagem da grafia desta nova letra, é feita a comparação, também no quadro, entre o *S* e o *L* manuscritos, sendo esta última letra já conhecida (S-L). A professora evidencia os pormenores gráficos das duas letras, fazendo a distinção dos traços de cada uma.

Também é escrito o quadro silábico da letra em questão com as vogais e a professora enuncia a expressão “*como dão as mãos*”, para ajudar na compreensão da junção gráfica das respectivas letras. No fundo do quadro são desenhadas duas linhas, tendo no início de cada uma o *s* minúsculo e o *S* maiúsculo (manuscritos). Um a um, os alunos dirigem-se ao quadro e, depois de passarem com o giz por cima das duas letras escritas pela professora, exercitam a escrita dos grafemas. A professora vai orientando, corrigindo e aperfeiçoando a grafia dos seus alunos até conseguirem “desenhar”, o

melhor possível, as duas letras. Cada aluno deixa registadas as letras que escreveu. Ao longo deste exercício, a professora relembra o fonema acompanhado do gesto que lhe corresponde, segundo este método e que privilegia a associação do som ao gesto.

Depois deste exercício de aperfeiçoamento gráfico, são distribuídos os cadernos diários e os alunos realizam as tarefas já preparadas pela professora (anexo A - 1). Durante a execução dos exercícios no caderno, a professora apresenta dois cartazes: um com o desenho de um sino, a palavra “sino” escrita por baixo e o grafema *s* minúsculo e maiúsculo em caracteres manuscritos e de imprensa (próprio do método analítico-sintético); e outro relativo à demonstração do gesto do som *s*, cartaz adaptado do método Jean-Qui-Rit (anexos A - 2 e A - 3). Estes cartazes são expostos no placard da sala de aula, juntamente com outros correspondentes a letras já aprendidas. Durante a realização dos exercícios, a professora percorre as carteiras verificando possíveis dificuldades gráficas ou dúvidas, ajudando aqueles mais precisam.

No final dos exercícios do caderno, a professora pede aos alunos para enunciarem palavras iniciadas com letra *s* e, ao longo que vão surgindo palavras, ela escreve-as no quadro: *sapo, sino, Soraia, saco, Sónia, saia, seta, sapato, sumo, saliva...* Sempre que surgiam palavras que continham letras ainda desconhecidas ou “casos de leitura” (também desconhecidos), estas eram rejeitadas embora a professora dissesse que eram válidas. Também surgiu uma situação em que foi exposta a palavra *cinto*, e a professora explicou que o fonema *s* nem sempre se escrevia com este grafema e esclareceu a turma relativamente à leitura do caso “ci”. Embora já tivesse sido ensinada a letra *c*, ainda não tinha sido explicado a particularidade fónica deste grafema quando associado às vogais *e* e *i*. Depois de serem escritas várias palavras no quadro, os alunos copiam-nas para o caderno e, individualmente e em voz alta, lêem cada uma delas. Enquanto é feito este primeiro exercício de leitura os alunos ilustram com um pequeno desenho as palavras, no caderno. Verifiquei que alguns não demonstravam grandes dificuldades de soletração e articulação das palavras mas outros necessitavam da ajuda da professora pois não conseguiam decifrar os grafemas correctamente.

Após todos terem efectuado a leitura das palavras, é distribuído um pequeno texto alusivo à letra *s* (anexo A - 4). A professora lê o texto de forma expressiva e é feita a interpretação oral do mesmo. Durante alguns minutos, os alunos fazem uma leitura silenciosa e ouve-se, em alguns casos, o mecanismo silabado do *bê* e *a = ba*. Outros, já com uma leitura mais fluente, acabam rapidamente a leitura. Depois desta primeira leitura silenciosa do texto são escolhidos, aleatoriamente, diferentes alunos para fazerem

uma leitura em voz alta. Estes não revelam grandes dificuldades de articulação e a descodificação do novo grafema no respectivo fonema também não apresenta obstáculo para a leitura do texto e, sempre que se verifica alguma hesitação a professora relembra o som *s* com a ajuda do respectivo gesto. O texto é lido três vezes. Por fim, os alunos pintam o desenho que o ilustra.

Os alunos levam o texto para casa a fim de praticar mais a leitura e fazer o respectivo exercício caligráfico. Também lhes é fornecida uma ficha com um crucigrama para eles completarem em casa (anexo A - 5).

Ao longo desta aula foram praticados vários exercícios de carácter fónico e gestual, correspondendo a metodologia ao método Jean-Qui-Rit, e exercícios gráficos e de leitura de palavras e frases.

Aula da professora B (dia 08/03/2007)

Para esta aula de língua portuguesa, a professora programou a aprendizagem da **letra j**. O método que se pretende utilizar para a realização desta aprendizagem e indicado pela docente na sua entrevista é o método misto.

A aula começa com uma conversa informal com os alunos sobre um safari e a professora indica o nome de dois alunos – João e Joana – para representarem as personagens de uma “aventura num safari”. É esclarecido e explicado o termo safari e, oralmente, é contada a possível aventura: que animais encontram, como se deslocam... Os alunos participam activamente no relato da história, indicando vários nomes de animais prováveis de ver num safari e indicando o melhor meio de transporte para se deslocarem: o jipe. Nesse momento, a professora apresenta um cartaz com o desenho de um jipe e a respectiva palavra escrita e coloca-o ao lado do quadro preto.

Cada aluno recebe uma folha branca A4 para escreverem e desenharem o que vai ser feito no quadro (anexo B - 1). A primeira expressão que é escrita no quadro é *Um Safari* e os alunos copiam este título nas folhas. Ainda no quadro, segue-se o desenho de um jipe e a escrita da palavra por baixo, o desenho da personagem *Joana* à janela do *jipe* e a escrita deste nome, ao lado, pela aluna Joana. À medida que são feitos os desenhos e escritas as palavras que lhe correspondem, no quadro, os alunos vão copiando os desenhos e transcrevendo as palavras para as suas folhas brancas. Embora eles ainda não tenham praticado a grafia da nova letra, tentam copiar o melhor possível o grafema. Depois destas duas palavras escritas (*jipe* e *Joana*), a professora faz a

distinção entre *j* minúsculo e maiúsculo e escreve no quadro os dois grafemas em caracteres manuscritos e de imprensa. Oralmente, faz-se a divisão destas palavras em sílabas e, com a ajuda das palmas, contam-se as sílabas.

A professora desenha a outra personagem da “aventura”, o *João*, no exterior do jipe e também é o aluno João que vem escrever o seu nome por baixo. É escrita a palavra *janela* no lugar conveniente. Depois é desenhado um *jacaré* num lago e também é escrito o seu nome. Para melhor identificarem este animal, a professora mostra um brinquedo de borracha que o representa. De seguida, desenha um *javali* na lama e faz a demonstração deste através de um cartaz representativo. Escreve o seu nome ao lado do desenho e expõe o cartaz por baixo do outro relativo ao jipe. Por fim, desenha uma *jibóia* e também escreve o seu nome.

Depois de todos os desenhos e da escrita das várias palavras iniciadas com a letra *j*, os alunos tentam transcrever tudo para as suas folhas brancas e a professora vai orientando individualmente os trabalhos. Finalizados e pintados os desenhos, os alunos, colectivamente, fazem a leitura das palavras várias vezes em voz alta e enunciam o quadro silábico, juntando o fonema *j* com as vogais. Este quadro silábico é transcrito no quadro, com o *j* minúsculo e maiúsculo e os alunos também o escrevem nas suas folhas, assim como aperfeiçoam a grafia da letra isolada repetidas vezes num espaço vazio da folha. É transcrita a equivalência entre os grafemas manuscritos e de imprensa.

Durante esta actividade os alunos desenvolvem várias competências: visual (através da visualização de objectos, desenhos, imagens); motricidade/desenho/pintura (através da sua capacidade de desenhar, pintar e transcrever imagens para o papel); gráfica (através da escrita das palavras, dos grafemas e das sílabas). Eles adquirem também alguma liberdade de expressão, pois é lhes permitido o desenho de outros animais e elementos na folha, desde que relacionados com o tema.

Por trás da folha, agora ilustrada com várias imagens alusivas à letra *j*, os alunos copiam as frases que a professora escreve no quadro em letras de imprensa. No entanto, esta transcrição é feita, pelos alunos, em letras manuscritas. Eis as frases em questão:

“A Joana vai no jipe.”

“Da janela, ela vê o jacaré no lago.”

“O João viu o javali na lama.”

“Cuidado! Vai ali uma jibóia.”

“Foi um belo safari.”

Apesar de ainda não terem aprendido a letra *b*, a professora não hesitou em utilizar palavras com este grafema/fonema desconhecido. Os alunos escrevem-no e tentam “desenhá-lo” graficamente o melhor possível, com a ajuda da professora, assim como fizeram anteriormente com o “caso de leitura” *um*, também desconhecido (inserido na expressão *Um Safari*). Depois de escreverem as frases, os alunos rodeiam com lápis de cor diferente as palavras que têm a letra *j* em cada frase (no quadro e na folha). Dirigem-se à secretária da professora e, individualmente, lêem as frases para ela poder aperfeiçoar, orientar e avaliar as leituras de cada um. Finalmente, é feita uma leitura colectiva das frases com ajuda da professora e entreajuda dos alunos.

Todas as tarefas realizadas nesta folha (desenho, pintura, escrita e leitura de palavras e frases) privilegiam, não só a competência de leitura e de escrita mas também a competência semântica dos alunos. Em primeiro lugar, eles atingem o significado das palavras através de exercícios de desenho, ajudando-os no seu reconhecimento e na sua compreensão. Os desenhos alusivos às palavras têm como objectivo desenvolver capacidades motoras, visuais e de desenho/pintura, assim como a maturidade semântica. Só depois se exercita a grafia e a leitura, propriamente ditas, das palavras. A professora não direcciona logo a aprendizagem para as capacidades de escrita e de leitura.

Finalmente, é distribuída uma ficha de trabalho sobre a letra em questão (anexo B - 2). A professora explica-a lendo cada exercício, destacando com a maior nitidez possível o som correspondente ao grafema *j* em cada palavra ou frase. A maior parte dos alunos não sentiu dificuldades na realização desta, mas outros recorreram a uma ajuda suplementar da professora que os orientou. A tarefa final é inventar frases usando cada palavra da ficha: *javali*, *botija*, *jacaré* e *jaula* e escrever estas frases por trás da ficha.

À medida que cada aluno finaliza a sua ficha e escreve as suas frases dirige-se à secretária da professora para ser feita a correcção individual das mesmas e para cada aluno exercitar a leitura das frases. Esta leitura é direccionada só para a professora que vai ajudando e orientando na descodificação dos grafemas e na articulação das palavras.

Esta aula demonstrou uma orientação de carácter, simultaneamente, visual e gráfico, onde os alunos praticaram exercícios que os motivaram previamente, antes de iniciar a escrita e a leitura. Estes exercícios de incentivo basearam-se no desenho e na pintura de imagens alusivas ao grafema pretendido, que lhes possibilitou uma certa liberdade de expressão e preparação para iniciar os exercícios gráficos e de leitura.

Aula da professora C (dia 27/02/2007)

Esta aula de Língua Portuguesa estava programada para a aprendizagem da **letra b**. A professora indicou, na sua entrevista, adoptar o método sintético e, como tal, esta aula tinha como objectivo a aquisição deste fonema/grafema, novo para os alunos.

A aula inicia-se com a apresentação da capa de um livro infantil, esta contém a imagem da personagem principal da história: um cão cujo nome era “Basílio”. Este é o título do livro e está escrito, na respectiva capa. A professora enuncia esta palavra em voz alta e os alunos repetem-na de seguida, no entanto, alguns enunciam *Bacílio*. Através deste método, a aprendizagem da leitura é feita letra a letra, deixando os chamados “casos de leitura” para uma fase posterior à aquisição de todas as letras do alfabeto. Como tal, esses alunos, que não se limitaram a imitar a entoação da professora, leram a palavra de forma silabada referenciando-se no que tinham aprendido até ao momento sobre o fonema *s* (si=ci). Perante esta situação, a professora fez, então, referência ao caso “s=z”, e notei que os alunos já tinham sido confrontados antes com palavras semelhantes e a professora já tinha falado sobre este “caso de leitura”. Seria, possivelmente, por esta razão que os outros alunos pronunciaram inicialmente a palavra correctamente, ou então, se limitaram a imitar a pronúncia da palavra dita pela professora, sem ter em atenção o fonema em questão.

Depois de esclarecida a leitura desta palavra, a professora abre o livro, de frente para os alunos, e começa a ler a história mostrando as imagens de cada página. O livro (de tamanho A4) era constituído, maioritariamente, por imagens e continha um texto de fácil compreensão, adequado à faixa etária. Em cada página havia apenas duas ou três frases e, estas enunciavam ideias muito simples, sendo pouco extensas. À medida que ia lendo e mostrando as imagens, a professora relembra o nome da personagem. Os alunos revelaram interesse pela história lida mas, principalmente pela visualização das imagens, pelas características das personagens, pelos pormenores dos desenhos... O livro, a sua história e a sua personagem serviram assim de incentivo à apresentação da letra *b* e ao confronto com este novo fonema/grafema.

Finalizada a leitura da história, a professora escreve no quadro preto a palavra “Basílio” e é destacada com giz de cor diferente a letra *B*, indicando que se trata do *b* maiúsculo, visto tratar-se do nome de um cão (nome próprio). Ela chama a atenção dos alunos para o facto de, graficamente, esta letra ser comparável à letra *R* (letra já aprendida). Desenha os dois grafemas no quadro e evidencia os pormenores gráficos de

cada um ($\mathcal{B} - \mathcal{R}$). De seguida, escreve o *b* minúsculo e, também o compara a outra letra ($\mathcal{L} - \mathcal{L}$). Após a apresentação e escrita do *b* minúsculo e maiúsculo, cada aluno tenta identificar no seu nome e apelido esta letra.

A professora pede para os alunos enunciarem palavras iniciadas com *b* e estas são escritas no quadro por ela, de forma aleatória, mantendo a palavra “Basílio” no meio e como ponto de referência. Surgem, então, palavras como: *boa, Bruna, bola, boca, Beatriz, bate, bota, Brasil, baloiço, bico, bela...* (Todas as palavras são apresentadas em caracteres manuscritos). Verifiquei que foram enunciadas palavras com letras e “casos de leitura” ainda não leccionados, no entanto não foram excluídas da lista e a professora escreveu-as no quadro sem que tivesse havido qualquer intervenção ou questionamento por parte dos alunos.

Partindo destas palavras, são identificadas as sílabas: *ba, be, bi, bo, bu* e os alunos pronunciam-nas oralmente. Depois de enunciarem o quadro silábico foneticamente, a professora escreve no quadro as respectivas sílabas, demonstrando como se formam graficamente (“*Como dão as mãos*”). Todos os alunos vão ao quadro e cada um deles desenha esta ligação entre os grafemas *b* e *B* e uma vogal. Ao longo desta prática silábica, a professora vai orientando e aperfeiçoando a grafia das letras e das sílabas.

Após esta decomposição oral e escrita das palavras em sílabas, são expostos pequenos cartões no placard referentes ao quadro silábico correspondente à letra *b*. Ao mesmo tempo, são concretizados exercícios orais e os alunos recorrem à sua capacidade fonética e enunciam palavras iniciadas com cada sílaba.

A professora já tinha preparado os exercícios para fazer nos cadernos diários e entregou-os aos alunos (anexo C - 1). Durante a realização dos exercícios, o livro da história “Basílio” é passado de carteira em carteira para os alunos manusearem e verem as imagens da personagem, assim como o texto escrito (competência visual).

É também apresentado e exposto um cartaz com um desenho de uma boneca, a palavra “boneca” escrita e o grafema *b* minúsculo e maiúsculo em caracteres manuscritos e de imprensa (anexo C - 2).

É de salientar que os alunos, até à realização dos exercícios do caderno, ainda não tinham recorrido à leitura individual propriamente dita, só realizaram exercícios de carácter gráfico e fónico. Depois da realização destas tarefas no caderno, é distribuída uma ficha individual de trabalho sobre a letra em questão (anexo C - 3). A professora

explica-a lendo cada exercício, destacando com a maior nitidez possível o som correspondente ao grafema *b* em cada palavra/frase. Durante a realização da ficha os alunos vão fazendo leituras silenciosas e silabadas (*bê* e *a = ba*), servindo de complemento à execução das tarefas. Alguns alunos conseguiram realizar a ficha sem ajuda suplementar da professora mas outros recorreram à sua ajuda e ela orientou-os na compreensão e execução das tarefas.

À medida que cada aluno finaliza a sua ficha dirige-se à secretária da professora para ser feita a correcção individual da mesma e para cada aluno exercitar a leitura de sílabas, palavras e frases contidas na ficha. Esta leitura é direccionada só para a professora que vai ajudando e orientando na descodificação dos grafemas e na articulação das palavras. Este é o primeiro exercício de leitura em voz alta e é feito com a presença próxima da professora que é, assim, encarada como um apoio e um orientador das suas primeiras leituras.

Após a realização e correcção das fichas é distribuída uma folha em forma de flor com o grafema *b* minúsculo e maiúsculo, em letra manuscrita e de imprensa, com várias palavras iniciadas com esta letra e com um desenho alusivo a cada uma (anexo C - 4). Os alunos colam a flor no caderno e o objectivo é ler e copiar, por baixo, cada palavra registada. Após esta leitura e escrita de palavras, os alunos pintam os respectivos desenhos. Por fim, a tarefa é inventar e escrever uma frase, no caderno, que contenha cada palavra da flor e a professora apela à escrita de palavras que contenham as letras já aprendidas. No entanto, ao longo da escrita das frases, iam surgindo dúvidas quanto à formação de palavras com letras ainda desconhecidas ou com os “casos de leitura” (ainda não trabalhados). Sempre que surgiam estas dificuldades a professora indicava uma expressão ou uma outra palavra correspondente (que tivesse somente letras conhecidas), de modo a poderem escrever sozinhos as suas frases.

Depois da escrita das frases, faz-se a leitura, em voz alta, das palavras e cada aluno lê as suas frases (primeiro só para a professora e depois para os colegas). Esta leitura é feita de forma mais ou menos silabada, juntando cada grafema à vogal, formando as sílabas até ler a palavra e, por fim, a frase.

Mais uma vez privilegia-se primeiro a escrita e a função gráfica, e só depois se parte para a leitura, pois só após a escrita das frases é que se exercita a leitura das mesmas em voz alta e sempre com o apoio e orientação da professora. No entanto, estas complementam-se, pois durante a realização do exercício gráfico os alunos praticam individualmente e em voz baixa a leitura, soletrando as sílabas para a formação das

palavras pretendidas. Ou seja, enquanto se escreve inicia-se a leitura dos grafemas e das sílabas.

Notei, nesta aula, uma maior orientação geral, por parte da professora, para o exercício fónico e gráfico dos fonemas/grafemas, assim como para a escrita e aperfeiçoamento das letras, das sílabas e das palavras do que para a leitura. Esta foi orientada de forma mais individualizada e pessoal.

Análise reflexiva das aulas observadas

Após a descrição realizada anteriormente das práticas pedagógicas de cada professora em estudo, acho pertinente fazer uma análise reflexiva dos procedimentos, técnicas e estratégias metodológicas que orientam estas aulas de ensino/aprendizagem da leitura. Esta análise é feita de forma a estabelecer uma ligação de coerência entre o que é enunciado nas entrevistas, relativamente às concepções teóricas e sobre a prática dos métodos de leitura, e o que é praticado nas aulas de iniciação desta competência. Também se pretende relacionar a prática pedagógica das três docentes com o que é definido teoricamente sobre cada um dos métodos utilizados. Desta forma, pretendo atingir um dos objectivos traçados no início do estudo:

- Verificar a relação e a coerência existente entre este discurso e a prática exercida nas aulas de iniciação à leitura.

Assim, a observação das aulas e a sua descrição foram as técnicas de recolha de dados consideradas mais adequadas para atingir este objectivo e, a sua análise reflexiva torna possível a correlação discurso/prática necessária para chegar a conclusões viáveis e relevantes para este estudo. Desta forma, pretende-se dar resposta a uma das várias questões de investigação colocadas inicialmente:

- Será que estas concepções teóricas são aplicadas e respeitadas na prática pedagógica?

É feita uma análise a cada aula observada, de forma a reflectir e a relacionar o que é referido nos discursos das entrevistas de cada docente com o que é executado nas respectivas salas de aula, relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem da leitura e às suas concepções teóricas defendidas nos capítulos anteriores.

Aula da professora A

Após a verificação do que a docente enunciou sobre as suas concepções teóricas e sobre a prática relativamente ao método adoptado (Jean-qui-Rit), e as estratégias e práticas pedagógicas executadas na sua sala de aula, pode-se, desde já, referir que esta professora mantém uma coerência de ideais e princípios metodológicos. É bastante evidente o seu conhecimento das técnicas utilizadas neste método e a segurança com que ela as aplica durante o processo de aprendizagem. Este conhecimento, como já foi referido na análise das entrevistas, deve-se, essencialmente, à sua experiência pessoal de

aprendizagem e não à sua formação académica, que lhe transmitiu poucas concepções teóricas e direccionava mais para a utilização de outros métodos. Assim, baseada na sua intuição e experiência, esta professora consegue “encaminhar” a sua aula aplicando aquilo que enuncia no seu discurso e, sobretudo, respeitando os princípios pedagógicos que fundamentam este método utilizado.

Seguindo um procedimento metodológico sintético, parte da apresentação da unidade mínima (letra), que é reproduzida e aperfeiçoada graficamente, para a sílaba (quadro silábico), desta para a palavra e, por fim, para a frase e o texto. A abordagem é fonética e a apreensão do grafema/fonema é essencial para prosseguir na aprendizagem e seguir a marcha sintética estabelecida neste método. Os exercícios gráficos no quadro e nos cadernos dos alunos demonstram este reforço inicial da reprodução dos grafemas e da formação das sílabas (anexo A - 1). No entanto, inserido neste processo, o método utilizado por esta professora, o método Jean-Qui-Rit, recorre a algumas técnicas metodológicas que ela introduz na sua prática: a história, o gesto e o som atribuídos a cada letra, o ritmo. Este procedimento fonomímico é respeitado na aula desta docente, onde cada fonema é ilustrado por um movimento de mímica (gesto) de forma a facilitar a sua aquisição e, consecutivamente, a leitura de sílabas, palavras e frases. A leitura da história inicial tem como objectivo introduzir o ensino da letra pretendida de uma forma lúdica e motivante a fim de despertar o interesse pela aprendizagem da mesma, através de um conto curto, simples e acessível à compreensão da criança. Obviamente, esta história realça o fonema e alicia para a realização do gesto correspondente. Esta é uma estratégia característica deste método de forma a preparar o aluno para a aprendizagem do fonema, que é feita de seguida juntamente com a apreensão gráfica do mesmo. A partir daqui, a professora aplica devidamente o processo sintético (letra-sílaba-palavra-frase-texto), recorrendo sempre que necessário a estes recursos fónicos e gestuais, próprios do método adoptado. Esta associação/relação entre o método Jean-Qui-Rit e o método sintético é clara ao longo da aula e do procedimento pedagógico seguido. Os cartazes respectivos a cada método são apresentados e expostos juntamente (anexos A - 2 e A - 3) e todas as palavras que contém letras ou casos de leitura desconhecidos são rejeitadas ao longo dos exercícios gráficos ou fónicos. A aprendizagem é feita de forma gradual e com base em conhecimentos já adquiridos, não proporcionando a leitura ou escrita livre de letras não apreendidas.

Apesar desta concordância entre o que é enunciado na entrevista e o que é verificado na aula desta docente, assim como entre estas práticas e o que fundamenta as

particularidades do método utilizado, deve-se realçar o facto de a professora englobar (na entrevista) o método Jean-Qui-Rit no processo analítico-sintético. Isto demonstra que não tem concepções teóricas claras e bem fundamentadas sobre a metodologia que executa na sala de aula, embora as concepções práticas estejam adequadas e respeitem os princípios defendidos pelo respectivo método. Como foi comprovado nesta aula, a professora segue, claramente, um procedimento metodológico sintético e não analítico-sintético durante o ensino/aprendizagem da competência leitora. Para ela, o método adoptado ajuda na descodificação dos símbolos escritos e constitui uma técnica e um recurso indispensável para relembrar fonemas e facilitar a aprendizagem daqueles alunos que revelam mais dificuldades.

Aula da professora B

Observada a aula desta docente e analisadas as respostas obtidas na sua entrevista, facilmente se verifica a coerência e a concordância entre os ideais e os princípios metodológicos e a prática pedagógica. Os conceitos referidos e defendidos durante a entrevista são plenamente executados e respeitados na sala de aula: aprendizagem lúdica, significativa, contextualizada e interessante. Este tipo de aprendizagem corresponde às concepções teóricas que fundamentam o método adoptado por esta professora, o método analítico-sintético ou misto. Como ela própria enuncia, a aula não deve iniciar com a apresentação da letra mas através de uma história, canção, imagens, vivências, ou seja, a aprendizagem de uma letra deve ser introduzida partindo de um todo significativo que cativa e interessa muito mais o aluno do que a letra isolada (contextualização da letra num todo significativo). O conceito de sincretismo infantil é respeitado desde o início da aula, na medida em que a aprendizagem é debruçada para a visão de conjunto e a percepção da fisionomia geral das coisas. Partindo de uma base global e do todo, os alunos iniciam a aprendizagem até chegar às unidades mínimas, parte-se do que é simples para eles (palavra) para o que é complexo (letra) através de um processo de análise.

A oralidade, a participação activa, a valorização pelo vocabulário conhecido e pela contextualização significativa das palavras predominam ao longo da aula. Só desta forma é que a aprendizagem é interessante e motivante para as crianças. Respeitando estas concepções teóricas e sobre a prática, a professora encaminha a sua aula através de um diálogo aberto até chegar a uma história inventada e criada no momento e que contém palavras, já previstas, que iniciam com o fonema pretendido. Todas elas são

compreendidas e contextualizadas com cartazes, objectos e imagens. Ao contrário da docente A, todas as palavras são “aceites” desde que interessem, a nível fonético, para a aprendizagem, sendo referidas palavras com letras e casos de leitura (*b* e *um*) ainda desconhecidos e sendo praticados na escrita estes grafemas. Assim, partindo da linguagem oral, da formulação de frases e da criação de uma história desce-se até à palavra que é enunciada e escrita pelos alunos, independentemente de saberem ou não reproduzir os grafemas constituintes. Durante este processo, são desenvolvidas outras competências, para além da oralidade e da grafia, como capacidade visual, a motricidade, o desenho e a pintura. Ou seja, a aula de língua portuguesa acaba por envolver uma série de actividades físicas e plásticas que servem de apoio e constituem técnicas lúdicas que apelam à curiosidade, à descoberta, ao gosto e ao interesse. O desenho e a pintura de imagens, relativos à história, executados na aula são também uma forma de ajudar os alunos a compreender e a dar um significado real e concreto às palavras abordadas (anexo B - 1). Antes de descer à sílaba, recorre-se à leitura expressiva e à escrita das palavras sem que seja necessário conhecer o fonema/grafema isolado. Na aplicação deste método, a letra não tem qualquer significado prático ou lógico e o que interessa é a palavra vista como uma unidade de pensamento e de leitura. O interesse da criança pelo objecto é direccionado para o todo, o bloco, a unidade e os pormenores desse objecto deixam-na indiferente. Esta docente respeita este princípio pedagógico e só após a exploração compreensiva e significativa das palavras é que estas, associadas aos desenhos, são escritas e lidas. Da palavra passa-se para o quadro silábico da letra pretendida nesta aula e as sílabas também são reproduzidas oral e graficamente. Desta forma, rapidamente se chega à letra, sendo apresentados e transcritos os respectivos grafemas. Até aqui, a aprendizagem tem um carácter analítico (história-frase-palavra-sílaba-letra) cujas etapas são de curta duração.

Após este processo de decomposição, segue-se a composição de frases, partindo agora de palavras iniciadas com o fonema/grafema já apreendido, ou seja, pratica-se uma aprendizagem com sentido inverso à anterior (letra-palavra-frase). Recorrendo agora a um procedimento metodológico sintético, são construídas e escritas frases com as palavras escritas e lidas anteriormente e é feita a correspondência entre a letra de imprensa e manuscrita. Contextualizadas as frases e destacadas as palavras iniciadas com a letra pretendida é realizada a leitura individual e colectiva das mesmas. Nesta aula de iniciação à leitura, a professora dá prioridade ao desenvolvimento da competência semântica dos alunos, ao vocabulário conhecido, à descoberta da

significação de novos conceitos, às actividades lúdicas que envolvem activamente as crianças e que despertam o seu interesse e curiosidade para aprender a ler e a escrever. A ficha de trabalho utilizada e os exercícios nos cadernos (anexos B - 2 e B - 3) também privilegiam este procedimento analítico-sintético que caracteriza o método adoptado, onde os alunos têm liberdade para escrever e ler frases com palavras que não os limitam a nível semântico e gráfico.

Esta aula observada estabelece uma relação de coerência com o que a docente referiu no discurso das entrevistas. As estratégias e técnicas metodológicas utilizadas estão adequadas e respeitam as concepções teóricas e sobre a prática defendidas pelo método adoptado, o método misto ou analítico-sintético. Como o próprio nome indica, este método consiste numa mistura dos dois grandes processos que determinam a aprendizagem da leitura (sintético e analítico ou global), não favorecendo exclusivamente um dos dois. Recorre a actividades, simultaneamente, de análise e de síntese e, ao contrário do tradicional método global, desce-se em análise até à letra e entra-se imediatamente em jogos sistematizados de análise e de síntese. Estas duas marchas: analítica-sintética e sintética-analítica processam-se em etapas de curta duração. A professora, durante a prática desta aula, revelou conhecer bem estas particularidades do método escolhido e concretiza os conceitos característicos que o fundamentam. Assim, privilegia-se a linguagem oral, o papel activo e participante dos alunos e o seu conhecimento vivencial e semântico através da criação e invenção de uma história que contém um vocabulário familiar e significativo para eles; a aprendizagem lúdica, interessante e motivante através de actividades de desenho e de pintura que antevêm a aprendizagem da leitura e da escrita; a visão global e do todo significativo, real, concreto e contextualizado (palavra) até chegar, através de análises sucessivas, à unidade mínima (letra) necessária a nível gráfico mas sem qualquer significação (sendo a duração da etapa global que serve de critério para diferenciar os métodos mistos de ensino da leitura); o procedimento metodológico analítico-sintético e, posteriormente, sintético-analítico através de actividades sistemáticas e de curta duração de decomposição e composição de palavras e frases; a liberdade de escrita e de leitura, não limitada somente a letras apreendidas. Cumprindo e respeitando estes princípios teóricos e práticos que definem o método misto ou analítico-sintético é que a aprendizagem da leitura pode obter bons resultados, baseada numa preparação motivante e significativa que valorize os conhecimentos semânticos e linguísticos da criança e cujo objectivo é criar o gosto, o interesse, o sentido da descoberta e da

curiosidade pela leitura. Esta docente demonstra compartilhar destes princípios e consegue evidenciar todos estes processos de forma explícita e clara numa aula que abrange uma série de competências: visual, motora, ilustrativa, gráfica e leitora.

Aula da professora C

Após a observação desta aula em que se privilegia o método sintético (referido pela docente no seu discurso na entrevista) verificam-se alguns aspectos metodológicos que acho pertinente analisar, tendo em conta esse método de ensino/aprendizagem da leitura. Refiro-me ao facto de que esta docente não se baseia exclusivamente nem respeita integral e puramente o processo sintético. Segundo este, a aprendizagem inicia-se a partir dos elementos considerados mais simples, a letra, até chegar ao texto, passando pela sílaba, palavra e frase. No entanto, verifica-se que esta marcha metodológica não é seguida de forma linear e rígida. A docente não começa a aula com a apresentação da letra isolada mas integrada num livro de histórias, abordando os alunos com uma lição de observação de imagens e de audição de uma história onde se evidencia a letra pretendida. Com isto, visando o assunto do texto, pretende facilitar a decifração e interpretação das palavras que o constituem e chegar ao fonema/grafema que lhe interessa. Assim, esta professora não inicia a aula, de forma alguma, respeitando os princípios que definem o método sintético pois é apresentada e lida uma história cujo nome da personagem contém a letra em questão e são mostradas as respectivas imagens de forma a contextualizar e a tornar mais real e concreta a história. Recorrendo a estes recursos de leitura e de visualização, a professora pretende despertar o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem da letra que se segue. Tanto a história (curta e simples) como as imagens são adequadas às características dos alunos mas a leitura do seu título (nome da personagem) provoca alguma divergência por parte dos alunos pois, esta palavra contém um caso de leitura ainda não aprendido e nem todos a enunciam correctamente. Verifica-se que a particularidade desta palavra não impossibilitou o seu uso e a professora faz uma breve referência a este caso específico de leitura ($s=z$).

Depois da exploração da história e das respectivas imagens, é que é apresentada a letra pretendida através da palavra mais destacada na história. Só neste momento é que os alunos são confrontados com a letra isolada, comparando-a, graficamente, com outras letras já conhecidas e estabelecendo a correspondência entre o som e a grafia. Através da visualização e distinção das diferentes reproduções do grafema e do seu reconhecimento fonético, os alunos partem da letra para identificar palavras iniciadas

com este grafema/fonema. Várias palavras são enunciadas e escritas pela professora, destacando sempre a letra para facilitar o seu reconhecimento gráfico e fónico. Apesar de surgirem palavras com letras ou casos de leitura desconhecidos, estas não são rejeitadas mas são ignoradas estas particularidades pela professora e pelos alunos, talvez porque não é necessário recorrer à sua escrita/leitura. Assim, tendo como ponto de referência a palavra da história e a letra aí destacada, os alunos “descobrem” outras palavras onde se evidencia o fonema apreendido. Daqui, partem para a decomposição e formação das sílabas que são referidas oralmente e apresentadas graficamente pela professora através de pequenos cartões representativos. O quadro silábico é enunciado colectivamente, voltando-se à identificação de palavras iniciadas com as diferentes sílabas. Verifica-se, então, que o procedimento metodológico sintético adoptado por esta docente, não é rigorosa e linearmente seguido pois a aprendizagem não parte logo da letra mas de uma história e de uma palavra que sirvam de introdução e de motivação a esta aprendizagem. Só posteriormente é que se inicia a marcha sintética característica deste processo de ensino/aprendizagem da leitura no entanto, também se verifica durante esta marcha algumas diversidades relativamente à progressão das etapas: letra-palavra-sílaba-palavra. Apesar desta iniciação à aprendizagem ser de base global e inserida num todo concreto, o processo utilizado durante esta aula não deixa de ser sintético, consistindo, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.

Até aqui, a aprendizagem da leitura só é baseada em exercícios de carácter fónico e visual onde fonema e grafema são claramente correspondidos. Quanto à reprodução gráfica, propriamente dita, só é exercitada nos cadernos (anexo C - 1) e esta segue uma orientação sintética. Após esta série de actividades fónicas e gráficas é que se pratica a leitura soletrada e silabada de palavras durante a realização de actividades práticas (anexos C - 3 e C - 4). Esta leitura é feita individualmente e direccionada para a professora que tem a função de apoiar e orientar de perto esta actividade.

Trabalhadas a leitura e a escrita de palavras, segue-se a construção de frases a partir destas, solicitando-se o uso exclusivo de letras já conhecidas de forma a facilitar a sua escrita autonomamente. Sempre que surgem palavras com letras ou casos de leitura não aprendidos, a professora substitui-as por outras equivalentes pois, desta vez, os alunos reproduzem graficamente as frases. Próprio do método sintético, uma vez decifrada cada palavra inclui-se em frases mas verifica-se uma restrição vocabular que impossibilita os alunos de construírem livremente. Após a escrita das frases, pratica-se a

sua leitura soletrada. Este tipo de procedimento metodológico pressupõe que decifrar é a operação mais importante na aprendizagem da leitura, privilegiando uma leitura fonético-motora, soletrada e mecanizada. A aula desta docente é orientada de forma a valorizar, sobretudo, o aspecto gráfico e fónico da leitura e dando grande importância às actividades visuais e gráficas. A associação entre o som e o símbolo gráfico (descodificação) e a competência de escrita são consideradas essenciais nesta aula, enquanto a leitura expressiva e compreensiva, propriamente dita, é colocada em segundo plano e encarada, pelos alunos, como um meio para realizar os exercícios gráficos propostos nas actividades. A leitura e a escrita acabam por se complementar mas de forma pouco explícita e evidente pois não se valoriza o suficiente a leitura significativa e compreensiva e nota-se um certo afastamento e isolamento entre as duas competências.

É claro o privilégio atribuído à escrita e à função gráfica assim como ao processo da descodificação orientado essencialmente para os aspectos fónicos e gráficos; a actividade da leitura soletrada é sempre realizada após as anteriores e é orientada e apoiada individualmente. Desta forma, a metodologia utilizada corresponde às concepções teóricas e sobre a prática defendidas pelo método adoptado – sintético. A preferência por este método é justificada, pela professora, através da capacidade que este tem em combater a dislexia e os erros ortográficos e, sobretudo, pelo facto de transmitir alguma segurança para os pais e para os professores. Esta justificação fundamenta-se num ensino orientado lentamente mas de forma segura, onde as dificuldades surgem progressiva e logicamente graduadas. Assim, torna-se mais fácil o controle da aprendizagem, pois as mesmas dificuldades são por todos descobertas ao mesmo tempo, logo os problemas ortográficos e de dislexia podem ser rápida e facilmente detectados.

O procedimento metodológico enunciado e praticado pela docente é coerente e respeita a importância atribuída à informação fonológica (fonema) e à apresentação gráfica (grafema), onde se segue um sentido sintético no ensino/aprendizagem da leitura (letra-sílaba-palavra-frase). Também é referido no seu discurso e verificado na sua prática a pertinência de uma abordagem global e concreta, em que a letra pretendida é evidenciada e destacada numa história significativa. Partindo daqui, chega-se à palavra e à letra através de actividades alusivas à história e, simultaneamente, faz-se a associação fonema/grafema. Estes dois tipos de informação que o aluno dispõe: auditiva (fonema) e visual (grafema) são muito valorizados na prática pedagógica desta professora. E só

mais tarde é que se recorre às actividades de escrita e de leitura soletrada. A aprendizagem da leitura limita-se, assim, a um processo de decifração, onde a criança, após conhecer todas as correspondências grafema/fonema, estabelece o sentido entre o encadeamento que vai desde a letra à frase num processo de síntese.

No entanto, estes critérios que regem o método sintético não são seguidos linearmente pois verificam-se actividades de análise logo no início da aprendizagem. Embora a história e a palavra sirvam de preparação e de motivação, a orientação tomada é de carácter analítico, pois desce-se do todo às partes mínimas e, mesmo após a identificação da letra são realizadas actividades sistemáticas de análise e de síntese. Assim, a marcha metodológica verificada na aula é a seguinte: história-palavra-letra-palavra-sílaba-palavra-frase. Portanto, não se pode concluir que a docente optou por uma orientação sintética pura, esta aproxima-se bastante do método misto onde a análise e a síntese se misturam e a contextualização das palavras e das letras é importante para tornar a aprendizagem bem sucedida. Apesar desta aproximação com o método misto, o grande valor dado à descodificação e aos exercícios de carácter gráfico e fónico acabam por deturpar esta proximidade, assim como o facto de a história e as palavras serem apenas usadas como um meio para atingir o objectivo da apreensão da letra, não sendo devidamente compreendidas e exploradas como elementos de aprendizagem.

Concluindo, o método utilizado é, de facto, o sintético mas, nem todos os seus princípios e fundamentações teórico/práticas são seguidos integralmente, havendo momentos em que a marcha analítica também se verifica. A professora tem a noção de que esses momentos de análise podem ser importantes mas somente como um recurso de motivação e de contextualização e não como uma orientação fundamental à aprendizagem da leitura compreensiva e significativa para o aluno. Neste caso, esta aprendizagem torna-se num processo mecanizado e fonético-motor.

➤ Análise dos materiais de apoio (cadernos, cartazes, fichas de trabalho e manuais escolares)

Após as transcrições dos discursos das entrevistas e das observações feitas às aulas das professoras que constituem a amostra do estudo, considero pertinente recolher estes documentos e proceder à sua análise. Johnson, citado por Bell (2002: 90), afirma que “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importantes.”

A análise do conteúdo das transcrições das entrevistas e das observações das aulas torna-se fundamental para este estudo, visto serem estes os dados que permitem obter respostas conclusivas às questões de investigação levantadas inicialmente. Segundo Bardin (1979: 42), a análise do conteúdo, enquanto metodologia de trabalho, aparece como “um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção.”

No entanto, esta análise não se limita às entrevistas e às observações das aulas, os cadernos, os cartazes, as fichas de trabalho e os manuais escolares dos alunos também fazem parte do material que é alvo de análise de conteúdo. Assim, são analisadas as páginas dos cadernos, das fichas de trabalho e dos manuais escolares relativos às aulas observadas e às competências desenvolvidas nas mesmas. Acho importante fazer esta descrição analítica e reflexiva dos exercícios e das actividades práticas apresentadas nestes suportes didácticos, pois também são instrumentos relevantes para o estudo e reflectem a metodologia utilizada pelas respectivas docentes.

“Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (...) apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações.” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 226)

Como tal, cadernos, cartazes, fichas e manuais escolares constituem objectos de uma análise de conteúdo, permitindo chegar a conclusões pertinentes sobre os objectivos deste estudo: conhecer as concepções teóricas e as práticas dos professores, relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem da leitura, verificando a relação entre os discursos e as práticas metodológicas, assim como os exercícios realizados na sala de aula.

Segundo os autores anteriores (Quivy & Campenhoudt, 2005: 227), “melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.”

Opto por fazer uma análise dos materiais de apoio de cada professora, individualmente, de forma a poder analisá-los no seu conjunto, estabelecendo uma relação entre eles e o que é defendido nos discursos das entrevistas e nas práticas pedagógicas de cada uma.

Eis os itens de observação utilizados na análise dos materiais de apoio.

Itens de observação

(aulas do 1º ano de escolaridade)

Manuais, fichas de trabalho e cadernos dos alunos

- Apresentação do grafema/palavra/frase/texto.
- Articulação entre o grafema, o quadro silábico, as palavras, as frases e o texto.
- Composição e decomposição de palavras e frases.
- Exercícios apresentados: o que privilegiam? (grafia, fonética, memória visual...)

Análise reflexiva dos materiais de apoio

Professora A

Cadernos dos alunos (anexo A - 1)

Os exercícios, para a aprendizagem do grafema *s*, preparados no caderno diário são iniciados com a apresentação de um desenho de um carimbo relativo a um “sino”. Ao lado, encontra-se o grafema minúsculo e maiúsculo, em caracteres de imprensa e manuscritos. O carimbo desta imagem tem como função associar a palavra que lhe corresponde ao som que a inicia, associando-o por fim ao grafema transcrito, facilitando esta descodificação grafema/fonema através do nome que é associado à imagem. O aluno visualiza o desenho do carimbo e, ao lembrar o seu nome, chega mais facilmente ao fonema e ao grafema que o inicia e que está escrito ao lado.

A capacidade visual do aluno está em concordância com a sua competência fónica e gráfica, que terá de praticar de seguida. A primeira tarefa é pintar o desenho do “sino” e depois desenhar a letra *s* e *S* repetidas vezes, seguindo o modelo dado no início de cada linha do caderno, para automatização da sua escrita. Após esta tarefa com a letra isolada, segue-se o mesmo processo, agora com as sílabas. Os alunos devem praticar estes exercícios gráficos várias vezes até chegarem ao fim da linha. Ainda no caderno, os alunos copiam as palavras escritas previamente no quadro e, ao seu lado, fazem um desenho alusivo a cada uma delas. Esta actividade propicia, não só, o desenvolvimento da competência gráfica mas também o desenvolvimento da capacidade semântica, fazendo corresponder a palavra ao seu significado através de um desenho.

Os cadernos evidenciam, assim, uma evolução sintética da aprendizagem da leitura (letra-sílaba-palavra), partindo de uma imagem associada à letra e onde se executa uma prática mecanizada da escrita e aperfeiçoamento do grafema e das sílabas, seguida da apresentação e da escrita das palavras. Estes exercícios tradicionais e mecanizados de repetição sucessiva da letra e das respectivas sílabas são característicos do método sintético e a reprodução gráfica destas unidades mínimas (consideradas mais simples) é prioritária na aprendizagem da leitura.

Cartazes (anexos A - 2 e A - 3)

Ao longo da aula são apresentados e expostos dois cartazes: um com a imagem de um sino, a palavra “sino” escrita por baixo e o grafema *s* minúsculo e maiúsculo, em

caracteres manuscritos e de imprensa; e outro relativo à demonstração do gesto do som *s* e a sua reprodução gráfica. Quanto ao primeiro, pode-se referir que se trata de um cartaz próprio do método analítico-sintético, pois parte da apresentação de uma imagem e da palavra correspondente para chegar à letra, propriamente dita. Visualizando este cartaz, os alunos deparam-se com uma associação de imagem-palavra-letra que ajuda na descodificação do grafema e o sentido processual verificado é, simultaneamente, analítico e sintético. O segundo cartaz é relativo ao método Jean-Qui-Rit e respeita o princípio da fonomímica que o caracteriza. Ou seja, a letra em questão é ilustrada por um movimento de mímica (gesto) de forma a facilitar a apreensão do respectivo fonema (som). Este movimento gestual é bastante claro para os alunos e deve ser reproduzido ao longo da aprendizagem, até à automatização desta descodificação grafema/fonema. A relação gesto-fonema-grafema é essencial numa aula onde se utiliza o método Jean-Qui-Rit, inserido num procedimento de carácter sintético.

Texto (anexo A - 4)

O texto apresentado aos alunos durante a aula tem como objectivo exercitar e praticar uma leitura silenciosa e em voz alta, de forma a concretizar a aprendizagem da letra *s*. Este texto também se destina a um exercício caligráfico em que os alunos aperfeiçoam a reprodução gráfica das letras. No entanto, este apresenta letras ainda desconhecidas (a professora admite seguir a ordem do ensino/aprendizagem das letras exposta no manual) e, tomando como ponto de referência o manual adoptado e a rejeição de palavras com letras desconhecidas ao longo da aula observada, verifica-se que esta professora não foi coerente na escolha deste texto. Trata-se das letras *f* e *j*, que se encontram em três palavras e, sendo fonemas/grafemas desconhecidos, é provável alguma dificuldade na sua leitura e na sua transcrição por parte dos alunos. O facto de a professora não aceitar palavras cujas letras ainda não foram apreendidas ao longo da aula, torna a escolha deste texto pouco coerente se tivermos em consideração o seu procedimento metodológico.

Ficha de trabalho (anexo A - 5)

Esta ficha de trabalho contém uma actividade com um crucigrama, onde os alunos escrevem as palavras correspondentes a diversas imagens apresentadas. Neste exercício, os alunos devem associar cada imagem à palavra correcta, separando-a por

letras através dos quadrados apresentados. É verificada uma imagem relativa a um sofá e, tal como acontece no texto anterior, a letra *f* ainda é desconhecida para o aluno, pois a sua apresentação no manual é posterior à letra *s* e a professora admite seguir a ordem do ensino/aprendizagem das letras aí exposta. Este tipo de actividade leva a uma reflexão para identificar a palavra através da imagem e a uma prática e exercitação gráfica dos grafemas que a constituem.

Manual e livro de fichas (anexos A - 6 e A - 7)

(MONTEIRO, J. & PAIVA, M. (2006). *As Leituras do João*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.)

As páginas do manual dedicadas à identificação e aprendizagem da letra *s* contêm diversas actividades onde se desenvolvem várias competências de carácter visual, auditivo, gráfico, leitor, fonético e perceptivo. Todas elas têm como objectivo: identificar, reconhecer, localizar e corresponder as diferentes grafias da letra em questão. Apesar de esta aprendizagem se iniciar com uma frase simples e curta que contém uma palavra iniciada com a letra prevista, a abordagem feita segue um procedimento sintético, pois parte da apresentação do grafismo da letra isolada e do respectivo quadro silábico. No manual não se insiste nem se reforça muito o exercício gráfico da letra e das sílabas e parte-se, rapidamente, para actividades de carácter fónico e gráfico onde se associam imagens a palavras e a sons, de forma a facilitar a identificação do fonema/grafema pretendido. Após a apresentação e escrita de palavras, são apresentados textos que proporcionam o desenvolvimento da leitura, da transcrição gráfica e da interpretação textual através de exercícios de completamento e de escolha múltipla. Depois desta primeira fase sintética, volta-se à letra (maiúscula), à ordenação silábica e escrita de palavras e frases. Pode-se referir que a letra (minúscula ou maiúscula) e a sua reprodução gráfica aparecem em duas fases e esta surge sempre como ponto de partida para outras actividades que envolvem sílabas, palavras, frases e textos. Assim, verificam-se nestas páginas várias actividades de síntese e, como tal, privilegia-se, essencialmente, um procedimento metodológico sintético, onde a letra serve de ponto de referência para as actividades que se seguem.

Relativamente ao livro de fichas, os seus exercícios debruçam-se, principalmente, na escrita e aperfeiçoamento gráfico do grafema minúsculo e maiúsculo e das respectivas sílabas. Reforça-se mais este tipo de exercício no livro de fichas do que no manual, pois trata-se de um recurso de apoio à prática e ao exercício gráfico mais aprofundado das competências desenvolvidas no manual. O procedimento

metodológico seguido é sintético onde a letra serve de ponto de partida para as outras actividades que envolvem as sílabas, as palavras, as frases e o texto.

Concluindo, todos estes materiais de apoio respeitam e coincidem com o tipo de metodologia utilizada na aula observada e com aquele que foi enunciado na entrevista, o método Jean-Qui-Rit, inserido num procedimento sintético. Dá-se grande relevo à aquisição do fonema contextualizado num movimento de mímica (gesto) e à apreensão gráfica do grafema e do respectivo quadro silábico. Partindo daqui, desenvolvem-se actividades que incluem as unidades máximas na aprendizagem da leitura. Assim, verifica-se um procedimento que vai da letra até ao texto, passando pela sílaba, palavra e frase e, como tal, as actividades de síntese são privilegiadas. Os exercícios dos cadernos dos alunos e do manual reflectem bem este tipo de metodologia e a apresentação do cartaz característico do método Jean-Qui-Rit demonstra a preferência da professora por esta técnica de aprendizagem na competência da leitura. Como já foi referido anteriormente, a docente engloba este método no processo analítico-sintético mas, apesar de se iniciar a aprendizagem com a leitura de uma história própria do método, esta é apenas uma forma de contextualizar o fonema e o gesto correspondente, de forma a incentivar e a motivar os alunos. O que interessa, de facto, neste tipo de metodologia é a apreensão do fonema/grafema, “ilustrado” por um movimento gestual e por um reforço sonoro do som pretendido.

Professora B

Desenho (anexo B - 1)

O desenho elaborado no início da aula que contextualiza a história inventada e criada pelos alunos (embora orientada pela professora) reflecte o procedimento metodológico analítico-sintético, defendido pela docente na entrevista. A história e a imagem servem de motivação à escrita e à leitura de palavras com a letra que se pretende ensinar (*j*). Inicia-se a aprendizagem com a realização e ilustração de desenhos alusivos a palavras que interessam gráfica e foneticamente. Só depois de transcritas e lidas as palavras é que se exercita a grafia do quadro silábico e da letra, nas suas diversas formas. Depois desta marcha analítica, procede-se à síntese e, a partir das palavras constroem-se frases. Através destas actividades de desenho, pintura, escrita e leitura, a professora encaminha a aprendizagem num sentido analítico-sintético cujos

exercícios são simultaneamente de análise e de síntese. Esta parte de uma história e de imagens concretas e com significado que contextualizam as palavras que, por sua vez, se desmontam até chegar à letra. A partir daqui, entra-se em jogos sistematizados de análise e de síntese onde se decompõem e compõem palavras e frases.

Ficha de trabalho (anexo B - 2)

Esta ficha de trabalho contém uma série de exercícios que privilegia um procedimento sintético no ensino/aprendizagem da leitura. Estes iniciam com a apresentação e o grafismo da letra minúscula, embora esta esteja inserida e contextualizada numa palavra e numa imagem correspondente. Apesar desta primeira abordagem de carácter analítico/global, os exercícios práticos respeitam um sentido sintético em que após a escrita repetida do grafema isolado se segue a apresentação de sílabas e a composição de palavras, sempre associadas a imagens. Após a escrita das palavras, procede-se à leitura e à escrita da frase. Depois é apresentada a letra maiúscula e segue-se o mesmo encadeamento de actividades. O sentido metodológico desta ficha (letra-sílaba-palavra-frase) evidencia um procedimento sintético, apesar das imagens e das palavras apresentadas logo no início dos exercícios, que servem para facilitar a associação imagem-palavra-letra e a descodificação grafema/fonema.

Cadernos dos alunos (anexo B - 3)

Durante a aula não foi utilizado o caderno diário dos alunos mas a professora cedeu os exercícios realizados na aula seguinte sobre a aprendizagem do grafema *j*, leccionado na aula observada.

É apresentado o desenho de um carimbo relativo a um “javali”. Juntamente com o desenho, encontra-se o grafema minúsculo e maiúsculo em caracteres de imprensa e manuscrito. O carimbo desta imagem tem como função associar a palavra que lhe corresponde ao fonema que a inicia, associando-o, por fim, ao grafema transcrito, facilitando esta descodificação grafema/fonema através do nome correspondente à imagem. Ao lado do carimbo, os alunos escrevem, livremente, frases relativas à imagem “javali”., usando, preferencialmente, letras já conhecidas. Se um aluno pretende escrever uma palavra com grafemas ainda não leccionados, a professora não a rejeita e ajuda o aluno a desenhar a letra desconhecida.

Por fim, exercitam e aperfeiçoam o grafema minúsculo e maiúsculo repetidas vezes, seguindo o modelo dado no início das linhas do caderno, para automatização da sua escrita. É de salientar que não se iniciam os exercícios com a escrita dos grafemas isolados mas, com a escrita de frases e não se verifica a tarefa da escrita sucessiva do quadro silábico, como nos cadernos dos alunos das outras professoras. As actividades no caderno retratam uma aprendizagem feita num sentido analítico, em que se parte de uma imagem e de frases (todo, global) com significado para os alunos até chegar à unidade mínima, a letra, sem passar, no entanto, pelas palavras e pelas sílabas. Dá-se maior importância à formação e contextualização de frases, partindo de uma imagem, do que à escrita da letra que só interessa a nível de aperfeiçoamento gráfico. Privilegia-se o todo, o real e o concreto através de frases que incluem palavras iniciadas com a letra pretendida.

Manual e livro de fichas (anexos B - 4 e B - 5)

(SILVA, C. & MONTEIRO, M. (2003). *Júnior*. Lisboa: Texto Editora)

Relativamente às páginas do manual que se dedicam à identificação e aprendizagem da letra *j*, facilmente se verifica que as actividades apelam ao desenvolvimento de diversas competências: visual, auditiva, gráfica, leitora, fonética, perceptiva e ilustrativa. Todos os exercícios têm como objectivos: identificar, reconhecer, desenhar, corresponder e localizar as diferentes grafias da letra em questão. Este manual faz uma abordagem da letra, partindo de um pequeno texto onde se destacam as palavras com essa mesma letra e, onde se decompõem estas palavras em sílabas e em letras. A aprendizagem inicia através de uma base global, de um todo concreto e significativo para os alunos (texto) e, rapidamente, se desce de forma gradual até à letra. Após esta decomposição, procede-se à composição de novas palavras e frases, partindo da letra, através de exercícios variados de reconhecimento fónico e gráfico e de interesse lúdico para os alunos. São evidentes os jogos sistematizados de análise e de síntese ao longo das páginas deste manual e o recurso a actividades práticas que valorizam e pretendem o desenvolvimento das várias competências já enunciadas (pintura, reconhecimento fonético e gráfico, leitura, rima e produção escrita). Esta mistura verificada de procedimentos analíticos e sintéticos e a importância dada à contextualização das palavras e das frases através de imagens e de desenhos fazem com que este manual privilegie o método analítico-sintético ou misto, onde os exercícios são variados e seguem ambas as marchas metodológicas, sistemática e simultaneamente.

Quanto ao livro de fichas, os seus exercícios também seguem o mesmo procedimento analítico-sintético, onde se verificam diversas actividades de análise e de síntese. No entanto, este livro dá mais ênfase à escrita e aperfeiçoamento gráfico da letra isolada do que o manual, pois trata-se de um recurso de apoio à prática e ao exercício gráfico mais aprofundado das competências desenvolvidas no manual.

Concluindo, qualquer um destes materiais de apoio, desde o desenho realizado no início da aula até aos exercícios práticos dos cadernos e dos manuais, reflectem uma metodologia baseada no processo analítico-sintético do ensino/aprendizagem da leitura. Todas as actividades dos materiais de apoio desenvolvidas na aula desta docente valorizam a aprendizagem significativa e contextualizada, partindo de um todo concreto e global (história, texto, frase ou palavra) até chegar à unidade mínima, a letra. Após este processo analítico inicial, segue-se uma marcha inversa, sintética, onde se compõem novas palavras e frases, partindo dessa mesma letra. Estes materiais são marcados por actividades e exercícios sistematizados de análise e de síntese em etapas de curta duração e, é esta mistura de procedimentos metodológicos que define a orientação do método misto ou analítico-sintético, enunciado na entrevista e praticado na aula desta professora. Valorizando, também, o conceito de uma pedagogia activa, debruçada sobre os interesses e a motivação da criança, e privilegiando o seu conhecimento semântico, esta docente respeita as concepções teóricas e sobre a prática defendidas durante a sua entrevista e praticadas na sua sala de aula. Ou seja, o método de iniciação à aprendizagem da leitura adoptado e defendido pela professora (método misto ou analítico-sintético) corresponde, de facto, àquilo que é efectuado e praticado nas aulas e nos exercícios dos materiais de apoio às mesmas.

Professora C

Cadernos dos alunos (anexos C - 1 e C - 4)

A professora preparou, antecipadamente, os exercícios sobre a aprendizagem do grafema *b*. A apresentação deste é feita inicialmente com um desenho relativo à personagem da história lida anteriormente (o cão “Basílio”). Por baixo do desenho, está representada a letra minúscula e maiúscula e a palavra “Basílio” em caracteres manuscritos. O aluno depara-se com uma mistura de imagem/grafema/palavra a fim de o ajudar na descodificação destes signos gráficos e fazê-los corresponder ao respectivo

fonema através do nome representado na imagem. Esta imagem tem, assim, como função facilitar esta descodificação grafema/fonema através do nome que lhe é associada. O aluno vê o desenho e lembra o nome da personagem, chegando mais facilmente ao som e ao grafema que inicia tal nome. Depois da imagem, está representado o grafema *b* minúsculo e maiúsculo e as competências visuais do aluno estão agora associadas às competências gráficas, que terá de desenvolver a seguir. Também está escrita a palavra correspondente à imagem que facilita esta associação.

Primeiramente, os alunos pintam o desenho a gosto e, com o lápis, contornam as letras e a palavra, exercitando a competência motora e gráfica para a apreensão dos grafemas. Só depois é que eles escrevem e aperfeiçoam o *b* e o *B* repetidas vezes, seguindo o modelo dado no início de cada linha do caderno. Após esta tarefa com a letra isolada, segue-se o mesmo processo, agora com o quadro silábico. Os alunos devem praticar estes exercícios gráficos várias vezes até chegarem ao fim da linha. Por fim, é colada a folha em forma de flor que contém um exercício relativo à leitura e à transcrição de palavras ilustradas com os respectivos desenhos, facilitando a sua decifração. As actividades dos cadernos privilegiam, de facto, o processo sintético, em que a aprendizagem se debruça, essencialmente, na aquisição inicial da unidade mínima (letra) partindo de seguida para o quadro silábico e para as palavras. A insistência relativa à apreensão gráfica da letra e das respectivas sílabas é, nitidamente, verificada com estes exercícios tradicionais e mecanizados de repetição sucessiva. Esta marcha sintética prossegue com a leitura e a transcrição de palavras iniciadas com a letra pretendida. No entanto, o desenho e a palavra (“Basílio”) que iniciam todos estes exercícios de síntese integram neste procedimento sintético um aspecto analítico, verificando-se uma certa globalização no método sintético. Ou seja, a contextualização da letra numa palavra e numa imagem conhecida parece ter alguma importância para esta docente cuja aula também é caracterizada por esta breve abordagem inicial analítica, embora seja o processo sintético que predomina e domina a sua metodologia de ensino/aprendizagem. O global, o concreto e a conceptualização do todo são importantes numa fase inicial mas o procedimento seguido neste material de apoio acaba por respeitar os princípios de uma aprendizagem sintética.

Cartaz (anexo C - 2)

Relativamente ao cartaz apresentado e exposto na aula desta professora, este evidencia, principalmente, a imagem da “boneca” estando associada aos vários grafemas da letra *b* e à palavra correspondente (em letra manuscrita e de imprensa). Esta associação imagem-letra-palavra ajuda os alunos a descodificar o grafema e a chegarem ao seu fonema. Pode-se dizer que a marcha processual seguida pode ser considerada sintética e/ou analítica, pois letra e palavra são apresentadas simultaneamente e o procedimento mental toma ambas como ponto de partida até chegar ao som pretendido.

Ficha de trabalho (anexo C - 3)

Esta ficha de trabalho contém diversos e variados exercícios que valorizam uma série de competências: leitora, gráfica e fonética. Apesar da apresentação de uma imagem e da frase correspondente logo no início da ficha, facilmente se verifica que predomina um procedimento metodológico sintético ao longo da mesma. De facto, não se verifica um processo de análise, excepto neste momento inicial. O grafismo manuscrito da letra minúscula e maiúscula é uma actividade primordial, seguindo-se a composição de sílabas onde se compara, graficamente, a letra em questão com outra já conhecida. Após a leitura e a escrita das sílabas, chega-se às palavras através de exercícios de carácter fónico, de reconhecimento visual/gráfico e de escrita. A leitura e a transcrição de palavras são elaboradas recorrendo a imagens, a comparação de letras e a composição de sílabas. Assim, pode-se referir que o sentido processual tomado neste material de apoio é o sintético (letra-sílaba-palavra) embora a imagem e a frase que se apresentam inicialmente, sejam consideradas apenas uma forma de contextualizar a primeira abordagem da letra, tornando mais fácil a sua descodificação.

Manual e livro de fichas (anexos C - 5 e C - 6)

(SILVA, C. & MONTEIRO, M. (2003). *Júnior*. Lisboa: Texto Editora)

Sendo o manual adoptado o mesmo da professora B, o procedimento processual verificado nas páginas dedicadas à aprendizagem da letra *b* é o mesmo. Ou seja, com o objectivo de identificar, reconhecer, desenhar, corresponder e localizar as diferentes grafias da letra em questão, este manual contém imensos exercícios que privilegiam o desenvolvimento de diversas competências: visual, auditiva, gráfica, leitora, fonética, perceptiva e ilustrativa. A apresentação da letra é introduzida partindo do todo, de um

pequeno texto, que é decomposto em palavras, estas em sílabas e, finalmente, chega-se à letra. Depois seguem-se exercícios de composição de sílabas, palavras e frases, recorrendo a actividades lúdicas onde a imagem e a associação visual prevalecem a fim de facilitar o reconhecimento gráfico e fónico da letra. Assim, verificam-se actividades sistemáticas de análise e de síntese e desenvolvem-se competências variadas de pintura, sinalização, completamento, leitura, escrita, formação e ordenação de palavras e frases... Apesar de esta professora ter enunciado na sua entrevista utilizar o método sintético, é evidente a conduta analítico-sintética ou mista no seu manual adoptado cuja aprendizagem da leitura não toma como ponto de partida a letra isolada, mas o texto e a palavra onde a letra se encontra inserida. A partir deste sentido inicial analítico, procede-se imediatamente a actividades de carácter sintético e ambas as marchas metodológicas são valorizadas simultaneamente.

Relativamente ao livro de fichas (também é o mesmo que o da professora B), as actividades desenvolvidas privilegiam o mesmo procedimento analítico-sintético, pois a análise e a síntese são verificadas sistematicamente. Como já referi na análise anterior, este livro dá mais ênfase à escrita e aperfeiçoamento gráfico da letra isolada do que o manual, pois trata-se de um recurso de apoio à prática e ao exercício gráfico mais aprofundado das competências desenvolvidas no manual.

Concluindo, os materiais de apoio utilizados por esta docente acabam por estabelecer uma relação coerente com a prática pedagógica verificada e com o discurso relatado na entrevista. Apesar de ela ter enunciado utilizar o método sintético, verifica-se no seu discurso e na sua prática a valorização de uma abordagem analítica na aprendizagem da leitura. Ou seja, a iniciação desta aprendizagem deve ser realizada através de uma história ilustrada onde se destaca uma ou várias palavras iniciadas com a letra pretendida. A contextualização da letra num todo concreto e significativo (texto) é relevante para despertar o interesse e motivar os alunos e para descer analiticamente até à letra. Mas o sentido processual privilegiado, após uma análise inicial, é sintético onde se valoriza o exercício gráfico da letra isolada e a composição de sílabas, de palavras e de frases. Mantendo uma relação coerente com o discurso e a prática, todos os materiais revelam um procedimento metodológico, predominantemente, sintético nas suas actividades e, tanto os cadernos dos alunos como a ficha de trabalho seguem este sentido de síntese. No entanto, verifica-se em todos eles uma breve abordagem inicial analítica através de imagens, palavras ou frases. O manual e o livro de fichas

adoptados, como já se verificou na análise anterior, respeitam uma linha processual analítico-sintética ou mista mas esta professora utiliza-o sem que este aspecto interfira na sua metodologia. Assim, embora ela não siga linearmente o método sintético puro, pois insere-se uma etapa de análise inicial, esta docente é coerente com as suas concepções teóricas e sobre a prática, nas suas práticas pedagógicas e nos materiais que utiliza. Como tal, apesar de ela enunciar utilizar o método sintético, acaba por referir e colocar na sala de aula estratégias que não respeitam puramente os princípios deste método, e introduz uma marcha inicial analítica neste processo de ensino/aprendizagem da leitura.

Considerações finais

A aprendizagem da leitura, na fase inicial e elementar da escolaridade, constitui um processo complexo, essencial e determinante na formação de futuros leitores, interessados, activos, críticos e bem sucedidos social e profissionalmente. Tratando-se de uma competência que não se limita à descodificação de signos gráficos, ao conhecimento das letras e ao relacionamento destas com os sons que representam, a leitura requer uma aprendizagem contínua que se prolongue por todo o percurso escolar, a fim de potenciar o desenvolvimento gradual da capacidade de compreender e extrair o significado do material escrito e a criação de interesses e hábitos leitores. As investigações e os estudos actuais realizados neste âmbito apresentam e defendem variadas perspectivas e pontos de vista a nível pedagógico e metodológico. No entanto, os vários autores são unânimes em considerar a existência e a importância de vários factores, extra e intraescolares, e de várias competências inerentes e necessárias à aprendizagem da leitura. O sucesso na aquisição da competência leitora está directamente relacionado com o aluno, com as suas características individuais e a sua experiência fora da escola. É a partir do conhecimento e do respeito pelas particularidades cognitivas, linguísticas, vivenciais e sociais que distinguem cada aluno que a escola poderá responder às suas necessidades educacionais e ensinar a ler, no seu sentido mais amplo, de forma eficaz e bem sucedida. Sendo a leitura uma condição indispensável na vida académica, social e profissional de qualquer indivíduo, a sua aprendizagem deve incidir, sobretudo, no desenvolvimento das competências, de compreensão, no levar o aluno a gostar de ler e a tornar-se num leitor fluente, activo e crítico.

Pretendendo reflectir sobre as metodologias de iniciação à leitura utilizadas na sala de aula do 1º ano de escolaridade, este trabalho incidiu sobre o discurso dos professores acerca dos métodos de ensino/aprendizagem de leitura, sobre as suas concepções teóricas e sobre as suas práticas pedagógicas, procurando estabelecer uma correlação entre tal discurso e as actividades práticas desenvolvidas na sala de aula.

Procurou esta investigação conhecer o grau de conhecimento que as professoras têm dos métodos/modelos de iniciação à leitura, as suas concepções teóricas relativamente a estes e as suas práticas pedagógicas. Também foi importante identificar as razões e as influências que levam à escolha de um determinado método.

Quanto às concepções gerais sobre os métodos de ensino/aprendizagem da leitura, todas as professoras envolvidas no estudo têm consciência de que não existe um método ideal para ensinar a ler todos os alunos. O sucesso desta aprendizagem é alcançado através de uma metodologia que respeite a individualidade da criança, as suas características, os seus ritmos de aprendizagem, o seu contexto social e familiar e as suas capacidades cognitivas e linguísticas. Assim, a sua escolha metodológica deve ser um reflexo deste conhecimento prévio acerca da turma e dos alunos em questão. É o método que deve ser adaptado aos alunos e não o contrário. Cada criança é diferente e aprende a ler com qualquer método, desde que este se adeque às suas necessidades pessoais. Logo, segundo as docentes, todos os métodos são considerados eficazes, reconhecendo-se em qualquer um deles aspectos positivos e negativos, vantagens e desvantagens. Nesta perspectiva, qualquer método se pode tornar no melhor e a aprendizagem pode ser bem sucedida se a sua escolha depender do tipo de alunos com que se trabalha. Também é importante a flexibilidade do professor na utilização dos métodos, que não devem ser imutáveis quando não se obtêm resultados positivos; logo a alteração da prática metodológica torna-se vital quando se detectam dificuldades e/ou insucesso em cada criança.

Os métodos (método Jean-Qui-Rit, método misto e método sintético) utilizados pelas docentes são diferentes. Cada uma delas justifica as suas escolhas valorizando os respectivos princípios metodológicos e pedagógicos e defendendo as vantagens e as características que definem o método utilizado.

Relativamente a concepções específicas sobre cada método de iniciação à leitura, facilmente se conclui que não existem concepções teóricas muito consistentes relativamente aos métodos escolhidos pelas professoras que, no entanto, têm ideias claras e concretas sobre os procedimentos estratégicos utilizados em cada um deles, baseadas na experiência pessoal e profissional. Verificaram-se algumas confusões e dúvidas na denominação do método escolhido e alguma falta de argumentação conceptual, mas também foram apresentadas noções exactas sobre os princípios pedagógicos e o procedimento prático que caracterizam o método escolhido. De uma forma geral, apesar da revelação de menos conhecimentos teóricos e de conceitos pouco aprofundados sobre as características e os processos cognitivos envolvidos em cada método, são transmitidas ideias correctas sobre as práticas pedagógicas e as metodologias neles utilizadas.

Todas as professoras referiram ter tido alguma formação teórica e prática sobre os métodos de leitura durante a sua formação inicial, integrada em aulas teóricas e/ou na prática pedagógica (estágio) ao longo do curso, em momentos, contextos e de formas diferenciados. Apesar das várias metodologias lhes terem sido expostas e dadas a conhecer teoricamente e/ou na prática, não terão sido então aconselhadas a optar por um método específico, foram antes incentivadas à descoberta pessoal e à prática decorrente de uma opção própria. Esta formação não foi decisiva nas preferências metodológicas de duas das docentes entrevistadas, que revelavam alguma carência de concepções sobre o método que utilizam. Somente uma encarou a sua opção como dependente da formação/orientação académica inicial, que lhe proporcionou um maior sentido crítico e concepções mais aprofundadas, levando-a à identificação pessoal com o método que decidiu adoptar na sua prática profissional.

Para além de conhecer as concepções das professoras, também se tornou relevante para este estudo fazer uma análise das razões e das influências que levam à escolha de um determinado método de leitura na vida profissional. Mais do que a formação académica inicial, houve outros factores que condicionaram a opção por um dos métodos: a experiência pessoal de aprendizagem, a prática profissional e a formação pós-graduada. Todos eles, de forma mais ou menos relevante, foram enunciados pelas professoras, acabando por influenciar as suas escolhas e possibilitando um maior conhecimento do procedimento e das estratégias metodológicas a utilizar em sala de aula.

Analisando as razões que justificam e fundamentam as opções, verifica-se que todas as professoras adoptaram métodos que lhes transmitem maior segurança a nível conceptual e prático. Para além da necessidade desta confiança e de um conhecimento concreto do método adoptado, detectou-se também a necessidade da aceitação deste por parte da comunidade que apoia e acompanha as crianças fora da escola. As professoras que optaram por métodos de via sintética fundamentaram a sua escolha baseada nas reservas que os pais levantam relativamente ao método global, já que, desconhecendo a sua progressão metodológica, não compreendem nem conseguem acompanhar os filhos numa aprendizagem que só revela resultados a mais longo prazo. Por força da reacção pouco favorável duma sociedade marcada ainda pela aprendizagem tradicional e pelo procedimento sintético na iniciação à leitura, o método global é evitado pelas professoras apesar de lhes serem reconhecidas algumas vantagens. O sucesso escolar também deriva do contexto social e familiar que envolve os alunos. A professora que

optou pelo método misto fundamentou a sua escolha defendendo os princípios e os ideais pedagógicos que definem o método adotado em detrimento daqueles que caracterizam o método sintético. Revelou ter um conhecimento conceptual concreto dos dois métodos e acaba por enaltecer o procedimento metodológico que é distinto do das outras docentes. A sua escolha foi baseada na valorização das vivências e conhecimentos prévios da criança e no seu desenvolvimento semântico, linguístico, própria do método misto, e na desvalorização do método sintético que limita tal desenvolvimento e aprendizagem.

Após a análise das concepções das professoras sobre os métodos de iniciação à leitura e as razões que levaram às suas escolhas, é pertinente estabelecer a relação entre este discurso e a prática pedagógica exercida nas aulas de iniciação à leitura observadas. Pode-se afirmar que estas professoras, pelas diversas razões e influências já enunciadas, aplicaram, conveniente e seguramente aquilo que enunciaram na entrevista, adotando as técnicas e um procedimento metodológico próprios dos métodos escolhidos. Os procedimentos pedagógicos relativos aos métodos foram enunciados, defendidos e praticados de forma eficaz, estabelecendo-se uma relação de coerência entre discursos e práticas de iniciação à leitura. Os conceitos referidos e defendidos na entrevista como determinantes na aprendizagem da leitura foram executados e respeitados na sala de aula e as particularidades dos métodos foram concretizadas, na prática, de forma eficaz. As estratégias e as técnicas, enunciadas e praticadas, cumprem e respeitam os princípios teóricos e práticos que definem os métodos utilizados. Apenas uma das professoras não respeitava integralmente o procedimento metodológico defendido pelo método adotado, havendo actividades que, supostamente, não deveriam estar incluídas durante a aprendizagem da leitura. Apesar de não seguir integralmente o que é próprio do método escolhido, a abordagem que esta professora faz está de acordo com o que ela apontou na entrevista como característico desse método. Há coerência entre o que foi enunciado na entrevista e o que foi praticado na sala de aula.

Assim, as concepções sobre os métodos de leitura utilizados, enunciadas e defendidas nos discursos destas professoras, foram aplicadas e respeitadas na prática pedagógica. Exerceram procedimentos e técnicas metodológicas que referiram, anteriormente na entrevista e, de uma forma geral, estes correspondem às concepções características de cada método, seguindo a marcha metodológica, a ideologia e os princípios pedagógicos traçados por cada um deles. Todas as professoras praticaram e respeitaram, na sua essência, a metodologia defendida, tendo-se verificado algumas

discrepâncias e/ou adaptações criadas por elas próprias, o que revela uma certa liberdade para alterar ou criar estratégias.

Quanto aos materiais de apoio e às actividades desenvolvidas com cada um deles (cadernos, manuais, fichas de trabalho, cartazes, desenhos), eles respeitaram e coincidiram com o tipo de metodologia utilizado nas aulas observadas e com aquele que foi enunciado nas entrevistas, reflectindo o procedimento conceptual do método escolhido. No entanto, há que considerar que um mesmo manual era adoptado por professoras que seguem métodos diferentes e que o mesmo foi utilizado sem que a sua via metodológica interferisse na linha processual utilizada.

Finalizado o estudo, pode-se concluir que a metodologia adoptada nas aulas de iniciação à leitura constitui um recurso necessário, complexo e abrangente, mantendo um elevado grau de flexibilidade, para que esta se adeque ao tipo de alunos em questão. Os métodos de iniciação à leitura são caracterizados e definidos segundo diferentes concepções sobre o acto de ler e sobre os processos cognitivos e linguísticos envolvidos nesta aprendizagem. Todos eles permitem alcançar algum resultado, com alguns alunos, mas nenhum deles é totalmente bem sucedido, com todas as crianças. A escolha de um método eficaz deve depender do tipo de alunos, das aptidões e capacidades que os caracterizam e do contexto em que estão inseridos. Um professor flexível e uma metodologia adaptada ao aluno possibilitam o ensino/aprendizagem da leitura eficiente, eficaz e a formação de um futuro leitor fluente, activo e crítico. As professoras que constituíram a amostra deste estudo revelaram ter estas noções bem clarificadas, adoptando métodos de leitura que definiram e praticaram de forma fundamentada, reconhecendo as suas características, os seus princípios e os seus procedimentos metodológicos.

Bibliografia

- ALARCÃO, M. L. (1995). *Motivar para a leitura*. Lisboa: Texto Editora.
- ALMEIDA, C. J. & SAMPAIO, M. A. (1977). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- ANTÃO, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições ASA.
- ANTONINI, M. M. & PINO, J. A. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. In *Comprensión de la lectura y acción docente*. A. Puente (coord.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BASTOS, G. M. L. (1991). A Leitura. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Isabel Martins, Ana Andrade, António Moreira et al. (orgs.). Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 407 – 415.
- BARDIN, L. (1979). *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELLENGER, L. (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BELLENGER, L. (1995). *Les méthodes de Lecture. Que sais-je?* Paris: 1701.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAIBANT, J. M. (1997). A descodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e as suas implicações diagnosticas*. J. Grégoire & Piérat (Eds.). Porto Alegre RS: Artes Médicas.

- CADÓRIO, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

- CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.). Barueri: Manole.

- CAZDEN, C. (1990). A língua escrita em contextos escolares. In *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Emília Ferreiro & Margarita Palacio. Porto Alegre: Artes Médicas.

- CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In *Necessidades educativas especiais*. R. Batista (Coord.). Lisboa: Dinalivro.

- COLOMER, T. & CAMPS, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.

- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- DEB/ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: DEB/ME.

- DGEB (1978). *Programa de Formação Contínua de Professores*.

- DGEBS (1990). *Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: DGEBS.

- DÍAZ, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.

- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO de Educación Especial (1985). Madrid: Santillana.

- DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA (1984). Lisboa: Verbo.

- DIONÍSIO, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

- DOWNING, J. (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Emília Ferreiro & Margarita Palacio. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FROISSART, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.

- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

- GOLDER, C. & GAONAC'H, D. (1998). *Lire et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.

- GONÇALVES, G. (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.

- GONÇALVES, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da aprendizagem da Leitura e Escrita*. Aveiro: Fundação Jacinto de Magalhães.

- KATO, M. (1991). Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In *Leitura – Perspectivas interdisciplinares*. Regina Zilberman & Ezequiel da Silva (org.). São Paulo: Editora Ática.

- KLEIMAN, Â. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas SP Brasil: Pontes Editores.

- LEMAIRE, M. (1990). *Os meios educativos: Jean-qui-Rit*. Edições Tequi.

- MARQUES, R. (1995). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

- MARTINS, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.

- MARTINS, M. A. & NIZA I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- MIALARET, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

- MICOTTI, M. C. O. (1980). *Piaget e o processo de alfabetização*. S. Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

- MOLINA, S. (1991). *Psicopedagogia de la lectura*. Madrid: CEPE.

- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- PESTANA, M. (1974). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora.

- PINTO, M. G. L. C. (1998). O Estudo Nacional de Literacia: Do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. In *Saber viver a linguagem: um desafio aos problemas de literacia*. Col. Linguística. Porto: Porto Editora.

- QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

- REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

- RIBEIRO, M. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”*: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (tese de mestrado)
- SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SANTOS, V. M. (2003). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (tese de mestrado)
- SEQUEIRA, F. (1989). Construtivismo e Aprendizagem da Leitura. In *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs). Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, F. (1989). Psicolinguística e Leitura, In *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs). Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- SILVA, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In *Novas Metodologias em Educação*. A. de Carvalho (org.). Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB/ME.
- SIM-SIM, I. (1997). Porque não aprendem eles? In *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português*. APP. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 131 – 147.

- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In *Actas do 2º Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Fernanda Viana, M. Martins & E. Coquet (orgs.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- SIMÃO, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SMITH, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gráficas Rogar.
- SOUSA, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- SOUSA, R. V. (2004). *Discursos sobre a leitura*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (tese de mestrado)
- THORNDIKE, E. L. (1972). Reading as Reasoning: a study of mistakes in paragraph reading. In *Reading: today and tomorrow*. A. Melnik & J. E. Merrit (Eds). London: Hodder & Stoughton.
- VIANA, F. L. e TEIXEIRA, M. (2002) *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- YIN, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º ano:

- AGUIAR, Luísa (1986). *O meu tesouro – iniciação à leitura – 28 palavras*. Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, F. & LEMOS, F. (2007). *Abracadabra*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, E. & MARINHO, F. (2007) *Magia do saber*. Coimbra: Livraria Arnado.
- LETRA, C., MONTEIRO, J. & AZEVEDO M. (2007). *As letrinhas da Carochinha*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- MONTEIRO, J. & PAIVA, M. (2006). *As Leituras do João*. Vila Nova de Gaia: Gailivro. (Manual e Livro de Fichas)
- NETO, F (2007). *Pequenos Galácticos*. Maia: Edições Livro Directo.
- ROCHA, A., LAGO, C. & LINHARES, M. (2007). *Clube dos cinco*. Lisboa: Texto Editores.
- RODRIGUES, A., LANDEIRO, A. & MATOS, G. (2007). *Um-Dó-Li-Tá*. Lisboa: Texto Editores.
- ROSA, M. C. (2007). *Vá de Roda*. Maia: Edições Nova Gaia.
- SILVA, C. & MONTEIRO, M. (2003). *Júnior*. Lisboa: Texto Editora. (Manual e Livro de Fichas)
- SOUSA, M & COELHO, S. (2007). *Oficina 1*. Porto: Porto Editora.

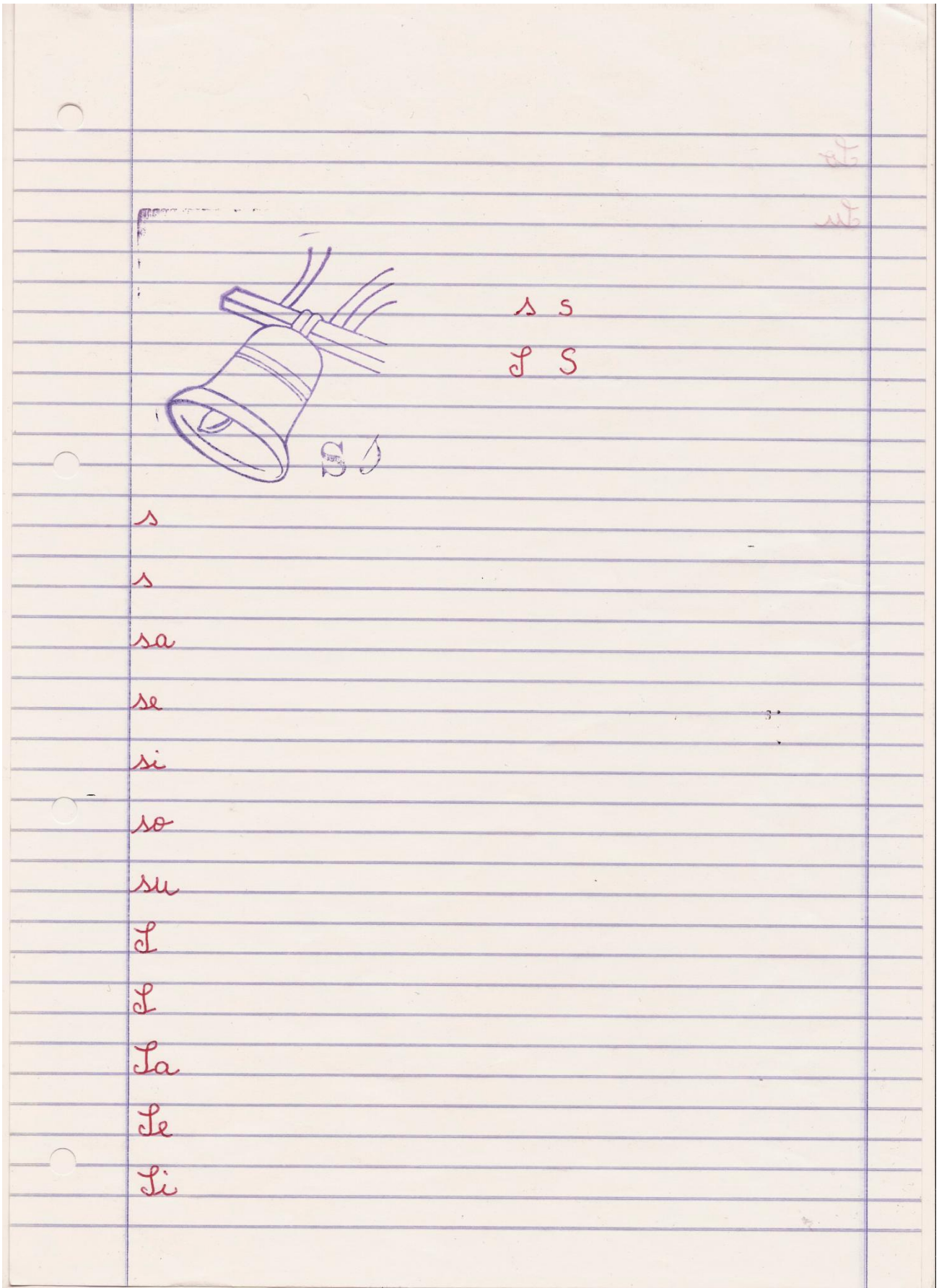
Anexos

- **Anexos A** – relativos à aula da professora A
- **Anexos B** – relativos à aula da professora B
- **Anexos C** – relativos à aula da professora C
- **Anexo D** – CD com a gravação das entrevistas às professoras

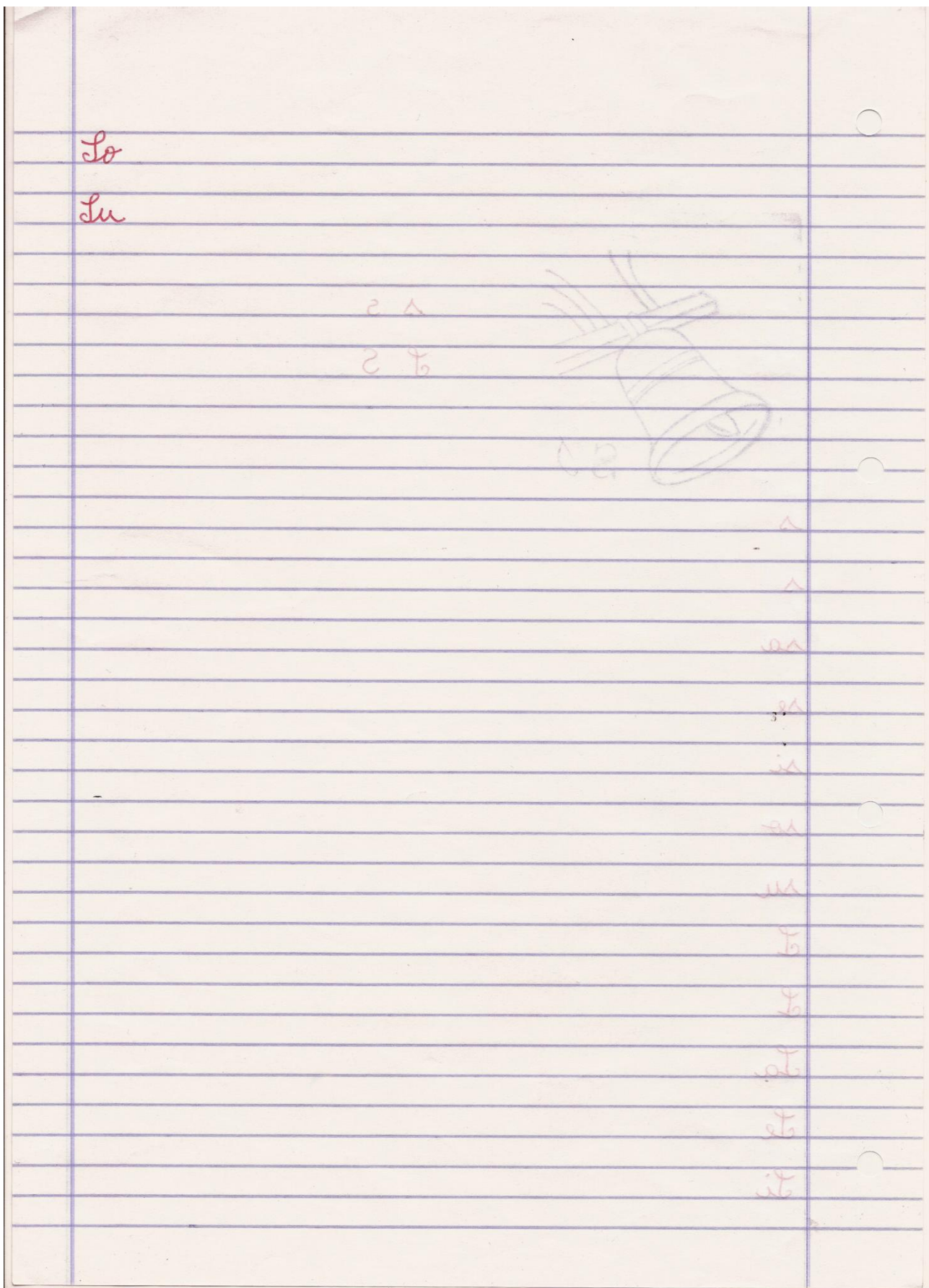
Anexos A

(relativos à aula da professora A)

Anexo A – 1 Cadernos dos alunos



Anexo A – 1 Cadernos dos alunos



Anexo A – 2 Cartaz



sino

S

s

S

s

Anexo A – 3 Cartaz



Anexo A – 4 Texto

Lê, escreve e junta o texto aos anteriores.

A Sofia sujou-se

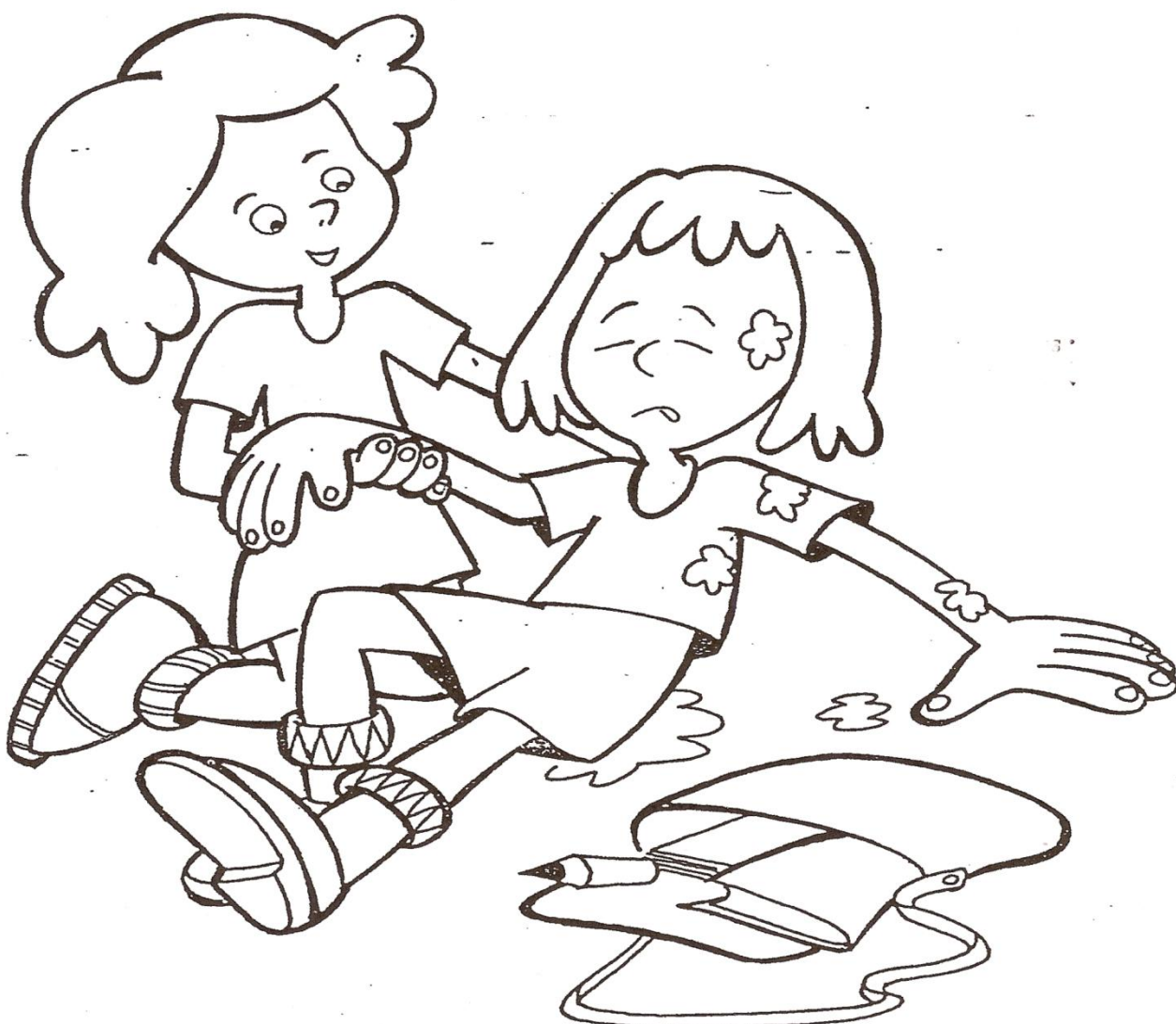
Toca a sineta da aula.

A Sofia saiu e caiu. Sujou-se toda.

A sua colega Sónia ajuda-a.

Sacode a saia e o saco.

Lava o sapato da sua amiga.



Anexo A – 5 Ficha de trabalho

Escreve palavras com sa, se, si, so, su e algumas frases.

The crossword puzzle grid consists of the following words and clues:

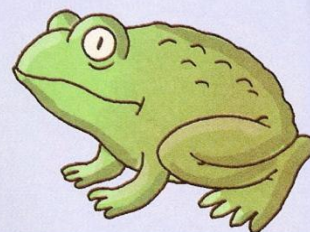
- Across 1:** 10 letters. Clue: A postage stamp.
- Across 2:** 5 letters. Clue: A butterfly.
- Across 3:** 4 letters. Clue: A sandal.
- Across 4:** 4 letters. Clue: A trash can.
- Across 5:** 3 letters. Clue: A plate.
- Across 6:** 4 letters. Clue: A bell.
- Across 7:** 4 letters. Clue: A vacuum cleaner.
- Across 8:** 4 letters. Clue: A glass.
- Across 9:** 4 letters. Clue: A woman's face.
- Across 10:** 4 letters. Clue: A shoe.
- Across 11:** 4 letters. Clue: A hat.
- Down 1:** 4 letters. Clue: A sandal.
- Down 2:** 4 letters. Clue: A trash can.
- Down 3:** 4 letters. Clue: A plate.
- Down 4:** 4 letters. Clue: A bell.
- Down 5:** 4 letters. Clue: A vacuum cleaner.
- Down 6:** 4 letters. Clue: A glass.
- Down 7:** 4 letters. Clue: A woman's face.
- Down 8:** 4 letters. Clue: A shoe.
- Down 9:** 4 letters. Clue: A hat.

The letter 'Z' is placed in the 4th cell of Across 2 and the 4th cell of Down 1.

Anexo A – 6 Manual escolar



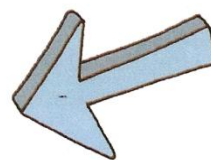
É o sapo.



✎ Lê e cobre.

sa se si so su
 sa se si so su

✎ Rodeia as figuras que têm a letra s no seu nome.



✎ Escreve os seus nomes.



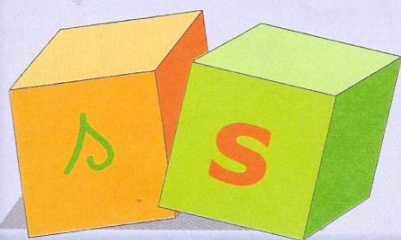
✎ Liga correctamente e copia os nomes.



bota
 sino
 selo
 sapato

sino _____
 selo _____
 sapato _____
 bota _____

Anexo A – 6 Manual escolar



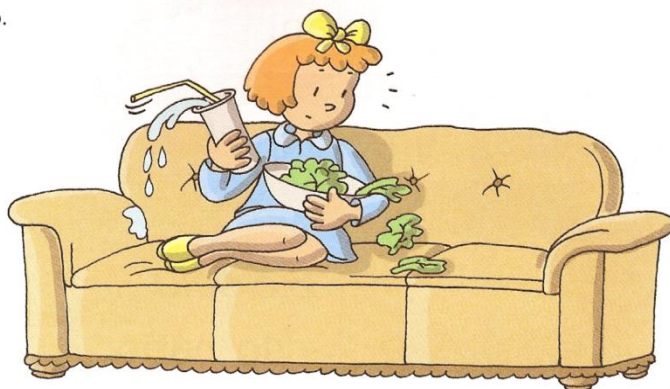
S

Cobre e continua.

S s s s

S s s s

Lê e copia o texto.



No sábado a Cátia comeu na sala.

– Cuidado Cátia! A salada caiu no tapete.




– Ui! Ui! E o sumo de limão na saia.

Completa.

No tapete caiu _____.

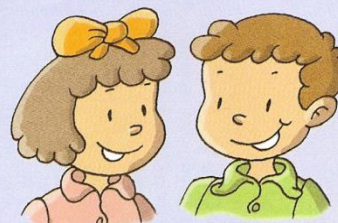
Na saia caiu _____.

Auto-avaliação

-  Sei bem
 Sei
 Preciso melhorar

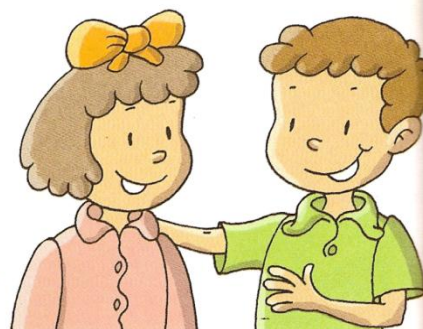


É o Sá
e a Sónia.



✎ Lê o texto.

O Sá ouviu o sino.
Ele saiu da sala de aula.
No pátio viu a Sónia e o Simão.
A Sónia levava uma saia de seda.
O Sá, no saco, levava sumo.



✎ Assinala com X as frases correctas.

O Sá ouviu...

- o sapato.
- o sapo.
- o sino.

Ele saiu...

- do pátio.
- da sala.
- da rua.

No pátio viu...

- a Sónia e o Rui.
- o Simão e a Rita.
- a Sónia e o Simão.

A Sónia leva...

- uma caneta.
- o sapato.
- uma saia.

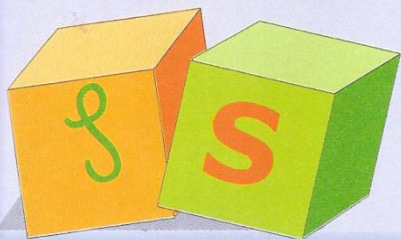
A saia é...

- de sola.
- de sopa.
- de seda.

O Sá levava...

- uma banana.
- uma sacola.
- sumo.

Anexo A – 6 Manual escolar



S

Cobre e continua.

S s s s

S s s s

Ordena as sílabas e escreve as palavras formadas.

no si _____

no so _____

co sa _____

la sa _____

lo se _____

pa so _____

Assinala com X o que é verdadeiro.



Copia a frase.

O Simão sacode a sua roupa.



Auto-avaliação

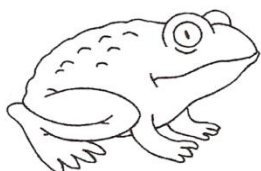
Sei bem

Sei

Preciso melhorar

Anexo A – 6 Ficha de trabalho

Fichas de Trabalho



É o sapo.
É o sapo.



S s s s s s s s

s s s sa sa

se se si si

so so su su

• Segue o código e escreve as palavras.

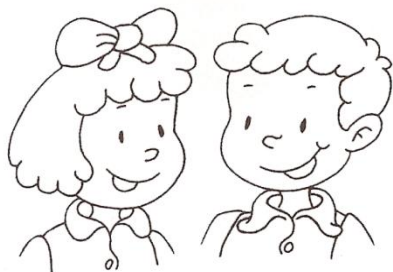
sa	si	lo	to	no	bão	se
da	pa	co	po	la	te	so

• Troca as sílabas e escreve as palavras.

bo sa te ne	pa sa to	ne si ta	la co sa
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Anexo A – 6 Ficha de trabalho

As Leituras do João 1.º Ano



É a Sónia e o Sá.
É a Sónia e o Sá.

S

S s s s

s s s

Sa Sa

Se Se

Si Si

So So

Su Su

- Lê e copia.

Dia sete é sábado.

A Salomé vai ao salão e toca o sino.

O sapo saiu do tubo e subiu à sacola do Simão.

– Ui! Ui! Sai, sapo, sapeca!

O sapo pulou e sumiu.



- Completa, de acordo com o texto.

Sábado é dia _____.

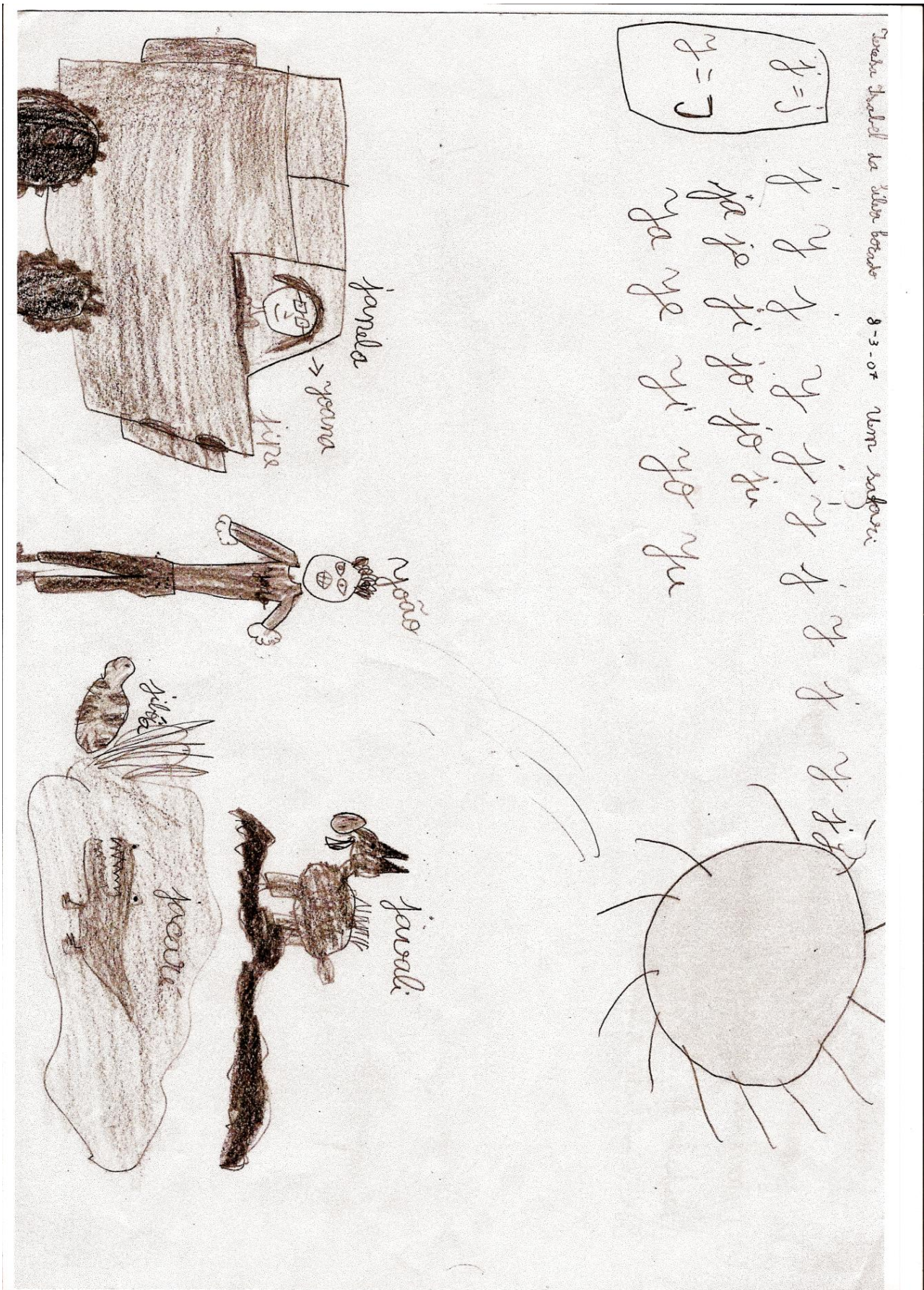
Do tubo saiu o _____ e subiu à _____

do _____.

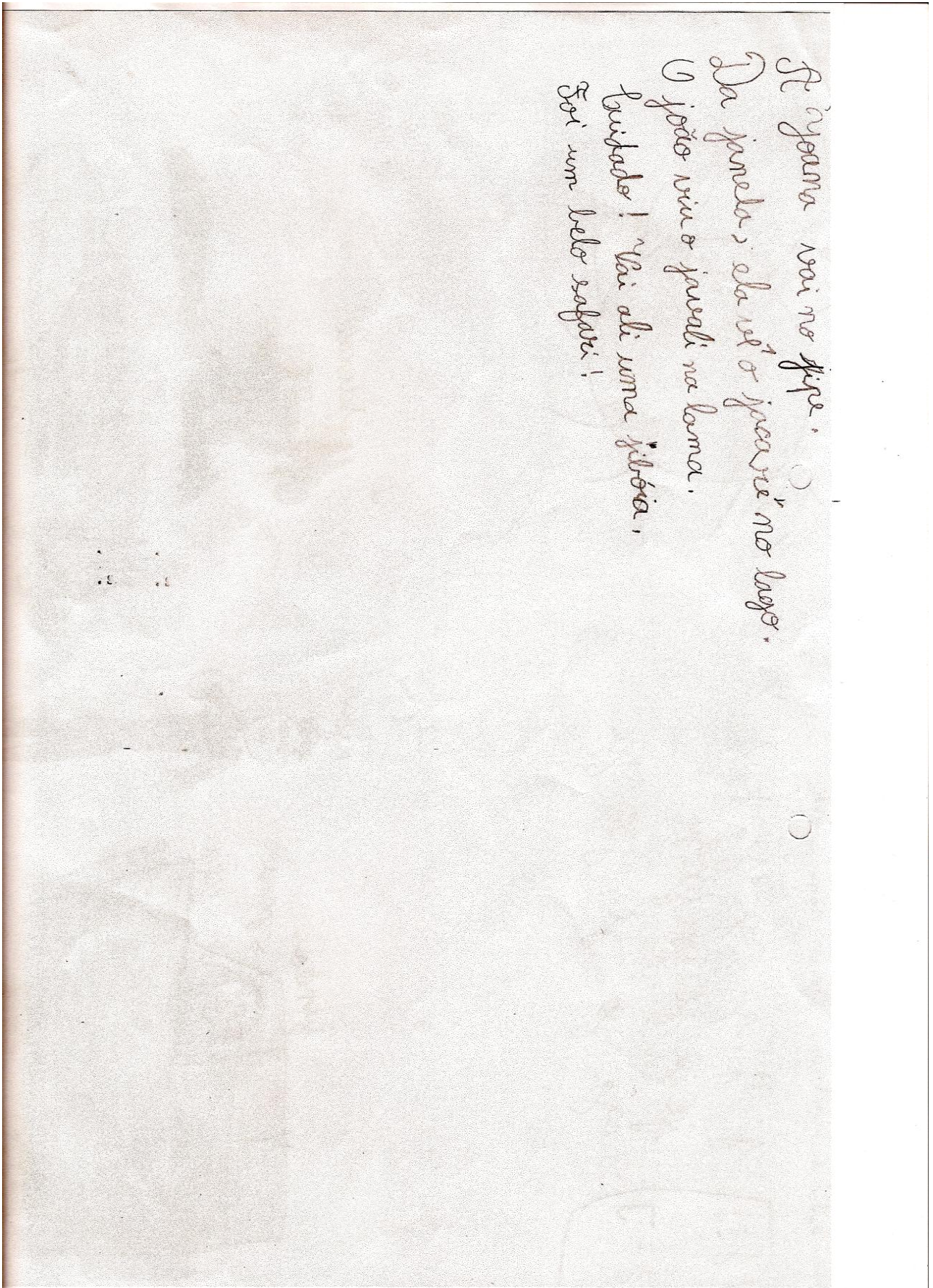
Anexos B

(relativos à aula da professora B)

Anexo B – 1 Desenho



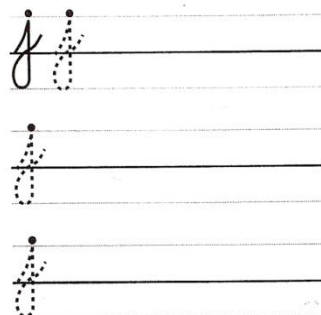
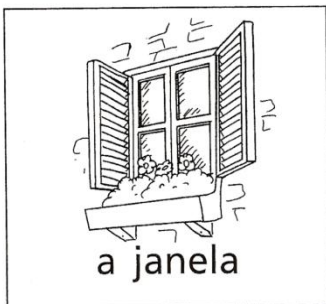
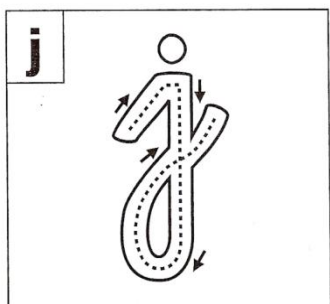
Anexo B – 1 Desenho



Atyama vai no filme.
Da janela, ela vê o javali no lago.
O javali via o javali na lama.
Luzidado! Vai ali com a jibóia,
Sei um belo sapato!

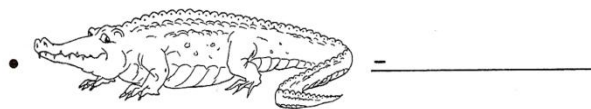
Anexo B – 2 Ficha de trabalho

1 – Cobre pelo tracejado e completa.

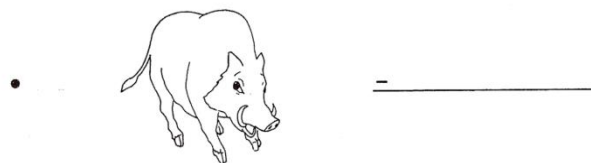


2 – Liga correctamente e escreve.

ja va li •



bo ti ja •



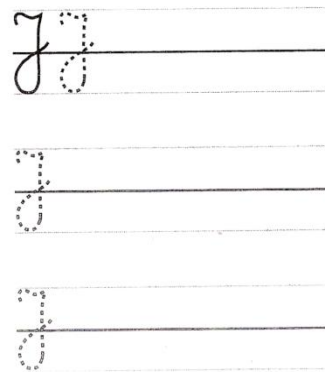
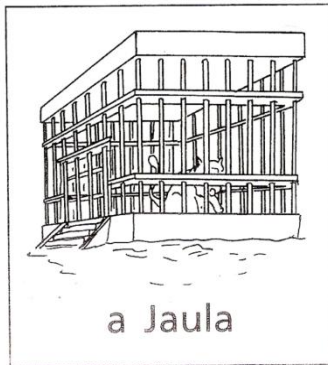
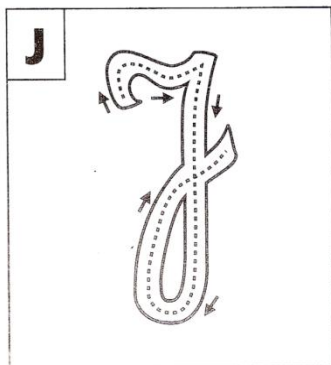
ja ca ré •



3 – Lê a frase e copia-a.

- A Joana vai de jipe para a escola.

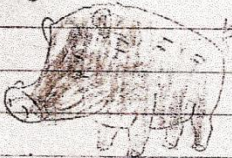
4 – Cobre pelo tracejado e completa.



Data ____ / ____ / ____ Nome _____ 51

Anexo B – 3 Cadernos dos alunos

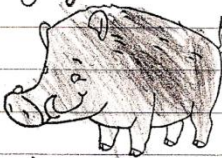
J J



O javali é da tia.
O javali xi.
O javali pipi.

j j j j j j j j j j j j j j j j

J javali J

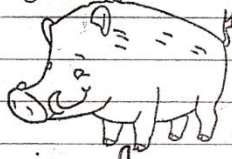


O javali vive no Zoo.
O javali furta o balão.
O javali vive na mata.
O javali roeu a bolota.

j j j j j j j j j j j j j j j j

r r r r r r r r r r r r r r r r

J J



O javali vive no ZOO.
O Bata tem um javali.

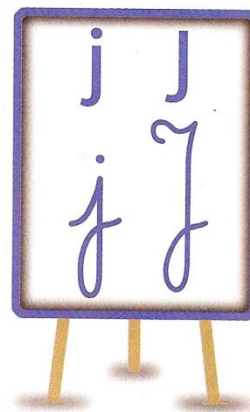
j j j j j j j j j j j j j j j j

r r r r r r r r r r r r r r r r

Anexo B – 4 Manual escolar



+ Identificar a letra j; reconhecer as diferentes grafias do j; desenhar a letra j; dizer os nomes das figuras e identificar a presença/ausência do som j; identificar a letra j nas palavras; estabelecer a correspondência impresso/manuscrito e maiúscula/minúscula; localizar a letra j no alfabeto.

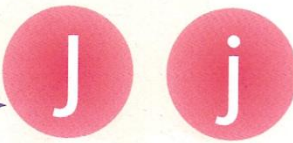


Lá vão o **J**aime e a **J**oana.
 Vão ao **j**ogo.
 O jogo é no **J**apão.
 Vão de avião.
 A **J**oana viaja do lado da **j**anela.

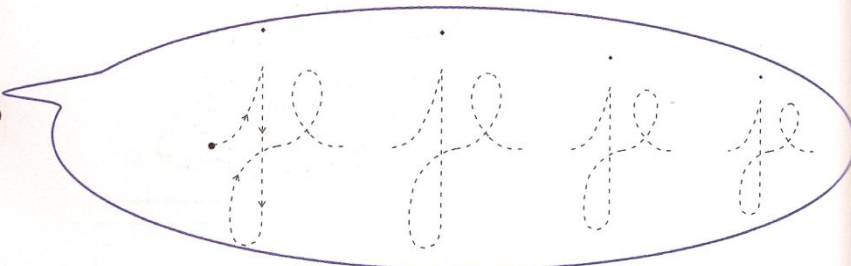


*J*aime
*J*ai... me
*J*ai...
j... ai

*j*ogo 
jo... go
jo...
j... o



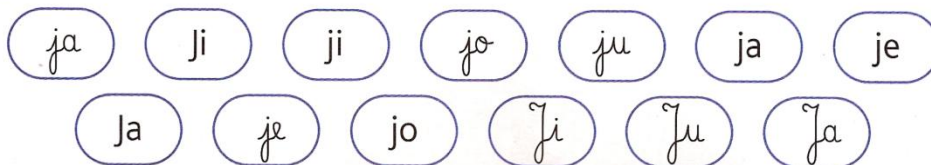
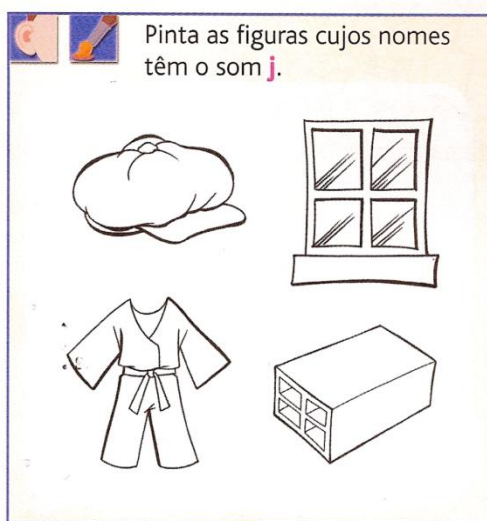
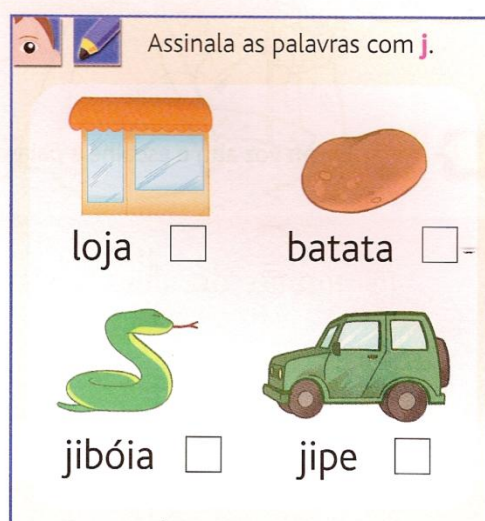
Cobre.



Anexo B – 4 Manual escolar

Livro
de Fichas:
Fichas 71 a 73

Pinta, com a mesma cor, as sílabas iguais.

Pinta as figuras cujos nomes têm o som **j**.Assinala as palavras com **j**.Completa com **j** ou **J**.

O aime e a oana vão ao ogo no apão.
A oana via a do lado da anela.



Contorna as sílabas.



janela	jipe	joanete	
loja	jogo	jibóia	viaja
beijo	pijama	judo	tijolo
Joana	Jaime	Judite	

n o p q r s t u v w x y z

83

Anexo B – 4 Manual escolar



Descobre a silhueta que corresponde ao rato.



Lê em voz alta e escolhe a palavra certa para rimar.

A mana da Manuela vê a
Júlia à _____.



janela



panela

O Júlio vai janota, leva
uma bela _____.



sapato



bota

João, tapa a tola!
Vê lá a _____.



bolo



bola

O papagaio dá o pé.
A Joana bebe _____.



boné



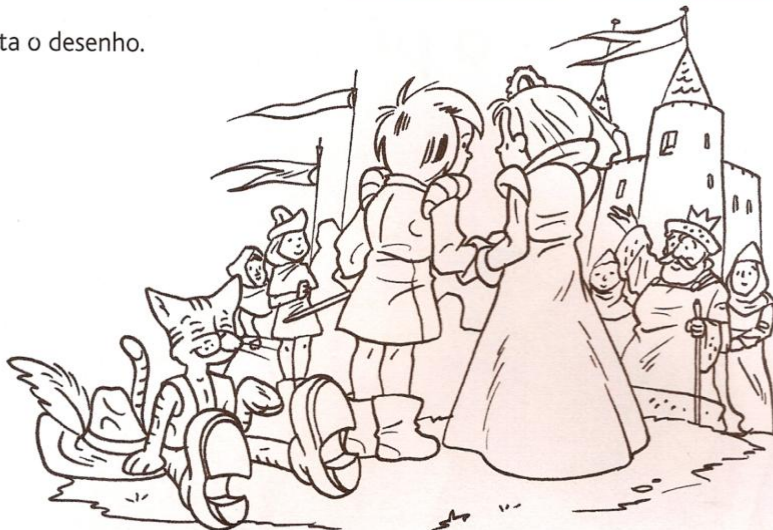
café

Anexo B – 4 Manual escolar

Livro
de Fichas:
Fichas 71 a 73



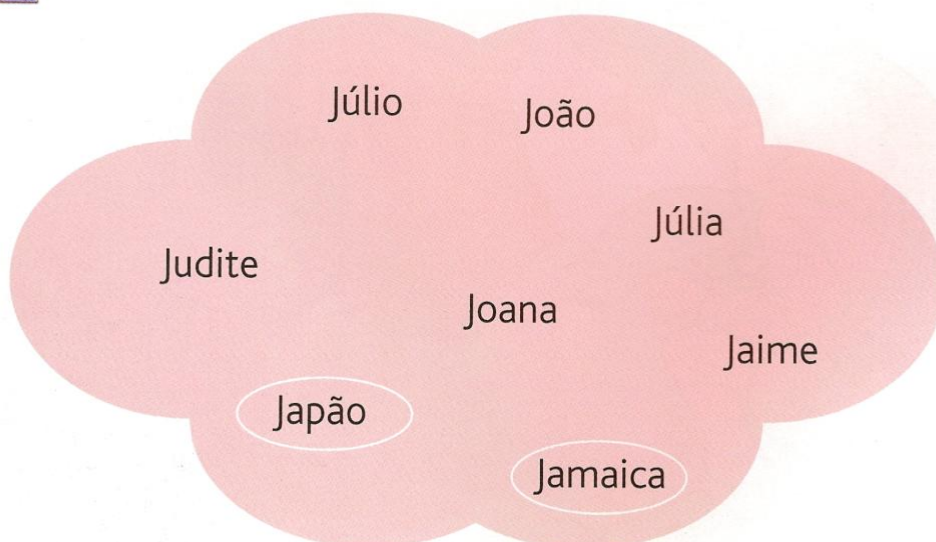
Pinta o desenho.



Escreve quatro frases sobre a história do Gato das Botas.



Tantos nomes! Lê-os.



Anexo B – 5 Livro de fichas


Ficha 71

(págs. 82 a 85 do manual)

Nome: _____

Data: _____




 Cobre o tracejado.



 Copia.

Handwriting practice lines for the letter 'j'. The first line shows a single lowercase 'j'. The second line shows two lowercase 'j's. The third line shows two lowercase 'j's. The fourth line shows two lowercase 'j's.

 Cobre e completa.

Jaime



jogo

Handwriting practice box containing the following words and letters: ja je _____ ju ja je _____ ju

J _____ Ji Jo _____ J _____ Ji Jo _____

TEXTO EDITORA • JÚNIOR • Livro de Fichas • Língua Portuguesa • 1.º ano

Anexo B – 5 Livro de fichas

Ficha 72

(págs. 82 a 85 do manual)

Nome: _____

Data: _____



Lê. Liga as palavras às figuras correspondentes. Rodeia as sílabas com j.

janela •

•



tijolo •

•



jipe •

•



jibóia •

•



pijama •

•



judo •

•



Escreve várias vezes o j e o J.

j



Consulta a página 82 do manual e completa.

Lá vão o _____ e a _____.

Vão ao _____.

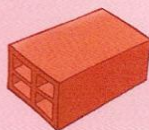
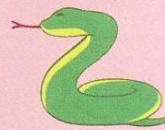
O jogo é no _____.

Vão de avião.

A _____ viaja do lado da _____.



Rodeia a palavra que corresponde à figura.

faneca
janela
panelajipe
jiga
lojaviaja
jaleca
tijolojoanete
jibóia
pijama

J

Anexo B – 5 Livro de fichas

Ficha 73

(págs. 82 a 85 do manual)

Nome: _____

Data: _____



Lê. Escreve os nomes nos seus lugares.

Júlia

José

Joana

Júlio

Jaime

João

Julieta

Jessica

Meninas

Júlia

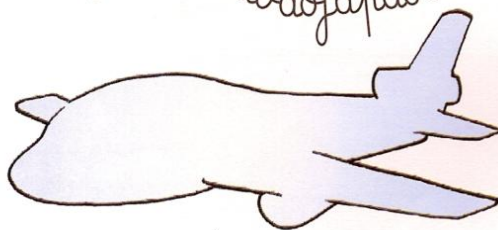
Meninos

João

Volta a consultar a página 82 do manual. Coloca V ou F .• O Jaime e a Júlia vão ao jogo. • O jogo é no Japão. • O Jaime e a Joana vão de mota. • A Joana viaja do lado da janela. 

Completa o desenho.

Jaime e Joana vão ao Japão de avião

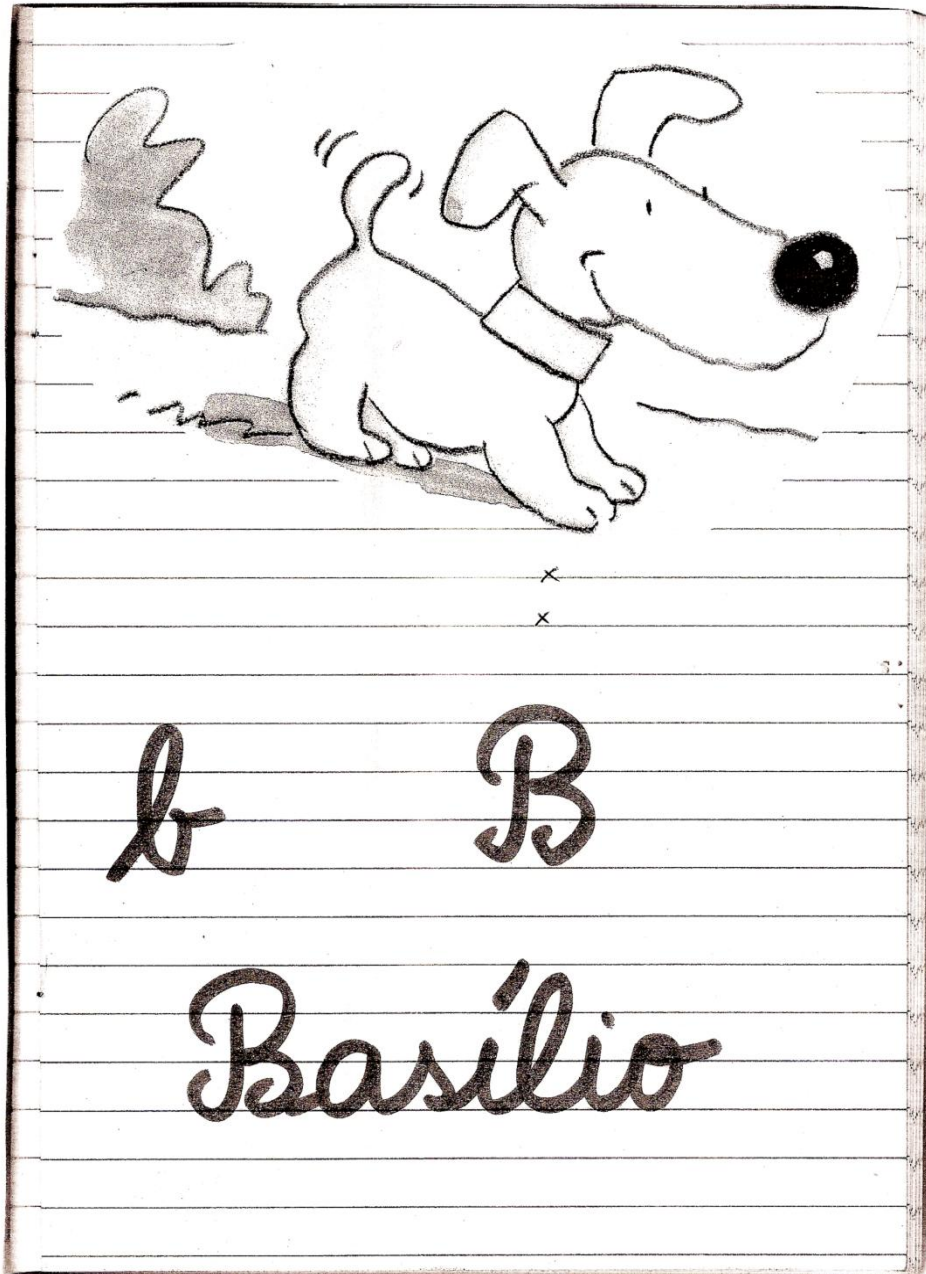


Descobre a frase e escreve-a.

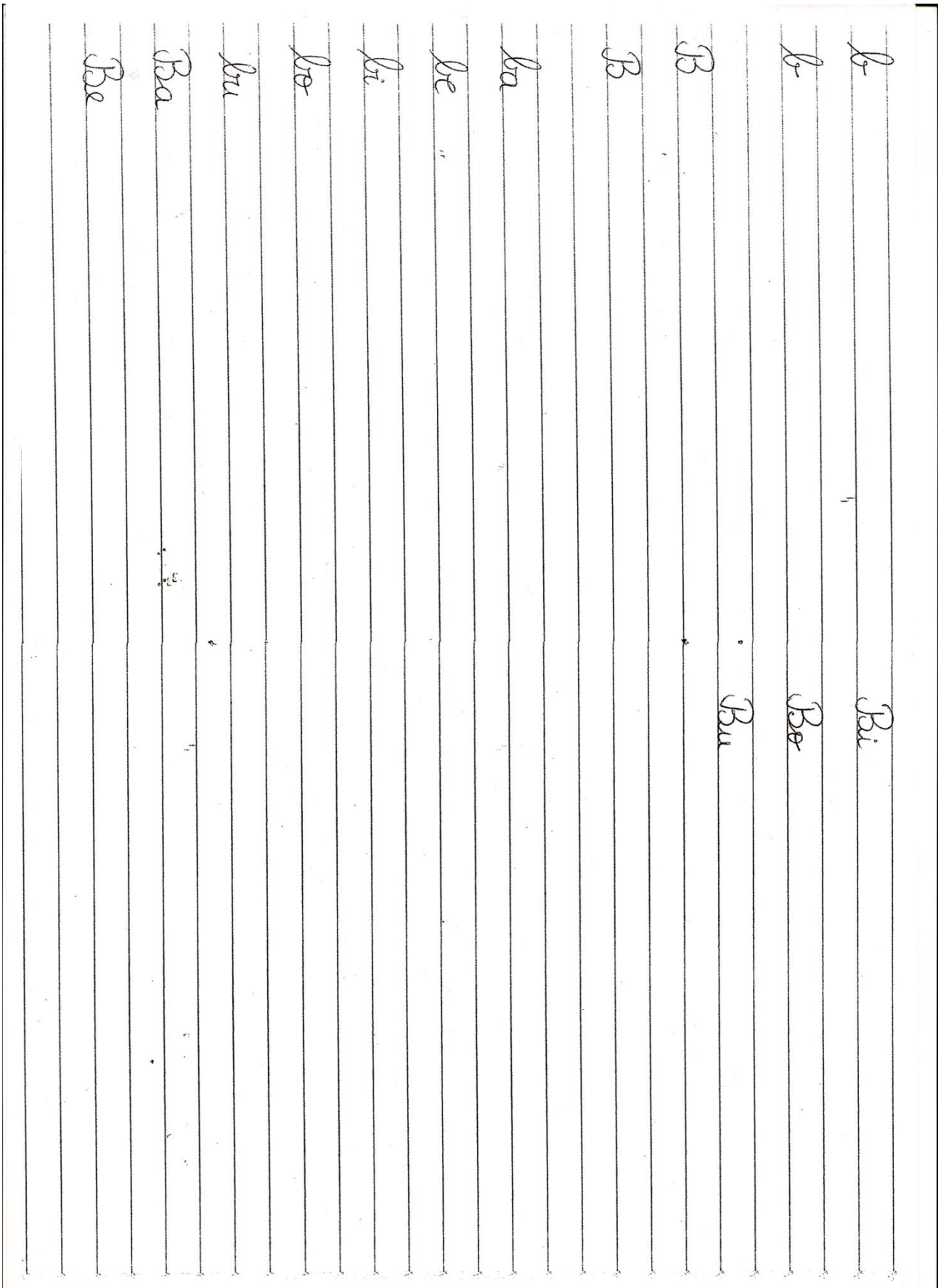
Anexos C

(relativos à aula da professora C)

Anexo C – 1 Cadernos dos alunos



Anexo C – 1 Cadernos dos alunos



Anexo C – 2 Cartaz

b

boneca

B



b

boneca

B

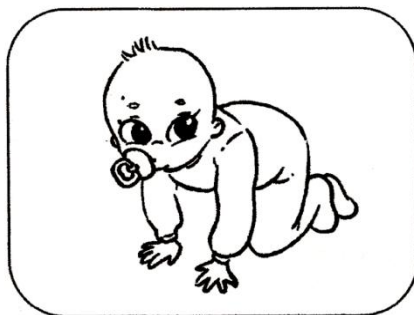
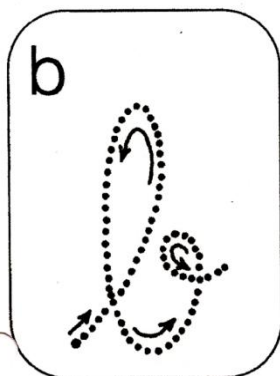
Anexo C – 3 Ficha de trabalho

EB1/JI Castêlo da Maia # 1º D

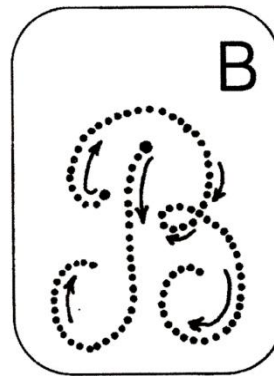


Nome: _____

Data: ___/___/___



O bebé é muito bonito.



Completar

b	b						
---	---	--	--	--	--	--	--

B							
---	--	--	--	--	--	--	--

Bi	ba	ba	lu	la				
----	----	----	----	----	--	--	--	--

• Riscar os «intrusos» (não ouve b, não se vê b b).



b



b

B



bota



gola




banana


Anexo C – 3 Ficha de trabalho

Escrever as palavras no lugar certo


banana	boneca	bolota	bolo
--------	--------	--------	------




a _____



uma _____



o _____



uma _____

Escrever no lugar certo as palavras das manchas coloridas (palavras com *b* ou com *d*).

. dália . roda . banana . batata
 . cabelo . dominó . boneca . ditado

b

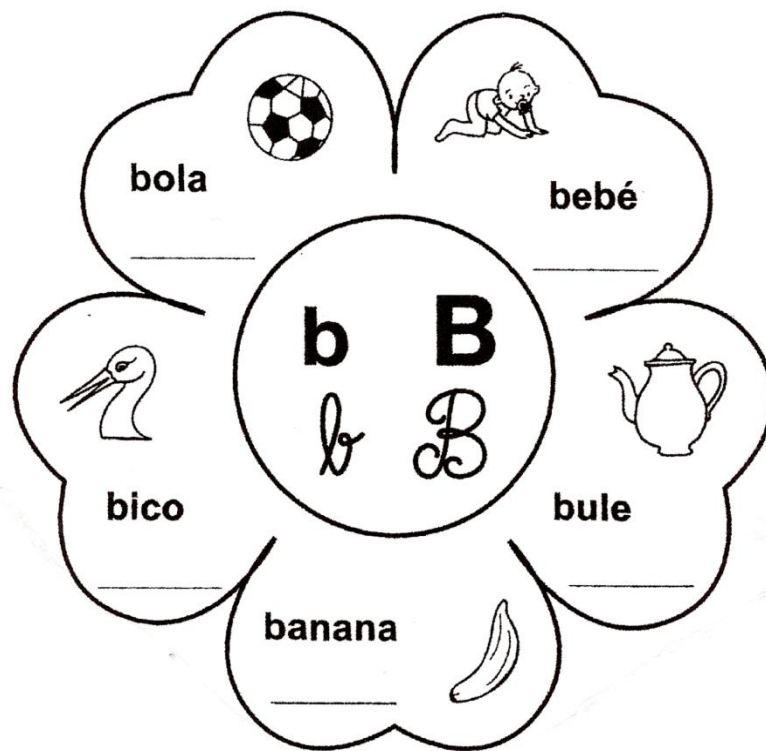
d

Escrever as palavras indicadas.

	bo	ta	la
	x		x
	x	x	
tala		x	x

	ba	ta	tu	ta
	x	x		x
	x		x	x
	x			x

Anexo C – 4 Exercício da flor

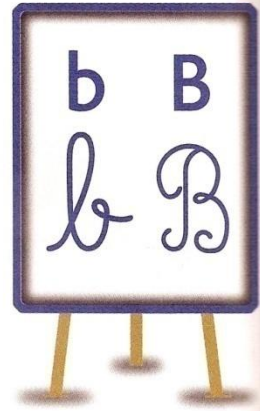


Anexo C – 5 Manual escolar



B

Identificar a letra **b**; reconhecer as diferentes grafias do **b**; desenhar a letra **b**; dizer os nomes das figuras e identificar a presença/ausência do som **b**; identificar a letra **b** nas palavras; estabelecer a correspondência impresso/manuscrito e maiúscula/minúscula; localizar a letra **b** no alfabeto.



De **b**ota atilada,
o gato Gatão
de saco na mão
ao rei fala:

– O meu **b**elo amo
de **b**oina **b**icuda
ama a tua **B**ela
e só fala nela.



Bela

Be... la

Be... la

Be...

B... e

B

bota

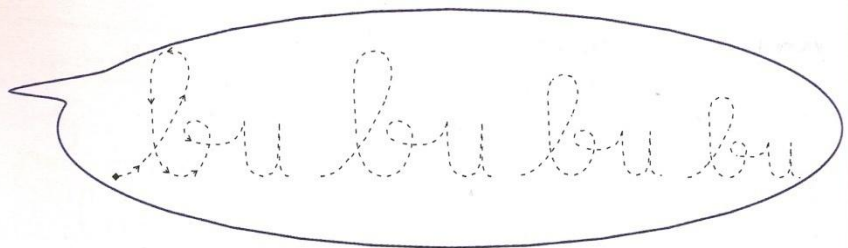
bo... ta

bo...

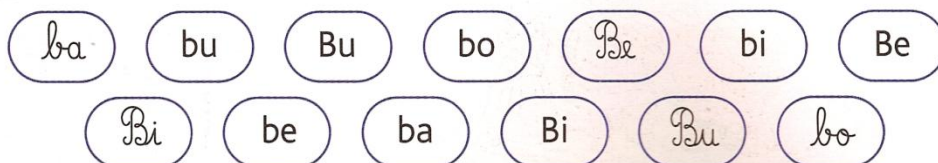








b... o



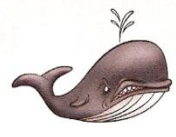

Cobre.



Anexo C – 5 Manual escolar

Livro
de Fichas:
Fichas 68 a 70
 Pinta, com a mesma cor, as sílabas iguais.

 Pinta as figuras cujos nomes têm o som **b**.
 



 Assinala as palavras com **b**.
 


boina fita

baleia bata

 Completa.



O meu _elo amo
de _oina bicuda
ama a tua _ela
e só fala nela.

 Lê e copia para o caderno.

bata bela bibe bola bule
bala bebe bicuda boca bufete
batata beco cabide boneca buraco




n o p q r s t u v w x y z 79


Anexo C – 5 Manual escolar

 Liga os pares.



 Forma palavras com as sílabas.

	ta	lo	be	le	
ba	x				bata 
be			x		_____ 
bi			x		_____
bo		x			_____
bu				x	_____ 

 Escreve uma frase, ordenando as palavras.



A boina _____ .

Anexo C – 5 Manual escolar

Livro
de Fichas:
Fichas 68 a 70



Descobre as frases com sentido, como no exemplo.

A Balomé come bota de batata.
O Salomé bebe bolo da banana.

Ele bebe boné no sala.
Ela bebé café na sopa.

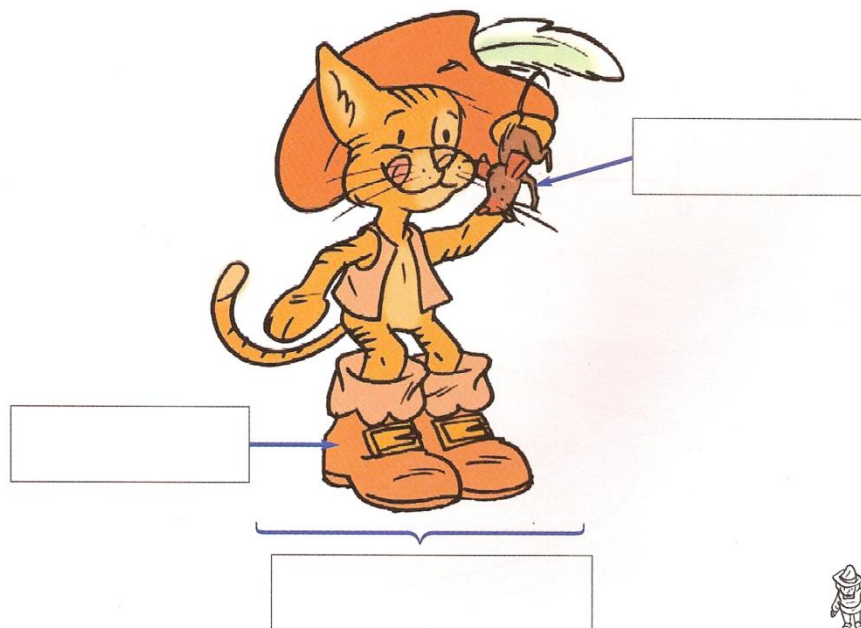
O café vai na saia nela.
A José cai no seiva dela.



Copia as frases para o caderno e ilustra-as.



Observa e faz as legendas.



Anexo C – 6 Livro de fichas

Ficha 68

(págs. 78 a 81 do manual)

Nome: _____

Data: _____

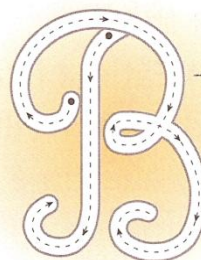
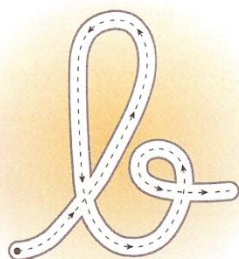
Bela



bota



Cobre o tracejado.



Copia.

b

b

B

B



Cobre e completa.

Bela



bota

ba be _____ bu ba be _____ bu

B B Bi Bo _____ B B Bi Bo _____

Anexo C – 6 Livro de fichas

Ficha 69

(págs. 78 a 81 do manual)

Nome: _____

Data: _____

Lê. Liga as palavras às figuras correspondentes. Rodeia as sílabas com **b**.

bola •



bota •



bolo •



bebé •



boina •



baleia •

Escreve várias vezes o **b** e o **B**.

b

Copia e assinala as sílabas com **b**. Lê.

De bota atilada _____

O gato Gatão _____

de saco na mão _____

ao rei fala: _____

– O meu belo amo _____

de boina bicuda _____

ama a tua Bela _____

e só fala nela. _____

B



Ordena as palavras e forma frases.

A gato do bota atilada é _____

A amo boina é do bicuda _____

Anexo C – 6 Livro de fichas

Ficha 70

(págs. 78 a 81 do manual)

Nome: _____

Data: _____



Copia os bocadinhos de cada palavra e encontra palavras novas.

bolo

bata

batata

Completa com **ba, be, bi, bo** e **bu**.

____le

____be

____ca

____to

____ta

____bé

____la

____né



Escolhe quatro palavras e ilustra-as.



Ordena as letras, de modo a encontrares palavras. Escreve-as.



a o b t

b t

e b b i

b e

é n b o

n é

l e b a

e l