



# **UNIVERSIDADE DE MÁLAGA**

Faculdade de Ciências da Educação  
Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura

## **UM NOVO OLHAR SOBRE O MÉTODO DE LEITURA**

### **JOÃO DE DEUS**

**APRESENTAÇÃO DE UM SUPORTE INTERACTIVO DE LEITURA**

TESE DE DOUTORAMENTO

**Isabel Maria Silva Ruivo**

TESE DIRIGIDA PELA:

Professora Doutora Milagros Fernández Pérez

**2009**





Aos meus queridos filhos e marido pela paciência e carinho





*“ E porque lhe seria predilecta a CARTILHA MATERNAL?  
Porque nascera do seu amor.(...) Tinha a beleza a incitá-lo a uma obra misericordiosa  
que devia ser para aqueles que viviam longe, muito longe do bem e do belo!  
No amor,, onde sempre agazalhou o coração das invernias cónicas do mundo!A sua  
vida cheia de dificuldades parecia a muitos a de um indigente ocioso! E era a de um  
trabalhador incansável! Porque o pensamento é um trabalho... e um que não nos dá  
saúde!  
O amor é para o homem a sua principal fase educativa. Entendê-lo e dizê-lo claramente  
é prevenir para o futuro!*

*Eu devo agora, em especial, tratar do “Método de leitura” que foi a obra mais querida  
de João de Deus.”*

JOÃO DE DEUS RAMOS  
*“Os altos princípios do Método de João de Deus” (1902)*

---



## ÍNDICE GERAL

### ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>XIX</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>XXIII</b>
<b>SUMARIO</b> .....	<b>XXV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>XXVII</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>XXIX</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>41</b>
Pertinência da investigação .....	43
Objectivos e Hipóteses do estudo .....	44
Organização da investigação .....	47
<b>1º PARTE</b> .....	<b>49</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>51</b>
<b>A PROBLEMÁTICA DA LEITURA</b> .....	<b>51</b>
1 Introdução.....	53
1.1 O saber ler: a importância da promoção da leitura na educação infantil .....	53
1.2 Aquisição da linguagem .....	58
1.3 Aquisição da leitura.....	59
1.4 Definição de literacia <i>versus</i> alfabetização .....	61
1.5 O acto de ler e o desenvolvimento adequado dessa competência .....	63

1.6 As experiências familiares como factores de aprendizagem .....	68
1.7 A escola como instituição privilegiada para a transmissão de conhecimentos.....	69
1.8 As escolas de formação de professores e o paradigma da escola tradicional.....	72
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>77</b>
<b>MODELOS DE LEITURA.....</b>	<b>77</b>
2 Introdução.....	79
2.1 Aprender a ler, por que método de leitura? .....	79
2.2 A teoria condutista e a teoria construtivista.....	81
2.3 Modelos de leitura .....	86
2.3.1 Modelos de processamento ascendente .....	89
2.3.2 Modelos de processamento descendente .....	90
2.3.3 Modelos Interactivos .....	92
2.4 Métodos de leitura .....	94
2.5 Método de Leitura João de Deus.....	100
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>103</b>
<b>JOÃO DE DEUS E A CARTILHA MATERNAL .....</b>	<b>103</b>
3 Introdução.....	105
3.1 João de Deus - o poeta .....	106
3.1.1 A sua obra pedagógica e a crítica .....	109
3.2 João de Deus e a actualidade do seu método.....	114
3.3 A interacção pedagógica da Cartilha Maternal.....	118
3.4 O Método João de Deus .....	121
3.5 A estrutura das palavras.....	124
3.6 A Letra Bicuda.....	127
3.7 Linhas de força que caracterizam o Método João de Deus.....	129

---

3.7.1 Um Modelo Interactivo.....	130
3.7.2 A importância das capacidades metacognitivas.....	131
3.7.3 A pertinência do ritmo individual da criança.....	133
3.7.4 Relação entre o Método e a autocorreção .....	136
3.7.5 A importância da compreensão da leitura.....	137
3.7.6 A face gráfica das palavras .....	138
3.7.7 A dinâmica das letras.....	139
3.7.8 Utilização das mnemónicas .....	140
3.7.9 A Ordem Alfabética da Cartilha (OAC) .....	143
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>147</b>
<b>AS 25 LIÇÕES DA CARTILHA MATERNAL.....</b>	<b>147</b>
<b>4 Introdução.....</b>	<b>149</b>
<b>4.1 As lições da Cartilha Maternal.....</b>	<b>149</b>
4.1.1 A 1ª lição - vogais e ditongos .....	151
4.1.2 A 2ª lição - a letra /v/ .....	153
4.1.3 A 3ª lição - a letra /f/.....	155
4.1.4 A 4ª lição – a letra /j/ .....	156
4.1.5 A 5ª lição – a letra /t/ .....	157
4.1.6 A 6ª lição – a letra /d/ .....	158
4.1.7 A 7ª lição – a letra /b/.....	159
4.1.8 A 8ª lição – a letra /p/.....	160
4.1.9 A 9ª lição – a letra /l/ .....	161
4.1.10 A 10ª lição – a vogal /o/ em fim de palavra = /u/.....	162
4.1.11 A 11ª lição – o ditongo ou = ô .....	163
4.1.12 A 12ª lição – leitura do ditongo /ei/ .....	164
4.1.13 A 13ª lição - a vogal /e/ em fim de palavra .....	165
4.1.14 A 14ª lição - a letra /q/ .....	166
4.1.15 A 15ª lição - a letra /c/ .....	168
4.1.16 A 16ª lição - a letra /g/ .....	169
4.1.17 A 17ª lição - a letra /r/.....	170
4.1.18 A 18ª lição – letra /z/.....	173
4.1.19 A 19ª lição – a letra /s/.....	174
4.1.20 A 20ª lição – a letra /x/.....	176
4.1.21 A 21ª lição - as vogais e os ditongos nasais (ã e i õ u).....	177
4.1.22 A 22ª lição - a lição do /m/ .....	178
4.1.23 A 23ª lição – a lição do /n/.....	179

---

4.1.24 A 24ª lição – a lição do /h/.....	181
4.1.25 A 25ª lição - o alfabeto .....	183
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>185</b>
<b>ALTERAÇÕES LEXICAIS ENTRE 1876 E 2004.....</b>	<b>185</b>
<b>5 Introdução.....</b>	<b>187</b>
<b>5.1 As diferentes edições da Cartilha Maternal.....</b>	<b>188</b>
<b>5.2 As alterações lexicais na Cartilha Maternal.....</b>	<b>189</b>
<b>5.3 Comparação lexical entre a primeira e a última edição da Cartilha Maternal.....</b>	<b>198</b>
5.3.1 A primeira lição.....	199
5.3.2 A segunda lição.....	199
5.3.3 A terceira lição.....	200
5.3.4 A quarta lição.....	200
5.3.5 A quinta lição.....	201
5.3.6 A sexta lição .....	202
5.3.7 A sétima lição .....	203
5.3.8 A oitava lição.....	204
5.3.9 A nona lição.....	205
5.3.10 A décima lição .....	206
5.3.11 A décima primeira lição.....	207
5.3.12 A décima segunda lição .....	208
5.3.13 A décima terceira lição .....	209
5.3.14 A décima quarta lição .....	210
5.3.15 A décima quinta lição .....	211
5.3.16 A décima sexta lição.....	212
5.3.17 A décima sétima lição.....	213
5.3.18 A décima oitava lição .....	216
5.3.19 A décima nona lição .....	217
5.3.20 A vigésima lição .....	219
5.3.21 A vigésima primeira lição.....	220
5.3.22 A vigésima segunda lição .....	221
5.3.23 A vigésima terceira lição .....	224
5.3.24 A vigésima quarta lição .....	225
5.3.25 A vigésima quinta lição .....	231
<b>5.4 As alterações cronológicas da CM.....</b>	<b>237</b>

---

<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>239</b>
<b>QUESTÕES LINGUÍSTICAS E O PORTUGUÊS FUNDAMENTAL</b> .....	<b>239</b>
6 Introdução.....	241
6.1 Questões linguísticas subjacentes ao Método João de Deus.....	242
6.2 Português Fundamental – o projecto.....	245
6.3 Natureza e objectivos de um vocabulário fundamental .....	245
6.4 Centros de Interesse do Português Fundamental .....	246
6.5 Os Temas de Interesse da Cartilha Maternal .....	248
6.6 O verbo .....	252
6.6.1 Quadro representativo da frequência verbal .....	254
6.7 O substantivo .....	256
6.8 O adjectivo, o advérbio e as palavras gramaticais na CM e no PF .....	261
6.9 Os vocábulos de substituição .....	264
<b>2ª PARTE</b> .....	<b>269</b>
<b>ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>269</b>
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>271</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>271</b>
7 Introdução.....	273
7.1 Natureza do estudo.....	274
7.1.1 Natureza e enfoque da investigação.....	274
7.2 Diagnóstico da dimensão da metodologia João de Deus.....	276
7.3 Metodologia.....	278
7.3.1 Desenho da investigação.....	278
7.3.2 Amostra .....	279
7.4 Procedimentos de recolha de dados .....	280

---

7.5 Fontes de informação e instrumentos .....	281
7.6 Justificação.....	281
7.7 Questionários .....	282
7.8 Análise estatística.....	287
7.9 Objectivos.....	287
7.10 Questões da investigação/ hipóteses.....	288
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>291</b>
<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>291</b>
8 Introdução.....	293
8.1 Apresentação dos dados.....	294
8.2 Interpretação e sistematização dos resultados.....	322
8.2.1 Sistematização das questões fechadas .....	323
8.2.2 Sistematização das questões abertas.....	327
8.3 Interpretações finais das categorias.....	354
8.4 Síntese final .....	356
8.5 Limites da investigação .....	361
8.6 Futuras linhas de investigação.....	362
8.7 Considerações finais .....	363
<b>3ª PARTE.....</b>	<b>365</b>
<b>IDEIAS PARA O FUTURO .....</b>	<b>365</b>
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>367</b>
<b>“O CARTILHAS” UM CDROM INTERACTIVO.....</b>	<b>367</b>
9 Introdução.....	369
9.1 Características técnicas.....	370

---

9.2 Funcionamento e organização do jogo.....	371
9.3 Construção do CD Rom interactivo.....	373
9.4 Uma nova página no suporte em papel.....	374
9.5 Conclusão .....	375
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>377</b>
<b>BIBLIOGRAFIA ELECTRÓNICA.....</b>	<b>391</b>
<b>REVISTAS .....</b>	<b>393</b>
<b>ANEXOS EM SUPORTE INFORMÁTICO .....</b>	<b>397</b>

## **ANEXOS**

**Anexo I** – Última edição da Cartilha Maternal

**Anexos II** – Carta de um professor a João de Deus (registo bibliográfico)

**Anexos III** – Fotólito de uma página dos cadernos de escrita

**Anexo IV** – Cadernos de escrita

**Anexo V** – Questionário

**Anexo VI** - Apêndice

**Anexo VII** – Quatro questionários respondidos, representativos da amostra

**Anexo VIII** - Lista completa de vocábulos a retirar

**Anexo IX** – Lista completa de vocábulos a introduzir

**Anexo X** – Listas de todos os dados recolhidos

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Gráfico de Leitura .....	135
Quadro 2 - As Linhas de Força do Método .....	145
Quadro 3 - A 1ª lição comparativa 1876/ 2004 .....	199
Quadro 4 - A 2ª lição comparativa 1876 /2004. ....	199
Quadro 5 - A 3ª lição comparativa 1876/2004. ....	200
Quadro 6 - A 4ª lição comparativa 1876/2004 .....	200
Quadro 7 - A 5ª lição comparativa 1876/2004 .....	201
Quadro 8 - A 6ª lição comparativa 1876/2004 .....	202
Quadro 9 - A 7ª lição comparativa 1876/2004 .....	203
Quadro 10 - A 8ª lição comparativa 1876/2004 .....	204
Quadro 11 - A 9ª lição comparativa 1876/2004 .....	205
Quadro 12 – A 10ª lição comparativa 1876/2004.....	206
Quadro 13 - A 11ª lição comparativa 1876/2004 .....	207
Quadro 14 - A 12ª lição comparativa 1876/2004 .....	208
Quadro 15 - A 13ª lição comparativa 1876/2004 .....	209
Quadro 16 - A 14ª lição comparativa 1876/2004 .....	210
Quadro 17 - A 15ª lição comparativa 1876/2004 .....	211
Quadro 18 – A 16ª lição comparativa 1876/2004.....	212
Quadro 19 - A 17ª lição comparativa 1876/2004 .....	213
Quadro 20 - A 17ª lição - continuação .....	214
Quadro 21 - A história do Pedro... 1876.....	215
Quadro 22 - A história do Pedro... 2004.....	215
Quadro 23 - A 18ª lição comparativa 1876/2004 .....	216
Quadro 24 – A 19ª lição comparativa 1876/2004.....	217
Quadro 25 - A 19ª lição - continuação .....	218
Quadro 26 - A 20ª lição comparativa 1876/2004 .....	219
Quadro 27 - A 21ª lição comparativa 1876/2004 .....	220
Quadro 28 - A 22ª lição comparativa 1876/2004 .....	221
Quadro 29 - A 22ª lição - continuação .....	222
Quadro 30 - A 22ª lição – continuação I .....	222
Quadro 31 - A 22ª lição - continuação II.....	223

Quadro 32 - A 23ª lição comparativa 1876/2004 .....	224
Quadro 33 - A 23ª lição - continuação .....	224
Quadro 34 - A 24ª lição comparativa /y/ 1876/2004 .....	225
Quadro 35 - A 24ª lição continuação /h/ 1876/2004 .....	225
Quadro 36 - A 24ª lição – continuação /th/ 1876/2004 .....	226
Quadro 37 - A 24ª lição – continuação /nh/ 1876/2004 .....	227
Quadro 38 - A 24ª lição – continuação /lh/ 1876/2004 .....	227
Quadro 39 - A 24ª lição – continuação /ph/ 1876/2004 .....	228
Quadro 40 - A 24ª lição - continuação /ch/ 1876/2004 .....	228
Quadro 41- A 24ª lição - esdrúxulas 1876/2004 .....	229
Quadro 42 - A 25ª lição comparativa 1876/2004 .....	231
Quadro 43 - A 25ª lição - continuação I - 1876/2004.....	231
Quadro 44 - A 25ª lição – continuação II - 1876/2004.....	232
Quadro 45 - Comparação lexical cronológica .....	235
Quadro 46 - Centros de Interesse do Português Fundamental .....	247
Quadro 47 - Temas de Interesse da Cartilha Maternal .....	249
Quadro 48 - Temas de Interesse da Cartilha Maternal – continuação I .....	250
Quadro 49 - Temas de Interesse da Cartilha Maternal – continuação II.....	250
Quadro 50 – Frequência dos Temas de Interesse .....	251
Quadro 51 - As formas verbais da CM e do PF.....	255
Quadro 52 - Formas verbais da CM que não constam no PF.....	256
Quadro 53 - Os substantivos da CM e do PF .....	259
Quadro 54 - Substantivos da CM que não constam no PF .....	260
Quadro 55 - Os adjetivos da CM e do PF .....	261
Quadro 56 - Adjetivos da CM que não constam no PF .....	262
Quadro 57 - Advérbios comparativos da CM e do PF .....	262
Quadro 58 - Palavras gramaticais da CM e do PF.....	263
Quadro 59 - Vocábulo proposto para substituição .....	265
Quadro 60 - Alunos e docentes envolvidos neste estudo .....	276
Quadro 61 - Questionário enviado aos participantes no estudo .....	286
Quadro 62- Taxa de retorno do questionário principal.....	286
Quadro 63 - Taxa de retorno do apêndice .....	287
Quadro 64 -Vocábulo a retirar da Cartilha Maternal .....	299

---

Quadro 65 - Lista de vocábulos a introduzir na Cartilha Maternal. ....	301
Quadro 66 - Pertinência do uso simultâneo da maiúscula e minúscula.....	303
Quadro 67 - Dificuldades no ensino simultâneo maiúscula/minúscula.....	303
Quadro 68 - Ordem Alfabética da Cartilha .....	305
Quadro 69 - Vantagens da letra bicuda .....	307
Quadro 70 – Desvantagens da letra bicuda .....	308
Quadro 71 – Propostas de alteração à Cartilha Maternal .....	310
Quadro 72 - Características fundamentais da CM.....	312
Quadro 73 - Dificuldades cognitivas .....	315
Quadro 74 – Dificuldades na organização da sala de aula .....	315
Quadro 75 - Dificuldades do aluno.....	316
Quadro 76 - Relação professor/aluno .....	317
Quadro 77 - Estratégias teóricas .....	318
Quadro 78 - Estratégias práticas .....	319

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Retrato de João de Deus sentado à secretária .....	106
Figura 2 - Capa da 1ª edição .....	109
Figura 3 - A 19ª lição da Cartilha Maternal.....	109
Figura 4 - A Cartilha na sala de aula .....	119
Figura 5 - A primeira lição – vogais e ditongos .....	151
Figura 6 - A segunda lição – a letra /v/ .....	153
Figura 7 - A terceira lição – a letra /f/. .....	155
Figura 8- A quarta lição – a letra /j/.....	156
Figura 9 - A quinta lição – a letra /t/.....	157
Figura 10 - A sexta lição – a letra /d/ .....	158
Figura 11 - A sétima lição – a letra /b/ .....	159
Figura 12 - A oitava lição – a letra /p/ .....	160
Figura 13 - A nona lição – a letra /l/.....	161
Figura 14 - A décima lição – a regra do o = u .....	162
Figura 15 - A décima primeira lição – a regra do ou = ô .....	163
Figura 16 - A décima segunda lição – o ditongo /ei/.....	164

Figura 17 - A décima terceira lição – a regra da sílaba forte.....	165
Figura 18- A décima quarta lição – a letra /q/ .....	166
Figura 19 - A décima quinta lição – a letra /c/ .....	168
Figura 20 - A décima sexta lição – a letra /g/ .....	169
Figura 21 - A décima sétima lição – a letra /t/ .....	170
Figura 22 - A décima sétima lição – continuação .....	171
Figura 23 - A décima sétima lição - A história do Pedro .....	172
Figura 24 - A décima oitava lição – a letra /z/.....	173
Figura 25 - A décima nona lição – a letra /s/.....	174
Figura 26 - A décima nona lição – continuação .....	174
Figura 27 - A vigésima lição - a letra /x/ .....	176
Figura 28 - A vigésima primeira lição – as vogais e os ditongos nasais .....	177
Figura 29 - A vigésima segunda lição – a letra /m/ .....	178
Figura 30 - A vigésima segunda lição – continuação .....	178
Figura 31 - A vigésima terceira lição – a letra /n/ .....	179
Figura 32 - A vigésima quarta lição – a letra /h/ .....	181
Figura 33 - A vigésima quarta lição – os dígrafos /nh/ e /ch/.....	181
Figura 34 - Vigésima quarta lição - As palavras esdrúxulas .....	182
Figura 35 - A vigésima quinta lição - o alfabeto .....	183
Figura 36 - O verbo como unidade principal do discurso .....	252
Figura 37 - Mapa da naturalidade dos inquiridos .....	296
Figura 38 - Mapa do distrito de trabalho .....	296
Figura 39 - Mapa de Portugal com a distribuição geográfica dos Jardins Escolas .....	325
Figura 40 - Menu geral dos jogos do CDRom .....	372
Figura 41 - Jogo de consolidação da 13ª lição do CDRom.....	372
Figura 42 - Jogo de consolidação da lição do /l/ .....	373
Figura 43 - Menu da fonética para o adulto.....	373
Figura 44 - Uma “nova” página da lição do /v/ .....	375
Figura 45 - Uma “nova” página da lição do /f/.....	375

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da amostra por licenciaturas .....	295
Gráfico 2 - Relação dos inquiridos com a idade.....	295
Gráfico 3 - Anos de prática docente com a Cartilha Maternal .....	297
Gráfico 4 - Relação do léxico apresentado com a necessidade dos alunos. ....	298
Gráfico 5 - Introdução das maiúsculas na última lição .....	302
Gráfico 6 - A Ordem Alfabética da Cartilha .....	304
Gráfico 7 - A importância da Letra Bicuda .....	306
Gráfico 8 - Anos de Formação inicial .....	313
Gráfico 9 - Preparação dos educadores e professores na formação inicial .....	314
Gráfico 10 - Necessidade de formação.....	320
Gráfico 11 - Interesse na participação numa plataforma on-line.....	321
Gráfico 12 - Serviços a usar na plataforma on-line .....	322

## AGRADECIMENTOS

O trabalho que agora vem ao conhecimento da comunidade científica e educativa não teria sido possível sem a colaboração e ajuda efectiva de muitas pessoas, amigos e colegas de trabalho que estiveram comigo desde o primeiro momento. Para elas, sem excepção, o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana do Instituto Estudos da Criança, da Universidade do Minho, que de uma forma discreta mas envolvente me soube cativar desde o primeiro momento da minha investigação, com a sua experiência e conhecimento científicos na área da leitura, e em especial no Método de Leitura João de Deus. Através das suas orientações de leitura e do seu próprio trabalho de investigação, que orientaram e fundamentaram todo o meu estudo, senti-me bastante motivada. A ela gostaria de deixar aqui expresso o meu reconhecimento sincero.

Ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, com quem me cruzei já na parte final deste trabalho, queria agradecer sinceramente. Foi de tal maneira intensa a sua ajuda que este trabalho não teria, com certeza, o rigor científico que apresenta no levantamento lexical elaborado à Cartilha Maternal de João de Deus, se não tivesse tido a sua colaboração através dos seus vastos conhecimentos linguísticos particularmente através do projecto do Português Fundamental. Muito obrigada Professor pela sua dedicação e apoio neste trabalho.

Agradeço aos investigadores Paulo Lopes, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, e Gil Maia, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, pelas suas informações rigorosas e científicas nesta temática particularmente desafiante para todos e através da qual nos cruzámos na investigação.

Em particular, quero deixar o meu agradecimento ao Dr. António Ponces de Carvalho, pelo apoio e confiança que sempre depositou em mim, convidando-me para fazer parte desta extraordinária equipa de investigadores da Escola Superior de Educação (ESE) João de Deus.

À Professora Doutora Milagros Fernández Pérez quero agradecer de uma forma muito especial todo o apoio e orientação científicas. Desde o primeiro momento que as suas sugestões de leitura e as suas orientações tutoriais, me foram de grande enriquecimento académico e pessoal.

Quera agradecer ao Professor Doutor Cristóbal Álvarez o apoio e a orientação que me deu, assim como a sugestão de leitura do seu livro sobre Métodos que muito contribuiu para o meu conhecimento nesta área científica.

Um muito obrigada a todos os professores espanhóis da componente curricular do doutoramento, com quem aprendi muito e cresci enquanto pessoa e profissional. Em especial destaque, pelos seus envolvimento na direcção do mesmo, a Professora Doutora Angeles Gervilla e a Professora Doutora Dolores Madrid Vivar.

Ao Professor Doutor Antonio Marmolejo com quem aprendi a organizar a bibliografia através do programa Procite, um sincero agradecimento.

Não posso deixar de referir e agradecer ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela sua ajuda e apoio sinceros, sem os quais não me teria envolvido neste projecto.

O meu agradecimento sincero à colega e amiga Paula Colares Pereira que com o seu entusiasmo me animou, me deu força para continuar e com o seu espírito crítico e criativo me auxiliou nos momentos de menor inspiração e soube sempre dar um reforço positivo quando tudo parecia ser um caos.

Ao meu amigo João Marçal não posso deixar de dar um agradecimento muito particular pela sua paciência e disponibilidade que se traduziu sempre, ao longo destes anos, numa ajuda fundamental de grande rigor e qualidade na parte informática.

Aos colegas de doutoramento em geral, e em particular ao Paulo Sequeira e Paula Coelho pela coragem, ânimo e colaboração que me souberam dar desde o primeiro momento para que este projecto pudesse chegar ao fim.

À Marta Machado e à Isabel Vicente pelo trabalho de tradução.

À Dulce Neto pela excelente revisão do texto.

À Sofia Galvão, à Teresa Tenente, e à Elsa Rodrigues, «bibliotecárias» da ESE e do Museu João de Deus um sincero agradecimento pelo empenho na busca de referências bibliográficas sugeridas e que foram essenciais para a realização deste trabalho.

À Judite Marote, agradeço a disponibilidade, amizade e carinho que sempre colocou nas tarefas relacionadas com este doutoramento ajudando a superar as dificuldades burocráticas e de secretaria.

Agradeço a todas as directoras dos Jardins Escolas, professoras e educadoras que colaboraram neste projecto através da resposta aos questionários. Sem elas este trabalho não teria sido possível. Um sincero agradecimento a todas, de Norte a Sul de Portugal e Ilhas pelo seu envolvimento e carinho, manifestado pela minha pessoa e pela metodologia em estudo nesta investigação.

Aos meus irmãos e irmãs, e em especial aos meus queridos e saudosos pais, agradeço o carinho que me deram e o extraordinário ambiente familiar de interajuda e companheirismo em que me fizeram crescer.

Aos meus queridos filhos, Tiago e Madalena quero agradecer a ternura e o apoio que me souberam dar, estando presentes nos períodos de maior isolamento sempre com uma palavra de coragem que me dava alento para continuar.

Ao meu marido, obrigada por ter estado ao meu lado dando-me carinho e atenção nos momentos de maior cansaço e desalento.

A TODOS SIMPLEMENTE OBRIGADA!



## SUMÁRIO

Se as práticas familiares e de Jardim-de-Infância fomentarem situações ricas em literacia isso irá reflectir-se na construção de um projecto pessoal de leitor e na motivação intrínseca da criança para a aprendizagem. A função da escola reveste-se assim, de extrema importância. A revisão da literatura aponta para uma relação estreita entre as dificuldades de leitura de uma criança, se não lhe tiverem sido precocemente diagnosticadas nem alvo de intervenção, e o seu sucesso académico posterior. Estas dificuldades podem mesmo reflectir-se em problemas comportamentais ou de dimensão pessoal como sejam a baixa auto-estima, a percepção de competência e a relação com os outros.

Este trabalho de investigação pretende abordar a temática da leitura, tentando encontrar os factores que contribuem para o desenvolvimento desta competência e, através do estudo profundo do Método de Leitura João de Deus, desenvolver um projecto interactivo que efectivamente seja fomentador de boas práticas, visando o envolvimento de alunos, pais e professores, condição sem a qual julgamos difícil transpor a barreira da iliteracia.

A Cartilha Maternal de João de Deus foi o nosso objecto de estudo e fizemos da leitura das suas lições e das indicações estabelecidas pelo seu autor, uma abordagem linguística que se mostrou, no passado, promotora de uma consciência fonológica essencial para o desenvolvimento da competência da leitura de uma forma racional e lógica fazendo desta aprendizagem um jogo que satisfaz a curiosidade da criança.

O estudo linguístico elaborado em torno do léxico usado por João de Deus teve uma primeira análise cronológica da evolução lexical da Cartilha Maternal desde 1876 até à actualidade. Nesta análise não se verificou, de uma forma significativa, uma alteração que manifestasse uma preocupação semântica. Apenas, em 1912 encontramos alterações lexicais relacionadas com a reforma ortográfica de 1911, e em 1975, na edição que reflecte as alterações do Acordo Ortográfico Luso Brasileiro de 1945, podemos encontrar alterações que reflectem necessidades nacionais de actualização da ortografia. Uma outra análise realizada neste estudo, teve como base a comparação do

léxico da última edição de 2004, com o vocabulário do Português Fundamental (Casteleiro, 1984).

Deste cruzamento lexical foram identificados os vocábulos comuns, outros que, constando da Cartilha Maternal, não fazem parte dos 2217 vocábulos considerados essenciais para a aprendizagem de uma língua e também identificámos oitenta e dois vocábulos que foram propostos pelos inquiridos para substituição e constam do Português Fundamental.

De forma a identificar as características essenciais do Método e aquelas que podem ser alteradas para o melhorar e enriquecer, aplicámos um questionário a todas as educadoras e professoras dos trinta e cinco Jardins Escolas do País e Ilhas com mais de três anos de prática docente na aplicação do Método de Leitura João de Deus, num total de oitenta e sete profissionais.

Da análise dos resultados podemos concluir que a metodologia protagonizada por João de Deus apresenta efectivamente aspectos linguísticos e metodológicos de grande valor pedagógico, que os inquiridos identificaram como fundamentais e por isso imutáveis. Por outro lado os inquiridos manifestaram a necessidade de se introduzirem algumas alterações à actual Cartilha Maternal sem que se desvirtuem as características fundamentais do Método mas que ao mesmo tempo o actualizem.

Identificámos as seguintes propostas: i) substituição de vocábulos de uso raro, utilizado nas lições, por outros de uso mais frequente e que enriqueçam o léxico activo das crianças. ii) alteração ao aspecto gráfico das lições, introduzindo a letra maiúscula e frases que sirvam de consolidação e desenvolvimento da oralidade; iii) construção de uma maior dinâmica nas estratégias de aprendizagem junto das crianças e dos educadores e professores na formação inicial quer em situação de sala de aula quer recorrendo às novas tecnologias, dentro e fora da escola.

Assim, parece-nos que será pertinente e necessário introduzir alterações que visem uma actualização desta metodologia de forma a adaptá-la às crianças do mundo de hoje.

**Palavras chave:** Competência da leitura; literacia; Método João de Deus; língua portuguesa; sucesso académico; boas práticas; formação de professores.

## SUMARIO

Si las prácticas familiares y de Jardín de Infancia fomentan situaciones ricas en destrezas lectoras eso se reflejará en la construcción de un proyecto personal de lector y en la motivación intrínseca del niño para el aprendizaje. La función del colegio se reviste, así, de extrema importancia. La revisión de la literatura apunta hacia una relación estrecha entre las dificultades de lectura de un niño, si no le fueron diagnosticadas precozmente ni fueron sujeto de intervención, y su éxito académico posterior. Estas dificultades pueden llegar a reflejarse en problemas de comportamiento o de dimensión personal como en una baja auto-estima, en la percepción de competencias y en la relación con los demás.

Este trabajo de investigación pretende abordar la temática de la emergencia de destrezas lectoras, intentando encontrar los factores que contribuyen para el desarrollo de esta competencia y a través del profundo estudio del Método de Lectura João de Deus, diseñar un proyecto interactivo que efectivamente sea fomentador de buenas prácticas, estando atentos a la colaboración de alumnos, padres y profesores, condición que creemos necesaria para traspasar ciertas barreras de analfabetismo .

La Cartilla Maternal de João de Deus fue nuestro objeto de estudio e hicimos de la lectura de sus lecciones y de las indicaciones establecidas por su autor, un aproximación lingüística que se mostró, en el pasado, promotora de una conciencia fonológica esencial para el desarrollo de la competencia de lectura de una forma racional y lógica haciendo de éste aprendizaje un juego que satisface la curiosidad del niño. El estudio lingüístico elaborado sobre el léxico usado por João de Deus tuvo un primer análisis cronológico de la evolución lexical de la Cartilla Maternal desde 1876 hasta la actualidad. En este análisis no se comprobó, de una forma significativa, una alteración que manifestase una preocupación semántica. Sólo en 1912 encontramos alteraciones lexicales relacionadas con la reforma ortográfica de 1911, y en 1975, en la edición que refleja las alteraciones del Acuerdo Ortográfico Luso Brasileño de 1945, podemos encontrar alteraciones que reflejan necesidades nacionales de actualización ortográfica. Otro análisis realizado en este estudio, tuvo como base la comparación del

léxico de la última edición de 2004, con el vocabulario del Portugués Fundamental (Casteleiro, 1984).

De este cruce de léxicos fueron identificados vocablos comunes, otros que, constando en la Cartilla Maternal, no forman parte de los 2217 vocablos considerados esenciales para el aprendizaje de una lengua y también identificamos ochenta y dos vocablos que fueron propuestos por los encuestados para su substitución y constan en el Portugués Fundamental.

Con objeto de identificar las características esenciales del Método y aquellas que pueden ser alteradas para mejorarlo y enriquecerlo, aplicamos un cuestionario a todos los educadores y profesores de los treinta y cinco Jardines Escuelas del País e Islas con más de tres años de práctica docente en la aplicación del Método de Lectura João de Deus, en un total de ochenta y siete profesionales.

Del análisis de los resultados podemos concluir que la metodología protagonizada por João de Deus presenta efectivamente aspectos lingüísticos y metodológicos de gran valor pedagógico, que los encuestados identificaron como fundamentales y por eso inmutables. Por otro lado los encuestados manifestaron la necesidad de introducir algunas alteraciones a la actual Cartilla Maternal sin que se desvirtúen las características fundamentales del Método pero que al mismo tiempo lo actualicen. Así, identificamos las siguientes propuestas: i) substitución de vocablos de uso raro, utilizado en las lecciones, por otros de uso frecuente y que enriquezcan el léxico activo de los niños; ii) alteración al aspecto gráfico de las lecciones, introduciendo la letra mayúscula y frases que sirvan de consolidación y desarrollo de la oralidad; iii) construcción de una mayor dinámica en las estrategias de aprendizaje con los niños, profesores y educadores en la formación inicial ya sea en situación de sala de aula o recurriendo a las nuevas tecnologías, dentro y fuera del colegio.

Así nos parece pertinente y necesario introducir alteraciones que den especial atención a una actualización de este método de forma que pueda adaptarse a los niños del mundo de hoy.

**Palabras llave:** Competencia de la lectura; destrezas lectoras; alfabetización Método João de Deus; lengua portuguesa; éxito académico; buenas prácticas; formación de profesores.

## ABSTRACT

If the family and the Kindergarten practices encourage situations rich in literacy, that will be mirrored in the building of a personal project of reader and in the intrinsic motivation of the child towards learning. So, the school function gains an extreme importance. The literature revision shows that there is a close relationship between the reading difficulties of a child, if they haven't been precociously diagnosed nor been a target of intervention, and his ulterior academic success. These difficulties can even be reflected in behaviour problems or others of personal dimension, such as low self-esteem, the perception of competence and his relationship with the others.

This research work wishes to broach the theme of reading, trying to find the factors that contribute for the development of this competence, and, through the deep study of the João de Deus Reading Method, develop an interactive project which can effectively be a promoter of good practices, aiming the involvement of pupils, parents and teachers, condition without which we think to be difficult to hurdle the illiteracy barrier.

The Maternal Spelling Book by João de Deus was the object of our study and we have done of the reading of its lessons and of the indications established by its author, a linguistic approaching which revealed itself, in the past, as a promoter of a phonological conscience, essential to the development of the reading competence in a rational and logical way, becoming this learning into a game that satisfies the child's curiosity. The linguistic study elaborated around the lexicon used by João de Deus has had a first chronological analysis of the lexical evolution of the Maternal Spelling Book since 1876 till the present time. In this analysis, we haven't noticed, in a significant way, an alteration that showed a semantic preoccupation. Only in 1912 we found lexical alterations related to the orthographic reform of 1911, and, in 1975, in the edition that reflects the alterations of the Portuguese - Brazilian Orthographic Agreement of 1945, we can find alterations that reflect the national need of the modernization of the orthography.

Another analysis made in this study had as groundwork the comparison between the lexicon of the last edition of 2004 and the vocabulary of Fundamental Portuguese (Casteleiro, 1984).

From this lexical intercourse were identified the common words and others that, being part of the Maternal Spelling Book, don't belong to the 2217 words considered as essential for the learning of a language and we also identified eighty two words which the inquired ones recommended to be substituted and that belong to the Fundamental Portuguese.

In order to identify the essential characteristics of this Method and the ones which can be changed to improve and enrich it, we applied a questionnaire to all the educators and teachers of the thirty five kindergarten of the whole country who have more than three years of teaching practice using the João de Deus Reading Method, eighty-seven professionals altogether.

From the analysis of the results, we can conclude that the methodology led by João de Deus shows effectively linguistic and methodological aspects of great pedagogic value, which were identified by the inquired as fundamental and, because of this, immutable. On the other hand, the inquired ones have mentioned the need of introducing some alterations to the actual Maternal Spelling Book without digressing from the fundamental characteristics of the Method but that, at the same time, can bring it up to date. So, we have identified the following proposals: i) substitution of words rarely used by others more frequently used and which may enrich the active lexicon of children. ii) alteration of the graphic aspect of the lessons, introducing the capital letter and sentences that may consolidate and develop the speaking skills; iii) building of a bigger dynamics in the learning strategies among the children and their educators as well as among teachers in their initial formation, either in the classroom or taking profit of the new technologies inside and outside the school.

In our opinion, we think it will be pertinent and necessary to bring into practice some changes that may actualize this methodology in order to adapt it to the children of nowadays world.

Key words: reading competence; literacy; João de Deus Reading Method; Portuguese language; academic success; good practices; teachers formation.

## RESUMEN

### INTRODUCCIÓN

El presente estudio, **Una Nueva Mirada Sobre el Método de Lectura João de Deus – Presentación de un Soporte Interactivo de Lectura**, es de naturaleza cualitativa y aborda la problemática de la lectura, en el área de educación infantil. Pretendemos dar a conocer a la comunidad científica y a la sociedad en general el Método de Lectura João de Deus y su Cartilla Maternal, soporte físico de las lecciones. Esta Metodología que nació por las manos de su autor, el poeta y pedagogo João de Deus en 1876, es todavía hoy usada en más de treinta y cinco Jardines Escuelas de Portugal e Islas.

La Cartilla Maternal de João de Deus fue nuestro objeto de estudio e hicimos sobre la lectura de sus lecciones y de las indicaciones establecidas por su autor, un enfoque lingüístico que se mostró, en el pasado, promotora de una conciencia fonológica esencial para el desarrollo de la competencia de la lectura de una forma racional y lógica haciendo de este aprendizaje un juego que satisfaga la curiosidad del niño. El estudio lingüístico elaborado sobre el léxico usado por João de Deus tuvo un primer análisis cronológico de la evolución lexical de la Cartilla Maternal desde 1876 hasta la actualidad. En este análisis no se verificó, de una forma significativa, una alteración que manifestara una preocupación semántica. Sólo, en 1912 encontramos alteraciones lexicales relacionadas con la reforma ortográfica de 1911, y en 1975, en la edición que refleja las alteraciones del Acuerdo Ortográfico Luso Brasileño de 1945, podemos encontrar alteraciones que reflejan necesidades nacionales de actualización ortográfica. Otro análisis hecho en este estudio, tuvo como base la comparación del léxico en la última edición de 2004, con el vocabulario del Portugués Fundamental (Casteleiro, 1984).

De este cruce lexical fueron identificados vocablos comunes, otros que, constando en la Cartilla Maternal, no forman parte de los 2217 vocablos considerados esenciales para el aprendizaje de una lengua y también identificamos ochenta y dos vocablos que fueron propuestos por los encuestados para su sustitución y constan en el Portugués Fundamental. Así, de la incursión al interior de la Cartilla Maternal a través

del análisis exhaustivo de su léxico y de compararlo con el vocabulario del Português Fundamental, nos falta presentar el cuadro que sistematiza los vocablos que deberán ser substituidos en una actualización lexical de la Cartilla Maternal:

VOCABLOS DE SUBSTITUCIÓN		
fio	açucar	fome
ajudava	pera	filme
tio	quatro	jardim
dedo	figueira	telefone
bebé	circo	banco
lula	cereja	pintar
vela	doze	ponte
bolo	feliz	pente
lobo	dez	quente
falei	subir	hotel
leveí	saco	hospital
leite	sala	agulha
queijo	sapato	abelha
doce	sol	bilhete
café	salada	barulho
copo	casaco	folha
boca	sopa	bacalhau
faca	casa	castanho
poço	vassoura	galinha
gelo	lápiz	carinho
gelado	tesoura	chocolate
lago	vestido	chave
barco	escola	chaminé
livro	táxi	árvore
quadro	peixe	fósforos
braço	lixo	chávena
porta	avião	botão
barriga		
<b>TOTAL: 82 PALABRAS</b>		

La aplicación de esta metodología en alumnos con 5 años de edad les permite adquirir, con antecendencia, la competencia de la lectura. El Método respecta el ritmo del trabajo y de aprendizaje de cada niño porque es organizado de una forma sistemática y lógica. La secuencia de presentación de las lecciones y las estrategias de consolidación creativas y diversificadas que el profesor/educador propone al alumno, de manera que no se siente limitada y restringida a un manual, entre otras características, hacen de esta metodología una verdadera herramienta de trabajo para todos los profesores dinámicos

y en el dominio y conocimiento de las peculiaridades de que este Método se reviste y que le da, creemos, tan larga longevidad. Creemos que, cuanto mayor sea la divulgación de buenas prácticas de lectura más probabilidades existen de generalización de estrategias pedagógicas conducentes a aprendizajes eficaces.

La revisión de la literatura apunta para una gran ausencia de ligación y de aplicación entre aquello que los investigadores estudian y lo que, efectivamente, es hecho dentro de la sala de aula, a pesar de los intentos de alteraciones a las prácticas educativas. Aún los profesores más experimentados, siguen en lo esencial los métodos de instrucción prescritos en el manual adoptado, ignorando cómo esos procesos indicados en los manuales deben de ser relacionados con estrategias innovadoras y diversificadas de enseñanza, respetando el ritmo de cada niño, sus capacidades y dificultades individuales.

Si es verdad que la frecuencia de la enseñanza infantil, así como la elección de un currículo adecuado es decisivo para el éxito escolar de un niño, no podemos ser negligentes en otros factores como son la influencia de los padres y de la escritura en el medio que rodea al niño, tal como podemos constatar en trabajos de investigación ya realizados anteriormente, Olson (1984) e Wells, (1987), indican que para los niños es benéfico que estén sujetos a experiencias de contacto directo con el lenguaje escrito, ocurra eso en casa o en los jardines infantiles. Otros investigadores, Smith y Dahl, (1989); Garton y Pratt, (1991), llegan a afirmar que los padres y los educadores desempeñan un papel importante en las actitudes y en el desarrollo de habilidades en lo que se refiere a la lectura y a la escrita.

Como refiere Silva (2005), es importante recordar que cuando las prácticas familiares y de jardín de infancia son centradas en situaciones ricas en cultura literaria se reflejan en la construcción de un proyecto personal del lector y en la motivación intrínseca para el aprendizaje.

De esta forma, es muy importante la función si consideramos que las dificultades que no han sido precozmente diagnosticadas ni que ha sido de intervención, aparecerán, más tarde, frecuentemente asociadas a problemas de comportamiento o a dificultades en algunas dimensiones personales como se ala auto-estima, la percepción de competencias, relación con los demás, etc. (Viana, 1998).

Pensamos que el papel de las escuelas de formación de educadores y profesores debe ser pionera en las reformas de la enseñanza de manera que los futuros profesionales puedan estar cada vez más sensibilizados y entrenados para proporcionar a sus alumnos, en edad temprana una visión larga y abarcadora de la realidad, permitiéndole la constante reflexión sobre la realidad y la capacidad de alterarla.

## **Pertinencia de la investigación**

Es en el papel de profesora, que utilizando el método hace más de 20 años,( ¡que nos enredamos en esta investigación!) nos sentimos beneficiarios de un conocimiento que adquirimos a lo largo de los años y que, en su aplicación, vivimos momentos extremadamente enriquecedores y gratificantes ya que había niños de 5 años colaborando en el aprendizaje de la lectura, proporcionándonos un aprendizaje/enseñanza lúdico, al mismo tiempo que desarrollaban el razonamiento lógico. Siempre nos cuestionamos sobre esta metodología que desde temprano suscitó nuestra curiosidad e interés, porque en el Jardín-Escuela dónde trabajábamos veíamos niños, que siendo alfabetizados a los 5 años, desarrollaban la competencia de la lectura y de la escrita de una forma ejemplar. Otro aspecto que consideramos relevante es la inexistencia de trabajos científicos sobre esta metodología, en esta perspectiva práctica de la aplicación de un Método de Lectura con más de 130 años de existencia.

En esta línea de pensamiento, presentamos como finalidad de este estudio los siguientes objetivos e hipótesis:

## **Objetivos e hipótesis del estudio**

De la revisión de la literatura y de nuestra experiencia profesional fuimos colocando a lo largo del tiempo diversas cuestiones sobre la eficacia del Método sea del punto de vista de su aplicabilidad sea del punto de vista conceptual.

Para responder a las innumerables cuestiones que de ahí resultaron tenemos como finalidad de este trabajo los siguientes objetivos e hipótesis:

1 – Reflejar sobre el léxico presentado en las lecciones de la Cartilla Maternal/ su pertinencia/comparar vocablos de la 1º y de la última ediciones/ analizar las clases gramaticales existentes, con base en el vocabulario del Portugués Fundamental.

2 – Analizar el orden alfabético usado por João de Deus/ ausencia del uso simultáneo de mayúsculas y de minúsculas.

3 – Evaluar las dificultades dos profesionales utilizadores del Método, en su aplicación.

4 – Relacionar las preocupaciones de los profesionales con la necesidad de una formación actualizada, recurriendo a las nuevas tecnologías.

5 - Elaborar una Cartilla Electrónica Interactiva (que contemple posibles propuestas de alteración del Método).

De acuerdo con los objetivos anteriormente referidos se presentan las siguientes hipótesis:

**HIPÓTESIS 1:**

De qué forma los participantes de este estudio consideran que la utilización de herramientas informáticas puede ser benéfica en la divulgación y actualización de prácticas adecuadas a la Cartilla Maternal.

**HIPÓTESIS 2:**

Los participantes de este estudio consideran que el léxico usado en las lecciones de la Cartilla Maternal, satisfacen las necesidades de los niños.

**HIPÓTESIS 3:**

En la opinión de los participantes de este estudio existe relación entre el aprendizaje de la lectura y la introducción del uso simultáneo de los alfabetos mayúsculo y minúsculo.

**HIPÓTESIS 4:**

Los educadores y profesores con experiencia en la aplicación del Método consideran que existe una relación entre la facilidad en el aprendizaje y el Orden Alfabético usado en esta metodología.

**HIPÓTESIS 5:**

Los encuestados para este estudio consideran que la actitud del profesor puede contribuir para la introducción de cambios que permiten enriquecer la Metodología.

**HIPÓTESIS 6:**

Existe relación entre las cuestiones lingüísticas de la metodología y las dificultades sentidas por los niños y por los educadores y profesores, participantes en este estudio.

Frente a esta problemática dibujamos este trabajo con una finalidad principal:

**Relanzar una Nueva Mirada sobre el Método de Lectura João de Deus, determinando, reflexionando, analizando, evaluando y relacionando sus**

**características lingüísticas y pedagógicas. Y presentar también una propuesta innovadora e interactiva que valore y enriquezca el método.**

## **Organización de la investigación**

Nuestro estudio está dirigido a analizar las propuestas metodológicas del Método de Lectura João de Deus y también las cuestiones lingüísticas que le son subyacentes. En este contexto la organización de la investigación es la siguiente:

La **primera parte** está compuesta por el **marco metodológico** de la investigación y tiene seis capítulos.

El primer capítulo se titula “**La Problemática de la Lectura**”;

El segundo capítulo presenta “**Métodos y Modelos de Lectura**”;

El tercer capítulo nos habla de “**João de Deus y la Cartilla Maternal**”;

El cuarto capítulo es el más importante porque presenta de una forma integral “**Las veinticinco lecciones de la Cartilla Maternal**”;

El quinto capítulo presenta las “**Alteraciones Lexicales en la Cartilla Maternal entre 1876 y 2004**”;

El capítulo sexto trata de las “**Cuestiones lingüísticas y el Portugués Fundamental**”. Observamos los vocablos usados, las clases gramaticales representadas comparándolos con el vocabulário del Portugués Fundamental.

La **segunda parte** de la investigación corresponde a su **dimensión empírica** e integra los capítulos siete y ocho. En el capítulo siete se incluye la presentación de la investigación, nuestra muestra y el instrumento. En el capítulo ocho procedemos a la presentación, análisis e interpretación de los datos recogidos. La **tercera parte** integra el capítulo nueve, donde presentamos las conclusiones, los límites de la investigación y presentamos sugerencias o pistas de trabajo para futuros estudios que nos parecen pertinentes. Hacemos también la demostración del proyecto de la Cartilla Maternal João de Deus Interactiva.

Presentamos, de una forma exhaustiva, el Método de Lectura João de Deus, desde la 1ª hasta la 25ª lección, con toda la explicación sobre el método, recurriendo al Guía Práctico, creado por su hijo João de Deus Ramos en 1901, comparándolo con la última versión creada por su nieta Maria da Luz de Deus Ramos, en 1997, consultando siempre las indicaciones que el propio João de Deus que hasta la edición de 1912 de la

Cartilla Maternal hacía que las lecciones fuesen acompañadas de notas explicativas para el profesor.

Hacemos un breve estudio del léxico utilizado en la 1ª edición de 1876 y en la última edición de 2004, intentando entender el por qué de las alteraciones ocurridas a lo largo de las más de treinta ediciones creadas (solamente analizamos las ediciones existentes en el Museo João de Deus). Hacemos una comparación del léxico usado por João de Deus en 1876 y el Portugués Fundamental, producto de un proyecto de investigación que permitió un estudio más profundo y más amplio que alguna vez se hizo sobre el portugués hablado europeo y que data de 1984. Pretendiendo de este modo reevaluar la actualidad del léxico usado y de su pertinente semántica y lingüística. Analizamos, aún, lo referente al uso simultáneo de la mayúscula y minúscula que no ocurre en la Cartilla Maternal. Finalizamos ecuacionando la posibilidad de introducir alguna innovación que valore y enriquezca esta metodología.

### **Naturaleza y enfoque de la investigación**

El presente trabajo es de naturaleza cualitativa con algún soporte cuantitativo ya que agrupa diversas estrategias de investigación que tienen algunas características en común. Los datos son ricos en pormenores y detalles y a veces de un complejo tratamiento estadístico. Las cuestiones fueron formuladas con la intención de investigar los fenómenos en toda su complejidad y contexto natural. De esta forma, la investigadora obtuvo un conocimiento intrínseco de los propios hechos permitiendo una mejor comprensión de lo real con la inevitable subjetividad pero marcada por la conjugación del rigor y de la objetividad en la recogida, análisis e interpretación de datos.

Relanzar una nueva mirada sobre el Método de Lectura João de Deus, y evaluar sus características lingüísticas y pedagógicas posibilitó, no sólo una presentación fundamentada, como permitió el acceso a un número de informaciones que podrán permitir el apareamiento de una propuesta innovadora que lo valore y lo enriquezca.

## Metodología

El presente trabajo tiene características de un estudio transversal (Loeber 1995), en que el investigador analiza las variables sin la manipulación de las mismas. Este tipo de dibujo se mostró más adecuado a la concretización de los objetivos del presente estudio y fue complementado con la aplicación de un cuestionario.

En virtud de ser necesario que este cuestionario fuese construido de raíz por ser muy específico, y por ser muy específico, y por no haber ninguno similar de esta temática, contactamos con seis educadoras conocedoras del Método con una vasta experiencia junto a los niños, y, también, dos docentes (de la Escola Superior de Educação João de Deus cuya formación inicial incidió sobre esta metodología). De esta forma, procedemos a la realización de tres reuniones con estas colaboradoras que nos ayudaron de forma significativa con sus críticas y sugerencias en la elaboración de este cuestionario. En simultáneo se procedió a una entrevista informal con las educadoras, pues como nos refiere Ferrarotti (1985, p:115) “(...) *esta es recomendada cuando se pretende tener una visión aproximada del problema averiguado.*” En la última reunión, y después de haber colaborado en la construcción y reformulación de las diferentes cuestiones, se hizo una aplicación previa de este cuestionario.

El resultado de esta aplicación previa dió origen al cuestionario final que fue enviado a la Profesora Doctora Fernanda Leopoldina Viana (Docente de la Universidad de Minho) para que lo analizara como evaluadora externa y como profesional y autora conceptuada con varios trabajos en el área de la problemática/estimulación de la lectura. La autora anteriormente mencionada desde pronto estuvo disponible para analizarlo dando una excelente contribución con la sugerencia de cuestiones aún no contempladas en esa primera versión. A partir de aquí nos dirigimos hacia la versión final que adicionamos en anexo.

Después de la preceptiva aprobación del presidente de la Asociación de los Jardines Escuelas enviamos el cuestionario a todos los educadores y profesores de los treinta y cinco Jardines Escuelas João de Deus de Portugal Continental e Isla de Madeira, en Diciembre de 2007.

Para que se procediera al “*control de la muestra efectivamente conseguida*” (Coutinho 1981, p:42) se contactaron por e-mail todos los encuestados – en la persona de los directores de los Jardines Escuelas, que entregaron el cuestionario a todos los profesores con el perfil pretendido, a saber, por lo menos, con tres años de práctica docente en la aplicación del Método. Para garantizar su confidencialidad y anonimato fue solicitado a los mismos su envío por correo (sin remitente).

Constatamos que de los ochenta y siete docentes con perfil para responder a este cuestionario, tuvimos una tasa de retorno de 86%, lo que nos permite concluir que la importancia de este estudio fue reconocida por todos los participantes. Esta muestra es, por lo tanto, significativa en el interés y en la pertinencia del presente estudio.

## **Instrumento**

El cuestionario, de carácter exploratorio, está compuesto por 18 preguntas cerradas (datos personales y recorrido profesional), y 10 preguntas abiertas para posibilitar a los encuestados una exposición de sus opiniones de una forma no estructurada y, por lo tanto, más motivador (Foddy 1996). Los datos recogidos serán sometidos a un análisis cuantitativo en las cuestiones cerradas, y a un análisis cualitativo en las cuestiones abiertas, siendo necesario hacer un análisis de contenido, recurriendo a categorías y a la catalogación de las respuestas de modo que permitan sacar algunas conclusiones que corroborarán o refutarán las hipótesis que definimos al inicio dejando en abierto nuevas investigaciones.

## **Muestra**

El cuestionario fue enviado a todos los educadores de infancia y profesores de Enseñanza Básica, 1º ciclo, que trabajan en Jardines Escuelas João de Deus, con los grupos infantiles de 5 años y 1º año de escolaridad, un total de 87 profesionales, siendo 49 educadoras y 38 profesoras. Estas profesionales tenían que tener más de tres años de trabajo con esta metodología.

Todos los niños que frecuentan los Jardines Escuelas João de Deus son formalmente iniciadas por este Método, al pasar a la sala de los 5 años. Así, sabemos

que los niños abarcados son en media anualmente más de seis mil, (3162 en clases infantiles y 3290 en clases de la Enseñanza Básica 1º ciclo. – Cuadro 60).

## Síntesis final

Sobre la necesidad de introducir **cambios en la metodología**, referimos como significativa la renovación lexical. Urge alterar, renovando el léxico usado por otro de uso corriente del niño pues era esa la intención de João de Deus cuando lo creó.

Las propuestas para los cambios permiten evaluar la pertinencia y observar su real importancia, cuando muchos de sus utilizadores regulares reflexionan sobre ellas. Las reglas y los valores de las letras, característica fundamental del Método, es un factor mencionado para no ser alterado. También el Orden Alfabético de la Cartilla y la división silábica por colores son presentados como inmutables.

Las dificultades sentidas por las profesoras, educadoras y niños se basan en un punto común: las palabras existentes no forman parte del léxico activo de los niños y que, aún explicado su significado, seguirán formando parte en el léxico pasivo de los niños, ya que no son utilizadas en el seno familiar.

Las estrategias usadas por las profesoras y educadoras para consolidar los conocimientos adquiridos en las lecciones a lo largo del ciclo de aprendizaje son de significativo valor pedagógico si consideramos la diversidad de estrategias usadas a lo largo del aprendizaje: **letras móviles, juegos lúdicos, plastilina, fichas escritas, dibujos, colage, picotage, modelage y el contar/oír cuentos** son tareas importantes que permiten al niño desarrollar diversas competencias, como la motricidad fina, la memoria, la comprensión y la descubierta lúdica a través de juegos que permiten el razonamiento y el placer de la conquista.

Sobre el uso de las nuevas tecnologías para la divulgación a distancia del Método encontramos expreso un gran entusiasmo en participar en una plataforma on-line, lo que nos incentiva a la elaboración y concretización de proyectos hace mucho considerados por nosotros importantes.

Asím, podemos decir que analizamos algunas de las características fundamentales del Método de lectura João de Deus. Abordamos en este estudio cuestiones como:

- Mayúsculas y minúsculas en simultáneo;

- Orden Alfabético de la Cartilla Maternal;
- La “letra Picuda”;
- Propuestas de alteración de la Cartilla;
- Características intrínsecas del Método;
- Dificultades sentidas por las profesoras y educadoras en la aplicación del Método;
- Dificultades sentidas por los alumnos y;
- Estrategias utilizadas para la consolidación de las lecciones.

El abordaje de esta problemática llevó a los encuestados a una reflexión sobre su práctica pedagógica.

En el ámbito de nuestro estudio el análisis permitió extraer información necesaria para la formulación de futuras líneas de investigación, en las cuales destacamos el CD Rom Interactivo.

Para concluir, nos parece importante cuestionar sobre la noticia en la cual UNICEF previene que en 2015 habrá 700 millones de adultos analfabetos y sobre lo que estamos haciendo para atenuar el peso de los números. *“La indiferencia política y las estrategias educativas poco agresivas, entre otras cosas, son responsables por esta situación”* (Iberia Universal, 26/11/08).

Una vez efectuada esta lectura parece que hemos parado en el tiempo. Son más de cien años que rodean esta noticia del pensamiento del poeta y pedagogo João de Deus, cuando decía *“Ser hombre es saber leer y no hay nada más importante, nada más esencial que esa modesta y humilde cosa llamada primeras letras(...)”, “(...)leer es la vida para la libertad de los pueblos(...)”* o *“(...)yo puedo ser hombre sin saber retórica, lo que no puedo es ser hombre sin saber leer”. O aún “(...)solo la palabra escrita tiene el sello de la inmortalidad.”* Al mirar el mundo que nos rodea, sentimos que nada se hizo para cambiar esta situación.

João de Deus tenía muy presente la importancia de la lectura para la formación del individuo como hombre y como Ser integrado en una sociedad con la carga cultural que eso transmite, y sabía que sólo alfabetizado podría usar en plenitud su derecho a la ciudadanía.

Es nuestro propósito, no sólo prestar un justo y verdadero homenaje al creador del Método de Lectura João de Deus, como contribuir con algunas propuestas innovadoras que permitirán relanzar una **nueva mirada sobre el método**, haciéndolo más conocido, más dinámico y más parecido con la realidad que vivimos actualmente.

## INTRODUÇÃO

*“Adquirir competências de leitura é uma das tarefas fundamentais a desempenhar pela criança em idade escolar. Esta competência é referenciada nos programas do 1º ciclo, de uma forma clara e inequívoca: No 1º ano de escolaridade o aluno deve ser capaz de: “Reconhecer globalmente palavras. Analisar, gráfica e foneticamente, palavras. Ler frases simples em pequenos textos.”*

(Ministério da Educação, Programas do Ensino Básico, 1990, pp. 79-80)

O presente estudo, de natureza qualitativa, aborda a temática da leitura, na área da educação infantil. Pretendemos dar a conhecer à comunidade científica e à população em geral o Método de Leitura João de Deus e a sua Cartilha Maternal, suporte físico das lições. Esta Metodologia que nasceu pelas mãos do seu autor, o poeta e pedagogo João de Deus em 1876, ainda hoje é usada em mais de trinta e cinco Jardins Escolas de Portugal Continental e Ilhas. Este estudo representa para nós um grande desafio pela oportunidade que temos de poder apresentar esta metodologia na qual depositamos completa confiança na credibilidade que possui pelas garantias de sucesso de que temos sido testemunhas implicadas e directas uma vez que estamos envolvidos na aplicação e divulgação do mesmo, através da docência.

Porque somos docentes há mais de vinte anos e porque conhecemos a metodologia que agora pretendemos apresentar, com todas as suas particularidades metodológicas e linguísticas, estamos particularmente preocupados com a forma como se processa a aquisição da competência da leitura em crianças com idade pré-escolar.

Na nossa experiência, como docente da Escola de Formação Inicial, constatamos que os alunos/futuros professores, revelam preocupação no que concerne à temática da iniciação à leitura e à escrita e ao seu envolvimento linguístico. Porém, acontece que, também eles, futuros professores, possuem poucos conhecimento ao nível da estrutura da língua portuguesa, o que conduz à incapacidade da desconstrução da própria língua e isso impede-os de fazerem uma leitura correcta dos indicadores de construção da língua, por parte das crianças.

Na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), os alunos beneficiam do facto de aprenderem um método de leitura genuinamente português, como é o caso do Método de Leitura João de Deus. Isso ajuda-os a tomarem consciência da estrutura

da língua, e a colmatar dificuldades que eles próprios têm enquanto alunos, dando-lhes competências linguísticas que os habilita a poderem ajudar as crianças na sua iniciação à leitura e à escrita, durante o período de estágio. Este processo de aprendizagem por parte dos alunos, futuros professores, permite apetrecharem-se de uma ferramenta importante de trabalho, que é o conhecimento da estrutura da língua materna das crianças, da sua construção, regras e excepções. Este benefício não se limita à leitura, mas essencialmente à escrita, permitindo aos alunos uma reflexão linguística, ou seja, permite tornar consciente e explícito o conhecimento intuitivo e implícito que o sujeito tem da respectiva língua materna. Trata-se de um processo cognitivo de nível superior que conduz à explicitação das regras e dos aspectos formais que regulam o sistema linguístico, que beneficia grandemente do ensino estruturado e que já provou ser determinante na aprendizagem e domínio da vertente escrita da língua (Sim-Sim, 1998).

Reconhecemos mérito no Método de Leitura João de Deus! A aplicação desta metodologia aos alunos com 5 anos de idade permite-lhes adquirir, atempadamente, a competência da leitura. O Método respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizado de uma forma sistemática e lógica. A sequência da apresentação das lições e as estratégias de consolidação criativas e diversificadas que a professora/educadora propõe ao aluno, por força de não se sentir limitada e restringida a um manual, entre outras características, fazem desta metodologia um verdadeiro instrumento de trabalho para todos os professores esclarecidos e no domínio e conhecimento das peculiaridades de que este Método se reveste e que lhe dá, acreditamos, tamanha longevidade.

Quanto maior for a divulgação das boas práticas de leitura mais probabilidades existem de generalização de estratégias pedagógicas conducentes a aprendizagens eficazes. De facto somos também defensores que se ensine a ler aos 5 anos de idade porque reconhecemos capacidades nestas crianças, mas, também, para nós “*A Educação Infantil não tem como objectivo que as crianças aprendam conhecimentos escolares próprios do Ensino Básico. As crianças de três, quatro e cinco anos não devem ficar o dia todo colados à carteira escrevendo e lendo*” (Curto et al. 2000, p: 81).

Pretendemos introduzir algumas alterações sobre o léxico usado, baseando o nosso estudo no Português Fundamental, projecto científico de 1984.

Apresentamos neste capítulo de uma forma sumária a pertinência do estudo, as questões da investigação, as hipóteses do estudo e a metodologia utilizada.

## **Pertinência da investigação**

O estudo que apresentamos pretende dar a conhecer um Método de Leitura com mais de 130 anos de experiência em Portugal, e em muitos países de língua oficial portuguesa, em particular no Brasil [onde a sua influência foi recentemente estudada pela investigadora Iole Trindade (2004)] e que tem demonstrado, através dos alunos alfabetizados por esta metodologia, uma eficiência significativa ao nível do desempenho da leitura e da escrita em idade infantil.

Os Jardins Escolas João de Deus, actualmente mais de trinta e cinco, espalhados por todo o país, desenvolvem um trabalho que consideramos de extraordinária pertinência e actualidade. Nas salas do pré-escolar, onde estão crianças com cinco anos de idade, é feita a iniciação formal da leitura e da escrita, através do Método de Leitura João de Deus. Estas crianças têm a oportunidade de desenvolver o domínio da competência da leitura e da escrita numa fase precoce e atempada. A nossa vivência de largos anos com as crianças em ambiente de sala de aula, na preparação das actividades e na aplicação do Método de Leitura João de Deus deu-nos uma particular sensibilidade e aptidão para esta temática que nos levou a envolver neste trabalho de investigação.

Este assunto sempre fez parte das nossas inquietações e desde sempre nos suscitou curiosidade e interesse, não só como professora do ensino básico durante quinze anos mas, mais recentemente, como docente da ESEJD, onde leccionamos a Unidade Curricular da Metodologia João de Deus. Nestes últimos dez anos temos, junto dos alunos, futuros professores e educadores de infância, reflectido sobre a problemática da leitura. Questionamos, não só a sua importância no ensino infantil, mas também o papel desempenhado pelos professores e pelos pais enquanto agentes co-responsáveis pela aquisição da competência da leitura, nas crianças.

Pensamos ter razões que justificam a necessidade de apresentar a investigação que agora trazemos ao conhecimento público. Desta forma criámos um corpo teórico e científico sobre a problemática da leitura, os métodos e modelos de leitura existentes, assim como abordamos exaustivamente o Método de Leitura João de Deus e as questões linguísticas que lhe estão subjacentes.

Para a concretização deste estudo foi necessário encontrar professores e educadores que no terreno trabalhavam com o método e que estivessem dispostos a colaborar connosco de forma a que pudéssemos encontrar pontes de ligação entre o que é realizado no terreno, em sala de aula, com os alunos e aquilo que é do conhecimento da comunidade científica.

Por último, era importante sensibilizar a Instituição detentora desta metodologia para que este estudo fosse encarado como uma mais-valia para o conhecimento e divulgação do método à comunidade educativa e científica. A Associação de Jardins Escolas João de Deus, na pessoa do seu Presidente, Dr. António Ponces de Carvalho, esteve desde logo receptivo, pronto a colaborar e a fornecer todo e qualquer tipo de documentação necessária para esta investigação.

Acreditamos pois que este estudo é pioneiro e traduz a nossa larga experiência enquanto utilizadores deste Método de Leitura

Projectar o Método de Leitura João de Deus no futuro é também um dos principais objectivos do presente trabalho, pois aqui se pretende igualmente desenvolver um projecto para uma Cartilha Maternal Interactiva.

## **Objectivos e Hipóteses do estudo**

Para justificar esta investigação temos que retroceder aos objectivos gerais que motivam o nosso estudo tentando responder às seguintes questões:

- Para que investigamos?
- O que vamos investigar?
- Podemos extrair dados suficientes que nos permitam chegar a conclusões?
- Esta investigação é viável?

Investigamos porque acreditamos na temática escolhida. Consideramo-la de extrema pertinência e actualidade. Investigamos porque queremos dar a conhecer à comunidade científica uma metodologia de características peculiares e que perdura no tempo. Investigamos porque acreditamos que a leitura é efectivamente uma competência que as crianças devem adquirir em tempo útil, pois só desta maneira poderão participar activamente na vida da sociedade em que estão inseridas.

O que vamos investigar é uma metodologia que se nos apresenta apelativa e de certa forma desconhecida do cidadão comum. Apenas as crianças e famílias que têm contacto com a Associação de Jardins Escolas João de Deus (AJEJD) têm o efectivo conhecimento desta prática. Esta realidade parece-nos redutora e pretendemos invertê-la.

Os dados para esta investigação são recolhidos junto dos professores e educadores que aplicam esta metodologia nos Jardins Escolas João de Deus. São eles o nosso público-alvo e foi a partir deles que concebemos os objectivos do estudo e baseámos as questões que formulámos no nosso instrumento de trabalho.

Esta investigação parece-nos viável, exactamente porque advém de uma necessidade sentida por quem está no terreno de saber mais, ao mesmo tempo que se propôs reflectir sobre as suas práticas e potencializá-las. Este trabalho também se tornou assunto recorrente e emergente por parte da investigadora, conhecedora profunda do objecto de estudo e que pretende agora explanar e fundamentar as características que fazem do Método de Leitura João de Deus uma questão científica.

Pretendemos, em projectos para o futuro, proporcionar a todos o conhecimento, o domínio e a possibilidade da aplicação do Método, através das mais recentes tecnologias da informação, que passa não só pela elaboração de uma Cartilha Maternal Interactiva, como a concepção de uma página da Internet, (um Webside/fórum/ ou blog).

Pensamos, desta forma, beneficiar não só alunos como professores, investigadores, e população em geral sobre o que é a metodologia João de Deus e informar sobre o que de mais recente se pratica nos Jardins Escolas ao nível da leitura. Assim, podemos proporcionar uma visão realista do método que não parou, não estagnou, mas que se mantém actual e dinâmico, em constante mutação porque inserido numa sociedade que, também ela está em mudança. Não pretendemos apresentar um produto “da moda”, mas um produto que está sempre na moda, feito por “*Um homem do tempo, sem tempo.*”(Nunes 1996, p:6)

Consideramos que esta investigação vem dar resposta a inúmeras questões que são colocadas sobre a eficácia do Método.

Perante esta problemática desenhámos este trabalho com uma principal finalidade: **Relançar um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus, assinalando, reflectindo, analisando, avaliando e relacionando as suas**

---

**características linguísticas e pedagógicas. E ainda apresentar uma proposta inovadora e interactiva que valorize e enriqueça o Método.**

Nesta linha de pensamento, apresentamos como finalidade deste estudo os seguintes **objectivos e hipóteses**:

1 – Reflectir sobre o léxico apresentado nas lições da Cartilha Maternal/ a sua pertinência/comparar vocábulos da 1ª e da última edições/ analisar as classes gramaticais existentes, com base no vocabulário do Português Fundamental.

2 - Analisar a ordem alfabética usada por João de Deus / ausência do uso simultâneo da maiúscula e da minúscula.

3 – Avaliar as dificuldades sentidas, pelos professores utilizadores do Método, na aplicação do mesmo.

4 – Relacionar as preocupações sentidas pelos profissionais com a necessidade de uma formação actualizada, recorrendo às novas tecnologias..

5 – Elaborar uma Cartilha Electrónica Interactiva ( que contemple possíveis propostas de alteração ao Método.

**HIPÓTESE 1:**

De que forma, os participantes neste estudo consideram que a utilização de ferramentas informáticas pode ser benéfica na divulgação e actualização de práticas conducentes com a Cartilha Maternal.

**HIPÓTESE 2:**

Os participantes neste estudo, consideram que o léxico usado nas lições da Cartilha Maternal satisfaz a necessidade dos seus alunos.

**HIPÓTESE 3:**

Na opinião dos participantes deste estudo existe relação entre a aprendizagem da leitura e a introdução do uso simultâneo dos alfabetos maiúsculo e minúsculo.

**HIPÓTESE 4:**

Os educadores e professores com experiência na aplicação do Método consideram que existe uma relação entre a facilidade na aprendizagem e a Ordem Alfabética usada nesta metodologia.

**HIPÓTESE 5:**

Os participantes neste estudo consideram que a atitude do professor pode contribuir para a introdução de mudanças que permitam o enriquecimento da Metodologia.

## **HIPÓTESE 6:**

Existe relação entre as questões linguísticas subjacentes à metodologia e as dificuldades sentidas pelas crianças e pelos educadores e professores, participantes neste estudo.

## **Organização da investigação**

O nosso estudo centra-se na análise das propostas metodológicas do Método de Leitura João de Deus e também as questões linguísticas que lhe estão subjacentes. A organização da investigação é pois a seguinte: apresentação, de uma forma exaustiva, do Método de Leitura João de Deus, da 1ª à 25ª lição, explicando a sua aplicação, recorrendo ao Guia Prático feito pelo seu filho João de Deus Ramos em 1901, comparando com a última versão feita pela sua neta Maria da Luz de Deus, em 1997, confrontando sempre com as indicações do próprio João de Deus (até à edição de 1912 da Cartilha Maternal fez sempre acompanhar as lições das notas explicativas para o professor). Faz-se depois um levantamento do léxico utilizado na 1ª edição de 1876 e na última edição de 2004, tentando perceber as alterações ocorridas ao longo das 35 edições analisadas (edições existentes no Museu João de Deus).

Compara-se a seguir o léxico usado por João de Deus em 1876 e o Português Fundamental, produto de um projecto de investigação que permitiu o estudo mais profundo e mais amplo que alguma vez se fez sobre o português falado europeu e que data de 1984. Pretende-se assim reavaliar a actualidade do léxico usado e a sua pertinência semântica e linguística.

Analizamos ainda a interesse do uso simultâneo da maiúscula e minúscula que não ocorre na Cartilha Maternal. Finalizamos equacionando a possibilidade de introduzir alguma inovação que valorize e enriqueça esta metodologia.

Na revisão da literatura destacamos as investigações realizadas em educação infantil, na área da leitura e escrita nas últimas décadas. O objectivo é compreender a temática da linguagem humana e das competências linguísticas associadas à literacia.

São diversos os trabalhos que abordam o Método de Leitura João de Deus numa perspectiva teórica. São exemplo disso: Campagnolo (1979); Carvalho (1990); Vale (1991); Raposo (1991); Carlos (1993); Santos (1993); Mira (1995); Nunes (1996); Viana (1998); Azevedo (1997); Deus (1997); Pereira (1998); Moura (2002); Alves

(2003) e Trindade (2004). Porém, quer-se, neste estudo, uma abordagem prática e pragmática do Método, pois temos desenvolvido o nosso trabalho na Associação de Jardins Escolas João de Deus e temos quinze anos de prática da sua aplicação em sala de aula.

O nosso estudo vai no sentido de analisar as propostas metodológicas do Método de Leitura João de Deus e também as questões linguísticas que lhe estão subjacentes. Neste contexto a organização da investigação é a seguinte:

A **primeira parte** é composta pelo **marco metodológico** da investigação e tem seis capítulos.

O primeiro capítulo intitula-se “**A problemática da leitura**”;

O segundo capítulo apresenta “**Métodos e modelos de leitura**”;

O terceiro capítulo fala-nos de “**João de Deus e a Cartilha Maternal**”;

O quarto capítulo é o mais importante porque apresenta de uma forma integral “**As vinte e cinco lições da Cartilha Maternal**”;

O quinto capítulo apresenta as “**Alterações lexicais na Cartilha Maternal entre 1876 e 2004**”;

O capítulo sexto trata das “**Questões linguísticas e o Português Fundamental**”. Observámos os vocábulos usados, as classes gramaticais representadas comparando-os com o vocabulário do Português Fundamental.

A **segunda parte** da investigação corresponde à sua **dimensão empírica** e integra os capítulos sete e oito. O capítulo sete inclui a apresentação da investigação, a nossa amostra e o instrumento. No capítulo oito procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. A **terceira parte** integra o capítulo nove, onde apresentamos as conclusões, os limites da investigação e apresentamos ainda sugestões ou pistas de trabalho para futuros estudos que se nos afiguram pertinentes. Fazemos também a demonstração do projecto da Cartilha Maternal Interactiva.

Por último, anexam-se, em suporte digital, os questionários e o respectivo protocolo, os fotólitos dos cadernos de escrita, uma carta enviada a João de Deus e o levantamento dos dados em Excel.

## **1º PARTE**

# **MARCO METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO 1**

### **A PROBLEMÁTICA DA LEITURA**



*“Os leitores dispõem da arte de ler, os que escrevem da arte de escrever, e apesar de utilizarem intencionalmente estas artes, não conhecem conscientemente nem os seus meios nem os seus processos”*

(Morais 1997, p:11)

## **1 Introdução**

Neste primeiro capítulo do marco metodológico deste trabalho, abordamos a problemática da leitura. Fazemos um levantamento teórico sobre o que dizem os autores que se apresentam à comunidade educativa como os mais conceituados e credíveis investigadores nesta área.

Fazemos uma breve abordagem histórica relacionada com a problemática da leitura e a importância da sua promoção na educação infantil, enquadrando os seguintes subcapítulos: aquisição da linguagem e da leitura; definição de literacia e de alfabetização; o acto de ler como passaporte para a cidadania; importância da educação infantil e a idade ideal para se aprender a ler; o papel da escola e da família enquanto instituições privilegiadas para a transmissão de conhecimentos associados à competência da leitura e por fim a função desempenhada pelas escolas de formação de professores no sentido de prepararem profissionais capazes de proporcionar aos seus alunos estratégias apropriadas às características de cada criança e desta forma promoverem experiências literárias significativas.

### **1.1 O saber ler: a importância da promoção da leitura na educação infantil**

Se fizermos uma breve abordagem histórica sobre a problemática da leitura, encontramos uma realidade cruel ao pensarmos que antes do séc. XIX (antes da Revolução Industrial) a leitura era privilégio de uma minoria. Hoje, apesar de ser reconhecido a todos os direito de saber ler, escrever e contar e da escolaridade mínima, que em princípio materializa esse direito, ser obrigatória, constatamos que, e segundo Morais (1997, p:16): *“(...) tal como a comida, a leitura continua a ser muito mal distribuída”*. Perto de mil milhões de indivíduos com quinze anos de idade e mais, dos quais quinhentos milhões na Índia e na China, e cento e setenta milhões em África, são

incapazes de «ler e escrever uma composição simples e breve de factos relacionados com a sua vida quotidiana».( Esta incapacidade constitui o critério de iletrismo para a Unesco).

Segundo uma notícia de vinte e seis de Novembro de 2008, do jornal espanhol Universal Iberia, a UNESCO estima que em 2015 haja setecentos milhões de adultos analfabetos, se persistir a tendência manifestada hoje. A notícia alerta para o facto de: *“que en el mundo hay 776 millones de adultos que no saben leer ni escribir – un 16% de la población mundial – de los que dos tercios son mujeres , y 65 millones de niños de Primaria sin escolarizar, má de la mitad niñas. (...) El informe revela, asimismo que en Brasil, Indonésia y Túnez, el 60% o más del alumnado se situa en el nivel más bajo de algunas evaluaciones internacionales del aprovechamiento escolar”*

A questão da leitura é a nosso ver uma questão cultural que não é só um problema de bibliotecas ou de escola. Cremos que quando as condições materiais e cognitivas da actividade da leitura estiverem reunidas, então a dimensão pessoal da leitura poderá verdadeiramente expandir-se. Para Moraes (1997) a leitura é uma forma particular de aquisição de informação, informação que, diz Sim-Sim (1998), pode contribuir para a transformação do círculo sócio-cultural a que o indivíduo pertence. Também Rösing (2003, p:56) diz que *“O ser humano, dotado de consciência, relaciona-se com o mundo circundante e com o mundo da escrita com determinada intencionalidade. Essa condição possibilita diferentes tipos de relação do homem com o mundo no qual vive e do homem enquanto leitor de textos escritos. É da amplitude e da profundidade dessa relação que poderão ocorrer as transformações culturais, sociais e do próprio ser humano. O acesso à sociedade letrada, por isso mesmo, viabiliza a participação do homem na construção e na transformação da sociedade.”*

Saber ler é pois uma aquisição que, não sendo tão natural como a fala, é tão importante como ela para bem-estar do indivíduo. Mas então porquê tanto insucesso escolar? Mas então porquê tanta incapacidade dos governos de todo o mundo de alfabetizarem as suas populações? Será que saber ler capacita os povos para uma intervenção política activa que não interessa? Será que saber ler dificulta a governação egoísta e desajustada de alguns países? Estas são questões para reflectir e tentar num futuro próximo, alterar e inverter.

Se saber ler é tão importante para o bem estar do indivíduo, quando é que ele deve ser iniciado na leitura? Quando é que se deve aprender a ler?

Se olharmos para o que acontece nos Estados Unidos da América verificamos que, há já muitas décadas que os investigadores se debruçam sobre os efeitos da educação infantil na vida das crianças. O programa americano Head Start que incide em crianças e jovens em situação de grande fragilidade social, económica e emocional, provam que, a longo prazo, os jovens sujeitos a uma educação infantil têm mais facilidade em voltar posteriormente à escola para continuar estudos, encarando a instituição escolar com uma abertura diferente daqueles que nunca tiveram acesso a este programa, vivendo na mesma fragilidade social, económica e emocional (Mckey, 1985). Podemos ler no Washington Post, de Fevereiro 1992, o seguinte: “ *Since its inception in 1965, Head Start has been on the front lines of America’s fight against povert, and is a one of the nation’s most popular anti-poverty programs.*”

O programa americano Head Start provocou, nos finais dos anos 50 e nos anos 60, uma mudança na concepção do acto de ler. Antes desta data, nos anos 20, tentava-se perceber quais eram os factores que indicavam que se estava preparado para aprender a ler. A partir dos anos 60, os currículos do ensino pré-escolar começaram, de alguma forma, a apresentar actividades de carácter literário. Pretendia-se desenvolver aspectos como a memória e a discriminação visual e auditiva, a coordenação motora, o reconhecimento global de palavras, assim como a sensibilidade aos sons e nomes de letras. Nesta perspectiva a criança tinha uma atitude passiva na sua aprendizagem. A partir de meados dos anos 60 deu-se um *Boom* nas ciências da psicologia da linguagem, nomeadamente com Mary Clay (1967, 1972) que foi pioneira na análise da leitura e da escrita de crianças pequenas à luz da investigação sobre a aquisição da linguagem. A partir dessa altura “*a criança passa a ser encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação.*” (Viana 2001, p:26)

Um estudo produzido em Inglaterra, sobre a importância das aprendizagens em educação pré-escolar (Ball, 1994) evidencia que uma educação de qualidade produz efeitos positivos sob o ponto de vista social e educacional em todas as crianças, mas especialmente naquelas que vivem em situações mais desfavorecidas. Para este autor a qualidade da educação infantil deve ser definida nos seguintes termos: a) currículo baseado numa aprendizagem activa, b) selecção, treino e conservação do pessoal, c) envolvimento parental e d) edifício e equipamento. Segundo Ball (1994), são estes os factores que identificam uma educação infantil de qualidade.

---

Também Lazar (1982) realça o facto das crianças que frequentaram a educação infantil beneficiarem na competência escolar e nas atitudes face a elas mesmas e à escola. A educação infantil segundo este autor também parece ajudar as crianças de famílias desfavorecidas nas competências escolares.

Schweinhart (1993) refere igualmente que um educação infantil de qualidade é extremamente benéfica para todas as crianças que a frequentam. Efectivamente os estudos provam que esse benefício é mais significativo se as crianças forem de classes socialmente desfavorecidas. O investimento no sentido de aumentar a qualidade da educação infantil reverte em benefícios sociais e económicos para a sociedade.

Se uma educação infantil, está provado, produz efectivamente feitos positivos do ponto de vista social e educacional em todas as crianças, não será interessante ensinar a ler na fase da educação infantil, ao invés de aguardar pela entrada da criança no sistema de ensino escolar obrigatório? (Orientações Curriculares, 1997). Esta é uma discussão que parece fazer mais sentido se pensarmos que ler é muito mais do que conhecer o código linguístico. A verdade é que actividades que induzam à consciência fonológica no Jardim-de-Infância podem ser bastante benéficas para a aquisição posterior da competência da leitura.

Corroboramos o pensamento de autores como Lazar (1982), Sim-Sim (1988), Viana (1997) e Mialaret (2001) entre outros, que igualmente afirmam a importância da leitura na educação infantil, bem como o papel desempenhado pela escola, pelos pais e pelos professores, de forma a compreendermos a sua influência na aquisição da aprendizagem da leitura. Porque se ler é como falar há que considerar o *background* sócio-cultural das crianças e a diversidade de experiências literárias a que tiveram acesso. A expressão oral da criança, a riqueza do seu vocabulário determinará a forma como se farão outras aquisições.

Viana (2002) diz que a facilidade em aprender a ler resulta das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades que caracterizam a linguagem escrita. Esta autora refere ainda que “ *A leitura de livros é uma actividade estruturadora da emergência dos comportamentos de pró-leitura e do desenvolvimento da literacia.*” (p:45)

A idoneidade da competência da leitura e da escrita traduz-se na forma como se organiza o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento e habilidades que a criança coloca nas tarefas. Assim o papel dos educadores será a de preparar e motivar

as crianças, criando na aula contextos e interações estimulantes com a palavra impressa (leitura de poesias, histórias, etiquetas, cartões avisos, listas de nomes, livros, etc.) e proporcionar situações partilhadas em que as crianças interajam com os materiais. Do mesmo modo devem saber identificar as dificuldades que as crianças podem encontrar no que respeita às concepções da leitura e da escrita (Sim-Sim, 1998).

Poderemos reflectir sobre a realidade educativa portuguesa no que concerne à problemática da leitura e perceber que ainda temos um grande caminho a percorrer. Basta olharmos para os resultados do PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*), que teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura, para concordarmos que quando Portugal se compara a países com outras realidades educativas, se encontra, quase sempre, no fim da lista. É sabido que estamos na cauda dos países da OCDE (Ministério da Educação, 2001).

Nas Orientações Curriculares de Educação Pré-escolar (1997, p: 65) pode ler-se que “ (...) a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico.” *Quer dizer que na educação pré-escolar a criança deve fazer outras aquisições relacionadas com esta problemática.*

Creemos não ser relevante a idade em que se aprende formalmente a ler, o que pensamos é que se não deve descurar as competências que a criança apresenta para o domínio da leitura independentemente de estar a frequentar o pré-escolar ou se já ingressou no ensino básico. Nós diremos que a criança deve aprender a ler desde o primeiro dia em que entra para o Jardim-de-Infância, porque a partir desse momento deve ficar tão exposta a instrumentos e estratégias de tal maneira promotores da leitura que ela fará, ao seu ritmo, a aquisição dessa competência. Curto (2000, p:22) propõe “*actividades de leitura e de escrita desde os três anos de idade*”. Ao educador basta estar atento e ser conhecedor dos pré-requisitos necessários para poder orientar correctamente as suas aprendizagens. Como diz Sim-Sim (1998) é importante que os educadores conheçam a função que a linguagem tem como motor e produto de desenvolvimento de outras aprendizagens.

Perante esta problemática será que os educadores e professores do 1º ciclo estarão no domínio do conhecimento sobre como se processa a aquisição da linguagem e da leitura?

## 1.2 Aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é uma competência particularmente fascinante se pensarmos que todas as crianças adquirem linguagem oral e que o processo é tão natural como a aquisição da marcha em posição erecta, o sorriso ou a fixação do olhar. Porém, como refere Pérez (2003, p:273) “*!...!aproximarse al lenguaje infantil desde el prisma de los productos característicos del lenguaje adulto no se compadece con las peculiaridades propias de las distintas etapas de desarrollo de la lengua.*” Por isso, a referida autora, continua dizendo que se deve caminhar no estudo da língua infantil respeitando as suas peculiaridades.

Para além do processo da aquisição da linguagem se repetir em todas as crianças, as etapas que definem o seu desenvolvimento ocorrem nas mesmas idades como se estivesse a ser cumprido um programa universal pré-estabelecido (Caldas, 2005).

Pérez (2003) diz que “*Los planteamientos universalistas sobre la adquisición de la lengua han de ser abandonados si se quieren diseñar modelos realistas que reflejen la dinámica del complejo proceso de emergência de la habilidade.*”

Sendo tão natural a aquisição desta competência, porque será que a competência da leitura é tão difícil de adquirir? Que dificuldades encontram as crianças para aprender a ler? Será que a dificuldade é afinal inata? Ou será que a dificuldade é exterior à própria criança?

Segundo o professor neurologista Alexandre Castro Caldas existem períodos sensíveis para a aprendizagem e podemos compará-los a uma janela de oportunidades, conforme se pode ler nesta citação elucidativa: “*Períodos sensíveis são intervalos de tempo em que a janela da oportunidade se encontra aberta. Antes de eles surgirem na vida, a informação fornecida não tem estrutura biológica adequada para ser processada; depois deles passados, se a informação não moldou o sistema, a oportunidade perdeu-se, registando-se no futuro uma dificuldade de aprendizagem.*” (Caldas 2005, p:41)

Para o autor atrás citado, quando termina o processo de consolidação do conhecimento da constituição fónica da língua materna numa criança, o cérebro torna-se incompetente para fazer mais tarde operações do mesmo género. Isto quer dizer que, quando as aprendizagens não se fazem nesses períodos sensíveis, é como se a janela da aprendizagem se fechasse e a plasticidade do sistema ficasse comprometida. Ou seja,

ainda é possível aprender a ler em adulto, mas o processamento é sempre incompetente. Morais (2003) vem, nesta linha de pensamento, afirmar que “ *a investigação sobre o processamento da informação vem alertar-nos para o facto de que não será aconselhável dar-se ênfase só ao que a criança deve aprender; o estudo da relação cérebro-comportamento ajuda-nos a compreender como a criança aprende*” (p: 149). Para Pérez (1999) a natureza biológica da linguagem é bidimensional: por um lado temos a dimensão psicológica e por outro a neurológica. É assente nestes parâmetros que se colcoam as possíveis limitações desta habilidade. As chamadas “patologias linguísticas” representam exactamente esta variação na comunicação.

### 1.3 Aquisição da leitura

Existem poucos trabalhos de investigação em Portugal sobre o domínio dos processos cognitivos envolvidos nas fases iniciais da aprendizagem da leitura. Neste âmbito podemos referir os trabalhos realizados por Sequeira (1982, 1983), sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura, os de Sim-Sim (1988), sobre as relações entre consciência linguística e nível de leitura, os de Cary (1988), sobre as relações entre a aprendizagem da leitura e a consciência de certas unidades da fala, os realizados por Rebelo (1990), sobre o insucesso escolar e a aprendizagem da leitura e escrita e os de Castro (1993), sobre a influência da alfabetização na percepção da fala. Para Martins (2000), a maioria dos restantes estudos apoiam-se em modelos da psicologia que enfatizam a maturação como factor determinante do crescimento e desenvolvimento psicológico inspirando-se em trabalhos de Mialaret (1974).

Como se aprende a ler? Para respondermos a esta pergunta temos de forçosamente falar dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e dos processos de aprendizagem desta capacidade. Como diz Morais (1997, p:37) “...*as capacidades cognitivas são estruturadas e organizadas num sistema. O sistema cognitivo é um sistema complexo de tratamento de informação que compreende conhecimentos (representações) e meios de operar sobre estes conhecimentos (processos).*” Deste modo, diz o autor referido, ler equivale ao uso de processos e técnicas donde a descoberta do fonema pode ser a condição para um bom começo. O

que existe de específico na actividade de leitura “ *é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia.*” (p:107)

Por seu lado Sim-Sim (2006) define acto de ler como algo mais completo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. Diz esta investigadora que a essência da leitura reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, ou seja, entre o texto e o respectivo leitor. É do contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura. Viana (2002, p:17) também diz que “*a leitura é uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança. (...) a abordagem mais formativa é aquela em que as crianças adquirem o máximo de experiências na manipulação formal das regras e das relações. Na leituras há elementos que devem ser distinguidos e classificados, há relações que devem ser apreendidas, há regras que têm de ser extraída.*” Consideramos esta definição de Viana como positiva pois, e se reportando-nos à metodologia João de Deus, as crianças aprendem facilmente as regras de leitura se estas lhe forem apresentadas de uma forma organizada, metódica e diária.

Vários autores, entre eles Fitts (1962,citado por Downing e Leong, 1972) e Martins (1994), consideram que na aprendizagem de qualquer habilidade existem três fases:

**A fase cognitiva**, caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa, procurando o sujeito perceber os objectivos da tarefa e os meios necessários para os atingir;

**A fase de domínio**, é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa;

**A fase de automatização**. Na terceira fase, ou fase de automatização, o treino leva a uma sobre aprendizagem em que o sujeito deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida.

Um leitor hábil deverá ter passado por estas três fases e ter atingido a fase da automatização, independentemente do como (Método), ou quando.

## 1.4 Definição de literacia *versus* alfabetização

Sabemos da correlação existente entre o nível de literacia (individual ou em grupo) e o sucesso pessoal (académico e profissional) e colectivo. Esta relação está bem documentada em vários estudos nacionais e internacionais, nomeadamente no PISA. E essa é a razão pela qual a taxa de analfabetismo é usada como indicador de desenvolvimento de um país.

Podemos começar por definir o termo literacia segundo o *Programme for International Student Assessment* (PISA) que refere: “*Literacia é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade*”. Desta forma surge uma concepção de homem de natureza dinâmica e contínua, inscrevendo-se no conceito de ser culto, inacabado, em constante construção. Literacia pode ser também definida como sendo “*a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo*”. (Sim-Sim, 1995)

Nos países desenvolvidos assiste-se por outro lado a «uma subida dum iletrismo de que a nossa sociedade se julgava protegida» (Bentolila, 1991, citada por Morais, 1997:17). Referimo-nos ao iletrismo funcional, isto é a incapacidade real de ler e de escrever as informações necessárias para o trabalho e para a vida do cidadão, apesar da passagem pela escola, até mesmo apesar da obtenção de diplomas. Ainda segundo estes autores, as diferenças de estatuto económico implicam geralmente assimetrias nas possibilidades económicas que permitem ou não o acesso a materiais culturais e a tempos de lazer, reflectindo-se nas diferentes capacidades de ler.

O conceito de literacia, adoptado de termo inglês *literacy* pode ainda definir-se como um *continuum* que envolve desde capacidades mínimas de ler e de escrever até uma leitura e escrita que requerem altas capacidades cognitivas (Scott-Jones (1991), Villas-Boas (2001).

Para Ferreiro (1984), o desenvolvimento da literacia ocorre num ambiente social porque é, precisamente, esse ambiente que vai fornecer à criança as informações que, depois, ela vai transformar e não apenas receber passivamente. De acordo com a noção de construção do conhecimento de Vygotsky (1977), esta aprendizagem informal que começa à nascença, é um processo de interiorizar relações. Deste modo, falar de literacia é falar de uma actividade de interacção social que depende do contexto social.

Deste modo, a competência literária é o resultado de um processo de desenvolvimento e aprendizagem que ocorre desde a primeira infância, muito antes do início formal da aprendizagem da leitura e da escrita. Ela decorre da experiência e aprendizagem que a criança realiza em torno do impresso e dos livros, em situações de observação de actos literários (ler e escrever...), da experiência em torno da leitura e da escrita e do ensino que lhe é proporcionado neste âmbito.

Esta questão sempre fez parte das preocupações das sociedades modernas. A realização, em 1959, de um estudo científico, feito em grande escala nos Estados Unidos sobre a eficácia dos programas de leitura no primeiro ano da escola primária, é bem prova disso. Os resultados desse estudo foram publicados em 1967, por Jeanne Chall, cujo relatório se tornou numa obra de referência: *Learning to Read: The Great Debate*.

Também em 1990, Marilyn Adams, uma psicóloga cognitivista de Cambridge (Massachusetts), publicou a obra *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, que constitui um documento de extrema importância. Segundo Morais (1997, p:25) ela é relevante no sentido de que «se baseia numa análise muito rica e recheada de trabalhos de psicologia cognitiva relativa tanto ao leitor adulto hábil como ao leitor aprendiz».

Concluindo, a literacia surge de fora para dentro, em resultado dos estímulos sociais que a criança recebe e que pode ser mais ou menos estruturado e apoiado. A teoria da interacção social de Vygotsky aplica-se ao desenvolvimento da literacia uma vez que toda a informação sobre o escrito que a criança recebe do exterior tem uma importância fundamental, e que quanto mais experiências literárias tiver a criança, melhor será a sua integração social e cultural e a sua capacidade de intervenção na vida activa, pois como diz João de Deus (1876) “*Saber ler é uma via para a liberdade dos povos*”.

O conceito de alfabetização é, muitas vezes, confundido com o de literacia. Esta confusão advém do facto de ambos os conceitos repousarem na linguagem escrita. A alfabetização é designada como um conceito relativo a aprender a decodificar a linguagem escrita. Assim, distingue-se um alfabetizado como alguém que aprendeu e sabe ler e escrever e um analfabeto como aquele que não sabe ler nem escrever.

Alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual em aberto.

O termo alfabetização, a que foi acrescentado o termo funcional, tentava medir a capacidade de utilização em contextos formais e informais das aprendizagens obtidas na escola. O termo literacia vem do termo alfabetização funcional, actualmente utilizado em Portugal.

Os factores da iliteracia são vários, sendo que os antecedentes familiares da população são um factor importantíssimo a considerar. A grande escassez de recursos escolares existente nos quadros de socialização familiar da esmagadora maioria da população, a ausência de certificados escolares e os contextos domésticos empobrecidos em livros e outros materiais escritos, muito contribuíram para as taxas elevadas de iliteracia verificadas em Portugal.

O acto de aprender a ler não pode continuar a ser encarado como o produto da alfabetização do indivíduo. A alfabetização põe a tónica no ensino e na apreensão dessa capacidade, que é certificada academicamente no contexto escolar. O que se pretende é que o indivíduo adquira a competência da leitura e dela faça uso no seu quotidiano. Este novo conceito – literacia – olha para além da escola, incorporando-se e centrando-se na utilização eficaz da leitura, da escrita e do cálculo na vida quotidiana do indivíduo, e para a sua necessidade de reconhecimento social (Mata, 2006).

## **1.5 O acto de ler e o desenvolvimento adequado dessa competência**

Para Lerroy-Boussion (1968, p:3) “*ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidade fonéticas da linguagem*”; Para Carrol (1964) o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. E para Mezeix e Vistorcky (1971) ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que têm

um sentido. Para Goodman (1968), Charmeux (1988) e Smith (1978), ler implica uma interacção entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor. Goodman, nomeadamente vê a leitura como um processo psicolinguístico no qual há interacção entre pensamento e linguagem. Para Adler (1940); Mialaret (1968); Perron-Borelli (1970); Thouyarot (1971) e Thorndike (1972) o acto de ler é considerado como um acto de pensamento e julgamento pessoal. Adler diz mesmo que se ler é aprender, então ler é pensar.

Existem ainda autores que consideram o acto de ler como uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente (Spache e Spache, 1977). Estes autores descrevem a leitura em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento.

Viana (2002) e Silva (2003) dizem que ler é muito mais do que descodificar signos linguísticos. Ler é interpretar as mensagens emitidas pelas variadas e diversas formas de expressão. Também Sim-Sim (1998), Ferreira (1984) e Silva (2003) afirmam que ler ultrapassa a simples mestria técnica de transformar o oral em escrito ou vice-versa; o domínio do discurso escrito aumenta as possibilidades de conhecimento e potencializa a criatividade e a competência crítica individual. Lopes (2005) concorda com o facto de que a leitura constitui uma competência cognitiva complexa e acrescenta que consiste num conjunto de processos oculo-motores, perceptivos e de compreensão, como, por exemplo, a direcção dos olhos de palavra para palavra, a codificação do padrão visual de uma palavra, a busca do seu significado na memória e os processos ao nível do texto que estabelecem as relações semânticas e sintácticas entre palavra e frase.

Pérez (2003) diz que compreender, significa, sobre tudo, “*ser receptor cabal de mensajes, para la activación de as reglas pragmáticas de la lengua*”. Acrescenta a autora que “*Los estádios de progreso en la comprensión son piedras de toque esenciales para valorar el desarrollo del caudal léxico(...)*.” Deste modo queremos que ler compreendendo é a essência do prazer da leitura, factor muito importante para o aperfeiçoamento da proficiência leitora.

Para que uma criança aprenda a ler, são diversos os factores a considerar, como sejam a maturidade, as vivências pessoais, a motivação entre outros. Pensamos que motivação da criança passará por compreender a funcionalidade desta competência. Se

não compreender para que lhe serve, não fará esforço para a adquirir. Porque aprender a ler é um processo gradual de aquisição de competências, nomeadamente, a compreensão da finalidade da leitura, das convenções da leitura e da escrita, do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmentar da fala e da relação entre grafemas e fonemas. Assim, compete ao educador/professor implementar estratégias adequadas para promover e otimizar a compreensão da funcionalidade da leitura através do uso de material literário diversificado, condição sem a qual pode estar comprometido o sucesso escolar de uma criança.

Para concluir diremos que ler, sob o ponto de vista instrumental, é na realidade, uma técnica de decifração. Do ponto de vista mais abrangente e integrador saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. Para Smith (1978) e Adams (1994) a leitura fluente resulta da interacção da descodificação com a interpretação o que a torna numa actividade psicológica particularmente complexa.

Morais (2005) defende uma ideia com a qual corroboramos inteiramente. Diz ele: *“os primeiros meses de escolaridade primária, diria mesmo as primeiras semanas [diremos nós, antes de entrar para a escola primária, ou seja, na infantil], devem ter como objectivo prioritário a alfabetização, isto é, a aprendizagem dos processos de descodificação grafo-fonológica. É preciso, logo no início do ensino da leitura, privilegiar actividades através das quais a criança possa descobrir o princípio alfabético e obter um conhecimento eficiente do código ortográfico da sua língua. Este conhecimento confere-lhe autonomia enquanto leitor, dá-lhe um meio de superar eventuais deficiências ligadas a factores sócio-culturais e constitui assim um notável instrumento de democratização.”* (p:67)

Guthrie (1998) defende ainda que a competência da leitura não deve ser apenas encarada como um processo cognitivo, mas, diz o autor, a leitura, enquanto actividade que envolve esforço deve ser encarada e compreendida também na sua componente motivacional.

Sendo esta competência/capacidade cognitiva complexa, é de particular importância saber como orientar a criança no seu desenvolvimento para a aquisição e domínio da capacidade de ler. Lopes (2005) afirma a importância da criança adquirir pré-requisitos para que possa aceder naturalmente ao domínio desta competência que é mais abrangente do que uma simples troca de grafema por fonema.

Perante tantas definições possíveis apraz-nos dizer que sendo a leitura uma actividade formativa não se pode limitar a uma sequência de mecanismos sobrepostos, na medida em que ela deve contribuir para a construção de processos mentais que permitam adquiri-los. Assim a leitura deverá ser interpretada como um processo de desenvolvimento, não como um fim mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. O acto de ler deverá então ser definido de uma forma abrangente, tendo em conta os objectivos gerais do acto pedagógico (Viana, 2002).

A revisão da literatura indica-nos que as crianças aprendem muita coisa essencial para a leitura antes do ensino formal ter começado. Este conhecimento é adquirido através da experiência com a linguagem falada e com os livros (e outros materiais impressos). Sendo a linguagem escrita baseada na falada, a experiência das crianças com a palavra e com a conversação provê-as do conhecimento essencial que está na base do desenvolvimento da leitura.

Também Snow e Ninio (1986) e Villas-Boas (2002) referem que os livros e a leitura de histórias, para além do conhecimento linguístico, dão às crianças uma grande oportunidade de desenvolverem os chamados comportamentos emergentes de leitura, ou seja: reconhecer as letras, distinguir o escrito de outras marcas que eventualmente estejam na mesma página, compreender que o escrito representa palavras faladas e, ainda, aprender como se seguram os livros, como se viram as páginas, aprender que se começa a ler em cima, que é preciso esperar pelo fim do livro, etc. Estes autores definem a leitura como um acto de comunicação com um objecto: o livro. Opinião similar manifesta Chall (1983, p:239) quando afirma que «a capacidade da criança para ler não se desenvolve de repente, ou por volta de quando entram na escola. As raízes da capacidade para ler estão muito antes dos anos de escolaridade.(...)», e essa capacidade é tão mais desenvolvida quanto mais experiência literárias tiverem tido.

Chall (1983) desenvolveu um trabalho feito por autores como William Gray, Arthur Gates, David Russel e Ilg e Ames que vão da «pseudo-leitura à leitura altamente criativa». A autora, tendo como inspiração as teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo definiu cinco estádios precedidos de um pré-estádio 0, denominado de pré-leitura que vai do nascimento aos 6 anos. O primeiro estádio é entre os 6 e os 7 anos de idade e é chamado o estádio inicial de leitura ou de descodificação e é descrito pela Reading Foundation (2007) pela expressão «correspondência do som à letra». O segundo estádio situa-se entre os 7 e 8 anos de idade e é designado por confirmação,

fluência e separação do texto consolida-se nele o que se obteve no primeiro e ganha-se fluência na leitura. O terceiro estágio designado « ler para aprender o que é novo» passa-se, segundo a interpretação da Reading Foundation (2007) da «compreensão» do «aprender a ler para o ler para aprender».

Estas perspectivas baseadas na teorias do desenvolvimento de Piaget, reforçam a nossa opinião favorável à estimulação e possível iniciação formal da leitura no jardim-de-infância.

Em conclusão, refira-se a filosofia subjacente à criação do Plano Nacional de Leitura (PNL) onde não são esquecidas as crianças do jardim-de-infância, consideradas como público-alvo prioritário deste plano. Assim fiquemos com a informação retirada do site do PNL, onde podemos ler:

***“1.ª Fase do Plano Nacional de Leitura (2007 a 2011)***

*Os objectivos enunciados tornam claro que o Plano Nacional de Leitura deverá estimular iniciativas que abranjam a população desde a primeira infância até à idade adulta.*

*No entanto, os estudos demonstram que as competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.*

*Este pressuposto aconselha que, numa primeira fase, se elejam como públicos-alvo prioritários:*

*Crianças que frequentam a Educação Pré-escolar*

*Crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade”*

Nos objectivos traçados neste Plano Nacional de Leitura é visível a preocupação governamental em trabalhar com as crianças em idade pré-escolar. Compreendemos a razão porque são elas apontadas como público-alvo. Acreditamos ser fundamental fazer uma estimulação precoce à leitura. Desde o jardim-de-infância e antes que a criança entre na escolaridade obrigatória devem ser desenvolvidas competências de leitura que o Método João de Deus privilegia de uma forma muito especial.

## 1.6 As experiências familiares como factores de aprendizagem

Não podemos menosprezar o papel dos pais na educação, por isso reflectimos com os autores as suas inquietações. Se é verdade que a frequência do ensino infantil, assim como a escolha de um currículo adequado é decisivo para o sucesso escolar de uma criança, não podemos negligenciar outros factores como seja a influência dos pais. Assim, diversos investigadores como Olson (1984) e Wells (1987) indicam como sendo benéfico para as crianças o facto de elas estarem sujeitas a experiências de contacto directo com a linguagem escrita, quer isso ocorra em casa ou nos jardins de infância. Outros investigadores, Smith y Dahl (1989); Garton y Pratt (1991), chegam a afirmar que os pais e os educadores desempenham um papel importante nas atitudes e no desenvolvimento de habilidades no que respeita a leitura e a escrita. Deste modo não podemos dizer que as crianças aprendem a ler e escrever como resultado da iniciação formal. Garton y Pratt (1991, p:174) dizem que: (...) *“as crianças a quem se dá estímulo e oportunidades apropriadas, aprendem muito acerca da leitura e da escrita e dos processos implicados no domínio destas habilidades antes de irem para a escola”*.

Silva (2005) diz que, quando as práticas familiares e de jardim de infância são centradas em situações ricas em literacia reflectem-se, na construção de um projecto pessoal de leitor e na motivação intrínseca para a aprendizagem. Estas experiências desencadeiam em muitas crianças a descoberta de um conjunto de convenções associadas ao funcionamento do universo gráfico (por exemplo, a orientação do texto escrito, a discriminação entre maiúsculas e minúsculas, o conhecimento do nome de algumas letras) e conduzem-nas à exploração de unidades gráficas ( palavras e letras), orientando-as num percurso que as poderá conduzir mais facilmente até à compreensão do princípio alfabético.

Sabemos que as práticas de literacia em contexto familiar não existem em todos os lares. Segundo Adams (1994), as crianças provenientes de meios sócio-culturais favorecidos possuem uma vantagem de cerca de 1000 horas de experiências de literacia quando entram na escola face a crianças de meios desfavorecidos.

Viana (2001) refere que a actividade de **ler para as crianças favorece a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura**. Mas diz que

não devemos ficar por aqui, devemos também **ler com a criança**, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores.

## **1.7 A escola como instituição privilegiada para a transmissão de conhecimentos**

Que dizer do papel da escola e do jardim-de-infância? Mialaret (2001) diz-nos que a entrada para a escola deve ser um acontecimento importante na vida de uma criança: *“La entrada a la escuela es un acontecimiento muy importante en la vida del niño: éste deja a su familia, descubre otro ambiente distinto al ambiente familiar. El niño pequeño penetra en un nuevo universo, y ese paso no se lleva nunca a cabo sin repercusiones, tanto en el plano de la salud como en el de la evolución psicológica. Si algunos niños se encuentran muy cómodos en ese nuevo medio social, otros se sienten muy perturbados.”*

Creemos que a entrada para uma instituição escolar não pode ser uma experiência traumatizante para a criança. Ela deve ser acompanhada de grande alegria por parte dos pais, professores e da própria criança. Para que tal aconteça, entre outras coisas, é necessário haver competência pedagógica dos educadores/professores e um currículo motivador para a criança quer ela seja extrovertida e faladora, quer seja tímida e introvertida.

O papel da escola deve estar muito bem definido no sentido de estabelecer com a população escolar um compromisso de responsabilidade e de igualdade de oportunidades. No âmbito da iniciação à leitura e à escrita, compete-lhe desenvolver competências de linguagem oral, conhecimentos sobre o impresso e as tarefas de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento da competência fonológica. Estas são condições de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Estas aprendizagens ocorrem, ora em contextos formais – dos quais se destacam o jardim-de-infância – ora em contextos mais informais como a família. A educação infantil deve, em nosso entender, definir competências a observar à saída do jardim-de-infância pelas crianças.

Assim, a função da escola reveste-se de extrema importância se considerarmos ainda, que, as dificuldades que não forem precocemente diagnosticadas nem alvo de intervenção, aparecerão, mais tarde, frequentemente associadas a problemas de

comportamento ou a dificuldades em algumas dimensões pessoais como seja a auto-estima, a percepção de competência, relação com os outros, etc. (Viana, 1998)

Sobre a pertinência e necessidade da existência de um currículo no ensino infantil, Nabuco (1966) elaborou um estudo sobre o impacto de três currículos de educação infantil em Portugal no fim do primeiro ano de escolaridade obrigatória. A autora considera que um currículo de qualidade faculta boa documentação, boa validação e boa disseminação do mesmo. Epstein (1966) acrescenta que ajuda o adulto/professor fornecendo-lhe instrumentos que lhes permite avaliar a fidelidade da implementação, facultando-lhe sistemas de avaliação das crianças, do meio ambiente e do seu trabalho. Os investigadores defendem, a existência de uma educação infantil de qualidade, e dizem que um currículo de qualidade ajuda o professor.

Sabemos que as escolas e as crianças são cada vez mais alvo de estudos na área das Ciências da Educação. Sabemos que a investigação sobre os processos e factores implicados na aprendizagem da leitura e da escrita contribuem para uma melhor compreensão dos mecanismos envolvidos nesta aprendizagem. Parece-nos que os investigadores têm negligenciado um pouco um dos lados do problema, nomeadamente, como diz Silva (2005), o facto de que a chave para uma aprendizagem bem sucedida está nas mãos dos professores.

Apesar das tentativas de alteração às práticas educativas, parece-nos haver ainda uma ausência grande de ligação e de aplicação entre aquilo que os investigadores estudam e o que, efectivamente, é feito dentro da sala de aula. Os resultados das investigações parecem não conseguir transpor os muros da escola e influenciar positivamente a prática pedagógica de docentes calcinados em práticas obsoletas (Silva, 2005). Mesmo os professores mais experientes, seguem no essencial os métodos de instrução prescritos no manual adoptado, ignorando como esses processos indicados nos manuais devem ser relacionados com estratégias inovadoras e diversificadas de ensino, respeitando o ritmo de cada criança, as suas capacidades e dificuldades individuais. Acontece que nessa adesão cega aos manuais escolares, e na impossibilidade, por desconhecimento, de aplicar estratégias verdadeiramente eficazes, resta aos professores, pedir ajuda a um especialista quando a criança não acompanha o ritmo da classe (Ehri, 2002).

Reconhecemos que a peça principal do sucesso escolar do aluno é mesmo o professor. A importância da sua preparação científica e pedagógica permite que tenha

a capacidade de, perante uma dificuldade, usar ferramentas diversificadas, estratégias apelativas de forma a proporcionar à criança, em fase de aprendizagem, experiências gratificantes de modo a que ela deseje continuamente “*abrir a porta*” do conhecimento. Como diz Bettelheim (1984), “*se compararmos o domínio de uma habilidade técnica, como o acto de descodificar, com a capacidade de abrir uma porta, verificamos que esse acto, depende daquilo que se acredita que existe atrás da porta. Ora, quando alguém recebeu a impressão de que atrás da porta estão coisas más ou pouco agradáveis, no momento em que está a adquirir a habilidade de abrir a porta, é claro que não encontra nenhuma motivação para continuar*”. Fonseca et al. (2008, p:44) referem que “*muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores ignoram as vertentes comunicativa e funcional da linguagem escrita, focalizando-se nas perícias a adquirir, no domínio da técnica, o que pode levar a que a criança deixe de valorizar a parte funcional e até motivar o insucesso da sua aprendizagem.*”

Estudos realizados em países anglo-saxónicos provam que os professores ignoram que os processos de aprendizagem da leitura são um percurso complexo com dimensões cognitivas, sociais e culturais. Ignoram que a capacidade para analisar as palavras nos seus segmentos fonémicos (consciência fonológica) é uma competência necessária para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético. Os estudos provam ainda que os professores possuem escassos conhecimentos sobre as especificidades do sistema de escrita alfabética e que as lacunas na formação inicial dos professores, limita a sua eficácia (Ehri, 2002 e Silva, 2005).

E por isso estamos preocupados com a escola! Estamos preocupados com os professores e com as crianças no que concerne à sua aprendizagem, nomeadamente na área da leitura e da escrita. A questão é dramática se pensarmos na correlação existente entre o desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade e os anos de escolaridade seguintes, afectando todo o posterior percurso académico (Juel, 1988).

Alterando substancialmente o estado das coisas, Ferreiro (1984) vem dizer que, mais importante do que “*como se ensina a ler?*” é “*como se aprende a ler?*” Nesta linha de pensamento a autora abre o caminho para um novo tipo de pedagogia onde pretende implicar, todos os envolvidos no processo educativo, numa relação a três, de igual importância, em que se de um lado temos os que aprendem (as crianças) e os que ensinam (os professores) por outro lado temos o sistema de representação alfabética da linguagem que, enquanto factor externo ao indivíduo, provoca concepções

---

diferenciadas e que, diz a autora, intervêm grandemente no processo de aprendizagem. Assim, a língua, com as suas características específicas é um factor inibidor ou acelerador de aprendizagem.

Segundo Fonseca *et al.* (2008) é necessário que os professores (re)aprendam a ensinar de forma diferente daquela em que foram ensinados, “*o que implica uma redistribuição dos papéis dos autores do palco educativo e das suas inter-relações*” (p:54). O aluno deixa de ter uma atitude passiva para se tornar agente da construção do seu próprio conhecimento.

## **1.8 As escolas de formação de professores e o paradigma da escola tradicional**

Ball (1994) evidencia que uma educação infantil de qualidade produz efeitos positivos sob o ponto de vista social e educacional em todas as crianças, mas refere que para que isso aconteça, se deve considerar, conjuntamente com o papel dos pais e com a natureza do currículo, a qualidade dos profissionais: “*the calibre and training of the professions involved in childcare and early learning are the key determinant of high-quality provision*”.

Ao reflectirmos sobre a importância da educação infantil compreendemos a superior importância de que se reveste a formação de professores. Parece-nos claro o desafio das escolas actuais ao exigirem que os jovens sejam versáteis, acima de tudo mestres na arte de aprender. Mas, segundo Cabral (2004) a escola tradicional não está habilitada a fazê-lo. Centralizada no ensino e baseada essencialmente na transmissão de conhecimentos/conteúdos, a escola tradicional não se coaduna com a formação de profissionais da aprendizagem.

Este investigador, pretendendo chamar a atenção de todos os agentes da acção educativa para a necessidade de uma reforma, apresenta os pressupostos segundo os quais se baseia o ensino tradicional. Considera ele três pressupostos fundamentais:

“1 – Na sala de aula existem dois tipos distintos de pessoas: as que sabem – os professores, e as que nada sabem – os alunos;

2 – Os alunos são vistos como recipientes vazios prontos a serem enchidos pelos professores;

3 – *O ensino e a aprendizagem, sobretudo a nível secundário e superior, são dimensionados pelos conteúdos a serem transmitidos, existindo assim uma grande barreira entre o elemento activo e trabalhador – o professor, e o elemento passivo e receptor - o aluno. A criança, o adolescente, o adulto-aluno são assim vistos como seres a serem moldados, enformados, doutrinados nos saberes e práticas que constituem o programa de estudos.*" (p:8)

Esta visão de Cabral (2004) aponta para a formação de profissionais concebidos para um mundo do trabalho estável e prescrito. Alerta-nos, no entanto, para a realidade de que o mundo hoje tem características completamente diferentes, exigindo profissionais pró-activos. Se esta é uma realidade em todas as profissões, ela é ainda mais premente no ensino. Na formação de professores a visão tem de ser efectivamente activa, dinâmica, revolucionária no sentido lato do termo. Ensinar pressupõe uma constante reflexão sobre práticas que não têm somente efeito imediato: os nossos alunos serão os futuros professores e por isso cada vez mais a necessidade de ensinar tendo como base, não os conteúdos mas os valores.

Nas Escolas de Formação é urgente que os profissionais que formam os futuros professores tenham uma postura diferente daquela que protagonizava Montaigne. Pensamos que as estratégias devem ser adequadas e o ritmo do aluno deve ser respeitado. Montaigne dizia: *“ O nossos professores nunca cessam de gritar aos nossos ouvidos, como se estivessem a deitar água por um funil, e a nossa única tarefa é repetir o que nos foi dito. Queria que o professor mudasse de prática, e desde o princípio, de acordo com a capacidade da mente entregue ao seu cuidado, começasse a exercitá-la, conduzindo-a a novas experiências, deixando-a escolher e discernir por ela própria: uma vezes aclarando-lhe o caminho, outras deixando-a encontrar o seu próprio caminho. Não quero que o professor pense e fale sozinho; quero que ele ouça o seu aluno, falando depois.”* (Montaigne,citado por Cabral 2004, p:11)

Pensamos que o papel das escolas de formação de professores deve ser pioneira nas reformas do ensino de forma a que os futuros professores possam ir cada vez mais sensibilizados e treinados para estes objectivos e proporcionar aos seus alunos, em tenra idade uma visão larga e abrangente da realidade, permitindo-lhe a constante reflexão sobre a realidade e a capacidade de a alterar. Pérez (1999) diz, referindo-se ao ensino da linguística nas escolas que, se deve ensinar linguística ao mesmo tempo que se desperta nos alunos a curiosidade pelos fenómenos comunicativos considerados na sua

---

diversidade e realidade. Esta temática, como qualquer outra, deve ser sempre associada às vivências dos alunos, levando-os a uma reflexão sobre as diferentes áreas de aprendizagem. Quer isto dizer que, quando se ensina uma língua e a sua estrutura a futuros professores devemos partir de enfoques comunicativo-funcionais repetindo a natureza interindividual das línguas. A referida autora diz ainda que as línguas actuam como intérpretes da realidade, das experiências e dos fenómenos extralinguísticos. E isto é verdade porque são compostas pelos elementos que representam essas realidades que são os signos linguísticos. Assim, quanto melhor preparados estiverem os futuros educadores e professores nesta área tão importante do desenvolvimento das crianças, melhor será o seu desempenho do desenvolvimento da proficiência leitora.

Para Sim-Sim (2001) *“ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, o professor deve ter uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem da competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita”*

Quanto mais forem informados e formados, os professores e todos os profissionais de educação mais estarão capacitados para delinear e desenvolver estratégias apropriadas às características e conhecimentos de cada criança, desta forma serem capazes de promover uma aprendizagem de competências literárias mais sólidas e produtivas.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (1997, p:15,16), podem ler-se os grandes objectivos nacionais para a educação em Portugal

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança...;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas...;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola...;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais ...;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança...;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade

Então diremos, subscrevendo Cabral (2004, p:13) “ *É difícil a uma escola tradicional atingir estes objetivos. Urge transformá-la.*”

Após a análise destes trabalhos, podemos concluir que é grande a preocupação dos investigadores quanto ao papel da escola e dos outros parceiros sociais, como são pais, os professores e as instituições escolares, na aquisição da leitura e da escrita das crianças em idade escolar ou pré-escolar. Encontramos relações entre o insucesso escolar e o fraco desempenho em leitura. Será importante a forma como se aprende a ler? Qual o método mais eficiente? Como se processa a aquisição desta competência? De que forma o Método de Leitura João de Deus pode contribuir para esta temática?

Sabendo que mais importante que o método é o modelo usado no processamento da leitura que cada aluno faz e que influencia a sua capacidade leitora, iniciamos o próximo capítulo sobre os Modelos de Leitura e de uma forma global abordaremos as características dos métodos a eles subjacentes.



## **CAPÍTULO 2**

### **MODELOS DE LEITURA**



*“Porque eu posso ser homem sem saber retórica: o que não posso é ser verdadeiramente homem sem saber ler.”*

(João de Deus, 1876)

## 2 Introdução

Neste capítulo apresentamos as teorias subjacentes aos processos cognitivos de leitura: teoria condutista e a teoria construtivista. Os modelos de processamento da leitura e os métodos a eles inerentes. Aprender a ler por que método? É a resposta que tentaremos dar, à luz das mais recentes investigações na área da psicologia cognitiva

Fazemos um levantamento dos diferentes modelos de processamento ascendente, descendente e interativo de leitura. Apresentaremos de uma forma sucinta os diferentes métodos que se inserem em cada um destes modelos.

Depois da breve incursão pelos diferentes modelos e métodos de leitura apresentamos, o Método de Leitura João de Deus enquadrando-o do ponto de vista teórico e prático, no modelo interativo.

### 2.1 Aprender a ler, por que método de leitura?

*“Which method is best? The subject is not merely of academic interest since reading is the most essential skill a child will ever learn and is the basis of all other education”.*

(Chall, 1983)

Vejamos, do ponto de vista histórico como se desenvolveu esta temática e de que forma ela é realmente essencial para a vida de qualquer cidadão.

Nos finais do século XVIII já era consensual que a aprendizagem da leitura constituía um meio fundamental para a educação e igualmente se concluía que o ensino da língua materna deveria iniciar-se bastante cedo com rigor e sistematicidade. Pensava-se que quanto melhor a criança fosse iniciada na gramática da língua materna melhor a dominaria em adulto. No caso português o escritor Almeida Garrett, cujas reflexões sobre educação tiveram particular importância no período liberal, sugeria que

a criança fosse iniciada à leitura a partir dos 4-5 anos de idade e com um ensino que tivesse como base questões etimológicas a partir do latim.

À época, o método mais vulgar para o ensino da leitura, era o da soletração de que é exemplo o Método de Leitura criado por António Feliciano de Castilho, em 1830. Este método proposto por Castilho era uma aprendizagem mecânica contra a qual se insurgiram alguns pedagogos do século XIX. João de Deus foi um dos pedagogos que combateu o método Castilho que considerava um flagelo “*Sabem (as mães) que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pode deixar vestígios indeléveis, (...)*” Ele apresentava a sua Cartilha Maternal como “*um sistema profundamente prático, sendo [este] o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional*” (Deus 1876, p:8).

João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa.

Nos anos 60 era grande a polémica sobre qual o método de leitura mais eficaz. Essa “guerra” perdeu força quando nos anos 90 se percebeu que aprender a ler não é só uma questão de método mas que depende do modo como a informação é processada pelo leitor.

É neste clima algo conturbado e fervoroso de ideias em torno da linguagem e do seu papel para o desenvolvimento da criança e conseqüente aprendizagem da leitura enquanto factor de extrema importância para a sua vida que continua a problemática dos métodos de leitura e qual a melhor estratégia para aprender a ler.

É exactamente nas décadas de 50 e 60 do século XX, que surge a grande questão sobre a eficácia de um método em relação a outro (Chall 1976, 1983). Neste período, o *grande debate* era precisamente sobre qual a melhor maneira de ensinar as crianças a ler. Jeanne Chall é convidada, na altura pelo *National Conference on Research in English*, para formar uma equipa de especialistas no ensino da leitura, Concluíram que era importante desenvolver um trabalho experimental, em larga escala, que pudesse, através de um desenho e metodologia controlados, avaliar a eficácia dos diferentes métodos de leitura. Desta investigação Chall (1967) tirou algumas conclusões que foram reafirmadas em 1983:

1. Em complemento de uma leitura significativa, há necessidade de uma instrução fonética explícita e sistemática;
2. Há uma forte correlação entre o conhecimento das letras e a discriminação fonética e o desempenho da leitura;
3. A familiaridade com as letras, e a sensibilidade à estrutura fonética da linguagem oral, são preditores mais fiéis do que o Q. I. no desempenho em leitura, quer em pré-leitores, quer em leitores iniciais.

Várias críticas são apontadas ao trabalho de Chall, pondo em causa o seu *corpus* de estudo. Williams (1979) chegou, posteriormente, à conclusão de que as vantagens da abordagem fónica no ensino inicial da leitura eram sobejamente comprovadas. À semelhança de outros estudos estas conclusões geraram firme oposição em alguns círculos educativos, nomeadamente daqueles que tinham uma concepção mais próxima da filosofia subjacente ao método global.

Mais recentemente Morais (1994) defende a teoria de Chall dizendo que apenas o ensino explícito das correspondências grafema-fonema, desde o início da aprendizagem da linguagem escrita pode promover o desenvolvimento da consciência fonémica e conduzir as crianças à descoberta do princípio alfabético.

Também Villas-Boas (2002, p:10) reconhece, por um lado que não existe um método mais eficaz ou uma abordagem única para o ensino inicial da leitura a todas as crianças. Mas por outro lado, afirma que “*A competência para ler não se desenvolve naturalmente, isto é, requer um ensino sistematizado e consistente, uma aprendizagem voluntária e consciente e uma prática continuada de leitura.*” O que nos leva a pressupor a necessidade de uma “método”, enquanto organização dessas mesmas actividades sistematizadas e consistentes.

## 2.2 A teoria condutista e a teoria construtivista

A “revolução conceptual” proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro (1984), representada pela teoria construtivista e pela “aplicação” da psicogênese da língua escrita, trouxe efectivamente grandes mudanças na forma de pensar e agir.

Ferreiro (1986) dizia mesmo que «Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceptual». E foi o que ela fez, com os seus colaboradores, através das

investigações que realizaram e que romperam com a tradicional visão da alfabetização. A autora tinha atrás de si toda uma cultura que assentava na grande questão: “Como se deve ensinar a ler?” Nessa altura acreditava-se que todo o processo do ensino da leitura tinha o seu início e fim dentro da sala de aula. Acreditava-se que a aplicação correcta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.

A teoria condutista ou maturacionista que foi veemente combatida por Ferreiro tem origem nos trabalhos de vários investigadores, entre eles Decroly (1927), que explicam alguns problemas de leitura originados por dificuldades viso-espacio-neurológicas. Para estes autores a leitura é basicamente uma aprendizagem do tipo visual. Decroly, considerado pai dos métodos globais, chega a dizer : «o olho na criança pode transtornar em grande medida a aquisição das associações visuais, motoras e gráficas».

A leitura é considerada como um processo psicológico específico formado pela interacção de um conjunto de habilidades que, desenvolvidas gradualmente, constituem a chamada *maturidade leitora*.

Podemos considerar factores de maturidade leitora o desenvolvimento da percepção e discriminação visual, maturidade da organização espaço-temporal e o desenvolvimento da linguagem.

Sob a influência desta teoria não valeria a pena ensinar a ler a crianças que não tivessem ainda atingido uma certa maturidade, maturidade esta dependente de uma idade cronológica. Caso as competências (requisitos) para aprender a ler não estivessem suficientemente desenvolvidas, haveria que esperar.

Assim como o desenvolvimento da função simbólica vai permitir à criança estabelecer relações entre os signos gráficos e os seus significados (Mialaret, 1966), assim também as habilidades de comunicação oral adquiridas na sua relação social o vão levar a compreender a correspondência oral e escrita, o domínio de um vocabulário básico que lhe permitirão compreender o que lê.

A teoria construtivista defendida por Ferreiro veio combater a teoria condutista ou maturacionista Segundo Teberosky (2003), na teoria condutista a ideia veiculada era a de que a idade ideal para aprender a ler e a escrever seria aos 6 anos, idade em que a criança atingia o desenvolvimento desejado. Até lá, era necessário preparar a criança para a aprendizagem, exercitando-a em habilidades que não eram verdadeiras

aprendizagens, mas **pré-requisitos** para as aprendizagens posteriores. Esses critérios eram mantidos devido a uma assimilação entre o *processo de aprendizagem e o processo de instrução*: a aprendizagem era vista como um subproduto ou um resultado da instrução.

Contextualizando um pouco a importância dada ao desenvolvimento linguístico e ao papel da linguagem, enquanto factor relevante na aprendizagem da leitura podemos encontrar por um lado a teoria cognitiva de Piaget (1970,1971), para quem o desenvolvimento linguístico constitui uma variável dependente do desenvolvimento cognitivo, isto é, constitui um campo de expressão, um sintoma ou resultado da estrutura cognitiva. Por outro lado temos a escola russa, com destaque para Lev Vygotsky (1977), para quem o discurso constitui um mediador necessário e interveniente no desenvolvimento cognitivo. Ou seja, é o comportamento linguístico que favorece o desenvolvimento do pensamento. *«Enquanto a posição cognitiva de Piaget se centra na criança e na primazia do desenvolvimento intelectual inerente ao contacto e à acção da criança no seu meio, a perspectiva linguística de Vygotsky, pelo contrário faz incidir a sua focagem no contexto social em que a criança nasce»* ( Elliot 1979, citado por Pinto 1997, p:49).

Bruner (citado por Pinto, 1997, p: 49) procura explicar estas visões antagónicas, através de estudos empíricos, dizendo que «no caso dos bebés, é verdade que é o desenvolvimento cognitivo que precede e influencia o desenvolvimento linguístico, mas que a partir do momento em que a criança é capaz de dominar a linguagem como instrumento do pensamento, é a linguagem que precede e influencia o desenvolvimento cognitivo.

Foi a perspectiva construtivista a partir dos ensinamentos de Piaget que insistiu em que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir a sua génese, e que, sendo que o processo implica uma evolução, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem.

A partir do construtivismo, a diferença fundamental já não residia entre aprendizagens prévias ou pré-requisitos, mas entre as aprendizagens convencionais ou normativas e as aprendizagens não-convencionais ou não-normativas. Era necessário aceitar como aprendizagens as respostas não-normativas das crianças, só assim se podia ver quais os antecedentes que faziam parte da **construção do conhecimento**. A perspectiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem.

---

A separação entre o pré-leitor e leitor só existe para aqueles que têm um olhar normativo e esperam que todas as aprendizagens sejam convencionais. Ainda segundo Teberosky e Colomer (2003) as aprendizagens feitas entre os 3 e os 5 anos, não são consideradas prévias, mas fazem parte de todo o processo de alfabetização.

As consequências da perspectiva construtivista no ensino da leitura e da escrita são várias:

- 1- O professor deve fazer o possível para saber dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da linguagem oral, para que o possa ajudar a avançar na sua aprendizagem, estabelecendo pontes entre o que a criança sabe e aquilo a que a escola se propõe. O professor deve proporcionar situações em que o conhecimento possa ser reconstruído pelas crianças, de tal maneira que eles tenham a oportunidade de expor as suas próprias noções, quer estejam certas ou erradas.
- 2- Deve proporcionar-se às crianças muitas e diferentes oportunidades de interação com materiais impressos em situações reais de necessidade de ler e escrever. Desta maneira a criança toma contacto com as características funções e procedimentos do uso de um texto escrito. Um dos materiais mais valiosos são os contos, as canções, as poesias, e o folclore infantil.
- 3- É necessário cooperar com as famílias informando-as, solicitando a sua colaboração e estabelecendo contactos entre esta e a escola para fomentar o interesse e o gosto pela leitura.
- 4- Há que potenciar a actividade das crianças para que, com a ajuda do professor, construa o seu próprio conhecimento sobre a linguagem escrita.
- 5- É muito importante relacionar as tarefas próprias da linguagem escrita com o resto das tarefas que se realizam na sala e, muito especialmente, com o desenvolvimento da linguagem oral.

Hoje, é indiscutível a importância que tem o saber ler na emancipação do Homem enquanto ser interveniente na sociedade. Saber ler é muito mais que ler livros, é saber usar a informação neles contida para se afirmar em plenitude a nossa cidadania.

Se é importante saber ler a questão é que ao longo dos tempos nem sempre se teve a certeza de qual era a melhor estratégia para adquirir esta competência. Há que ter

presente a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística, especialmente a fonológica para a iniciação formal da leitura e da escrita.

Para introduzir a descrição sobre os diferentes métodos e modelos de leitura será importante compreender a definição desta terminologia. Assim, parafraseando Paz e Lebrero (1991), *método* é o conjunto de estratégias escolhidas pelo professor que lhe permitirá organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados. Assim, a eficácia de um método dependerá do grau em que: i) contribua para o desenvolvimento total do aluno; ii) fomente a actividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como a intercomunicação entre os alunos; iii) se adapte ao ritmo a às características individuais do aluno; iv) seja intrinsecamente motivante; v) se desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada; vi) torne possível ao aluno o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem, e vii) permita a transferência para outros domínios.

Como modelo de leitura entende-se ser um esquema interpretativo que serve de mediador entre a teoria e a prática (Bunge 1976). Metodologia é um conjunto de regras ordenadas que permitem alcançar os fins desejados. Assim, modelos metodológicos para aprender a ler e a escrever serão esquemas interpretativos que proporcionam critérios e grelhas de actuação para conduzir o processo de aprendizagem. Por outras palavras, os modelos metodológicos proporcionam referências sobre *como* ensinar as crianças a ler e a escrever.

Como diz Martins (1994), a mudança de paradigma deu-se nos finais dos anos 60, início dos anos 70, quando se deixou de conceber o acto de ler simplesmente e exclusivamente como uma operação perceptiva se percebeu que o acto de ler implica fundamentalmente um acto cognitivo. “*Isto significa que a compreensão que se tem do acto de ler desempenha, ao nível da aprendizagem, um papel determinante.*” (p:20)

Os mais recentes avanços metodológicos fazem jus a esta metodologia e revelam a importância e a necessidade da compreensão na aprendizagem da leitura. Recorremos a um máxima de Anne-Marie Chartier (Chartier & al., 1996, p: 113) que diz: “ Ler é compreender”. A Metodologia de João de Deus está impregnada desta mensagem.

## 2.3 Modelos de leitura

Teoricamente existem **três modelos básicos de leitura**: o modelo **ascendente** (*bottom-up*) defendido por Gough (1974), que privilegia (as partes) as palavras e as expressões do texto; o modelo **descendente** (*top-down*) defendido por Goodman (1976) que processa (globalmente) a leitura, considerando o conhecimento prévio do leitor; e o modelo **interactivo** defendido por Rumelhart (1977), que processa em simultâneo ou alternadamente os modelos *bottom-up e top-down*.

Se tomarmos como critério o tipo de processos mentais que a criança tem que realizar para aprender a ler e a escrever, temos de considerar estes três modelos teóricos que servem de referência para o ensino da leitura e da escrita:

- Modelo de processamento ascendente
- Modelo de processamento descendente
- Modelos interactivos

O primeiro tipo de processamento referido é denominado pelos anglo-saxónicos de *ascendente ou* modelo que utiliza estratégias do tipo *bottom-up*. Os modelos de leitura fluente de Gough, LaBerge e Samuels integram-se neste modo de processar a informação. Podemos dizer assim, grosso modo, que esta teoria defende a ideia de que o estudo do vocabulário é um elemento importante durante o processo de aprendizagem da leitura (Gough, 1974).

No tipo de processamento mental ascendente não existe um envolvimento das experiências e das expectativas do leitor na aprendizagem. Considera-se, que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). O leitor que faz as suas aprendizagens a partir do processo ascendente constrói o significado com base nos dados do texto fazendo pouca leitura nas entrelinhas do que está escrito, detêm-se vagarosamente nas palavras, dá atenção às partes menores do texto para as poder decifrar (*idem*).

Para Goodman (1980); Norman (1976); Smith (1978) e Mitchell (1983), os modelos descendentes baseiam-se na ideia de que ler consiste em construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço possível, utilizando selectivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação. Solé (1992) diz ainda que quando as crianças trabalham a

partir de uma história ou de um texto que já conhecem com uma série de palavras que também já conhecem, a decomposição dessas palavras em sílabas e em letras ou fonemas faz-se a partir de um significado prévio. Diz a autora que deste modo quanto mais informação possuir o leitor sobre o texto, menos tempo precisa para construir uma interpretação.

Perante estas duas posturas opostas quanto à forma de aquisição da leitura Viana (2002) refere que a grande questão sobre como a leitura deve ser ensinada reside na relevância atribuída às diferentes componentes, ou seja, a ordem temporal seguida e o maior ou menor grau de explicação transmitido na abordagem destas componentes. A criança aprende a ler, diz ela, quer tenha começado pelo processamento ascendente ou descendente, desde que faça, independentemente do *timing*, a passagem pelas diferentes componentes.

Gibson (1975) defende que não pode haver um único modelo de leitura porque há tantos processos de ler quantas as pessoas que lêem, os materiais a ler, e os objectivos de leitura de cada pessoa. Na opinião destes autores, quer os modelos ascendentes, quer os modelos descendentes ignoram a complexidade e a riqueza da leitura e, portanto, falham na apreensão da essência do processo, logo os modelos interactivos são aqueles que melhor respondem à complexidade do acto de ler. A teoria perceptiva de Gibson vai defender que, o leitor experiente recorre ao princípio de economia para utilizar de forma selectiva, vários tipos de informação, segundo as suas necessidades.

Por outras palavras, Morais (1997) e Viana (2002) consideram que o que existe de específico na actividade de leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia. Desta forma, diz ele, é indispensável o conhecimento do princípio alfabético, mas a memória visual e global da palavra pode facilitar a aprendizagem. O conhecimento de regras linguísticas pode colmatar lacunas do ponto de vista da articulação das palavras, da sua grafia e semântica. Assim, segundo estes investigadores, é igualmente produtivo, do ponto de vista da aprendizagem, fazer-se o processo ascendente ou o descendente.

No discurso dos investigadores referidos no parágrafo anterior, parece-nos ser dada ênfase à importância do conhecimento alfabético como ponto de partida para a aprendizagem.

Lopes (2005) diz que a **aprendizagem do código alfabético constitui a primeira de diversas chaves para o sucesso acadêmico**. Não sendo a única via – dependendo do modelo de processamento utilizado – a verdade é que a compreensão da leitura depende da aprendizagem e automatização das regras de correspondência grafema-fonema, indispensáveis para que o sujeito processe, em tempo útil, a informação escrita e lhe confira significado.

Viana (2002) partilha da opinião destes autores, acrescentando ainda que existem diferenças entre o tipo de processamento usado pelo leitor fluente e o leitor principiante. Os primeiros utilizam mais facilmente estratégias flexíveis consoante o texto, a finalidade da leitura etc., enquanto que o leitor principiante não terá esta capacidade de análise e recorrerá forçosamente a outros processos cognitivos.

Por sua vez, Sim-Sim (2005, p:52) diz que “ *!...! mais importante do que a aplicação rígida de uma qualquer metodologia monolítica de ensino da descodificação, a aprendizagem da leitura faz-se através da prática sistemática e deliberada de actividades que promovam o domínio do princípio alfabético, através do uso de estratégias ascendentes, e de actividades holísticas que possibilitem a antecipação e compreensão de mensagens significativas para os alunos, através do uso de estratégias descendentes. Utilizando processos ascendentes e descendentes, a prática continuada de leitura se encarregará de dotar os aprendizes de leitor da fluência necessária para aceder à leitura de textos progressivamente mais complexos.*”

Carrol (1987) propõe oito componentes da competência da leitura, que segundo ela são essenciais para que esta aquisição se faça. A organização proposta por esta autora apresenta um processamento ascendente da leitura. Diz ela que para uma criança aprender a ler deve:

- 1) Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler.
- 2) Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.
- 3) Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica.
- 4) Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto.
- 5) Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras não familiares.

6) Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar. A configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto.

7) aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado.

8) Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Citoler (1996) defende esta organização quando diz que durante os primeiros anos de escolaridade obrigatória as actividades dos alunos devem dirigir-se para o domínio dos mecanismos de descodificação de palavras, pois o reconhecimento fluído das palavras é um requisito *sine qua none* para o desenvolvimento da leitura.

Na organização destes procedimentos tal como Carrol os apresenta, é clara a ênfase dada à abordagem ascendente da leitura.

Goodman (1967) e Smith (1971) propõem outra abordagem em que evidenciam uma ênfase precoce na extracção de sentido, através do reconhecimento da palavra como um todo, sendo as componentes referenciadas em 2 (“aprender a segmentar as palavras”), em 3 (aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto), e 5 (aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som), apenas introduzidas após progressos consideráveis nas componentes que Carrol refere em 4 (aprender o princípio da orientação esquerda/direita), em 6 (aprender a reconhecer palavras impressas), em 7 (aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas) e 8 (aprender a raciocinar e a pensar sobre o que se lê).

### **2.3.1 Modelos de processamento ascendente**

Segundo Martins e Niza (1998) os modelos ascendentes consideram que a linguagem escrita é uma codificação da linguagem oral e que a leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, traduzindo a mensagem escrita no seu equivalente oral. Estas autoras referem que o processamento ascendente da leitura parte da percepção das letras (processos psicológicos primários), para a palavra e da palavra para

a frase (processos cognitivos de ordem superior). Dizem que nestes modelos o contexto não influencia a leitura.

Estas autoras tem uma visão crítica dos modelos ascendentes pela ausência de flexibilidade, uma vez que permitem uma única estratégia e via de acesso ao significado, a correspondência grafema-fonema. Elas consideram que a via fonológica não pode ser a única utilizada na leitura, defendem que o contexto influencia a leitura, nomeadamente que as letras são mais facilmente identificadas quando integradas numa palavra e as palavras semanticamente relacionadas são mais facilmente reconhecidas.

Este modelo ascendente pressupõe que a leitura se inicia partindo das unidades mais pequenas (micro estruturas) que são as letras e os fonemas, para logo proceder à combinação em sílabas, depois em palavras, frases e textos que tenham significado (macro estrutura). Segundo este modelo, é imprescindível que o leitor domine os mecanismos de descodificação e que o texto seja lido de forma completa e ordenada. A leitura, segundo este modelo parte de operações perceptivas sobre os grafemas e culmina em operações semânticas, sendo as correspondências grafo-fonológicas a única via de acesso ao significado. Os chamados métodos sintéticos - alfabético, fónico e silábico – são historicamente os mais antigos e efectivamente baseiam-se neste processamento ascendente (Gough 1974).

Segundo Lopes *et al.* (2004), a tarefa de descodificação exige, principalmente para o leitor principiante recursos de atenção limitando os recursos cognitivos necessários à compreensão. O modelo de LaBerge & Samuels (1974) parte deste pressuposto psicológico de que não podemos realizar duas tarefas ao mesmo tempo se ambas requererem atenção.

Concluindo podemos dizer que em termos cognitivos, o modelo *bottom-up*, ou processamento ascendente, faz uma leitura indutiva, linear das informações, construindo significado através da análise e síntese do significado das partes (Samuels & Kamil, 1988).

### **2.3.2 Modelos de processamento descendente**

O modelo de processamento descendente foi grandemente implementado pela escola activa de Montessori, Decroly e Freinet entre outros. Esta aprendizagem da leitura dá ênfase à compreensão do texto e inspira métodos que seguem estratégias do

tipo top-down. Para estes autores a leitura é um acto “global” e “ideovisual”. Decroly diz mesmo que “no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise” e portanto considera fundamental que a criança inicie a leitura por unidades significativas.

Para Goodman (1970), Norman (1976), Smith (1978), Mitchell (1983), Martins e Niza (1998) nos modelos descendentes os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler. Deste modo, a leitura é, dizem, um jogo de adivinhas psico-linguísticas, porque o leitor procura a significação do texto a partir dos seus conhecimentos prévios e da informação disponível (percepção visual), fazendo antecipações que depois confirma.. Afirmam estes autores que neste modelo *descendente (top-down)*, o sujeito prevê o significado de um texto, dirigindo a si próprio perguntas sobre o texto. As decisões tomadas nos níveis mais elevados (compreensão) são usados para guiar as escolhas nos níveis mais básicos (decifração). Assim, o leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expectativas e constrói a sua compreensão, logo quanto mais ler mais rápida será a sua leitura e conseqüentemente a sua capacidade de compreensão e decifração. A sua máxima é que aprendemos a ler lendo.

Segundo o modelo de Smith (1971) não há nada intelectualmente e psicologicamente único no acto de ler. Para este autor a leitura só exige capacidades cerebrais que sejam as envolvidas na compreensão da linguagem oral ou as capacidades visuais envolvidas no olhar. Na base da leitura está a compreensão.

Martins e Niza (1998) criticam os modelos descendentes porque dizem não explicar como são feitas e testadas as predições do leitor. Dizem que, se a via visual fosse a única via utilizada na leitura ficaria por explicar como é que leitores experientes conseguem ler palavras desconhecidas, que nunca viram escritas.

Como facilmente se conclui os modelos de processamento descendente (*top-down*) seguem processos inversos ao dos modelos ascendentes. Isto significa que partem de unidades semanticamente significativas, como sejam palavras, frases ou um texto com sentido completo ( uma história, por exemplo), e só depois passam para o estudo dos seus componentes ( sílabas, fonemas e letras).

Smith (1978) critica a concepção segundo a qual ler é “descodificar”, isto é, traduzir os signos impressos em sons e, a partir destes, extrair o significado.

São exemplo de modelo descendente os métodos *global e analítico*.

---

### 2.3.3 Modelos Interactivos

Os chamados modelos interactivos são aqueles que reúnem maior consenso entre os investigadores, pois representam uma concepção em que o acto de ler é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção conciliando as duas posições extremas. Nesta corrente de pensamento encontram-se Stanovich (1980), Mitchell (1983), Zagar (1992) e Rumelhart (1994) que consideram exactamente a leitura como sendo um processo que requer interacção de muitas fontes de conhecimento. Os modelos existentes até então não representavam esta situação adequadamente. Este novo modelo ultrapassa “*uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, dizendo que o leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes*” (Stanovich 1980, p:23). Estes modelos de leitura partem da hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. Para estes autores é necessário, por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que é tratado no texto que vai ler, e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir.

Para Martins e Niza (1998) ler e começar a ler não é de todo um processo simples. Referem que se a leitura é um processo que envolve uma série de operações cognitivas devemos, neste sentido possibilitar à criança situações diversificadas de aprendizagem para lhes desenvolvermos as potencialidades e ajudá-las, deste modo, a descobrirem a linguagem escrita. Toda a experiência de leitura que uma criança vá acumulando nos seus contactos com a linguagem escrita, todas as informações prévias permitem que antes de ler o texto se possam antecipar ou formular hipóteses sobre o mesmo. Assim, na prática educativa orientada pelo modelo interactivo, pode-se operar combinando os processos de análise e de síntese e a focalizar as aprendizagens a partir dos elementos que favorecem a interacção entre os textos e o leitor. Estamos, neste caso a referir-nos aos chamados *métodos mistos*.

Stanovich (1980) considera que qualquer nível de sistema pode comunicar com qualquer outro possibilitando aos leitores escolherem preferencialmente uma ou outra estratégia, em função das características do texto que têm que ler. Por exemplo, uma

pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras mas saiba pouco sobre o assunto de que fala o texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas, por exemplo, no contexto sintático e /ou nos conhecimentos gerais sobre o tema.

Segundo Martins e Niza (1998), os modelos interactivos assumem uma posição intermédia e flexível considerando que o acto de ler é produto da utilização de estratégias ascendentes e descendentes, simultâneas e em interacção, em função do tipo de texto, de frase ou de palavra com a qual os leitores são confrontados. Consideram ainda a existência de dois sistemas de reconhecimento de palavras, o sistema visual para identificar palavras familiares e o sistema de correspondência grafo-fonológica, para identificar palavras não familiares. Sabemos que a flexibilidade na utilização de estratégias de leitura é condição para que uma criança venha a ser um bom leitor, já que nem todos os leitores utilizam as mesmas estratégias face ao mesmo texto e porque a criança usa várias estratégias quando está a aprender a ler para chegar à compreensão de um texto.

As propostas pedagógicas sugeridas por Solé (1992) indicam, por um lado, a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e os seus elementos constituintes e, por outro lado, que aprendam as estratégias necessárias e diversificadas que permitam a compreensão. Diz esta autora que *“Quando o leitor se coloca perante o texto, os elementos que o compõem geram expectativas a diferentes níveis (o das letras, o das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como **input** para o nível seguinte; assim, e através de um processo ascendente, a informação cresce para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, dado que o texto gera também expectativas a nível semântico no seu significado global, essas expectativas guiam a leitura e procuram a sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, semântico...) através de processos descendentes.”*

Segundo Sim-Sim (1998) é no equilíbrio destes dois modelos, que se deve estabelecer a aprendizagem pois, refere a autora, as crianças iniciadas por um método que favorece estratégias ascendentes (fónico) atingem mais cedo o controlo do segmento mínimo de som (fonema) do que as iniciadas por um método global, que privilegia estratégias descendentes, isto porque se dá o isolamento e controlo consciente do fonema privilegiando estratégias que favorecem a consciência fonológica.

---

Apresentamos agora uma descrição de alguns métodos de leitura mais ou menos divulgados e que servem para, enquanto comunidade científica e educativa em geral podermos tomar consciência da necessidade de fazer alguma arrumação ao caos existente no ensino da leitura. Nós próprios temos consciência enquanto Formadores e Professores de Cursos de Complementos de Formação desta realidade. Contactámos com professores de 10, 20 e mais anos de profissionalização, que ainda têm pavor de leccionar uma turma de 1ª ano de escolaridade do Ensino Básico. O seu pavor vem exactamente porque não sabem como ensinar a ler! Outros professores mais afoitos, ainda nos confessavam que, como gostavam das crianças mais pequenas e sentiam por elas alguma empatia diziam que gostam de leccionar ao 1º ano mas, acrescentavam, que faziam “a iniciação á leitura e à escrita de uma forma perfeitamente anarca e auto-didacta, sem qualquer tipo de rigor ou sistematização.” Limitam-se a abrir o manual escolar adoptado e cada dia trabalham uma letra consoante as directrizes do livro sem considerarem os ritmos de aprendizagem diferenciados de cada aluno. Estes professores diziam que ensinar a ler é uma tarefa muito difícil, quase impossível de concretizar e que realmente era melhor leccionar aos 3º e 4º anos onde os meninos, mal ou bem já lêem, escrevem, respondem às perguntas, compreendem o que se diz ( apesar de muitas dificuldades de compreensão, de darem muitos erros ortográfico e lerem sem entoação...). “Estes meninos são alunos mais fáceis porque são mais autónomos” diziam. Até para pedirem ajuda aos pais se a professora os não ensinar!! Dizemos nós! Deste modo subscrevo as palavras de Viana (2002, p:93) quando diz: “ *o nosso contacto com professores deixa-nos a percepção de que o uso deste ou daquele método é decidido por “actualidade” (leia-se moda), ou por ter sido “o único trabalhado na formação inicial”, ao qual se vão juntando estratégias avulsas aprendidas em acções de formação (elas mesmas também avulsas).*”

## **2.4 Métodos de leitura**

Sem pretendermos fazer um levantamento exaustivo das diferentes metodologias usadas para o ensino da leitura, apresentamos apenas algumas diferentes metodologias que segundo Viana (2002, p:93) “*deveriam constituir a*

*operacionalização das concepções sobre o acto de ler e ter como suporte os diferentes modelos de leitura”*

A terminologia que classificava os métodos de leitura de analíticos e sintéticos deixou de ser usada nos anos 60, 70 quando surgiram três modelos explicativos para a aprendizagem da leitura. São eles os chamados modelos ascendentes, com estratégias do tipo *Bottom-up*, que partem da micro estrutura, que é a letra, para a macro estrutura que é o texto, fazendo portando um percurso de aprendizagem de cima para baixo; os modelos descendentes, que utilizam estratégias do tipo *Top-down*, ou seja partem da macro estrutura para a micro estrutura, valorizando particularmente a compreensão onde se enquadram os métodos globais; e surgem também os chamados modelos interaccionistas ou interactivo que ultrapassam esta visão dicotómica e utilizam em sinergia estratégias do tipo *Bottom-up* e *Top-down*, ou seja trilham em simultâneo as duas estratégias, aliando à descodificação a compreensão do que é lido. É neste modelo que se enquadrado o Método de Leitura João de Deus.

Porém, vejamos que significado tinham a terminologia antiga sobre os métodos de leitura. Segundo Gray (1956), os métodos de ensino da leitura tinham duas grandes categorias: a dos métodos “sintéticos” e a dos métodos “analíticos”. Estes termos, “analítico” e “sintético”, remetem, segundo este autor, para os processos psicológicos que intervêm na aquisição da leitura.

Gray distingue, ainda, uma terceira categoria, que adviria da combinação das duas primeiras: o “método analítico-sintético”. Os métodos analítico-sintéticos comportariam a leitura de um conjunto de palavras, frases e textos simples, apresentados de forma gradual, sendo a análise, a comparação e a síntese feitas simultaneamente, pela sucessão de valores dos elementos da língua, visando à aprendizagem do mecanismo da leitura (Gray 1956, citado por Trindade 2004, p:257).

Esta nova terminologia se em termos gerais apresenta semelhanças com a terminologia vigente, ela é de grande referência na actualidade porque marca o início de um período importante da pedagogia que refere a teoria construtivista.

Para alguns autores ler é saber decifrar, ou seja, ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que não compreenda o seu significado. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. As opiniões têm oscilado entre estas duas posições e os investigadores também estão entre estes dois pólos, centrando-se, ora nos processos perceptivos ora nos processos de compreensão. Ainda que aceitemos a

descodificação como condição fundamental para o desenvolvimento da leitura a níveis superiores, é extremamente limitado reduzir a leitura à técnica da decifração. Todos os signos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento (Viana, 2002).

Não pretendendo alimentar querelas dos métodos, e qual é o melhor para aprender a ler, apresentamos apenas o resultado de um estudo feito por Adrián & Alegria (1995), onde fica demonstrada a supremacia do método fónico em relação ao global. Este estudo tinha uma amostra formada por 80 crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade. Dessas 80 crianças, 41 aprenderam pelo método fónico e 39 por um método global. Nos meses de Dezembro e Maio as crianças foram sujeitas a análise tendo sido utilizadas várias provas de consciência fonológica e uma prova de leitura de palavras de uma a cinco sílabas. Os resultados demonstraram que, independentemente do momento de avaliação, o grupo ensinado pelo método fónico obtinha os melhores resultados em todas as provas. O grupo de crianças ensinada pelo método global falhou completamente na primeira avaliação, e, na segunda, apenas uma pequena porção (7 em 39) obteve resultados elevados.

Campagnolo (1979), Viana (2002) e Álvarez (2003) referem que os métodos baseados nos modelos de processamento ascendente agrupam-se em *alfabético*, *fónicos* e *silábicos*, dependendo dos elementos que servem de partida ao processo de aprendizagem: letra fonema ou sílaba. Estes métodos são tão antigos como o próprio alfabeto.

O método alfabético é o mais antigo que se conhece. Uma das primeiras informações sobre a aplicação deste método é de Dionísio de Halicarnaso (ano 7A.C), na sua obra *De la composición de las palabras*. Diz ele: “ *Aprendemos primeiro o nome das letras; depois a sua forma, depois o seu valor, depois as sílabas e as suas modificações, finalmente as palavras e as suas propriedades.*” (Alvarez 2003, p: 183)

Esta descrição do historiador romano prende-se exactamente com aquilo a que chamamos método alfabético de leitura porque refere em primeiro lugar a identificação, depois o reconhecimento e por fim a nomeação das vogais e posteriormente das consoantes. A etapa seguinte é a combinação de sílabas que formarão as palavras, depois as frases e por último pequenos parágrafos.

Na variante alfabética a criança lê reconhecendo as letras através do seu nome: tê, dê, etc,...No sentido de colmatar o inconveniente da abordagem alfabética “ *sugere-*

*se não o ensino do nome da letra mas do fonema que representa o som da letra, desenvolvendo-se a abordagem fonémica.”* (Viana 2002, : 95)

Segundo Álvarez (2003), este método foi utilizado até meados do século XX, tendo apenas variado os materiais didáticos de apoio. Na sua essência era aplicado recorrendo apenas a um ponteiro e um cartaz com letras maiúsculas e minúsculas que a professora apontava e os alunos iam recitando em coro. Era assim feito um ensino em simultâneo em que todas as crianças da classe davam a mesma lição.

Quanto a nós, subscrevemos Álvarez quando diz que *“este método carece, definitivamente de uma fundamentação didáctica e psicológica. Não corresponde aos interesses das crianças e promove um processo de aprendizagem inverso ao da evolução do processamento infantil, ou seja, vai do parcial para o global sacrificando a compreensão em favor da descodificação.”* (2003, p:185)

O método fonético ou fónico é também já muito antigo. Pensa-se que se aplicava no séc. XVI e que se tornou muito popular no séc. XIX na Baviera.

A aplicação do método fónico é muito semelhante ao do método alfabético. Difere no seu começo. Aqui aprende-se primeiro os fonemas (unidades mínimas de pronúnciação) e não os nomes das letras como no método alfabético. As vantagens encontradas deste método em relação ao alfabético é o facto de se fazer a sequenciação dos fonemas e não de letras. Este facto ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica da criança. Isto quer dizer que quando se junta o vvvv com o /a/ não dá *vêa*, mas sim *vá*.

Ainda segundo Alvarez (2003), este método sofre das mesmas desvantagens que o alfabético. O seu princípio de correspondência fonémica-gráfica é válida quando se emprega combinando com outros métodos, porque quando usado em exclusivo a desvantagem é grande devido ao facto de para pronunciar alguns fonemas consonânticos oclusivos é necessário o apoio de vogais e por isso é necessário sempre a utilização e conhecimento de princípio alfabético. Entre as modalidades deste método encontram-se, entre outros, o método gestual e o multissensorial.

Para o autor atrás referido podemos dizer que a característica do método silábico é o facto de partir do estudo da sílaba como unidade básica de pronúnciação. Desta forma lêem-se sílabas que se combinam entre si formando palavras, depois frases e finalmente textos. Com a ajuda de ilustrações e palavras, aprendem-se primeiro as vogais, depois aprendem-se as consoantes que formam sílabas abertas com as vogais,

por exemplo: ma/me/mi/mo/um e mais tarde aprendem-se as sílabas fechadas, como: am/em/im/om/um. Só posteriormente se introduzem sílabas terminadas em /l/ e /r/, como sal/sol, ar/ir/ver/lor etc. Depois da leitura de diversas sílabas para formar palavras, faz-se a leitura de palavras através da silabação. Este processo provoca uma leitura pouco fluente, sem conteúdo e vazia de significado.

Existem actualmente métodos sintéticos modernizados que têm em conta princípios psicopedagógicos de que carecem os métodos sintéticos tradicionais. Desta forma, introduziram algumas estratégias de globalização, sendo que alguns deles partem de uma história cujas personagens são as letras e proporcionam uma participação mais activa do aluno através da pintura de imagens alusivas à história contada, recorte, colagem, picotagem de letras e a sua manipulação. O uso de canções, fichas, jogos são outros dos recursos propostos para motivar o aluno.

Os métodos baseados nos modelos de processamento descendente são os chamados global ou analítico. Estes surgem no século XIX e a sua verdadeira difusão deve-se ao médico belga Ovide Decroly. Ele experimentou uma nova forma de abordar a leitura. Interessou-se pela pedagogia especialmente sobre as dificuldades da aprendizagem da leitura de crianças deficientes mentais. Em 1907 Decroly cria a sua própria escola “Ermitage”, “ e o seu método de ensino da leitura foi integrado em todas as actividades da classe: a criança aprendia a ler palavras que encontrava todos os dias, frases que pronunciava e que, pouco a pouco, analisava. O professor toma como ponto de partida frases que resumem ou ilustram a conversa das crianças a propósito de um objecto ou de um acontecimento. O professor escreve no quadro as frases, para que as crianças compreendam que as frases escritas correspondem à frase pronunciada – relação entre o oral e o escrito.” (Viana 2002, p: 96)

O método global insere-se numa perspectiva de pedagogia activa: a criança é o agente da sua própria aprendizagem. Deve descobrir por si própria e não ser simplesmente agente passivo dos ensinamentos do professor.

Este método foi tornado conhecido por Decroly em 1936. Trata-se de um método global ou analítico que se fundamenta nos princípios da globalização, interesse, progressão do simples para o complexo e prioridade na percepção visual sobre a auditiva.

Segundo Campagnolo (1979, p:48) “O método dito global estabelece directamente associações entre as três faces. (...) Mais precisamente só considera as

*combinações de símbolos escritos representando unidades significativas ( palavras e frases) já conhecidas pelo aluno.*

Uma desvantagem deste método é o facto de ele descurar, em parte, a atenção às percepções auditivas e restringe os textos a palavras chave, limitando a descoberta individual da criança, esquecendo a estreita relação entre a linguagem oral e escrita.

Também Mialaret (1974) estabelece as etapas precisas de aplicação deste método e as suas características psicopedagógicas:

- a) preparação das aquisições globais a partir de palavras vivenciadas.
- b) Aquisições globais a partir do reconhecimento global das frases.
- c) Exploração do material a partir de substituições de palavras em frases, variações de género e número e suas repercussões sintácticas.
- d) Análise e leitura de palavras, a partir de comparações, classificações, analogias, diferenças, etc.

Os métodos baseados nos modelos de processamento ascendente e descendentes em sinergia utilizando estratégias do tipo *Bottom-up* e *Top-down*, são os chamados métodos mistos.

Os modelos mistos pretendem conjugar a actividade analítica com a sintética, conjugando em simultâneo a percepção global com a análise fonológica. Propõem que o reconhecimento de palavras, a compreensão e a descoberta da correspondência grafema-fonema se produzem de forma combinada e se completam entre si.

Estes métodos diferenciam-se segundo o seu ponto de partida. Assim fala-se de métodos mistos que partem de unidades amplas ( palavras, frases, histórias) e métodos mistos que começam a aprendizagem a partir das unidades mínimas da linguagem (fonemas). O processo é o seguinte:

**Análise:**

- 1º) Apresentação da palavra e da sua representação gráfica.
- 2º) Leitura da palavra.
- 3º) Decomposição da palavra em sílabas e das sílabas em letras ou fonemas.

**Síntese:**

- 1º) Recomposição da palavra.
- 2º) Composição de sílabas conhecidas para formar novas palavras.
- 3º) Agrupar palavras em frases.

Trata-se de misturar o método sintético e o global para aproveitar as vantagens de um e de outro: compreensão, actividade, motivação e reconhecimento de letras e de fonemas.

## 2.5 Método de Leitura João de Deus

Este Método, como já foi referido anteriormente, insere-se no Modelo Interactivo de Leitura. Deixamos para um próximo capítulo o estudo exaustivo deste método, tema fulcral da nossa investigação.

Acreditamos que uma metodologia de ensino sistematizada, rigorosa, expressamente orientada para a leitura, como acontece com os métodos baseados em modelos de processamento ascendente, facilita a aquisição da consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos (Lunberg & Frost, 1988). Se os modelos interactivos de leitura são o caminho apontado pelos investigadores como o mais próximo da real satisfação do aluno para a aquisição da competência da leitura, cremos que um método que utiliza, em sinergia, estratégias de leitura do tipo ascendente e descendente, como é o caso do Método João de Deus, será adequado a todos os alunos pois associa a capacidade fundamental da descodificação com a necessária compreensão do texto lido para que leitura seja efectivamente conseguida na sua plenitude (Alegria, 1989).

Independentemente do percurso que cada criança faça para aprender a ler a verdade é que como diz Lopes (2005, p:101) “ *A aprendizagem é cumulativa, sendo a princípio lenta, e constrói-se sobre aprendizagens anteriores. Por isso mesmo é necessário ter conhecimentos para desenvolver novos conhecimentos e estes devem ser estimulados desde muito cedo.*”

É nesta perspectiva que o Método João de Deus se insere porquanto constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens. Estas e outras particularidades do Método João de Deus serão o tema principal do próximo capítulo deste trabalho.

Não podemos deixar de apresentar uma citação de Lopes (2005, p: 144) em que ele, de uma forma veemente, transfere para os educadores/ professores a responsabilidade de ensinar a ler, independentemente de métodos usados ou de tudo o resto. Diz ele: “*Os alunos aprendem pouco porque são pouco e mal ensinados, residindo mais em nós, educadores e não tanto neles, alguns dos mais importantes obstáculos à implementação de um serviço minimamente eficaz de apoio às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.*”

Se esta é uma afirmação polémica, dá-nos também ânimo e coragem para continuar a estudar e a aprofundar a metodologia João de Deus, a qual, acreditamos, é uma extraordinária ferramenta de trabalho para qualquer professor que queira efectivamente ensinar a ler com *conhecimento de causa*. (Deus,1876) É uma metodologia que requer trabalho, dedicação e esforço da parte do professor mas que tem resultados positivos no desenvolvimento das competências essenciais à leitura.

Conheceremos também um pouco o autor e poeta João de Deus, faremos um breve enquadramento histórico para melhor se compreender a metodologia que surgiu em 1876 e que ainda hoje tem aspectos considerados inovadores por investigadores na área da leitura como Campagnolo (1979), Morais (1997) e Viana (2002).



## **CAPÍTULO 3**

### **JOÃO DE DEUS E A CARTILHA MATERNAL**



*“Um homem do tempo sem tempo.”*

(Nunes 1996, p:6)

### **3 Introdução**

Neste capítulo apresentamos o autor da metodologia que estamos a investigar neste estudo.

Faremos também um breve enquadramento histórico para compreender como surgiu este método e as reacções que ele provocou.

Iremos apresentar também o Método de Leitura João de Deus de uma forma clara e simples dando a conhecer uma metodologia pela qual nos sentimos envolvidos do ponto de vista afectivo por ter sido uma prática pedagógica nossa durante mais de 15 anos, enquanto professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

A abordagem ao Método será feita primeiramente ao nível da análise estrutural da face das palavras. Vamos basear-nos na investigação de Henri Campagnolo (1979) que tendo feito um estudo profundo sobre o rigor científico do método João de Deus o qualificou de “uma grande simplicidade pedagógica”.

Seguidamente iremos identificar as diferentes linhas de força que caracterizam este Método, comprovando a sua actualidade e pertinência recorrendo aos investigadores e autores que escreveram directa ou indirectamente sobre esta metodologia.

O Método obteve, no seu tempo, um êxito sem precedentes, porquanto rapidamente se espalhou por Portugal, Brasil, Madeira, Açores, antigas colónias portuguesas e Índia.

Creemos que João de Deus se eternizou com a criação da sua Cartilha Maternal e ainda hoje, amado por uns e incompreendido por outros, a Cartilha Maternal não é ignorada por ninguém!

### 3.1 João de Deus - o poeta

É nosso objectivo compreender a grandeza deste homem - autor da Cartilha Materna - o mais belo poema de amor escrito por João de Deus: obra que “nascera do seu *amor!*” (Ramos 1902, p:8). Este homem, que viveu no século XIX teve, em nosso entender, uma visão vanguardista para a sua época quando concebeu este Método de Leitura.



**Figura 1- Retrato de João de Deus sentado à secretária**  
(Acervo do Museu João de Deus)

João de Deus (nome que adoptou a partir de 1868), de seu nome completo João de Deus Nogueira Ramos, poeta lírico, nasceu em S. Bartolomeu de Messines (Algarve – Portugal) em 8 de Março de 1830, aí passou a infância e adolescência. (Figura 1)

A primeira instrução recebeu-a em casa. Seus pais, Pedro José Ramos e D. Isabel Gertrudes Martins, viviam modestamente e o filho manteve essa característica sendo, toda a vida, um homem simples.

João de Deus teve como primeira opção de vida a carreira eclesiástica. “Esteve no seminário de Faro e estudou latim com o prior da povoação. Foi na altura da apresentação aos seus superiores para concretizar a sua entrada que um desentendimento provocado pela sua indumentária levou João de Deus a sair do seminário” (Alves, 2003). Em 1849 partiu para Coimbra, onde se formou na faculdade de Direito, entre 1849 e 1859. Mas é só em 1862 - três anos depois de ter acabado o curso – que deixa Coimbra em direcção ao Alentejo e ao Algarve.

A sua primeira poesia surgiu na Revista Académica em 1855, dedicada a Raquel, uma jovem e formosa rapariga de Coimbra que a academia inteira admirava,

morta de tuberculose. Redigiu o jornal “O Bejense” (1862-1864) e em 1869 foi eleito deputado, o que levou o poeta a fixar residência em Lisboa.

No Dicionário de Literatura (p.258), citado em Alves (2003) é dito que “É em Lisboa que João de Deus intensifica a sua dedicação à poesia, acontecendo, 1869, a 1ª edição de Campo de Flores, poesias coligidas em volume e publicadas a expensas de um amigo António Garcia Blanco, com 2ª edição saída no Porto, em 1878. Em 1876 é editado no Porto, Folhas Soltas e, 1880, surgiram as Despedidas de Verão, coligidas por Joaquim de Araújo e precedidas de uma crítica de Teófilo Braga, edição não comercializada e da qual existem, apenas, quatro exemplares, dois no Museu João de Deus. Em 1893, graças aos cuidados de Teófilo Braga, aconteceu a edição do Campo de Flores, colecção das poesias líricas, satíricas e epigramáticas numa só obra.”(Alves, 2003)

Casou, em Lisboa, com uma senhora de origem italiana, D. Guilhermina de Batágliã, de quem tem quatro filhos, duas meninas e dois rapazes – D. Clotilde, Dr. João de Deus Ramos, Dr. José de Espírito Santo e D. Maria Isabel Ramos. João de Deus foi considerado por Antero de Quental “o poeta mais original do seu tempo” e “alma gémea de Camões”, pelos dons que tinha de poeta, músico e humanista. Convidado em 1867 pelo senhor Rovere, o editor da casa Rolland & Semiond dedicou-se com fervor à missão de elaborar um compêndio para o ensino das primeiras letras. A publicação da Cartilha Maternal surge em 1877 (embora ostentasse no frontispício a data de 1876) a expensas do amigo, Cândido de Madureira, Abade de Arcozelo.

Levou sete anos a concluir o mais belo poema de amor chamado “Cartilha Maternal”. Um método, que no dizer do Dr. Manuel Laranjeira “ensina a ler como se ensina a falar e a caminhar”. Para João de Deus, aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de aprender a raciocinar. Esta 1ª edição esgota-se rapidamente e viria a fazer uma verdadeira revolução no ensino, destruindo por completo “os velhos métodos absurdos” – João de Deus era contra os métodos silábicos e para ele a **unidade principal** da leitura é a **palavra**.

Falecido a 11 de Janeiro de 1896, com 66 anos, João de Deus teve no seu funeral outra manifestação verdadeiramente imponente. O seu corpo ficou então no Panteão

dos Jerónimos, em Belém, actualmente, e desde 1966, encontra-se no Panteão Nacional, no Campo de Sta Engrácia, em Lisboa.

Em sessão parlamentar, realizada a 13 de Janeiro, ficou lavrado em acta o seguinte texto: « *A Câmara dos Deputados da nação portuguesa, pranteando, profundamente comovida, a morte do grande, do poeta único, do modestíssimo cidadão, do sublime e desinteressado amigo das crianças, que foi João de Deus, alma e suprema encarnação literária da pátria do séc. XIX, lança, por aclamação na acta do dia de hoje, um voto de profundo sentimento e de inolvidável saudade, por si e porque sabe que interpreta assim o coração e o sentir de todo o povo português*»

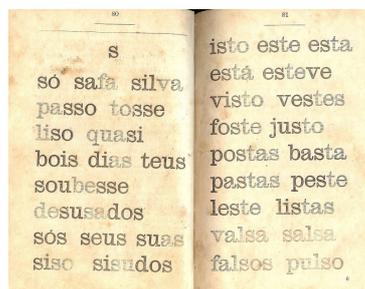
(in Joaquim Ferreira Gomes, « Algumas reacções em torno da Cartilha Maternal de João de Deus» *Revista Portuguesa de Pedagogia*, .42, Coimbra, 176)

Este homem é descrito pelo seu filho como «um poeta-filósofo, ou um poeta com filosofia, porque viu e abraçou a verdade, dizendo-a pura e perfeitamente como a tinha, e como se deve ter, no coração.» Referia-se ele aos poemas do seu pai que denunciavam a fome, a pobreza, a falta de habitação, a doença, o analfabetismo... João de Deus era um homem de causas sociais. Apontava o saber ler como uma via para a liberdade dos povos. Dizia ele: «...*Posso ser homem sem saber retórica; o que não posso é ser verdadeiro homem sem saber ler. Ser homem é saber ler e nada mais importante, nada mais essencial do que essa modesta e humilde coisa chamada – primeiras letras.*» (Deus, 1898)

### 3.1.1 A sua obra pedagógica e a crítica



**Figura 2 - Capa da 1ª edição**  
(Acervo do Museu João de Deus)



**Figura 3 - A 19ª lição da Cartilha Maternal**  
(Acervo do Museu João de Deus)

A obra pedagógica de João de Deus tem a sua face mais visível na edição da Cartilha Maternal (Figuras 2 e 3). Em 11 de Janeiro de 1877, João de Deus escreve ao Padre Cândido José Aires de Madureira dizendo “...*Está prestes a pôr-se à venda a Cartilha.*” E a 12 de Fevereiro, do mesmo ano, escreve ao seu amigo o Padre Cândido Madureira e diz: “*fiz terminar a última folha; fica um livro de um grande alcance e indizível merecimento*” (citado em “Os deveres dos filhos”, 1877, 10ª edição, p.150. Imprensa Nacional, Lisboa). João de Deus tinha noção de que a obra que estava a quase a terminar tinha grande valor. A composição tipográfica da Cartilha demorou dois anos. Já em 1875, em cartas ao seu irmão, se pode ler o seguinte: “« *Estou a concluir as primeiras 16 ou 20 páginas do Método, onde vão as notas mais extensas e que devem ser bem claras*”. João de Deus dava indicações ao professor de como devia aplicar o método e as regras específicas de cada lição. A sua preocupação em que tudo ficasse claro para o utilizador era visível.

A Cartilha Maternal, a obra mais querida de João de Deus, foi alvo de alguma crítica mal fundamentada por parte de quem não compreendeu a abrangência social desta obra. “ *Em muitas partes do país cresciam as palmas de glória para o autor, a quem se destinavam também grandes oposições e contrariedades!*” (Ramos, 1902:10).

Como toda a obra que tem a capacidade de mexer, de uma forma física ou intelectual, com a realidade instituída é vulgarmente alvo de críticas e afrontas, muitas vezes não fundadas mas nem por isso menos mordazes, assim sucedeu com a Cartilha.

*“Era o antagonismo de alguns influentes partidários, - não o da influência política, porque eu não posso julgar que os homens que são e merecem ser ministros de uma nação desfavoreçam uma obra publicamente aclamada, venerada oficialmente, e de incontestável mérito social!”* (Ramos 1902, p:11).

O seu aparecimento suscitou alguma polémica, da qual o autor se defendeu no “Distrito de Aveiro”, publicando-se, também opúsculos assinados por vários escritores, uns contra e outros a favor do método. D. Carolina Michäelis de Vasconcelos foi uma das defensoras. O discurso que profere a favor da Cartilha do Sr. João de Deus é elucidativo dessa sua posição: *“Com a Cartilha Maternal do Senhor João de Deus entrámos num mundo novo; tudo mudou de aspecto, tudo se tornou simples, lúdico, transparente. O novo pedagogo vai guiando o discípulo passo a passo; não o mete num labirinto; apresenta-lhe um plano disposto na melhor ordem e assenta no seu lugar, uma a uma, as pedras do edifício, os elementos da língua. Dá a conhecer as letras, uma a uma, assim como a sua aplicação e só no fim constitui a cadeia do alfabeto, ligando estes seus elos; não desmembra as palavras em sílabas, as sílabas em letras, apresenta à criança a flor intacta (...) “O Ensino” nº3 – Jornal do Colégio Portuense (1887)* Assim, é importante saber, nesta fase introdutória, que a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura de João de Deus causou grande agitação em Portugal. Entre vozes discordantes, a Cartilha foi saudada com grande simpatia pela imprensa periódica e Câmara dos Deputados portuguesa.

O poeta acreditava que *“ ler é essencial a todos. Onde há um analfabeto não há civilização.”* (Deus, 1876). Crianças e adultos visitavam a casa do poeta, e apesar de todos os esforços para o denegrirem, o seu método foi-se propagando, não só em Portugal Continental, mas também, Madeira, Açores, Brasil, antigas colónias africanas e Índia. O método teve um êxito sem precedentes. Teve seguidores entusiastas mas, como em todas as inovações, muitos detractores que o contestaram. Para a difusão deste método de leitura formou-se a Associação de Escolas Móveis, com escola diurna para crianças de mais de sete anos e nocturna para adultos. O método venceu. O pedagogo em casa oferecia o seu saber e a sua pedagogia, a professores e a alunos. Muitos aprenderam a leccionar e a ler, gratuitamente.

João de Deus, idealista, perseguia o seu sonho de alfabetizar o povo, o caminho de elevar o nível cultural das populações mais desprotegidas ou desfavorecidas. Na Tributa do povo, nº 16, de 22/6/1879 pode ler-se: « *João de Deus, o primeiro dos nossos poetas, o mais natural dos nossos escritores, o mais desinteressado dos apóstolos, viveu a vida de académico, na qual deixou os traços cintilantes da sua altíssima inteligência e do seu esplêndido coração. Na tradição académica serão lembrados sempre o nome de João de Deus e os factos que a ele se ligam*» Efectivamente, não podemos compreender o seu Método de Leitura sem nos emocionarmos com um homem que vivendo em plena monarquia menospreza as mordomias do reino e vive preocupado com os pobres, os desfavorecidos, os desafortunados da sociedade.

Vivendo numa sociedade com uma taxa de analfabetismo das maiores da Europa, onde grassava não só a ignorância das letras mas a fome e a miséria sociais, João de Deus concebeu um método de leitura cuja preocupação primeira era alfabetizar crianças e mães. Daí nasceu a designação que deu à sua cartilha: Cartilha Maternal, porque “ *em princípio, as mães que nos ensinam a falar é que nos deviam ensinar a ler*” In Cartilha Maternal e a Imprensa, (1877, p:27).

O poeta dedica assim a sua obra a todas as mães que com amor querem ensinar aos seus filhos as primeira letras. Dizia ele: “ *A primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala. Porque o Método funda-se na língua viva.*” (aquela que as nossa mães usam para nos ensinar a falar.” (Deus 1876, p: 10). Com este princípio subjacente ele escreve esta dedicatória na sua Cartilha: “ *Às mães, que do coração professam a religião da adorável inocência e até por instinto sabem que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pode deixar vestígios indeléveis, oferecemos neste sistema profundamente prático o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional.*” ( p:8)

Porém, o objectivo de João de Deus era mais ambicioso, para o autor da Cartilha Maternal o conhecimento do método permitiria que, além das crianças, enquanto leitoras aprendizes, os adultos letrados que fossem ensinar pelo método beneficiassem com o seu uso, a partir de uma nova posição como leitor, a posição daqueles que seriam capazes de analisar foneticamente a palavra escrita.

João de Deus, revela aqui uma preocupação, que chegou até aos nossos dias. Para ele, o professor, enquanto transmissor de conhecimentos, requerer uma formação especializada para ensinar. O autor dizia que quem ensinava a ler pela Cartilha tinha de ter ele próprio um correcto e consciente conhecimento da língua, e reconhecia que nem sempre isso acontecia. Em Abril de 1878, num artigo publicado no Jornal *Democracia*, João de Deus escreveu : “ *Mostra-me a experiência que professoras e professores saídos das escolas normais têm ideias falsas sobre pontos fundamentais, como são os elementos da língua e os valores das letras.*” (Deus, 1898)

De acordo com João de Deus, havia necessidade de reformar o ensino ministrado pelas Escolas Normais. Um novo método educativo, implicava necessariamente novos professores imbuídos de um espírito reformador. Nesta perspectiva, e sentindo a rejeição, por parte das Escolas Normais para a necessidade de reforma, tomou ele, a iniciativa de formação desses novos professores de forma gratuita.

Sobre a formação das Escolas Móveis diz, Pereira (1998), quando compara a pessoa de João de Deus com o pedagogo Pestalozzi: “ *Se, na época, a Cartilha Maternal se afigurava um paradigma ambicioso, Casimiro Freire, numa visão de modernidade surpreendente, considerou que era o modelo ideal para fazer guerra sem quartel ao analfabetismo, nas suas várias frentes. Coube-lhe a realização de um projecto, (formação das Escolas Móveis) que tendo em conta as condições reais do povo, entregue às tarefas sazonais ou dependentes de horários rígidos das fábricas ou oficinas, ou ainda da estrutura disciplinar dos quartéis, num período de curta duração – três ou quatro meses – lhe proporcionasse a oportunidade de aprender a ler, escrever e contar*”.

A Associação das Escolas Móveis, impõe-se não só pela determinação dos seus objectivos – chegar a todos os locais em que urja ministrar o ensino das primeiras letras através do que é designado de “missão”, mas ainda pelos estatutos que a regem e que nada deixam à improvisação e ainda pelo paradigma utilizado – O Método de João de Deus. Estes foram aprovados por Alvará do Governo Civil de Lisboa em 16 de Agosto de 1882 e que o *Século*, noticiará em 23 de Agosto do mesmo ano (Pereira, 1998). A 7 de Fevereiro de 1888 o deputado açoriano Augusto Ribeiro propõe ao parlamento um projecto de lei em que é aprovado e declarado Nacional o Método de Leitura – Cartilha Maternal.

A Academia Real das Ciências e o Instituto de Coimbra proclamaram-no seu sócio de honra e foi condecorado pelo Rei D. Carlos, que o agraciou com a Grã-Cruz de Santiago de Torre e Espada.

Alguns jornais alemães classificaram João de Deus “O Pestalozzi português”. Também Pestalozzi defendeu a necessidade de conhecer a criança, de respeitar o seu desenvolvimento natural, de assentar a instrução no interesse e na actividade espontânea, tendo fundado escolas elementares para crianças pobres. Pereira (1998) defendia essa ideia e dizia mesmo que no séc. XVIII para ele, o maior génio, a figura mais nobre da educação e da pedagogia, o educador por excelência e o fundador da escola primária popular, tinha sido João Henrique Pestalozzi, nascido em Zurique a 12 de Janeiro de 1746. Sabemos que Pestalozzi acreditava na educação das mães, todas as suas ideias se desenvolveram no seio de uma Zurique agitada onde a juventude intelectual se pretendia afirmar através das suas revoltas e a ideia da liberdade agitava os seus espíritos.

Em Portugal, no mesmo ano de 1908, são apresentados os estatutos da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, que referem a necessidade de “... instituir jardins-escola para crianças de três a sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil.” (Raposo 1991, p: 6)

Viana (2002) refere que foi Huey, quem, pela primeira vez, também em 1908, evidenciou a importância da experiências vividas durante a infância, considerando-as como o desbravar do terreno para a leitura. No capítulo *Learding to read at home* fala dos “caminhos naturais” que a criança percorre para se tornar leitora. A obra de João de Deus, agora liderada pelo seu filho João de Deus Ramos, estava na vanguarda do que de mais recente se pensava no mundo. Assim em 1911 abriu a primeira escola infantil em Portugal que foi o Jardim-Escola João de Deus de Coimbra.

Mira (1995, p: 6) defende a Cartilha dizendo que: “A *Cartilha Maternal, analisada à luz do saber actual, demonstra uma riqueza surpreendente de intuições científicas, confirmadas posteriormente, que só um pensamento e uma sensibilidade excepcionais poderiam conceber.*”

### 3.2 João de Deus e a actualidade do seu método.

Fazendo um breve enquadramento histórico sobre o ensino da leitura podemos dizer, transcrevendo Mira (1995, p: 8,9) que, “ *O ensino oficial e secular foi instituído em 1758 pelo Marquês de Pombal, mas só em 1820 com a vitória dos liberais se instituiu uma única instrução primária para todos os portugueses e para a exigência do conhecimento da leitura e da escrita como condição de cidadania. Em 1835 aparece, pela primeira vez, uma disposição legal que estabelece a escolaridade obrigatória. A partir da década de 70, do século XIX, surgem em todo o país, associações de pensamento socialista, pólos republicanos, grêmios profissionais, associações de professores e outros, onde a par das reivindicações políticas e sociais se praticava a luta contra o analfabetismo*”.

É neste contexto social e político que surge em 1876 a Cartilha Maternal de João de Deus. Em 1881 a Cartilha é aprovada pelo governo pela primeira vez e em 1882 é criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus. A Cartilha torna-se então um veículo importante e poderoso no combate ao analfabetismo (Magalhães 1997). Com a Cartilha Maternal surgia um instrumento indispensável para a alfabetização do povo, método de iniciação preferido pelos professores durante décadas por se apresentar um método simples, de resultados visíveis e adequado ao meio sociocultural (Mira 1995).

A Cartilha Maternal «*não apresenta os 6 ou 8 abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis*». (Deus, 1876)

Este método fundamenta-se na língua viva. Apresenta um abecedário, por partes, que combina «*elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem...*». (Deus, 1876)

Com o método a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos pois já no seu tempo João de Deus evidenciava a relação estreita entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita.

Com a Cartilha Maternal, João de Deus deu às crianças do país uma hipótese de serem cidadãos mais respeitados e capazes de lutarem pelos seus interesses e de intervirem na sociedade em que estavam inseridos.

João de Deus valorizou os aspectos visuais apresentando as palavras segmentadas por sílabas recorrendo aos tons preto/cinzentos. O recurso a estruturas gráficas artificiais, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas. A metodologia de João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas.

João de Deus era sensível à necessidade de ajudar as crianças a sentirem o funcionamento dos seus órgãos fonadores para melhor entenderem a imagem sonora (Clément, 1987). Ele já tinha interiorizado no seu método estas noções. Vejamos o que diz na 3ª lição da Cartilha Maternal, e no seu guia prático: *“Temos achado útil cobrir e descobrir alternativamente o v, nas palavras vai, via, etc., fazendo ler ora ai, ora vai, ... a fim de certificar o principiante do papel que o v representa na escrita...”*. Nesta altura já João de Deus se tinha apercebido desta necessidade e estava inegavelmente a ajudar a criança a aceder ao fonema.

Outro aspecto que marca a actualidade do método são as recomendações que se fazem aos professores, para que ajudem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores para melhor entenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons nas palavras. A respeito do **l**, por exemplo, João de Deus diz que *“Uma indicação podeis fazer muito clara e profícua, ao vosso aluno, e é que deixe a língua pegada ao céu-da-boca. Por um dos muitos mistérios da palavra, assim se profere elegantemente o l final, ou posterior à voz”* (C.M. p.33). Mais uma vez sugere estratégias que ajudam as crianças a tornarem-se analistas da linguagem. De igual forma é um auxílio à articulação, ajudando a criança a aceder ao fonema quando recomenda, por exemplo, em relação ao **v**, que o professor ajude a pronunciar, *“sem despegar o beijo inferior dos dentes de cima, sem vogal, sem voz, o simples sopro áspero e sonoro...”*(C.M.p.12). Carvalho (1990) refere que o Método João de Deus segue uma via completamente original, porque *“apresenta as dificuldades da língua portuguesa seguindo uma progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo desta língua.”*

---

Por outro lado, verificamos que desde a primeira lição a criança é convidada e estimulada a ser “analista da linguagem”, isto porque desde a primeira lição que a criança tem um papel activo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro.

Viana (2001, p:26) diz que a partir dos anos 60 “*a criança passa a ser encarada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação.*” Esta é uma referência actual que corrobora a de João de Deus em 1876.

Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas “certas”, ou seja aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Como se pode testemunhar, ao folhear a Cartilha, as primeiras letras consoantes que se ensinam são o **v**, o **f** e o **j**, (**fricativas**) e depois o **t**, **d**, **b**, **p**, (**oclusivas**). Só depois aparecem as consoantes “incertas”, aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: o **c**, o **g**, o **r**, **z**, **s**, **x**, **m**, **n**. Nesta metodologia são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.

Só depois do domínio das consoantes “certas” são apresentadas à criança consoantes “incertas”, aquelas que apresentam verdadeiramente as dificuldades da língua, que não é regular, nem fácil.

Talvez por isso não seja de estranhar que muitos dos erros apresentados pelas crianças, principalmente ao nível ortográfico, mais não sejam do que tentativas para regularizar a língua, tal como lhe ensinaram. Até que ponto a omissão de **m**, **n**, **r**, **l** e **s** em posição final de sílaba, não reflecte a influência de formas de alfabetização consoante + vogal? São exemplo disso os erros em palavras como **pate**, em vez de **parte**; **tapa**, em vez de **tampa**, ou ainda **puga**, em vez de **pulga**.

Pensamos que as trocas dos pares de letras: **v-f** ; **c-z**; **j-x**, não podem ser consideradas como trocas típicas dos disléxicos, cujas causas são atribuídas a problemas neuro-perceptivo-motores. Estes problemas têm de ser encarados como problemas linguísticos e não perceptivos. A Cartilha trabalha estes sons, indicando o parentesco de cada par, ou seja, ensinando que a primeira se pronuncia como a segunda, na mesma disposição de órgãos (Campagnolo, 1979).

Pretendemos apresentar, também de uma força sucinta algumas referências cronológicas das características do Método e em que contexto o temos de colocar e compreender. Baseamos a nossa pequena apresentação na investigação de Ana Maria Mira (1995). O acesso ao saber restringiu-se durante séculos ao clero e às classes sociais privilegiadas (...). *«Progressivamente, com as alterações políticas, económicas e sócio-culturais das sociedades ocidentais, que culminaram com a Revolução Francesa, foi-se impondo o conceito de igualdade de direitos para todos os cidadãos, inclusive o direito ao saber. As elites culturais, impregnadas do positivismo de então – que pretendia que só a ciência poderia fazer progredir as sociedades –, postulavam a escola para todos e a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento. O ensino, primeiro secular, depois laico, acabou por tornar-se obrigatório»* (p:6).

Estes conceitos ideológicos entendiam a democracia como absolutamente incompatível com a ignorância dos povos e concebiam a «instrução educativa» como transmissora da ciência e da moral.

Se o ensino oficial e secular foi instituído em 1758 pelo Marquês de Pombal, só em 1820 a vitória dos liberais veio a apontar para uma única instrução primária para todos os portugueses.

Em 1835 aparece, em Portugal, pela primeira vez, uma disposição legal que estabelece a escolaridade obrigatória. (...) Em 1910 manifesta-se a real pretensão de generalizar a instrução pública e de a laicizar. Nessa altura a taxa de analfabetismo rondava os 70%.

Estas breves considerações levam-nos a compreender melhor a pertinência e a actualidade da obra pedagógica de João de Deus. A época em que viveu, ao invés de limitar o seu pensamento, como que constituiu um cadinho fomentador dos meandros essenciais da sua criação. Foi nesse fervilhar ideológico do século passado que João de Deus se manifestou, primeiro com a sua poesia lírica e, de seguida, em sintonia com os conceitos que preconizavam a necessária instrução do povo, publicando o Dicionário Prosódico luso-brasileiro e, posteriormente, a Cartilha Maternal.

Com a Cartilha Maternal surgia, finalmente, o instrumento indispensável para a alfabetização do povo, método de iniciação preferido pelos educadores portugueses durante várias décadas, pela sua simplicidade e adequação ao nosso meio sociocultural.

Tanto o Dicionário Prosódico como a Cartilha Maternal reflectem a evidência por ele ressentida de que a correcta aprendizagem da língua, falada e escrita, é a chave

---

mestra que permite o acesso à ciência e à moral ( a tal instrução educativa). Ou por palavras suas, «dar aos filhos do povo, por meio da leitura e da escrita, o horizonte infinito do homem».

### 3.3 A interacção pedagógica da Cartilha Maternal

Será interessante começar por compreender a diferença entre Método de Leitura João de Deus e a Cartilha Maternal de João de Deus. Serão duas coisas distintas? Ou uma complementa a outra de forma a formarem uma simbiose tal que as confundamos e os espíritos mais incautos pensem que a Cartilha é o Método?

Podemos dizer que a Cartilha é o suporte físico do Método e que uma coisa não existe sem a outra, sendo que podem fisicamente estar separadas, mas quem não compreender o Método dificilmente fará bom uso da Cartilha! Mas João de Deus criou o seu Método e deu-lhe corpo através das páginas do livro a que chamou Cartilha Maternal ou Arte de Leitura. Ramos (1901) define assim o método criado por seu pai “*...mas muita gente ilustre que julga a Cartilha Maternal um simples processo de ensinar a ler, que por ser simples é ótimo, o que é uma ideia vaga, envolvendo um complexíssimo estudo e uma gloria nacional de maxima utilidade.*” Cada lição está impregnada de informação para o professor e a partir das palavras escolhidas para cada lição é possível ensinar a ler, desde que o professor domine toda a informação, que nada mais é do que o domínio da estrutura da língua portuguesa. Sim-Sim (2001) refere também que o professor deve ter uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências como são a leitura e a expressão escrita. Desta forma o método é complexo e requer do professor, mais do que do aluno, um conhecimento profundo da língua. E a Cartilha suporta em si as palavras com a sequência, o rigor e a estrutura que o seu autor lhe imprimiu de forma a poder, em cada palavra escolhida, transmitir os conhecimentos linguísticos que levarão o aluno a adquirir a competência da leitura através de um raciocínio lógico que o leva quase em simultâneo do processo de descodificação (estratégia do tipo *Bottom-up*) para o processo de compreensão (estratégia do tipo *Top-down*) numa sinergia só possível graças às palavras, qual pedra angular, colocadas sabiamente em cada lição de modo a

permitir a relação interactiva do leitor com o texto. Então para os conhecedores da metodologia dizer Cartilha ou Método subentende a Arte de Ler!

Não podemos deixar de referir o aspecto da Cartilha em sala de aula. Ela não é só Método, ela é efectivamente um suporte físico visível e em tamanho grande. (Figura 4). Para Viana (2001, p:53) “A utilização do livro grande, cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direcionalidade da escrita e da leitura.”



**Figura 4 - A Cartilha na sala de aula**  
(Acervo da Escola Superior de Educação João de Deus)

É a este suporte de apoio ao Método que as crianças se dirigem diariamente e em diálogo vivo com a educadora aprendem a sua lição. Lição curta e diária que a criança vivencia em pequenos grupos e num espaço de tempo reduzido mas o suficiente para a aprendizagem da regra, da letra, do som que lhe permite ir crescendo em conhecimento, que associado a outros anteriores a fazem consolidar a aprendizagem da lição.

Sabemos que não se aprende a ler e a escrever espontaneamente. Segundo Curto, *et al.* (2000), “ *Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente*” (...) *Ensinar a ler e a escrever é a tarefa da escola*” (p.64). Nos Jardins Escolas as educadoras desenvolvem as competências linguísticas das crianças porque estão sensibilizadas para a importância da linguagem no desenvolvimento humano, seja nos seus aspectos mais globais – vocabulário, organização do discurso,

desenvolvimento da motivação para a leitura, etc. – seja nos seus aspectos específicos – sensibilidade fonológica, análise e síntese fonológica, rima e ataque, etc (Lopes 2006).

Ainda sobre o uso do livro grande na sala de aula Viana (2002, p. 118) diz: “ *O uso de um livro grande (...), é uma estratégia que encontra eco nas actuais propostas para o desenvolvimento da literacia.*”

Spodek e Saracho (1994, p: 135) dizem mais sobre este suporte de leitura: “*...ler, em voz alta, um livro grande é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. (...) Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem... desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras, tal como a progressão esquerda-direita, ajuda a compreensão das convenções e das técnicas do impresso, dá à criança o sentido de ‘linguagem escrita’, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento de letras e palavras...*” Encontramos aqui mais uma potencialidade do Método ainda não igualada por nenhum outro.

O ensino formal da leitura nos Jardim de Infância dá às educadoras João de Deus um forte sentido de responsabilidade e um compromisso assumido com a Instituição e com a sociedade. Elas têm um conhecimento profundo da língua enquanto veículo essencial da comunicação e sabem como, nestas idades, isso é um contributo importante na socialização da criança. Lopes (2006) explicita as razões pelas quais considera que “*a linguagem deve ser encarada como área fundamental a desenvolver no jardim-de-infância: em primeiro lugar, porque ela não só não é incompatível nem retira importância, como apoia, suporta e otimiza todas as outras áreas de desenvolvimento. Em segundo lugar, porque a linguagem constitui o mais poderoso instrumento que a espécie humana possui para dominar o seu meio ambiente. Em terceiro lugar, porque se a linguagem está fortemente dependente do desenvolvimento cognitivo, este, por sua vez, não pode processar-se além de determinado nível de ausência de linguagem ou em situações em que o seu desenvolvimento é rudimentar. Em quarto lugar, porque a socialização é no essencial veiculada pela linguagem, quer nos seus aspectos expressivos (de afecto, simpatia, amizade, etc.) quer nos seus aspectos receptivos (capacidade de perceber, aceitar e de se colocar no papel do outro, capacidade de representar simbolicamente os afectos, as relações, etc.), não podemos prescindir dela nem evoluir significativamente na sua ausência. Em quinto lugar (podendo ainda enumerar outros), porque a linguagem oral permite, se*

---

*suficientemente desenvolvida, o acesso à linguagem escrita e esta, por seu turno, permite o acesso ao virtualmente inesgotável mundo dos livros e da informação escrita*". Acreditamos que uma estimulação atempada, como é feita nos Jardins Escolas faz todo o sentido, como foi largamente justificado ao longo deste estudo, pelas palavras das mais variados investigadores. O ensino formal da leitura e da escrita compete às professoras do 1º ciclo, mas quão importante é que as crianças que frequentam o Jardim de Infância levem conhecimentos e aprendizagens ao nível da leitura e da escrita de forma a não comprometer o seu sucesso escolar.

### **3.4 O Método João de Deus**

Como já foi referido anteriormente neste trabalho e parafraseando Paz e Lebrero (1991), definimos método como sendo o conjunto de estratégias escolhidas pelo professor que lhe permitirá organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados. Assim, a eficácia de um método dependerá do grau em que: i) contribua para o desenvolvimento total do aluno; ii) fomente a actividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como a intercomunicação entre os alunos; iii) se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno; iv) seja intrinsecamente motivante; v) se desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada; vi) torne possível ao aluno o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem, e vii) permita a transferência para outros domínios.

Golbert (1988) é peremptório em afirmar que «uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral». João de Deus, um século atrás, já nos advertia que “ *a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala*”. Em 1877, para João de Deus, eram evidentes as relações estreitas entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita. Ele próprio assim defendia o Método criado por si:

*“A verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs!... Há - de haver meio fácilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte, ou antes faculdade sem a qual o homem não passa de um selvagem... Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do método encantador pelo qual as*

*mães nos ensinam a falar, que é falando, ensinando-nos palavras vivas, que entretêm o espírito, e não letras e sílabas mortas, como fazem os mestres...*” (Deus 1876, p: 10).

A metodologia de João de Deus recusa-se tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas (crítica frequentemente dirigida aos métodos silábicos), permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo. As palavras são lidas e contextualizadas de forma a contribuir para o enriquecimento lexical do aluno, porque, salvo raras exceções, os alunos que entram para a escola primária possuindo um vocabulário rico, são os mais capazes de construir frases correctamente elaboradas. Esses alunos são geralmente os que revelam mais facilidade nas aprendizagens académicas a curto, médio e longo prazo, porque a compreensão dos textos é transversal a todas as áreas disciplinares (Baker 2000).

Se, por um lado o vocabulário é de extrema importância para a escolaridade do aluno também é verdade que essa importância só é efectivamente produtiva se contribuir para o desenvolvimento do pensamento, ou seja, mais do que armazenar vocábulos é importante saber usá-los no contexto correcto de forma a que ele contribua continuamente para o desenvolvimento global do aluno. Como nos diz Cuetos *et al.* (2007) “ *a integração da informação na memória é uma tarefa importante no processo de leitura, mas sem dúvida que esse não deve ser o objectivo final, porque a informação armazenada deve servir para enriquecer o conhecimento e desenvolver o nosso pensamento, e não só para aumentar passivamente a quantidade de informação armazenada*” (p: 22).

Sobre a soletração, desprovida de sentido e de reflexão, diz o próprio João de Deus: “*Como quereis vós que uma alminha, ainda com aquela luz tão pura que traz de Deus, entenda que cê agá á, junto somado é xá?! Isto será ensinar a ler, mas é ao mesmo tempo emparvecer. Ora mil vezes antes analfabeto que idiota.(...) Pois apressemo-nos também nós a ensinar palavras, e acharemos a mesma amenidade... “Lêde-as, e nunca soletreis”* (Deus, 1876).

João de Deus considerava os métodos silábicos, existentes na altura, de que era referência o Método de Castilho, criado em 1830, e usado por muitos professores da altura como métodos que não desenvolviam o raciocínio, pois apenas levavam o aluno a repetir sílabas sem significado. O método de Castilho era então um silabário que segundo o poeta, nenhum interesse tinha para os aluno, diz ele “*...Assim ficamos livres*

*do silabário, em cuja interminável serie de combinações mecânicas não há penetrar uma idéia!*” (Deus 1876, p:13)

À semelhança da filóloga alemã Carolina Michaelis que já se tinha pronunciado em favor do Método de Leitura de João de Deus, também o filólogo português Francisco Adolfo Coelho escreveu: “ Conhecia já a Cartilha pela leitura dela, logo que se publicou, e pelo uso prático que ultimamente comecei a dar-lhe; considero-a como o maior serviço que em Portugal se fez à infância até hoje, e tanto maior quanto aproveita até, e muito, aos adultos. Todo o método é claro, luminoso, princípio e aplicação (...) in Carta publicada no *Comércio de Portugal*, em 28 de Novembro de 1880.

No jornal «O Ensino» - Jornal do Colégio Portuense, Coimbra, 1976, Carolina M. de Vasconcelos escreve: “*João de Deus apresentou uma solução nova, poética, humana e, até certo ponto, científica. Admiramos o seguro instinto, o fino tacto que levou o espírito do poeta a adivinhar qual o melhor método d’ensino para a infância. Com satisfação notamos que as regras fundamentais de todo o bom ensino, a passagem do mais fácil ao mais difícil, do conhecido para o desconhecido, foram observadas. Enfim, a elevada ideia que levou o poeta a escolher como problema uma questão aparentemente tão trivial, inspira-nos a mais viva simpatia; a dedicação e o amor com que o vemos pôr mãos à obra, prova-nos que o Sr João de Deus é um dos poucos conhecidos cujo coração sente e palpita com o coração da infância*”

A escolha do título Cartilha Maternal pelo poeta revela que, para ele, competia à mulher, especialmente às mães, o ensino da leitura, por acreditar que se elas ensinam a falar sem dificuldade alguma, deveriam também ensinar a ler com a mesma facilidade. A diversos discursos pode ser atribuído o papel de destaque dado à mulher na educação dos filhos, e, por extensão, na sua alfabetização, enquanto alunos/as.

Segundo Lage (1924, citado por Trindade, 2004), o Método João de Deus é um método “verdadeiramente original” a aparecer depois do de Castilho. Conhecido através da publicação da *Cartilha Maternal* o método do poeta luso baseia-se nos seguintes princípios:

- a) *A instrução primária deve ser dada pelas mães, pois ninguém como elas possui a vontade, a aptidão e a paciência indispensáveis para que todos os momentos em que a criança dá ensejo ao ensino sejam aproveitados;*
- b) *O ensino deve ser feito por uma ordem natural e lógica, não só para ir ao encontro [sic] às leis do desenvolvimento intelectual, mas também porque*

*tornando-se desse modo mais simples e claro para a criança, aumenta-lhe o interesse pelo saber”*(p:74).

Como já foi referido anteriormente, João de Deus na sua introdução à Cartilha faz uma dedicatória muito clara às mães: “ (...) Às mães que nos ensinam a falar é que nos deviam ensinar a ler”.

### 3.5 A estrutura das palavras

Numa análise rápida à face gráfica das palavras incluídas nas 25 lições da Cartilha Maternal e à sequência alfabética apresentada, podemos encontrar características que merecem a nossa reflexão. Elas encontram-se referenciadas no primeira abordagem linguística feita à Cartilha Maternal por Henri Campagnolo em 1979, no livro intitulado: “ *João de Deus. Poeta e Pedagogo*”.

Enquanto professora temos a consciência que muitos dos problemas encontrados na escrita se referem aos erros cometidos por não serem tidas em conta as regras contextuais, ou seja, não se dominar o facto de as letras terem diferentes leituras consoante a sua posição na palavra ou consoante a letra que se lhe segue ou antecede. Se tomarmos como exemplo o /s/, para escrevermos correctamente teremos de saber quais os seus 3 valores de forma a aplicarmos o caso e valor certos para que a palavra seja correctamente lida ou escrita. O Método João de Deus, explica as regras de uma forma organizada, sistemática e rigorosa o que facilita ao professor e ao aluno o ultrapassar de dificuldades que, se não se apresentam na leitura, acabam por emergir na escrita. Esta metodologia tem grande valor pedagógico.

O Método favorece e estimula a criança a ser “analista da linguagem”. Isto porque lhe é permitido sempre que lê uma palavra, relacionar conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra, ou a sua envolvência, determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida mas não igual.

As letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a **constritivas fricativas** (os únicos fonemas consonânticos que podem, em português, ser pronunciados isoladamente, isto é, sem sons vocálicos). Seguindo este princípio as primeiras letras consoantes apresentadas são o **v** e o **f**.

O tipo de progressão do Método, aliado à análise estrutural das palavras gráficas, permite reunir as vantagens de uma aproximação global e de uma aprendizagem sistemática do código escrito. Esta progressão, cimentada num conhecimento pleno e absoluto da língua portuguesa permite afirmar que quando se agrupam as inflexões contínuas de duas em duas (v - f ; j - x ) se quer indicar o parentesco de cada par; isto é, que a primeira se pronuncia como a segunda, com a diferença que na primeira há só fôlego e na segunda há essa meia voz a que chamamos gemido. O /j/ é um /x/ mais forte, um /x/ é um som gemido, vozeado. (Campagnolo, 1979)

João de Deus dá nomes a cada figura do alfabeto.

Em 1876, como hoje, há a necessidade de fazer distinção entre o nome e o valor. João de Deus embora não empregue o termo “fonema”, baseia o seu método numa descrição da língua do tipo fonológico. João de Deus não confunde fonema vocálico (voz), letra vogal (vogal), ou fonema consonântico (articulação) e letra consoante (consoante).

A face fónica das palavras é analisada em unidades que possuem as características essenciais dos fonemas:

- a) São definidas unicamente pelos traços fonéticos que lhes permitem diferenciar-se umas das outras, ex: [v] vale lábio de baixo nos dentes de cima, e voz. ; [f] vale lábio de baixo nos dentes de cima e bafo.
- b) A sua realização fonética depende do contexto, ex: o /a/, no fim da palavra vale â [ɑ] ; o /o/ no fim da palavra lê-se [u]; em melro e tenro o rêre tem o primeiro valor [R].

O Método estabelece a correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas (“valores” desses símbolos), e distingue dois papéis/funções que os símbolos gráficos podem desempenhar; o de representar um fonema (“função de letra”) e o de se juntar a um símbolo representando um fonema vocálico ou consonântico para representar outro fonema da mesma classe (“função de sinal/til”). Por exemplo a consoante nasal /m/, serve de letra e serve de til – João de Deus chamou-lhe, por isso, **metil**, o mesmo acontecendo com o /n/, que temporariamente também é chamado de **netil**.

Entre os símbolos que podem desempenhar o “papel/função de letra”, o método distingue os que podem representar um fonema vocálico (“letras-vogais” ou “vogais”) e os que não podem (“letras-consoantes” ou “consoantes”). Entre estes últimos, distingue

os que correspondem a um só fonema (“consoantes certas”) e os que correspondem a vários fonemas, ou podem ter o função de letra ou de sinal (“consoantes incertas”).

Os valores das letras designam os fonemas, ou as combinações de fonemas a que correspondem. Assim, quando João de Deus dá à letra /s/ o nome **cezêxe** (mnemónica), evita aquilo a que Elkonin (1973) considera o pior dos hábitos, que é o de colocar em conjunto o nome das letras sem proceder à sua fusão, pelo que o conhecimento do nome das letras pode ser motivo acrescido de confusão. Desta forma, a atribuição de um termo, de uma mnemónica, dá à letra, constância necessária para perceber que pode receber diferentes pronúncias em função das letras seguintes ou precedentes, ex: /sapato/ e/casa/. Estas são regras de leitura que o aluno aprende gradualmente nas lições.

Por outro lado se dissermos que o /v/ se chama **vê** e estiver um /i/ a seguir, o aluno lerá **vê i**. Não faz sentido. Mas se dissermos que o /v/ se lê com o lábio de baixo nos dentes de cima - ponto de articulação das letras labiodentais - e voz prolongando o som **vvvv...** o aluno lerá **vi**. Esta é outra característica fundamental do Método.

Ainda segundo Campagnolo (1979), João de Deus não identifica nas palavras gráficas letras isoladas, mas sim letras integradas em **estruturas visuais**. Vejamos:

**1) combinação de figuras:**

ou = ô (ouvido), que = ke (leque), qui = ki (aquilo), gue = g'e (jogue), gui = g'i (guia), ch = xx (chuva), são combinações que permitem interpretar os homógrafos previsíveis locais, integrando-os em grafemas complexos.

**2) figuras, ou grupos de figuras, posicionadas nos limites da palavra gráfica:**

*z~z~ ( = princípio de palavra e princípio de sílaba: zebra, azeite), ~z ( = fim de palavra: arroz), s~ ( = princípio de palavra: silva), ~s ( = fim de palavra: dias) são combinações que permitem interpretar os homógrafos previsíveis posicionais; ~o = u (vivo), ~e (bife), ~am = ão (puxam), são combinações que permitem interpretar os homógrafos previsíveis prosódicos, tendo em conta que a ausência de acento gráfico nas letras-vogais das fórmulas precedentes assinala o carácter átono dessas vogais.*

**3) combinação de figuras e de classes de figuras:**

Isa = ç (valsa); asa = zzz (casa) são fórmulas que permitem interpretar várias homógrafos previsíveis locais; quando dizemos “entre uma consoante e uma vogal” ou “entre vogais” a letra /a/ representa não só a letra-vogal /a/ mas também a classe das letras-vogais.

#### 4) Estruturas gráficas artificiais indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas:

Na face inicial da leitura, o Método João de Deus apresenta as palavras decompostas em sílabas gráficas e utiliza um artifício simples – sílabas alternadamente pretas e cinzentas – para obter esta decomposição sem quebrar a unidade gráfica da palavra, ex: **cidade**.

A divisão a que recorre a Cartilha facilita a identificação dos homógrafos previsíveis locais:

ss - a inclusão deste segmento numa sílaba gráfica ( pa-sso) permite a interpretação correcta ss = ç, enquanto que uma decomposição s - s poderia sugerir uma falsa semelhança entre passo (pas-so) e pasto (pas-to) e levar o aluno à interpretação errada ss = x ;

rr – a inclusão deste segmento numa só sílaba gráfica (ca-rrro) permite da mesma maneira a interpretação correcta de rr = [R], e evita a interpretação errada, que seria sugerida por uma decomposição r – r ( sendo a primeira sílaba de car-ro assimilada fonicamente à primeira sílaba de car-ta). (Campagnolo, 1979)

A estrutura gráfica das palavras é uma característica intrínseca da CM e não igualada em nenhum outro método de leitura.

### 3.6 A letra “bicuda”

Uma característica também fundamental do Método João de Deus prende-se com o tipo de caligrafia a ele inerente. Deste modo é necessário que se aborde esta temática de forma a clarificar algumas opiniões e esclarecer algumas dúvidas

A revisão da bibliografia mostra-nos que esta questão representou para o seu autor um processo algo complicado porquanto, apesar de ser muito solicitado pelos professores que utilizavam o seu Método de Leitura, João de Deus protelou até tarde a primeira edição dos seus cadernos de escrita. Em anexo juntamos uma das muitas cartas enviadas ao poeta solicitando-lhe exactamente esses cadernos. (Anexo II)

Trindade (2004, p:260) comenta: «O poeta luso que, segundo os seus críticos, prometera escrever um método sobre o ensino da escrita, mas nunca o publicou, considerava que o método legográfico, que trabalha com os dois processos – o da leitura

e o da escrita – se “ *limitava a juntar duas dificuldades para não resolver nenhuma*”. Como privilegiou a arte da leitura, não se deteve na discussão da arte da escrita.»

Os diversos professores que utilizavam a Cartilha Maternal, deparavam-se com a ausência de orientações caligráficas e pediam, encarecidamente, a João de Deus que os auxiliasse também nesta área, pois precisavam de ensinar a escrever aos seus alunos. Sabendo que todas as cartilhas existentes na altura se faziam acompanhar de exercícios caligráficos, o facto da Cartilha Maternal não o ter, criou nos professores que na altura aderiram ao Método algum embaraço para o ensino da escrita.

No entanto João de Deus nunca editou esses cadernos temendo “mais controvérsias” por parte dos professores que se manifestavam contra o seu método de leitura. Datam de quinze dias antes da sua morte os documentos que tinha preparado para a gráfica com os originais manuscritos dos cadernos de escrita. Colocamos em anexo uma página original das que foram enviadas para a gráfica em 1896 para serem feitos os primeiros cadernos de escrita. (Anexo III)

Nos cursos em que formava professores para as Escolas Móveis, João de Deus ensinava a sua “Arte de Escrita”, e é esse material, que ele próprio criou usando uma caligrafia particular inclinada e de influência inglesa que se publica em 1896. Só a partir dessa data esteve disponível para os interessados os seus cadernos de escrita. À semelhança do que fez na Cartilha Maternal, dando indicações aos professores de como a aplicar, assim fez com a escrita: os cadernos eram acompanhados de indicações caligráficas para a sua aplicação.

Na primeira edição dos **cadernos de escrita** os dois primeiros cadernos eram só números. Ao todos eram 9 cadernos: dois com o desenho dos algarismos e sete com as lições:

- O caderno I combinava os seguintes algarismos: 1 4, 4 7, 7 2, 2 3, 5 0.
- O caderno II continha as combinações: 0 6, 6 9, 9 8, 1 4 7, 4 7 2, 7 2 3, 2 3 5, 3 5 0, 5 0 6, 0 6 9, 6 9 8, 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 0 0 0.
- O caderno III iniciava as indicações caligráficas e os seguintes tinham a escrita de todas as lições pela ordem alfabética da Cartilha.

Actualmente são 5 cadernos, sendo apenas 1 de algarismos. O último apresenta o alfabeto maiúsculo e os outros 3 cadernos são as lições da Cartilha Maternal. Todos os cinco cadernos tem na contra-capas as indicações caligráficas que ensinam o desenho

da letra pretendida. Colocamos em **anexo** parte dos cadernos de escrita criados por João de Deus. (Anexo IV)

Nas indicações que propõe vislumbra-se a preocupação de João de Deus quando diz: “ *A propósito do nosso tipo de letra, **pode parecer que há desvantagem** no seu traço bicudo, embora se assemelhe à chamada letra inglesa. A verdade é que só houve a preocupação de facilitar a maneira de compor, ou decompor, cada letra em traços distintos.(...) **Outro aspecto nos cumpre ainda aclarar: é a preferência dada à escrita inclinada e não à escrita direita. (...) atenda-se que a melhor solução do assunto depende sobretudo da posição do aluno e colocação do papel na carteira.***”

João de Deus redige na capa dos cadernos de escrita as indicações caligráficas que considera importantes para uma boa postura corporal, diz ele: “*Sentado o aluno de frente, e colocados os dois braços sobre a mesa, de modo a que as mãos (sobrepostas) dêem a impressão dum aparente ângulo recto, se houver o cuidado de pôr o papel na direcção do braço direito, a obliquidade da pauta não obrigará a torcer a cabeça nem corpo, e a mão direita poderá girar livremente. (...) Só assim manterá facilmente as regulares distâncias de letra a letra e de palavra a palavra.*”(3º caderno de escrita, 1896)

Nas indicações caligráficas que acompanham os cadernos de escrita João de Deus diz: “ *O aspecto geral da escrita adoptada resulta da sua forma angulosa. Assim, cada traço – recto ou levemente curso – permite que o aluno veja a letra por partes, proporcionando-lhe uma caligrafia consciente e equilibrada, o que não quer dizer que oportunamente se não arredonde a letra, ponto de partida para outra mais variada e mais perfeita.*” **Acreditamos que ficou clara a posição de João de Deus sobre o tipo de letra que propõe aos professores: a letra bicuda é uma fase de transição.**

### **3.7 Linhas de força que caracterizam o Método João de Deus**

Seguidamente iremos identificar as diferentes linhas de força que caracterizam este Método, comprovando a sua actualidade e pertinência recorrendo aos investigadores e autores que escreveram directa ou indirectamente sobre esta metodologia, como é o caso de Carolina Michaëlis (citada por Gomes, 1976); Henri Campagnolo (1979); Ana Maria Mira (1995) e Fernanda Viana (2002). Referiremos

ainda José Morais (1997); Margarida Martins (2000); Teberosky (2001); Ferreira (2001); Lopes (2005), e Mosterín (1993), que abordam as questões da leitura e da linguística em geral.

Vamos basear este sub-capítulo nas páginas 92 e 93 do Guia Prático da Cartilha Maternal (1997), onde Maria da Luz de Deus e António Ponces de Carvalho, respectivamente neta e bisneto do poeta, apresentam pela primeira vez esta organização e classificação das características principais do Método que intitulam de “Linhas de Força”. Podemos encontrar referência ao uso do ponteiro “que regula e dá ritmo à leitura”, à “ lição curta com noções bem claras e dada todos os dias durante o ciclo de aprendizagem” etc. Pretendemos abordar de uma forma clara estas e outras características do Método, fundamentando cada uma delas.

A revisão da literatura indica-nos que há, ainda, uma clivagem grande entre o que se faz em investigação e o que se continua a praticar em sala de aula. É urgente alterar esta realidade e rapidamente se começar a promover um ensino baseado na investigação e que assente em pressupostos científicos específicos que promovam efectivamente o desenvolvimento das competências leitoras da criança.

### **3.7.1 Um Modelo Interactivo**

O Método de Leitura João e Deus (MLJD) é considerado interactivo, porque utiliza estratégias de leitura do tipo “*Bottom-up*” em sinergia com estratégias do tipo “*Top-down*”. Se por um lado a criança faz a sua aprendizagem começando por identificar o nome e a leitura das diferentes letras, de imediato lhe é solicitado que elabore um discurso oral sobre a palavra lida, inserindo-a em frases de forma a enriquecer o seu vocabulário, a sua linguagem, a sua expressão oral. Na 17ª lição as crianças (com apenas onze letras consoantes identificadas) conseguem ler uma história. Desta forma a criança usa em simultâneo estas duas estratégias e por isso o método se enquadra nos modelos interactivos de leitura defendidos por Gibson (1975).

Digamos que no MLJD a descodificação e a compreensão são vectores coexistentes em cada acto de ler.

Sem nos quisermos repetir, diremos que o acto de ler, para as crianças iniciadas nesta metodologia, é o produto da utilização de duas estratégias (ascendente e descendente) simultâneas e em sinergia.

Segundo Martins (2000, p: 37) “*os interaccionistas defendem a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema auditivo, que são activos consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares. Nas palavras familiares o acesso ao sentido é possível a partir da análise visual da palavra, nas palavras não familiares, o leitor recorre à mediação fonológica para reconhecer a palavra em questão.*” Na metodologia João de Deus os alunos utilizam estas duas estratégias e serão tão melhores leitores quanto melhor for a sua capacidade de memorização visual ao mesmo tempo que conseguem memorizar e compreender as regras que lhes permite aceder ao código linguístico e desta forma ler com *conhecimento de causa*.

### **3.7.2 A importância das capacidades metacognitivas**

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura e da escrita requer da parte do aluno motivação, vontade e esforço. É importante, por isso, também, que tenha consciência do que está a aprender. O processo de aprendizagem é moroso, por vezes, mesmo, doloroso, por isso, para adquirir o domínio desta competência é fundamental que o ensino não se limite à descodificação alfabética. O acto de ler é complexo e mobiliza uma infinidade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma simples aquisição de mecanismos e regras, mas antes uma actividade criativa e formativa que favoreça o desenvolvimento integral da criança, estimulando as suas capacidades metacognitivas.

A criança é levada a participar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo de uma forma construtivista. O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. No discurso com a professora, a criança insere conhecimentos seus na aprendizagem desenvolvendo o vocabulário e a construção frásica de uma forma lúdica. A aprendizagem apela sempre aos conhecimentos que a criança já adquiriu anteriormente e ao quais pode associar, relacionar e interpretar outros de forma a aumentar o seu *background* linguístico.

Um dos pré-requisitos essenciais à leitura, é a capacidade que a criança deve ter em reconhecer, entre outras coisas, a direccionalidade da escrita.

Um estudo feito por Clay (1975) constava em pedir a crianças que ainda não sabiam ler para lerem com os dedos. Ela verificou que as crianças moviam os dedos em qualquer direcção. Esta autora encontrou, ao fim de um ano de escolaridade, 4 a 10% de crianças que ainda não tinham compreendido a direccionalidade esquerda-direita da leitura. Por outro lado Ferreiro e Teberosky (1986) também descreveram um estudo em que observaram crianças de quatro anos que seguiam a leitura da primeira linha orientando-se da esquerda para a direita, a seguinte da direita para a esquerda e assim por diante. Por outras palavras, *“a leitura de uma linha qualquer começava onde a precedente acabava, pelo que o resultado era um traçado em “cobrinha”*. As autoras estabeleceram uma relação entre este comportamento da criança e a escrita na Grécia antiga, que se chamava escrita em bustrófedon porque recordava a maneira de fazer sulcos na terra com o arado.” (Viana 2002, p:37)

Se lermos Mosterín (1993, p:132) encontramos justificação para a orientação esquerda-direita da leitura e, curioso, saber por quê as letras maiúsculas B, E e K estão viradas para a direita: *“Los fenicios escribían de derecha a izquierda. Al principio los griegos escribían en cualquier dirección (cambiando la forma de las letras en el sentido de la dirección de la escritura), y con frecuencia escribían una línea de derecha a izquierda, y la siguiente de izquierda a derecha, y alternando así sucesivamente (...) Finalmente en el siglo V la dirección de izquierda a derecha quedó fijada como la única admisible. (...) La fijación de la dirección de la escritura también afectó a la forma de las letras asimétricas ( como B,E y K), que acabaron «mirando» hacia la derecha, al contrario de lo que les ocurría en el alfabeto fenicio”*.

Acreditamos que todas as actividades que sejam desenvolvidas no âmbito da promoção da emergência dos pré-requisitos da leitura em idade pré-escolar serão, com certeza, de grande benefício para as crianças que mais depressa deixarão a fase da não direccionalidade da escrita e estarão, desta forma mais perto da aquisição da competência da leitura, na sua plenitude.

### 3.7.3 A pertinência do ritmo individual da criança

As lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças, de preferência escolhidas entre elas. Essa pequena “equipa” torna as lições mais vivas e equilibra em interacção o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa. Apesar de se trabalhar em grupo, a lição é curta, com noções bem claras e dada todos os dias durante o ciclo de aprendizagem de forma personalizada. Cada grupo “vem à lição” diariamente, o que permite e exige do professor/educador uma boa gestão do tempo. É importante não esquecer a necessidade de estimular e reforçar as pequenas conquistas que a criança vai fazendo, porque aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço.

A existência, na sala de aula, de um livro de grandes dimensões permite estabelecer uma relação próxima com as crianças, proporcionando uns momentos interactivos e dinâmicos com o grupo, respeitando cada uma. *“Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem.”* (Curto, 2000). A leitura feita em voz alta aumenta o divertimento das crianças e a compreensão do que lêem. Este elemento também desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras, tal como a progressão esquerda-direita, dá à criança o sentido de “linguagem escrita”, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento de letras e palavras, e dá origem a actividades que ajudam a desenvolver a atitude crítica e o pensamento criativo.

O professor/educador regista diariamente no seu **Gráfico de Leitura** (Quadro 1) a lição em que cada criança vai. Desta forma consegue facilmente avaliar o seu desempenho e evolução. No seu lugar e de uma forma mais individualizada e autónoma, a criança tem uma capa com os registos escritos das suas diferentes actividades.

O Gráfico de Leitura é uma ferramenta imprescindível ao sucesso do Método. É aqui que se observa e controla o desenvolvimento do aluno. Em cada quadrícula escreve-se a data em que foi apresentada a lição ao aluno. Cada dia o aluno deverá ir à lição rever os conhecimentos adquiridos no dia anterior. Acontece que, se o aluno revelar conhecimentos satisfatórios sobre as aprendizagens já efectuadas, o

professor/educador apresenta-lhe a lição que vem a seguir (e escreverá na quadrícula da lição apresentada o dia em que o fez), se não revelou conhecimentos anteriores consolidados então fica na mesma lição e não aparecerá data nenhuma escrita, até ao dia em que lhe seja apresentada uma nova lição.

Com a sequência cronológica das aprendizagens, o professor/educador consegue estabelecer, para cada criança, a média de tempo que ela leva em cada lição. Esta grelha transforma-se rapidamente em gráfico quando sombreamos, por cima das datas, todas as quadrículas. Com esta representação gráfica do documento podemos rapidamente “ler” quem é o aluno mais avançado ou o mais atrasado. Este “termómetro” de sala de aula, no que concerne a esta competência é constantemente actualizado, permitindo uma rápida intervenção em caso de dificuldade de aprendizagem ou de ausência às aulas. O aluno que falte muito é rapidamente detectado pela barra do gráfico que está muito recuada.

Podemos chamar-lhe gráfico, grelha, ou até mesmo mapa de leitura. O importante é registar diariamente a evolução da criança. De uma para a outra lição o aluno pode levar 2, 3 ou 4 dias o que permite ao professor/educador conhecer o ritmo de trabalho do aluno ao mesmo tempo que lhe proporciona actividades de consolidação conducentes com o seu nível de evolução e limitações. É obrigatório, diríamos, que o professor/educador dê aos seus alunos sempre um reforço positivo de forma a que a aprendizagem seja motivadora e estimulante.

Para Viana (2002, p:119), “*a importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança perpassa toda a obra pedagógica de João de Deus.*” Desta forma, defende a autora, esta metodologia permite facilitar à criança os diversos processos cognitivos de que precisa.

Vejamos um pequeno exemplo de como pode ser um gráfico de leitura:



### 3.7.4 Relação entre o Método e a autocorreção

O carácter científico da análise da língua subjacente ao método e a consciência dada ao aluno da realidade linguística são essenciais e explicam o facto de suscitar no aluno um elevado grau de estimulação interna. Quando a criança escreve incorrectamente devemos ajudá-la a autocorrigir-se lembrando-lhe as regras que ela aprendeu para ler. Por exemplo, se escreveu *jirafa* podemos perguntar-lhe “ Qual é a outra letra que também se lê [ʒ] quando tem à frente um /e/ ou um /i/ ?”

Se escreve *cabesa* perguntamos “Como se lê o /s/ entre vogais?” Ele responderá “entre vogais, o /s/ lê-se [z]”. Se lhe lermos a palavra que ele escreveu [cabeza], ele dirá que não é essa a palavra, então nós diremos: “ Não é essa palavra que tu querias escrever, pois não?” Ela ao ouvir ler a palavra que escreveu dirá que não. Então, perguntamos “ Qual é a outra letra que se lê [s] quando tem à frente um /e/, um /i/, ou por baixo uma cedilha?” Desta forma ela encontrará a letra certa: o /ç/. As regras que acompanham e fazem parte da leitura de cada palavra não devem ser decoradas mas compreendidas.

Para que a criança se saiba auto-corrigir é preciso ter um conhecimento razoável do nosso sistema de escrita que, como sabemos, tem uma base fonológica, isso significa saber relacionar fonemas e grafemas. Como diz Pérez *et al.* (2001, p: 99) “ *isto envolve adquirir confiança entre as grafias “seguras” e aprender o funcionamento das “inseguras”, aprender a fazer as letras e a discriminar as formas, delimitar as palavras do continuum da língua oral e escrevê-las entre espaços, e tantas outras possibilidades que o ensino-aprendizagem completo da língua escrita deve levar em consideração.*” O Método João de Deus privilegia as estratégias citadas por estes investigadores.

O acesso directo à leitura corrente, sem rectificações intermediárias e sem a sobrecarga memorial resultando dum número excessivo de associações básicas, é uma característica importante. No entanto, há a salientar a importância do uso em simultâneo do raciocínio e da memória, esse facto facilita a aprendizagem da leitura e será um leitor tão mais fluente /hábil, quanto mais tiver desenvolvido estas duas competências. E lendo bem escreverá também com maior correcção.

### 3.7.5 A importância da compreensão da leitura

Curto *et al.* (2000, p:47) diz que “ *ler é interpretar, adivinhar o que o outro nos quer dizer: para ler, é preciso conhecer o código que o outro utilizou.(...) decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo. Jamais deveria acontecer, na escola, uma situação em que a compreensão não fosse prioritária.*”

A frase curta ou solta raramente tem muito sentido, é de composição exterior à mentalidade do aluno e fica como que inerte e cristalizada na sua expressão pobre. Por isso João de Deus prefere dar ao leitor o instrumento linguístico por excelência que é a palavra e levá-lo a usá-la dentro do seu mundo e dos seus interesses. Integrar numa frase a palavra lida, é fazê-lo compreender o valor da linguagem. Desde modo encontramos pertinência no léxico usado por João de Deus nas lições da Cartilha Maternal. Foi sua preocupação, como veremos mais à frente no capítulo 6 sobre as questões linguísticas subjacentes ao Método, a escolha de palavras pertencentes ao vocabulário corrente da sua época (Viana 2002).

Pretende-se que a leitura não seja apenas sinónimo de descodificação, mas que passe para o léxico activo da criança através do diálogo provocado pela educadora a partir da palavra lida e desta forma a criança ganhe com estas aprendizagens desenvolvendo a competência da oralidade, da construção frásica, do enriquecimento vocabular, etc.

O texto que aparece na 17ª lição é um diálogo, que traduz a preocupação de João de Deus de não reduzir a aprendizagem da leitura ao decifrar monótono duma sucessão de palavras, mas sim ao integrar no código escrito um esboço de correspondência entre pontuação, entoação e sentido, tornando mais estreita a ligação entre os primeiros elementos da língua escrita adquiridos e a língua diariamente falada, estimulando assim o interesse do aluno. Sobre o que é a leitura talvez nem todos entendamos a mesma coisa, ou seja, se entre adultos ler é claramente descodificar um texto e compreendê-lo, entre crianças isto deixa de ser tão claro. Quanto aos processos cognitivos envolvidos na leitura, nós adultos sabemos que descodificar e compreender são dois processos simultâneos em que um ajuda o outro, lemos e vamos passando do sentido ao texto. A compreensão facilita a descodificação e a descodificação facilita a compreensão do

texto. Como diz Pérez *et al.* (2001, p: 98) “ *Se centrarmos os trabalhos de leitura [apenas] na descodificação, ensinaremos um processo pela metade.*” Assim, na metodologia João de Deus valorizamos igualmente estas duas estratégias: ascendente e descendente (na linguagem anglo-saxónica: *Bottom-up* e *Top-down*).

Viana (2002) diz que estimular o desenvolvimento da linguagem oral no jardim-de-infância, nas suas várias vertentes, é um meio indiscutível para facilitar a aprendizagem da leitura. Desta forma a leitura poderá ser encarada como actividade de prazer, porque, como diz Sim-Sim (1997), depois de o processo de decifração estar automatizado a escola deve proporcionar às crianças a oportunidade de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação e para recolha de informação. E, se é esta a função da escola, muito caminho deve ter sido percorrido pela criança no jardim-de-infância de forma a poder alcançar este objectivo.

### 3.7.6 A face gráfica das palavras

Uma das características não igualadas por nenhum outro método ou estratégia de leitura é a divisão silábica por cores: “ *Na Cartilha há letras de duas cores. Preta e cinzentas ou pardas.*” (Deus 1997, p:29). Em todas as palavras, e de uma forma arbitrária, as sílabas aparecem de dois tons: preto e cinzento. Campagnolo (1979, p:57) diz “ *O método João de Deus apresenta as palavras decompostas em sílabas gráficas, e utiliza um artifício simples – sílabas alternadamente pretas e cinzentas – para obter esta decomposição sem quebrar a unidade gráfica da palavra.*” Esta é pois uma característica que pode ser encarada como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, se pensarmos que “para muitas crianças destas idades, a unidade primária é a sílaba.”/.../ (Curto *et al.* 2000, p: 65).

Campagnolo (1979) diz ainda que esta estratégia, presente na Cartilha, facilita a identificação dos homógrafos previsíveis locais, ou seja, permite ao aluno distinguir e ler correctamente os dois /ss/ em **passo**, ou os dois /rr/ em **carro**. Diz ele que «a inclusão deste segmento /ss/ numa sílaba gráfica (pa-sso) permite a interpretação correcta ss = /ç/, enquanto que uma decomposição s-s poderia sugerir uma falsa semelhança entre **passo** (pás-so) e **pasto** (pas-to) e levar o aprendiz à interpretação errada ss = /xç/» (p:59).

No capítulo seguinte apresentamos as 25 lições em figuras que ilustram a Cartilha na edição de 2004. Aí podemos visualizar a divisão silábica pelas cores preta e cinzenta e o seu efeito gráfico na página.

### 3.7.7 A dinâmica das letras

A apresentação do código escrito da língua sob a forma de listas de palavras constituindo as várias lições da Cartilha é um modo simples de analisar o código escrito da língua. Sabendo que as palavras inscritas em cada lição servem as questões linguísticas que lhe estão subjacentes. As palavras não estão colocadas aleatoriamente, antes pelo contrário cumprem um plano pré-estabelecido pelo seu autor no sentido de resolver questões pontuais de casos de leitura muito específicos. Como diz Campagnolo (1979): “ *As palavras de cada lição são escolhidas de modo a conter somente figuras anteriormente adquiridas, e eventualmente uma nova figura a cuja aquisição é dedicada a nova lição.* (p: 60)

Em relação à classificação dos vocábulos usados, Campagnolo refere que «*as palavras escolhidas na 1ª parte da Cartilha pertencem na sua maioria ao tipo prosódico mais frequente em português, o tipo ‘grave’; uma pequena parte pertence ao tipo ‘agudo’, sendo o tipo ‘esdrúxulo’ reservado para o fim da 1ª parte*” (idem, p:63). Podemos observar que ele representa efectivamente o léxico português, que é composto essencialmente por palavras graves. As dificuldades linguísticas que cada vocábulo contém são explicadas por regras muito claras que satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno. Pretende-se desta forma facilitar a leitura de modo a que ela seja bem compreendida, ou seja significativa para o aluno e que favoreça também a ortografia. No Método João de Deus a leitura é transformada num exercício mental de grande alcance e valor e, acreditamos, porque o vivenciámos, de uma forma lúdica, o aluno acede ao código linguístico.

As letras têm também um papel dinâmico dentro das palavras seleccionadas nas lições. Se por um lado ler é compreender, por outro, ler é entrar num jogo de regras e mnemónicas especiais que permitem encarar a descodificação como uma actividade lúdica de descoberta, raciocínio lógico e construção do pensamento. Para Viana (2002, p: 114) “*O Método João de Deus segue uma via original...*” Podemos observar que os casos de leitura são apresentados dos mais fáceis para ao mais difíceis

e “as dificuldades da língua são explicadas seguindo uma progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo dessa língua” (Carvalho, 1990, p:18).

As consoantes a que João de Deus chamou de “incertas”, ou seja as que têm mais de um valor/leitura são incluídas numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores. Desta forma a criança “tem um papel activo na descoberta que o contexto das letras determina o seu valor sonoro” (Viana 2002, p:115).

Para se compreender melhor a abrangência desta originalidade e a forma como a criança entra neste jogo, transcrevemos uma pequena ilustração do Guia Prático de 1997, que nos ajudará a compreender também melhor a Linha Força que vamos analisar na página seguinte e que tem exactamente a ver com as mnemónicas criadas por João de Deus que mais não são do que juntar num termo os diferentes valores da letra “incerta” ou “insegura” como dizem Pérez *et al.* (2001). Vejamos então:

“Uma menina de cinco anos aprendia o /z/. O Pai, atento e curioso, perguntou-lhe:

- Que letra estás a aprender?

- O zêxe.

- O zêxe? – estranhou o pai – não conheço essa letra. Só conheço o /z/.

Resposta pronta da criança que raciocinava com a sua lógica infantil:

- Sim, é zê, em azul, mas no nosso nome, que é Cruz, não se diz Cruze!”

(Deus M.L. 1997, p: 71)

Esta criança habituada a ler com *conhecimento de causa* e a saber qual a leitura da letra naquela posição em comparação do seu valor noutra palavra respondeu fazendo apelo à sua memória discursiva que, neste contexto se revelou lógica e organizada.

### 3.7.8 Utilização das mnemónicas

Martins (2004, p:195) diz que “nos últimos vinte anos, a investigação tem vindo a demonstrar que nos sistemas alfabéticos o principal obstáculo a ultrapassar pelas crianças que aprendem a ler reside na aquisição do princípio alfabético. Para a construção deste princípio o leitor aprendiz necessita de compreender que as palavras podem ser analisadas em sequências de fonemas (unidades linguísticas sem uma base física simples que permita identificá-las) e de estabelecer as correspondências entre

*letras e sons. O conhecimento do nome das letras, dado que esses nomes muitas vezes sugerem os fonemas que representam, pode facilitar a descoberta das correspondências entre grafema e fonema.”*

Sobre a questão dos “nomes” que deu às consoantes “incertas” para que fosse mais fácil aprender os seus diferentes valores - e por isso lhe chamamos correctamente mnemónicas, - João de Deus, citado no Guia Prático, 1997, p: 64, diz: *“Estes nomes das letras, encerrando os seus valores, só podem ser rejeitados por pessoas irreflectidas. A questão reduz-se a isto: qual será mais conveniente, os nomes racionais ou os nomes irracionais? Os nomes significativos ou os nomes caprichosos e inconcludentes? Quando esta significação e racionalidade não tivesse como tem grande influência no estudo da arte, pela sua constante aplicação, bastava a sua influência lógica no espírito do aluno. Convém observar a propósito que esta nomenclatura especial, só deixa de ser precisa quando o aluno já lê com algum desembaraço.”*

Na realidade, o uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem da lição é uma característica ainda não igualada em nenhum outro método. Também aqui João de Deus foi inovador.

Apresentaremos agora, de uma forma sucinta, as diferentes mnemónicas apresentadas no Método contextualizando-as nas lições respectivas e dando exemplos de palavras onde se verifique cada valor/leitura. Desta forma pretendemos abordar esta temática tão peculiar no método e que nem sempre é compreendida pelos mais desatentos que revelam não estar imbuídos do espírito do seu autor.

Vejam os então as oito consoantes “incertas” e as respectivas mnemónicas: na 15ª lição aparece a primeira consoante “incerta”, seguida de todas as outras. Uma são logicamente seguidas de outras porque têm mais um valor novo do que outros que a criança já conhece da lição anterior. Assim vejamos:

- **cekêxe.** O /c/ chama-se **cekêxe** porque tem o valor de [s] quando tem à frente um /e/ (cedo) ou um /i/ (cidade) ou por baixo uma cedilha, (cabaça); tem o valor de [k] quando à frente não tem /e/ (caldo), não tem /i/ (caco), nem tem cedilha; que se lê [j] quando vem junto do /h/ (chá) – **tem, por isso, 3 valores.**

- **jêgue.** O /g/ chama-se **jêgue** porque tem o valor de [ʒ] quando tem à frente um /e/ (gelo) ou um /i/ (girafa); tem o valor de [g] quando à frente não tem /e/ (galo),

não tem /i/ (gola). Ainda sobre o **jêgue** se diz que quando à frente vem um /u/ e a seguir um /e/ ou um /i/ o /u/ geralmente não se lê - **tem 2 valores**.

- **rêre**. O /r/ chama-se **rêre** porque tem o valor de [R] quanto está no princípio da palavra (rato) ou estão dois juntos (carro); tem o valor de [r] quanto não está no princípio das palavras (furo) nem estão dois juntos (carta) - **tem 2 valores**.

- **zêxe**. O /z/ chama-se **zêxe** porque tem o valor de [z] quanto está no princípio da palavra (zelo) ou no princípio de sílaba (azeite); tem o valor de [ʃ] quanto está no fim da palavra (rapaz) ou no fim de sílaba (felizmente) - **tem 2 valores**.

- **cezêxe**. O /s/ chama-se **cezêxe** porque tem o valor de [s] quanto está no princípio da palavra (sapato) quando estão dois juntos (tosse), e às vezes quando está entre uma consoante e uma vogal (valsa); tem o valor de [z] quanto está entre vogais (casa); ainda se lê [ʃ] quando está no fim da palavra (botas) ou no fim de sílaba (foste) – **tem 3 valores**.

- **kcecezêxe**. O /x/ chama-se **kcecezêxe** porque **tem 4 valores**, ou seja pode ler-se com 4 sons, 4 leituras diferentes: lê-se [ks] em palavras como fixo, crucifixo, sexo; lê-se [s] em auxiliaste; lê-se [z] em exercício; lê-se [ʃ] em xarope, xaile, xilofone. Não há regras para sabermos quando se utiliza um ou outro valor. Quando encontramos uma palavra com esta letra vamos por tentativas, sendo que começando pelo 4º valor [ʃ] temos mais probabilidades de acertar, pois é o som mais frequente em português. Aqui será de certo o treino que ajudará a criança a identificar as palavras e a saber se usa este ou aquele valor.

- **metil**. O /m/ chama-se **metil** porque tem duas funções: serve de letra e serve de til. Serve de letra quando tem uma vogal à frente (mala) serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (comboio).

- **nenhetil**. O /n/ chama-se **nenhetil** porque serve de letra /n/ quando tem uma vogal à frente (nada) serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (branco) e também se lê [ŋ] quando vem junto de /h/ (ninho).

Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores. As letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo apresentadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas “certas”, ou seja, aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Assim, e depois de apresentar as vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes “certas” que se ensinam são **v , f , j** (constritivas fricativas) cujo valor se pode proferir

e prolongar. Este facto torna mais fácil a ligação com as letras seguintes e favorece a compreensão do mecanismo da leitura.

### 3.7.9 A Ordem Alfabética da Cartilha (OAC)

Antes de apresentar a Ordem Alfabética da Cartilha (OAC) pretendemos contextualizar para melhor compreendermos a real importância e significado desta questão. O nosso alfabeto, como sabemos tem origem no alfabeto grego e sobre ele encontramos em Mosterín (1993, p:136) algumas curiosidades. Foi na dinastia bizantina, no século IX que se introduziram as letras minúsculas e os espaços entre palavras, porque no alfabeto grego só se usava o alfabeto maiúsculo: “ *Aparte del progreso en legibilidad que trajeron consigo las innovaciones bizantinas (letras minúsculas y separación de palabras), (...), la lengua griega han cambiado mucho y su ortografía ha cambiado muy poco*”

É importante considerarmos o aparecimento do alfabeto grego como um impulsionador político e cultural para a sociedade daquele tempo. Mosterín (1993, p: 136) diz que com o aparecimento do alfabeto grego. “ *La escritura había dejado de ser el privilegio de una casta de escribas profesionales. Nada parecido ocurría en las otras sociedades de la época*” Assim, estudarmos este capítulo final das Linhas de Força do Método João de Deus, parece-nos de grande valor até porque sem conhecer o alfabeto dificilmente aprendemos a ler. O alfabeto de uma língua é o código que permite aceder à competência da leitura, e desta forma torna acessível a qualquer cidadão aprender a ler: (...) *Com a invenção da escrita alfabética pelos gregos no ano 800 antes de Cristo, democratizou-se a escrita: qualquer grego da classe média podia aprender facilmente a ler e a escrever.*” (idem p: 158)

Na metodologia João de Deus as aprendizagens respeitam o postulado da psicologia, partindo sempre do mais simples para o mais complexo. Este facto é visível também na forma como João de Deus organizou as 23 letras do alfabeto. Depois de apresentar as vogais parte para uma apresentação harmoniosa das consoantes. Esta ordem visa o favorecimento do êxito na aprendizagem da leitura, de forma a que os conceitos anteriormente integrados sirvam de patamar aos que se seguem. O facto de se

iniciar a criança na leitura sem dar o nome à consoante torna mais fácil a ligação com as letras seguintes e favorece a compreensão do mecanismo da leitura.

A ordem alfabética proposta por João de Deus para a aprendizagem da leitura é por si um elemento facilitador da aprendizagem. Assim ele propõe que depois das vogais se ensinem primeiramente as constrictivas fricativas /v/, /f/, /j/ e só depois as oclusiva /t/, /d/, /b/, /p/, /q/... E é curioso registrar que Treiman (1981) indica que estes sons ( os oclusivos) são mais difíceis de identificar no início de uma palavra do que, as consoante classificadas de constrictivas fricativas, de leitura proferível e valor constante, como são o /v/, /f/, /j/. As primeiras 3 lições ensinam a leitura a partir de consoantes fricativas (ver figuras 6, 7 e 8).

Depois de apresentadas as consoantes “certas” **t, d, b, p** (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso valor proferível, aparece a constrictiva lateral **l** e a oclusiva **q**. Só depois aparecem as consoantes “incertas”, aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som ou leitura, conforme a sua posição na palavra ou a letra que se lhe segue ou antecede, são elas: **c, g, r, z, s, x, m, n**.

É esta a ordem alfabética usada na Cartilha, organizada de uma forma fonemática, com as respectivas mnemónicas : [i] , [u] , [o] , [a] , [e] , [v] , [f] , /j/, [t] , [d] , [b] , [p] , [l] (lêlê), /c/ (cekêxe), /g/ (jêgue), /r/ (rêre), /z/ (zêxe), /s/ (cezêxe), /x/ (kcezezêxe), [m] (metil), [n] (nenhetil), /h/ (agá).

Esta sequência alfabética contempla ainda uma aprendizagem muito importante. Na 13ª lição ensina-se, entre outras coisas, a “**regra da sílaba forte**” que permite aceder às regras básicas de acentuação. Aprende-se a ler as vogais tónicas e átonas dizendo-se que “ **vogal em sílaba forte se lê como se chama e que vogal em sílaba fraca se lê como se estivesse no fim da palavra.**” Esta informação dada ao aluno numa fase inicial da sua aprendizagem é fundamental porque lhe favorece também uma ortografia consciente quando lê com conhecimento de causa, palavras agudas, graves e esdrúxulas.

Apresentaremos de seguida um Quadro Sumário das Linhas de Força que Caracterizam o Método de Leitura João de Deus (MLJD) e que fomos descrevendo ao longo deste capítulo, de uma forma mais ou menos exaustiva (Quadro 2).

Linhas de força que caracterizam o Método de Leitura João de Deus		
PROCEDIMENTOS		
O QUÊ?	COMO?	PARA QUÊ?
<b>Lição curta e diária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças vão diariamente à lição</li> <li>- A lição é curta e com noções bem claras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A rotina facilita a aprendizagem e dá segurança à criança.</li> <li>- Para que os conhecimentos fiquem bem consolidados</li> </ul>
<b>Fase gráfica das palavras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recurso à divisão silábica por cores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para obter a decomposição sem quebrar a unidade gráfica da palavra</li> </ul>
<b>Modelo Interactivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza estratégias do tipo “bottom-up”</li> <li>- Utiliza estratégias do tipo “top-down”.</li> <li>- Utiliza, em sinergia estas duas estratégias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno desenvolve, em simultâneo, competências de descodificação e de compreensão da leitura.</li> </ul>
<b>O papel dinâmico das letras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno descobre de uma forma lúdica os diferentes valores das letras.</li> <li>- A aprendizagem é sempre feita do mais simples para o mais complexo.</li> <li>- As regras de leitura satisfazem o pensamento lógico do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê com conhecimento de causa.</li> <li>- O aluno lê associando conhecimentos e relacionando-os com outros já adquiridos anteriormente.</li> </ul>
<b>As mnemónicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de mnemónicas na formação temporária do nomes das consoantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita a aprendizagem.</li> </ul>
<b>Fomenta a autocorreção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacita o aluno para a reflexão sobre o que lê ou escreve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto lê ou escreve está constantemente a recorrer às regras da língua.</li> </ul>
<b>Respeita o ritmo individual do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As lições são dadas em pequenos grupos</li> <li>- Os grupos são homogéneos</li> <li>- Ainda que em grupo a lição é individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças são sempre questionadas individualmente respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta</li> <li>- A cooperação pretende-se efectiva e eficaz</li> </ul>
<b>Estimula as capacidades metacognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona as palavras lidas com as vivências das crianças</li> <li>- Contextualiza a palavra lida em frases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dá a noção de que a palavra lida é o instrumento principal do discurso</li> <li>- Para que a palavra nunca seja decorada mas compreendida</li> </ul>
<b>Ensina regras básicas de acentuação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendendo os conteúdos ensinados na 13ª lição</li> <li>- Identificando as sílabas átonas e tónicas de uma palavra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A regra da sílaba forte” permite ler correctamente, a vogal tónica de qualquer palavra</li> </ul>
<b>Ordem alfabética da Cartilha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciando a aprendizagem com as consoantes constrictivas e só depois introduz as oclusivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dando o valor e não o nome da letra, favorece a ligação CV e uma rápida compreensão do mecanismo da leitura</li> </ul>
<b>Favorece a ortografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As regras são explicadas de forma a favorecer o raciocínio e o pensamento lógico do aluno</li> <li>- O método facilita uma leitura bem compreendida</li> <li>- O aluno acede ao código linguístico de uma forma lúdica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as dificuldades ortográficas são esclarecidas pelas regras</li> <li>- Fazendo uma leitura compreendida, escreve-se com mais correcção</li> </ul>

Quadro 2 - As Linhas de Força do Método

Como podemos ver as questões directamente relacionadas com o Método João de Deus e, à luz das mais recentes investigações integra já, em 1876, um série de princípios e recomendações que só foram emergindo das investigações realizadas mais recentemente. Viana (2002) diz que a prática da leitura e da escrita sem nenhuma referência à fonologia não produz resultados positivos. E o Método João de Deus privilegia bastante as questões fonológicas. A relação grafema/fonema é a base do Método e o aluno é levado também a tomar consciência dos seus órgãos fonadores e a saber o que deve fazer aos articuladores para pronunciar correctamente cada som.

Estas são as características intrínsecas do Método. Falámos particularmente mais de umas do que de outras, por opção metodológica. Não demos grande destaque à questão do uso do ponteiro por ele nunca ter sido referido no nosso estudo pelos inquiridos, como um factor importante na aplicabilidade do Método.

Neste capítulo apresentámos o poeta que criou a Cartilha Maternal, expusemos a metodologia de que está imbuída, e algumas curiosidades à volta de João de Deus da sua obra pedagógica e da sociedade do seu tempo. Registámos a forma como foi aclamado e também incompreendido. Por fim, enumerámos as Linhas de Força que caracterizam o Método e desenvolvemos a essência que lhes subjaz, tentando explicar como se aplicam na sala de aula estas características intrínsecas e tão particulares do Método. Desta forma, pensamos, foi possível perceber melhor a complexidade do Método e a estrutura linguística que lhe está subjacente.

O professor/educador que faça a iniciação à leitura e à escrita pelo Método João de Deus precisa de ter conhecimentos linguísticos básicos, sólidos. A criança iniciada nesta metodologia aprende não só a ler mas a escrever com a correcção ortográfica adequada. Adquire a capacidade de se auto-corriger, fazendo constantemente apelo às regras da língua que foi aprendendo e apreendendo ao longo de todo o processo. Essas regras permite-lhes fazer uma reflexão consciente sobre a correcção ortográfica. Ao nível da pronúncia, a criança também adquire regras de acentuação, únicas na Língua Portuguesa, e contempladas de uma forma simples a partir da 13ª lição com a chamada “regra da sílaba forte.” (Figura 17)

Abordaremos a seguir, no capítulo 4, de uma forma exaustiva, as 25 lições da Cartilha Maternal e toda a terminologia linguística inerente à sua aprendizagem, por parte do professor.

## **CAPÍTULO 4**

### **AS 25 LIÇÕES DA CARTILHA MATERNAL**



*“As sementes do bem e do mal, quem as lança no mundo quasi todas,  
são as mães e os mestres”*

(João de Deus, 1876)

## 4 Introdução

Neste capítulo faremos a explanação sistematizada e rigorosa das vinte e cinco lições da Cartilha Maternal. As lições aqui registadas estão conforme a última edição de Setembro de 2004 (Anexo I). Falaremos das regras e excepções inerentes a cada lição, dos vocábulos usados e algumas actividades práticas de consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de aprendizagem. Tomamos como referência ao longo deste capítulo as notas do autor, registadas na própria Cartilha, nas suas primeiras edições. Nessas notas João de Deus dá as instruções para a aplicação do seu método. Eram basicamente instruções ao nível da língua.

Esta edição de 2004, à semelhança da primeira, tem no seu conjunto as 25 lições. No entanto a quantidade de vocábulos usados são actualmente de 705 - sem contar com o texto da 17ª lição, ao invés dos 743 vocábulos da 1ª edição. As alterações sofridas no léxico nas diferentes edições serão tema do nosso quinto capítulo.

### 4.1 As lições da Cartilha Maternal

Quando João de Deus criou as lições da sua Cartilha Maternal fê-lo de uma forma muito *clara e simples*, pois cada lição era acompanhada das explicações aos professores para que não ficassem dúvidas na sua aplicação. Essas orientações, que no início faziam parte do mesmo volume da Cartilha, deram origem, desde 1912, a um volume separado a que chamamos actualmente “Guia Prático do Professor”.

Em 1878 foi publicado um Roteiro da Cartilha Maternal com indicações para os professores, sendo um volume à parte da própria Cartilha. Este roteiro contém um prefácio de João de Deus que é uma carta dirigida aos “Srs Professores”. Entre outras coisas diz: “...o discípulo deve ter sempre a consciencia do que diz, assim como o professor a consciencia do que ensina. Não basta saber como, é necessário saber porquê.(...) Aqui só direi o meio de ir direito por esse caminho e o não perder (...)”.

Também em 1901 o filho do poeta, João de Deus Ramos publica o Guia Prático e Theorico da Cartilha Maternal, onde redige toda a informação das lições baseada nas explicações de seu pai contidas nas edições da Cartilha Maternal, pois nesta altura ainda as Cartilhas eram acompanhadas das notas explicativas das lições para os professores. Assim João de Deus Ramos, quando edita este guia diz na folha de rosto: “ *Guia prático – extrahido das notas da Cartilha Maternal, das Cartas a Henrique das Neves, publicadas nas «Novidades» em 1879; completado pela tradição*”. Encontramos aqui uma informação que nos remete para a transmissão oral dos conhecimentos. Diz ainda na folha de rosto: “*Publicando-se uma exposição do methodo de utilidade será para todos, sem excluir os iniciados particularmente por mim, que não podem conservar de memoria doutrina accumulada, quasi sempre, em insufficiente número de conferencias.*” A necessidade de ter as indicações escritas para que os professores façam um ensino perfeito é uma preocupação de João de Deus e de seu filho.

O Guia actual, da autoria da neta do poeta Maria da Luz de Deus (1997) com a participação do linguista Henri Campagnolo, contempla nas suas primeiras páginas algumas propostas de actividade. Nós, ao longo das lições também vamos expondo algumas ideias passíveis de aplicação com as crianças.

Neste capítulo, as indicações dadas na apresentação e exploração de cada lição, serão sempre fruto da informação cruzada entre as indicações do próprio autor, as indicações dadas pelo seu filho no Guia de 1901 e as existentes na última versão do Guia de 1997, com algumas notas da nossa autoria.

Sendo que neste Método não existe manual escolar usado igualmente por todos os alunos da mesma classe, cada criança elabora o seu próprio manual à medida que vai avançando nos conhecimentos, com a ajuda do professor que lhe proporciona tarefas criativas e diversificadas e que ele pode completar com outras pesquisas em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, internet...); desta forma constrói ao longo do ciclo de aprendizagem uma Cartilha personalizada.

Pretendemos apresentar em todas as lições algumas propostas de actividades. Como as crianças podem avançar mais depressa na leitura e serem mais lentas ao nível da motricidade fina e da destreza manual, as tarefas que se relacionam com a escrita e sua destreza levará igualmente um tempo diferenciado, de criança para criança consoante o seu ritmo de aprendizagem. Os princípios do Método contemplem, também nesta área, um ensino individualizado e diferenciado para cada aluno. O professor/educador precisa

---

de ter no seu portfólio de actividades exercícios bem organizados e abundantes para que a cada criança seja dada uma tarefa de consolidação adequada às suas capacidades e conhecimentos.

#### 4.1.1 A 1ª lição - vogais e ditongos

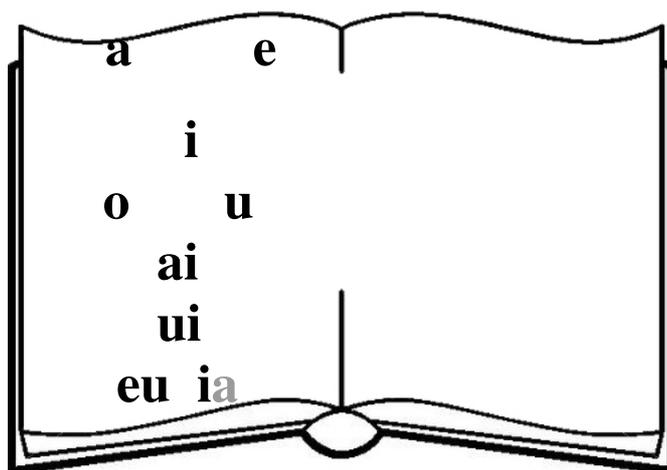


Figura 5 - A primeira lição – vogais e ditongos

A 1ª lição (Figura 5) tem como principal objectivo dar uma noção fundamental: a compreensão do que é a letra, tirando todo o aspecto abstracto à figura e dando uma forma quase corporizada ao símbolo linguístico. Diz-se ao aluno: *“Uma letra é um desenho, uma figura à qual se combinou dar um nome. Cada letra tem um nome, como cada pessoa tem um nome. Como não confundimos as pessoas porque são diferentes, tem aspectos pessoais que as caracterizam, com as letras acontece a mesma coisa: se aprendermos bem os seus nomes vamos ver como elas são importantes e nos permitem aprender muitas coisas”* (Deus M.L. 1997, p:24).

Segundo João de Deus (1876, p: 19) devemos ensinar as 5 vogais de uma só vez *“...porque são homogéneas, todas se pronunciam com a bôca aberta, e filiam-se naturalmente na voz e na memória (...) é por isso que apresentamos todas cinco duma vez.”* Aconselha-se que se *“vá interrogando o alumno cada vez sobre mais uma letra, até que as reconheça todas á primeira indicação.”* (Ramos 1901, p:3). Deve-se perguntar o nome das letras em outros livros, ou páginas diferentes para aferirmos se o aluno efectivamente as identifica.

Mas não devem ser ensinadas pela ordem convencional ( a,e,i,o,u), “*convem começar pelas três últimas porque são mais distintas, e guardando para o fim as outras duas que são mais fáceis de confundir*” (Ramos 1901, p:10). Este indicação refere-se unicamente à leitura, ou seja à dificuldade de identificar a grafia de imprensa.

Actualmente, a sequência de apresentação das vogais é: /i/ , /u/ , /o/ , /a/ , /e/.

Se bem que não seja estratégia obrigatória, porque muitas educadoras, farão sequências diferentes, a nossa opinião sobre a sequência apresentada tem como referência o ensino paralelo da escrita. Usando a caligrafia proposta por João de Deus, a “letra bicuda” ou Arte da Escrita. A grafia do /i/ é mais fácil de desenhar. O /u/ “são dois /is/ de mãos dadas” e só depois o /o/, que do ponto de vista da caligrafia se apresenta ligeiramente mais difícil, requerendo mais domínio e destreza manual. O /a/ é graficamente muito semelhante ao /o/, e finalmente aprendem a desenhar o /e/, não que seja mais difícil mas porque é diferente dos outros quatro grafemas. Para a consolidação de todas elas haverá exercícios e estratégias diversificadas de modo a manter sempre o interesse e a motivação da criança.

Com as 5 vogais aprendidas – mais ou menos em 5 dias, dependendo da capacidade de cada criança em memorizar cada uma delas e em aprender o seu grafismo manuscrito, vamos ler as primeiras palavras. “*Com aquelas cinco letras já se podem formar quatro palavras muito usuas, e que por uma feliz coincidência se pronunciam todas do mesmo modo, isto é, carregando na inicial.*” (Deus 1876, p:10). Esta indicação de João de Deus explica a origem e a pertinência dos vocábulos das lições, o serem “muito usuais”. O autor pretendia que os vocábulos lidos fossem familiares para o aluno. Pretendia o autor que a leitura das palavras fosse um processo para enriquecimento do léxico activo do aluno, para desta forma o processo mental da descodificação (estratégia do tipo *bottom-up*) passasse rapidamente à fase da compreensão (estratégia do tipo *top-down*).

Na leitura da palavra **ai** (Figura 5) devemos estabelecer um diálogo que leve a criança a compreender que pode formar palavras com sentido que ela lê e contextualiza numa frase, por exemplo: “ai que frio”. Desde logo, a criança deve entender que a palavra é um instrumento que usamos para traduzir o que pensamos e sentimos. Esta estratégia permite desenvolver o vocabulário activo e passivo da criança e é nesta estratégia protagonizada por João de Deus que reside a sua característica de método interactivo, porque depois da decifração o contextualizar a palavra através do diálogo

---

com o professor, permite ao aluno aceder ao nível de processamento cognitivo superior: o da compreensão.

Na palavra **eu** explicamos que o /e/ às vezes se lê [e].

Na palavra **ia** dão-se as primeiras regras:

1º - na Cartilha há letras de duas cores: pretas e cinzentas.

2º - letras da mesma cor lêem-se de uma só vez; letras que não sejam da mesma cor lêem-se separadamente.

Depois da lição dada à criança ela vai fazer tarefas no seu lugar, na sala de aula de forma a consolidar as aprendizagens que foram até então orientadas pela professora: poderá moldar a letra com plasticina ou massa de cor; poderá picotar a letra; poderá rasgar papelinhos de cor e preencher uma letra grande fornecida pela professora; poderá ir a revistas e jornais cortar ou contornar as letras aprendidas; poderá também exercitar a caligrafia manuscrita da letra ou palavras lidas, etc.

#### 4.1.2 A 2ª lição - a letra /v/

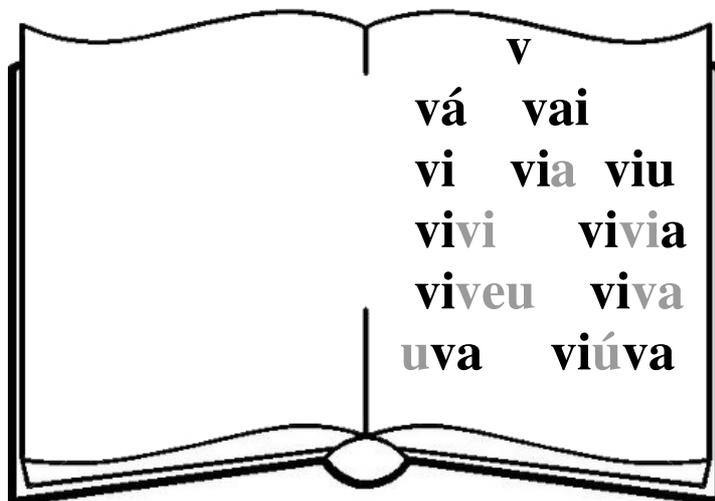


Figura 6 - A segunda lição – a letra /v/

A 2ª lição (Figura 6) introduz a primeira consoante: /v/, uma constrictiva fricativa, cujo valor se pode proferir e prolongar. Não damos o nome mas a sua leitura. Dizemos que para ler esta letra juntamos o lábio de baixo aos dentes de cima e usamos a voz: **vvv...** ( ponto de articulação das consoantes labiodentais).

A criança juntará este som à vogal da palavra apontada e, por exemplo lerá com facilidade a palavra **vi**. Desta forma pretende-se introduzir na criança o mecanismo da leitura. As palavras são lidas de uma forma arbitrária deixando para o fim aquela(s) que apresentem uma aprendizagem nova ou de dificuldade acrescida. Nesta lição deixaremos para o fim a palavra **vá**. Antes da criança ler a palavra, vamos dar-lhe o nome e a função do acento agudo, dizendo: “ O acento agudo serve para a letra se ler como se chama” (Ramos 1901, p:10).

É muito importante que façamos com a criança a leitura preparatória: repetir regras para melhor as fixar e levar o aluno a pensar antes de ler. Vejamos a leitura preparatória da palavra **vá**, simulando a resposta do aluno (Deus 1997, p:32). Ex:

- Como se lê esta letra? (aponta-se para o /v/)
- **vvv...**
- O que fazes para a pronunciar?
- Lábio de baixo nos dentes de cima e voz.
- Como se lê o /a/ no fim de palavra?
- Lê-se fraco : [α]
- Disseste bem, mas nesta palavra o /a/ tem um acento que se chama agudo e que serve para as vogais se lerem como se chamam, portanto o /a/ vai ler-se [a], como se chama. Vamos ler?
- **vvá.**

De imediato é pedido ao aluno que faça uma frase com a palavra lida. É feito um diálogo com o aluno de forma a desenvolver a sua oralidade, a construção frásica, o vocabulário, etc. “*O aluno aprende as letras e as suas combinações, mas também aprende a pensar e a traduzir o seu pensamento correctamente, aprende que para isso é necessário estar atento e com seriedade.*” (idem, p:33)

Para consolidar a lição, vai escolher letras recortadas e formar as palavras que leu, no flanelógrafo (ou quadro magnético) respeitando a divisão silábica, usando duas cores diferentes. No seu lugar pode ir procurar a letra /v/ noutros suportes escritos (revistas ou jornais) para que a reconheça em qualquer situação (toma também contacto com diferentes tipos de letra impressa).

#### 4.1.3 A 3ª lição - a letra /f/

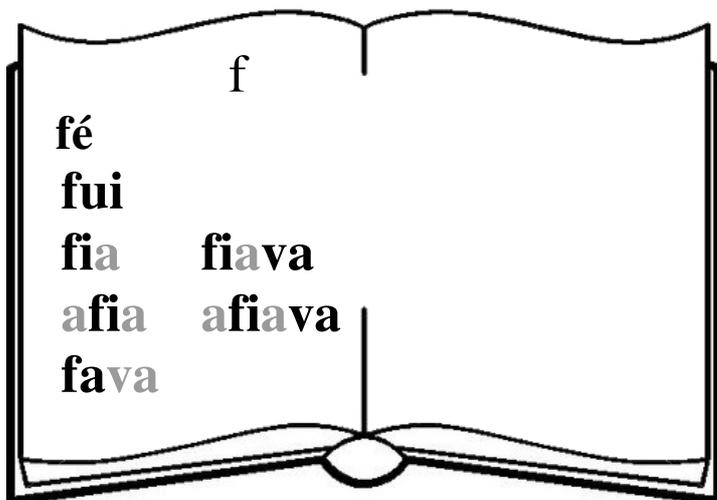


Figura 7 - A terceira lição – a letra /f/.

A 3ª lição (Figura 7) apresenta outra letra constrictiva fricativa, cujo valor se pode proferir e prolongar: /f/. Quanto ao ponto de articulação é igualmente uma labiodental. Esta segunda consoante apresenta-se à criança dizendo-lhe que “*para a pronunciarmos, também levamos o lábio de baixo aos dentes de cima, usando a voz em forma de bafo: fff... A sua leitura é fff...*” (Deus 1997, p: 34). Na palavra **afiava** damos a noção importante de sílaba, na Cartilha: sílaba é um conjunto de letras – da mesma cor - que se lêem de uma só vez. Ramos (1901, p:13) diz o seguinte : “*Depois advertimos que no nosso methodo as lettras da mesma syllaba veem da mesma côr. Cada côr, cada syllaba. De forma que para contar as syllabas escusa de saber ler, basta ver.*”

Fazemos com o aluno exercícios orais simples de identificação das sílabas. Trabalhamos também a contagem de sílabas e a noção de primeira, de última e penúltima sílabas. Na leitura preparatória da palavra **afiava** pretende-se levar o aluno a respostas que implicam o raciocínio e a memória discursiva, recordando as regras aprendidas para a leitura correcta das palavras. Começamos por recordar que o /a/ no fim de palavra se lê fraco [α]. Acrescentamos que o /a/ ao pé da última sílaba se lê como se chama [a] e se não estiver ao pé da última sílaba e não tiver um acento agudo, lê-se como se estivesse no fim da palavra [α]. Depois da criança ler a palavra - **afiava** -

vai aplicá-la numa frase. Cada criança do grupo lê uma palavra diferente. No fim recorda-se o acento agudo e a sua função e pede-se a uma criança que leia **fé**.

#### 4.1.4 A 4ª lição – a letra /j/

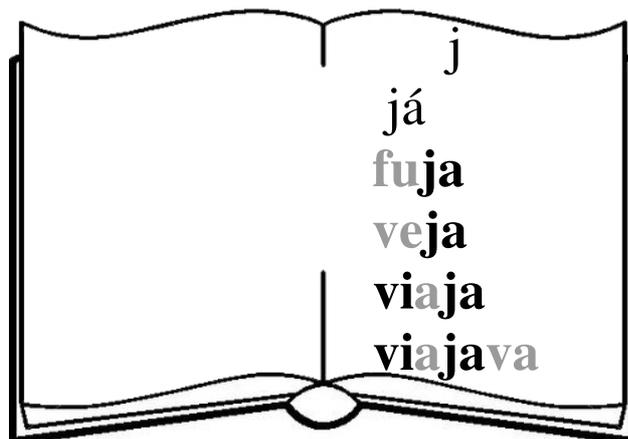


Figura 8- A quarta lição – a letra /j/

A 4ª lição (Figura 8) apresenta a letra /j/. Vamos, à semelhança das lições anteriores ensinar à criança apenas o valor, a leitura da letra, a forma como soa antes da vogal com a qual formará sílaba e palavra. “- Esta letra lê-se **jjj**... “*com a lingua no ceo da bocca e voz.*” (Ramos, 1901, p: 14)

A criança lerá facilmente as palavras da lição! São poucas e não apresentam regras novas, apenas recordamos regras dadas anteriormente. No final desta lição e antes de introduzir a consoante /t/ voltamos à 1ª lição. Para darmos as noções de **vogal** e de **consoante**: **vogal** é uma letra que para a dizermos apenas usamos a voz, **consoante** é uma letra que para a dizermos precisamos, para além da voz, dos articuladores: dentes, lábios, língua... Ramos (p:15) refere: “*Aqui advertimo-lo que já conhece duas especies de letras: umas que se lêem só com a voz, sem precisarmos de beicho ou língua e que por se lerem só com a voz chama-se vogaes (vocaes de voz), outras que se não podem ler sem beicho ou língua(...) estas letras chamam-se invogaes*”

No fim da lição do /f/ e antes da lição do /t/ ensinamos como se forma o nome das consoantes em português: o nome das consoantes forma-se juntando à leitura o som **ê**. Assim eles descobrem que uma letra que se lê **vvv**... chama-se **vê**; que a outra que se lê **fff**... se chama **fê** e que a letra que se lê **jjj**... se vai chamar **jê** ( apesar de no

alfabeto internacional se chamar jota). “E o nome d’uma letra invogal forma-se ajuntando ao valor da letra, a voz ê.” (Ramos 1901, p:17)

Estas foram as três consoantes que João de Deus escolheu para serem as primeiras. Sobre isto diz ele: “por onde havíamos nós de começar, pelas consoantes contínuas ou pelas consoantes instantaneas? É claro que pelas consoantes contínuas, prolongaveis, que deixam ao principiante apreciar os elementos da sílaba.” (Deus 1876, p: 16)

#### 4.1.5 A 5ª lição – a letra /t/

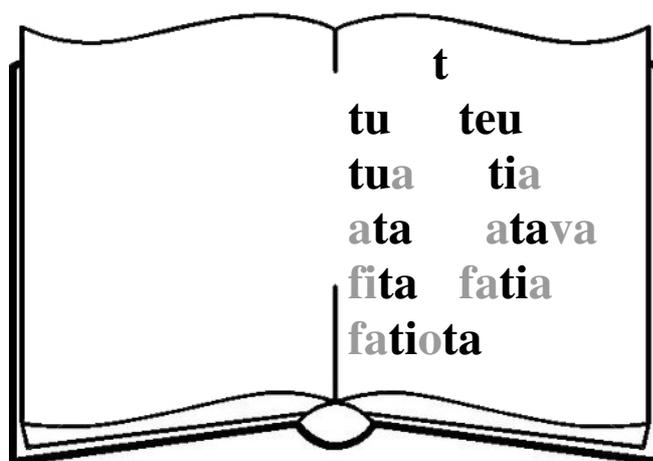


Figura 9 - A quinta lição – a letra /t/

A 5ª lição (Figura 9) apresenta a letra /t/. Uma consoante oclusiva, que não tem leitura proferível. Quer dizer que para lermos palavras com esta letra temos de fazer o ponto de articulação, ou seja o seu valor – língua nos dentes com muita força – e juntar imediatamente a vogal que se lhe segue. Exemplo: tu . Ramos (1901, p: 18) diz que “Apresentamos esta letra invogal pelo seu nome, tê. Póde dizer-se: esta letra chama-se tê. O que ha-de valer?” A lição não apresenta dificuldades, são apenas palavras simples em que a criança pratica a leitura com esta e as outras consoantes aprendidas anteriormente.

#### 4.1.6 A 6ª lição – a letra /d/



Figura 10 - A sexta lição – a letra /d/

Na 6ª lição (Figura 10) o discurso a ter com os alunos é semelhante. Também esta é uma consoante oclusiva – /d/ - o que quer dizer que, não tendo leitura proferível, para lermos palavras com esta letra, temos de fazer o ponto de articulação – língua nos dentes com pouca força - e juntar a vogal que se segue, ex: **dá** “. “- *Esta letra chama-se dê. Para a dizermos também pomos a língua nos dentes. O nome forma-se pondo a língua nos dentes e juntando-lhe a voz ê [e].*” (Deus 1997, p:44)

O diálogo com o aluno para ler a palavra /dó/, por exemplo, será nestes moldes: “- Como se chama esta letra? - Chama-se **dê**. - O que vale? (ou seja: como se lê?) - Língua nos dentes. - Para que serve o acento agudo? - Para ler a vogal como ela se chama. – Então põe a língua nos dentes e junto /o/ - dó. – Faz uma frase onde entre essa palavra...”

Devemos ler preparando bem a leitura, usando o flanelógrafo para fazer exercícios de consolidação. Por exemplo escrever com letras móveis a palavra lida. Devemos fazer observar às crianças que esta letra tem uma “barriga” para a esquerda e a haste para cima. (este facto é importante consolidar para que não haja confusão quando aparecerem o /b/, /p/ , /q/, onde devemos perguntar aos alunos para que lado está a barriga e a haste da letra. Esta noção de estruturação espacial é importante pois o professor/educador tem de se certificar que o aluno consolidou esta noção para poder continuar as suas aprendizagens sem dificuldades significativas.

4.1.7 A 7ª lição – a letra /b/

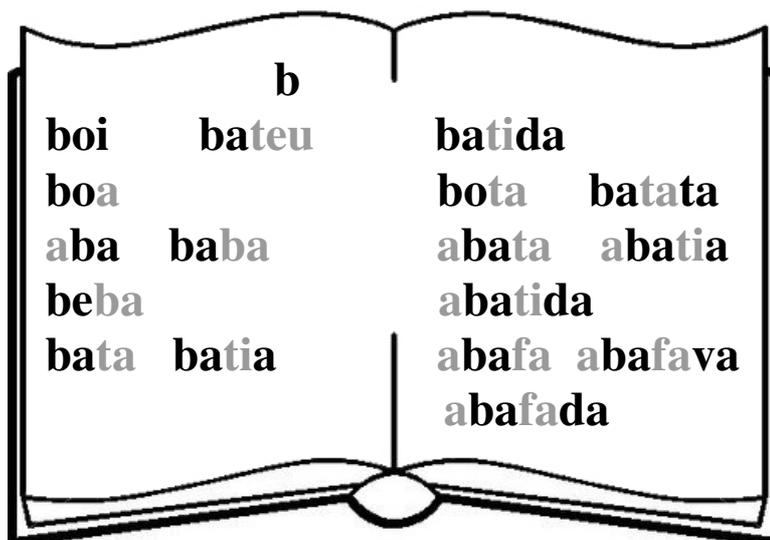


Figura 11 - A sétima lição – a letra /b/

Na 7ª lição (Figura 11), dizemos que a letra /b/ se lê unindo os lábios – é uma bilabial, quanto ao ponto de articulação; é oclusiva quanto ao modo de articulação. Da mesma forma para lermos palavras com esta letra que não tem leitura proferível, fazemos o ponto de articulação e juntamos a vogal que se lhe segue. Ex: **bota**. Nesta lição damos a leitura do /o/ em **boi** e **boa** dizendo que o /o/ às vezes se lê [o]. Na palavra **bateu**, temos de informar o aluno que quando a palavra termina em /u/, o /a/ mesmo ao pé da última sílaba lê-se como se estivesse no fim de palavra.

É importante o professor saber o porquê desta informação dada à criança antes de a mandar ler a palavra /bateu/. É que estamos perante uma palavra aguda e a sílaba tónica é a última, logo a vogal da penúltima sílaba tem de se ler fraca – átona.

#### 4.1.8 A 8ª lição – a letra /p/

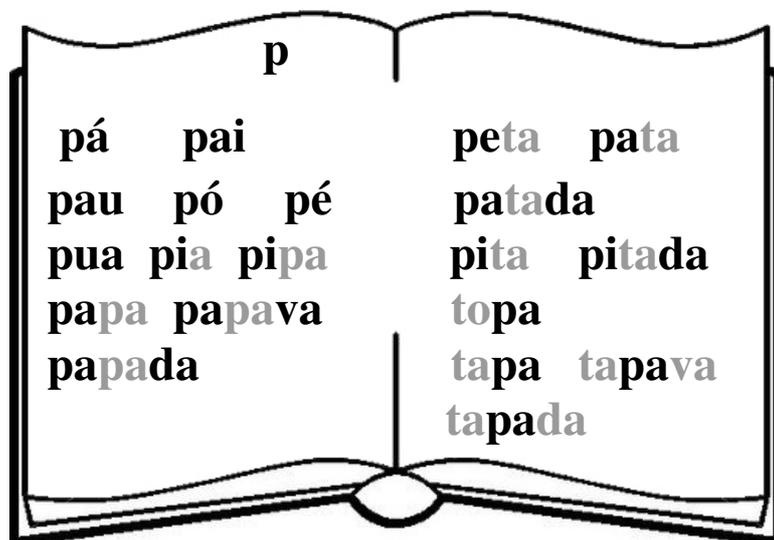


Figura 12 - A oitava lição – a letra /p/

Igualmente faremos o diálogo com o aluno: “- *Esta letra chama-se pê*” – Como se lê? – *Lábios unidos*”. Ramos (1901, p:23) relembra a repetição da leitura como elemento facilitador da aprendizagem, diz ele: “*Passamos a ler, não esquecendo de fazer repetir a propósito de cada palavra as regras conhecidas.* Por seu lado Maria da Luz também refere: “*Assim, sem esforço o aluno vai recordando e fixando nomes e regras e habituando-se a pensar antes de ler.*” (1997, p:48)

Na 8ª lição (Figura 12), apresenta-se mais uma consoante oclusiva cuja leitura não se pode proferir nem prolongar - /p/. Damos de imediato o nome da letra: **pê**. Esta lição não apresenta qualquer dificuldade: são palavras simples que a criança deverá ler, formando frases. Para lermos palavras fazemos o ponto de articulação do /p/ – unir os lábios - e juntamos imediatamente a vogal/ditongo que se segue: ex: **pai** . “ *O professor nunca lê ao mesmo tempo do aluno.*” (Deus 1997, p: 48). Isto quer dizer que o professor não faz de “bengala” iniciando sílabas para a criança terminar, mas apenas formula as questões correctamente de forma a que o aluno relacionando, associando conhecimentos, pensando, chegue à resposta certa, lendo a palavra sozinho.

## 4.1.9 A 9ª lição – a letra /l/



Figura 13 - A nona lição – a letra /l/

Na 9ª lição (Figura 13) apresentamos a letra /l/. Lê-se colocando a língua no céu da boca (alvéolos). Quanto ao modo de articulação é uma lateral e quanto ao ponto de articulação classifica-se de alveolar. “- *Esta letra chama-se lê. - Que vale? ( ou seja, como se lê?)- Lingua no ceo da bocca.*” (Ramos 1901, p:24).

Lemos algumas palavras, lembrando regras que se vão sempre repetindo de forma a ler com conhecimento de causa. Nas palavras **ali**, **papel**, **faval**, acrescentamos que, à semelhança do que aconteceu na palavra **bateu**, também quando a palavra acaba em /u/ em /i/ ou em letra consoante o /a / , mesmo ao pé da última sílaba lê-se como se estivesse no fim da palavra. E dizemos ainda: “*N’esta lição tendes ainda a seguinte regra: /a/ e /l/ na mesma syllaba, lê-se sempre ál*” (Ramos 1901, p:25).

Esta informação dá-se ao aluno desta forma simples mas o professor sabe que isso ocorre porque estamos perante uma partícula da gramática árabe, cuja influência se faz sentir na língua portuguesa, ex: [aɫgarvə], [aɫmufadɑ]....

A propósito desta sílaba /al/ e de outras semelhantes como /el/, /il/, /ol/, /ul/ quando aparecem em fim de sílaba ou de palavra, ex: papel, volta, alta, natal, etc. João de Deus faz uma advertência muito interessante, diz ele: “*A respeito do /l/, uma indicação podeis fazer muito clara e profícua, ao vosso alumno, e é que deixe a lingua pegada ao céu da boca*” (Deus 1876, p: 33).

Esta indicação de João de Deus vai ser de grande valor na escrita quando a criança, nesta fase de aprendizagem, tem tendência a escrever o /e/ no fim de palavras terminadas em /l/ fazendo erros ortográfico, ex: *natale, papele...* desta forma podemos levar o aluno a autocorrigir-se lembrando-lhe que quando dizemos /al/ deixamos a língua presa ao céu da boca e assim não ouvimos o /e/ e compreenderemos porque não o devemos escrever.

Com todas estas informação o aluno está apto a ler qualquer palavra da lição. Devemos fazer a leitura preparatória para lembrar regras e letras aprendidas e pedir que o aluno contextualize sempre a palavra lida, num diálogo vivo e dinâmico.

#### 4.1.10 A 10ª lição – a vogal /o/ em fim de palavra = /u/



Figura 14 - A décima lição – a regra do o = u

Esta lição (Figura 14), apresentava, na 1ª edição a letra /k/ e como essa letra só podia ser usada na palavra /kilo/ João de Deus aproveitou para falar da leitura do /o/ em fim de palavra: “*Segue-se o k pela ordem estabelecida; e como só o podemos apresentar em kilo, aproveitamos a ocasião a exercitar o principiante no /o/ final, ensinando-lhe que o /o/ no fim vale /u/.*” (Deus 1876, p: 37)

Nesta lição só se ensina actualmente que o /o/ no fim de palavra se lê /u/, e que quando estão dois /oo/ separados por uma (ou duas) letras consoantes, o primeiro /o/ às

vezes lê-se ô [o]. Com esta informação os alunos conseguem ler todas as palavras da lição. Devemos lembrar sempre regras de leitura anteriormente aprendidas de forma a consolidar os conhecimentos dos alunos.

Na edição de 1876 esta lição tinha a palavra *toldo* que se escrevia na altura com acento circunflexo no primeiro /o/ (*tôldo*) e por isso apresentava-se aqui o acento circunflexo. Como na grafia actual nenhuma palavra desta lição leva acento circunflexo não faz sentido ser apresentado agora, devendo, em nossa opinião só ser apresentado na lição seguinte. Parece-nos igualmente pertinente que a informação da leitura do /o/ em fim de palavra possa ser introduzida logo na segunda lição para que a criança consiga ler palavras como /viúvo/, /tio/, /favo/, entre outras palavras relativamente fáceis para a criança.

#### 4.1.11 A 11ª lição – o ditongo ou = ô

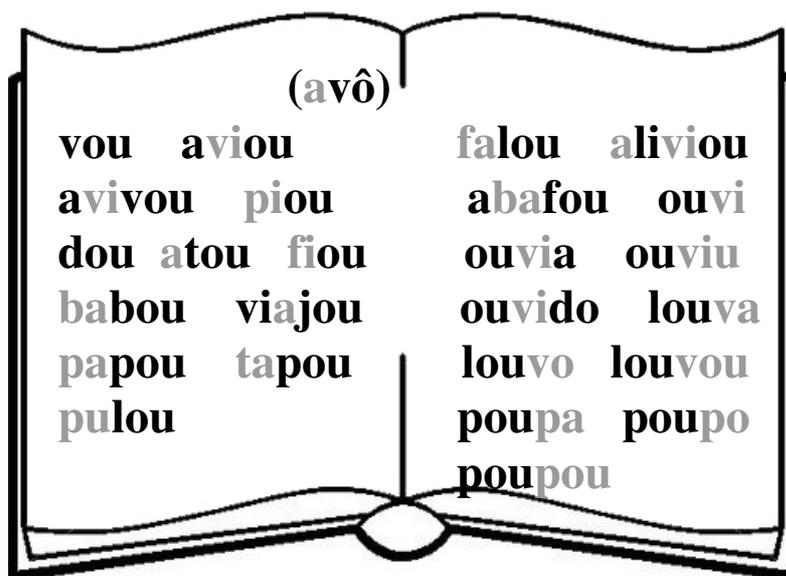


Figura 15 - A décima primeira lição – a regra do ou = ô

Também nesta lição (Figura 15), a informação que se dá não é o nome de nenhuma letra mas uma regra de leitura: dizemos que o /o/ e o /u/ juntos na mesma sílaba se lêem [o], com um só som – como se o /o/ tivesse um acento circunflexo (ex: avô). João de Deus faz um reparo acerca desta lição: “*Bom será advertir de que às vezes o estilo de falar muda e a ortografia fica. (...) No Porto e nas províncias de Trás-os-Montes, onde ou se lê ôu [ow], ensine-se isso mesmo.*” (Deus 1876, p:41)

Nesta lição como noutras João de Deus revela o seu respeito pela diferença, pelas pronúncias e dialectos que existem dentro do mesmo país, não deixando de dizer que o professor deve ensinar a considerada norma culta da língua.

#### 4.1.12 A 12<sup>a</sup> lição – leitura do ditongo /ei/



Figura 16 - A décima segunda lição – o ditongo /ei/

Na 12<sup>a</sup> lição (Figura 16), também não se apresentam letras, apenas regras de leitura: lembramos que um ditongo são duas vogais que se lêem de uma só vez. E nesta lição especificamente vamos ensinar ao aluno que o /e/ e o /i/ juntos na mesma sílaba se lê [ej] ou [ɔj] e ainda, [ɛj], consoante a zona do País. Acrescenta-se a informação sobre o acento circunflexo que pode aparecer em cima do /o/, do /e/ e do /a/ para se lerem respectivamente [o], [e] e [ɔ].

#### 4.1.13 A 13ª lição - a vogal /e/ em fim de palavra.

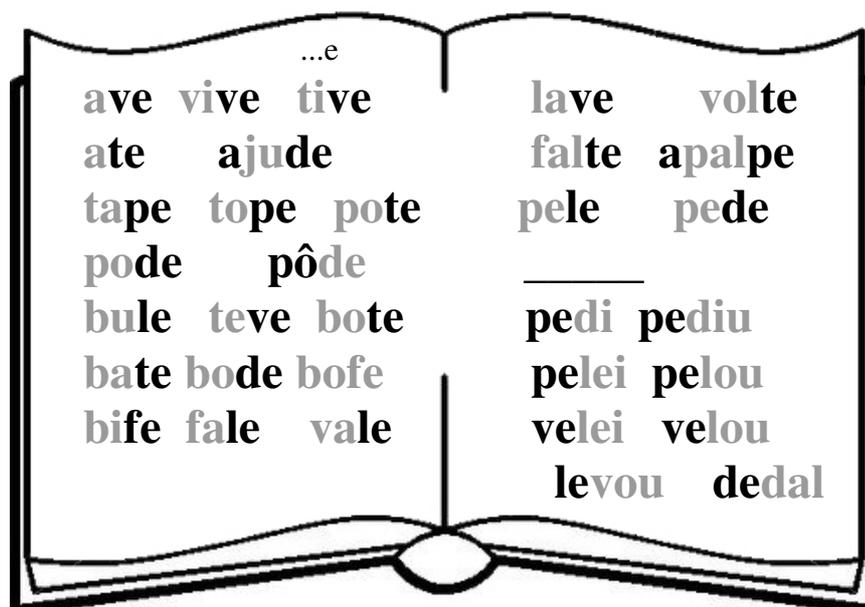


Figura 17 - A décima terceira lição – a regra da sílaba forte

A 13ª lição (Figura 17), é a lição mais importante da Cartilha. Aqui a criança vai aprender uma série de informações que lhe vão permitir continuar a ler correctamente e de uma forma ainda mais consciente. Vai aprender exactamente a identificar a sílaba tónica de uma palavra e também depois desta descoberta vai aprender a ler as vogais tónicas e átonas através de uma regra de leitura simples a que chamamos “regra da sílaba forte”. No entanto, e na primeira parte da lição vamos ensinar primeiro a leitura do /e/ em fim de palavra. À semelhança do que já se fez com o /o/ e o /a/, dizemos que o /e/ no fim de palavra se lê [ə] , fraco.

Através do diálogo, a criança toma consciência que todas as palavras têm uma sílaba que se ouve com mais força – a que vamos chamar de sílaba forte – as outras sílabas da palavra são as sílabas fracas.

A criança toma também consciência, nesta descoberta que a sílaba forte às vezes é a última, outras vezes é a penúltima e ainda outras vezes é a antepenúltima sílaba.

Vamos de seguida ensinar-lhe como identificar a sílaba forte numa palavra escrita ( acentuando com a nossa voz para despertar o interesse):

- se a palavra tiver um acento gráfico ( agudo ou circunflexo) é essa a sílaba forte;
- se a palavra acabar em /i/ , /u/ ou letra consoante e não houver acentos gráficos é forte a última sílaba;
- se não houver acentos gráficos e não tiver a terminação falada anteriormente ( /i/ , /u/ ou consoante), é forte a penúltima sílaba.
- aprendem a regra da sílaba forte, que lhes permite ler correctamente a palavra: **vogal em sílaba forte, lê-se como se chama, vogal em sílaba fraca lê-se como se estivesse no fim de palavra.**
- Se acharmos conveniente diremos à criança como se classificam as palavras quanto à acentuação: **agudas** se a sílaba forte for a última; **grave** se a sílaba forte for a penúltima e **esdrúxula** se a sílaba forte for a antepenúltima.
- Devemos ter a certeza se as noções de última, penúltima e antepenúltima sílabas foram assimiladas.

#### 4.1.14 A 14ª lição - a letra /q/

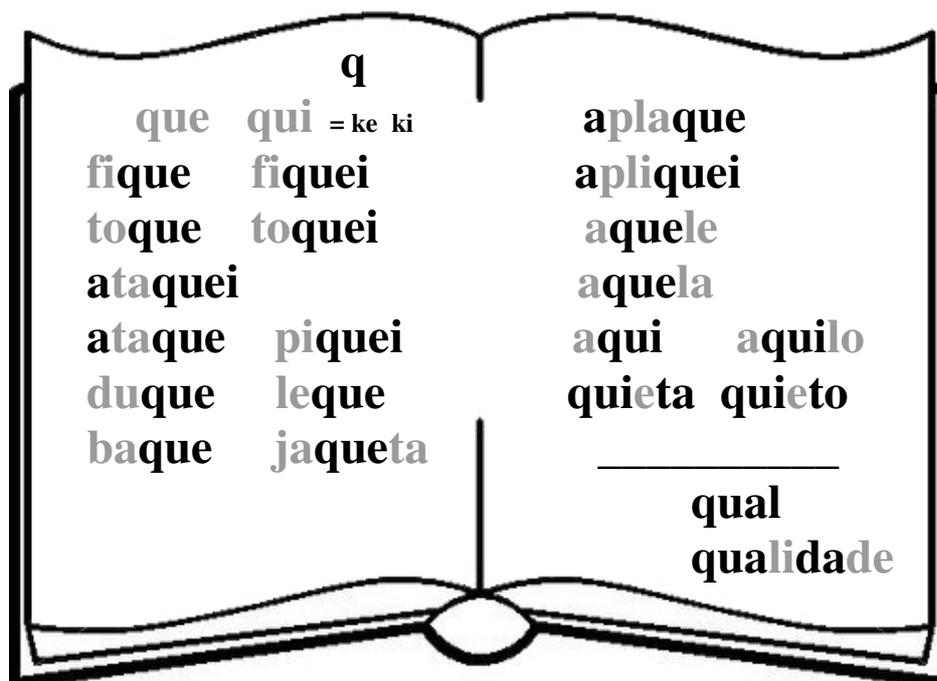


Figura 18- A décima quarta lição – a letra /q/

Na 14ª lição (Figura 18), aprende-se a última consoante a que João de Deus chamou de “certa”, ou seja uma consoante com apenas um valor, uma leitura. Esta letra

chama-se **quê [k]** e, lê-se com a língua encolhida. Este é o seu ponto de articulação. É também uma consoante oclusiva.

Dizemos à criança que esta letra anda sempre acompanhada da letra /u/. Mas o /u/ não se lê se a seguir estiver um /e/ ou um /i/ ex: *que; queijo; quilo*. Se tiver a seguir um /o/ ou um /a/, o /u/ geralmente lê-se ex: *qualidade*. Da mesma forma para lermos palavras com esta letra encolhemos a língua e juntamos a(s) letra(s) que se seguem, ex: **qual**

Nesta lição está presente o espírito construtivista do método porque João de Deus na sua 1ª edição faz uma referência à forma como o professor devia tratar o aluno, sempre numa perspectiva de formação e educação, desenvolvendo competências e administrando conhecimentos que sabia adequados para que a leitura se fizesse cada vez mais consciente, assim diz ele: “*Em satisfação á sua intelligencia bom é dizer-lhe ( o que temos por certo) que antigamente lia-se sempre o /u/ depois do /q/; com o tempo algumas palavras mudaram, continuando-se todavia a escrever do mesmo modo.(...)*” (Deus 1876, p: 52)

Continua ele dizendo e revelando, em nosso entender a sua capacidade de adaptação a novas coisas, mostrando uma necessidade de que a fala deve acompanhar a grafia, diz ele: “ *Nem haja dúvida em acrescentar que, se a palavra mudou na pronuncia, devia mudar na escrita; e que uma vogal que se não lê não se devia escrever.*” (idem, 52)

Nesta lição é também a primeira vez que aparece uma palavra com uma sílaba de característica CCV: /aplaque/. Devemos ensinar a ler primeiro a sílaba simples /la/ e só depois juntar a primeira consoante, fazendo o ponto de articulação do /p/ (unir os lábios) e dizer rapidamente: /la/, assim ficará /pla/. Por força de muitos anos de prática, nós acrescentamos que o segredo é fazer o ponto de articulação da primeira consoante e juntar a sílaba simples muito depressa, para que, devagar, não saia /pela/.

4.1.15 A 15ª lição - a letra /c/



Figura 19 - A décima quinta lição – a letra /c/

Antes de iniciar esta lição (Figura 19), devemos voltar atrás e rever todas as lições e regras já aprendidas, dada a complexidade das aprendizagens subsequentes.

Agora a criança deve estar preparada para iniciar uma aprendizagem mais complexa introduzindo-se a primeira consoante com mais do que um valor, mais do que uma leitura (João de Deus chamou a estas letras “consoantes incertas”).

Dizemos que esta letra se lê ççç [s] e que por isso se chama **cê**.

Lê-se desta maneira quando tem à frente um /e/ (cedo) ou um /i/ (cidade) ou por baixo uma cedilha, (cabaça); lê-se com a língua encolhida [k] e chama-se **quê** quando à frente não tem /e/ (caldo), não tem /i/ (caco), nem tem cedilha.

Com estes dois nomes e enquanto estivermos a ler na Cartilha vamos chamar-lhe **cêke** formando um só nome, uma mnemónica que ajudará a lembrar as suas duas leituras.

Nesta lição a criança deve trabalhar/consolidar um valor de cada vez. Diremos que esta lição, porque a letra tem dois valores, deve ser dada em dois momentos distintos.

Primeiro deve ser apresentado o 1º valor e a criança lê palavras em que só aplica esse som, ex: cedo, cidade, ceia, etc. faz a consolidação indo ao flanelógrafo ou fazendo uma pequena frase no quadro ou qualquer outra actividade. Vai para o lugar fazer o grafismo da letra e escrever palavras e frases ou picotar a letra, ou preencher a letra, etc.

Na lição seguinte relembra-se com a criança o 1º valor, cada elemento do grupo lê uma palavra e só depois se deve apresentar o 2º som/valor. Igualmente a criança consolida agora este valor, lê palavras, relembra regras na leitura preparatória, decora a mnemónica, distinguindo bem as situações em que se aplica um e outro valores.

#### 4.1.16 A 16ª lição - a letra /g/

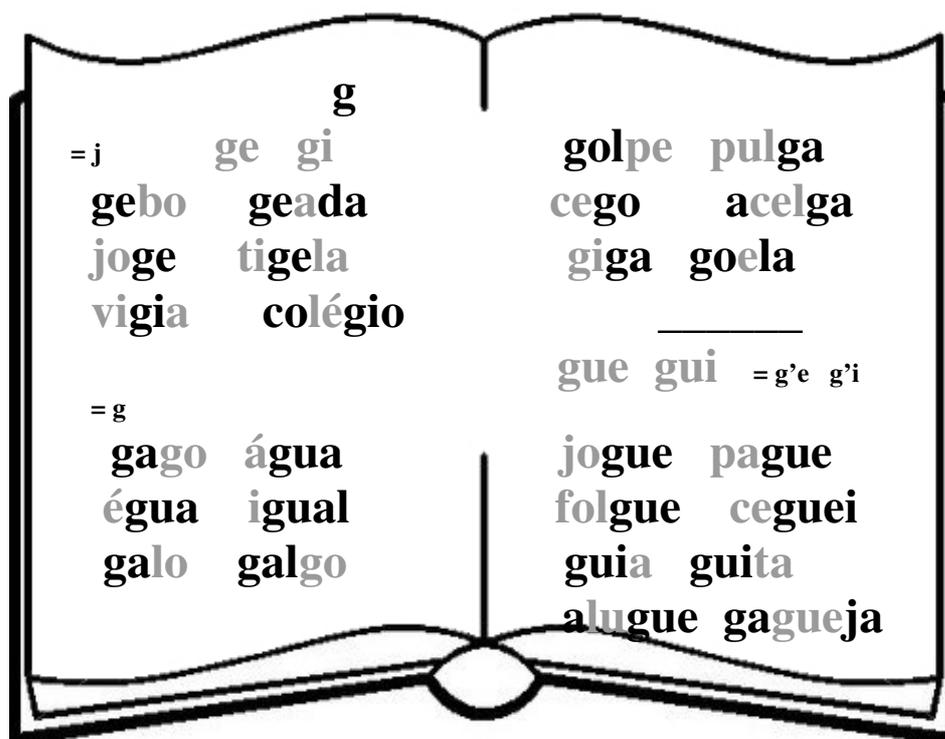


Figura 20 - A décima sexta lição – a letra /g/

Na 16ª lição (Figura 20), dizemos que esta letra se lê jji. [3] e que por isso se chama jê. Lembramos que ela já conhece uma letra que tem este mesmo som – se necessário for voltamos à 4ª lição: /j/. Lê-se desta maneira quanto tem à frente um /e/ (gelo) ou um /i/ (girafa). A criança deve então ler palavras em que treine só este valor, ex: geleia, colégio, etc. Vai ao flanelógrafo, escreve no quadro palavras ou pequenas frases. No seu lugar fará outras actividades que o professor/educador tiver preparado.

Na lição seguinte recorda-se o 1º valor e apresenta-se o segundo dizendo:

- Esta letra também se lê com a língua encolhida e chama-se guê [g]. Lê-se com este valor quando à frente não tem /e/ (gato), não tem /i/ (gola). Com estes dois nomes formamos um só nome que é **jêgue**.

Também nesta lição a criança deve trabalhar/consolidar um valor de cada vez. Diremos que, porque a letra tem dois valores, deve ser dada em dois momentos distintos. Primeiro é apresentado o 1º valor e a criança lê palavras em que só aplica esse som, ex: gelo, colégio, tigela, etc. Faz a consolidação indo ao flanelógrafo ou fazendo uma pequena frase no quadro ou outra actividade qualquer. Vai para o lugar fazer o grafismo da letra e escrever palavras e frases. Pode ainda recortar a letra, preencher a letra, etc. Ainda sobre o **jêgue** se diz que quando à frente vem um /u/ e a seguir um /e/ ou um /i/ o /u/ geralmente não se lê, ex: pague, guia, gagueja, etc

Na lição seguinte relembra-se com a criança o 1º valor, cada elemento do grupo lê uma palavra e só depois se deve apresentar o 2º som/valor. Igualmente a criança consolida este valor, lê palavras, relembra regras na leitura preparatória, decora a mnemónica, distinguindo bem as situações em que se aplica um e outro valor.

#### 4.1.17 A 17ª lição - a letra /r/

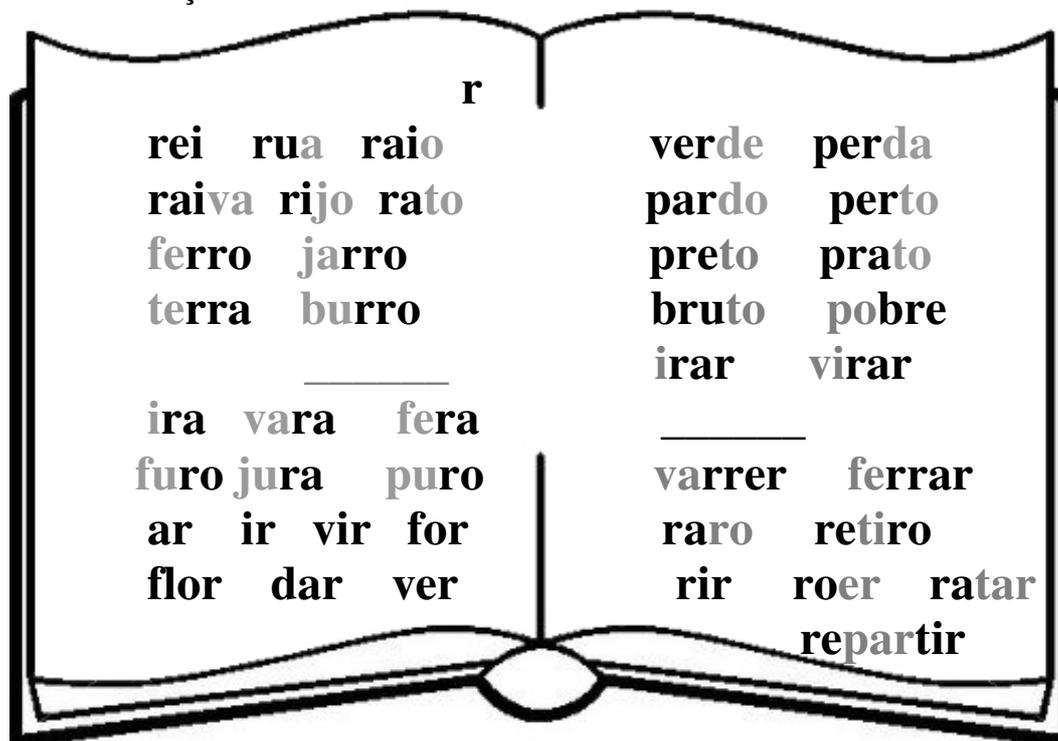


Figura 21 - A décima sétima lição – a letra /r/

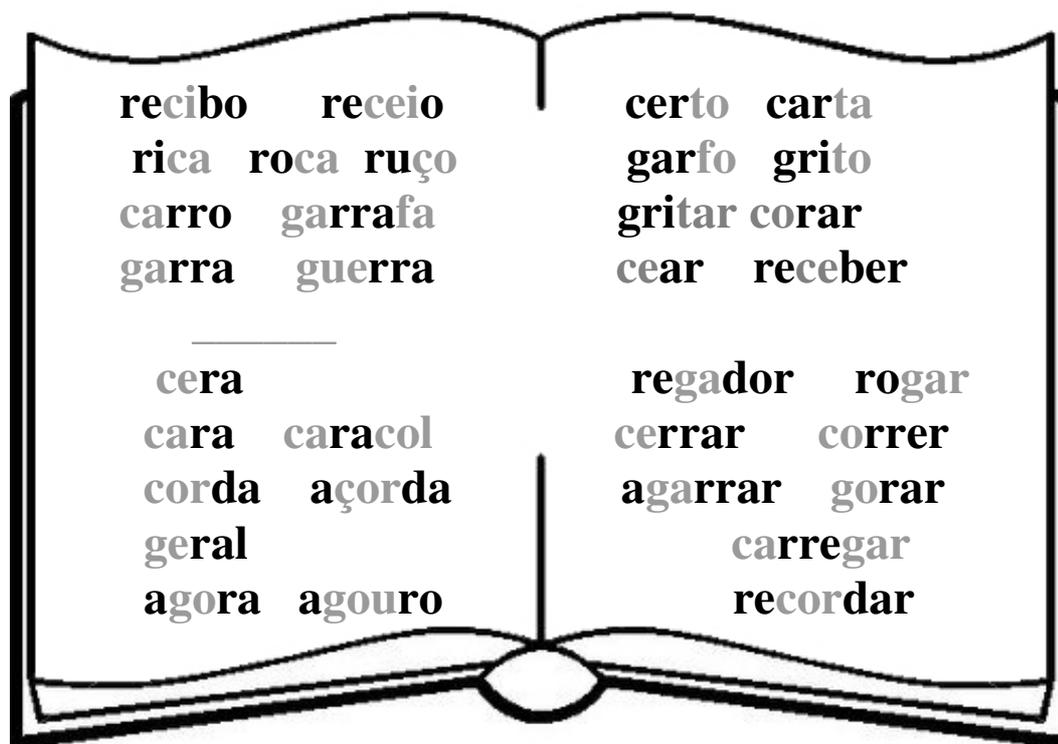


Figura 22 - A décima sétima lição – continuação

Da mesma forma dizemos à criança que esta letra tem dois valores (Figuras 21 e 22), ou seja pode ler-se de duas maneiras diferentes. Hoje vamos aprender o 1º valor. Dizemos: - Esta letra lê-se **rrr** [R] quando está no princípio da palavra (rato) ou quando estão dois juntos (carro). Cada elemento do grupo vai repetir este valor – à semelhança do que se fez nas lições anteriores – e dizer quando é que ele se usa. Lêem palavras, fazem frases e falam e dialogam sobre as palavras lidas, o que elas representam para cada um, se conheciam a palavra ou não, se sabem o seu significado, etc.

Depois de consolidado este valor, no dia seguinte apresenta-se o 2º valor:

- Esta letra também se lê dando uma pancadinha com a língua no céu da boca [r]. E na Cartilha a letra passa a chamar-se **rêre**. Tem o valor de [r] quando não está no princípio das palavras ( furo) nem estão dois juntos (carta).

João de Deus aconselha a que se não ensine aqui as excepções desta letra. Só na lição do /h/ na palavra /honra/ é apropriado falar delas. Diz ele: “*Escusa também ensinar as exepções ao discipulo(...)dificuldade acharia elle em não o fazer, por exemplo, em /carne/ e /melro/, ou vise versa em /tenro/ e /arlequim/: pois antes do /l/ ou do /n/ o /r/ é guttural.*” (Deus 1876, p: 64)

Esta lição tem imensas palavras para serem lidas em duas ou três sessões de consolidação.

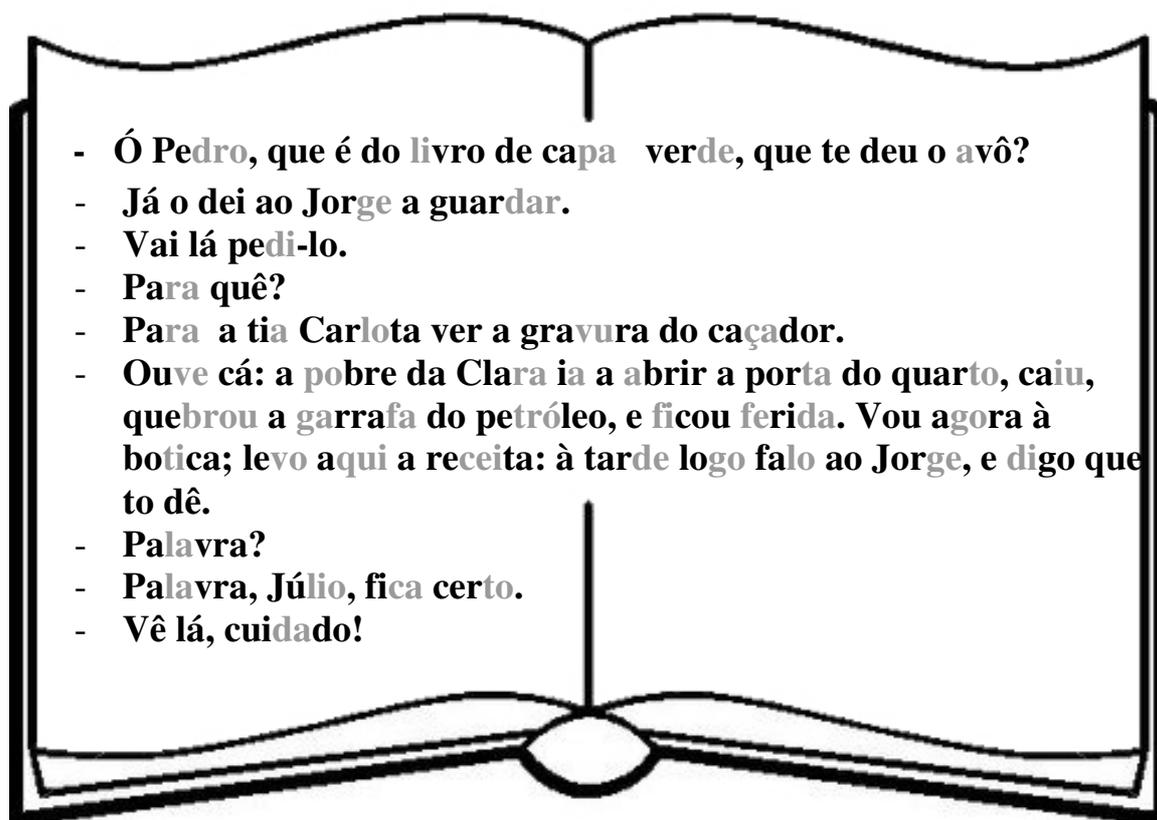


Figura 23 - A décima sétima lição - A história do Pedro

Integrado na 17ª lição aparece um pequeno e primeiro texto, em diálogo (Figura 23). A criança ainda desconhece muitas letras mas João de Deus lança o desafio de, a meio da Cartilha, introduzir algo que motiva a criança, que a transporta para um diálogo lido, uma história passada entre dois meninos, o que permite uma abordagem à interpretação/compreensão do discurso escrito e à semelhança do que ela já fazia na oralidade com a educadora, desencadeia uma conversação. É necessário ensinar os sinais de pontuação, a leitura das vogais /a/ , /o/ e /e/ sozinhos numa frase, a importância da entoação e algumas letras maiúsculas.

## 4.1.18 A 18ª lição – letra /z/



Figura 24 - A décima oitava lição – a letra /z/

Esta letra (Figura 24), também tem duas maneiras diferentes de se ler. Lê-se zz... [z] quanto está no princípio da palavra (zelo) ou no princípio de sílaba (azeite); tem o valor de [j] quanto está no fim da palavra (rapaz) ou no fim de sílaba (felizmente). Ao aluno podemos referir tão simplesmente que se lê com o 2º valor em fim de sílaba ou fim de palavra e que se lê com o 1º valor em todos os outros casos, quer dizer, quando não está no fim de sílaba ou de palavra.

Da mesma forma é primeiramente consolidado o primeiro valor [z], fazendo exercícios de leitura de palavras, escrita de frases, conversação, etc., e só depois se apresenta o 2º valor e de imediato a mnemónica **zêxe**, que deve memorizar e explicar quais os valores e quando se aplicam. Aqui lembramos o já ensinado na lição do /l/ sobre a sílaba forte. Lembra-se que todas as palavras terminadas em /z/ são agudas, ou seja diz-se ao aluno que a última sílaba é forte quando a palavra termina na consoante /z/, à semelhança do que também já se disse na lição do /t/.

4.1.19 A 19ª lição – a letra /s/

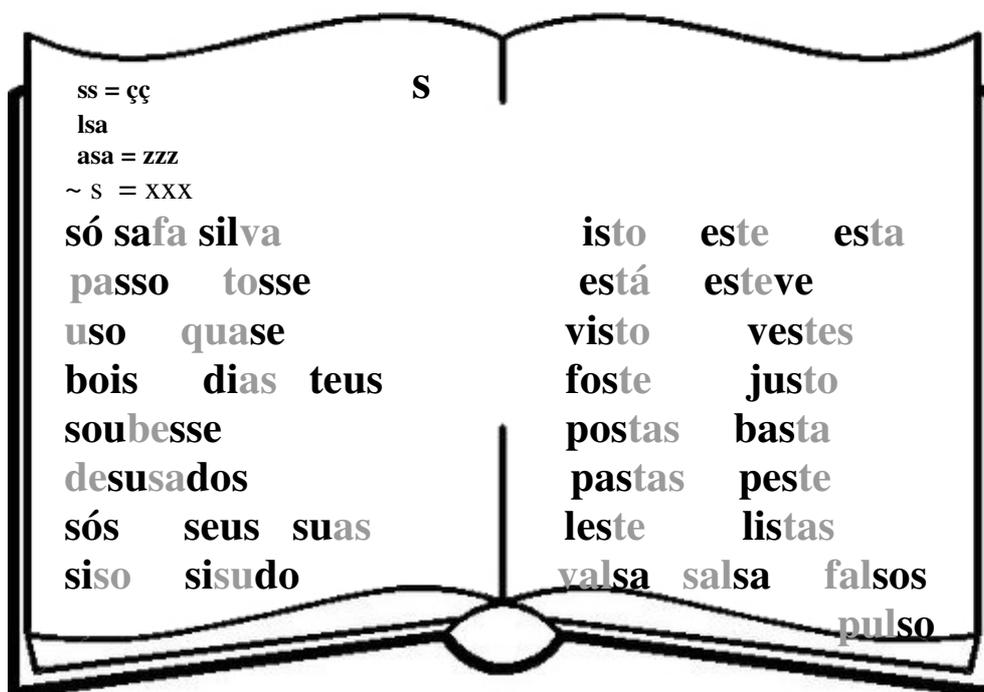


Figura 25 - A décima nona lição – a letra /s/



Figura 26 - A décima nona lição – continuação

Esta é considerada a lição mais difícil da Cartilha (Figuras 25 e 26), porque na língua portuguesa esta é uma letra com vários casos de leitura e vários valores, consoante a sua posição na palavra. Esta lição é composta por duas páginas de palavras.

Para a criança esta dificuldade deve ser devidamente doseada transformando a dificuldade em desafio. A questão é dar gradualmente os valores e nunca apresentar o seguinte sem que o anterior esteja bem consolidado.

Começamos por fazer apelo aos conhecimentos da criança e dizer-lhe que esta letra tem o mesmo nome da anterior. – Qual é o nome da letra anterior? – zêxe. – Então esta letra também se chama zêxe, mas tem mais um valor que é sss... [s]. Dos três nomes formamos um só que é **cezêxe**. O som novo [s] vai ser o primeiro que vamos aprender. Esta letra lê-se [s] quando está no princípio da palavra (sapato) quando estão dois juntos (tosse), e às vezes quando está entre uma consoante e uma vogal (valsa).

Devem ser feitos muitos exercícios de consolidação. O contar uma história como a da “ssserserpente sssserafina” pode ser uma ajuda preciosa para a memorização do som. Na lição seguinte fazemos a revisão do 1º valor e se as crianças mostrarem segurança nos conhecimentos adquiridos então avançamos para o 2º valor, dizendo: - Esta letra também tem o valor de [z] quando está entre vogais (casa).

A criança lê palavras com o primeiro e segundo valores e faz exercícios variados inclusive fichas de consolidação. Só numa terceira aula se apresenta o 3º valor. Diremos: - Esta letra ainda se lê [j] quando está no fim da palavra (botas) ou no fim de sílaba (foste).

Antes da leitura da palavra **dias** diz-se que esta consoante, /s/, nem sempre faz a última sílaba forte. Quando as palavras terminam em /s/ tapamos a letra e olhamos para a que está imediatamente antes, se for /i/, /u/ ou letra consoante (l, r, z) continua forte a última sílaba ex: *funis*, *sapatos* (se não for forte a última sílaba, será forte a penúltima - se não existirem acentos gráficos).

4.1.20 A 20ª lição – a letra /x/



Figura 27 - A vigésima lição - a letra /x/

Esta letra (Figura 27), ao contrário de todas as outras aprendidas não tem regras para a sua leitura. Assim apresentamos esta lição à criança do seguinte modo: - O /x/ chama-se **kcecezêxe** porque tem 4 valores, ou seja pode ler-se com 4 sons, 4 leituras diferentes: lê-se [ks] em palavras como fixo, crucifixo, sexo; lê-se [s] em execrável; lê-se [z] em exercício; lê-se [j] em xarope, xaile, xilofone.

Não há regras para sabermos quando se utiliza um ou outro valor. Quando encontramos uma palavra com esta letra vamos por tentativas, sendo que começando pelo 4º valor [j] temos mais probabilidades de acertar, pois é o som mais frequente em português. Aqui será o treino que ajudará a criança a identificar as palavras e saber se usa este ou aquele valor. Consideramos de bom humor o facto de João de Deus dizer que pela inconstância do /x/ ele ser chamado de incógnita pelos matemáticos: “ o /x/ sabemos quanto é accidental no fim; e também não é certo no princípio. Parece pois que muito de propósito escolherem os mathematicos o /x/ para symbolo da incognita...” (Deus 1876, p: 84)

A criança lerá algumas palavras da Cartilha para verificar e consolidar conhecimentos, antes de avançar.

4.1.21 A 21ª lição - as vogais e os ditongos nasais (ã e i õ u)

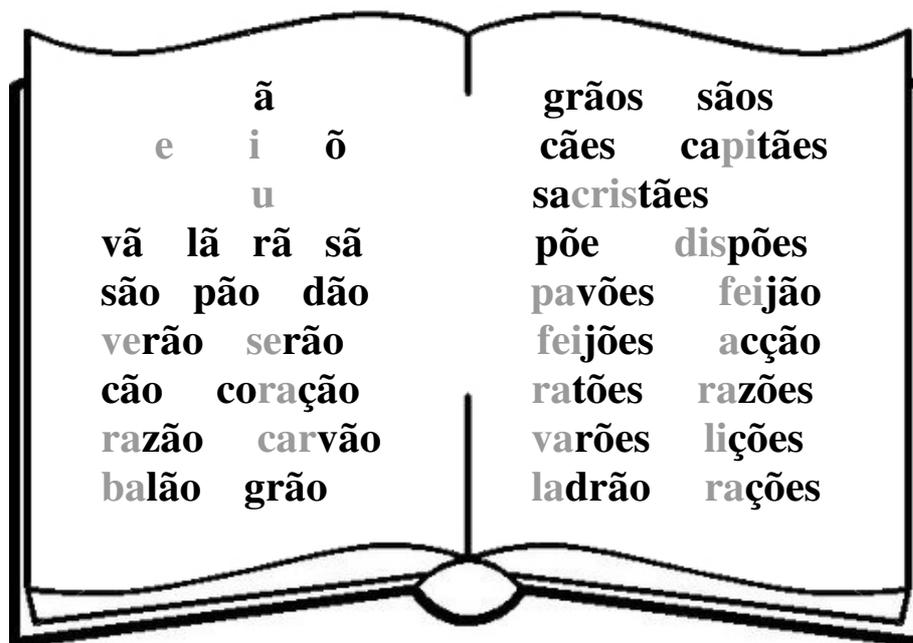


Figura 28 - A vigésima primeira lição – as vogais e os ditongos nasais

Nesta lição (Figura 28), aprende-se a função do til, sabendo que ele só aparece em cima do /a / e do /o/. Diz-se que ele (til) serve para nasalar as vogais.

A criança lê as palavras da lição e ensinamos, que “**a,til,o**” no fim da palavra faz a última sílaba forte e lê-se **ão** [aw], ex: **coração**, **verão**, etc. O mesmo acontece com as palavras terminadas em **õe** (compõe), e **ães** (capitães).

Nesta lição volta-se à primeira lição das vogais para que a criança sinta a diferença entre as vogais orais e as nasais.

4.1.22 A 22ª lição - a lição do /m/



Figura 29 - A vigésima segunda lição – a letra /m/

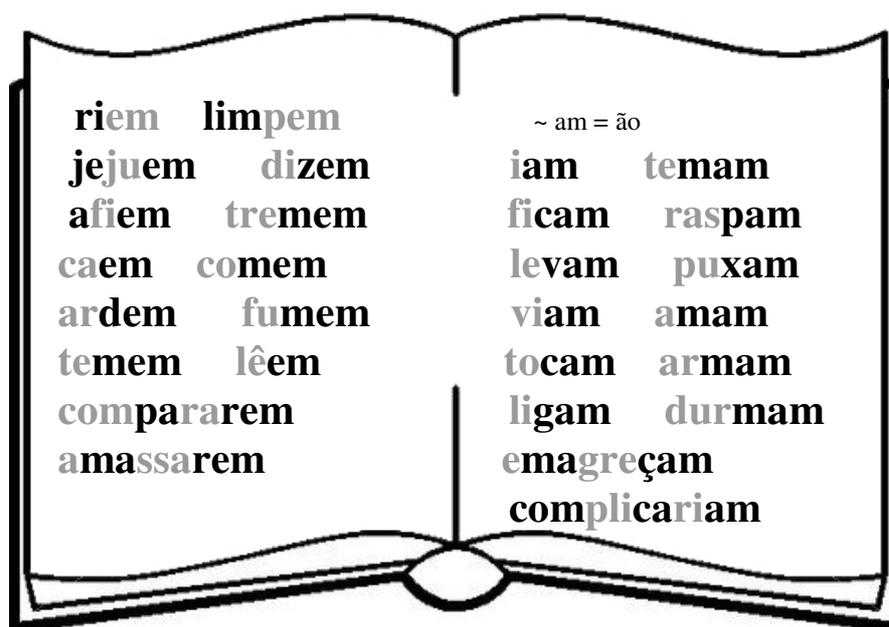


Figura 30 - A vigésima segunda lição – continuação

Esta letra (Figuras 29 e 30), torna-se fácil para a criança porque aparece exactamente no fim das lições, quando a criança já interiorizou uma série de

mecanismos e treino que lhe permitem compreender a complexidade da letra do ponto de vista linguístico.

Dizemos que esta letra se chama **metil** porque tem duas funções: serve de letra e serve de til. Serve de letra quando tem uma vogal à frente (mala) serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (comboio). Enquanto letra chamam-se **mê** e lê-se unindo os lábios (é oclusiva quanto ao modo de articulação e bilabial quanto ao ponto de articulação).

No final da palavra, esta consoante apresenta exceções quanto à acentuação. Dizemos: sendo uma consoante o **/m/** nem sempre faz a última sílaba forte/tónica: só são agudas as palavras terminadas nos grupos **im** (Joaquim), **om** (bombom), **um** (atum). As palavras terminadas nos grupos **em** (homem) e **am** (tocam) nunca são agudas (a menos que haja acentos gráficos ex: também).

Nesta fase é interessante levar as crianças a analisarem a diferença entre empurram e empurrão; puxam e puxão. Aprendendo assim que o **/ão/** se lê igual a **/am/** mas com a diferença de as palavras terminadas em **/ão/** serem sempre agudas (se não houver acentos gráficos como acontece em palavras como /órgão/, /orégãos/, /Cristóvão/, /Estêvão/, /sótão/ etc, que são graves), e que as palavras terminadas em **/am/** são sempre graves.

#### 4.1.23 A 23ª lição – a lição do /n/



Figura 31 - A vigésima terceira lição – a letra /n/

Esta lição (Figura 31), é basicamente igual à anterior. Estamos perante uma consoante nasal e por isso a letra também serve de **til**. Assim dizemos: o /n/ chama-se **netil** porque serve de letra /n/ quando tem uma vogal à frente (nada), e serve de til quando não tem vogal à frente e nasala a vogal que tem atrás (branco). Podemos dizer que quando o /r/ e o /s/ têm atrás as consoantes /n/ e /l/ como acontece nas palavras /tenro/, /genro/, /tenso/, /melro/, /palrar/, /Henrique/ etc. mesmo não estando dobrados lêem-se com o 1º valor, respectivamente [R] e [s].

Como em todas as lições, estes momentos são tão mais produtivos quanto mais actividades de consolidação tiverem lugar. A lição deve ser acompanhada de uma boa conversa com os alunos, falando sobre as palavras lidas, sobre as suas vivências, sentimentos e afectos. Sabemos que os afectos quando expressos e apoiados, dão segurança à criança que aprenderá com menor dificuldade.

As crianças nesta fase já saberão escrever muitas frases, e até pequenos textos, pois já dominam todas as letras – falta apenas o /h/ e os dígrafos *nh*, *lh*, *ch*. Achamos interessante que João de Deus faça nesta lição uma observação que nos leva a compreender o facto de que cada palavra está colocada na lição com um objectivo muito próprio e que se podem não ler todas as palavras, assim diz ele: “*Adverte-se que o /n/ final, é também letra. Esta advertência exemplifica-se em /íman/, cuja leitura se reserva para o fim da lição, embora a palavra figure na primeira página...*”. (citado por Ramos 1901, p: 56)

4.1.24 A 24ª lição – a lição do /h/



Figura 32 - A vigésima quarta lição – a letra /h/



Figura 33 - A vigésima quarta lição – os dígrafos /nh/ e /ch/

Dizemos que esta letra se chama **agá** e nunca se lê (Figura 32). Vale como um sinal etimológico, marca nas palavras a língua de onde vieram, quase sempre do latim. Nas palavras **hera** e **hora** podemos dizer que o /h/ pode alterar o significado (semântica) de algumas palavras. O /h/ não se lê mas serve para palatalizar três consoantes: /n/, /c/, /l/. Palatalizar quer dizer que as letras palatalizadas mudaram de

som e passaram a ler-se com a língua recolhida no palato, (vulgo céu da boca). Ou seja, quanto ao ponto de articulação, as alveolares /n/ e /l/ passaram a palatais [ɲ] , [λ].

Resumindo diremos:

O /l/ junto com o /h/ - forma o som [λ] –lh (Figura 32). E o /l/, que ganhou mais um valor, passa a chamar-se lêlhe. O /n/ junto com o /h/ forma o som [ɲ] – nh (Figura 33). E o /n/ que ganhou mais um valor passa a chamar-se nenhetil. O /c/ junto com o /h/ forma o som [ʃ] – ch (Figura 33). E o /c/ que ganhou mais um valor passa a chamar-se cekêxe. Cada um destes novos sons deve ser trabalhado gradualmente com as crianças, dando um valor/som em cada lição, separadamente.

Estas são as mnemónicas finais destas três consoantes e servirão para a criança identificar estes dígrafos correctamente na leitura de palavras e não os confundir.

Ainda nesta 24ª lição apresenta-se as palavras esdrúxulas.

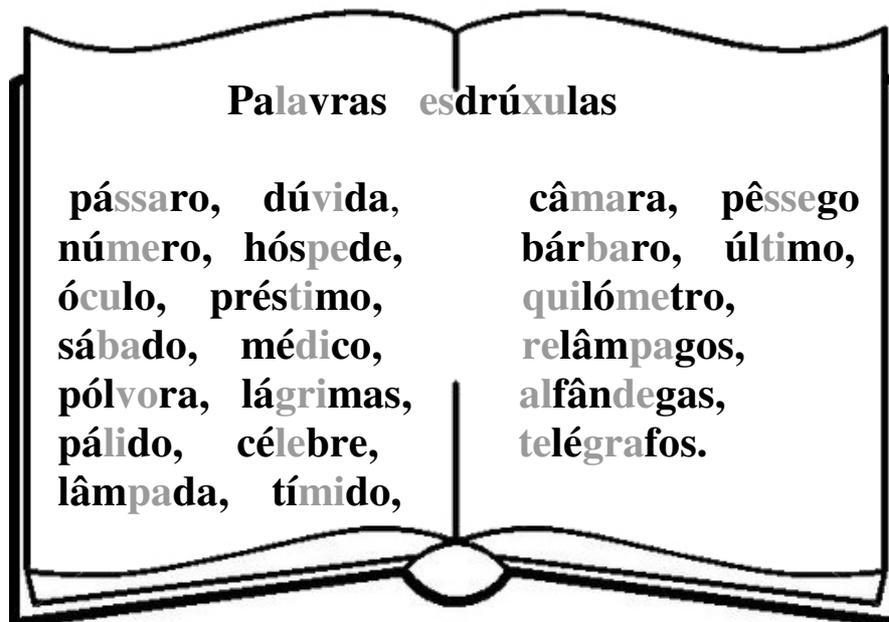


Figura 34 - Vigésima quarta lição - As palavras esdrúxulas

João de Deus aconselha a dar a lição das palavras esdrúxulas (Figura 34), antes do alfabeto. Esta lição fica assim sem numeração específica: é dada no fim da 24ª e antes da 25ª lições (por opção metodológica, identificamo-la como 24ª lição).

Antes de pedir para os alunos lerem estas palavras, devemos recapitular as regras da acentuação, iniciadas da 13ª lição. A criança agora deve saber dizer o que é uma sílaba forte/tónica (é aquela que se ouve com mais força, que o nosso ouvido melhor distingue), em que posição na palavra pode aparecer (última, penúltima ou antepenúltima sílabas) e como se classificam ( aguda, grave e esdrúxula). Devemos

---

ainda lembrar como se identifica a sílaba tónica numa palavra escrita e finalmente vamos ler as palavras da lição explicando os seus significados, e levando os alunos a actividades de desenvolvimento de competências da leitura e da escrita.

#### 4.1.25 A 25ª lição - o alfabeto

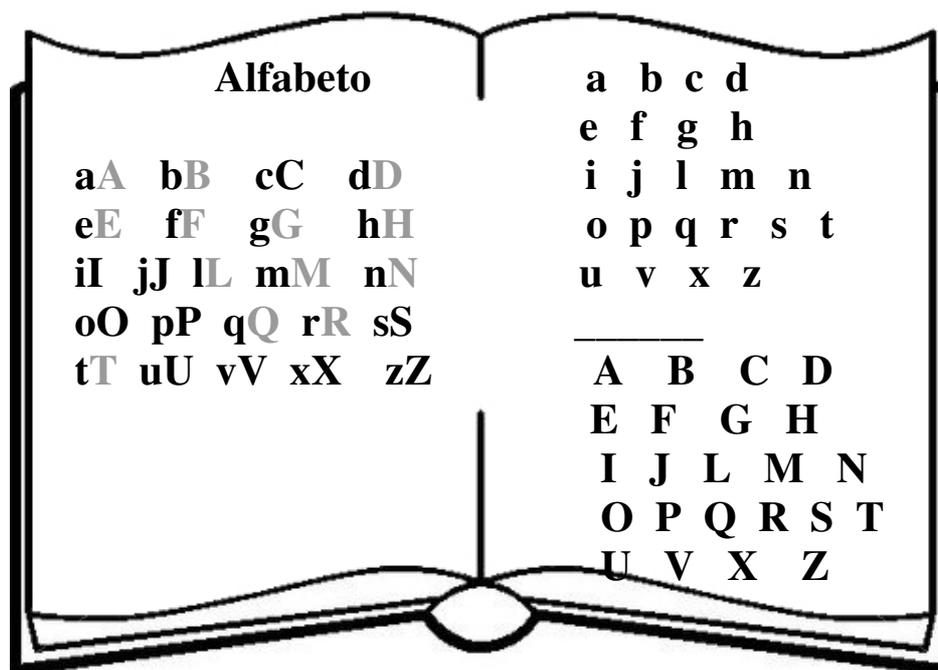


Figura 35 - A vigésima quinta lição - o alfabeto

Usando agora a ordem alfabética internacional (Figura 35), fazemos primeiramente uma recapitulação de todas as letras, mnemónicas e regras que foram sendo aprendidas, separadamente, em cada lição.

Se a criança tiver consolidado gradualmente toda a assimilação das aprendizagens efectuadas, estima-se que tenha adquirido a capacidade de ler em noventa lições (cerca de 4 meses) e terá reunido aptidões para ler qualquer texto.

Na edição de 2004 que serviu de base ao nosso estudo, ainda não estão contempladas as consoantes /k/, /y/ e /w/. Mas deveremos chamar a atenção para essas letras apresentando-as num outro suporte e explicar aos alunos que “*aparecem em alguns símbolos químicos e sinais e também em nomes, especialmente nomes derivados de línguas estrangeiras.*” (Deus M.L 1997, p: 87). Estas letras estavam presentes na 1ª edição de 1876 e estarão na última edição de 2009 (já no prelo), que estará de acordo

com a grafia do Novo Acordo Ortográfico aprovado em Lisboa em 12 de Outubro de 1990, pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com a adesão da delegação de observadores da Galiza. Este Novo Acordo Ortográfico constitui um passo importante para a unidade da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional.

Apresentar as 25 lições da Cartilha Maternal, associando os anos de Prática Pedagógica à leitura do Guia Prático escrito por João de Deus em 1876, reformulado e actualizado pelo seu filho, João de Deus Ramos em 1901 comparando com a sua última versão, a edição de 1997, escrito pela sua neta Maria da Luz de Deus Ramos Ponces de Carvalho, proporcionaram uma viagem no tempo que nos permitiu tomar consciência da verdadeira essência do Método de Leitura criado pelo poeta João de Deus.

Acreditamos ter elaborado, não um novo Guia, não foi sequer essa a nossa intenção, mas um documento que tão só apresente à comunidade científica e à comunidade educativa em geral, de uma forma clara e simples as lições da Cartilha Maternal. Quisemos mostrar a disposição gráfica que elas apresentam, como estão construídas, qual a sua estrutura linguística e desta forma também apresentar o léxico usado nas diferentes palavras das lições. O léxico usado na Cartilha Maternal que agora apresentámos será o objecto de estudo nos dois capítulos seguintes. Aí abordaremos, no capítulo seis a evolução do léxico nestes 130 anos, e no capítulo sete as questões linguísticas que lhe estão subjacentes e que de certa forma foram afloradas ao longo deste capítulo.

Não se pode falar do Método de Leitura João de Deus sem falar de Língua, de alunos e de amor. Esta conjugação perfeita de três valores essenciais a qualquer aprendiz faz com que esta metodologia seja ainda hoje uma referência na vida de todos que com ela conviveram.

## **CAPÍTULO 5**

### **ALTERAÇÕES LEXICAIS ENTRE 1876 E 2004**



*“A lição propriamente dita /...tem um conjunto de vocábulos sabiamente aliterados e silabados de forma original /.../ esta textura vocabular, assemelha-se curiosamente a objectos e, quando pronunciada ou escutada, produz um agradável efeito auditivo, gerando, a nosso ver, o prazer da palavra no aprendiz.”*

(Vale 1991, p15)

## 5 Introdução

Abordaremos neste capítulo as alterações lexicais ocorridas na Cartilha Maternal desde a sua primeira edição, até à actualidade. O levantamento foi feito na Biblioteca no Museu João de Deus, sendo que das cinquenta e três edições que sabemos existir, foram apenas consultadas trinta e cinco que fazem parte do espólio do Museu.

Este estudo pretende aferir, num registo comparativo as alterações lexicais encontradas nas edições consultadas *in loco*. Registamos em cada lição as alterações sofridas indicando a edição e ano em que elas ocorreram, desde a 1ª edição de 1876 até à última edição de 2004.

As editoras Bertrand e Imprensa Nacional são as principais responsáveis pela publicação da Cartilha Maternal. A única edição feita pela Associação João de Deus data de Setembro de 2004. Segundo pesquisas feitas existem edições da Cartilha na Biblioteca Nacional e em outras bibliotecas de Portugal e do estrangeiro, das quais não há exemplares na Biblioteca do Museu João de Deus.

As alterações lexicais ocorridas nas edições que são acervo da Biblioteca do Museu João de Deus revelam alterações mínimas que se prendem essencialmente com a actualização lexical decorrente da Reforma de 1911, e posteriormente do Acordo Ortográfico Luso Brasileiro de 1945. No entanto nas pesquisas feitas não encontramos qualquer justificação para as alterações que foram ocorrendo a não ser a edição acabada de imprimir em 1975 que refere na contra-capa “*ortografia actualizada conforme o acordo luso-brasileiro de 1945*” Pontualmente existem vocábulos que são retirados ou acrescentados sem que nessa edição seja feita qualquer anotação ao acontecimento.

## 5.1 As diferentes edições da Cartilha Maternal

Desde a sua primeira edição e até 1911, a Cartilha continha num só volume as lições e as instruções para o professor. Em 1912 essas instruções passaram a estar em volumes separados.

A Associação de Jardins Escolas João de Deus é a única entidade detentora do Método de Leitura João de Deus, cuja Cartilha Maternal é apenas o suporte físico das lições, isso não tem impedido que se editem cartilhas maternais sem conhecimento da Associação. Sendo que a Metodologia concebida por João de Deus é muito mais profunda do que as lições expressas na Cartilha Maternal, convirá dizer aos mais incautos que as cartilhas editadas podem não cumprir integralmente as indicações do seu autor.

As diferentes e inúmeras edições da Cartilha Maternal que vieram a público desde a sua primeira edição contabilizam-se em cinquenta e três e tiveram os mais diversos editores. A Livraria Bertrand foi uma das que mais edições publicou, mas muitas outras editoras publicaram Cartilhas sem que a Associação de Jardins Escolas João de Deus tivesse conhecimento ou algum tipo de ganho ou interesse que não fosse o expresso pelo próprio João de Deus que apenas pretendia ver a sua Cartilha Maternal divulgada, e que todos os interessados pudessem usufruir dos seus ensinamentos. O seu filho João de Deus Ramos, chega mesmo a escrever numa circular, em 1941, aquando da introdução do “Livro Único” pelo governo português, o seguinte “ *somente me preocupa a defesa espiritual e doutrinária do ‘Método João de Deus’.há muito consagrado pela Nação, e cuja admirável eficiência pode bem reconhecer-se no êxito exclusivo dos Jardins-Escolas da minha direcção e iniciativa.*” Pretendia ele dizer que os professores seriam com certeza livres de escolher a Cartilha Maternal ou não, como livro a adoptar, mas isso para ele não era relevante. Esta política foi também adoptada pela sua neta Maria da Luz de Deus e desta forma a primeira edição publicada pela Associação aconteceu apenas em Setembro de 2004.

Esta posição dos herdeiros do poeta proporcionou a existência de publicações que, em nosso entender, não são modelos fiéis do método pois apenas se limitaram a

reproduzir as páginas do livro e não “leram” verdadeiramente a sua essência, fazendo uma reprodução pouco credível do método.

## 5.2 As alterações lexicais na Cartilha Maternal

Pretendíamos apresentar, apenas, as referências bibliográficas, que serviram de suporte a este estudo, cujas leituras e comparações foram feitas *in loco*. No entanto, e por uma questão de economia de texto e de facilidade na compreensão da leitura, apresentamos, por ordem cronológica todas as edições, mesmo as que não fazem parte do acervo da Biblioteca do Museu João de Deus, e por isso não serviram de base a este estudo. Essas edições estão assinaladas a azul.

- **1ª edição 1876** – sem ilustrações, com a explicação do método integrado ao longo das lições. Publicada por Cândido J.A. de Madureira, Abade d'Arcozello. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz. De acordo com o MJD “Apesar da data de edição expressa na página de rosto ser de 1876, só em Fevereiro de 1877 a Cartilha acabou de ser impressa e a partir daí posta à venda ao público, segundo manuscritos de correspondência entre o Abade de Arcozelo e João de Deus.” Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - Porto : Livr. Universal de Magalhães e Moniz, 1876. - 139 p. ; 16 cm. - Consulta na Biblioteca Nacional : Foi publicado pelo seu amigo Cândido J.A. de Madureira (Abade d'Arcozelo). - Esta edição foi oferecida a Joaquim Teixeira de Castro, visconde d'Arcozelo, como fundador da primeira escola, onde este sistema foi adoptado. - Apesar da data de edição expressa na página de rosto ser de 1876, só em Fevereiro de 1877 a cartilha acabou de ser impressa e a partir daí posta à venda ao público, segundo manuscritos de correspondência entre o Abade de Arcozelo e João de Deus.
- **2ª edição de 1878** – sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Publicada pelo seu amigo Abade de Arcozello. 2ª edição revista e aumentada. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - nova ed. - Porto : Tip. de António José da Silva Teixeira, 1878. - 130 p. ; 20 cm. - Foi publicado «pelo seu amigo Candido J.A. de Madureira (Abade d'Arcozelo)» com o retrato do autor. - Contém também: Deveres dos

filhos / Th-H. Harrau ; trad. por João de Deus . - ed. graduada . - Lisboa : Imprensa Nacional, 1878 . - 160, [5] p. - Inclui a Tábua de Pitágoras.

- **3ª edição de 1879** ( embora a data de edição na folha de rosto seja de 1878), correcta e aumentada - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Entre a capa e a folha de rosto, esta edição ostenta o retrato do autor.
- **4ª edição de 1881** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Publicada pelo seu amigo João da Costa Terenas. Edição revista e aumentada. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 4ª ed. correcta e aumentada. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1881. - 135 p. - Aprovada pelo governo pela 1ª vez. - Com o retrato do autor.
- **A 5ª edição, datada de 1881**, não existe na biblioteca do Museu João de Deus. Segundo a fonte consultada (investigador com tese de doutoramento não concluída sobre os manuais escolares) existe um exemplar desta edição na Biblioteca Nacional de Lisboa ( *cota: BN L 403 V. BN L 404 V*).
- **6ª edição de 1882** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Contém a correspondência oficial resumida relativa ao método de leitura desde 1877 a 1882 com 29 páginas. Edição revista. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 6ª ed. revista. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1882. - 135 p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **As 7ª , 8ª, e 9ª edições** não existem na biblioteca do Museu João de Deus. A 7ª edição (datada de 1884) não existe em bases de dados, podendo estar na mão de particulares. A 8ª edição revista (datada de 1885) encontra-se na Biblioteca Nacional (cota: BNL. 406 V.). A 9ª edição, datada de 1887, compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1886, e encontra-se na Biblioteca Nacional de Lisboa (cota: BNL: 815 V. BNL. 816 V. BNL. 1735 V.).
- **Cartilha Maternal, 1886**. Lisboa: Imprensa Fernando Pereira. Não refere número de edição. Segundo MJD não existe em bases de dados, podendo estar na mão de particulares (fonte: FARIA, José Joaquim Sottomaior (1998). A Instrução Primária no Distrito de Braga 1878-1890. A experiência descentralizadora de Rodrigues Sampaio. Lisboa: I.I.E., p. 205).

- **10ª edição de 1889** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Tem ainda o resumo da correspondência oficial relativa à Cartilha desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1888. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 10ª ed.. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1889. - 216 p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor. - Compreende a Tábua de Pitágoras e o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1888.
- **11ª edição de 1892** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1891. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 11ª ed.. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1892. - 216 p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor. - Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1888.
- **12ª edição de 1894** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1893. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 12ª ed.. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1894. - 213 p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor. - Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1893.
- **13ª edição de 1896** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1893. Lisboa: Imprensa Nacional.
- **14ª edição de 1899** - sem ilustrações, com a explicação do método ao longo das lições. Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1893. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 14ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1899. - 213 p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor. - Compreende o resumo da correspondência oficial relativa ao Método, desde Agosto de 1877 até Dezembro de 1893.

- **15ª edição de 1901** - Sem ilustrações. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 15ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1901. - 139, [4] p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **16ª edição datada de 1903** - Sem ilustrações. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura : Primeira parte / João de Deus. - 16ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1903. - 139, [4] p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **17ª edição datada de 1905** - Sem ilustrações. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura : Primeira parte / João de Deus. - 17ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1905. - 139, [4] p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **18ª edição de 1906** – Sem ilustrações. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 18ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1906. - 139, [4] p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **19ª edição de 1907** – igual à anterior edição. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 19ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1907. - 139, [4] p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **20ª edição de 1909** – Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 20ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1909. - 139, [4] p. - Aprovada pelo governo. - Com o retrato do autor.
- **21ª edição** - Não consta na Biblioteca do Museu João de Deus. Não consta em bases de dados. ( informação dos investigadores Paulo Lopes (Lisboa) e Gil Maia (Porto).
- **22ª lição de 1910** - Sem ilustrações. Tem explicação do quadro de Pitágoras.
- **23ª edição de 1911** – sem ilustrações e contendo, como todas as edições anteriores, num mesmo tomo as lições e a explicação do método ( guia prático do professor ).Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 23ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1911. - 139, [4] p. - Edição e propriedade da viúva de João de Deus. - Com o retrato do autor. *(Até aqui, a Cartilha tem sempre incluída nas lições, a explicação do método. Por opção metodológica só daremos relevância às edições que referem a primeira parte da cartilha, que são as lições. A informação e as edições referentes só à segunda parte são-nos supérfluas).*

- **24ª edição de 1912** – edição ilustrada nas páginas 67 e 71, e também uma reprodução de aguarela na 17ª lição. Esta é a primeira edição que tem numa primeira parte apenas as lições, sem as explicações para a aplicação do método. Num segundo tomo/ volume (segunda parte) constam os textos para os alunos treinarem a leitura. Nesta edição aparece pela primeira vez na capa o arranjo dos malmequeres em forma de bola e uma borboleta. Inicia com uma dedicatória assinada por João de Deus e termina com o poema “Hino de Amor”. Lisboa: Livraria Ferreira. Cartilha maternal ou arte de leitura : primeira parte / João de Deus. - 25ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1912. - 80 p. - Com o retrato do autor. - Datado e assinado «Gabriela Freire» com a anotação "começou as lições a 5 de Outubro de 1913".
- **25ª edição de 1912** – Primeira e segunda partes em tomos separados. Em tudo igual à anterior. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 25ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1912. - 2 v. - Primeira parte. - 80 p. - Segunda parte. - nova ed. - 76, [4] p. Cartilha maternal ou arte de leitura : segunda parte / João de Deus. - 3ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1913. - 76 [4] p.
- **26ª edição ( “XXVI” expresso no documento) de 1914** – Primeira e segunda partes, em tudo igual à anterior. Cartilha com ilustrações de António Carneiro. Termina com o poema “Hino de Amor”. Lisboa: Imprensa Nacional. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 26ª ed. - Lisboa : [Imprensa Nacional], 1914. - 2 v. - Primeira parte. - 80 p. - Segunda parte. - 76, [4] p.
- **27ª edição ( “XXVII expresso no documento) de 1915** – igual à anterior edição. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 27ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1915. - 2 v. - Primeira parte. - 80 p. - Segunda parte. - 76, [4] p. Cartilha maternal ou arte de leitura : segunda parte / João de Deus. - 5ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1915. - 76 [4] p.
- **(“VI” expresso no documento) e que consideramos a 28ª edição de 1916** – igual à edição anterior. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 28ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1916. - 2 v. ; 19 cm. - Primeira parte. - 80 p. - Segunda parte. - 76, [4] p.

- **Sem indicação de edição e nós consideramos a 29ª edição de 1917** (*porque...tem escrito a lápis:*” *Uma tentativa para a edição XXIX da Cartilha – 1ª parte...*) – igual à anterior edição. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 29ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1917. - 2 v. - Primeira parte. - 80 p. - Segunda parte. - 7ª ed. - 76, [4] p.
- **Sem indicação de edição, de 1918 (por uma questão de organização consideramos a 30ª edição)** – Cartilha Maternal ou arte de leitura. Primeira parte. Lisboa. Imprensa Nacional. Não existe em base de dados. Está nas mãos de particulares (fonte: investigador Paulo Lopes).
- Edição “XXXI” de 1919 – Primeira parte. Termina com uma explicação sobre a forma gráfica que adoptou para os textos que compõem a segunda parte: “*Para o discípulo passar metodicamente da «arte e leitura» a algum livro, é necessário que esse livro condiga na forma gráfica com a arte de leitura, condição que se dá na primeira parte da Cartilha Maternal – segunda parte que é igualmente silabada. E, como por saber ler se entende ler em várias formas de letras, na Cartilha Maternal – segunda parte o aluno vai por um plano inclinado até o cursivo, donde depois se achará folgado com o tipo ordinário de livros e jornais.*” Tem ilustrações de António Carneiro e termina com o poema “Hino de Amor”. Lisboa: Imprensa Nacional.
- **Edição “XXXII” de 1921** – igual à anterior edição. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 32ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, 1921. - 2 v. - Primeira parte. - 70 p. - Segunda parte. - 9ª ed. - 64, [3] p. Termina com uma explicação sobre a forma gráfica que adoptou para os textos que compõem a segunda parte: “*Para o discípulo passar metodicamente da «arte e leitura» a algum livro, é necessário que esse livro condiga na forma gráfica com a arte de leitura, condição que se dá na primeira parte da Cartilha Maternal – segunda parte que é igualmente silabada. E, como por saber ler se entende ler em várias formas de letras, na Cartilha Maternal – segunda parte o aluno vai por um plano inclinado até o cursivo, donde depois se achará folgado com o tipo ordinário de livros e jornais.*”

- **Ano de 1923**, sem indicação de edição – Primeira parte. 70p. Cartilha com ilustrações de António Carneiro nas p.65,67. Termina com o Hino de amor.
- **Edição “XXXIV” de [1927?]** – - Primeira parte, 70 p. Igual à anterior edição. Cartilha maternal ou arte de leitura / João de Deus. - 34ª ed. - Lisboa : Imprensa Nacional, [192-]. Termina com o poema Hino de Amor e uma explicação: *“Para o discípulo passar metodicamente da «arte e leitura» a algum livro, é necessário que esse livro condiga na forma gráfica com a arte de leitura, condição que se dá na primeira parte da Cartilha Maternal – segunda parte que é igualmente silabada. E, como por saber ler se entende ler em várias formas de letras, na Cartilha Maternal – segunda parte o aluno vai por um plano inclinado até o cursivo, donde depois se achará folgado com o tipo ordinário de livros e jornais.”*

**Segundo o Investigador Paulo Lopes, regista-se nesta data (entre 1927 e 1975) a maior lacuna de edições da Cartilha Maternal. São 48 anos de intervalo sem uma edição nova registada nas bases de dados da Biblioteca do Museu João de Deus. Faremos mais à frente, neste capítulo, referência a algumas edições.**

- **Ano de 1975**, sem indicação de edição – refere *“Ortografia actualizada conforme o acordo Luso Brasileiro de 1945*. Amadora: Livraria Bertrand.
- **Ano de 1977**, sem indicação de edição e já não tem expressa 1ª e/ou 2ª partes, apenas: Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – edição com ilustrações de José Rui a várias cores inseridas no texto em todas as páginas, capa azul. Lisboa: Convergência, impresso na Lisgráfica, em Queluz.
- **Sem indicação de edição, de 1989** – Primeira e segunda partes – Cartilha com ilustrações a cor azul inseridas no texto. Inclui a 2ª parte com os textos para leitura. Inclui a tábua de Pitágoras (reg. 8529).
- **Ano de 1995**, sem indicação de número de edição – edição com o apoio de: Federação das Mulheres Empresárias e Profissionais de Portugal; Associação de Jardins Escolas João de Deus; Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Oriente e Fundação Portugal África.

- **Ano de 2000**, sem indicação de número de edição – edição conjunta da Câmara Municipal de Lisboa e a União das Cidades Capitais Luso-Afro-Américo-Asiáticas (UCCLA), para enviar para Timor. Lisboa: Imprensa Municipal.
- **Ano 2003**, sem indicação de número de edição. Lisboa: Montepio Geral.
- **Ano de 2004**, sem indicação de número de edição. Lisboa: Grafiparque Lda. Edição da Associação de Jardins Escolas João de Deus.

As edições de 2003 e 2004 têm, na sua ficha técnica, o nome da investigadora, autora deste estudo. Participámos efectivamente nestas últimas revisões lexicais tendo como princípio orientador aquele que defendemos neste estudo: o de retirar vocábulos de uso raro e substituí-los por outros que respeitem em tudo as características fonémicas de cada lição mas que ao mesmo tempo desenvolvam o léxico activo dos alunos. Como exemplo desta afirmação temos a substituição de /sezão/ por /balão/ (21<sup>a</sup> lição, 2004:54). Segundo a orientação do presidente da Associação de Jardins Escolas João de Deus, Dr. António Ponces de Carvalho, estamos a participar na actualização de 2008 (já no prelo), que terá como princípio básico o Acordo Ortográfico de 1990, vigente em Portugal e em todos os países de expressão portuguesa.

É forçoso referir que não há, no Museu João de Deus, edições entre os anos de 1927 e 1975. São quarenta e oito anos que medeiam estas duas datas.

Na observação dos dados referidos anteriormente sobre as edições da Cartilha Maternal, podemos então dizer que **de 1876 a 1911 foram feitas 23 edições, com a particularidade de terem num só volume as lições e as explicações do método para o professor. De 1911 a 1927 foram feitas mais 11 edições com volumes separados, o que faz o total de 34 edições até 1927. De 1927 a 2004 foram feitas apenas 19 edições, fazendo, portanto, um total de 53 edições, nestes 130 anos de existência da Cartilha Maternal. Concluindo podemos dizer que num espaço de 49 anos ( de 1876 a 1927) fizeram-se mais edições (34) do que num espaço de 77 anos ( de 1927 a 2004) em que apenas se fizeram 19 edições.**

Como já foi referido anteriormente fazemos agora a apresentação das outras edições da CM que, segundo o investigador Paulo Lopes, que desenvolve a sua tese de doutoramento na área dos manuais escolares entre os séculos XVI a XX – tese orientada pelo Prof. Dr. António Nóvoa - , existem, mas não estão no acervo da Biblioteca do Museu João de Deus. Segundo este investigador existem edições da

Cartilha Maternal entre 1927 e 1975. Também entre 1977 e 1995, este investigador apresenta cota de edições da Cartilha Maternal que não estão na Biblioteca do Museu João de Deus (óbvio que estas edições foram contabilizadas para efeitos de contagem de Cartilhas editadas).

Segundo este investigador existem:

- Uma edição dos anos 50, mas sem indicação exacta do ano [195-]. Lisboa: Bertrand. Na Biblioteca Nacional (cota: BN CG 8643 P)

- Uma edição de 1974 na Biblioteca da Universidade de Oxford, Reino Unido (cota: OX1 3 LU Reino Unido).

- Uma edição de 1976 . Lisboa: Bertrand. Na Biblioteca nacional ( cota: BN TR 6630 P.)

- Uma edição de 1984. Lisboa: Fernando Pereira. Na Biblioteca nacional ( cota: BN CG. 8438 P.)

- Uma edição de 1986. Lisboa: Fernando Pereira. Na Biblioteca Nacional (cota: BN CG. 8507 P.)

- Uma edição de 1888. Lisboa: Convergência. Na Biblioteca Nacional (cota: BN SC. 61058 V.)

- Uma edição de 1989. Venda Nova: Bertrand. Na Biblioteca Nacional (cota: BN SC. 32615 P.).

- Uma edição de 1990. Venda Nova: Bertrand. Na Biblioteca Nacional ( cota: BN SC. 33641 P.)

- Uma edição de 1992. Venda Nova: Bertrand. Na posse de particulares.

- Uma edição de 1994. Venda Nova: Bertrand. Na Biblioteca Nacional (cota: BN SC. 33456P.)

- Uma edição de 1999. Vendas Novas: Bertrand. Na Biblioteca Nacional (cota: BN SC. 34177 P.)

- Uma edição de 2002. Lisboa: Bertrand. Na Biblioteca Nacional (cota: BN CG 8995 P.) E ainda deste mesmo ano: MEL Moderna Editorial Laves. Na Biblioteca Nacional (cota: BN SC. 34666 P.)

Acresce dizer que estas edições não foram consultadas e por isso não são consideradas neste estudo.

As edições referenciadas no nosso estudo foram vistas e comparadas *in loco*. A nossa atenção recaiu exclusivamente sobre o léxico usada em cada uma delas. Foi feita

uma comparação do léxico usado desde 1876 a 2004. É desse estudo comparativo que apresentamos a seguir os quadros onde se pode ver, lição a lição, os vocábulos usados, confrontando de imediato a 1ª com a última edição e registando, as alterações sofridas nas edições que as separam. Podemos ainda consultar o quadro 5.43 para uma leitura horizontal das alterações.

Encontrámos dois grandes marcos ortográficos que interferem nas alterações lexicais da Cartilha Maternal:

- Um primeiro marco regista-se no ano de 1889. Esta edição traz grandes alterações ao léxico da Cartilha Maternal.
- Um segundo marco é em 1912, onde se regista uma grafia conducente com as alterações ortográficas da Reforma de 1911.
- O último marco aparece registado na edição do ano de 1975, que refere a actualização da Cartilha Maternal segundo o acordo ortográfico de 1945.
- A edição de 2003 também regista algumas alterações numa tentativa de corrigir a edição de 1995 que se caracterizou por inserir de novo vocábulos que tinham sido retirados em 1977, exactamente considerados pouco interessantes do ponto de vista do léxico activo do aluno. Em 2003 tentámos repor um léxico que considerámos mais actualizado

### **5.3 Comparação lexical entre a primeira e a última edição da Cartilha Maternal**

Assim passamos à observação dos quadros representativos das 25 lições das duas edições. Colocámos a azul as palavras que, de alguma forma, sofreram alteração: quer tenham sido retiradas, acrescentadas, ou simplesmente alteraram a sua grafia.

Foi de grande interesse pedagógico podermos constatar o quase imobilismo lexical existente nas edições consultadas. Pretendemos tirar alguns dividendos para as nossas propostas de alteração ao léxico, numa futura edição da Cartilha Maternal.

### 5.3.1 A primeira lição

1876	2004
Primeira lição	Primeira lição
<p>a e</p> <p>i</p> <p>o u</p> <p>ai</p> <p>ui</p> <p>eu ia</p>	<p>a e</p> <p>i</p> <p>o u</p> <p>ai</p> <p>ui</p> <p>eu ia</p>

Quadro 3 - A 1ª lição comparativa 1876/ 2004

O conteúdo lexical da primeira lição (Quadro 3), mantêm-se igual em todas as edições: apresenta as 5 vogais e estes 4 ditongos. Nem sempre esta lição ocupou só uma página. Até 1911 as vogais e os ditongos ocupavam a 1ª e a 2ª páginas, porque as lições eram acompanhadas do texto explicativo. A partir da edição de 1912, o texto explicativo (Guia prático do professor) deixou de constar no mesmo volume, junto das lições e a primeira lição passou a ocupar apenas uma página. Fundamentámos, no capítulo sobre a Cartilha Maternal, página 152, a razão apresentada por João de Deus para a escolha destes e não de outros ditongos na 1ª lição.

### 5.3.2 A segunda lição

1876	2004
Segunda lição	Segunda lição
<p>v</p> <p>vá vai</p> <p>vi via viu</p> <p>vivi vivia viveu viva</p> <p>uva viuva</p>	<p>v</p> <p>vá vai</p> <p>vi via viu</p> <p>vivi vivia viveu viva</p> <p>uva viuva</p>

Quadro 4 - A 2ª lição comparativa 1876 /2004.

Nesta lição (Quadro 4), ocorreu a acentuação gráfica na palavra viúva na edição de 2004.

Esta alteração ocorre pela primeira vez na edição de 1975, segundo o acordo ortográfico de 1945.

São 11 os vocábulos desta lição, que se mantêm em todas as edições.

### 5.3.3 A terceira lição

1876	2004
3ª lição	3ª lição
<b>f</b>	<b>f</b>
<b>fé</b>	<b>fé</b>
<b>fui</b>	<b>fui</b>
<b>fia fiava</b>	<b>fia fiava</b>
<b>afia afiava</b>	<b>afia afiava</b>
<b>fava</b>	<b>fava</b>

Quadro 5 - A 3ª lição comparativa 1876/2004.

Na terceira lição (Quadro 5), não houve qualquer alteração nestas duas edições. São estes os 7 vocábulos registados desde a 1ª edição.

### 5.3.4 A quarta lição

1876	2004
4ª lição	4ª lição
<b>j</b>	<b>j</b>
<b>já</b>	<b>já</b>
<b>fuja</b>	<b>fuja</b>
<b>veja</b>	<b>veja</b>
<b>viaja</b>	<b>viaja</b>
<b>viajava</b>	<b>viajava</b>

Quadro 6 - A 4ª lição comparativa 1876/2004

Não se registou qualquer alteração lexical nesta lição (Quadro 6). São apenas 5 os vocábulos aqui introduzidos da primeira à última edição.

### 5.3.5 A quinta lição

1876	2004
5 <sup>a</sup> lição	5 <sup>a</sup> lição
<b>t</b> <b>tu teu</b> <b>tua tia</b> <b>ata atava</b> <b>fita fatia</b> <b>fatiota</b>	<b>t</b> <b>tu teu</b> <b>tua tia</b> <b>ata atava</b> <b>fita fatia</b> <b>fatiota</b>

Quadro 7 - A 5<sup>a</sup> lição comparativa 1876/2004

Na 5<sup>a</sup> lição (Quadro 7), não se registou nenhuma alteração lexical. São 9 os vocábulos desta lição.

## 5.3.6 A sexta lição

1876	2004
6ª lição	6ª lição
<b>d</b>	<b>d</b>
<b>dia</b>	<b>dia</b>
<b>dó</b> <b>doi</b>	<b>dó</b> <b>dá</b>
<b>dá</b> <b>deu</b> <b>dada</b>	<b>dai</b> <b>dói</b> <b>deu</b> <b>dada</b>
<b>dava</b> <b>deva</b>	<b>data</b> <b>datada</b>
<b>vida</b> <b>duvída</b>	<b>dava</b> <b>deva</b>
<b>ida</b> <b>idiota</b>	<b>vida</b>
<b>judia</b> <b>judeu</b>	<b>ida</b> <b>idiota</b>
<b>ajuda</b>	<b>judia</b> <b>judeu</b> <b>ajuda</b>
<b>fiada</b> <b>afiada</b>	<b>fiada</b> <b>afiada</b>

Quadro 8 - A 6ª lição comparativa 1876/2004

Esta lição (Quadro 8), sofreu alterações significativas ao longo das edições da Cartilha Maternal:

- O vocábulo /doi/ é retirado e substituído por /dai/ em 1889. É depois retomado na edição de 1912. E volta a ser retirado em 1927, assim como /judia/. Estes dois vocábulos voltam a ser integrados na lição na edição de 1995, mantendo-se desde aí até 2004.
- Os vocábulos /datada/ e /data/ são introduzidos em 1912.
- O vocábulo /duvída/ permanece até 1912. É retirado nas edições seguintes e retomado em 1995, mas com a grafia de /dúvida/, sendo retirado a partir desse edição, porque, passando de palavra grave a esdrúxula só poderia constar na lição das esdrúxulas, (24ª lição).

Com todas estas alterações lexicais passamos de dezassete (17) vocábulos em 1876 para dezanove (19) em 2004.

5.3.7 A sétima lição

1876	2004
7 <sup>a</sup> lição	7 <sup>a</sup> lição
<b>b</b>	<b>b</b>
<b>boi</b>	<b>boi</b>
<b>boa</b>	<b>boa</b>
<b>aba baba beba</b>	<b>aba baba beba</b>
<b>bata batia bateu batida</b>	<b>bata batia bateu batida</b>
<b>bota batata abata abatia</b>	<b>bota batata abata abatia</b>
<b>abatida</b>	<b>abatida</b>
<b>abafa abafava</b>	<b>abafa abafava</b>
<b>abafada</b>	<b>abafada</b>

Quadro 9 - A 7<sup>a</sup> lição comparativa 1876/2004

Nenhuma alteração foi encontrada nesta lição (Quadro 9). As duas edições mantêm-se fiéis à primeira. São 17 os vocábulos desta lição.

## 5.3.8 A oitava lição

1876	2004
8 <sup>a</sup> lição	8 <sup>a</sup> lição
<b>p</b>	<b>p</b>
<b>pai</b>	<b>pá pai</b>
<b>pá pó pé pua</b>	<b>pau pó pé pua pia</b>
<b>pia pipa papa</b>	<b>pipa papa papava</b>
<b>papava</b>	<b>papada</b>
<b>papada</b>	<b>peta pata patada</b>
<b>peta pata patada</b>	<b>pita pitada</b>
<b>pita pitada</b>	<b>topa tapa tapava</b>
<b>topa tapa tapava</b>	<b>tapada</b>
<b>tapada</b>	

Quadro 10 - A 8<sup>a</sup> lição comparativa 1876/2004

Nesta lição ( Quadro 10), podemos registrar que o vocábulo /pau/ não consta da 1<sup>o</sup> edição, é introduzido em 1889, e consta em todas as outras edições posteriores.

Temos assim 19 vocábulos na primeira edição e 20 nas edições posteriores, inclusive na de 2004.

## 5.3.9 A nona lição

1876	2004
9ª lição	9ª lição
l	l
li lia leu lua luva loja luta labuta bitola bola bella falla fivella lá ólá alli vil fel fiel tal fatal faval paúl papel alva alta falta volta polpa apalpa apalpadella	li lia leu lua luva loja lata labuta bitola bola bela fala fivela lá abalada ali vil fel fiel tal faval fatal paul papel alva alta falta volta polpa apalpa apalpadela

Quadro 11 - A 9ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição e na edição de 1876 (Quadro 11), registamos uma grafia característica da época antes da reforma de 1911 e portanto o uso das consoantes duplas é visível em palavras como /alli/, /falla/ e /apalpadella/. Também a acentuação gráfica em /paúl/ se manteve até 1911. Na edição de 2004 foi actualizada a ortografia desses vocábulos, que se mantiveram.

São assim 31 os vocábulos desta lição, sendo que houve substituição: de /luta/ por /lata/ e de /ólá/ por /abalada/ na edição de 1889.

## 5.3.10 A décima lição

1876	2004
10ª lição	10ª lição
o = u	o = u
<b>k</b>	
<b>kilo</b>	
vivo <b>viuvo</b> viajo	vivo <b>viúvo</b> viajo
veja <b>fujo</b> favo fato	veja <b>fujo</b> favo fato
ato <b>bato</b> bafo abafó	ato <b>bato</b> bafo abafó
<b>bafio</b> abalo <b>fallo</b>	<b>bafio</b> abalo <b>falo</b>
<b>luto</b> lado lido	<b>alto</b> lado lido
pato <b>pavio</b>	pato <b>pavio</b>
pulo <b>papalvo</b>	pulo <b>papalvo</b>
baldo <b>baldio</b>	baldo <b>baldio</b>
<b>bolo</b> <b>lobo</b> lodo	<b>ovo</b> <b>fofo</b> lodo
<b>ovo</b> <b>tolo</b> <b>tôldo</b>	<b>todo</b> <b>tolo</b> <b>toldo</b>

Quadro 12 – A 10ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição (Quadro 12), encontramos diferenças substanciais nestas duas edições:

São visíveis as marcas da grafia de 1876:

- a escrita de /fallo/ com /l/ duplo, que desaparece em 1912,
- a utilização do /k/, que desaparece na reforma de 1911, e já não aparece na edição de 1912;
- a não acentuação da palavra /viuvo/, assim como o acento circunflexo na palavra /tôldo/ que se mantêm ainda em 1927, só desaparece na edição de 1975.
- Os vocábulos /bolo/ e /lobo/ são substituídos por /fofo/ e /todo/ em 1889.
- O vocábulo /luto/ é substituído por /alto/ na edição de 1894.

Temos então vinte e nove (29) vocábulos nas duas edições e em todas as outras.

## 5.3.11 A décima primeira lição

1876	2004
11ª lição	11ª lição
ou=ô (avô)	ou=ô (avô)
<b>vou</b> <b>aviou</b> <b>viuvou</b>	<b>vou</b> <b>aviou</b> <b>avivou</b>
<b>viajou</b> <b>dou</b> <b>atou</b> <b>fiou</b>	<b>piou</b> <b>dou</b> <b>atou</b> <b>fiou</b>
<b>babou</b> <b>piou</b> <b>papou</b> <b>apupou</b>	<b>babou</b> <b>viajou</b> <b>papou</b>
<b>tapou</b> <b>pulou</b>	<b>tapou</b> <b>pulou</b>
<b>fallou</b> <b>alliviou</b>	<b>falou</b> <b>aliviou</b>
<b>abafou</b> <b>ouvi</b>	<b>abafou</b> <b>ouvi</b>
<b>ouvia</b> <b>ouviu</b>	<b>ouvia</b> <b>ouviu</b>
<b>ouvido</b> <b>louva</b>	<b>ouvido</b> <b>louva</b>
<b>louvo</b> <b>louvou</b>	<b>louvo</b> <b>louvou</b>
<b>poupa</b> <b>poupo</b>	<b>poupa</b> <b>poupo</b>
<b>poupou</b>	<b>poupou</b>

Quadro 13 - A 11ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição (Quadro 13), a edição de 1876 está com 26 vocábulos e em 2004 foi retirado o vocábulo /apupou/ ficando com 25 vocábulos.

Na edição de 1876 além da dupla consoante em /fallou/, /alliviou/ ( que só desaparece na edição de 1912), existem vocábulos que não foram integrados nas edições posteriores:

- /viuvou/ foi substituído por /avivou/ na edição de 1995;
- /apupou/ foi retirado em 1995 e substituído por /goleou/ que só se repetiu na edição de 2003 e já não aparece em 2004.

## 5.3.12 A décima segunda lição

1876				2004			
12ª lição				12ª lição			
ei= êi	âi			ei= êi	âi		
		<b>dê lê</b>					
<b>dei</b>	<b>lei</b>	<b>atei</b>	<b>papei</b>	<b>dei</b>	<b>lei</b>	<b>atei</b>	<b>papei</b>
<b>lavei</b>	<b>abalei</b>	<b>feita</b>		<b>lavei</b>	<b>abalei</b>	<b>feita</b>	
<b>feito</b>	<b>feitio</b>	<b>deito</b>		<b>feito</b>	<b>feitio</b>	<b>deito</b>	
<b>deitou</b>	<b>deitei</b>	<b>babei</b>		<b>deitou</b>	<b>deitei</b>	<b>babei</b>	
<b>beija</b>	<b>beijo</b>			<b>beija</b>	<b>beijo</b>		
<b>beijou</b>	<b>beijei</b>			<b>beijou</b>	<b>beijei</b>		
<b>dei-a</b>	<b>dei-o</b>						
<b>veia</b>	<b>veio</b>			<b>veia</b>	<b>veio</b>		
<b>feia</b>	<b>feio</b>			<b>feia</b>	<b>feio</b>		
<b>leia</b>	<b>leio</b>			<b>leia</b>	<b>leio</b>		
<b>peia</b>	<b>teia</b>			<b>peia</b>	<b>teia</b>		

Quadro 14 - A 12ª lição comparativa 1876/2004

Nesta edição (Quadro 14), ocorrem as seguintes alterações:

- são retirados os vocábulos /dei-a/ e /dei-o/ em 1995.
- desaparecem os morfemas /dê/ e /lê/ do título da lição em 2003

Dos vinte e sete (27) vocábulos de 1876, ficam vinte e cinco (25) em 2004.

## 5.3.13 A décima terceira lição

1876	2004
13ª lição	13ª lição
~ e	~ e
ave vive tive	ave vive tive
ate ajude tape	ate ajude tape tope
tope pote <b>póde</b> <b>poude</b>	pote <b>pode</b> <b>pôde</b> bule
bule <b>bole</b> bote bate	<b>teve</b> bote bate bode
bode bofe bife <b>folle</b>	bofe bife <b>fale</b> <b>vale</b> lave
<b>falle</b> lave volte falte	volte <b>falte</b>
apalpe <b>pelle</b> pede	apalpe <b>pele</b> pede
pedi <b>pediu</b> <b>pellei</b> <b>pellou</b>	pedi <b>pediu</b> <b>pelei</b> <b>pelou</b>
velei velou	velei velou
levou dedal	levou dedal

Quadro 15 - A 13ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição (Quadro 15), há muitas alterações a registar:

- As alterações de /póde/ , /poude/ , /folle/ , /falle/ , /pelle/ , /pellei/ , /pellou/ entre 1876 e 2004 , prendem-se com a actualização ortográfica. Na reforma de 1911 caiu o uso da consoante dupla //l/ e na edição de 1912 e posteriores esta grafia já não se verifica.
- O vocábulo /bole/ é substituído por /teve/ em 1995.
- Em 1881 desaparece o vocábulo /folle/ que é substituído por /valle/. Em 1912 a grafia passa a /vale/.

Os trinta e três (33) vocábulos mantêm-se de 1876 a 2004.

## 5.3.14 A décima quarta lição

1876	2004
14ª lição	14ª lição
<p style="text-align: center;"><b>q</b></p> <p style="text-align: center;">que qui = ke ki</p> <p>fique    fiquei    toque</p> <p>toquei    ataquei    <b>pique</b></p> <p>ataque    piquei    duque</p> <p>leque    baque    jaqueta</p> <p><b>applique</b></p> <p><b>appliquei</b></p> <p><b>aquelle</b></p> <p><b>aquella</b></p> <p>aqui    <b>aquillo</b></p> <p>quieta    quieto</p> <p>qual</p> <p>qualidade</p>	<p style="text-align: center;"><b>q</b></p> <p style="text-align: center;">que qui = ke ki</p> <p>fique fiquei toque <b>toquei</b></p> <p>ataquei    ataque    piquei</p> <p>duque    leque    baque</p> <p>jaqueta</p> <p><b>aplaque</b></p> <p><b>apliquei</b></p> <p><b>aquele</b></p> <p><b>aquela</b></p> <p>aqui    <b>aquilo</b></p> <p>quieta    quieto</p> <p>qual</p> <p>qualidade</p>

Quadro 16 - A 14ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição (Quadro 16), ocorrem as seguintes alterações:

- Em /aquelle/, /aquella/, /aquillo/, /applique/ , /appliquei/ deu-se a queda do consoante dupla. Esta alteração verifica-se, pela primeira vez, na edição de 1912.
- O vocábulo /pique/ é retirada em 1889.
- O vocábulo /applique/ da primeira edição é substituído por /aplaque/ em 1889 e mantêm-se até 2004.

Vinte e dois (22) vocábulos em 1876, reduzem-se para vinte e um (21) em 2004.

## 5.3.15 A décima quinta lição

1876	2004
15ª lição	15ª lição
<p style="text-align: center;"><b>c</b></p> <p>= ç...      <b>ce ci</b></p> <p><b>cebo</b> cebola <b>cedo</b> <b>ceia</b> <b>face</b>  <b>alface</b> <b>foice</b> <b>bacia</b>  <b>cidade</b></p> <p>=q</p> <p><b>cá</b>      <b>cal</b>      <b>caldo</b>  <b>calvo</b> <b>culpa</b> <b>caco</b> <b>cacei</b>  <b>cace</b>    <b>calcei</b>  <b>cacetada</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ç</b></p> <p><b>aço</b>    <b>beço</b>    <b>buço</b>    <b>caça</b>  <b>cabaça</b> <b>cabeça</b> <b>coça</b>  <b>calça</b>    <b>calçada</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>c</b></p> <p>= çç      <b>ce ci</b></p> <p><b>cepo</b> cebola <b>cedo</b> <b>ceia</b> <b>face</b>  <b>alface</b> <b>foice</b> <b>bacia</b>  <b>cidade</b></p> <p>= k</p> <p><b>cá</b>      <b>cal</b>      <b>caldo</b>  <b>calvo</b> <b>culpa</b> <b>caco</b> <b>cacei</b>  <b>cace</b>    <b>calcei</b>  <b>cacetada</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ç</b></p> <p><b>aço</b>    <b>beço</b>    <b>buço</b>    <b>caça</b>  <b>cabaça</b> <b>cabeça</b> <b>coça</b>  <b>calça</b>    <b>calçada</b></p>

Quadro 17 - A 15ª lição comparativa 1876/2004

Nesta 15ª lição (Quadro 17), apenas somos surpreendidos por uma única alteração :

- A palavra /cebo/ é retirada e substituída por /cepo/ em 1889.
- O vocábulo /caco/ apesar de estar nas duas edições estudadas, passou em 1889 para /coca/, termo que só foi abandonado em 2003, recuperando-se então o vocábulo da 1ª edição.

Os vinte e oito (28) vocábulos mantiveram-se de 1876 a 2004.

## 5.3.16 A décima sexta lição

1876	2004
16ª lição	16ª lição
<p style="text-align: center;"><b>g</b></p> <p>= j            ge   gi</p> <p>gebo    <b>geito</b>    foge</p> <p>tigela    vigia    <b>collegio</b></p> <p>= g    gue    gui    =g'e    g'i</p> <p>jogue    pague    folgue</p> <p><b>cegue</b>    guia    guita</p> <p><b>aluguel</b>    <b>guela</b>    gago</p> <p>água</p> <p><b>egua</b>    igual    gallo    galgo</p> <p>golpe    pulga    cego    acelga</p> <p><b>giga</b>    <b>gagueja</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>g</b>                    = jji</p> <p>ge    gi</p> <p>gebo    <b>geada</b>    foge    tigela</p> <p>vigia    <b>colégio</b></p> <p>= g    gago    água    <b>égua</b></p> <p>igual    galo    galgo</p> <p>golpe    pulga    cego    acelga</p> <p><b>giga</b>    <b>goela</b></p> <p>gue    gui    =g'e    g'i</p> <p>jogue    pague    folgue    <b>ceguei</b></p> <p>guia    guita</p> <p><b>alugue</b>    <b>gagueja</b></p>

Quadro 18 – A 16ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição (Quadro 18), ocorrem as seguintes alterações lexicais:

- O vocábulo / geada/ é introduzido em 1975, para substituir /geito/.
- O vocábulo /cegue/ é retirado e substituído por /ceguei/ em 1889.
- /égua/ passa a ser acentuada na edição de 1927.
- /collegio / perde o duplo /ll/ na edição de 1912.
- /aluguel/ é retirado na edição de 1995 e substituído por /aluga/. Em 2000 é retirado /aluga/ e substituído por /alugue/.

Na edição de 1911, a configuração da página desta lição é alterada, até aos dias de hoje. À semelhança do que se vê actualmente na edição de 2004, os dois valores do /g/ estão arrumados separadamente, consoante os seus casos de leitura, deixando para terceiro lugar o caso especial de leitura (gue e gui).

Os vinte e seis (26) vocábulos da 1ª edição mantêm-se até 2004.

## 5.3.17 A décima sétima lição

1876				2004			
17 <sup>a</sup> lição				17 <sup>a</sup> lição			
<b>r</b>				<b>r</b>			
rei	rua	raio	raiva	rei	rua	raio	raiva
rijo	rato	ferro	jarro	rijo	rato	ferro	jarro
terra	burro	ira	vara	terra	burro	ira	vara
fera	furo	jura	puro	fera	furo	jura	
ar	ir	vir	for	puro	ar	ir	vir
dar	ver	verde	perda	flor	dar	ver	verde
pardo		perto	preto	perda	pardo	perto	preto
prato	bruto	pobre	irar	prato	bruto	pobre	
virar	varrer	ferrar		irar	virar	varrer	ferrar
raro		retiro		raro	retiro	rir	roer
rir	roer	ratar	repartir	ratar	repartir		

Quadro 19 - A 17<sup>a</sup> lição comparativa 1876/2004

Sendo a 17<sup>a</sup> lição uma das maiores da CM, com muitas palavras para ler, ocupando em alguma edições, quatro páginas da CM, optámos por fazer dois quadros para uma melhor leitura. (Quadros 19 e 20)

As duas primeiras páginas representadas neste quadro, não sofreram nenhuma alteração lexical.

1876				2004			
17ª lição				17ª lição			
r				r			
recibo	receio	rico	<b>róca</b>	recibo	receio	rica	<b>roca</b>
ruço	carro	garrafa		ruço	carro	garrafa	
garra	guerra	cera		garra	guerra	cera	
<b>cerol</b>	cara	caracol		cara	caracol	corda	
corda	açorda	geral		açorda	geral		
<b>goro</b>	agora	agouro		agora	agouro		
certo	carta	garfo		certo	carta	garfo	grito
grito	gritar	<b>córar</b>		gritar	<b>corar</b>		
cear	receber			cear	receber	<b>regador</b>	
<b>regedor</b>	rogar	cerrar		rogar	cerrar	correr	
correr	agarrar	gorar		agarrar	gorar	carregar	
carregar	recordar			recordar			

Quadro 20 - A 17ª lição - continuação

Nas páginas deste Quadro 20 ocorreram algumas alterações:

- /róca/ e / córar/ perderam a acentuação gráfica em 1911.
- / gôro/ perde a acentuação gráfica em 1945
- Os vocábulos /cerol/ e /gôro/ são retiradas em 2003;
- /regedor/ é substituído por /regador/ em 2003.

Esta lição, para além de ter um pequeno texto para treino de leitura e aprendizagem da entoação e de conhecimento dos sinais de pontuação ( que não faz parte desta nossa análise lexical), tem uma quantidade imensa de palavras com o objectivo de preparar o aluno para o texto.

Em 2004 os vocábulos são (74) setenta e quatro eram setenta e seis (76) na edição de 1876.

Edição de 1876

- Ó Pedro, que é do livro de capa verde,  
que te deu o avô?
- Já o dei ao Jorge a guardar.
- Vai lá **pedil-o**.
- Para quê?
- Para a tia Carlota ver a gravura do caçador.
- Ouve cá: a pobre da Clara ia a abrir a porta  
do quarto, caiu, quebrou a garrafa do petróleo,  
e ficou ferida. Vou agora **á** botica; levo aqui a receita:  
**á** tarde logo **fallo** ao Jorge, e digo que **t'o** dê.
- Palavra?
- Palavra, **Julio**, fica certo.
- Vê lá, cuidado!

Quadro 21 - A história do Pedro...1876

Edição de 2004

- Ó Pedro, que é do livro de capa verde,  
que te deu o avô?
- Já o dei ao Jorge a guardar.
- Vai lá **pedi-lo**.
- Para quê?
- Para a tia Carlota ver a gravura do caçador.
- Ouve cá: a pobre da Clara ia a abrir a porta  
do quarto, caiu, quebrou a garrafa do petróleo,  
e ficou ferida. Vou agora **à** botica; levo aqui a receita:  
**à** tarde logo **falo** ao Jorge, e digo que **to** dê.
- Palavra?
- Palavra, **Júlio**, fica certo.
- Vê lá, cuidado!

Quadro 22 - A história do Pedro... 2004

Esta lição acaba com um pequeno e primeiro texto (Quadros 21 e 22). As suas correcções e alterações foram feitas apenas ao nível ortográfico:

- /pedil-o/, /Julio/, /fallo/ e /t'o dê/ que são corrigidos em 1912, com a grafia actual;
- /á/, em 1927 a grafia desta contracção passa a: /à/;
- O conteúdo semântico está inalterável desde 1876.

### 5.3.18 A décima oitava lição

1876	2004
18ª lição	18ª lição
z ~ z ~	<b>Z</b>
<b>z</b>	<b>zelei zelou zelar azia</b>
<b>zelei zelou zelar azia</b>	<b>azul azeite azedar</b>
<b>azul azeite azedar</b>	<b>vazia luziu luzir</b>
<b>vazia luziu luzir</b>	<b>fazer zebra azedo</b>
<b>fazer jazer jazia</b>	<b>jazida azar azougue</b>
<b>jazigo azar azougue</b>	<b>~ z faz fiz fez</b>
<b>~ z az faz fiz</b>	<b>voz vez juiz luz paz</b>
<b>faz vez jaz juiz luz diz</b>	<b>capaz diz lapuz giz</b>
<b>faz vez jaz juiz luz diz</b>	<b>arroz rapaz</b>
<b>puz pôz paz</b>	<b>feroz traz cruz</b>
<b>capaz lapuz quiz giz</b>	
<b>gaz arroz retroz</b>	
<b>rapaz feroz</b>	
<b>traz cruz zaz</b>	

Quadro 23 - A 18ª lição comparativa 1876/2004

Nesta lição (Quadro 23), houve as seguintes alterações:

- Os vocábulos /pôz/ e /arrôz/ perdem o acento circunflexo em 1889, sendo que /pôz/ acaba por ser retirado em 1912;
- /puz/, /quiz/, /retroz/, /zaz/ são retirados na edição de 1912;
- O vocábulo /jazida/ substitui /jazigo/ em 1995.

A edição de 2003 trouxe alterações substanciais:

- foram retirados os vocábulos : /az/ e /jaz/ ;
- foi substituído o vocábulo /jazer/ por /zebra/ ;
- foi substituído /jazia/ por /azedo/ ;
- foi introduzido o vocábulo /voz/.

Assim, os quarenta (40) vocábulos da 1ª edição são reduzidos para trinta e três (33) em 2004. À semelhança da 17ª lição, a letra /r/, esta lição também tem um número considerável de vocábulos, ocupando igualmente, em algumas edições, quatro páginas. Por isso apresentamos dois quadros representando cada um deles duas páginas da Cartilha Maternal.

### 5.3.19 A décima nona lição

1876	2004
19ª lição	19ª lição
<p style="text-align: center;"><b>s</b></p> <p><b>só safa silva passo</b>  <b>tosse liso quasi</b>  <b>bois dias teus</b>  <b>soubesse desusados</b>  <b>sós seus suas</b>  <b>siso sisudos isto este</b>  <b>esta está esteve visto</b>  <b>vestes foste justo</b>  <b>postas basta pastas</b>  <b>peste</b>  <b>leste listas valsa</b>  <b>salsa falsos pulso</b></p>	<p>s                      ss = çç                      lsa                      asa = zzz                      ...s = xx</p> <p style="text-align: center;"><b>s</b></p> <p><b>só safa silva passo</b>  <b>tosse uso quase</b>  <b>bois dias teus soubesse</b>  <b>desusados</b>  <b>sós seus suas</b>  <b>siso sisudos isto este</b>  <b>esta está esteve visto</b>  <b>vestes foste justo pastas</b>  <b>basta pastas peste</b>  <b>leste listas valsa</b>  <b>salsa falsos pulso</b></p>

Quadro 24 – A 19ª lição comparativa 1876/2004

No Quadro 24, podemos observar as seguintes alterações:

- O vocábulo /liso/ foi substituído por /uso/ em 1889;
- O vocábulo /quase/ é introduzido na edição de 1975 substituindo /quasi/

1876	2004
19ª lição	19ª lição
<p><b>socio</b> <b>súcia</b> <b>caso</b> <b>acesa</b>  <b>faces</b> <b>cisco</b>  <b>sege</b> <b>sigo</b> <b>seguir</b> <b>guloso</b>  <b>guisados</b> <b>sogro</b> <b>grossa</b>  <b>socegasses</b> <b>perseguisses</b>  <b>ser</b> <b>sair</b> <b>sorte</b> <b>assar</b>  <b>russo</b>  <b>risses</b> <b>risada</b> <b>rosa</b> <b>riso</b>  <b>raso</b> <b>rusa</b> <b>grossos</b>  <b>gritos</b> <b>gordos</b>  <b>sagaz</b> <b>fizesse</b> <b>zurzisses</b>  <b>rêzes</b> <b>luzisse</b></p>	<p><b>sócio</b> <b>caso</b>  <b>acesa</b> <b>faces</b> <b>cisco</b> <b>sege</b>  <b>sigo</b> <b>seguir</b> <b>guloso</b>  <b>guisados</b> <b>sogros</b> <b>grossa</b>  <b>sossegasses</b>  <b>perseguisses</b> <b>ser</b> <b>soar</b>  <b>sorte</b> <b>assar</b> <b>russo</b> <b>risses</b>  <b>risada</b> <b>rosa</b> <b>riso</b> <b>raso</b>  <b>rusa</b> <b>grossos</b> <b>gritos</b>  <b>gordos</b> <b>sagaz</b> <b>fizesse</b>  <b>zurzisses</b> <b>vezes</b> <b>luzisse</b></p>

Quadro 25 - A 19ª lição - continuação

No Quadro 25 vemos que:

- O vocábulo /súcia/ não aparece na edição de 2004. Foi retirada em 2003;
- O vocábulo /sogro/ passou a /sogros/ na edição de 1995;
- A correcção ortográfica de /socegasses/ para /sossegasses/ ocorre na edição de 1912, com efeito da reforma ortográfica de 1911;
- O vocábulo /sair/ foi substituído por /soar/ em 1889;
- Em 1889 substituiu-se /rêzes/ por /vezes/.

Os setenta (70) vocábulos da edição de 1876, foram reduzidos a sessenta e nove (69) da edição de 2004.

## 5.3.20 A vigésima lição

1876	2004
20 <sup>a</sup> lição	20 <sup>a</sup> lição
<b>X</b>	<b>X</b>
= kç	= kç
<b>fixo</b> <b>fixa</b> <b>fixar</b> <b>fluxo</b>	<b>fixo</b> <b>crucifixo</b>
<b>defluxo</b> <b>reflexo</b> <b>sexo</b>	<b>perplexo</b> <b>reflexo</b> <b>sexo</b>
= ç	= çç
<b>auxiliaste</b> <b>auxiliarias</b>	<b>auxiliaste</b> <b>trouxeste</b>
<b>auxiliasses</b>	= zzz
= z ~	<b>existe</b> <b>exigir</b> <b>exageraste</b>
<b>existe</b> <b>existir</b> <b>exercitarás</b>	<b>exercitasses</b> <b>execrável</b>
<b>exercitasses</b> <b>exercesses</b>	<b>exacto</b>
<b>exacto</b>	= xxx
= ~ z	<b>xarope</b> <b>luxo</b> <b>baixo</b>
<b>xale</b> <b>luxo</b> <b>baixo</b> <b>deixar</b>	<b>deixar</b> <b>bexigas</b>
<b>bexigas</b>	<b>eixos</b> <b>seixos</b> <b>sexta</b>
<b>eixos</b> <b>seixos</b> <b>sexta</b> <b>calix</b>	<b>expressar</b>
<b>expressar</b>	

Quadro 26 - A 20<sup>a</sup> lição comparativa 1876/2004

Esta lição (Quadro 26) sofre alterações profundas da 1<sup>o</sup> para a última edição, sendo em 1889 o ano da grande mudança. Nessa edição registam-se, não só alterações ortográficas como gráficas, ou seja, a própria apresentação da página e a separação dos valores da letra. Nomeadamente o 4<sup>o</sup> valor que deixa de ser representado por (= ~ z) e passa a ser representado por (= xxx).

Assim vejamos ao pormenor as alterações ocorridas:

- Os vocábulos /fixa/, /fixar/ e /fluxo/ são substituídos por crucifixo em 1889;
- O vocábulo /defluxo/ é substituído por /perplexo/ em 1889;
- O vocábulo /reflexo/ existente em 1876, passa a /refluxo/ em 1889 e volta a /reflexo/ em 2003;
- /auxiliarias/ é substituído por /apoplexia/ em 1889;

- /apoplexia/ é retirado em 1977, é retomado em 1995 e 2000 e retirado de novo em 2003;
- /auxiliasses/ passa a /trouxestes/ em 1889, sai em 1977, é retomada em 1995 (sem /s/) e fica /trouxeste/ até 2003;
- /existir/ passa a /exigir/ em 1889 até 2003;
- /exercitarás/ passa a /exaggerastes/ em 1889 até 2003 (sem /s/);
- /exercesses/ passa a /execrável/ em 1889, é retirado em 1977, é retomado em 1995 até 2004;
- /xale/ passa a /xarope/ 1889 mantendo-se sempre até 2004;
- O vocábulo /cálix/ é retirado na edição de 1977, retomado em 1995 e 2000, retirado de novo em 2003;

Vinte e seis (26) vocábulos em 1876, passam para vinte e dois (22) em 2004.

### 5.3.21 A vigésima primeira lição

1876	2004
21 <sup>a</sup> lição	21 <sup>a</sup> lição
ã	ã
ẽ ĩ õ	e i õ
ũ	u
vã lã rã sã	vã lã rã sã
são pão dão verão	são pão dão verão
serão cão coração	serão cão coração
razão carvão <b>sezão</b>	razão carvão <b>balão</b>
grão grãos sãos	grão grãos sãos
cães capitães	cães capitães
sacristães <b>põi dispõis</b>	sacristães <b>põe dispões</b>
pavões <b>feijões</b> feições	pavões <b>feijão</b> feições
<b>acções</b> ratões razões	<b>acção</b> ratões razões
varões <b>barões</b> ladrão	varões <b>lições</b> ladrão
rações	rações

Quadro 27 - A 21<sup>o</sup> lição comparativa 1876/2004

Esta lição (Quadro 27), sofreu alterações consideráveis desde a 1ª edição, vejamos em pormenor:

- A substituição de /sezão/ por /balão/ ocorreu apenas na edição de 2003;
- A actualização ortográfica de /põe/ e /dispões/ ocorre em 1889;
- Também é em 1889 que /feijões/ e /acções/ passam a /acção/ e feijão/;
- O vocábulo /barões/ passa a /lições/ em 1881. A sua grafia é, em 1881, de /lições/ e em 1889 aparece grafado /licções/. Só em 1945 volta a /lições/ até 2004;

São trinta e dois (32) vocábulos em 1876 e também em 2004.

### 5.3.22 A vigésima segunda lição

A 22ª lição também é composta por quatro páginas, sendo que cada uma delas apresenta um caso de leitura. Para facilitar a compreensão, apresentamos também quatro quadros e as respectivas alterações ocorridas.

1876			2004		
22ª lição			22ª lição		
<b>m</b>			<b>m</b>		
<b>meu</b>	<b>umas</b>	<b>mãos</b>	<b>meu</b>	<b>umas</b>	<b>mãos</b>
<b>limões</b>	<b>moças</b>	<b>comer</b>	<b>limões</b>	<b>moças</b>	<b>comer</b>
<b>amigas</b>	<b>gemer</b>	<b>morrer</b>	<b>amigas</b>	<b>gemer</b>	<b>cama</b>
<b>mães</b>	<b>maças</b>	<b>irmãos</b>	<b>mães</b>	<b>maças</b>	<b>irmãos</b>
<b>queimaduras</b>	<b>romãs</b>	<b>mexer</b>	<b>queimaduras</b>	<b>romãs</b>	<b>mexer</b>

Quadro 28 - A 22ª lição comparativa 1876/2004

No Quadro 28 encontramos a substituição do vocábulo /morrer/ por /cama/. Este facto ocorre apenas na edição de 1995.

1876	2004
22ª lição	22ª lição
= ~ am em im om um vim fim sim assim algun <b>alguem</b> atum <b>emfim</b> quem <b>tambem</b> som com Joaquim	= ~ am em im om um vim fim sim assim algun atum <b>alguém</b> <b>sem</b> quem <b>também</b> som com Joaquim

Quadro 29 - A 22ª lição - continuação

No Quadro 29 são visíveis algumas alterações:

- Os vocábulos /alguém/ e /também/ mantêm-se, sendo feita a sua correcção ortográfica que ocorre na edição de 1927.
- O vocábulo /emfim/ sofre a alteração ortográfica para /enfim/, aparecendo esta nova grafia pela primeira vez na edição de 1945. E acaba por ser retirado na edição de 1995 e é substituído por /sem/ na mesma edição.

1876	2004
22ª lição	22ª lição
riem limpem jejuem <b>temem</b> afiem tremem <b>caiem</b> comem ardem fumem temem <b>lêem</b> compararem <b>emmassarem</b> <b>emmalarão</b>	riem limpem jejuem <b>dizem</b> afiem tremem <b>caem</b> comem ardem fumem temem <b>lêem</b> compararem <b>amassarem</b>

Quadro 30 - A 22ª lição – continuação I

- Nesta lição (Quadro 30), encontramos a substituição do vocábulos /temem/ por /dizem/, este fenómeno ocorre na edição de 1889;

- /caiem/ passa a /caem/ em 2000;
- O vocábulo /emmalarão/ foi sofrendo as alterações ortográficas, sendo que só na edição de 1945, aparece grafada de /emalarão/. Este vocábulo virá a ser retirado na edição de 2003;
- /amassarem/ só aparece grafado deste forma em 1995. Ainda em 1975 aparece grafado de /emassarem/;
- O vocábulo /lêem/ apesar de se escrever de igual forma nas duas edições apresentadas, sofreu alteração ao longo dos tempos, assim: /lêem/ perdeu o acento em 1889 e volta a ganhá-lo em 1912. (Curioso que no Acordo Ortográfico de 2008, volta a perder o acento circunflexo).

1876	2004
22ª lição	22ª lição
~ am = ão <b>iam durmam amam</b> <b>temam ficam raspam</b> <b>levam puxam viam</b> <b>zurziam tocam armam</b> <b>ligam sumam</b> <b>emmagreçam</b> <b>complicariam</b>	~ am = ão <b>iam temam ficam</b> <b>raspam levam puxam</b> <b>viam amam tocam</b> <b>armam ligam durmam</b> <b>emagreçam</b> <b>complicariam</b>

Quadro 31 - A 22ª lição - continuação II

No Quadro 31, a última página desta 22ª lição apresenta as seguintes alterações:

- Os vocábulos apresentam nova arrumação na página;
- /zurziam/ sai em 1977, volta em 1995 até 2000 e é retirado em 2003;
- /sumam/ mantém-se até 2000 e é retirado em 2003;
- /emagreçam/ sofreu a natural correcção ortográfica e aparece pela primeira vez na edição de 1975.

Esta lição passa assim de cinquenta e oito (58) vocábulos em 1876 para 56 vocábulos em 2004.

5.3.23 A vigésima terceira lição

1876	2004
23ª lição	23 lição
<p><b>n</b></p> <p>nós nau <b>clina</b> nomes                      manos nada <b>meninos</b>                      anões pernas <b>imaginavam</b>                      carne esquina <b>afinação</b>                      não <b>somno iman</b></p>	<p><b>n</b></p> <p>nós nau <b>crina</b> nomes                      manos nada <b>meninos</b>                      anões pernas <b>imaginavam</b>                      carne esquina <b>afinação</b>                      não <b>sono íman</b></p>

Quadro 32 - A 23ª lição comparativa 1876/2004

Nos Quadros 32 e 33 podemos registar as seguintes alterações:

- /clina/ passa a /crinas/ em 1977 e é substituído por /crina/ em 1995;
- /sono/ perde a grafia /somno/ em 1912;
- /íman/ ganha o acento agudo em 1945;

1876	2004
23ª lição	23ª lição
<p>= ~</p> <p>an                      en in on                      un</p> <p>antes <b>singelo</b> <b>anca</b>                      segundo <b>banco</b> <b>andam</b>  <b>ancias</b> <b>brinco</b> <b>anjo</b>                      trancam <b>entendimento</b></p>	<p>= ~</p> <p>an                      en in on                      un</p> <p>antes <b>singelo</b> <b>anca</b>                      segundo <b>banca</b> <b>andam</b>  <b>ânsias</b> <b>brinca</b> <b>anjo</b>                      trancam <b>entendimento</b></p>

Quadro 33 - A 23ª lição - continuação

- A grafia de /ânsias/ muda: em 1878 e 1889 escreve-se /ancias/, adquire a grafia actual em 1912;
- O substantivo masculino /banco/ passa a /banca/ em 1881;

- e /brinco/ passa a /brinca/ em 1881;

Os vinte e sete (27) vocábulos mantêm-se em todas as edições desde 1876.

### 5.3.24 A vigésima quarta lição

1876	2004
24ª lição	24ª lição
= i  y cypreste    mysterio symetria    pyrilampo    asylo abysmo    cysne    crystal lyceu    tyranno    estylo syllaba	Não tem correspondência em 2004

Quadro 34 - A 24ª lição comparativa /y/ 1876/2004

No Quadro 34 registamos que o vocábulo /syllaba/ saí desta lição na edição de 1889. Esta parte da 24ª lição desaparece na edição de 1912.

São doze (12) os vocábulos desta lição que não tem correspondência em 2004 devido às alterações ocorridas na edição de 1912 que reflectiam a nova ortografia da Reforma de 1911.

1876	2004
24 lição	24ª lição
= ^ ´  h harpa    homem hoje    hombro    hostias haver	= ^ ´  h hora    homem hoje    honra    horizonte harpa    haver    herói hesitar    hera    herdar    hino humilde

Quadro 35 - A 24ª lição continuação /h/ 1876/2004

São visíveis as alterações a esta lição (Quadro 35). São nove os vocábulos que se introduzem e dois que saem.

- É em 1912 que se dá a introdução dos nove vocábulos: /hora/, /honra/, /horizonte/, heroi/, /hesitar/, /hera/, /herdar/, /hino/, e /humilde/
- Em 1912 dá-se a retirada de /hombro/ e /hóstias/.
- O vocábulo /história/ introduzido em 1912, foi substituído por /hidra/ em 1921.
- Nas edições de 1995 e 2000 volta o vocábulo /história/ que desaparece em 2003 e 2004.

Os seis (6) vocábulos de 1876 passam a treze (13) em 2004.

1876	2004
24 <sup>a</sup> lição	24 <sup>a</sup> lição
<p style="text-align: center;"><b>th rh</b></p> <p><b>sympathia rheumatismo</b> <b>catarrhal</b></p>	<p><b>Não tem correspondência em 2004</b></p>

Quadro 36 - A 24<sup>a</sup> lição – continuação /th/ 1876/2004

O Quadro 36 não tem correspondência em 2004 pelas alterações ortográficas inerentes à Reforma de 1911. Depois da edição de 1912 a 24<sup>a</sup> lição sofre grandes alterações:

- Desaparece a lição do /y/, do /th/ e /rh/ assim como o /ph/;
- A sequência dos dígrafos é alterada de /nh/, /lh/, /ch/ para /lh/, /nh/, /ch/

1876	2004
24ª lição	24ª lição
<b>nh</b>	<b>nh</b>
<b>unha punham tinha</b>	<b>unha punham tinha</b>
<b>nenhum ninho manhã</b>	<b>nenhum ninho manhã</b>
<b>vinha grunhir linha</b>	<b>vinha grunhir linha</b>
<b>tenham fronha pinhão</b>	<b>tenham fronha pinhão</b>
<b>junho azenha lenha</b>	<b>junho azenha lenha</b>
<b>inhabil</b>	<b>tamanho</b>

Quadro 37 - A 24ª lição – continuação /nh/ 1876/2004

No Quadro 37 a única mudança que ocorre é a seguinte: o vocábulo /inhabil/ é substituído por /tamanho/ em 1889.

1876	2004
24ª lição	24ª lição
<b>lh</b>	<b>lh</b>
<b>ôlho espelho dá-lhe</b>	<b>olho espelhos</b>
<b>joelhos bulha ovelhas</b>	<b>joelhos bulha ovelhas</b>
<b>azelha grelha filhos</b>	<b>aselha grelha filhos</b>
<b>ralham gralha trilhar</b>	<b>ralham gralha trilhar</b>
<b>alho palhinha ilha</b>	<b>alho orelhas ilha</b>
<b>orelhinha</b>	<b>telhado</b>

Quadro 38 - A 24ª lição – continuação /lh/ 1876/2004

No Quadro 38 podemos observar que são dezasseis os vocábulos em 1876 e quinze em 2004. As alterações são visíveis, vejamos:

- /olho/ perde o acento agudo em 1945;
- O vocábulo /dá-lhe/ saí em 2003;
- A alteração gráfica de /azelha/ por /aselha/ prende-se com o acordo ortográfico de 1945 e ocorreu na edição de 1975 e está presente a partir de 2003;

- /palhinha / e /orelhinha/ ainda constam em 1889, e são substituídos por /orelhas/ e /telhado/ em 1912.

Os dezasseis(16) vocábulos passam a quinze (15).

1876	2004
24 <sup>a</sup> lição	24 <sup>a</sup> lição
<p style="text-align: center;"><b>ph</b></p> <p><b>aphta pharol typho</b>  <b>grypho phoca phrase</b>  <b>esphera triumpharam</b>  <b>typographia</b>  <b>pharmacia</b>  <b>phosphoros</b></p>	<p>Não há correspondência em 2004</p>

Quadro 39 - A 24<sup>a</sup> lição – continuação /ph/ 1876/2004

1876	2004
24 <sup>a</sup> lição	24 <sup>a</sup> lição
<p>= ~ z                      <b>ch</b></p> <p><b>chá cachorro chão</b>  <b>chafariz chapa chegar</b>  <b>cheio colchão</b>                      = K</p> <p style="text-align: center;"><b>Christo</b></p> <p><b>chrisma maquinista</b>  <b>eucharistia</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ch</b>                      = xx</p> <p><b>chá cachorro chão</b>  <b>chafariz chapa chegar</b>  <b>cheio colchão</b>  <b>chamar chicote chocalho</b>  <b>chita chorar choro</b>  <b>chuva chumbo</b></p>

Quadro 40 - A 24<sup>a</sup> lição - continuação /ch/ 1876/2004

Nos Quadros 39 e 40 registamos que esta lição sofre em 1912 a remodelação que se observa em 2004:

- Perde as 4 palavras de grafia vernácula: /chrisma/, Christo/, /maquinista/, /eucharistia/;
- Adquire os 8 vocábulos que se mantêm até à actualidade: /chamar/, /chicote/, /chocalho/, /chita/, /chorar/, /choro/, /chuva/ e /chumbo/.

Assim, a lição do /h/ e dígrafos, passou de cinquenta e dois (52) vocábulos em 1876 para dezasseis (16) vocábulos em 2004.

1876	2004
24 <sup>a</sup> lição	24 <sup>a</sup> lição
<p><b>Palavras esdruxulas</b></p> <p><b>Passaro, dúvida, número, hóspede, oculo, prestimo, sabbado, médico, polvora, lagrima pallido, célebre, lampada, timido, camara, pecego mácula, parocho, barbaro, cáustico, último, Kilometros, relampagos, alfandegas, telegraphos, Condiscipulo, evangelico</b></p>	<p><b>Palavras esdrúxulas</b></p> <p><b>pássaro, dúvida, número, hóspede, óculo, préstimo, sábado, médico, pólvora, lágrimas pálido, célebre, lâmpada, tímido, câmara, pêssego, bárbaro, último, quilómetro, relâmpagos, alfândegas, télégrafos</b></p>

Quadro 41- A 24<sup>a</sup> lição - esdrúxulas 1876/2004

Dos vinte e sete (27) vocábulos de 1876, só ficaram vinte e dois (22) deles em 2004, não sendo introduzido nenhum vocábulo novo. (Quadro 41)

Podemos observar, neste quadro, que apenas cinco vocábulos se registam com a mesma grafia, nas duas edições. O que se alterou?

- Foram retirados os vocábulos / mácula/, /pároco/, /cáustico/ e /condiscípulo/ em 2003;
- A acentuação gráfica dos vocábulos é actualizada na edição de 1912, e permanece até 2004;
- /Kilometros/ passa a /quilómetros/ em 1912 e passa a /quilómetro/ em 2003;
- /evangélico/ saí em 1977 e regressa em 1995 e 2000 saindo definitivamente em 2003;

- Passam a singular os vocábulos /alfândega/ e /telégrafo/ em 1977, voltando ao plural em 2000 até 2004;
- Também desaparece a maiúscula de /quilometro/ em 1912;
- /Condiscípulo/ escrito com letra maiúscula desaparece em 1917;
- A maiúscula de /Pássaro/ só é retirada na edição de 1977, reaparece nas edições posteriores e volta a desaparecer definitivamente em 2003;
- Só em 1912 todas as palavras esdrúxulas são grafadas com acento agudo ou circunflexo na antepenúltima sílaba;
- Também é em 1912 que desaparecem as vogais duplas de /sabbado/ e /pallido/ e passa a escrever-se /telégrafos/ , /pároco/ e /pêssego/, consoante grafia actual.

Quanto ao número de lição das Palavras Esdrúxulas há algumas divergências nas diferentes edições. Na 1ª edição de 1876 esta lição aparece depois do Alfabeto (25ª lição) mas sem qualquer referência directa à lição. O que nos leva a inseri-la na 25ª lição. No Guia Prático e Teórico de Ramos (1901, p:64) diz: “ *antes do alfabeto, na Cartilha Maternal vem uma lição de esdruxulos, embora na prática se reserve para o fim da arte*”. No Guia Prático da Cartilha Maternal de Maria da Luz (1977, p: 85) diz: “[na 24ª lição...] *Vem a seguir a lição, não numerada, das palavras esdrúxulas.*”

Inserida a informação das palavras esdrúxulas no fim da 24ª lição e antes da 25ª lição, ainda que não tenha numeração, para efeitos de identificação na sequência das lições, as edições de 2003 e 2004 regista-se a numeração de 24ª lição.

É ainda interessante verificar que nas palavras esdrúxulas registadas na edição de 1876, apenas são acentuadas graficamente aquelas que se podem confundir com as formas verbais homógrafas correspondentes, por exemplo: dúvida (substantivo) vs duvida ( forma verbal do verbo duvidar).

5.3.25 A vigésima quinta lição

1876	2004
25ª lição	25ª lição
<b>Alphabetos</b>	<b>Alfabeto</b>
aA bB cC dD	aA bB cC dD
eE fF gG hH	eE fF gG hH
iI jJ <b>kK</b> lL mM nN	iI jJ lL mM nN
oO pP qQ rR sS tT	oO pP qQ rR sS tT
uU vV xX <b>yY</b> zZ	uU vV xX zZ

Quadro 42 - A 25ª lição comparativa 1876/2004

O alfabeto comparativo aparece na primeira edição todo da mesma cor. Só em 1881 (4ª edição) e edições posteriores (até a actualidade), é que aparece o alfabeto com as duas tonalidades: preto e pardo ou cinzento. (Quadro 42)

O critério que esteve na origem da utilização das duas cores neste alfabeto, não se encontra registado em documentos da época. Mas o que se conclui, pela observação é que os grafemas mudam de preto para cinzento quando a grafia é diferente e mantêm-se da mesma cor quando a grafia é igual ou muito semelhante, alterando só o tamanho, por isso João de Deus chamava: alfabeto “pequeno” e alfabeto “grande” (ex: oO, da mesma cor e aA, de cor diferente)

1876	2004
25ª lição	25ª lição
<b>Alphabetos</b>	<b>Alfabeto</b>
a b c d	a b c d
e f g h	e f g h
i j <b>k</b> l m n	i j l m n
o p q r s t	o p q r s t
u v x <b>y</b> z	u v x z

Quadro 43 - A 25ª lição - continuação I - 1876/2004

Nada a registrar no Quadro 43, a não ser a ausência das consoantes /k/ e /y/ em 2004. Foram retiradas em 1912.

1876						2004					
25ª lição						25ª lição					
Alfabetos						Alfabeto					
A	B	C	D			A	B	C	D		
E	F	G	H			E	F	G	H		
I	J	K	L	M	N	I	J	L	M	N	
O	P	Q	R	S	T	O	P	Q	R	S	T
U	V	X	Y	Z		U	V	X	Z		

Quadro 44 - A 25ª lição – continuação II - 1876/2004

O Quadro 44 refere a mesma informação anterior: ausência de /k/ e /y/ em 2004.

Este capítulo contém toda a informação sobre as alterações lexicais ocorridas nas diferentes edições consultadas.

À hora da redacção deste trabalho está já no prelo a última edição da CM que contempla as alterações segundo o Novo Acordo Ortográfico de 1990. No que concerne às lições, as únicas alterações sofridas são a grafia de três palavras: /exacto/ > /exato/; /lêem-se/ > /leem-se/ ; /acção/ > /ação/. Do ponto de vista semântico apenas duas alterações: substituição de /gebo/ por /gelo/ e /aplaque/ por /aplique/.

## Léxico

1881	1889	1912	1917	1921	1927	1945/75	1977	1995	2000	2003	2004
/folle/ >/valle/	/doi/ > /dai/	+/doi/	-/duvida/	/história/ > /hidra/	- /doi/	/viuva/ > /viuva/	- /apoplexia/	+ /doi/	- /dúvida/	- /goleou/	- /apupou/
/barões/ > /banca/	+ /pau/	+ /data/			- /judia/	/viuvo/ > /viuvo/	- /trouxeistes/	+ /judia/	/aluga/ > /alugue/	- /dê/	
/banco/ > /banca/	/luta/ > /lata/	+ /datada/			/á/ > /à/	tôdo/ > /todo/	- /execrável/	+ /dúvida/	/caem/ > /caem/	- /lê/	
/brinco/ > /brinca/	/ôlá/ > /abalada/	/alli/ > /ali/			/alquem/ > /alguém/	/geito/ > /geada/	- /cálix/	/viuvou/ > /avivou/	/telégrafo/ > /telégrafos/	/coca/ > /caco/	
	/bolo/ > /foto/	/fala/ > /fala/			/também/ > /também/	/goro/ > /goro/	- /zurziam/	/apupou/ > /goleou/	/alfândega/ > /alfândegas/	- /ceiro/	
	/lobo/ > /todo/	/apalpadella/ > /apalpadela/			/egua/ > /égua/	/quasi/ > /quase/	/clina/ > /crinas/	- /dei-a/		- /goro/	
	- /pique/	/paúl/ > /paul/				/emfim/ > /emfim/	- /evangélico/	- /dei-o/		/regedor/ > /regador/	
	/applique/ > /applique/	/fallo/ > /falo/				/emalarão/ > /emalarão/	/alfândegas/ > /alfândega/	/bole/ > /teve/		- /az/	
	/cebo/ > /cepo/	- /k/				+ /emagreçam/ > /emagreçam/	/telégrafos/ > /telégrafo/	/alugue/ > /aluga/		- /jaz/	
	/caco/ > /coca/	/fallou/ > /falou/				/iman/ > /iman/		/jazida/ > /zebra/		/jazer/ > /zebra/	
	/cegue/ > /ceguei/	/aliviou/ > /aliviou/				/ôlho/ > /olho/		/sogro/ > /sogros/		/jazia/ > /azedo/	
	/róca/ > /roca/	/falle/ > /fale/				/azelha/ > /aselha/		+ /apoplexia/		+ / voz/	
	/córar/ > /corar/	/pellei/ > /pelei/						+ /trouxeite/		- /súcia/	
	/pôz/ > /poz/	/pellou/ > /pelou/						+ /execrável/		/refluxo/ > /reflexo/	
	/arrôz/ > /arroz/	/pôde/ > /pode/						+ /cálix/		- /apoplexia/	
	/liso/ > /uso/	/poude/ > /pôde/						/morrer/ > /cama/		/exagerastes/ > /exageraste/	
	/sair/ > /soar/	/valle/ > /vale/						/enfim/ > /sem/		- /cálix/	
	/rêzes/ > /vezes/	/aquele/ > /aquele/						/emassarem/ > /amassarem/		/seção/ > /balão/	
	- /fixa/	/aquella/ > aquela/						+ /zurziam/		- /ematarão/	

Um Novo Olhar Sobre o Método de Leitura João de Deus

1881	1889	1894	1912	1917	1921	1927	1945/75	1977	2000	2003	2004
	- /fixar/		/aquillo/ > /aquilo/						/orinas/ > /crina/	- /zurziam/	
	- /fluxo/		/applique/ > /aplique						/hidra/ > /história/	- /sumam/	
	+ /crucifixo/		/appliquei/ > /apliquei/						+ /evangélico/	- /história/	
	/defluxo/ >		/colégio/ >							- /dá-lhe/	
	/perplexo/		/colégio/							- /mácula/	
	/reflexo/ >		/pedil-o/ >							- /pároco/	
	/refluxo/		/pedi-lo/							- /cáustico/	
	/auxiliares/ >		/Julio/ > /Júlio/								
	/apoplexia/										
	/auxíliases/ >		/t'o dê/ > /te o								
	/trouxestes/		dê/								
	/existir/ >		- /poz/							- /condiscipulo/	
	/exigir/										
	/exercitarás/ >		- /puz/							/quilómetros/ >	
	/exaggerastes/									/quilómetro/	
	/exerceres/ >		- /quiz/							- /evangélico/	
	/excrável/										
	/xale/ >		- /retroz/								
	/xarope/										
	/pöi/ > /pöe/		- /zaz/								
	/dispöis/ >		/socegasses/ >								
	/dispöes/		/sossegasses/								
	/feijões/ >		/leem/ > /léem/								
	/feijão/										
	/acções/ >		/somno/ >								
	/acção/		/sono/								
	/temem/ >		/âncias/ >								
	/dizem/		/âncias/								
	/léem/ > /leem/		- /hombro/								
	/âncias/ >		- /hostias/								
	/âncias/										
	- /syllaba/		+ /hora/								
	/inhabil/ >		+ /honra/								
	/tamanho/										

Um Novo Olhar Sobre o Método de Leitura João de Deus

1881	1889	1894	1912	1917	1921	1927	1945/75	1977	1995	2000	2003	2004
	/palhinha/ > /orelhas/		+ /horizonte/									
	/orelhinha/ > /telhado/		+ /heroi/									
			+ /hesitar/									
			+ /hera/									
			+ /herdar/									
			+ /hino/									
			+ /humilde/									
			+ /história/									
			- /Chrisma/									
			- /Christo/									
			- /machiquista/									
			- /eucharistia/									
			+ /chamar/									
			+ /chicote/									
			+ /chocalho/									
			+ /chita/									
			+ /chorar/									
			+ /choro/									
			+ /chuva/									
			+ /chumbo/									
			/kilometros/ >									
			/quilómetros/									
			/sábado/ >									
			/sábado/									
			/pallido/ >									
			/pálido/									
			/telegraphos/ >									
			/telégrafos/									
			/parochos/ >									
			/pároco/									
			/pecego/ >									
			/péssego/									

Quadro 45 - Comparação lexical cronológica



## 5.4 As alterações cronológicas da CM

O Quadro 45, ilustra as alterações do ponto de vista cronológico do léxico da Cartilha Maternal. Se em 1889 a grande tónica na mudança eram questões de semântica, em 1912 as alterações sofridas tinham tudo a ver com a grande reforma ortográfica de 1911 e que a edição de 1912 reflecte. Na edição de 1975 (que reflecte as alterações lexicais segundo o acordo de 1945) apresentam-se as últimas alterações lexicais, que tiveram em vista apenas uma mera actualização lexical. Só mais recentemente pareceu haver alguma preocupação ao nível semântico quando, por exemplo, se substitui, na edição de 2004, /sezão/ por /balão/ ( 21ª lição) ou /regedor/ por /regador/ (17ª lição).

Este levantamento lexical provocou em nós uma oportunidade de o comparar com o Português Fundamental (PF) e, desta forma, elaborámos o próximo capítulo que vai estudar a pertinência lexical da Cartilha Maternal comparando-a com o léxico do PF de 1984. Baseámos esta investigação na proposta de Henri Campagnolo (1977, p: 73) que entre outras alterações, propõe: “*Sem modificar o tipo de progressão do método João de Deus, é possível actualizar os exemplos de modo a adaptá-los à natural evolução do vocabulário e do contexto sociocultural português, aproveitando para esse efeito os recentes progressos dos estudos etnolinguísticos, e os resultados de análises actualmente em curso visando definir um «português fundamental».*”



## **CAPÍTULO 6**

# **QUESTÕES LINGUÍSTICAS E O PORTUGUÊS FUNDAMENTAL**



*“O Português Fundamental constitui uma base linguística suficiente para assegurar a comunicação em situações de vida corrente e que poderá sempre ser ampliada e enriquecida pelo professor!...!”*

(Casteleiro 1984, p: 9)

## 6 Introdução

O Método de Leitura João de Deus (MLJD), criado em 1876, é um Método que se enquadra nos modelos interactivos de leitura. Ele faz da palavra um elemento verdadeiramente fundamental para a aprendizagem, quer na aplicação de estratégias ascendentes (descodificação), quer nas estratégias do tipo descendente (compreensão). Assim, numa primeira fase, e a partir da palavra, o aluno acede ao código linguístico e, numa segunda fase, em simultâneo, enriquece o vocabulário fazendo com que a palavra lida integre o seu léxico activo, através do diálogo que promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança. Só desta forma há efectivamente leitura pois como diz Sim-Sim *et al.* (1997, p:27) “*Por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.*”

Pensado com esta abrangência de grande valor pedagógico, hoje reconhecido por muitos autores como Campagnolo (1979); Raposo (1993); Santos (1993); Mira (1995); Nunes (1996) e Viana (2002), a Cartilha Maternal foi considerada por João de Deus Ramos, filho do poeta, como o *mais belo poema de amor* que o seu pai escreveu. Isto não só por pretender ensinar a ler ao povo (com quem João de Deus se preocupava pela sua condição social desfavorecida), como também a dedicou às mães que, com amor, deviam ensinar a ler os seus filhos como os ensinavam a falar.

Assim, este Método de Leitura veio revolucionar as práticas existentes naquele tempo, tal como diz a filóloga Carolina Michaëlis (1877): “*Com a Cartilha Maternal entramos num mundo novo! Tudo mudou de aspecto, tudo se tornou simples, lúdico, transparente.* (‘O Ensino’ – Jornal do Colégio Portuense)

Olhando para a Cartilha Maternal, suporte físico de Método, a esta distância, é possível ver que a palavra exerce um poder e uma força integradora no Método. Desde a sua primeira edição, as suas páginas são compostas por mais de setecentas palavras.

Ao mesmo tempo que observamos esta realidade parece-nos ser necessário fazer algum ajuste lexical para que ela continue a ser, hoje “*simples, lúdica e transparente*”.

Neste capítulo, faremos então uma incursão ao interior do léxico usado e tentaremos, à luz das investigações que envolveram a construção do Português Fundamental de 1984 para a língua portuguesa, avaliar a sua actualidade e pertinência para que na terceira parte deste trabalho possamos apresentar as propostas de substituição de alguns vocábulos que, na nossa opinião, poderão representar um factor de enriquecimento para o próprio Método.

Na análise feita a cada vocábulo existente nas lições é perceptível a preocupação na escolha do léxico que revela manifestamente particularidades que têm em vista a economia da lição e a pertinência semântica e linguística da mesma. João de Deus teve necessidade em optar por este e não por outro vocábulo, simplesmente porque determinada lição exige um vocábulo específico onde se aplica a regra de leitura essencial ao avanço dos conhecimentos do aluno. Teremos que ter em consideração esta vertente de aplicabilidade para compreendermos a existência de cada vocábulo.

As questões linguísticas subjacentes ao Método de Leitura João de Deus, manifestam-se através do léxico usado nas 25 lições ministradas ao aluno, durante o ciclo de aprendizagem para aquisição da competência da leitura. A Cartilha Maternal tinha na sua primeira edição (1876), 743 vocábulos. Ao longo destes mais de 130 anos de existência, foi havendo pequenas alterações lexicais que reduziram este número para os actuais 705 vocábulos.

## **6.1 Questões linguísticas subjacentes ao Método João de Deus**

Uma das características do léxico da Cartilha Maternal é ao nível da sua pertinência e actualidade. Em 1876 João de Deus usou léxico usual do seu tempo “*Este systema funda-se na língua viva.*” (Deus 1876, p:7) São exemplo disso as palavras /sege/ (19ª lição) e /papalvo/ (10ª lição), que sendo hoje pouco usados, revelam um vocabulário cuidado e ao mesmo tempo usual daquele tempo. Além da actualidade, o léxico proposto por João de Deus tinha também objectivos linguísticos muito específicos para cada lição.

Como já foi referido e é fácil observar e perceber, João de Deus organizou uma base de dados lexical, uma bateria de palavras tendo em conta alguns aspectos essenciais à construção das lições, tal qual as concebeu, ou seja, colocou cada vocábulo de uma forma “económica” em cada lição. Deste modo ele escolheu palavras que permitem rapidamente fazer revisão da letra pretendida e, ao mesmo tempo, enriquecer o vocabulário do aluno. Sabemos que os alunos que dominam pouco vocabulário têm menos acesso aos textos, porque os não compreendem. Ao contrário, quem possui um léxico mental alargado compreende melhor os textos. O vocabulário é uma variável fundamental para a aprendizagem em geral (Baker 2000). João de Deus manifesta, na elaboração do seu método, conhecimentos a este nível e que a investigação actual confirma.

Viana (2002) reforça a ideia de que João de Deus teve a preocupação de escolher para as lições da Cartilha palavras que pertencessem ao vocabulário corrente da sua época. Assim, existe um aspecto extremamente importante na progressão do Método João de Deus, que segundo Campagnolo (1979, p: 61) tem a ver com um “*critério estatístico, isto é, a constituição de uma amostra de palavras mais frequentes, a fim de fundamentar o sistema fonológico correspondente ao código escrito ensinado*”.

A preocupação de enriquecimento do vocabulário através de palavras da “*língua viva*” parece-nos uma realidade nas diferentes lições da Cartilha Maternal, até pelo facto de João de Deus achar que, sendo as mães quem ensina a falar, deviam ser elas quem ensinava a ler e por isso a leitura era um reflexo da língua falada “*Às mães (...) oferecemos neste systema profundamente práctico o meio de evitar a seus filhos o flagello da cartilha tradicional.*” (Deus 1876,p: 8)

Querendo ensinar a ler como se ensina a falar, devemos considerar o meio sócio-económico e cultural dos alunos, para que se consiga criar léxico activo e trabalhar a compreensão ao mesmo tempo que se ensina o código linguístico. Assim, nas várias lições era suposto que o vocabulário correspondesse a campos conceptuais relacionados com situações do dia-a-dia e com modos de vida pessoal ou colectiva, que reflectissem a realidade sociocultural da altura.

Em cada lição podemos encontrar uma sequência de palavras com um grau crescente de dificuldade tanto a nível semântico como linguístico (ex: até, bule, apalpe). Na mesma lição há a preocupação de desenvolver o léxico e ao mesmo tempo

introduzir noções de leitura e de conhecimento do código linguístico. Existe em cada lição uma relação muito estreita e intrínseca entre estas duas vertentes.

Cada lição é carregada de um *background* linguístico fortíssimo e rigoroso que permite ao aluno ler palavras em lições avançadas, porque domina todos os conceitos/conhecimentos/regras que ali estão expressos e lhe foram apresentados em lições anteriores. Apenas lhe é acrescentado um pouco de informação de cada vez que ele junta/associa/relaciona e lê *com conhecimento de causa*. João de Deus considerava de grande importância o facto de o aluno ler palavras que compreendia, diz ele: “...*de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição banal, se familiarisa com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.*” (Deus, 1876)

João de Deus defende que o conhecimento deve ser em primeiro lugar do domínio do professor e não do aluno. É o professor que deve dominar a estrutura da língua portuguesa, saber as suas regras e excepções, para poder, com a ajuda da Cartilha Maternal (suporte físico do método), transmitir aos alunos esses conhecimentos. Por isso ele dizia em relação aos que ensinavam: “*Não basta saber ler; é necessário ler com conhecimento de causa. Quem não tem a análise das letras, quem não sabe as regras dos seus valores, não pode ensinar bem; e ensinando mal, isto é, com muito custo e pouco proveito, naturalmente se furta á ocasião de ensinar os outros; o que é um grande mal.*” (Deus, 1876)

Assim, do conhecimento profundo da língua, por parte do professor, se transmite o conhecimento para o aluno, que se traduzirá num aprender a ler onde a descodificação e a compreensão coexistem. Assim, como já foi dito, as estratégias do tipo ascendente (*Bottom-up*) e descendente (*Top-down*) estão em sinergia neste processo de aprendizagem.

Sendo que o objectivo deste capítulo é fazermos uma análise do léxico usado na Cartilha Maternal à luz do léxico registado no projecto do Português Fundamental, feito por uma equipa de professores, linguistas e filólogos dirigidos pelo Professor Doutor João Malaca Casteleiro, faremos agora uma breve apresentação deste projecto.

## 6.2 Português Fundamental – o projecto

Este projecto foi considerado como o estudo mais profundo e mais amplo que alguma vez se fez sobre o português falado europeu e que data de 1984. Deste modo, pretendemos reavaliar a actualidade do léxico usado por João de Deus assim como a sua pertinência semântica e linguística.

O Projecto do Português Fundamental (PF) destinava-se, em primeira instância, aos professores de Português como segunda língua e como língua estrangeira. Foi concebido como um instrumento de trabalho para o ensino do Português na primeira fase de aprendizagem e compreende um vocabulário de 2217 palavras e uma gramática de base, onde são apresentadas as estruturas morfo-sintácticas essenciais da língua. O Português Fundamental define-se “*como uma selecção do vocabulário e da gramática, assente em bases científicas e efectuada com objectivos pedagógicos-didácticos.*” (Casteleiro 1984, p:9)

Neste projecto participaram, entre outros, o Prof. Paul Rivenc da Universidade de Toulouse, um dos autores do *Francês Fundamental e também do Espanhol Fundamental*, e o Prof. Paul Teyssier da Universidade de Paris – Sorbonne.

A obra “Português Fundamental” é constituído por dois volumes. O volume I (Vocabulário e Gramática) compreende o tomo 1 (vocabulário) e tomo 2 (gramática). O volume II ( Métodos e Documentos) compreende o tomo1 (inquérito de frequência) e tomo 2 (inquérito de disponibilidade). Para este estudo vamos particularmente consultar o volume 1, tomo 1.

## 6.3 Natureza e objectivos de um vocabulário fundamental

O Português Fundamental “*estabelecido de acordo com critérios de frequência de emprego, segundo princípios de estatística lexical, a partir de amostragens do português europeu falado contemporâneo*”, pode definir-se como o vocabulário indispensável a uma efectiva capacidade de comunicação em situações de vida corrente (Casteleiro 1984, p: 15).

Este projecto “*surgiu como resposta à necessidade de criar um instrumento que assegurasse a aprendizagem rápida de uma língua*”(idem, p:16) e ao mesmo tempo

facilitasse a tarefa dos professores que, na falta de um método científico, realizavam a selecção do vocabulário de uma forma empírica e baseados na intuição. Uma vez que “*O ensino de uma língua impõe uma selecção do extenso vocabulário que a constitui*” (p:15) este projecto foi de uma grande importância para a definição desse mesmo vocabulário, porque, e segundo os seus autores, ele fornece “*dados de natureza quantitativa que põem em evidência factos relevantes do funcionamento de uma língua*”. E, acrescentam: “*As análises inerentes à elaboração destes vocabulários revelam as tendências e linhas de força fundamentais da língua*”. (p:18)

#### **6.4 Centros de Interesse do Português Fundamental**

No projecto do Português Fundamental procurou-se, de uma forma exaustiva “*obter o vocabulário correspondente a campos conceptuais relacionados com objectos e situações do dia-a-dia e com modos de vida pessoal ou colectiva, que reflectissem a realidade sociocultural do país.*” (Casteleiro 1984, p: 31)

Estes temas foram seleccionados porque se considerou abrangerem todas as áreas temáticas da população em geral, independentemente da profissão, estrato social, vivências culturais, etc. Os 2217 vocábulos recolhidos no âmbito deste estudo, foram organizados por áreas semânticas e agrupados em vinte e sete Centros de Interesse (CI) que podemos ver no Quadro 46.

<b>CENTROS DE INTERESSE do PF</b>
Corpo Humano
Vestuário
Estabelecimentos de ensino
Saúde e doença
Higiene pessoal
Desportos
Refeições, alimentos e bebidas
Cozinha e objectos que vão à mesa
Meios de transporte
Viagens
A cidade
Aldeia e trabalhos do campo
A casa
A família
A vida sentimental
O correio
Meios de informação
Casas comerciais
Profissões e ofícios
A arte
O tempo (condições atmosféricas)
A religião
O café
Animais
Plantas, árvores e flores
Divertimentos e passatempos
Verbos referentes à vida mental
<b>27 Centros de Interesse</b>

**Quadro 46 - Centros de Interesse do Português Fundamental**

## 6.5 Os Temas de Interesse da Cartilha Maternal

Tentando enquadrar os 705 vocábulos apresentados nas 25 lições da CM, nos Centros de Interesse (CI) considerados na elaboração do Português Fundamental (PF), constatámos que eles se distribuem em 24 Temas de Interesse (TI) dos 27 Centros de Interesse, num total de 323 vocábulos. Considerámos os vocábulos que apresentam relações semânticas significativas com o Tema. No caso dos verbos, usamos a forma verbal no infinitivo (lema) e elaborámos os Quadros 47, 48 e 49. Não encontramos qualquer relação semântica, com os temas dos CI, nos outros 382 vocábulos da CM. Há 3 Centros de Interesse para os quais não encontramos no léxico da Cartilha qualquer correspondência, são eles “A arte”, “O café” e os “Verbos referentes à vida mental”.

QUADROS REPRESENTATIVOS DOS TEMAS DE INTERESSE COM LÉXICO DA CARTILHA MATERNAL							
CORPO HUMANO	REFEIÇÕES, ALIMENTOS E BEBIDAS	ANIMAIS (vocabulário inerente)	PROFISSÕES E OFÍCIOS	O TEMPO (climatérico)	A CASA (vocabulário inerente)	ALDEIA E TRABALHOS DO CAMPO	SAÚDE E DOENÇA
pé	chá	boi/bois	harpa	dia	dedal	vinha	tosse
voz	ceia	crina	dó	geada	pote	cal	xarope
ouvido	uva	pita	tocar	data	regador	pipa	viver
face/faces	fava	pato	ferrar	alva	acesa	aço	rir
cara	caldo	pássaro	caçar	hora	toldo	pua	boa
calvo	bule	teia	afiar	segundo	telhado	baldio	azia
beicho	chá	ninho	cantar	manhã	corda	bafo	dormir
buço	batata	ave	cerrar	hoje	cama	abalar	existir
cabeça	ovo	égua	carregar	sábado	pá	pavio	sono
goela	bife	galo	afinação	junho	espelhos	bafo	exercer
pulso	pinhão	galgo	médico	verão	varrer	caco	receio
coração	cebola	pulga		chuva	guita	lodo	gritar
mãos	alface	rato/ratões		cedo	casa	carvão	abatida
pernas	papar	burro		luz	chão	ar	fumar
olho	carne	fera/feroz		sexta	colchão	seixos	sisudos
orelhas	açorda	caracol		vezes	fronha	lua	tremer
unha	lata	zebra		serão	linha	raio	temer
joelhos	azeite	pássaro		relâmpagos	pó	terra	gordos
pele	arroz	rã			pia	paul	emagrecer
sexo	salsa	cão/cães			luz	faval	labuta
ouvir	pão	pavões			limpar	foice	chorar
soar	grão/grãos	ovelhas				fiar	doer
corar	feijão	cachorro				bofe	pálido
ver	limões	chita				ferro	
lágrimas	romãs	atum				favo	
cegar	guisados	pata				cisco	
	alho	gralha				azenha	
	assar	piar				chafariz	
	fofo	grunhir					
	beber	picar					
	fatia	roer					
	polpa	rações					
	maças	ratar					
	papava	chocalho					
	pêssego	bode					
	comer	caça					
	pelar	chita					
		lã					

Quadro 47 - Temas de Interesse da Cartilha Maternal

PLANTAS, ÁRVORES E FLORES	COZINHA E OBJECTOS QUE VÃO À MESA (vocábulos relacionados)	VESTUÁRIO	ESTABELECIEMNTOS DE ENSINO	PARENTESCO/FAMÍLIA	RELIGIÃO	DIVERTIMENTOS E PASSATEMPOS	A VIDA SENTIMENTAL
acelga	garfo	fita	colégio	tia	judeu	ler	raiva
flor	bule	fatiota	giz	pai	judia	jogar	culpa
silva	prato	bata	chumbo	avô	fé	pular	ira
rosa	tijela	bota	saber	rapaz	louvar	valsa	beijo
hera	jarro	luva	afia	sogros	rogar	balão	amigas
vara	bacia	fivela	listas	viúva	cruz	brincar	honra
pau	garrafa	fato	lições	moças	crucifixo		recordar
cabaça		jaqueta	pastas	mães	jejum		paz
cepo		calçar		irmãos	anjo		vazia
pinhão		atar		manos			amar
lenha		aba		meninos			fatal
		leque		filhos			herói
		vestes		viúvo			alegrar
				homem			humilde

Quadro 48 - Temas de Interesse da Cartilha Maternal – continuação I

VIAGENS	MEIOS DE TRANSPORT E	CASAS COMERCIAIS	A CIDADE	O CORREIO	DES PORTOS	HIGIENE PESSOAL	MEIOS DE COMUNI CAÇÃO
viajar	carro	loja	cidade	carta	bola	lavar	telégrafo
quilómetro	nau	aviar	juiz	recibo	correr	limpar	alfândegas
rua	bote		sócio	papel	andar	água	
ir	guia		ladrão			bacia	
	sege		hóspede				
			cidade				

Quadro 49 - Temas de Interesse da Cartilha Maternal – continuação II

Resumindo podemos dizer que os vocábulos dos 24 Temas de Interesse (TI) se organizam com a seguinte frequência: (Quadro 50)

TEMAS DE INTERESSE	Frequência dos vocábulos
Animais	43
Refeições, alimentos e bebidas	38
Aldeia e trabalhos do campo	28
Corpo humano	28
Saúde e doença	23
A casa	21
O tempo	18
Parentesco/Família	14
A vida sentimental	14
Vestuário	13
Profissões e Ofícios	11
Planta, árvores e flores	11
Religião	9
Estabelecimentos de ensino	8
Cozinha e objectos que vão à mesa	7
Divertimentos e passatempos	6
Meios de transporte	5
A cidade	5
Viagens	4
Higiene pessoal	4
O correio	3
Desportos	3
Casas comerciais	2
Meios de comunicação	2

**Quadro 50 – Frequência dos Temas de Interesse**

Podemos assim constatar que dos 24 TI os mais representados no léxico da CM são “Animais”, “Refeições, alimentos e bebidas”, “Aldeia e trabalhos do campo” e “Corpo humano”. Os menos representados são: “Meios de comunicação”, “Casas comerciais”, “Desporto”, “Correio”, “Higiene pessoal”, “Meios de transporte”,

“Viagens”, “Cidade” e “Divertimentos e passatempos”. Naturalmente que os CI menos representados são os que reportam a uma realidade mais recente e não tão presente nem importante na sociedade do séc.XIX em que João de Deus estava inserido (consideramos que um estudo sociológico seria interessante, para melhor se compreender o léxico de cada sociedade do tempo e no espaço).

Na terceira parte deste trabalho, no capítulo 9: “Ideias para o futuro”, pretendemos apresentar o protótipo de uma Cartilha Interactiva onde se contemplem as alterações lexicais que propomos, fazendo o cruzamento entre as propostas dos investigadores do PF e as propostas apresentadas pelos inquiridos que responderam às questões relacionadas com as alterações lexicais da CM.

## 6.6 O verbo

João de Deus nas suas lições usa abundantemente verbos. Para ele a unidade principal do discurso é a palavra e o verbo é essa unidade, sem a qual não há discurso.

As acções verbais permitem a construção de frases com sentido e dão ao aluno uma grande liberdade na construção do discurso. A partir do verbo, e porque todos os outros elementos lhe estão sujeitos, é possível construir frases quase ilimitadamente. Vejamos o exemplo de uma palavra da CM que é o pretérito imperfeito do indicativo do verbo viajar, 1ª (ou 3ª) pessoa do singular: Figura 36.

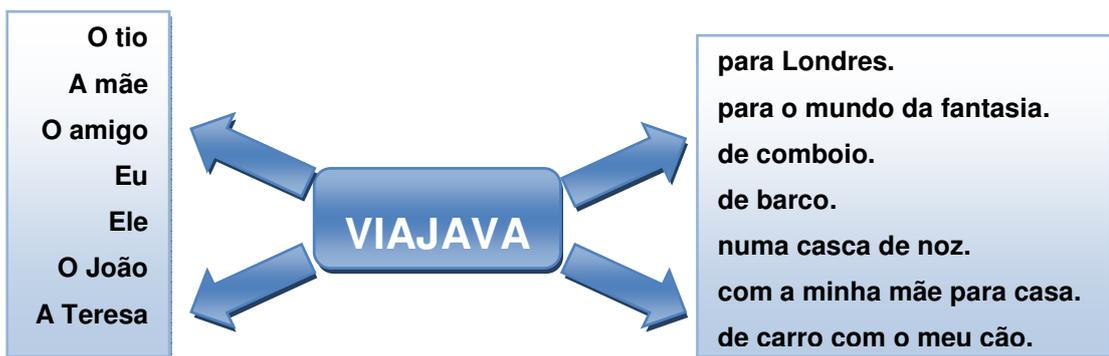


Figura 36 - O verbo como unidade principal do discurso

Quando a criança lê esta palavra e lhe é solicitado que faça uma frase a partir dela, e que dará depois origem a um diálogo com o professor, podemos constatar que, do ponto de vista semântico, o verbo permite uma grande variedade de frases, alterando sujeito (simples ou composto) e complementos de toda a ordem (tempo, lugar, companhia, ordem...). Desta forma o aluno enriquece o seu vocabulário, aprende a construir frases sintacticamente correctas (simples, SVO, ou mais complexas com grupos móveis e com qualquer tipo de complementos). Aprende a respeitar o número e a pessoa que pratica a acção e o tempo em que ela se pratica. São conceitos de ordem temporal introduzidos oralmente no discurso do aluno que assim aprende a construir frases gramaticalmente aceitáveis. Não aceitando frases do tipo: “eles viajava”... ou “nós viajava”.... ou... “amanhã ele viajava”, o aluno acede precocemente à estrutura da gramática da sua língua. Desta forma estamos a contribuir para a sua proficiência linguística, que como diz Sim-Sim (1997) “*é um factor de sucesso, escolar e social, e é função da escola promover esse mesmo sucesso*” (p:101).

A conjugação verbal é assim desenvolvida levando o aluno a um raciocínio sobre a estrutura da língua e a compreender a noção de frase e de não-frase e de frases gramaticalmente aceitáveis. Sabemos que o nível de compreensão do oral da criança à entrada na educação básica depende da extensão e diversidade do seu vocabulário passivo bem como da complexidade sintáctica que já adquiriu (Sim-Sim *et al* ,1997). Através das estratégias usadas no Método João de Deus para a leitura e compreensão de palavras a partir de formas verbais ou outra qualquer classe gramatical, é possível darmos à criança este tão importante contributo para o bom desempenho e proficiência da língua.

Segundo Cuetos *et al.* (2007) o papel desempenhado pelas estratégias de leitura de palavras na aprendizagem é extremamente importante, dizem estes autores que “*As palavras isoladas permitem activar os significados armazenados na memória mas não transmitem mensagens. Para poder proporcionar alguma informação nova é necessário que essas palavras se agrupem numa estrutura superior como é a frase.*” (p:20).

A leitura das palavras nas lições da Cartilha Maternal são sempre acompanhadas por uma frase de forma a que o aluno contextualize a palavra lida e efectivamente *transmita informação* e acrescente conhecimento, desenvolvendo o léxico activo da criança.

### 6.6.1 Quadro representativo da frequência verbal

Para comprovar a frequência dos verbos existentes na CM, fizemos um levantamento de todas as formas verbais flexionadas, ou não, e tentámos ver se tinham correspondência com o lema no PF. Por questões metodológicas optámos por colocar neste quadro formas flexionadas do mesmo lema: ex: gritos/ e /grito/ como formas ligadas ao verbo /gritar/; /recibo/ ligado ao verbo /receber/, etc. compreendendo que descontextualizadas as palavras podem ter mais que uma categoria, só definida na frase em que se insere. Demos importância à semântica em detrimento da categoria gramatical. Apenas foi importante compreender a questão da relação semântica dos vocábulos da CM e do PF. Observemos então o Quadro 51:

VERBOS PORTUGUES FUNDAMENTAL 1984	VERBOS FLEXIONADOS CARTILHA MATERNAL 2004
ajudar	ajude, ajuda
agarrar	agarrar
amar	amam
atacar	ataque, ataquei
andar (v) andar (sub)	andam,
alugar	alugue
brincar	brinca
beijar	beija, beijo, beijou, beije
beber	beba
bater	batia, bateu, batida, bato, bate, bata (subs)
bastar (basta)	basta (basta)
caçar, caça(sub. fem)	cecei, cace, caça (subs)
correr	correr,
comparar	compararem
calçar,	calcei, calça
cair	caem
comer (v)	comer, comem
chamar, chamada	chamar,
chumbar	chumbo (subs)
chegar	chegar
chorar	chorar, choro,
dar	dá, dai, deu, dada, dava,dou, dei,dar, dão
deitar	deito, deitou, deitei
dever	deva
dormir	durmam,
deixar	deixar
dizer (quer dizer)	diz, dizem
doer	dói (subs)
existir	existe
exigir	exigir

exercer	exercitasses
estar	está, esteve
entender	entendimento(subs)
fugir	fuja, fugir, foge
falta, faltar	falta, falte
ficar	fique, fiquei, ficam
falar	fala, falo, falou, fale
fumar, fumo	fumem
fazer, fazer a barba, fazer as malas, fazer falta	fazer, faz, fiz, fez, fizesse
fixar	fixo
gritar	gritar, grito, gritos (subs)
guiar(guia)	guia (subs)
haver	haver
ir	vá, vai, fui, ida, vou, ir, for, foste, iam
imaginar	imaginavam,
jogar	jogue
lavar	lavei, lave
ligar	ligam,
levar, leve	levou, levam
limpar	limpem
ler	li, lia, leu, leia, leio, lido, leste, lêem
mexer	mexer
ouvir, ouvido(s)	ouvi, ouvia, ouviu, ouvido
papa (subst. masculino)	papa, papava, papei, papou
poder(verbo)poder(sub.)	pode, pôde
pedir(pedir emprestado)	pede, pedi, pediu
pagar	pague
puxar	puxam,
pôr (pôr a mesa)	põe, punham, dispões
passar, passo(ao passo que)	passo (subs)
rir(-se)	rir, risses, riem, risada, riso (subs)
receber	receber, recibo (subs)
recordar(-se)	recordar
ralhar	ralham
reflectir	reflexo (subs/ adj)
seguir	seguir, sigo
saber	soubesse
ser (a ão ser, não é, não é verdade)	ser, são
tapar	tapa, tapava, tape, tapou, tapada
ter	tive, teve, tinha, tenham
tocar	toque, toquei, tocam
trazer	traz, trouxeste
usar	uso
ver	vi, via, viu, veja, vejo, ver, viam
viver	vivi, vivia, viveu, viva, vivo, vive
volta (à volta de), voltar	volta, volte
viajar, viagem	viaja, viajava, viajo, viajou
vir	veio, vir, vim, vinha
virar	Virar
varrer	varrer
vestir	vestes

Quadro 51 - As formas verbais da CM e do PF

Se considerarmos as formas verbais da CM que não estão no Português Fundamental, teremos um novo quadro (52) onde registamos os restantes verbos.

FORMAS VERBAIS DA CM QUE NÃO CONSTAM NO PF			
ata, atava, ato, atou, atei, ate	babou, babei, baba (subs.)	herdar	repartir
afia, afiava, afiem	cear	ira (subs), irar	
abata, abatia	coça	jura(subs)	rogar
abafa, abafava, abafo, abafou	corar	jejuem	raspam
abalada, abalo, abalei	cerrar	labuta (subs)	soar
apalpa, apalpe	carregar	louvo, louva, louvou	topa, tope
aviou,	ceguei	luziu, luzir, luzisse	tremem
avivou	complicariam	pulo, pulou	temem, temam
aliviou	emagreçam	poupa, poupo, poupou	trancam
aplaque	exageraste	pia (subs)	trilhar,
apliquei	fia, fiava, fiou	piou	velei, velou
azedar	ferrar	pelei, pelou	vigia (subs)
acesa (adj.)	folgue	pique	zelei, zelou, zelar
auxiliaste	gagueja	perseguisse	zurzisses
ardem	geme	receio (subs)	
amassarem	gorar	retiro (subs)	
armam	grunhir	roer	
azougue	hesitar	ratar	

Quadro 52 - Formas verbais da CM que não constam no PF

Registámos cerca de noventa formas verbais da CM que não estão contempladas no PF. Se juntarmos as mais de cento e oitenta do quadro anterior teremos cerca de duzentas e setenta formas verbais, dos setecentos e cinco vocábulos da CM.

## 6.7 O substantivo

A classe dos substantivos também é bem representativa das lições da CM. Vejamos no Quadro 53 a relação entre os vocábulos do PF e os existentes na CM. Igualmente apresentamos o quadro 54 para registar os substantivos que não constam do PF e estão contemplados na CM.

SUBSTANTIVOS PORTUGUÊS FUNDAMENTAL 1984	SUBSTANTIVOS EDIÇÃO CARTILHA MATERNAL 2004
alface	alface
água	água
acção	acção
amigo	amigas
alho	alho
atum	atum
avô, avó	avô
azeite	azeite
ar	ar
alfândega	alfândegas
boi	boi, bois
bola	bola
bota(s)	bota
batata	batata
bife	bife
burro	burro
cama	cama
cara	cara
caracol	caracol
cidade	cidade
cebola	cebola
colégio	colégio
colchão	colchão
carne	carne
carro	carro
chá	chá
chuva	chuva
cabeça	cabeça
coração	coração
culpa	culpa
cão	cão, cães
cachorro (varied. de sandes)	cachorro
câmara	câmara
caso	caso
chão	chão
carta	carta
dúvida	dúvida
dia(hoje em dia, outro dia, um dia)	dia
data	data
égua	égua
espelho	espelhos
fé	fé
fato	fato
ferro	ferro
feijão	feijão
filho	filhos
flor	flor
galo	galo
geada	geada
garrafa	garrafa

grosso	grossos, grossa
giz	giz
guerra	guerra
garfo	garfo
homem	homem
hora(s)	hora
igual	igual
irmão	irmãos
ilha	ilha
judeu	judeu, judia
juiz	juiz
joelho	joelhos
junho	junho
juro	jura (verbo)
luva(s)	luva
loja	loja
luz	luz
lua	lua
lã	lã
linha	linha
luxo	luxo
lei	lei
limão, limoeiro	limões
lista	listas
manhã	manhã
mães	mães
mão, mão-de-obra	mãos
médico, medicina	médico
menino(a)	menino
moço(a)	moças
maçã	maças
navio	nau
nome	nomes
número	número
ovo(s)	ovo
olho(s) olhar	olho
óculos	óculo
ovelha	ovelhas
orelhas	orelhas
pato	pato
pobreza	pobreza
pá(sub.) pá(bordão(fam))	pá
pássaro	pássaro
pêssego, pessegueiro	pêssego
prato	prato
pai	pai
pau(s)	pau
pé	pé
pó	pó
pele	pele, pelei, pelou (verbo)
papel, papelaria	papel
pinhal, pinheiro	pinhão
perna(s)	pernas
pão	pão

paz	paz
qualidade	qualidade
quilómetro(s)	quilómetro
raio	raio
rato	rato, ratões
rã	rã
rapaz, rapariga	rapaz
razão	razão, razões
rosa	rosa
relâmpago	relâmpagos
rua	rua
sorte	sorte
sábado	sábado
salsa	salsa
sexo	sexo
sexta-feira	sexta
sócio	sócio
sogro	sogros
sono	sono
tosse	tosse
terra	terra
tio	tia
telhado	telhado
uva(s)	uva
unha(s)	unha
vale	vale (verbo)
vida	vida
verão	verão
viúvo	viúva, viúvo
xarope	xarope

**Quadro 53 - Os substantivos da CM e do PF**

Os substantivos da CM que estão representados no PF são cerca de cento e quarenta. Vejamos no quadro 54, os outros substantivos que não se encontram registados no Português Fundamental, aproximadamente cento e setenta. A CM tem mais de trezentos substantivos ao todo nas suas lições.

SUBSTANTIVOS DA CM QUE NÃO CONSTAM NO PF			
aba	calçada	goela	pitada
alva	cera	guita	pita
apalpadela	corda	garra	pinhão
ave	cruz	guisados	pulso
ão	crucifixo	grão, grãos	pavões
acelga	carvão	horizonte	pernas
açorda	capitães	harpa	peta
azia	crina	herói	paul
azar	chafariz	hera	polpa
anões	chapa	hino	pua
afinação	chicote	hóspede	postas
anca	chocalho	honra	pata
ânsias	chita	íman	queimaduras
anjo	câmara	ilha	raiva
aselha	cacetada	jaqueta	regador
azinha	dó	jarro	rei
agouro	dedal	jazida	roca
bitola	duque	Joaquim	russo/russa
bafo	eixos	lata	rações
baldio	esquina	lado	romãs
bafio	fel	leque	som
bule	favo	lapuz	sege
bote	foice	lições	safa
bode	furo	ladrão	sacristães
bofe	face, faces	lenha	silva
baque	feições	lágrimas	serão
bacia	fava	lâmpada	toldo
beicho	fita	lodo	tigela
banca	fatia	manos	sócio
bulha	fatiota	ninho	sogros
bárbaro	fivela	pavio	siso
buço	faval	papalvo	telégrafo
balão	fronha	peia	telhado
cepo	fera	pólvora	tamanho
ceia	fiada	pote	teia
cal	gebo	pulga	varões
caldo	gago	pastas	veia
caco	galgo	peste	valsa
chão	gralha	perda	voz
cisco	grelha	seixos	vara
cabaça	golpe	préstimo	zebra
	giga	patada	

Quadro 54 - Substantivos da CM que não constam no PF

O verbo e o substantivo são as classes mais representadas na CM. Considerando que são também muitos os vocábulos que não se encontram contemplados no PF, pretendemos, com estes registos, fazer uma análise da sua pertinência.

## 6.8 O adjetivo, o advérbio e as palavras gramaticais na CM e no PF

O adjetivo e o advérbio estão pouco representadas na CM, assim como outras classes que optámos por colocar no quadro das palavras gramaticais. A seguir faremos a apresentação, em quadro, destas classes.

Ao contrário de outros métodos de leitura (i.e. Método das 28 palavras), na Cartilha encontramos não só substantivos, mas outras classes gramaticais que permitem ao aluno desenvolver construções frásicas, na oralidade, de grande riqueza gramatical, não o limitando nas suas construções linguísticas, mas possibilitando-lhe uma variedade enorme de experiências com a língua materna. O Quadro 55 apresenta-nos os adjetivos que constam no PF e na CM.

ADJECTIVOS PORTUGUÊS FUNDAMENTAL 1984	ADJECTIVOS CARTILHA MATERNAL 2004
alto	alto/alta
azul	azul
assado	assar (verb.)
baixo (adj) (adv.) (em baixo, para baixo)	baixo
belo (beleza/subs)	bela
capaz	capaz
cego	cego
certo (adj. Indef)	certo
cheio	cheio
expressivo	expressar (verb.)
fatal	fatal
falso	falsos
feio	feio, feia
feroz	feroz
geral(de uma maneira geral, em geral)	geral
gordo	gordos
puro	puro
pobre	pobre
preto	preto
raro	raro
rico	rica
sossegado/sossego	sossegasses (verb)
vazio	vazia
verde	verde

**Quadro 55 - Os adjetivos da CM e do PF**

Também encontrámos adjetivos que não estão contemplados no PF, como podemos observar no Quadro 56.

ADJECTIVOS DA CM QUE NÃO CONSTAM NO PF		
abafada	fofo	quieto/quieta
afiada	feito/feita	rijo
abatida	guloso	raso
azedo	humilde	ruço
baldo	idiota	sã, são
boa	justo	singelo
bruto	papada	sagaz
bexigosas	pálido	sisudos
calvo	perplexo	tímido
célebre	puro	tolo
datada	pardo	vã
desusados		vil
execrável		vazia

Quadro 56 - Adjectivos da CM que não constam no PF

No quadro 57 encontrámos a listagem dos advérbios da CM e dos seus correspondentes do PF.

ADVÉRBIOS PORTUGUÊS FUNDAMENTAL 1984	ADVÉRBIOS EDIÇÃO CARTIHA MATERNAL 2004
assim (mesmo assim, assim como)	assim
cá	cá
cedo	cedo
exactamente	exacto (adj.)
já (para já)	já
lá (adv.)	lá
não (a não ser, não só, não é, não é verdade)	não
nada (indef) nada (adv)	nada
perto (perto de)	perto
quase	quase
só (adv.) não só	só, só (adj.)
sim	sim
também	também

Quadro 57 - Advérbios comparativos da CM e do PF

Apresentamos agora um último quadro, onde registámos todos os outros vocábulos da Cartilha Maternal que não se inseriram em nenhuma das outras categorias gramaticais tratadas, a saber, verbos, substantivos, adjectivos e advérbios. (Quadro 58)

PALAVRAS GRAMATICAIS PORTUGUÊS FUNDAMENTAL 1984	PALAVRAS GRAMATICAIS CARTILHA MATERNAL 2004
antes	antes
ali	ali
aqui, aquilo	aqui, aquilo
aquele, aquela	aquele, aquela
alguém, alguma	alguém
agora (adv. Conj)	agora
algum	algum
com	com
esse,essa,esta,este (dem)	esta, este
fim (ao fim de, ao fim e ao cabo)	fim
hoje(hoje em dia)	hoje
isto	isto
meu	meu
nenhum, (nenhuma maneira)	nenhum
nós	nós
qual (rel) qual (interr)	qual
quem (rel. Interrog)	quem
segundo(s) (num, sub, conj)	segundo
sem	sem
seu, sua	seus, suas
tal (dem) (adj) (bordão) (elem. Indef de um com)	tal
todo, toda (toda a gente)	todo
teu	teu, teus
tu	tu
tua	tua
uma (art . indef)	umas
último	último
vez (es) (em vez de, cada vez mais, de vez em quando, outra vez, uma vez, às vezes, muitas vezes, outras vezes, por vezes)	vez, vezes
visto (prep)	visto

**Quadro 58 - Palavras gramaticais da CM e do PF**

É esta a distribuição do léxico na Cartilha Maternal. Facilmente se compreende a sua riqueza e versatilidade. É uma oportunidade dada aos alunos, que aprendem por este Método, contactarem com tamanha diversidade de palavras e com elas e ao longo do ciclo de aprendizagem, que para algumas crianças dura seis meses e termina ainda com 5 anos de idade. Consideramos que ler é um meio privilegiado de se ter acesso ao saber e de se conquistar autonomia na aprendizagem. Esta aprendizagem deve ser encarada como um processo dinâmico e sempre inacabado. Desta forma o Método contribui para o surgimento de comportamentos emergentes de leitura, que nada mais são que

manifestações precoces de conhecimento que indiciam futuras potencialidades literárias. ( Sim-Sim *et al*, 1997). Este é, entendemos nós, o papel do Jardim de Infância.

## 6.9 Os vocábulos de substituição

Ao compararmos os vocábulos usados por João de Deus nas 25 lições da CM, num total de 705 vocábulos, com o vocabulário do Português Fundamental, encontramos muitos vocábulos que são comuns e outros vocábulos que não se encontram no Português Fundamental. São essencialmente formas verbais flexionadas, que não se adequam, em nosso entender, às necessidades lexicais das crianças de hoje. São exemplo disso os verbos: zelar, velar, zurzir, rogar, labutar, louvar, irar, jejuar, gorar, fiar, avivar e aplacar. Alguns destes verbos encontram-se flexionados duas e três vezes.

Também estão na CM e não constam do Português Fundamental substantivos de uso raro, que por norma não fazem parte do léxico activo das crianças. São exemplo disso as palavras: aba, acelga, agouro, azougue, bofe, cisco, crina, execrável, fel, vil, idiota, jazida, peta, peia. Estes termos, em nosso entender, devem ser substituídos por outros que efectivamente contribuam para o enriquecimento do vocabulário activo da criança. No Quadro 59, podemos analisar as futuras propostas de alteração lexical, resultante das respostas ao questionário, instrumento usado neste estudo. São oitenta e dois os vocábulos propostos que coincidem com os vocábulos do Português Fundamental.

VOCÁBULOS DE SUBSTITUIÇÃO		
fio	açucar	fome
ajudava	pera	filme
tio	quatro	jardim
dedo	figueira	telefone
bebé	circo	banco
lula	cereja	pintar
vela	doze	ponte
bolo	feliz	pente
lobo	dez	quente
falei	subir	hotel
leve	saco	hospital
leite	sala	agulha
queijo	sapato	abelha
doce	sol	bilhete
café	salada	barulho
copo	casaco	folha
boca	sopa	bacalhau
fac	casa	castanho
poço	vassoura	galinha
gelo	lápiz	carinho
gelado	tesoura	chocolate
lago	vestido	chave
barco	escola	chaminé
livro	táxi	árvore
quadro	peixe	fósforos
braço	lixo	chávena
porta	avião	botão
barriga		
<b>TOTAL : 82 Vocábulos</b>		

Quadro 59 - Vocábulos propostos para substituição

O Português Fundamental privilegiou os centros urbanos na sua recolha de dados, porque, dizem “*um vocabulário com características regionais não servia os objectivos pedagógicos visados, por se afastar da mancha do português corrente.*” (Casteleiro 1984, p: 20). Referindo-se à fala do norte de Portugal em relação ao ditongo [ow] João de Deus diz que “é bom advertir o principiante que às vezes o “*estyllo de fallar muda, e a orthographia fica.*” (1901, p: 27). João de Deus também reconhecia a necessidade de se falar segundo a norma culta da língua.

Do mesmo modo, reflectindo sobre a língua falada e a escrita encontramos uma lacuna enorme entre termos que se aplicam na oralidade e que não se registam ainda na língua escrita. Sobre isto (Nascimento *et al.*, 1987) consideram ser urgente um novo acordo, onde deve haver uma ortografia actualizada e unificada. Naturalmente que com

o Acordo de 1990, esta situação fica melhorada mas, segundo estes autores a situação existente até então era insustentável. Dizem eles : ”O *imobilismo da nossa convenção ortográfica, datada de 1945, que não se coaduna com a tendência evolutiva da língua, de que a criatividade lexical constitui exemplo determinante de sobrevivência e enriquecimento (...) referimo-nos à inexistência de ortografias oficialmente estabelecidas para termos técnicos e palavras de origem estrangeira já consagrados pelo uso.*” (p:53)

Hoje consideramos que muitos dos vocábulos não são pertinentes nem é significativa a sua existência nas lições. Com o objectivo de desenvolver o léxico activo dos alunos, consideramos que alguns termos deverão ser actualizados, sem menosprezar as características gerais e fundamentais do Método. Numa actualização lexical deverão existir palavras polissémicas, regionalismos, palavras eruditas e populares, respeitando sempre as características fonéticas próprias de cada lição.

Os vocábulos escolhidos deverão continuar a manter a Cartilha Maternal como uma ferramenta intemporal de trabalho, por isso o léxico usado deve respeitar a essência que subjaz ao fundamento do Método.

Mira (1995) defende a ideia de que o léxico escolhido por João de Deus era de uso comum e a sua escolha exigiu um conhecimento lexical abrangente, mas também fonemático. Diz ela: “*para fundamentar o seu método, João de Deus procedeu a um minucioso estudo da língua nos seus aspectos fonológicos e fonéticos.*” Mira compara o método João de Deus a um método global, exactamente porque ele, segundo esta autora, apresenta características específicas desse método. Vejamos: “*Eis assim delineadas as bases de um método global de ensino da leitura que tende a não isolar letras ou sílabas das palavras gráficas, nem as considerar fora do contexto da unidade portadora de sentido, a palavra em que estão inseridas. João de Deus parte de estruturas simples significativas para outras mais complexas que contêm as primeiras [exemplos de nossa autoria: viaja, viajava, abala, abalei, abalada...], e, para tal, escolheu metodicamente palavras de uso comum para cada lição, demonstrando assim o seu perfeito conhecimento não só da língua mas também do contexto sócio-cultural.*” (p:13)

Toda a metodologia João de Deus se baseia nas lições e logo no léxico nelas contido. Na realidade é ele que permite ao aluno, de uma forma clara, organizada e concisa, aceder ao código linguístico da língua portuguesa, porque cada lição contém os vocábulos adequados à apresentação e consolidação de uma determinada regra/norma

---

linguística. Assim cada vocábulo apresentado é uma peça fundamental para que toda a aprendizagem se processe correctamente. Ramos (1901, p: 11) diz sobre o método criado por seu pai que “ *a logica disposição das licções é tão simples, e de degraus tão iguaes no tamanho, que basta um pequenino impulso, - a distincção do nome da letra, do seu valor, mesmo sem regras e portanto imperfeitamente esclarecida -, para qualquer creança mediocre, menos esforçadamente do que por outro livro de aprendizagem, possa trepar até á altura de conhecer todas as letras e de as ler com relativa facilidade. Isto, confirma-o a prática.*”

Portanto, é sem dúvida o léxico escolhido para cada lição que permite esta capacidade de predispor o aluno à leitura. Este processo é feito recorrendo ao raciocínio lógico e na descoberta de sons e palavras que, escrupulosamente escolhidas pelo seu autor, permitem ao aluno ler usando em simultâneo estratégias de processamento da leitura do tipo ascendente e descendente.

Esta análise ao léxico da CM comparando-o com o do PF permitiu-nos tomar conhecimento da real dimensão do léxico usado na CM à luz de um estudo “*assente em bases científicas e efectuado com objectivos pedagógico-didácticos.*” (Casteleirro 1984, p: 9). Que melhor instrumento poderíamos ter encontrado para avaliar a sua actualidade e pertinência? Também ele se destina a ensinar uma língua, uma *língua viva*, que ensine a ler como as mães ensinam a falar.

Depois desta incursão ao interior da Cartilha Maternal, resta-nos deixar em aberto o capítulo nove de propostas para o futuro. Pretendemos apresentar um protótipo de uma Cartilha Interactiva onde, entre outras alterações propostas neste estudo para enriquecimento desta metodologia, inserimos o léxico novo, proposto neste estudo.



## **2ª PARTE**

# **ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 7**

### **METODOLOGIA**



*“ Existirá actividade educacional mais premente,  
mais excitante e mais importante do que ensinar a  
aprender a ler e a escrever?”*

(Sim-Sim)

## **7 Introdução**

Nesta segunda parte apresentamos a investigação empírica.

Depois do marco metodológico da investigação, fazemos a apresentação das questões, dos objectivos e das hipóteses que formulámos para este estudo. Descrevemos a natureza do estudo, a metodologia aplicada, a amostra e a recolha de dados assim como os instrumentos e a sua validação.

Partimos, para este estudo, do conhecimento adquirido ao longo de mais de vinte anos de trabalho com este método, quer como professora do 1ºciclo do Ensino Básico, durante quinze anos quer como docente, nós últimos dez anos, na ESE João de Deus leccionando a disciplina de Metodologia, onde é transmitido o conhecimento teórico-prático sobre este Método de Leitura, aos futuros Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico.

Pelas diversas reflexões feitas a partir da própria experiência enquanto professora, assim como o envolvimento em alguns projectos de actualização do método, junto da Associação de Jardins Escolas João de Deus (AJEJD), entidade detentora deste património, a autora deste estudo sente-se emocionalmente envolvida e particularmente interessada nesta investigação.

O estudo que apresentamos pretende dar a conhecer um método de leitura com mais de cento e trinta anos de experiência no terreno e que ainda hoje é posto em prática, em mais de trinta e cinco Jardins Escolas João de Deus de todo o país e Ilhas. Este Método tem demonstrado que as crianças, que aprendem a ler aos cinco anos de idade, aquando da sua passagem pelo Jardim de Infância, revelam uma eficiência significativa ao nível do desempenho da leitura e da escrita a partir desta data.

A nossa investigação está direccionada no sentido de analisar as propostas metodológicas do Método de Leitura João de Deus e também as questões linguísticas que lhe estão subjacentes. Neste contexto apresentamos a seguinte organização: **i)** Método de Leitura João de Deus, da 1ª à 25ª lição, com a explicação sobre a aplicação

do método e referências históricas e bibliográficas sobre o seu autor. **ii)** Levantamento do léxico feita na 1ª edição de 1876 e na última edição de 2004, tentando perceber as alterações ocorridas ao longo das 35 edições analisadas. **iii)** Comparação do léxico usado por João de Deus em 1876 e o Português Fundamental, e perceber a actualidade do léxico da Cartilha. **iv)** analisamos a pertinência da introdução do uso simultâneo da maiúscula e minúscula que não ocorre na Cartilha Maternal. **v)** observamos a Ordem Alfabética da Cartilha (OAC) e a sua fundamentação com base nas mais recentes investigações e **vi)** Equacionamos a possibilidade de introduzir alguma inovação que valorize e enriqueça esta metodologia, considerando a experiência dos inquiridos, as estratégias que aplicam, a sua capacidade de inovar e de se actualizarem na aplicação das novas tecnologias

Na revisão da literatura destacámos as investigações realizadas em educação infantil, na área da leitura e escrita nas últimas décadas. O objectivo foi compreender a temática da linguagem humana e das competências linguísticas associadas à literacia.

É no papel de professora, utilizadora frequente do método, que fazemos esta investigação! O nosso objectivo é dar sentido a esta metodologia que, para grande admiração nossa, não tem sido alvo de muitos estudos. Na verdade, não há estudos feitos sobre a Cartilha Maternal que assentem numa abordagem tão prática e paradigmática como é o caso do presente estudo. Vários autores como Viana (1997); Campagnolo (1979); Carlos (1993); Alves (2003); Azevedo (1997); Carvalho (1990); Deus (1997); Mira (1995); Moura (2002); Nunes (1996); Pereira (1998); Raposo (1991); Santos (1993); Trindade (2004) e Vale (1991), abordam o método na perspectiva teórica, histórica e linguística.

A ausência de estudos que reflectam esta problemática fundamentada em tantos anos de experiência, torna pertinente esta investigação.

## **7.1 Natureza do estudo**

### **7.1.1 Natureza e enfoque da investigação**

O presente trabalho, é essencialmente de natureza qualitativa, com algum suporte quantitativo, pois agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados são ricos em pormenores e detalhes e por vezes

de complexo tratamento estatístico. As questões foram formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e contexto natural. Desta forma a investigadora obteve um conhecimento intrínseco dos próprios factos permitindo uma melhor compreensão do real com a inevitável subjectividade mas marcada pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação de dados.

Para Narciso (2001) qualquer conceptualização de uma investigação exige um mapa mental. No caso deste estudo, este mapa foi delineado a partir de questões que foram sendo colocadas ao longo da revisão da literatura e foi orientado segundo uma perspectiva prática quer sob o ponto de vista da conceptualização dos problemas quer sob o ponto de vista das opções metodológicas para o estudo desses mesmos problemas.

A compreensão das influências que os diferentes métodos de leitura provocam em quem aprende coloca múltiplas questões, inclusive como aprende a criança e qual a melhor idade para se iniciar a aprendizagem da leitura. A forma como se ensina também pode estar relacionada com uma maior ou menor facilidade em aprender.

O nosso trabalho incidiu sobre duas variáveis que representam importantes contextos: a metodologia João de Deus e o papel do professor operacionalizadas por uma aprendizagem efectiva da leitura aos cinco anos de idade. De acordo com Villas-Boas (2001), para uma correcta compreensão desta temática nesta fase da infância a mesma deve ter em consideração o ambiente familiar e a maturidade da criança. Vários são os autores que salientam a importância de se realizarem estudos longitudinais que permitam explicar, conhecer e entender todo um trabalho que já foi sobejamente experimentado e testado e daí ser possível extrapular e contribuir para uma actualização e revalorização do mesmo.

**Relançar um novo olhar sobre o Método de Leitura João de Deus**, e salientar as suas características linguísticas e pedagógicas possibilitou não só uma apresentação fundamentada, como permitiu o acesso a um número de informações que poderão permitir o aparecimento de uma proposta inovadora que valorize e enriqueça o Método, baseada sempre nos seus pressupostos científicos.

## 7.2 Diagnóstico da dimensão da metodologia João de Deus

Jardim Escola	Classes com crianças de 5anos de idade	Classes do 1ºano do Ensino Básico	Total de crianças no ensino infantil	Total crianças no Ensino Básico
Albarraque	2	0	160	0
Alcobaça	1	1	73	85
Alhadas	1	1	60	36
Braga	1	1	80	95
Castelo Branco	1	1	95	96
Chaves	1	1	59	62
Coimbra 1	2	2	155	202
Coimbra 2	2	2	218	299
Coimbra – Centro Infantil	0	0	32	0
Entroncamento	1	1	60	80
Estarreja	1	1	59	77
Faro	1	1	82	108
Figueira da Foz 1	1	1	87	94
Figueira da Foz 2	1	1	78	78
Funchal	1	0	106	0
Leiria	2	2	157	188
Lisboa – Alvalade	2	2	162	193
Lisboa – Estrela	2	2	170	180
Lisboa – Olivais	2	2	166	223
Matosinhos	2	2	161	212
Mortágua	1	0	38	0
Penafiel	1	1	58	93
Ponte de Sôr	1	1	21	25
Porto	1	1	77	94
Santarém	1	1	84	105
Santo Tirso	1	1	75	53
São Bartolomeu de Messines	1	1	76	61
Tomar 1	1	1	73	80
Tomar 2	1	1	58	77
Torres Novas	1	1	64	89
Torres Vedras	1	1	85	90
Tramagal	1	1	48	29
Urgeiriça	1	1	39	48
Vila Nova de Gaia	1	1	71	36
Viseu	1	1	74	102
<b>Num TOTAL de 35 Jescolas</b>	<b>43 (+6 apoio) = 49 educadoras</b>	<b>38 professoras</b>	<b>Total de crianças: 3161</b>	<b>Total de crianças: 3290</b>

Quadro 60 - Alunos e docentes envolvidos neste estudo

Numa primeira análise pretendeu-se conhecer e analisar a real dimensão da aplicação desta metodologia. No Quadro 60 (Alunos e docentes implicitamente envolvidos neste estudo), podemos observar que a maior parte dos JE têm uma só sala com crianças dos 5 anos de idade (ex. Alcobaça, Braga...), crianças que iniciam formalmente, nesta sala da infantil, a aprendizagem da leitura com o Método João de Deus. Outros JE com equipamento escolar de maiores dimensões têm duas salas onde se faz esta iniciação formal da leitura (ex. Coimbra, Lisboa...). Igualmente se observa que há JE que não têm classes do 1º ciclo do Ensino Básico, o seu equipamento escolar apenas contempla as classes da Infantil (ex. Funchal, Albarraque e Mortágua), assim como os JE de maiores dimensões também têm duas salas com alunos do 1º ano de escolaridade, do Ensino Básico, 1º ciclo (onde se consolidam as aprendizagens da leitura e da escrita iniciadas formalmente no ensino infantil, ex. Lisboa, Leiria, Coimbra e Matosinhos), será interessante comparar com a Figura 39 (pág. 325). Nos totais observados contabilizaram-se todos os alunos das classes infantis (3, 4 e 5 anos de idade) e de todas as classes do 1º ciclo do Ensino Básico (1º, 2º, 3º e 4º anos). São mais de seis mil crianças que irão beneficiar ou já beneficiaram deste Método de Leitura.

Ainda no Quadro 60 podemos observar o número de inquiridos abrangidos por este estudo, que são todas os professores e educadores de infância a trabalharem nos Jardins Escolas João de Deus de todo o país, com as classes dos 5 (ensino infantil) e 6 anos de idade (1º ano do Ensino Básico). Estas profissionais representam quarenta e nove educadoras e trinta e oito professoras, num total de oitenta e sete profissionais que ensinam esta metodologia de uma forma directa e sistematizada. As crianças abrangidas, nas 3 classes da infantil, são 3161 e nas 4 classes do Ensino Básico 1º ciclo, um total de 3290 crianças. Todas estes alunos são formalmente iniciados pelo Método de Leitura João de Deus, aquando da sua passagem pela sala dos 5 anos. Depois todas as aprendizagens são revisadas e consolidadas no 1º ano de escolaridade, sendo que nos outros 3 anos da escolaridade básica do 1º ciclo toda a correcção de erros, redacção de textos e aperfeiçoamento da leitura é feita recorrendo sempre às aquisições feitas aos 5 anos e inerentes a este Método.

## 7.3 Metodologia

### 7.3.1 Desenho da investigação

O presente trabalho tem características de um estudo transversal (Loeber 1997), em que o investigador analisa as variáveis sem a manipulação das mesmas. Este tipo de desenho mostrou-se mais adequado à concretização dos objectivos do corrente estudo e foi complementado com a aplicação de um questionário.

Em virtude de ser necessário que este questionário fosse construído de raiz por ser muito específico, e por não haver nenhum similar nesta temática, contactámos seis educadoras conhecedoras do Método com uma vasta experiência junto das crianças, e, ainda, duas docentes (da ESEJD, cuja formação inicial e profissional incidiu sobre esta metodologia). Desta forma, procedemos à realização de três reuniões com estas intervenientes que nos ajudaram de forma significativa com as suas críticas e sugestões na elaboração do mesmo. Em simultâneo procedeu-se a uma entrevista informal com as educadoras, pois como nos refere Ferrarotti (1985, p:115) «...*esta é recomendada quando se pretende ter uma visão aproximativa do problema pesquisado.*» Na última reunião, e após terem colaborado na construção e reformulação das diferentes questões, fez-se uma aplicação prévia deste questionário.

O resultado desta aplicação prévia deu origem ao questionário final que foi enviado à Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana (Docente da Universidade do Minho) para que o analisasse como avaliadora externa e como profissional e autora conceituada de vários trabalhos na área da problemática/estimulação da leitura. A mesma, desde logo se prontificou para o analisar dando um excelente contributo com a sugestão de questões ainda não contempladas nessa primeira versão. A partir daqui seguiu-se a versão final que juntamos em anexo. (Anexos V e VI)

Depois da respectiva aprovação do presidente da Associação dos Jardins Escolas procedemos ao envio dos questionários a todos os educadores e professores dos trinta e cinco Jardins Escolas João de Deus de Portugal Continental e Ilha da Madeira, em Dezembro de 2007.

Os objectivos envolveram num primeiro momento, a caracterização da amostra. Seguidamente, procurou-se entender as variáveis explicativas e as diferentes

dificuldades encontradas quando a metodologia João de Deus é utilizada pelos professores e educadores junto das crianças que frequentam o ensino infantil – e ainda reflectirmos sobre as possíveis sugestões e alterações propostas por estes profissionais

### 7.3.2 Amostra

Na tentativa de consolidar as questões que seriam a base deste estudo reunimo-nos, como já foi referido anteriormente, com as seis educadoras dos Jardins Escolas de Lisboa e com as duas professoras da ESE. Nestas reuniões, informais, para que não houvesse qualquer tipo de inibição, apresentámos às educadoras e às professoras em questão um esboço do questionário, que elas, com as suas sugestões e críticas enriqueceram.

Com as suas reflexões foi possível tornar as questões ainda mais pertinentes e direccionadas para o objecto de estudo – o Método de Leitura João de Deus. Sobre as questões lexicais e a “letra bicuda” as educadoras referiram que seria interessante fazer algumas alterações na perspectiva de tornar ainda mais eficaz esta metodologia. Propunham alterar algumas lições, substituindo alguns vocábulos que se apresentam actualmente, segundo as entrevistadas, como elementos inibidores de um maior e mais fluente desenvolvimento dos alunos no que concerne à sua capacidade de formar frases e compreender o significado de palavras que não estão presentes no léxico activo das crianças. A tarefa de explicar o significado de algumas palavras, às crianças, apresentase-lhes difícil e por vezes infrutífera pela ausência desse termo no vocabulário activo e familiar da criança e que portanto, caem rapidamente no esquecimento, sem serem assimiladas. As educadoras dizem que a alteração lexical é importante e necessária, sob pena de aumentar o distanciamento entre aquilo que é a sua prática docente no que concerne à leitura de palavras da CM e as exigências das crianças. Estas entrevistas informais constituíram importantes fontes de informação, permitindo conhecer algumas particularidades da sua Prática Pedagógica, o que nos permitiu compreender melhor as suas opiniões às questões que lhes foram colocadas.

Parece-nos pertinente referir que a atitude destas profissionais perante as questões colocadas, foi a de revelaram sempre uma opinião muito positiva sobre o Método de Leitura João de Deus. Manifestaram-se muito satisfeitas por dominarem uma

ferramenta de trabalho de extraordinário valor e que, cada vez mais a consideram válida e bastante útil. Congratulam-se ainda, com o facto de vivenciarem situações de sucesso: os seus alunos de 5 anos de idade aprendem mesmo a ler!

Constatamos que dos oitenta e sete docentes com perfil para responderem a este questionário, se obteve uma taxa de retorno de 86%, o que nos permite concluir que a importância deste estudo foi reconhecida por todos os participantes. Esta amostra é, pois, significativa do interesse e da pertinência do presente estudo.

#### **7.4 Procedimentos de recolha de dados**

Para se proceder ao *controlo de amostra efectivamente atingida*” (Coutinho 1981, p:42) contactaram-se por email todos os inquiridos – na pessoa dos directores dos Jardins Escolas, que fizeram chegar o questionário a todos os professores com o perfil pretendido, a saber, pelo menos com três anos de prática docente na aplicação do Método. Para garantir a confidencialidade e anonimato foi solicitado aos mesmos o seu envio pelo correio (sem remetente). Em anexo juntamos quatro exemplares de questionários que julgamos representativos das respostas dadas pelos participantes neste estudo. (Anexo VII)

Os questionários foram enviados a todos os Jardins Escolas do País a 12 de Dezembro de 2007. O email foi enviado em nome das directoras dos JE.

Já com a análise dos primeiros questionários a decorrer, sentimos necessidade de acrescentar algumas questões que considerámos estarem em falta, e que as mesmas ainda seriam pertinentes para o enriquecimento do estudo. Elaborámos um Apêndice e enviámos com igual procedimento aos JE.

Em Maio de 2008 iniciámos a análise dos questionários e dos apêndices. Organizámos, em Excel, tabelas para que dessa forma fosse possível recolher toda a informação, sistematizá-la e organizá-la. Em anexo apresentamos o total dos quadros organizativos da recolha de dados. (Anexo X)

## 7.5 Fontes de informação e instrumentos

O questionário já referido e de carácter exploratório, sofreu alterações até à sua finalização. Assim, no decorrer do estudo, e logo após a análise dos dados referentes aos primeiros questionários recebidos, sentimos, como já foi referido anteriormente, necessidade de fazer mais algumas perguntas que, em nosso entender contribuiriam para o enriquecimento do estudo. Desta forma às dezanove questões iniciais foram acrescentadas 8 questões novas (e mais sete repetidas, mas necessárias à identificação do inquirido). Assim organizámos aquilo a que chamámos “Apêndice ao questionário principal”.

Apresentamos no Quadro 61, o questionário final enviado a todos os participantes e que foi a base deste estudo. Apesar de ter sido construído em dois momentos diferenciados, para efeitos de análise, consideraremos apenas como sendo um só instrumento. Sabemos que 6 perguntas fechadas do questionário principal se repetem no apêndice ( Q21, Q22, Q23, Q24, Q25 e Q26) e que a questão 20 do apêndice é uma pergunta também fechada sobre a participação no questionário principal.

Constatamos que dos oitenta e sete docentes com perfil para responderem a este questionário, responderam, ao questionário principal, setenta e cinco inquiridos (86%) e ao apêndice quarenta e sete (55,1%). Conferindo os mesmos, concluímos que os quarenta e oito inquiridos que responderam ao apêndice, tinham também respondido ao questionário principal. Na apresentação e análise dos dados consideraremos apenas um só instrumento, ressaltando, a seu tempo, a quantidade de inquiridos a que se refere cada questão, quer tenha feito parte do questionário principal ou do apêndice.

## 7.6 Justificação

A avaliação do Método de Leitura João de Deus (MLJD) através de questionários permitiu-nos um conhecimento mais real e possibilitou uma descrição e compreensão desta temática de uma forma abrangente. Desta forma os questionários permitiram obter informações reveladoras e indicadoras:

- Na caracterização e particularização dos factores que promovem ou inibem a aprendizagem da leitura;

- No conhecimento de vocábulos que não fazem sentido;
- Na identificação de novos vocábulos;
- Na verificação de práticas educativas;
- Na identificação de problemas;
- Na análise comparativa de vocábulos pertinentes;
- No uso da caligrafia “bicuda”;
- Na pertinência do alfabeto comparativo.

As entrevistas foram muito importantes na elaboração dos questionários finais e apêndice porque nos permitiram partir para uma investigação conhecendo o sentimento e a disponibilidade dos principais intervenientes deste estudo. As educadoras e as professoras com vasta experiência na aplicação do Método sentem agora, mais do que no passado (uma das professoras entrevistadas já tem 37 anos de trabalho), a necessidade de proceder a algumas alterações que valorizem ainda mais este Método de Leitura usado em todos os Jardins Escolas do país. Foi igualmente ouvindo as diversas opiniões dos alunos da ESE, registadas de forma informal, ou mesmo através de testes escritos e trabalhos de reflexão sobre métodos de leitura, que surgiram ideias para a sua construção. Este questionário e apêndice é pois, fruto de uma reflexão profunda com alunos e professores com conhecimento teórico e prático do Método de Leitura João de Deus.

Nesta perspectiva considero possível uma aproximação entre o trabalho investigativo e os participantes /público alvo: *“O processo de pesquisa não pode esgotar-se num produto académico, mas representar benefício directo e imediato à comunidade, ou seja, deve ter alguma utilidade prática social”* (Demo 1984, p:123).

## 7.7 Questionários

Sendo o questionário especificamente sobre leitura, recorremos à Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, da Universidade do Minho, devido às investigações desenvolvidas nesta área e consequente domínio da temática da leitura assim como aproveitámos e usufruímos do seu conhecimento ao nível do Método de Leitura João de Deus.

Este questionário foi construído de raiz por ser muito específico, e por não haver nenhum similar nesta temática. A colaboração da Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, da Universidade do Minho, como avaliadora externa, devido ao seu vasto conhecimento na área da leitura e aos muitos trabalhos de investigação em que tem participado foi muito importante e contribuiu grandemente para a compreensão do nosso estudo. A Professora Fernanda manifesta também uma grande sensibilidade à temática da aprendizagem da leitura através do Método João de Deus e daí a nossa necessidade e agrado em colher a sua pertinente opinião. A autora atrás referida, desde logo se prontificou para o analisar dando um excelente contributo com a sugestão de questões ainda não contempladas na primeira versão. Elaborámos a versão final do questionário com base na sua avaliação.

Conforme já mencionado, a construção do questionário teve também por base, na sua fase inicial, a participação de educadoras e professoras dos Jardins Escolas João de Deus de Lisboa e da ESE, com bastante prática na aplicação do Método. Através destas conversas informais e reuniões, contextualizou-se a problemática da necessidade de propormos algumas alterações que, em nosso entender se tornavam urgentes pela sua pertinência e actualidade. Como também já referimos, este questionário é de carácter exploratório e compõe-se por perguntas fechadas (dados pessoais e de percurso profissional), e perguntas abertas. Estas pretendem, como defende Foddy (1996), possibilitar aos inquiridos uma explanação das suas opiniões de uma forma não estruturada e, portanto, mais motivante. Os dados recolhidos serão submetidos a uma análise quantitativa nas questões fechadas, através do programa Microsoft Excel 2003 e 2008, e qualitativa nas questões abertas, foi necessário também fazer a análise de conteúdo, recorrendo a categorias e à catalogação das respostas de modo a permitir tirarmos algumas conclusões que corroborarão ou refutarão as hipóteses que definimos à partida deixando em aberto novas investigações.

Apresentamos, de seguida, um esboço do questionário final que estará na integra nos anexos V e VI.

## QUESTIONÁRIO

1 - Professor(a) <input type="checkbox"/> Educador (a) <input type="checkbox"/>	
2 - Idade _____	3 - Sexo: Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
4- Naturalidade _____	5- Distrito onde trabalha _____
6- Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal? <i>(que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo)</i> _____	

7 – Sente que o léxico apresentado nas diferentes lições da Cartilha Maternal, satisfaz as necessidades dos seus alunos? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
8 - Que vocábulos retiraria? _____	9 - Que vocábulos introduziria? _____
10 – O ensino das maiúsculas só é feito na última lição da Cartilha. Qual é a sua opinião? Concorda <input type="checkbox"/> Discorda <input type="checkbox"/>	
11 - As maiúsculas devem ser apresentadas ao mesmo tempo que as minúsculas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
12 - Porquê? _____	
13- A ordem pela qual se ensinam as letras às crianças na Cartilha é correcta? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
14 - Alterava a posição de algumas letras? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
15 - Quais ? _____	

16 - Considera a caligrafia proposta por João de Deus (letra bicuda) importante? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
17 – Qual é a sua opinião? _____	

18 - Que alterações proporia numa actualização da Cartilha Maternal? _____	
19 – O que não mudaria na Cartilha Maternal? _____	

20 – Já tinha respondido ao primeiro questionário? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
21 - Professor(a) <input type="checkbox"/> Educador (a) <input type="checkbox"/>	

Um Novo Olhar Sobre o Método de Leitura João de Deus

22 - Idade _____	23 - Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
24 - Naturalidade _____	25 - Distrito onde trabalha _____
26 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal? (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo) _____	

(Estas sete questões não foram contempladas para efeitos estatísticos)

27 – Há quantos anos fez a sua formação inicial? _____	
28– Considera que a formação inicial a/o preparou correctamente? (coloque um X na resposta que considera adequada).	
A Formação Inicial preparou-me muito bem	<input type="checkbox"/>
A Formação Inicial preparou-me bem.	<input type="checkbox"/>
A Formação Inicial preparou-me satisfatoriamente	<input type="checkbox"/>
A Formação Inicial preparou-me mal.	<input type="checkbox"/>
A Formação Inicial preparou-me muito mal.	<input type="checkbox"/>

29 – Quando está a ensinar a ler às crianças, pela Cartilha Maternal, quais são as suas maiores dificuldades? (no máximo três) _____
30 - Que dificuldades expressam as crianças perante a actividade de iniciação à leitura pela Cartilha? (no máximo três ) _____
31 – Que estratégias utiliza para ajudar as crianças, na consolidação das lições? (no máximo três) _____

32 – Sente necessidade de ter mais formação? (coloque um X na resposta que lhe parecer adequada)	
Não preciso nada de formação	<input type="checkbox"/>
Preciso pouco de formação	<input type="checkbox"/>
Preciso de formação	<input type="checkbox"/>
Preciso muito de formação	<input type="checkbox"/>

33 – Gostaria de fazer parte de uma plataforma on-line? (coloque um X na resposta que lhe parecer mais adequada)	
Não gostaria nada de pertencer a uma plataforma on-line	<input type="checkbox"/>
Gostaria de pertencer a uma plataforma on-line	<input type="checkbox"/>
Gostaria imenso de pertencer a uma plataforma on-line	<input type="checkbox"/>
34 – O que gostaria de ver numa plataforma on-line sobre a Cartilha Maternal?	
Fórum	<input type="checkbox"/>
Blog	<input type="checkbox"/>
Website	<input type="checkbox"/>

Quadro 61 - Questionário enviado aos participantes no estudo

Nos Quadros 62 e 63, podemos ver que tivemos uma taxa de retorno significativa se considerarmos que dos oitenta e sete questionários enviados responderam 86% ao questionário principal e 55% no apêndice.

Taxa de Retorno do Questionário Principal			
Profissionais	Questionários enviados	Questionários recebidos	Taxa de Retorno
Professores do 1ºano, (bibe castanho)	38	30	78,9 %
Educadores da pré-escolar (bibe azul educadoras de apoio)	49 (43 +6)	45	91,8 %
<b>Total</b>	87	75	86 %

Quadro 62- Taxa de retorno do questionário principal

Taxa de Retorno do Apêndice			
Profissionais	Questionários enviados	Questionários recebidos	Taxa de Retorno
Professores do 1ºano, (bibe castanho)	38	22	57,8 %
Educadores da pré-escolar (bibe azul educadoras de apoio)	49 (43 +6)	26	53 %
<b>Total</b>	87	48	55,1%

Quadro 63 - Taxa de retorno do apêndice

## 7.8 Análise estatística

Realizámos posteriormente uma análise estatística dos dados obtidos através do questionário aplicado às professoras e educadoras de todos os Jardins Escolas João de Deus. Os dados obtidos foram tratados com todo o rigor científico, através da aplicação do programa MICROSOFT EXCEL 2003 e 2008.

## 7.9 Objectivos

Perante esta problemática desenhámos este trabalho com uma principal finalidade: **Relançar um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus, assinalando, reflectindo, analisando, avaliando e relacionando as suas características linguísticas e pedagógicas. E ainda apresentar uma proposta inovadora e interactiva que valorize e enriqueça o Método.**

Nesta linha de pensamento, apresentamos como finalidade deste estudo os seguintes **objectivos**:

1 – Reflectir sobre o léxico apresentado nas lições da Cartilha Maternal/ a sua pertinência/comparar vocábulos da 1º e da última edições/ analisar as classes gramaticais existentes, com base no vocabulário do Português Fundamental;

- 2 – Analisar a Ordem Alfabética usada por João de Deus/ ausência do uso simultâneo da maiúscula e da minúscula;
- 3 – Avaliar as dificuldades sentidas, pelos professores utilizadores do Método, na aplicação do mesmo;
- 4 – Relacionar as preocupações sentidas pelos profissionais com a necessidade de uma formação actualizada, recorrendo às novas tecnologias;
- 5 - Elaborar uma Cartilha Electrónica Interactiva (que contemple possíveis propostas de alteração ao Método);

Para podermos responder a estas questões de investigação organizámos este trabalho nas seguintes fases:

- Um **corpo teórico básico** para o estudo da problemática da leitura na educação infantil;
- Elaborar um **instrumento de investigação** capaz de responder às questões levantadas numa perspectiva qualitativa e quantitativa;
- Avaliar a pertinência das **propostas sugeridas para alteração** no método de leitura estudado;
- **Analisar** os resultados dos questionários de forma a elaborar conclusões pertinentes perante os objectivos estabelecidos nesta investigação;
- Realizar **propostas de alteração** adequadas às necessidades das crianças, utilizadoras do Método de Leitura de João de Deus.

## 7.10 Questões da investigação/ hipóteses

As grandes questões da nossa investigação são:

**1 – Será que, à luz das mais recentes investigações, o Método de Leitura João de Deus assenta em pressupostos científicos?**

**2 – Será que a prática educativa das educadoras e professoras, associada às características específicas do Método, permitem desenvolver a proficiência leitora?**

Formulámos para este estudo seis hipóteses que passamos a apresentar:

**HIPÓTESE 1:**

De que forma, os participantes neste estudo consideram que a utilização de ferramentas informáticas pode ser benéfica na divulgação e actualização de práticas conducentes com a Cartilha Maternal.

**HIPÓTESE 2:**

O léxico usado nas lições da Cartilha Maternal, será considerado desajustado para as crianças, pelos participantes deste estudo.

**HIPÓTESE 3:**

Na opinião dos participantes deste estudo existe relação entre a aprendizagem da leitura e a introdução do uso simultâneo dos alfabetos maiúsculo e minúsculo.

**HIPÓTESE 4:**

Os educadores e professores com experiência na aplicação do Método consideram que existe uma relação entre a facilidade na aprendizagem e a Ordem Alfabética usada nesta metodologia.

**HIPÓTESE 5:**

Os participantes neste estudo consideram que a atitude do professor pode contribuir para a introdução de mudanças que permitam o enriquecimento da Metodologia.

**HIPÓTESE 6:**

Existe relação entre a aplicação da metodologia e as dificuldades sentidas pelas crianças e pelos educadores e professores, participantes neste estudo.

Na reflexão que subjaz a esta investigação, consideramos importante a divulgação deste Método e pretendemos enriquecê-lo, tornando-o ainda mais eficiente e atraente para os que já o conhecem. Também ambicionamos que todos os investigadores que o têm estudado possam encontrar nas alterações propostas uma mais valia efectiva na sua aplicação que represente uma mão cheia de vantagens pedagógicas.

Pretendemos que em todo o mundo onde se fala português se possa vir a usufruir desta metodologia através de uma CM Interactiva, cursos de e-learning, fóruns e sítio próprio na internet onde possam esclarecer dúvidas e saber mais sobre o Método. A Cartilha Maternal João de Deus deve ser adaptada às novas realidades das crianças e das sociedades, sem nunca perder a sua essência e valor pedagógico. Este é o nosso objectivo maior, e é neste sentido que se dirige o nosso estudo.



## **CAPÍTULO 8**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**



*“ A experiência não garante uma interpretação correcta,  
mas a sua ausência é quase uma garantia  
para a interpretação incorrecta.”*

(Stake 2006, p: 411)

## 8 Introdução

Neste capítulo vamos proceder à apresentação, análise e interpretação dos dados.

Os dados para este estudo foram recolhidos através de um questionário enviado a todas as professoras e educadoras dos Jardins Escolas João de Deus de todo o país, que leccionam as classe infantil dos 5 anos de idade, e o 1º ano do Ensino Básico (6 anos), numa amostra total de 87 profissionais.

Começámos por fazer uma primeira leitura dos dados recolhidos com a finalidade de apreender particularidades que poderiam eventualmente constituir grandes temas a analisar, ou seja, procedeu-se a uma leitura “fluente” que segundo Bardin (1977) constitui uma fase de pré-análise. Foi nesta fase que sentimos a necessidade de fazer mais algumas perguntas que, em nosso entender contribuiriam para o enriquecimento do estudo. Assim, o questionário, no seu total, é composto por dezoito perguntas fechadas (dados pessoais e de percurso profissional) e dez perguntas abertas.

Os dados recolhidos nas questões fechadas foram tratados com todo o rigor científico, através da aplicação do programa MICROSOFT EXCEL 2003 e 2008. Este programa é uma folha de cálculo, produzida e desenvolvida pela Microsoft. A escolha do Microsoft Excel está relacionada com o facto de as ferramentas estatísticas disponibilizadas pelo Excel terem sido as suficientes para a análise estatística realizada no decurso deste trabalho.

Os dados recolhidos nas questões abertas, foram tratados recorrendo à análise de conteúdo, através de categorias e da catalogação das respostas. A utilização da análise de conteúdo permite fazer inferências válidas dos discursos dos inquiridos, apesar de se percepcionarem enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm dos constrangimentos associados ao papel de profissionais responsáveis e comprometidos com a entidade empregadora. Mas

interessa identificar e interpretar sistemática e objectivamente determinadas características das mensagens escritas, na medida em que “*O significado de um texto, seja ele qual for, não é dado, constrói-se.*” (Boudon *et al.*, 1990, p:55)

Alguns autores (Vala, Silva & Pinto, 1986; Quivy & Campenhoudt, 1992) consideram importante a análise de conteúdo “*porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...) e 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.*”

A análise categorial efectuada pressupõe que os inquiridos, através dos seus discursos, revelem características que evocam sistematicamente, dando origem a um possível procedimento quantitativo. A análise baseou-se nos critérios de exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência, ou seja, todas as unidades de registo foram colocadas integralmente numa só categoria (Carmo & Ferreira 1998). Procedeu-se, então, a um análise informal das respostas obtidas, no sentido de obter um aprofundamento sobre as pistas de investigação enunciadas. Estas informações serão referenciadas através de citações *ipsis verbis* dos questionários efectuados.

As perguntas estão organizadas, e serão analisadas, por ordem crescente, quer tenham feito parte do apêndice ou do questionário principal. Por opção metodológica os respondentes ao questionário foram codificados por ordem de entrega por Pessoa 1, Pessoa 2, Pessoa 3... Usaremos o código P1, P2 P3 para os identificar.

Na apresentação dos dados recolhidos pelo questionário, fazemos a explanação exaustiva de todas as questões.

## 8.1 Apresentação dos dados

Na **Questão 1**, perguntava-se sobre a licenciatura de base: **É professor(a) ou educador(a)?**

Como podemos observar no Gráfico 1, dos 75 inquiridos, trinta responderam ser professores o que representa uma percentagem de 40. Enquanto quarenta e cinco inquiridos dizem ser educadores de infância, o que representa uma percentagem de 60. Ao apêndice responderam 45,8% de professores e 54% de educadores.

Por opção metodológica considerámos o inquirido P13 professor, apesar de ele ter respondido afirmativamente às duas opções .

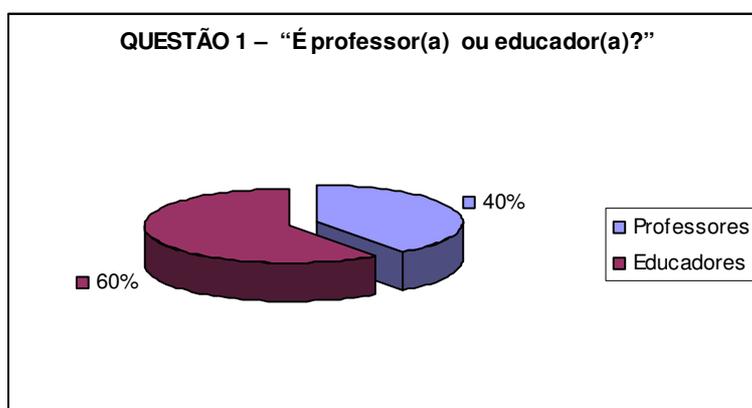


Gráfico 1 - Distribuição da amostra por licenciaturas

### Questão 2: Idade

Em relação à idade podemos constatar, observando o gráfico 2, que 65% dos inquiridos estão entre os 31 e os 50 anos ( 49 inquiridos). Dezassete estão entre os 21 e 30 anos. Apenas nove inquiridos têm mais de 50 anos e a professora mais velha trabalha em Lisboa, com 60 anos de idade. Os distritos de Lisboa, Leiria, Coimbra, Santarém e Porto são os que registam um maior envelhecimento dos seus docentes.

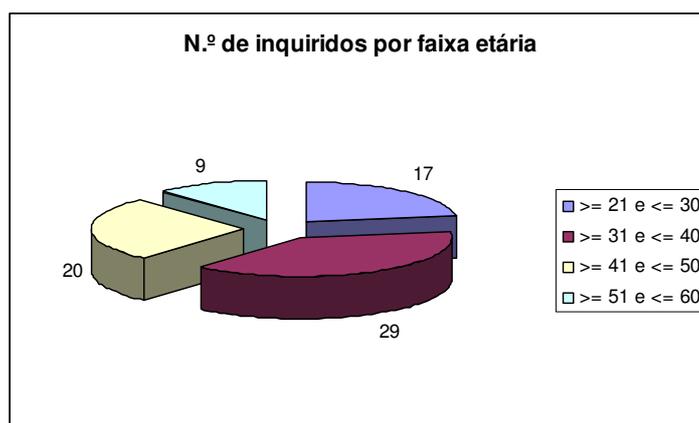
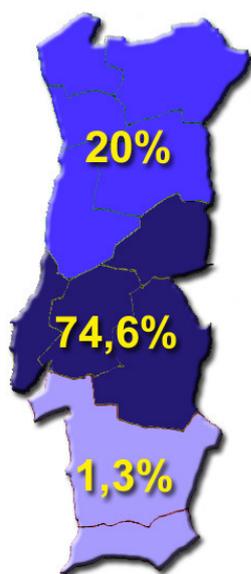


Gráfico 2 - Relação dos inquiridos com a idade

### Questão 3 : Sexo masculino ou feminino?

A pergunta número três aborda a questão do sexo dos inquiridos. Verificámos que a totalidade dos respondentes era do sexo feminino (100%).

### Questão 4 – Qual a sua naturalidade?



Nas **Questões quatro e cinco** pretendíamos saber a naturalidade dos inquiridos e aferir se estavam deslocados em relação ao local de trabalho.

Quanto à naturalidade, temos cinquenta e seis (56) inquiridos naturais da zona Centro ( 74,6% ) ; quinze (15) da zona Norte (20%) e apenas um (1) é natural da zona Sul (1,3%), (P46). Um inquirido (P2) é natural do Funchal (Ilha da Madeira) e dois (2) são naturais de Angola (P13 e P72). (Figura 37)

Figura 37 - Mapa da naturalidade dos inquiridos

### Questão 5 – Qual o distrito onde trabalha?

Considerando que os professores residem perto ou na área de onde são naturais, a pergunta número 4 cruzada com a pergunta 5 permite perceber que os professores se encontram, grosso modo, a trabalhar na sua área de residência.

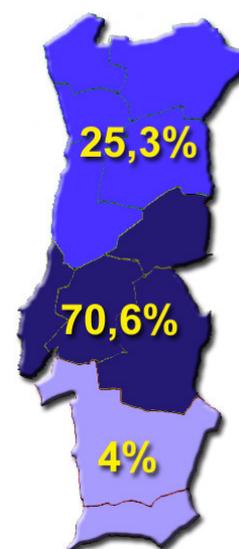


Figura 38 - Mapa do distrito de trabalho

Na Figura 38 podemos verificar quais os distritos onde os respondentes trabalham: cinquenta e três (53) inquiridos (70,6%), estão a trabalhar na zona centro do país; dezanove (19) estão na zona norte (25,3%), e três (3) na zona sul (4%).

### Questão 6 – Quantos anos tem de prática docente com a Cartilha Maternal?

Observando o Gráfico 3 podemos verificar que a maioria dos inquiridos (61,3%) tem mais de 8 anos de prática docente com a Cartilha Maternal e que 38,6% das respostas se situam entre os 3 e os 7 anos a aplicar esta metodologia. Duas das inquiridas (P6 e P10) têm mais de 28 anos de trabalho na aplicação do Método e encontram-se a trabalhar em Lisboa.

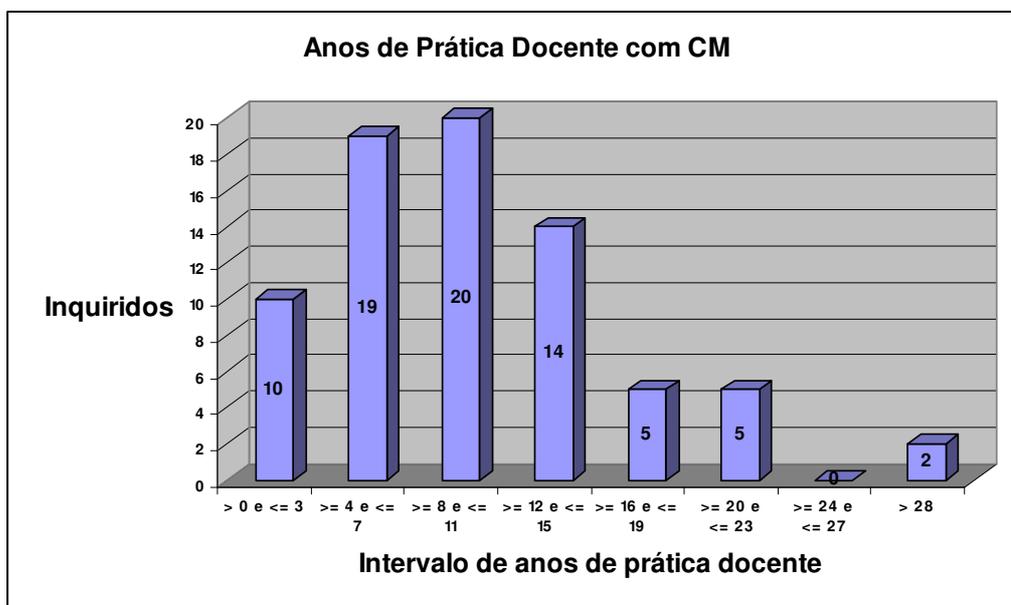
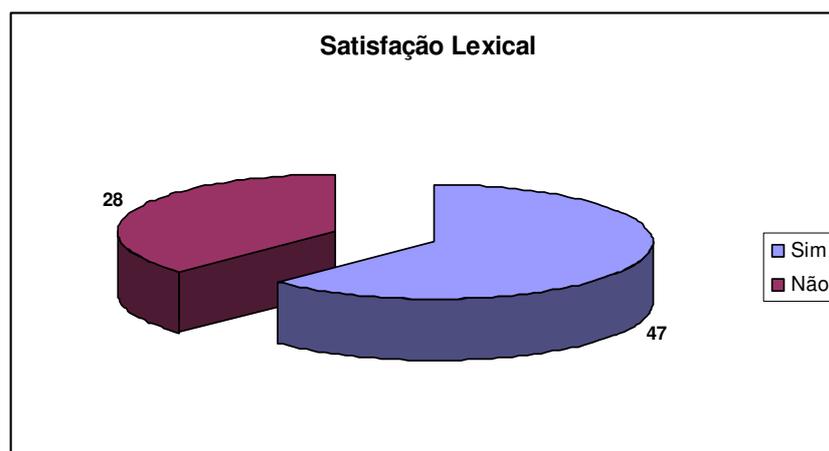


Gráfico 3 - Anos de prática docente com a Cartilha Maternal

Na **Questão 7** era perguntado: **Sente que o léxico apresentado nas diferentes lições da Cartilha Maternal satisfaz as necessidades dos seus alunos?**

Observando o Gráfico 4, vemos que 47 inquiridos respondem que o léxico satisfaz as necessidades dos seus alunos e 28 respondem que o mesmo não satisfaz.



**Gráfico 4 - Relação do léxico apresentado com a necessidade dos alunos.**

Na sequência da **questão 7**, surge a **questão 8**. Pretendíamos saber que vocábulos retirariam os nossos inquiridos às lições, caso considerassem que os vocábulos existentes actualmente não satisfaziam as necessidades dos seus alunos.

É importante considerar que cada inquirido podia referir mais do que um vocábulo. Pediamos até 3 vocábulos, mas houve inquiridos que deram mais do que três propostas de vocábulos a retirar. Conforme se pode ver no Quadro 64, há 137 vocábulos propostos para serem retirados.

Em anexo apresentaremos a listagem completa, tratada em Excel, das propostas dos inquiridos quanto aos vocábulos a retirar. (Anexo VIII)

<b>VOCÁBULOS A RETIRAR</b>		
<b>Nº</b>	<b>Vocábulos a retirar</b>	<b>Frequência</b>
1	gorar	27
1	zurzisses	26
3	sege, lapuz, execrável	23
1	azougue	22
1	papalvo	21
3	gebo, peia, acelga	20
1	pua	17
1	bofe	16
2	baque, bexigasas	15
1	sagaz	14
2	agouro, bitola	13
2	aplaque, giga	12
3	alva, fel, jazida	10
2	baldo, vil	9
5	peta, paul, ruço, desusados, jejuem	8
3	ânsias, tope, bafio	7
4	abata, baldio, louvo, cisco	6
7	préstimo, rogar, cacetada, apalpada, topa, abatia, judeu	5
7	datada, idiota, velou, veleí, galgo, irar, crucifixo	4
10	grunhir, honra, singelo, fumem, emagreçam, sacristães, dispões, exercitasses, azia, apalpe	3
40	fia, deva, abatida, pita, bato, louvou, pelei, bote, ataquei, buço, peste, vestes, risses, cepo, beicho, culpa, guita, ceguei, bruto, zelei, zelar, perplexo, gordos, luzisse, seixos, geme, armam, imaginavam, trancam, entendimento, afinação, banca, herdar, azenha, trilhar, chapa, chumbo, chicote, alfândegas	2
38	viúva, fatiota, data, abafava, abafada, aba, dai, afiada, faval, fatal, polpa, pavio, favo, papou, abafou, fiou, papei, jaqueta, duque, ataque, cabeça, ratar, ira, zelou, siso, silva, sigo, soar, perseguisses, sossegasses, expressar, vã, complicariam, queimaduras, amam, nau, junho, grelha	1
<b>Total:137</b>		<b>Total: 281</b>

**Quadro 64 -Vocábulos a retirar da Cartilha Maternal**

Como se pode ver, consultando o quadro 64, há vocábulos muito solicitados para serem retirados. Assim, /gorar/, foi proposto por 27 respondentes; /zurzisses/, por 26; /sege/, /lapuz/ e /execrável/ por 23; e ainda /azougue/ por 22 e /papalvo/ por 21. Também /gebo/, /peia/, /acelga/, /pua/, /bofe/, /baque/, /bexigosas/, /sagaz/, /agouro/, /aplaque/, /giga/ , /fel/, /jazida/, /vil/ e /baldo/, foram muito solicitados para serem retirados. Comparando estes vocábulos com os dos Centros de Interesse do Português Fundamental, (Quadro 46) observa-se que eles não são considerados necessários para o léxico activo de uma criança, por isso não constam nas listas do PF.

Igualmente com grande solicitação para sair temos /pua/, /bofe/, /baque/, /bexigosas/, /sagaz/, agouro/, /bitola/, /aplaque/, /giga/, /alva/, fel/ e /jazida/. Já com menos inquiridos a propor a sua substituição aparecem ainda vocábulos como: /baldo/, /vil/, /peta/, /paul/, /ruço/, /desusados/, /jejuem/, ânsias/, /tope/, /bafio/, /abata/, /baldio/, /louvo/, cisco/, /préstimo/, /rogar/, /cacetada/, / apalpadela/, / topa/, /abatia/, /judeu/, /datada/, / idiota/, /velou/, /velei/, /galgo/, /irar/ e /crucifixo/. São mais de sessenta os vocábulos que aqui enumerámos. Estes são também os que representam maior consenso para serem retirados das lições pelos inquiridos do nosso estudo.

Na **Questão** número 9 “**Que vocábulos introduziria?**”, era solicitado aos inquiridos que introduzissem vocábulos que considerassem mais adequados como alternativa aos existentes. Assim a questão é também directa e concisa.

Das muitas respostas propostas para introdução de novos vocábulos, apresentamos o Quadro 65 que pretende ser elucidativo, sem ser exaustivo. Colocamos em **anexo** a tabela completa com todas as palavras novas sugeridas pelos nossos inquiridos. (Anexos IX)

VOCÁBULOS A INTRODUIZIR		
Nº de vocábulos	Vocábulos a introduzir	Frequência
1	gato	11
1	gelado	9
4	abelha, geleia, gelo, bolo	8
8	hipopótamo, chocolate, milho, ponte, auxílio, casa, fada, capuz	7
10	minhoca, dente, mota, leão, peixe, sapato, lápis, barco, cabaz, casaco	6
17	jóia, laço, osso, escada, saco, passadeira, vaso, táxi, caixa, xaile, caixote, lixo, exercício, chinelo, galinha, hotel, palhaço	5
39	viola, vela, dedo, queijo, capa, doce, roseira, dez, porta, tambor, refeição, mala, trouxe, campo, amarela, bexiga, pudim, tosta, sala, café, perus, mola, lenço, tampa, tinta, mundo, noite, pinto, banco, anel, onze, rebuçado, holofote, pinheiro, chapéu, chave, chávina, águia, foguete	4
<b>Total: 80</b>		<b>Total: 50</b>

Quadro 65 - Lista de vocábulos a introduzir na Cartilha Maternal.

No Quadro 65 registámos um total de 80 vocábulos propostos para serem introduzidos na Cartilha Maternal. Houve muitos outros que, como já foi referido serão apresentados em anexo. Desta lista salientamos a palavra /gato/ por ter sido a mais solicitada ( escolhida por onze inquiridos).

Nas **Questões 10, 11 e 12** pretendíamos saber se os inquiridos **concordavam que o ensino das maiúsculas só fosse introduzido na última lição (como é proposto na CM), e porquê**. Observando o Gráfico 5, verificamos que cinquenta e sete inquiridos (76%), responderam que discordavam desta orgânica, propondo o ensino simultâneo da maiúscula e da minúscula. Dezoito inquiridos (24%), diziam concordar com a separação no ensino destes dois alfabetos.



Gráfico 5 - Introdução das maiúsculas na última lição

As opiniões dos inquiridos foram organizadas no Quadro de Categoria 1 com duas Subcategorias. A primeira tem o título: “ Pertinência do ensino simultâneo das maiúsculas e das minúsculas”. Intitulámos a Subcategoria 1.2 de: “ Dificuldades cognitivas para a aprendizagem, em simultâneo, das maiúsculas e das minúsculas”. As Definições Operatórias são as seguintes: Capacidades Metacognitivas e Correção Morfológica e Sintáctica das Frases. Apresentamos ainda as respectivas Unidades de Registo, conforme se pode observar nos Quadros 66 e 67.

#### CATEGORIA 1

Apresentação das maiúsculas e minúsculas em simultâneo, ao longo da aprendizagem

<p><b>SUB-CATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA</b></p> <p><b>Subcategoria 1.1</b> Pertinência do ensino simultâneo das maiúsculas e das minúsculas</p>	<p><b>UNIDADES DE REGISTO</b></p>
<p><i>Capacidades Metacognitivas</i></p>	<p>P1, P20, P30, P31  <i>“...antes de iniciar a aprendizagem da leitura a criança já está familiarizada com as maiúsculas, com as quais aprendeu a escrever o seu nome..”</i></p> <p>P11, P16, P17  <i>“...o uso do computador familiariza a criança com as maiúsculas do teclado...”</i></p> <p>P41, P46, P47  <i>“...as crianças já conhecem as maiúsculas de as verem nos cartazes de rua, na televisão, nos livros...”; “...tentam ler as palavras que as rodeiam em cartazes publicitários, nas caixas de cereais, etc...”</i></p>

	<p>P18, P48, P52, P55, P56  <i>“...mostra à criança que há duas formas de representar a mesma letra...”</i> “...dadas em separado cria dificuldades na correspondência...”;  <i>“...é mais simples para uma criança aprender as letras maiúsculas ao mesmo tempo que as minúsculas...”</i></p> <p>P23, P25, P42  <i>“...a criança associa uma letra à outra e aprende mais fácil e rapidamente...”</i>; “...facilita a sua interiorização e memorização...”</p>
<p><i>Correcção Morfológica e Sintáctica das Frases</i></p>	<p>P4, P13, P26, P33, P49, P50, P58, P59, P60  <i>“...permite que se escrevam frases de modo mais correcto...”</i></p>

**Quadro 66 - Pertinência do uso simultâneo da maiúscula e minúscula**

<p><b>Subcategoria 1.2</b>                      Dificuldades cognitivas para a aprendizagem em simultâneo das maiúsculas e minúsculas</p>	<p><b>UNIDADES DE REGISTO</b></p>
	<p>P3  <i>“...Para crianças de 4/5 anos é mais simples apresentar só a letra minúscula...”</i></p> <p>P36, P44  <i>“...para não confundir os alunos; depois de conhecerem bem as minúsculas é mais fácil a associação...”</i></p> <p>P37, P38, P64, P65  <i>“...aos 5 anos não tem maturidade para distinguir tantas letras...”</i>; “...a escrita das maiúsculas exige um maior domínio da motricidade fina...”</p>

**Quadro 67 - Dificuldades no ensino simultâneo maiúscula/minúscula.**

Na **Questão 13** pretendíamos saber a opinião dos inquiridos sobre uma característica muito forte na Metodologia João de Deus, que se prende com a Ordem Alfabética apresentada na Cartilha (OAC). Esta resposta foi distribuída da seguinte forma: 67 dos respondentes dizem **sim**, e concordam com a Ordem estabelecida por João de Deus na apresentação do alfabeto. E apenas 6 inquiridos dizem **não** concordar com a OAC. Dois inquiridos não responderam (Gráfico 6).

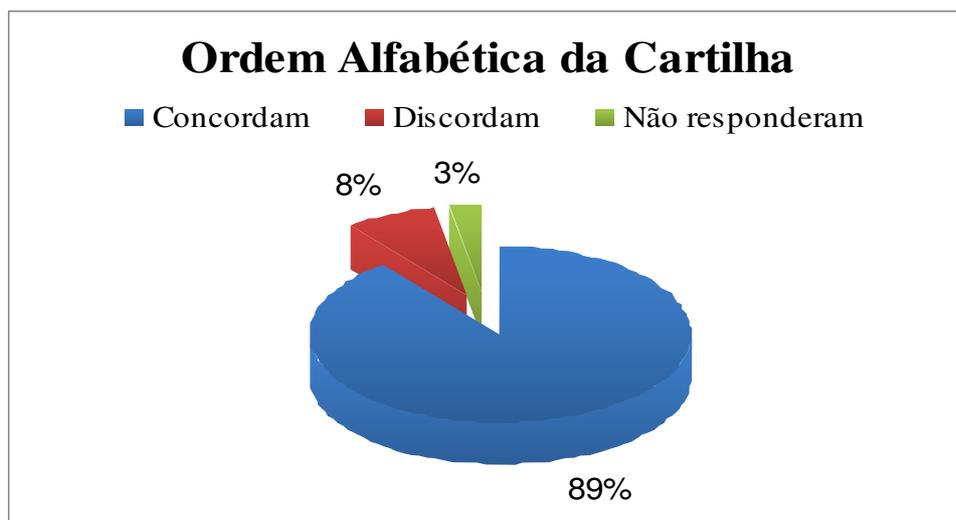


Gráfico 6 - A Ordem Alfabética da Cartilha

As opiniões dos inquiridos foram organizadas no Quadro de Categoria 2 com uma Subcategoria: 2.1 “ Ordem Alfabética da Cartilha, com as seguintes Definições Operatórias: Aquisição gradual de conhecimentos; Interiorização crescente dos valores dos grafemas e Dificuldade gráfica e fonológica. E as respectivas Unidades de Registo, que apresentamos no Quadro 68.

CATEGORIA 2  
Ordem alfabética da Cartilha Maternal (OAC)

SUB-CATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA Sub-categoria 2.1 Ordem Alfabética da Cartilha	UNIDADES DE REGISTO
<i>Aquisição gradual de conhecimentos</i>	<p>P2, P5, P13, P28; P65</p> <p><i>“...começa de uma forma simples e o grau de dificuldade vai aumentando..”; “...ordem de dificuldade crescente...”; “...vai das letras mais simples até às mais complexas...”;</i></p> <p>P47</p> <p><i>“...a aquisição da leitura é feita gradualmente ...”</i></p>
<i>Interiorização crescente dos valores dos grafemas</i>	<p>P18; P41; P55; P56</p> <p><i>“...está organizada pelo valor das letra e consequente grau de dificuldade”; “...os sons vão sendo parecidos mudando a posição dos articuladores...”; “...a dificuldade é crescente tendo em conta a forma como se pronunciam e o número de valores que as letras podem ter...”</i></p>
<i>Dificuldade fonológica</i>	<p>P40</p> <p><i>“...trocava , v/f; d/b; p/q, afastando-as umas das outras pela confusão que provocam nas crianças...”</i></p> <p>P26</p> <p><i>“...colocava a letra /x/ na última lição, porque não tem regras e só aparece uma vez (mexer) fora da lição...”</i></p> <p>P25</p> <p><i>“...anecipava as lições da leitura das vogais /o/ e /e/ em fim de palavra..” “...passava para lições anteriores os ditongos /ou/, /ei/, au/...”</i></p>

Quadro 68 - Ordem Alfabética da Cartilha

Nas **Questões 14 e 15** pretendíamos saber se os inquiridos alterariam a posição de alguma letra ou lição, caso não concordassem com a ordem pré-estabelecida. Há a registar que dezasseis inquiridos dizem **sim**, e portanto propõem alterações.

Cinquenta e sete dizem não ter nada a propor de alteração à OAC. Dois inquiridos não responderam a esta questão.

Podemos registar na leitura dos questionários que existem 10 inquiridos (P4, P11, P16, P17, P20, P27, P29, P30, P46, P59), que responderam de uma forma incongruente, ou seja, disseram : " Concordo com OAC, mas mudava...". E, apesar de tudo, propuseram alterações.

As **Questões 16 e 17** abordavam uma prática subjacente à leitura, que é a escrita. Se bem que o nosso estudo não esteja direccionado para esta temática em particular, é forçoso que ela seja abordada no conjunto das práticas pedagógicas das educadoras e professoras em ambiente de sala de aula, uma vez que o Método João de Deus também contempla a escrita, se não em simultâneo, em paralelo. O próprio João de Deus deixou uma proposta muito clara de caligrafia que, considerava ele, devia fazer parte da sua Metodologia. As educadoras de infância fazem a iniciação à escrita através da caligrafia proposta por João de Deus, e a que chamamos actualmente “letra bicuda”.

Como podemos observar no Gráfico 7, quarenta e quatro dos inquiridos responderam que “não consideram importante este tipo de caligrafia”. Trinta e um inquiridos responderam que esta caligrafia é importante.

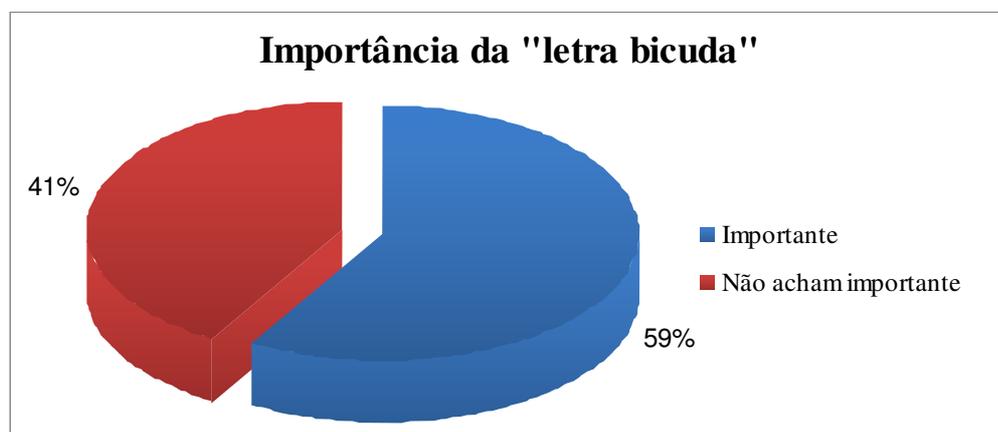


Gráfico 7 - A importância da Letra Bicuda

As opiniões dos inquiridos foram organizadas no Quadro de Categoria 3 com duas Subcategorias. A Subcategoria 3.1 intitula-se “Vantagens deste tipo de caligrafia”. A 3.2: “ Desvantagens deste tipo de caligrafia”. As Definições Operatórias da Subcategoria 3.1 são : Motricidade; Grafismo; Beleza gráfica. Em 3.2 as Definições

Operatórias são: Transição para a letra cursiva (redonda); Apoio dos pais; Uso de manuais; Vivências caligráficas das crianças; Aparecimento da “bicudonda”; Processo de aprendizagem. Apresentamos igualmente as respectivas Unidades de Registo, que podem ser consultadas nos Quadros 69 e 70.

Destes quadros, destacamos por um lado, as vantagens no que diz respeito à importância dada à motricidade, ao grafismo e à beleza gráfica, e por outro as desvantagens do uso deste tipo de caligrafia, das quais destacamos: transição para a letra cursiva; apoio dos pais; uso de manuais; vivências caligráficas das crianças; aparecimento da “bicudonda” e processos de aprendizagem .

CATEGORIA 3  
“letra bicuda”

SUB-CATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA Sub-categoria 3.1 Vantagens deste tipo de caligrafia	UNIDADES DE REGISTO
<b>Motricidade</b>	P13,P34, P58, P65 <i>“...desenvolve a destreza manual e a motricidade fina...”</i>
<b>Grafismo</b>	P1, P2, P24, P25, P26, P27, P39, P49, P54, <i>“...O traçado da letra é mais fácil...” “...escrever com traços diretos facilita a tarefa...”</i> ; <i>“...os “traços” da letra bicuda são a base dos “traços” da letra redonda...”</i>
<b>Beleza gráfica</b>	P36, P47, P48, P66, P69 <i>“...a letra fica mais regular, certa e bonita...”</i>

Quadro 69 - Vantagens da letra bicuda

Sub-categoria 3.2 Desvantagens deste tipo de caligrafia:	UNIDADES DE REGISTO
<b>Transição para a letra cursiva (redonda)</b>	P5, P71, P73, P74 <i>“...os alunos tem imensa dificuldade em “largar” o grafismo da letra bicuda...”</i> <i>“...a adaptação à letra redonda confunde as crianças...”</i>

	P8, P11, P16, P23, P35, P37, P38, P55, P59 <i>“...as crianças revelam dificuldade na transição da letra bicuda para a letra redonda...”</i> <i>“...há crianças que apresentam dificuldades e alguma frustração...”</i> <i>“...o excesso de rigor e perfeccionismo pode desmotivar a criança...”</i>
<b>Apoio dos pais</b>	P43, P68 <i>“...os pais, em casa tem dificuldade em auxiliar os seus filhos...”</i> ; <i>“...os pais praticam a letra minúscula redonda...”</i>
<b>Uso de manuais</b>	P62 <i>“...os manuais com exercícios de apoio são com letra redonda...”</i>
<b>Vivências caligráficas das crianças</b>	P7, <i>“...o universo de experimentação gráfica actual da criança é muito alargado...”</i>  P4, P62 <i>“...a letra bicuda é difícil de conciliar com a actual vivência da criança...”</i>  P49, P50, P51 <i>“...é uma caligrafia antiga que se escrevia com canetas de aparo...”</i> <i>“...letra concebida para a escrita com canetas de aparo...”</i>
<b>Aparecimento da “bicudonda”</b>	P44 <i>“...cria-se outro tipo de letra, a “bicudonda” pois na mesma palavra aparecem misturadas...”</i>
<b>Processo de aprendizagem</b>	P3, P19, P29, P72 <i>“...é mais confuso porque a aprendizagem da letra bicuda não tem continuidade: tem de mudar para a cursiva...”</i> <i>“...é uma caligrafia difícil e morosa que não tem continuidade...”</i>  P18, P46, P56, P63 <i>“...se vão ter que arredondar, então deviam começar logo com a letra redonda...”</i>

**Quadro 70 – Desvantagens da letra bicuda**

Na **Questão 18** colocava-se a seguinte pergunta: **Que alterações considera pertinentes propor, numa tentativa de actualização da Cartilha Maternal ?** (Nesta questão cada inquirido podia propor até três alterações.)

As alterações propostas e que serão alvo da nossa análise são: a introdução de imagens e a substituição de textos com 16,6% de inquiridos que as propuseram; a introdução de cor nas letras (13,6%); a introdução do 5º valor da letra /x/ (6%); frases

nas lições (4,5%); e 2 inquiridos propõem uma versão interactiva da Cartilha Maternal (CDRom). No entanto, a proposta que teve uma expressão mais significativa foi a da alteração lexical, com 24 opiniões expressas no Quadro 71.

Os inquiridos P28, P33, P45, P48 manifestaram uma atitude incongruente, dizem eles: “Não mudaria nada a não ser...”

As opiniões dos inquiridos foram organizadas no Quadro de Categoria 4 com uma Subcategoria: Propostas de alteração à Cartilha Maternal. As Definições Operatórias são as seguintes: Lexical; Gráfica; Nível conceptual e Cartilha Interactiva. E apresentamos ainda as respectivas Unidades de Registo, que podem ser consultadas no Quadro 71.

**CATEGORIA 4**  
Propostas de alteração à Cartilha Maternal

SUB-CATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA	UNIDADES DE REGISTO
<b>Sub-categoria 4.1</b> Propostas de alteração à Cartilha Maternal	
<b>Lexical</b>	P1, P8, P13, P20, P21, P23, P25, P31, P34, P44, P45, P47, P53, P55, P59, P66 <i>“... porque alguns vocábulos já caíram em desuso, e é difícil explicar o seu significado às crianças...”</i> <i>“... é difícil introduzirem os vocábulos nas frases por serem pouco utilizadas na linguagem actual...”</i> ; <i>“... é muito difícil pedir às crianças que façam frases com palavras que não conhecem...”</i>  P2, P22 <i>“...algumas palavras incentivam à violência e à discriminação...”</i> ; <i>“...o léxico nem sempre satisfaz a curiosidade das crianças...”</i>  P3, P4, P5, P18, P36, P48 <i>“...introduziria vocábulos usados no quotidiano das crianças...”</i> ; <i>“algumas palavras estão descontextualizadas das vivências actuais...”</i> ; <i>“...os alunos dificilmente memorizam as palavras por não serem utilizadas frequentemente...”</i> ; <i>“...alguns vocábulos não correspondem às realidades dos alunos...”</i> ; <i>“...alguns que, perdendo hoje actualidade, pouco ou nada dizem à criança...”</i> ; <i>“... vocábulos difíceis para a maturidade dos alunos...”</i>

<p><b>Gráfica</b></p>	<p>P1, P11, P16, P17, P22, P53, P56  <i>“...tentaria tornar a CM mais apelativa, através da cor..”; “...colocaria uma cor mais animada...”; “... poderia existir uma divisão silábica mais apelativa com dois tons de uma outra cor que não o preto e o cinza...”; “...as cores apresentadas são pouco apelativas ...”</i></p> <p>P6, P11, P12, P15, P16, P17, P56, P68  <i>“...a ilustração das lições mas a preto e branco...”; “...algumas gravuras que ilustrassem a ideia geral da lição...”; “...ilustrava a CM com imagens coloridas...”; “...associando desenhos a algumas palavras...”</i></p>
<p><b>Nível conceptual</b></p>	<p>P4, P15, P37, P38, P52, P66, P67, P72  <i>“...introduzia um pequeno texto antes da lição do Pedro...”; “...retiraria o Hino de Amor e substituí-a por outro texto com palavras mais acessíveis...”; “...também mudaria os textos...”; “... os textos finais deviam ter uma linguagem mais simples e actualizada...mais relacionados com os interesses das crianças...”</i></p> <p>P18, P22, P59  <i>“...introduzia uma frase para ler no fim de cada lição...”</i></p> <p>P49, P50, P51, P61  <i>“... referir o 5º valor do /x/...”</i></p>
<p><b>Cartilha Interactiva</b></p>	<p>P55  <i>“...transformar a CM em versão informática...”</i></p> <p>P56  <i>“...software com jogos e exercícios...”</i></p>

Quadro 71 – Propostas de alteração à Cartilha Maternal

No Quadro 71, onde se apresentam as propostas de alteração, gostaríamos de destacar a parte lexical e a Cartilha Interactiva. É importante para o nosso estudo conhecer e considerar as características intrínsecas ao Método de Leitura João de Deus e o que para os seus utilizadores é inalterável.

Assim formulámos a **Questão 19** com o seguinte teor: **Do seu conhecimento sobre o Método de Leitura João de Deus, quais as características que considera importantes e essenciais à aprendizagem, e que, portanto, não mudaria?**

Perante esta questão, onze dos inquiridos (14,6%), dizem não mudar rigorosamente nada. O grupo mais significativo refere as regras e os valores das letras como característica a não alterar ( 44%); a Ordem Alfabética da Cartilha (OAC) também é uma característica apontada por 32% dos inquiridos como a não mudar, sendo que dois inquiridos (P6 e P27) respondem de uma forma incongruente, dizendo não mudar nada “ a não ser...”; a divisão silábica por cores não deve ser alterada, esta é a proposta de 28% dos inquiridos.

As opiniões dos inquiridos foi organizada no Quadro de Categoria 5 com uma Subcategoria: 5.1 “ Características Fundamentais da Cartilha Maternal, com as seguintes Definições Operatórias: Valores das letras; Ordem alfabética da Cartilha; Divisão silábica por cores; Uso de mnemónicas; Lição em pequenos grupos. E as respectivas Unidades de Registo, que apresentamos no Quadro 72.

### CATEGORIA 5

#### Características intrínsecas do Método

SUB-CATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA Subcategoria 5.1 Características Fundamentais da Cartilha Maternal	UNIDADES DE REGISTO
<b>Valores das letras</b>	P1, P2, P7, P12, P18, P23, P26, P30, P34, P59 “...levar a criança à descoberta dos valores e regras, que vai aplicando como um jogo...”; “.. o valor e as regras permitem à criança aprender correctamente e sem erros o funcionamento da língua portuguesa...”; “...é essencial à aprendizagem a organização das letras por valores..”; “... saber os valores de cada letra facilita a ortografia...”; “... as regras e os valores não só desenvolvem a capacidade de raciocínio, como facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita...”
<b>Ordem Alfabética da Cartilha</b>	P1, P2, P4, P7, P13, P19, P43, P54, P70 “...o facto de começar pelas mais fáceis /.../ facilita a aprendizagem...”; “...uma característica importante é a maneira como a cartilha está organizada...”; “...não mudaria a ordem das letras...”; “...não mudaria o princípio fonético da ordem das letras...”; “... a sequência do ensino das letras por ordem crescente de dificuldade..”; “... o grande feito da Cartilha é a gradação das lições...”

<p><b><i>Divisão silábica por cores</i></b></p>	<p>P4, P8, P18, P37, P47, P56, P67  <i>“...a divisão silábica por cores permite interiorizar facilmente as sílabas...”; “... as duas tonalidades ajudam as crianças a construírem gradualmente a sua aprendizagem...”; “...o corpo da palavra não fica sincopado...”; “...as sílabas das palavras diferenciadas através do jogo de cores preto/cinza...”</i></p>
<p><b><i>Uso de mnemónicas</i></b></p>	<p>P3, P4, P11, P40, P58  <i>“...o próprio nome das letras faz todo o sentido...”; “... as mnemónicas das letras funcionam na perfeição para a interiorização dos valores das letras...”; “...não mudaria o uso das mnemónicas que tão bem caracteriza o Método João de Deus...”; “... pelo nome da letra a criança fica a saber que a letra se lê desta ou daquela maneira...”</i></p>
<p><b><i>Lição em pequenos grupos</i></b></p>	<p>P1, P2, P22, P44, P47, P54, P55, P56  <i>“...formar pequenos grupos de crianças desperta o gosto pela leitura e a vontade de partilhar saberes...”; “...a lição diária transmite uma sensação de ordem organização e rotina que permitem à criança perceber o “jogo” da leitura...”; “...trabalhar em pequenos grupos permite ao educador conhecer as necessidades individuais e arranjar sempre novas estratégias...”; “...respeita-se a individualidade de cada criança, o seu tempo a sua maturidade...”; “... o ritmo de trabalho/progresso é determinado respeitando a criança...”</i></p>

**Quadro 72 - Características fundamentais da CM.**

Nesta Subcategoria considerámos como determinantes os valores das letras para 10 respondentes; a ordem Alfabética para 9; a divisão silábica por cores para 7; o uso de mnemónicas para 5 e por último a lição em pequenos grupos para 8 respondentes.

A pergunta número 27, questiona sobre a formação inicial dos inquiridos, nomeadamente há quantos anos a concluíram. Analisando o Gráfico 8, podemos verificar que a maioria dos inquiridos tem entre oito e quinze anos de formação (34%). Com 3 anos de formação inicial temos apenas 2 inquiridos. Entre os 4 e os 7 anos de

formação temos 7 inquiridos. Entre os 16 e os 19 anos de formação inicial são 7 inquiridos. Entre os 20 e os 23 anos são 7 inquiridos. Entre os 24 e os 27 são cinco 5 e com mais de 28 anos contabilizámos 4 inquiridos. Sendo que esta pergunta fazia parte do “Apêndice”, para efeitos estatísticos contam apenas 48 respostas.

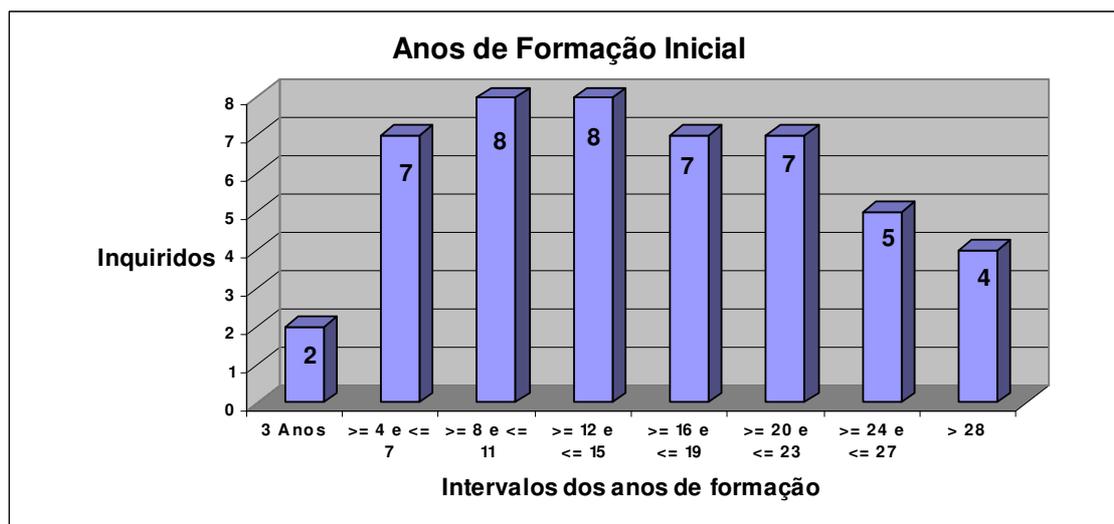


Gráfico 8 - Anos de Formação inicial

A **Questão 28** faz parte do grupo de perguntas que foram acrescentadas no apêndice. Assim foi respondida apenas por quarenta e oito inquiridos. A pergunta pretendia compreender a avaliação que cada um fazia à sua própria formação inicial e como se sentia, passado algum tempo sobre a sua ocorrência.

A questão é directa e sem ambiguidades: **Considera que a formação inicial o preparou correctamente?**

Doze dos inquiridos responderam terem sido Muito Bem preparados na Formação Inicial (Gráfico 9). Trinta inquiridos dizem que a sua Formação Inicial os preparou Bem. Apenas seis responderam que a Formação Inicial os preparou Satisfatoriamente.

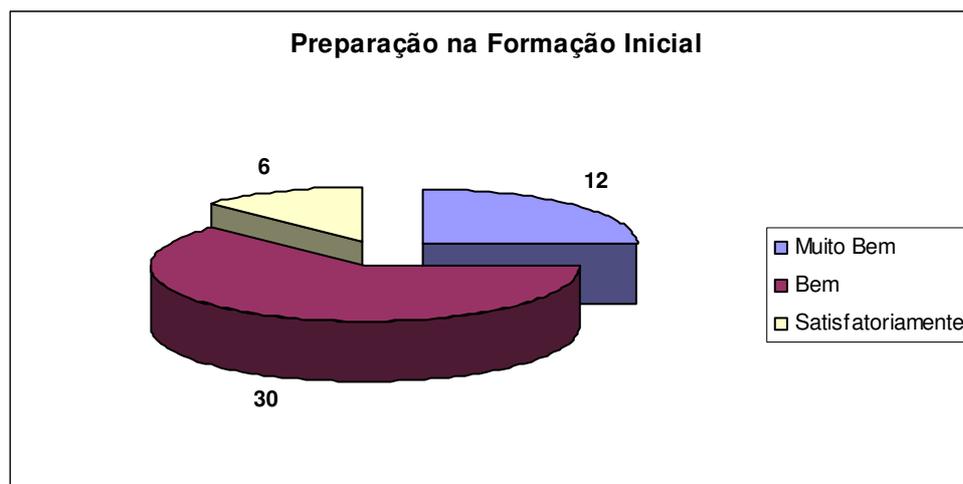


Gráfico 9 - Preparação dos educadores e professores na formação inicial

Na **Questão 29** era perguntado se os profissionais que lidam com este Método sentiam alguma espécie de dificuldade na sua aplicação, e qual seria? Assim, à formulação da questão: **Quando está a ensinar a ler às crianças, pela Cartilha Maternal, quais as suas maiores dificuldades?** os 48 inquiridos responderam de uma forma inequívoca.

As opiniões dos inquiridos foram organizadas no Quadro de Categoria 6 com duas Subcategorias: 6.1 - Dificuldades cognitivas e 6.2 - Práticas de sala de aula, com as seguintes Definições Operatórias: Lexicais; Linguísticas; Grupos de leitura; Gestão de tempo e Gestão das diversas práticas em simultâneo. E as respectivas Unidades de Registo que apresentamos nos Quadros 73 e 74.

### CATEGORIA 6

Dificuldades sentidas pelas educadoras e professoras no ensino da CM

SUBCATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA	UNIDADES DE REGISTO
<p>Sub-categoria 6.1</p> <p>Dificuldades cognitivas</p>	
<p><b>Lexicais</b></p>	<p>P6, P7, P16, P17, P24, P28, P29, P30, P32, P39, P40, P41, P44, P46</p> <p><i>“...explicar-lhes o significado de algumas palavras...”; “...porque estas palavras já não fazem parte do vocabulário actual...”; explicar-lhes o significado de palavras pouco utilizadas no vocabulário actual...”; “...fazer com que percebam o significado de determinadas palavras, embora sejam explicadas através de variadas estratégias...”; “...transmitir-lhes o significado de algumas palavras...”; existência de palavras que não se integram no contexto das vivências das crianças...”;</i></p>

<p><b>Linguísticas</b></p>	<p>P8, P9, P12, P13, P14, P16, P22, P27, P28, P30, P43, P45, P48  <i>“...explicar-lhes a letra /x/...”; “...a letra /x/, porque não tem regras..”; “...os valores das letras /s/ e /x/...”; “...conseguir que aprendam tantos valores...”; “... dificuldade em ensinar a noção de sílaba e de ditongo...”; “...ensinar determinados sons como /ou/ e /ão/...quando eu os pronuncio de maneira diferente”; “...explicar a regra da letra /m/ quando tem função de til...”; “...ajudá-los a identificarem a grafia simétrica do /b/ e do /d/...”; “...manter-lhes a atenção...”; “...explicar-lhes as exceções...”</i></p>
----------------------------	--

**Quadro 73 - Dificuldades cognitivas**

<p>Subcategoria 6.2 Práticas de sala de aula</p>	<p>UNIDADES DE REGISTO</p>
<p><b>Grupos de leitura</b></p>	<p>P5, P11, P33  <i>“...o número de alunos por turma...”; “...grupos muito grandes...”</i></p>
<p><b>Gestão do tempo</b></p>	<p>P11, P15  <i>“...limite de tempo para cada grupo...”; “...respeitar o tempo para cada grupo que está na CM...”</i></p>
<p><b>Gestão das diversas práticas em simultâneo</b></p>	<p>P11  <i>“...estar atenta ao grupo da Cartilha e à restante turma...”</i></p>

**Quadro 74 – Dificuldades na organização da sala de aula**

A **Questão 30** permitiu-nos associar as possíveis dificuldades manifestadas pelas professoras e as dificuldade sentidas pelos alunos. Desta forma foi possível aferir as situações de aprendizagem que podem ficar comprometidas, e dessa forma, impeçam os alunos de adquirirem a competência da leitura.

Os dados recolhidos permitem-nos dizer que dez dos inquiridos referem a dificuldade de memorização como um elemento que efectivamente dificulta a aprendizagem e nove inquiridos dizem que a aprendizagem das consoante “incertas” e dos seus diferentes valores se torna um elemento nada facilitador da aprendizagem, e isso ocorre concretamente ao longo das últimas dez lições da CM.

Assim passamos a apresentar a questão formulada: **Que dificuldades expressam as crianças perante a actividade de iniciação à leitura pela Cartilha?**

As opiniões dos inquiridos foram organizadas no Quadro de Categoria 7 com duas Subcategorias: 7.1 - Dificuldades Cognitivas, 7.2 - Relação professor/aluno, com as seguintes Definições Operatórias: Maturidade; Lexicais; Linguísticas; Factores negativos e positivos. E as respectivas Unidades de Registo, que apresentamos nos Quadros 75 e 76.

### CATEGORIA 7

Dificuldades sentidas pelas crianças em aprender a ler pela Cartilha Maternal

SUBCATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA Sub-categoria 7.1 Dificuldades cognitivas	UNIDADES DE REGISTO
<b>Maturidade</b>	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P17, P22, P23, P25, P26, P31, P32, P33, P35 “...leitura de sílabas simples e CCV..”; “...alguns alunos necessitam de mais tempo para memorizar as letras e interiorizar as suas regras...” “...há algumas crianças que trocam letras...” “...têm dificuldade em distinguir as letras /p/, /b/, /d/, /q/...” “...dificuldade em memorizar determinadas letras e diferentes valores...” “...dificuldade em aplicar de uma forma automática, durante a leitura, as regras que foram aprendendo ao longo da CM...”
<b>Lexicais</b>	P16, P28, P29, P30, P32, P48 “...dificuldade em perceber o significado de algumas palavras da CM por serem pouco utilizadas actualmente...”; “...ler palavras que não lhe dizem nada...”
<b>Linguísticas</b>	P6, P7, P9, P19, P20, P28, P29, P30, P36, P37, P39, P40, P41, P44 “...dificuldade em distinguir vários tipos de letra...”; “...soletram muito...”; “...dificuldade nos ditados e nas letras que se lêem da mesma maneira...”; “...dificuldade com as letras que têm a mesma leitura...”; “a aplicação das regras quando as letras têm mais do que um valor...”; “...dificuldade em aprender os ditongos...”; “...utilização das consoantes mudas...”

Quadro 75 - Dificuldades do aluno

Subcategoria 7.2 Relação professor/aluno	UNIDADES DE REGISTO
<b>Factores negativos</b>	P47, P48 “...angustia por terem medo de falhar..”; ... sentem cansaço caso a forma como lhe ensinamos seja enfadonha...”
<b>Factores positivos</b>	P1, P8, P18, P21, P42 “...se uma criança está motivada não vejo dificuldade...”; “... as crianças gostam e correspondem ao ensino da leitura pela CM...”; “...não expressam dificuldade pois estão ansiosas por aprender...”; “...o entusiasmo é grande para aprenderem...”; “...sinto-os motivados porque brinco e conto histórias...”

Quadro 76 - Relação professor/aluno

Importa realçar da análise desta Subcategoria, três aspectos essenciais para a aprendizagem da leitura: a maturidade, a dificuldade em perceberem o sentido das palavras (lexicais) e as dificuldades de articulação e linguísticas.

No decorrer desta categoria ainda nos foi possível identificar mais uma subcategoria por ter sido referida pelos respondentes, na relação professor/ aluno. Como factores negativos referiram o cansaço, a forma como às vezes se ensina e o medo de falharem. Como factores positivos: o registo vai para a motivação desta aprendizagem não revelando ansiedade, e gostando muito das histórias que ouvem contar aos professores e das suas brincadeiras.

A **Questão 31** aborda uma área sensível e afigura-se pertinente para a questão da actualização do Método. Pretendemos aferir que tipo de estratégias são usadas pelas educadoras e professoras durante o ciclo de aprendizagem com os alunos, a fim de que consolidem os seus conhecimentos.

Das estratégias de consolidação apresentadas, os jogos lúdicos são a actividade mais desenvolvida na sala de aula: representam uma percentagem de 37,5%, ou seja 18 dos 48 inquiridos referiram-na como actividade. O uso de Letras móveis e do flanelógrafo é a segunda estratégia mais aplicada, representa 27% dos inquiridos (13 dos 48), e as fichas escritas completam a terceira estratégia de trabalho mais usada para consolidação das lições, numa percentagem de 20,8%.

Esta questão: **Que estratégias utiliza para ajudar a consolidar a lição às crianças?** resultou na organização do Quadro de Categoria 8 com duas Subcategorias: 8.1 - Estratégias teóricas e 8.2 - Estratégias práticas, com as seguintes Definições

Operatórias: Leitura de palavras, frases e textos; Histórias; Revisão da lição anterior; Leitura de imagens; Canções; Jogos; Expressão Plástica; Dramatizações; Jogos informáticos; Escrita; Letras móveis. E as respectivas Unidades de Registo (Quadros 77 e 78).

### CATEGORIA 8

Estratégias utilizadas para ajudar a consolidar as lições da CM.

SUBCATEGORIAS E DEFINIÇÃO OPERATÓRIA Subcategoria 8.1 Estratégias Teóricas	UNIDADES DE REGISTO
<i>Leitura de palavras, frases e textos</i>	P5, P7, P13, P20, P25, P41 “...leitura individual com pequenos textos e frases...” ; “...leitura de palavras com as letras aprendidas...” ; “...leitura em conjunto, em voz alta, de livros que eles gostem...”
<i>História</i>	P11, P29, P33, P34, P39, P42, P43 “...conto histórias sobre a letra...” ; “... invenção de histórias alusivas à letra...” ; “...invento nomes e histórias para as letras...” ; “...leitura de poemas ou histórias sobre a letra aprendida..”
<i>Revisão da lição anterior</i>	P37, P38, P41, P45 “...leio sempre pelo menos duas vezes a mesma lição...” ; “...revisão das lições aprendidas sempre antes de uma nova lição...”
<i>Leitura de imagens</i>	P28 “...faço leitura de imagens...”
<i>Canções</i>	P1, P11, P16, P26 “... canções em que entram essas letras...” ; “... cantamos canções...”

Quadro 77 - Estratégias teóricas

Subcategoria 8.2 Estratégias Práticas	UNIDADES DE REGISTO
<b>Jogos</b>	<p>P8, P11, P13,P14, P16, P20, P21, P22, P23, P28, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P44, P45, P46, P48</p> <p><i>“...jogos lúdicos tendo por base a leitura e a escrita...”; “...recorrendo a jogos com letras de várias leituras...”; “...jogos com rimas e de lateralização...”; “...uma boa dinamização com jogos e brincadeiras...”; “...jogos de palavras...”; “...loto de palavras...”; “...jogos de consciência fonológica...”; “...a casinha de palavras...”; “...palavras cruzadas...”; “...jogo da “mala de escrita”...”; “...jogo da caça ao intruso...”</i></p>
<b>Expressão plástica</b>	<p>P1, P2, P3, P12, P13, P15, P16, P17, P25, P30, P31, P39, P40, P48</p> <p><i>“...recorte e picotagem de letras...”; “...trabalhos de recorte e colagem...”; “...modelagem da letra com plasticina...”; “...colagens e desenhos...”; “...plasticina da letra...”; “...recorte de letras...”; “...pesquisa em revistas e jornais para identificação e recorte das letras...”; “...ilustrar pequenas frases...”</i></p>
<b>Dramatizações</b>	<p>P22, P23, P29</p> <p><i>“...dramatizações com fantoches de letra...”; “...pequenos teatros com fantoches...”</i></p>
<b>Jogos informáticos</b>	<p>P24, P30, P43</p> <p><i>“... recorro a meios de suporte informático...”; “...jogos de computador...”; “...jogos de computador em sites da internet...”</i></p>
<b>Escrita</b>	<p>P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P13, P16, P17, P19, P25, P26, P32, P35, P36, P37, P40, P42, P44, P45, P48,</p> <p><i>“...escrita de letras e de palavras...”; “...fazemos ditados...”; “...lições de escrita...”; “...fichas de identificação das letras...”; “...cópias...”</i></p>
<b>Letras móveis</b>	<p>P2, P4, P5, P14, P18, P19, P20, P22, P23, P29, P35, P39, P40</p> <p><i>“...trabalho com letras as móveis e o flanelógrafo na formação de palavras e frases...”; “...jogos de leitura no flanelógrafo em grupos...”; “...leitura com letras móveis...”; “...escrita de palavras ou frases no quadro magnético com letras móveis...”</i></p>

Quadro 78 - Estratégias práticas

Na análise do Quadro 78 referente às actividades práticas, podemos afirmar que a realização de estratégias motivadoras foram bastante diversas: vinte e dois dos respondentes disseram jogos e catorze actividades plásticas. Treze dos respondentes disseram usar letras móveis e três usam jogos interactivos de computador. Nas estratégias teóricas a hora do conto é considerada por sete, e as canções por quatro respondentes.

Igualmente respondido apenas pelos 48 inquiridos que responderam ao apêndice, a **Questão 32** formula uma necessidade: **Sente necessidade de ter mais formação?**

Apenas um inquirido (P47) diz “**preciso muito de formação**” e tem 14 anos de formação inicial. Quinze inquiridos respondem “**preciso pouco de formação**”, (entre 3 e 37 anos de trabalho), e uma percentagem grande de inquiridos, vinte e nove respondem simplesmente “**preciso de formação**” (entre 3 e 27 anos de trabalho). Três dos mais velhos inquiridos, com 41, 31 e 23 anos de trabalho dizem “**não preciso nada de formação**”.

Observando o Gráfico 10, podemos verificar que uma maioria muita expressiva (45 dos 48), independentemente dos anos de formação inicial, dizem precisar de formação. Os inquiridos sentem necessidade de actualização das suas práticas, sendo que quatro deles (P27, P28, P29, P30), referiram mesmo a necessidade de uma formação contínua, e não apenas pontual e esporádica.

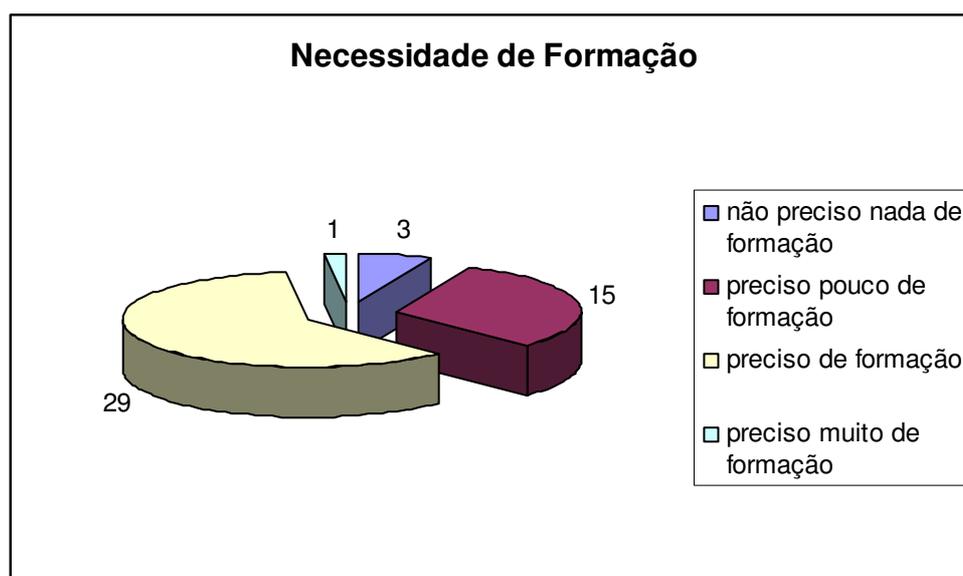


Gráfico 10 - Necessidade de formação

Quase na finalização das nossas questões aparece uma proposta de futuro: **Gostaria de fazer parte de uma plataforma on-line?** Esta é a **Questão 33** colocada aos nossos inquiridos (Gráfico 11) e a adesão à plataforma on-line é de 79% no seu total.

Podemos constatar que 70,8% dos inquiridos (34), responderam: “Gostaria de pertencer a uma plataforma on-line”. Não encontramos relação entre idade e vontade: os anos da sua formação inicial variam entre os 3 e os 29 anos. Quatro inquiridos responderam que “gostariam imenso de pertencer a uma plataforma on-line”. Os seus anos de formação variam entre os 11 e os 27 anos.

Há respostas do tipo, “*não gostaria nada de pertencer a uma plataforma on-line*”, dada por 10 inquiridos. Quatro deles são dos Jardim-Escola de Coimbra e outros quatro são de professores e educadores com mais de 23 anos de trabalho, dos Jardins Escolas de Lisboa. Os outros dois inquiridos, têm mais de 15 anos de formação e também responderam que “*não gostaria de pertencer a uma plataforma on-line*”.

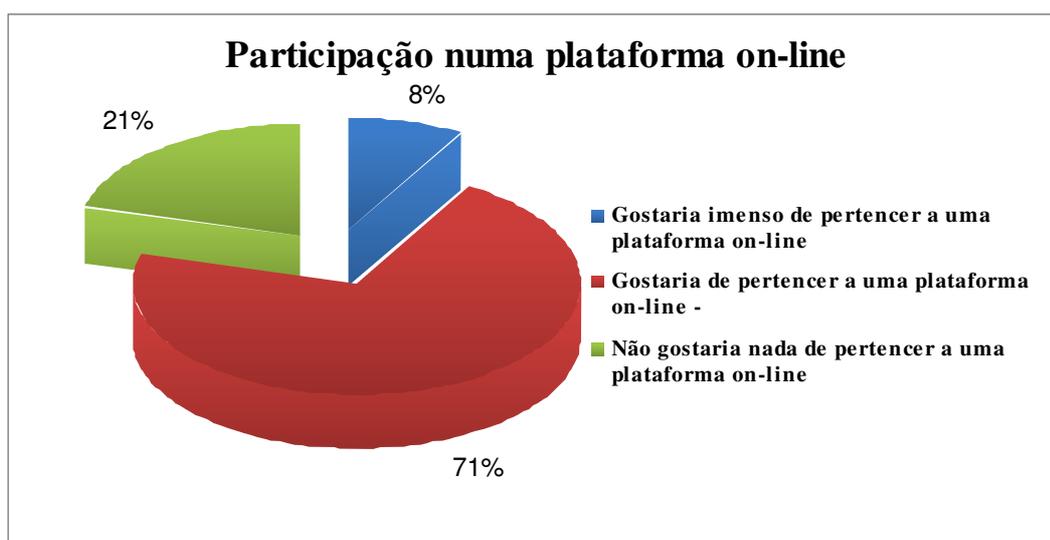


Gráfico 11 - Interesse na participação numa plataforma on-line

A última questão (**Questão 34**), tenta saber que tipo de serviço gostariam os inquiridos de ter na internet. “**O que gostaria de ver numa plataforma on-line sobre a Cartilha Maternal?**”. Oito inquiridos não responderam a esta questão (os mesmos 8 de Lisboa e de Coimbra assinalados na questão 26) Os restantes quarenta inquiridos responderam da seguinte maneira, conforme se pode ver no Gráfico 12:

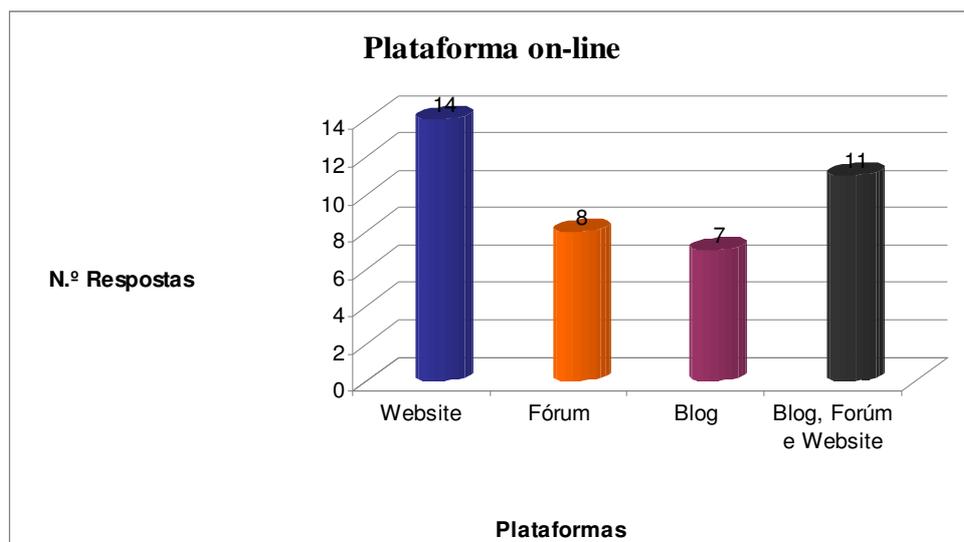


Gráfico 12 - Serviços a usar na plataforma on-line

- Onze inquiridos (22,9%) responderam a mais do que uma hipótese. Assinalaram: Fórum, blog e website
- Sete inquiridos (14,6%) responderam que gostariam de ver Blog.
- Oito (16,6%) responderam que gostariam de ver Fórum.
- Catorze inquiridos (29%) responderam que gostariam de ter um Website na plataforma on-line.

Após a apresentação dos resultados torna-se pertinente procedermos a uma sistematização dos mesmos.

## 8.2 Interpretação e sistematização dos resultados

Pelos dados colectados, obtivemos uma visão de conjunto das informações prestadas pelos sujeitos inquiridos, as quais passaram a configurar o perfil dos professores: os seus anos de prática docente na aplicação do Método de Leitura João de Deus; a sua especialização – educador ou professor do 1º ciclo; sexo e idade; a sua formação inicial – tempo e preparação; a sua naturalidade e distrito de trabalho; a identificação dos seus problemas no que concerne à sua prática pedagógica assim como as suas ambições e desejos quanto ao futuro do Método de Leitura João de Deus.

Em virtude do questionário usado conter respostas codificadas e respostas abertas, a sistematização dos resultados foi organizada da seguinte maneira: primeiro

apresentaremos os resultados da análise das questões fechadas, e depois apresentaremos os resultados da análise das questões abertas.

### 8.2.1 Sistematização das questões fechadas

Quanto à participação quer dos educadores quer dos professores, podemos concluir, observando os quadros da Taxa de Retorno dos questionários e apêndice – Quadros 62 e 63 - que **houve uma participação significativa de ambos os grupos**. Se no questionário principal os educadores tiveram uma representação de 91,8% , superior à percentagem dos professores – 78,9%, a verdade é que nas respostas ao apêndice nota-se claramente uma diminuição da participação dos educadores (53%) e um aumento na participação dos professores (57,8%).

Analisando os resultados, **confirma-se, que a pertinência deste estudo** foi manifestamente reconhecido por todos os participantes, quer sejam educadores ou professores. Os setenta e cinco inquiridos responderam a este item do questionário.

Podemos também aferir, depois de analisar, que o público alvo deste estudo, são na sua maioria - **65% - professores e educadores com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos de idade**. Uma percentagem mínima (22,6), representa dezassete inquiridos que têm idades entre 21 e 30 anos. Nove inquiridos tem mais de 50 anos estando a professora mais velha em Lisboa, com 60 anos de idade. Os distritos de Lisboa, Leiria, Coimbra, Santarém e Porto são os que registam um maior envelhecimento dos docentes.

Concluimos que as professoras que acompanham as crianças nesta faixa etária e a frequentar as classes onde se aplica o Método de Leitura João de Deus de uma forma metódica e sistemática, são pessoas com um percurso de prática docente manifestamente experiente e de alguma maturidade. A Associação parece apostar em profissionais com grande experiência na aplicação desta metodologia, para a transmissão de conhecimentos que se prendem com a aquisição da competência da leitura, daí as professoras/educadoras permanecerem muitos anos a trabalhar com a mesma faixa etária.

Todos os inquiridos, **educadores ou professores, são do sexo feminino (100%)**. Fazendo uma análise sociológica encontramos talvez resposta em Toscano (1999) quando diz que o facto da educação de infância ter estado ligada, quase

exclusivamente, a profissionais do género feminino, pressupõe uma cultura tradicional em que os padrões culturais de interacção entre sexos têm sido mantidos de geração em geração. Cortez (2005, p:141) também afirma que “*A imagem da escola dos primeiros níveis de ensino é associada a uma esfera predominantemente feminina*”.

Na realidade, também nos Jardins Escolas João de Deus existem poucos professores homens e os que há leccionam nas faixas etárias mais avançadas.

**A naturalidade e o distrito de trabalho** revelaram-se dados pouco pertinentes para o nosso estudo, pois apenas uma inquirida (P43) diz sentir dificuldade em ensinar a Cartilha devido ao facto de ser natural de Lisboa e estar a trabalhar no Porto. A dificuldade apontada é exactamente nos leituras dos ditongos /ou/ e /ão/, que diferem, na pronúncia do Norte de Portugal da de Lisboa.

As Figuras 37 e 38, apontam para uma percentagem largamente superior, na casa dos 70%, de inquiridos que trabalham na zona Centro e são daí naturais. Observando a Figura 39 vemos que é na zona Centro onde se situa um maior número de Jardins Escolas e, sabemos que esses, têm uma maior população escolar. Como podemos ver no Quadro 60 a distribuição da população escolar pelos 35 Jardins Escolas intervenientes neste estudo revela que são os 3 Jardins Escolas de Lisboa (Alvalade, Estrela e Olivais), de Matosinhos, Leiria, e os dois Jardins Escolas de Coimbra que registam uma maior população escolar recrutando obviamente mais profissionais.



**Figura 39 - Mapa de Portugal com a distribuição geográfica dos Jardins Escolas**  
(Acervo da secretaria da Associação dos Jardins Escolas João de Deus)

Podemos ver de novo o Quadro 60 para observarmos a população escolar de cada Jardim Escola. Desta forma compreendemos melhor a abrangência deste estudo, sendo que ele representa um **número de crianças superior a seis mil** (num total de 6451) **que fazem as suas iniciações e aprendizagens da leitura pelo Método João de Deus.**

Os professores e educadores mais novos são os que dizem precisar de mais formação se bem que na sua maioria (87,5%), considerem que **a Escola de Formação os preparou bem.** Apesar de não ser significativo o número de respostas não podemos deixar de referir que nos congratulamos com os quatro inquiridos (P27, P28, P29, P30), que não respondendo directamente à questão, escreveram, no entanto, que a formação

deve ser contínua e não esporádica, “para nos sentirmos mais actualizados”. Esta é, quanto a nós, a postura que deve ter um professor. **Só estando actualizado conseguirá adequar estratégias para os seus alunos de hoje que não terão as mesmas necessidades dos alunos da escola de há 20, 30 ou 40 anos.**

Os anos de formação inicial não foram relevantes para o nosso estudo, pois os educadores/ professores com mais experiência profissional são os que dizem não precisar de mais formação, três deles, com 23, 31 e 41 anos de prática, dizem não precisar nada de formação. **Parece-nos preocupante esta ausência da necessidade de se estar em constante formação e actualização.** Estas professoras (P10 e P35) e a educadora (P3), se não se actualizaram desde a sua formação inicial talvez estejam no paradigma da escola tradicional, o que de todo seria desejável.

Para o nosso estudo o facto dos inquiridos terem muitos anos de prática na utilização da Cartilha, ainda que possa parecer motivo de estagnação **apresenta-se-nos bastante produtivo pois, temos a certeza que as questões foram respondidas, efectivamente por uma população conhecedora da nossa problemática, dentro das dificuldades e facilidades da sua aplicação, assim como com domínio claro sobre as características do Método.**

As questões 26 e 27 pretendem avaliar, a disponibilidade dos inquiridos para participarem numa plataforma on-line e escolherem o tipo de serviço que gostariam de ter ao seu dispor numa tentativa de poder abarcar toda a informação disponível sobre a Cartilha Maternal.

Trinta e dois **inquiridos responderam que gostariam de pertencer a uma plataforma on-line.** Os anos da sua formação inicial variam entre os 3 e os 29 anos. Quatro inquiridos responderam que **gostariam imenso de pertencer a uma plataforma on-line.** Os seus anos de formação variam entre os 11 e os 27 anos. Registamos com desagrado que doze inquiridos responderam que não gostariam nada de pertencer a uma plataforma on-line.

Desta forma, a **hipótese um**, sobre se a utilização de ferramentas informáticas será benéfica na divulgação e actualização de práticas conducentes com a Cartilha Maternal, vê-se **verificada.** A **maioria dos respondentes revelou estar sensível à importâncias das novas tecnologias** independentemente da sua idade e da experiência profissional. Assim, **um grande número de inquiridos (75%) responderam positivamente às questões.** Só 25% responderam negativamente. Não

nos é possível fazer uma leitura linear que nos permita associar a idade e os anos de Formação Inicial ao gosto pelas novas tecnologias. Na verdade existem nos dois lados inquiridos que tendo muitos anos de formação gostariam de pertencer a esta plataforma (o que nos poderia surpreender pois os mais velhos têm tendência a preferir os suportes mais clássicos: lápis e papel) e por outro lado inquiridos mais novos e que dizem não querer pertencer à plataforma on-line. Pensamos que a idade e a experiência profissional não terão directamente nada a ver com o gosto pelas tecnologias de ponta.

Quanto ao **projecto a desenvolver on-line** temos oito inquiridos que não responderam a esta questão e onze responderam a mais do que uma hipótese, assinalaram: **Fórum, blog e website**. Sete inquiridos responderam que gostariam de ter um Blog, oito responderam que gostariam de participar num Fórum sobre a CM e treze responderam que gostariam de ter um Website na plataforma on-line.

**Parece-nos de extraordinária pertinência a elaboração de um projecto desta dimensão pois representará um avanço muito significativo na divulgação deste método de leitura, permitindo a todos os seus utilizadores não só o conhecimento teórico como o metodológico que fará de cada um, um professor alfabetizador.**

### 8.2.2 Sistematização das questões abertas

A **hipótese dois** do nosso estudo pretende aferir se existe uma relação positiva entre o léxico usado nas lições da Cartilha Maternal e as necessidades linguísticas dos alunos. De facto, quarenta e sete dos setenta e cinco inquiridos (62,6%), dizem que o léxico satisfaz as necessidades das crianças, e só 37% dizem não satisfazer. No entanto, quando questionados sobre as alterações lexicais, os inquiridos propõem muitas mudanças. Nas dificuldades sentidas na aplicação do Método referem a existência de vocábulos de uso raro como um obstáculo à aprendizagem. Deste modo a **alteração lexical tornou-se a proposta mais representativa.**

As questões 7, 8 e 9 pretendiam saber a opinião dos utilizadores deste Método sobre as questões lexicais. **A questão do léxico, a sua actualidade e pertinência assim como a necessidade ou não de ser alterado é um assunto basilar do nosso estudo, se considerarmos que é a partir dos vocábulos existentes em cada lição que se faz a aquisição da competência da leitura.** Da revisão da literatura, pareceu-nos claro que

não foi ao acaso que as palavras foram introduzidas nas lições. João de Deus pretendia que elas fossem *palavras vivas*, ou seja que pertencessem ao vocabulário usual da criança e também que tivesse as letras que aprendia em cada lição “ *Com aquelas cinco letras já se pode formar quatro palavras muito usuais.*” (Deus 1876, p: 10)

O léxico usado revela, da parte do seu autor, uma grande perspicácia e pertinência pois através dele pretende-se que o aluno adquira o domínio das regras inerentes a cada lição e que só umas e não outras palavras satisfariam essas necessidades linguísticas. A escolha do léxico teve em conta a questão da economia da lição, ou seja, aquelas palavras são as necessárias para que o aluno assimile rapidamente conhecimentos que de outra forma lhe seriam mais difíceis. Por outro lado o seu autor considerou, dentro das limitações linguísticas de cada lição, a actualidade do léxico usado, para que o utilizador através dele possa enriquecer o seu vocabulário, a sua construção frásica, se enriqueça enquanto cidadão, **porque ser homem é saber ler!** Se para o seu autor esta era uma verdade indestrutível, **sabemos que é na leitura que enriquecemos o nosso vocabulário, que nos tornamos cultos.** O que quer dizer, que a alteração lexical é uma questão pertinente. Sobre a importância de desenvolver o léxico activo das crianças, Curto *et al.* (2000, p: 84) dizem que “ *não se trata de inventar uma linguagem-para-a-escola, mas de colocar na escola a linguagem- que-se-usa-na-sociedade.*”

Na pergunta “Que alterações propõe para actualização da Cartilha Maternal”, **60% dos inquiridos, propõem a actualização lexical em primeiro lugar, tornando esta proposta de alteração a mais representativa e com maior frequência.** No Quadro 6 de Categorias podemos ler os comentários dos inquiridos. Transcrevemos algumas Unidades de Registo:

P1, P8, P13, P20, P21, P23, P25, P31, P34, P44, P45, P47, P53, P55, P59, P66

“... porque alguns vocábulos já caíram em desuso, e é difícil explicar o seu significado às crianças...” ;”... é difícil introduzirem os vocábulos nas frases por serem pouco utilizadas na linguagem actual...”; “... é muito difícil pedir às crianças que façam frases com palavras que não conhecem...” P2, P22 “...algumas palavras incentivam à violência e à discriminação...”; “...o léxico nem sempre satisfaz a curiosidade das crianças...” P3, P4, P5, P18, P36, P48 “...introduziria vocábulos usados no quotidiano das crianças...”; “algumas palavras estão descontextualizadas das vivências actuais...”; “...os alunos dificilmente memorizam as palavras por não serem utilizadas

---

*frequentemente...”; "...alguns vocábulos não correspondem às realidades dos alunos...” ; “...alguns que, perdendo hoje actualidade, pouco ou nada dizem à criança...”; “... vocábulos difíceis para a maturidade dos alunos...”*

Constatamos assim que os inquiridos manifestam algum desagrado por alguns vocábulos usados em determinadas lições. Quando se pede a uma criança que contextualize palavras como /cacetada/, /idiota/, /vil/, /lira/, /chicote/ por exemplo, o enquadramento poderá ser violento por parte de algumas crianças e, se bem que essa possa ser uma oportunidade de carácter pedagógico de advertência ou repreensão ( e é com certeza essa a atitude dos profissionais de ensino), a verdade é que nos parece haver outros vocábulos mais ajustados ao equilíbrio emocional dos alunos, como sejam **vocábulos ligados à arte: /tela/, /pintor/, / exposição/, / quadro/, /teatro/, /circo/, /criativo/, ou outras temáticas do dia-a-dia da criança, como sejam as relações familiares e os sentimentos, por exemplo: / família/, /alegria/, /bebé/, / tristeza/, /carinho/, etc. ou ainda de higiene pessoal: / duche/, /banho/, / saúde/, que consideramos importante serem introduzidos.**

No capítulo 6 deste trabalho fizemos uma apresentação e enquadramento no léxico usado na Cartilha comparando-o com o léxico registado no projecto do Português Fundamental (PF), feito por uma equipa de linguistas e filólogos dirigidos pelo Professor Doutor Malaca Casteleiro e que veio a público em 1984. É baseados neste projecto que tentaremos encontrar e justificar a pertinência e actualidade do léxico da CM, assim como a necessidade de alterar alguns vocábulos. Os vocábulos propostos para serem retirados, são de grande relevância para o nosso estudo (Quadro 64). Vejamos alguns deles que não constam do Português Fundamental: /grunhir/, /honra/, /singelo/, /emagreçam/, /sacristães/, /dispões/, /azia/, /apalpe/, /fia/, /deva/, /abatida/, /pita/, /trancam/ e ainda: /ataquei/, /ataque/, /bruto/, /fatal/, /lira/, /chicote/, /chumbo/, /bato/e /culpa/.

Analisando agora o Quadro 65 podemos constatar que **/gato/, /gelado/, /abelha/, geleia/, /gelo/, e /bolo/ são os que são mais propostos para serem introduzidos na CM.** Também / hipopótamo/, / chocolate/, /milho/, /ponte/, /auxílio/, /casa/, / fada/, /capuz/, / minhoca/, /dente/, /mota/, /leão/, /peixe/, /sapato/, /lápiz/, /barco/, / cabaz/ e /casaco/, têm uma frequência razoável. Outros vocábulos igualmente interessantes para introduzir nas lições da CM são: /jóia/, /osso/, /escada/, /táxi/, /palhaço/, / queijo/, etc. destes vocábulos menos propostos é interessante verificar que alguns existem no PF.

---

Vejam algumas propostas que são potenciais vocábulos para a futura actualização lexical da CM: /chave/, /chávena/, /galinha/, /abelha/, /hotel/, /táxi/, /lixo/, /barco/, /doce/, /café/, /copo/ e /boca/.

Assim os quadros 64 e 65, que representam as propostas lexicais de alteração, são de grande utilidade para a elaboração do projecto final.

Na **hipótese três**, do nosso estudo, pretendemos saber se existe uma **relação entre a aprendizagem da leitura e a introdução do uso simultâneo dos alfabetos maiúsculo e minúsculo**. Segundo a opinião expressa dos professores e educadores inquiridos, esta hipótese **verifica-se**.

Vejam que, na categoria 1, apresentada nos Quadros 66 e 67, com o título: “Apresentação das maiúsculas e minúsculas em simultâneo, ao longo da aprendizagem”, fazíamos apelo à sensibilidade dos inquiridos sobre o facto de, actualmente na CM, a introdução das maiúsculas apenas ser feita na última lição. Na análise do Gráfico 6 podemos observar que uma maioria significativa de inquiridos (76%) respondeu discordar da introdução das maiúsculas apenas na última lição. Estes cinquenta e sete inquiridos alegam que a **apresentação das maiúsculas e minúsculas deve ser feita em simultâneo, ao longo do ciclo de aprendizagem**.

Para a Definição Operatória “Capacidades Metacognitivas” encontramos nas Unidades de Registo vários argumentos utilizados pelos inquiridos. Dizem que “...antes de iniciar a aprendizagem da leitura a criança já está familiarizada com as maiúsculas, com as quais aprendeu a escrever o seu nome..” (P1, P20, P30, P31). Outras comentam também que “...as crianças já conhecem as maiúsculas de as verem nos cartazes de rua, na televisão, nos livros...”; “...tentam ler as palavras que as rodeiam em cartazes publicitários, nas caixas de cereais..” (P41, P46, P47). Sabemos que as crianças desde os 3, 4 anos conviveram com letras maiúsculas de uma forma passiva – conhecendo-as oralmente – ou de uma forma mais activa lendo marcas e matrículas de carros, nomes de cereais, publicidade a brinquedos, ex: NESTUM; LEGO, NINTENDO, TOYOTA, etc., Ainda que fazendo uma leitura global elas estão já a desenvolver capacidades metacognitivas. A inquirida P40 diz mesmo que se “...as crianças já conhecem muitas maiúsculas... o ensino simultâneo, não seria um incentivo para elas?...”.

A questão da motivação para a leitura é extremamente importante nesta fase de aprendizagem. Então, **aproveitar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças e que elas com prazer querem partilhar na escola, deve ser tido em grande consideração e isso parece ser, para os nossos inquiridos, um forte argumento para se fazer o ensino simultâneo da maiúscula, minúscula.**

A nossa experiência profissional e os resultados obtidos nos questionários sugere que quando as crianças iniciam um ensino mais formal, não parece fazer sentido levarem meses na aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando apenas as letras minúsculas. Privar as crianças deste contacto parece “castrador” como diz a inquirida. P47. Curto, *et al.* (2000) defendem que se deve “*usar letras maiúsculas nos períodos iniciais da alfabetização.*” Para estes autores a alfabetização inicia-se “*desde os três anos de idade*” (p:22).

É referido por alguns inquiridos a importância e frequência do uso do computador, onde as letras que aparecem no teclado são as maiúscula de imprensa “...o uso do computador familiariza a criança com as maiúsculas do teclado... (P11, P16, P17). Este é pois um factor significativo no contacto das crianças com as maiúsculas que não pode ser desprezado. Assim sendo, defendem que, o jogo da aprendizagem das letras deve compreender desde logo a introdução das duas grafias.

Ao nível da associação e correspondência maiúscula/minúscula, o facto de ser feito em separado dificulta a aprendizagem, porque são dadas em momentos diferentes o que não permite à criança relacioná-las, antes a obriga a fazer duas aprendizagens que parecem distintas, díspares, quando não o são: “...a criança associa uma letra à outra e aprende mais fácil e rapidamente...” (P23, P25)

Do ponto de vista gramatical os inquiridos referem que, ao levarem a criança a iniciar frases sem pontuação e escrevendo tudo com minúsculas, quer se trate do início da frase quer se trate de nomes próprios, as crianças estão a escrever não-frases e não, frases! Dizem que ensinando os dois alfabetos em simultâneo “...permite que se escrevam frases de modo mais correcto...” (P4, P13, P26, P33, P49, P50, P58, P59, P60)

Mosterín (1993, p:132) refere que o alfabeto minúsculo foi uma invenção posterior ao maiúsculo, diz ele: “(...) *Las letras griegas definitivas ( las mayúsculas, que son las únicas que usaban los griegos antiguos, ya que las minúsculas son un*

*invento medieval) se parecen mucho más a las letras fenicias que las de la escritura hebrea o árabe...".* Isto poderá significar que eram mais fáceis de desenhar pelas suas formas mais lineares e descontinuadas.

Segundo estudos realizados pela investigadora Emília Ferreiro (1986) sobre a escrita nas crianças, veremos que *“As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)...”*

Parece-nos, desta forma que o desenho das letras maiúsculas se apresenta para a criança como um exercício natural. É efectivamente o que elas são capazes de reproduzir numa escrita livre. A letra minúscula será produto de uma aprendizagem escolar. Desta forma **parece-nos de todo pertinente que se ensine na escola a desenhar as letras minúsculas manuscritas mas a presença visual e gráfica da maiúscula (de imprensa e manuscrita) é com certeza uma mais valia para a aprendizagem da criança que terá maior referência e afinidade com esse tipo de escrita.** Porque as crianças não são só produto do que a escola ensina mas, como nos alerta também Ferreiro: *“Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto.”* (idem p: 17).

Reforçamos a ideia de que **na escola se deve fomentar a escrita da letra cursiva minúscula, ainda que as primeiras experiências da criança sejam com a letra maiúscula de imprensa.** Num estudo sobre “Cérebro, bioquímica e as aprendizagens” de Eric (2002, p: 58) é dito que *“Normalmente ensinamos primeiro às crianças a escrever com letra de imprensa e só depois ensinamos a escrita cursiva, o que faz muito pouco sentido, uma vez que o cérebro comum ainda não se desenvolveu o suficiente para fazer as apuradas distinções visual-motoras necessárias. /.../ A letra cursiva é muito mais fácil, pelo que é melhor começar a ensinar por aí.”*

Apenas dezoito inquiridos concordaram com a actual apresentação das maiúsculas na 25ª lição. Dizem eles que sendo o desenho das maiúsculas mais

---

complexo, concordam em que ele só se faça no fim, quando a criança tem maior controlo motor ao nível da motricidade fina. “(...) *aos 5 anos não tem maturidade para distinguir tantas letras(...)*”; “(...) *a escrita das maiúsculas exige um maior domínio da motricidade fina(...)*” (P37, P38, P64, P65). Obviamente que estes inquiridos se referem ao desenho das maiúsculas manuscritas. Concordamos que esta seja uma actividade que requer maior destreza manual, mas isto não invalida a importância do contacto visual com a maiúscula, a sua comparação desde o início da aprendizagem, ainda que o desenho manuscrito aconteça só quando houver capacidade da criança para tal. Mais uma vez, também neste aspecto se deve respeitar o ritmo individual de cada criança que fará as aprendizagens no seu *timing*.

A propósito desta questão da introdução da maiúscula nas lições da CM, surge outra que se prende com a escrita. E sendo que o Método de Leitura João de Deus, contempla o ensino da leitura e da escrita em paralelo, pareceu-nos também pertinente questionar (Questão 16 e 17), os educadores e professores sobre a utilização de um tipo de caligrafia muito particular a que João de Deus chamou “Arte de Escrita” construindo para isso uns cadernos próprios.

Entre os utilizadores do método, convencionou-se chamar **Letra Bicuda**, à caligrafia proposta por João de Deus. A utilização desta *letra bicuda* também faz parte das nossas preocupações enquanto investigadoras, o que nos levou a procurar saber qual a opinião das principais utilizadoras desta metodologia, identificando as vantagens e desvantagens da sua aplicabilidade. Para uma maioria pouco expressiva (59%), ou seja, só quarenta e quatro dos setenta e cinco inquiridos **dizem não ver vantagens no uso da caligrafia “Bicuda”, e trinta inquiridos dizem ver vantagens no uso desta caligrafia. Para estes últimos, a motricidade, o grafismo e a beleza gráfica foram os aspectos considerados como mais vantajosos. Para melhor ilustrar essas opiniões transcrevemos algumas considerações sobre a grafia: “...escrever com traços diretos facilita a tarefa...”** (P54); “...desenvolve a destreza manual e a motricidade fina...” (P13, P34, P58, P65); “...O traçado da letra é mais fácil...” “...escrever com traços diretos facilita a tarefa...” (P1, P2, P24, P25, P27, P39, P49, P54); “...os “traços” da letra bicuda são a base dos “traços” da letra redonda...” (P26); e, por último, “...a letra fica mais regular, certa e bonita...” (P36, P47, P48, P66, P69).

Para os quarenta e quatro inquiridos que responderam não acharem importante o uso desta grafia foram considerados as seguintes subcategorias como os principais

---

obstáculos“ Transição para a letra cursiva”, “Apoio dos pais, “uso de manuais”, “Vivências caligráficas das crianças”, “Aparecimento da “Bicudonda” e ” Processo de Aprendizagem”. As frases que transcrevemos de seguida são bem ilustrativas disso mesmo: “...as crianças revelam dificuldade na transição da letra bicuda para a letra redonda...” “...há crianças que apresentam dificuldades e alguma frustração...” “...o excesso de rigor e perfeccionismo pode desmotivar a criança...” (P8, P11, P16, P23, P35, P37, P38, P55,P59); por sua vez, P4, P62, P7 dizem que: “...a letra bicuda é difícil de conciliar com a actual vivência da criança...”; outros ainda: “...o universo de experimentação gráfica actual da criança é muito alargado...”; “...é mais confuso porque a aprendizagem da letra bicuda não tem continuidade: tem de mudar para a cursiva...” “...é uma caligrafia difícil e morosa que não tem continuidade...” (P3, P19, P29, P72). Do mesmo modo, os inquiridos P18, P46, P56,e P63 alegam que “...se vão ter que arredondar, então deviam começar logo com a letra redonda...” Por fim P44 faz uma observação algo curiosa, diz ela: “...cria-se outro tipo de letra, a “bicudonda” pois na mesma palavra aparecem misturadas...”

**As observações contra este tipo de caligrafia tem mais eco nas professoras do que nas educadoras.** São as professoras que dizem que a mudança por vezes é traumática e, segundo elas, não se justifica. Entendemos que se os alunos fizerem a transição ainda no bibe azul e chegarem ao 1º ano já com a caligrafia cursiva atenua o impacto da transição.

Em conversas informais com variadas educadoras e professoras ficou patente o descontentamento de algumas e a incapacidade de perceber a vantagem deste processo de escrita, actualmente desfasado da realidade das nossas crianças, que dominam a letra de imprensa maiúscula, que convivem com pais, avós e outros adultos cuja experiência caligráfica passa exclusivamente pela letra de imprensa ou pela letra manuscrita cursiva. Cada vez mais os pais são chamados a interagir com a escola não só participando nas actividades da escola como ajudando os seus filhos nas tarefas escolares. Deste modo “os pais sentem sempre imensa dificuldade em acompanhar e auxiliar os seus filhos, pois não entendem a letra bicuda...” ( P43); “ Todos os anos os pais se lamentam, pois sempre que a criança em casa manifesta a vontade de escrever algo, ninguém sabe acompanhar a grafia” (P44, P68).

Creemos que o facto dos pais não poderem ajudar os filhos porque não sabem a caligrafia que se aprende na escola não deve ser razão para mudar a escola. Se os pais

---

forem informados das vantagens desse tipo de caligrafia para a criança talvez não se importem eles próprios de a aprenderem. Pereira (2008, p: 290) refere: “...*pensamos que se existir harmonia nas relações entre a escola e a família, e se houver uma convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar ela trará benefícios para todos...*”

**As educadoras que fazem a iniciação à escrita desta maneira devem, segundo a nossa opinião, fazer a transição para a letra cursiva ainda durante a educação infantil.** Pode esta caligrafia ser encarada como um grafismo que tem como objectivo desenvolver a competência da escrita, nomeadamente trabalhar alguns pré-requisitos essenciais à criança: como pegar no lápis e posicionar a folha de papel, por que lado aprender a orientação da escrita (esquerda/direita), e principalmente aprender a desenhar as letras. Na leitura das indicações caligráficas que acompanham os cadernos é clara a posição de **João de Deus sobre o tipo de letra que propõe aos professores: a letra bicuda é uma fase de transição, diz ele:** “ *!...! proporcionando-lhe uma caligrafia consciente e equilibrada, o que não quer dizer que oportunamente se não arredonde a letra, ponto de partida para outra mais variada e mais perfeita*”.

Da revisão da literatura e da nossa actividade profissional gostaríamos de referir que **esta grafia é positiva, desde que a educadora a encare como um grafismo e desenvolva, através dela, na criança os pré-requisitos necessários à escrita e que faça a transição para a letra cursiva redonda, a mais variada e perfeita, o mais cedo possível, e antes que a criança inicie o 1º ano de escolaridade.** No capítulo 3 apresentamos informação mais detalhada sobre esta temática.

Na **hipótese quatro** pretendíamos saber se os educadores e professores com experiência na aplicação do Método consideravam que **existia uma relação muito significativa entre a facilidade na aprendizagem e a Ordem Alfabética usada na metodologia.** Pelas respostas dadas concluímos que **esta hipótese foi verificada.**

Se na questão anterior houve opiniões díspares sobre o ensino simultâneo da maiúscula e da minúscula, na questão da Ordem Alfabética da Cartilha (OAC) há uma quase total unanimidade na resposta positiva à ordem alfabética estabelecida por João de Deus, podemos ver que **89% dos inquiridos afirmam concordar com a OAC.**

Sobre a “**Ordem Alfabética da Cartilha**” os inquiridos referem, entre outros exemplos: “...*Considero correcta a ordem alfabética...*”; “...*não acho necessário alterar nada...*”; “...*considero-a correctíssima...*” (P1, P7, 64), não pretendendo mudar

coisa alguma a este respeito: “...*não alterava nada. Quanto mais anos passam mais considero João de Deus um iluminado...*”; “...*é um dos pontos chave da aprendizagem da Cartilha...*”; “...*tudo faz sentido e é para o resto da vida...*”; “...*a OAC é de facto mágica e muito bem pensada...*”; “...*creio ser um método muito bem idealizado e estruturado...*” (P10, P19, P22, P24, P45).

As Definições Operatórias, observadas referem como aspectos positivos a Aquisição Gradual de Conhecimentos “...*começa de uma forma simples e o grau de dificuldade vai aumentando..*”; “...*ordem de dificuldade crescente...*”; “...*vai das letras mais simples até às mais complexas...*”; “...*a aquisição da leitura é feita gradualmente...*”(P2, P5, P13, P28, P47, P65) , e uma Interiorização Crescente dos Valores dos Grafemas: “...*está organizada pelo valor das letra e conseqüente grau de dificuldade*”; “...*os sons vão sendo parecidos mudando a posição dos articuladores...*”; “...*a dificuldade é crescente tendo em conta a forma como se pronunciam e o número de valores que as letras podem ter...*” (P18, P41, P55, P56).

No entanto encontrámos também uma dezena de inquiridos que primeiro assinalam a não alteração à ordem alfabética apresentada por João de Deus, mas depois referem algumas propostas para alteração. Subscrevemos a opinião da inquirida P59 quando propõe que a leitura das vogais /o/ e /e/ em fim de palavra, assim como a leitura de alguns ditongos, ex: /ou/, /ei/ e /au/, actualmente inseridos nas 10<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> lições respectivamente, fosse dada à criança em lições anteriores, eventualmente logo na 1<sup>a</sup> lição aquando do ensino das vogais e dos ditongos.

Sessenta e sete inquiridos referem, grosso modo, a **não alteração à Ordem Alfabética da Cartilha (OAC)**.

Mira (1995) considera que as escolhas de João de Deus são fonológicas e poéticas no que concerne à ordem alfabética por ele escolhida, e compara-o a Piaget, Sinclair ou mesmo Ferreiro: “*Muito próximo dos psico-linguistas piagetianos, os construtivistas, como Sinclair ou Ferreiro, que descrevem o carácter progressivo da elaboração das estruturas linguísticas integradas e reflexo das estruturas do conhecimento, que se processa por etapas, João de Deus compreendeu a necessidade de uma ordem de progressão no ensino da leitura, ordem essa que não deve ser alterada, «é como uma escada de degraus que o methodo, que é todo escada, não podia desmanchar».*”

E ainda acrescenta que *“João de Deus vai mais longe. O modo como ele investe a linguagem e o estatuto que lhe confere, demonstra-nos que ele compreendeu a sua importância como impulsionadora, não só de comunicação e de conhecimento, mas também do próprio desenvolvimento cognitivo do ser humano.”* (Mira 1995,p:17)

Sobre a **organização convencional do alfabeto** João de Deus (1876, p: 112) faz a seguinte observação: *“O alfabeto é um cahos. Se olhais ao valor, e quereis tomar por base o ouvido, achais as vogais misturadas com as consoantes: se olhais á pronúncia, e quereis tomar por base os orgãos da palavra, achais gutturaes e labiaes, consoantes de valor extremo e opposto no meio d’aquella babel. Quantos terão renunciado á gloria de saber ler, pelo fastio invencível d’essa enfiada de nomes bárbaros e desconnexos? É verdade que no princípio, que é quando o costumam ensinar, a essa desconexão ajunta-se a absoluta ausencia de sentido; mas em todo o tempo a memoria se esquivava a encadear semelhante salsada.”*

**João de Deus cria assim a sua própria ordem alfabética** ( depois das vogais, as consoantes por esta ordem: v, f, j ( as três primeiras constrictivas fricativas),depois as oclusivas de valor constante: t, d, b, p, l, q. ( ficando a constrictiva lateral /l/ no meio), e finalmente as consoantes que têm mais de uma leitura, mais de um valor: c, g, r, z, s, x, m, n, finalmente o /h/, sem leitura, e seguida dos dígrafos lh, nh e ch. Porquê esta sequência alfabética? O facto de **começarmos pelas consoantes constrictivas cujo valor se pode proferir e prolongar, usando o valor da letra para a ler sem dar o nome à consoante, torna mais fácil a ligação com as letras seguintes, favorecendo a compreensão do mecanismo da leitura.** (Deus M.L.,1997). As primeiras a ensinar são pois as consoantes de um só valor, as mais fáceis de aprender, e a que João de Deus chamou de “certas” em contradição com as “incertas”, que têm mais de um valor, mais de uma leitura: *“É evidente que havendo consoantes certas e incertas, n’um methodo, se havia de começar pelas certas.”* (Deus 1876, p:57).

Na ordem alfabética convencional a apresentação das consoantes segue uma determinada ordem , que João de Deus reprova. Para as consoantes “certas” é: ...b . d . f ... j l ... p q . . t . v . . depois, para as “incertas” vem primeiro: . . c . . . g . . . . m n . . . r s . . . x z . Mas vejamos textualmente quais os argumentos de João de Deus apresenta sob a ordem que se devia seguir, pergunta ele: *“(…) que ordem seguiremos agora? (...) Ora a última das certas, em que ficámos, foi /q/; o qual se seguem*

---

*naturalmente /c/ , /g/, não só porque uma tem um valor idêntico; e a outra, um valor semelhante, guttural; mas porque ambos igualmente, com /e/ /i/, oferecem especialidade. Portanto o lugar de /c/ /g/ está marcado. Depois seguir-se-hão /m/ /n/, que teem igualmente dois valores (...) ambas essas consoantes servem muitas vezes de til, o que é duro de explicar; e accresce que /n/ se combina com /h/; podendo-nos portanto servir de transição para as fórmulas compostas lh, ph, ch, etc. que devem ser as últimas. Por outro lado se advertirmos que /z/ tem dois valores de /s/ assim como /s/ tem tres valores de /x/; conviremos que estas tres consoantes se devem succeder. Resta /r/, que tem dois valores, as deve preceder. Logo a ordem mais conveniente é: c g r z s x m n.” (Deus 1876, p: 56)*

Segundo Mira (1995:15), “*este tipo de análise da língua é encontrado nos trabalhos de linguistas modernos, como por exemplo, Ferdinand de Saussure que considera que « para emitir um sinal o sujeito deve tratar dois domínios da realidade: a substância material que constitui o sentido, ou o conteúdo a exprimir, a chamada imagem conceptual, e a substância sonora da língua que servirá para exprimir o conteúdo, ou seja, a imagem sonora”.*

Viana (2007) diz que “*devido ao facto de a análise de fonemas ocorrer abaixo do nível de atenção consciente, as crianças devem ser ensinadas a prestar atenção ao nível fonémico da fala para aprender um sistema de escrita alfabético.*” A referida autora diz ainda que **a criança deve sujeitar-se a “programas de Treino da Consciência Fonológica antes do ensino formal da leitura e da escrita”.**

**A Ordem Alfabética da Cartilha é uma característica única do Método** e sobre isso o linguista “Rodrigo Sá Nogueira dizia que se tivesse que organizar duma forma fonemática o alfabeto português, o faria como João de Deus.” ( Deus, M.L 1997, p:92).

Treiman & Tincoff (1997, citado por Viana, 2007) defendem que aprender o nome das letras (dê, tê, cê...) foca a atenção na sílaba e não no fonema, bloqueando a compreensão conceptual do modo como o alfabeto funciona. Desta forma ao ensinarmos na cartilha os fonemas em primeiro lugar parece facilitar a aprendizagem, assim como o uso das mnemónicas pretende ser um elemento facilitador porque o que a criança ouve são os diferentes fonemas implícitos num mesmo grafema.

Na **hipótese cinco** constatámos que **a introdução de mudanças permite o enriquecimento da Metodologia**, quando se verifica uma atitude positiva por parte dos

professores e educadores. Podemos dizer que a **hipótese se verificou** porque foram apresentadas, pelos respondentes, várias propostas de alteração, que nos permitem perceber que a atitude dos inquiridos face à pergunta levou-os a uma reflexão sobre a sua prática em sala de aula e isso é uma atitude positiva que levará também a alterações positivas que irão enriquecer a metodologia João de Deus. **A proposta mais referida foi a alteração lexical.**

Por ser uma questão aberta, alguns inquiridos apresentaram 3, 4 e 5 propostas de alteração. Contabilizando as suas respostas temos:

- i) quarenta e cinco inquiridos (60%) que propõem actualização lexical;
- ii) Onze inquiridos (14,6%) propõem introdução de imagens;
- iii) Nove inquiridos (12%) propõem a introdução de cor nas letras e substituição de textos;
- iv) outros nove dizem que não mudariam rigorosamente nada.

Podemos verificar todas estas propostas nos Anexo X.

Desta leitura é possível aferir que a actualização lexical é a alteração mais referida e proposta pelos inquiridos.

**O inquirido P3 apresenta mesmo na sua resposta uma proposta de alteração: “...introduziria vocábulos usados no quotidiano das crianças...” Parece haver, neste inquirido, uma consciencialização muito real desta necessidade.**

Outros registam a dificuldade sentida por eles e pelos alunos na contextualização das palavras lidas. Que mesmo explicadas pouco vão beneficiar o aluno se não as usar no seu quotidiano e logo não as fazer passar do léxico passivo ao activo.

Sobre a actualização lexical, 60% dos inquiridos manifestam grande ênfase na sua realização. Uns mais moderados na sua justificação, outros mais frontais e interventivos, dizem **ser urgente e necessário que os vocábulos mandados ler às crianças e a quem é pedido que os contextualizem, sejam actuais e do quotidiano da criança.** Cremos que o grau de dificuldade deve ser respeitado mas, ainda assim, os vocábulos lidos devem enriquecer o léxico activo da criança, por isso é necessário que ela os utilize na sua linguagem familiar e diária, porque cedo cairão no esquecimento e não terão o efeito pretendido. Se a criança não usa os vocábulos lidos eles serão esquecidos e não haverá uma aprendizagem efectiva e afectiva dos vocábulos. O inquirido P22 diz mesmo que os vocábulos existentes nas lições não satisfazem a curiosidade das crianças, simplesmente porque elas não os conhecem e depois de os

conhecerem nunca os vão utilizar no seu vocabulário activo e familiar. Ainda sobre a actualidade do léxico usado o inquirido P46 diz que “*o mundo está em constante evolução e as crianças são ‘bombardeadas’ com uma série de estímulos bastante atractivos. A Cartilha Maternal não devia ter palavras caídas em desuso porque conduzem à falta de interesse na leitura das mesmas. Isso acontece com “apoplexia”. Ao contrário, diz este inquirido, “é muito interessante ver a sua expressão de alegria ao lerem palavras familiares como balões ou coração.”*”

Também do ponto de vista gráfico as propostas apresentadas são pertinentes. Vários inquiridos referem a **utilização da cor nas palavras** como um factor que tornaria a CM mais atraente dizendo que “*...as cores apresentadas [preto e cinza] são pouco apelativas ...*” ou “*poderia existir uma divisão silábica mais apelativa com dois tons de uma outra cor que não o preto e o cinza...*”. O factor animação, motivação, atracção pelo acto de ler é apresentado como importante e daí a proposta para alterações gráficas: “*...tentaria tornar a CM mais apelativa, através da cor..*”; “*...colocaria uma cor mais animada...*”; (P1, P11, P16, P17, P22, P53, P56).

Porém João de Deus quando reflectia sobre esta questão diz: “*Palavra desmembrada não é palavra; e eu não as podia desmembrar.(...) devia fazer diversidade de côr ou diferença de tom. A diversidade de côr tinha muitos inconvenientes; menos methodica, menos económica, menos exequível. Preferi a diferença de tom.*” Assim sendo, respeitando o seu autor, **acreditamos que hoje seria possível e admissível usar a cor nas páginas das lições sendo que cada página só deveria ter duas tonalidades da mesma cor.**

Ex:

**balão            regador**

**O excesso de cor e imagem num texto pode retirar à criança capacidade de concentração naquilo que é essencial: a palavra a ler.**

Alguns inquiridos propõem a introdução de imagens nas páginas das lições. Os inquiridos P6, P11, P12, P15, P16, P17, P56, P68 dizem que seria positivo “*...a ilustração das lições mas a preto e branco...*” ou que seria bom “*...algumas gravuras que ilustrassem a ideia geral da lição...*”. Outros dizem que ilustravam a CM com imagens coloridas “*...associando desenhos a algumas palavras...*”. Enquanto isto,

outros realçam a sua ausência como característica a manter porque é algo que diferencia este de outros métodos: “... a criança aprende a ler sozinha, sem subordinar a leitura às imagens.” (P8). “...o objectivo concreto é incentivar e levar a criança a descobrir as palavras e não associá-las à imagem.” (P24). “...não devem existir imagens identificativas das palavras...” (P35). “...a imagem não deve condicionar a leitura...”(P47). “...não mudaria o facto de não ter imagens...” (P72).

Sobre esta questão o poeta João de Deus afirma que não devemos submeter a leitura de palavras às imagens. A verdade é que “A imagem só representa com clareza substantivos concretos. Noção de tempo, de sentimentos ou estados, raramente são dados por imagens isoladas.” (Deus M.L 1997, p:15). Assim, **a técnica de leitura tal como João de Deus a concebeu não inclui o uso de imagens pois estaríamos a induzir o aluno a uma leitura de imagens, logo global, não necessitando desse modo de recorrer a regras para ler com *conhecimento de causa*.** Se esta é também uma forma de ler, não era de todo o objectivo do criador da Cartilha Maternal, cujos princípios estão bem patentes nas linhas de força do Método: “*Todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio lógico do aluno (...)* A leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor, e de uma forma lúdica o aluno acede ao código linguístico” ou ainda “*Nunca ler de cor nem memorizar as palavras lidas.*” ( Deus, M.L 1997, p: 92)

**Desta forma as imagens não podem fazer parte do livro em que se aprende a ler mas em contrapartida, podem constar das actividades que a educadora/professora faz para consolidação das lições. Aí, em jogos, fichas, animações variadas a imagem pode ser uma componente lúdica e diferente que o aluno tem à sua disposição para consolidar e arrumar a informação que cada lição lhe dá.** Se o aluno só souber ler imagens, na falta de memória visual ou na incompreensão do jogo ou da ficha, o aluno, que não for dotado da ferramenta que lhe permite aceder ao código linguístico e ler recorrendo a estratégias do tipo «Bottom-up», estará limitado na sua competência leitora. Assim há toda a vantagem que o aluno desenvolva capacidades linguísticas para que possa aceder aos dois processos de leitura consoante a necessidade de momento: ler imagem, se já a conhece, e faz uma leitura global; descodificar o código, se não conhece a palavra.

No capítulo 9 deste trabalho pretendemos apresentar uma proposta que consegue associar imagem e palavra sem quebrar a essência do Método porque **a leitura é sempre feita recorrendo apenas ao código linguístico mas em interacção e na posse das novas tecnologias o aluno consegue de imediato animar a sua leitura com imagens e jogos que lhe proporcionam uma leitura ainda mais dinâmica e divertida.** Quanto ao proposto pelos inquiridos P18, P22, P59 que dizem “...introduzia uma frase para ler no fim de cada lição...”, temos opiniões antagónicas. Por um lado Campagnolo (1979, p:73) ao falar da pontuação, diz que: “(...)introduzir-se-iam pequenas frases mais cedo no decorrer da aprendizagem (...) ao lado das palavras nas respectivas lições”. Mas Helena Mateus, diz o contrário: “ (...) o facto da Cartilha Maternal propor palavras isoladas que podem ser inseridas em frases da autoria dos próprios alunos, tornando-o mais maleável do que alguns livros utilizados na aprendizagem da leitura.” Sem dúvida que as frases feitas “*pelo condicionalismo a que estão sujeitas, resultariam artificiais e pouco interessantes.*” Compete ao professor/educador dinamizar individualmente as palavras tornando-as interactivas e inseridas em contextos próprias das crianças que as lêem, independentemente do espaço geográfico onde se encontram. **E cada palavra pode ser contextualizada ilimitadamente.**

Os inquiridos P4, P15, P37, P38, P52, P66, P67, P72 referem a alteração dos textos, incluindo a lição do Pedro que faz parte da 17ª lição e o Hino de Amor. Sobre estas observações, não nos vamos pronunciar, por elas não estarem no âmbito deste estudo. Pretendemos aqui e por uma opção metodológica e economia de trabalho apenas abordar a questão do léxico usado nas lições especificamente de aprendizagem de leitura ao nível de regras. Deixaremos para outro estudo os textos que compõem a Cartilha, a sua pertinência e enquadramento sociocultural no séc.XXI.

Uma das propostas de actualização que nos é muito querida é a que se relaciona com os meios áudio visuais e as novas tecnologias proposta pelos inquiridos P55 e P56: “...transformar a Cartilha Maternal em versão informática...” e “...software com jogos e exercícios...”. **Acreditamos ser este um capital imensurável para os alunos do séc. XXI e que não podemos adiar mais sem prejuízo de perdermos o comboio da evolução e perdermos a oportunidade de alfabetizar a longa distância sem custos adicionais, apenas sendo necessário uma actualização do software adaptando-nos continuamente à mudança, mantendo a essência do Método.**

---

Esta será a temática principal da terceira parte deste trabalho: “Ideias para o futuro”, tendo sempre presente que a mesma não retiraria a importância e a necessidade do livro, leia-se Cartilha Maternal, bem como do educador ou professor, mas sim ser completado com a existência em suporte informático como um software de apoio, onde a criança de uma forma autónoma pode completar a sua aprendizagem. Adequar a **a ferramenta CDRom ao público alvo sem cair em alterações que desvirtuem a essência do Método é o nosso grande objectivo em pleno século XXI.**

Foram referidas as seguintes “Características Fundamentais da Cartilha Maternal”, que não devem ser mudadas: **“Valores das letras”, “Ordem alfabética da Cartilha”, “Divisão silábica por cores”, “O uso de mnemónicas” e “As lições em pequenos grupos”**. Da análise das mesmas podemos afirmar que trinta e um inquiridos (44%) responderam que não mudariam as regras e os valores das letras. Este é realmente um *ex-líbris* da Cartilha Maternal! Este *fundamento* da aprendizagem é registado nas Linhas de Força do Método “*As letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras*” (Deus, M.L. 1997, p: 93). São muitos os inquiridos que se pronunciam de uma forma clara sobre esta temática (P1, P2, P7, P12, P18, P23, P26, P30, P34, P59): “...levar a criança à descoberta dos valores e regras, que vai aplicando como um jogo...”; “...é essencial à aprendizagem e organização das letras por valores..”. Estes inquiridos abordam ainda a questão da correcção ortográfica reconhecendo a eficácia do Método: “... saber os valores de cada letra facilita a ortografia...”. Uma das Linha de Força contempla exactamente a autocorreção e sem dúvida que os inquiridos, enquanto profissionais experientes no terreno têm essa consciência pois dizem: “... as regras e os valores não só desenvolvem a capacidade de raciocínio, como facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita...” e “.. o valor e as regras permitem à criança aprender correctamente e sem erros o funcionamento da língua portuguesa...”.

Vinte e quatro inquiridos (32%) responderam: que não mudariam a ordem alfabética da Cartilha. Vejamos as Unidades de Registo de nove deles: “...o facto de começar pelas mais fáceis /.../ facilita a aprendizagem...”; “...uma característica importante é a maneira como a cartilha está organizada...”; “...não mudaria a ordem das letras...”; “...não mudaria o princípio fonético da ordem das letras...”; “... a sequência do ensino das letras por ordem crescente de dificuldade..”; “... o grande feito da Cartilha é a gradação das lições...” (P1, P2, P4, P7, P13, P19, P43, P54, P70)

---

A **divisão silábica por cores** foi referido por (28%) dos inquiridos. Nas Unidades de Registo podemos ler que sete deles (P4, P8, P18, P37, P47, P56, P67), dizem que: “...a divisão silábica por cores permite interiorizar facilmente as sílabas...”; “... as duas tonalidades ajudam as crianças a construírem gradualmente a sua aprendizagem...”; “...o corpo da **palavra** não fica sincopado...”; “...as sílabas das palavras diferenciadas através do jogo de cores preto/cinzentos...” Também consideramos esta característica importante sendo que logo na primeira lição se chama a atenção do aluno para esta particularidade que não encontra em nenhum outro livro: “...faz-se nota que no methodo ha lettras de duas côres, lettras pretas e lettras pardas (ou cinzentas), e estabelece-se a norma que – lettras da mesma côr lêem-se seguidamente, sem interrupção.” (Ramos 1901, p:3). Segundo Viana (2002, p: 111) “O recurso a estruturas artificiais, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas.”

O **uso de mnemónicas** na formação temporária dos nomes das consoantes incertas com o objectivo de facilitar a aprendizagem da leitura, é também uma característica que, ainda que não seja condição *sine qua none* permite ao aluno recorrer a ela para se lembrar dos diferentes valores da letra, fazendo apelo à memória das regras de leitura que foi aprendendo parcialmente ao longo do ciclo de aprendizagem. Treze inquiridos (17,3%), referem a importância destas mnemónicas e por isso apresentam esta característica como algo a não mudar. Dizem eles: “...o próprio nome das letras faz todo o sentido...”; “... as mnemónicas das letras funcionam na perfeição para a interiorização dos valores das letras...”; “...não mudaria o uso das mnemónicas que tão bem caracteriza o Método João de Deus...”; “... pelo nome da letra a criança fica a saber que a letra se lê desta ou daquela maneira...” (P3, P4, P11, P40, P58)

Nós subscrevemos esta opinião se bem que, como já dizemos não a consideremos a mais importante pois é possível ensinar a ler usando o Método com todas as rotinas no que concerne à leitura e valores das letras sem referir as mnemónicas. Elas só farão sentido com o objectivo com que o seu autor as criou: **facilitar a aprendizagem**. Em situações pontuais (alfabetização de adultos, de crianças de língua portuguesa não materna...) poderá não ser vantajosa a sua aplicação pois é mais um termo a memorizar, que se não for compreendido na sua totalidade pode dificultar e não facilitar a aprendizagem.

Oito inquiridos P1, P2, P22, P44, P47, P54, P55, P56 salientam o aspecto do método respeitar o ritmo de cada criança que é levada à lição em pequenos grupos e em lições diárias e individualizadas que permitem conhecer e respeitar cada criança no seu todo, conforme podemos verificar: “...*formar pequenos grupos de crianças desperta o gosto pela leitura e a vontade de partilhar saberes...*”; “...*a lição diária transmite uma sensação de ordem, organização e rotina que permitem à criança perceber o “jogo” da leitura...*”; “...*trabalhar em pequenos grupos permite ao educador conhecer as necessidades individuais e arranjar sempre novas estratégias...*”; “...*respeita-se a individualidade de cada criança, o seu tempo a sua maturidade...*”; “...*o ritmo de trabalho/progresso é determinado respeitando a criança...*”

**O respeito pelo ritmo da criança é algo que consideramos vital para a existência da Cartilha!** João de Deus chamou ao seu método “**Arte de Leitura**”. Esta é também uma arte feita de amor, amor que consegue transformar as coisas difíceis em coisas fáceis porque são revestidas de afecto. **As relações afectivas e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança é uma característica de alto valor pedagógico que atravessa toda a obra de João de Deus.** Ele nunca esqueceu a necessidade de individualização, como também não esqueceu a necessidade de estimular e reforçar positivamente as pequenas conquistas da criança, “*porque aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço*” (Viana 2002, p: 119), ele refere, logo na primeira lição que “*Podeis lisonjear o aluno mostrando-lhe em qualquer livro ou página de boa letra o muito que ele já sabe*” (Deus 1876, p: 11).

Ainda referindo as características fundamentais da Cartilha Maternal, temos a opinião de quatro inquiridas que referem o facto da criança, logo **desde a primeira lição ler palavras com significado.** Esta é, para nós **uma das mais importantes características da Cartilha Maternal e que faz dela um Método Interactivo de leitura.**

Sobre as alterações propostas pelos inquiridos subscrevemos quase a sua totalidade. Pensamos que de uma maneira inequívoca **a actualização lexical é uma urgência,** sob pena de as palavras da Cartilha Maternal deixarem de fazer sentido, se não forem usadas na sua totalidade e exploradas com as crianças com a finalidade linguística a que o seu autor as dotou.

**A regra da sílaba forte,** contemplada por alguns como característica a manter no método, **é muito funcional** porque permite, nesta fase de aprendizagem da leitura

de uma língua, compreender de uma forma lógica, do ponto de vista linguístico, a diferença entre [banana], [banãna], [banana] ou ainda [banãna], visto em português haver uma regra que diz que as vogais tónicas se lêem abertas (ou médias) e as vogais átonas de lêem fechadas (ou médias). Esta regra faz todo o sentido até porque implica a explicação da existência dos acentos agudos e circunflexo assim como a sua funcionalidade na língua portuguesa. Estas regras são assimiladas em plena aprendizagem da leitura o que permite ao aluno ler com consciência e raciocínio lógico fazendo da leitura um jogo cheio de descobertas que lhe permitem ler em qualquer contexto ou suporte.

A **hipótese seis** pretendia encontrar uma **relação positiva entre as dificuldades sentidas por alunos e por professores e as questões linguísticas subjacentes ao Método**. Para a maioria dos educadores e professores participantes neste estudo, a compreensão do vocabulário foi a dificuldade mais referida, assim como a aplicação das regras de leitura. Sendo que estas dificuldades são inerentes à língua portuguesa e ao próprio Método, podemos dizer **que esta hipótese se verifica**.

Da análise das respostas obtidas surgiram duas subcategorias: **“Dificuldades Cognitivas”** e **“Práticas de sala de Aula”**. Nas Unidades de Registo extraídas das respostas dos inquiridos, está bem patente a reflexão feita pelas educadoras e professoras sobre as suas práticas. Esta questão provocou de novo o choque com o ponto fulcral, o cerne da nossa investigação: o léxico!

Assim, e ainda que sete dos inquiridos expressem peremptoriamente não encontrar quaisquer dificuldades pessoais no ensino da leitura através da metodologia João de Deus (P1, P2, P4, P19, P20, P34, P42), a verdade é que registamos uma grande percentagem de inquiridos (44%) que encontram alguma dificuldade. **A maior dificuldade manifestada por eles é a de explicar o significado de alguns vocábulos que estão nas lições e que não fazem parte do vocabulário activo das crianças**. As educadoras e professoras alegam que mesmo explicando à criança o significado das palavras e a ajudem a inserir essa palavra numa frase ela não deixa de pertencer ao léxico passivo das crianças porque ela nunca mais ouve esse termo o que o fará cair no esquecimento sem passar para o léxico activo. Assim, a dificuldade em contextualizar as palavras nas vivências das crianças – facto essencial à aprendizagem e estímulo à leitura – leva as educadoras e professoras a apresentarem este facto como o mais relevante.

Também as questões de ordem linguística são apresentadas com dados significativos por muitos inquiridos: P8, P9, P12, P13, P14, P16, P22, P27, P28, P30, P43, P45, P48, dizem eles que é difícil: “...*explicar-lhes a letra /x/... porque não tem regras..*”; “...*os valores das letras /s/ e /x/...*”; “...*conseguir que aprendam tantos valores...*”.

Como podemos ver a aprendizagem da letra /x/ é uma das dificuldades. Mas não foi nada que João de Deus não previsse, não fosse ele conhecedor exímio da língua portuguesa, diz ele “ *Este mesmo valor já sabemos quanto é accidental no fim, e também não é certo no princípio. Parece pois que muito de propósito escolheram os mathematicos o /x/ para symbolo da incógnita...*” (Deus 1876, p:85). Sendo esta letra difícil de ensinar, podemos recorrer à mnemónica *kcecezêxe* para de algum modo ajudar o aluno a saber ler as palavras com esta letra. Diz ainda João de Deus ( 1876, p:85) “ *Mas ali tendes mais uma razão para lhe darmos um nome que offereça por assim dizer, à escolha do principiante valores tão diversos e tão incertos.(...) e o mesmo ouvido guiará o aluno...*”. Pensamos que na posse deste conhecimento devemos ser prudentes e dosear a aprendizagem consoante a capacidade dos alunos.

Quanto à dificuldade sentida em “...*explicar a regra da letra /m/ quando tem função de til...*” também foi prevista por João de Deus e por isso ter deixado essa consoante para o fim das lições quando se calcula o aluno já deverá ter alguma fluência na leitura e aí *o ouvido o guiará* no sentido de identificar se a letra está com função de letra ou de til. João de Deus (1876, p:56) disse a este respeito referindo-se ao /m/ e ao /n/: “ *ambas essas consoantes servem muitas vezes de til, o que é duro de explicar*”.

Outras dificuldades são expressas pelos inquiridos mas não as consideramos de grande relevo pois cremos serem pontuais e localizadas no tempo e no espaço, naturais de situações ultrapassáveis facilmente. São exemplo disso as dificuldades regionais: “...*ensinar determinados sons como /ou/ e /ão/...quando eu os pronuncio de maneira diferente dos meninos*” (P43). A curiosidade deste relato é que esta professora é natural de Lisboa e está a leccionar no Porto. A pronúncia característica do Porto nos fonemas referidos é realmente diferente da pronúncia de Lisboa o que sendo uma dificuldade não é, em nosso entender um obstáculo se respeitarmos a oralidade do aluno. Também as questões de lateralização e orientação espacial, trabalhadas atempadamente pelas educadoras, são ultrapassáveis: “...*ajudá-los a identificarem a grafia simétrica do /b/ e do /d/...*”; assim como as dificuldades relacionadas com a concentração da atenção “é

*difícil ...manter-lhes a atenção...*”, que pode passar pela falta de motivação. Nesta situação a educadora experiente conseguirá resolver através da aplicação de estratégias diversificadas e lúdicas que ajudará a criança a concentrar a atenção.

A questão da dicção deficiente de algumas crianças foi apresentada pelos inquiridos P18, P21, P33, como uma dificuldade para o ensino da CM. Acrescentamos que as educadoras encontram no Método, através dos pontos de articulação exigidos para a pronúncia correcta do fonema uma ferramenta excelente e única para a superação desta dificuldade que não é da professora mas do aluno. A professora só tem de usar as ferramentas que a metodologia lhe proporciona e ajudar a criança a corrigir a sua deficiente dicção e ao mesmo tempo levá-la a pronunciar correctamente cada palavra lida. As dificuldades de dicção aos 5 anos de idade são normais e superáveis no decorrer do ciclo de aprendizagem. E isto é verdade porquanto a educadora P33 refere: “*...é uma maravilha e no máximo em janeiro estão todas as crianças a ler.*”

**Na realidade a imaturidade de algumas crianças pode levar as educadoras a sentirem dificuldade em fazê-las compreender e memorizar as diferentes regras existentes na metodologia e que permitem aprender relacionando, associando saberes e conhecimentos memorizados.** Alguns fonemas são difíceis de pronunciar pelas crianças e isso impede um avanço mais rápido, dificultando – dizem as educadoras – a aprendizagem. Sendo que o Método privilegia a sensibilização da criança para com o seu aparelho fonador porque desta maneira o aluno pode corrigir a sua dicção em caso de dificuldade natural, são as educadoras que têm aqui um papel fundamental! Cabe-lhes a elas o ensino do ponto de articulação das letras (nomeadamente consoantes) para que a criança tome consciência de como as pronuncia ou o que tem de fazer aos articuladores (língua, dentes, lábios...) para as pronunciar correctamente. João de Deus já deixava essas recomendações bem claras aos professores que usavam a sua Cartilha. Dizia ele: “*... uma indicação podeis fazer muito clara e proficua, ao vosso alumno, e é que deixe a lingua pegada ao céu da boca. Por um dos muitos mysterios da palavra, assim se profere elegantemente o // final, ou posterior á voz.*” (Deus 1876, p: 33). Desta forma João de Deus sugere estratégias que ajudam as crianças a serem analistas da língua. Mais do que um auxílio à articulação, a criança acede facilmente à consciência do fonema. Assim, todas as dificuldades das crianças são explicadas do ponto de vista articulatorio o que, e pelos resultados alcançados pelos alunos ao fim de alguns meses de iniciação à leitura, nos leva a

concluir que as **dificuldades aqui referidas pelos inquiridos revelam a seu forte sentido de responsabilidade e preocupação com as aprendizagens dos seus alunos, uma vez que este estudo lhes permitiu reflectir sobre as suas práticas e verbalizarem com clareza as dificuldades que no fundo são as dificuldades da língua portuguesa.**

A imaturidade da criança também não lhe permite, com a rapidez esperada pela educadora, que a automatização/mecanismo da leitura seja muito acessível. Por vezes é muito difícil até a criança deixar de soletrar e passar a ler de uma forma global as palavras que já conhece e fazer aquilo que forma um leitor hábil, como diz Morais (1997). Nesta fase a criança não recorre só ao raciocínio e à lógica das regras linguísticas (processo ascendente), mas usa a memória visual e lê na globalidade (processo descendente).

As **Práticas na sala de aula**, referem que se a organização da sala para aplicação do método não for adequada esse pode ser um factor inibidor para uma excelente aprendizagem. As crianças devem ir todos à lição diariamente demorando cada um tempos diferenciados, assim diz Ramos (1901:13) “ *Nunca se admite a ler senão um alumno de cada vez, de preferência escolhido entre os medianos, que é sempre o maior número e por quem o professor deve regular a manhã do ensino. /.../ Chamam-se todos alternadamente, se para isso há tempo; mas os mais inteligentes estão seguros e este methodo não precisa de enfadonhas insistências.*”

**É necessário que todos os alunos vão à lição no seu pequeno grupo e que se dê atenção especial aos que têm mais dificuldade.** As educadoras referem a dificuldade em gerir o tempo de lição de modo a contemplar todos os alunos e ao mesmo tempo que dão a lição a um grupo terem a restante turma disciplinada e a trabalhar nas suas tarefas individuais e diversificadas “...*estar atenta ao grupo da Cartilha e à restante turma...*” (P11, P15). Obviamente que a capacidade de cada educadora ou professora ter o seu grupo disciplinado, já é uma questão de estratégia e organização de sala de aula, a que a Cartilha é alheia.

Sobre as dimensões da CM na sala de aula, Maria da Luz de Deus (1997), apresenta uma nova orientação, marcada por discursos pedagógicos actuais sobre processos interactivos de ensino. Vejamos o que diz a autora: “*O livro deve ser grande, bem impresso, com letras que facilmente fixem a atenção da criança. As lições são dadas a grupos de três ou quatro crianças, de preferência escolhidas entre elas. Essa*

*pequena equipa, que funciona como tal, torna as lições mais vivas, e equilibra em interacção o comportamento individual de cada aluno: os mais rápidos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca responderão em coro, o que seria muito errado, cada um falará por sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa. Apesar de trabalhar em grupo, a aprendizagem deve ser personalizada.” (p:20)*

A diminuta capacidade de concentração de algumas crianças é também referido como uma dificuldade para as professoras e educadoras. Sentem a necessidade de serem activas, criativas e dinâmicas na transmissão dos conhecimentos inerentes a cada lição sendo este o único meio para o sucesso, aliás o inquirido P2 refere exactamente não sentir dificuldades na aplicação do método porque **“utilizo estratégias diversificadas enquanto dou as lições e sempre de acordo com o ritmo de cada criança”**.

A gradação das lições no que se refere à dificuldade linguística apresentada é de tal maneira coerente que todas as dificuldades vão sendo ultrapassadas. Na ajuda que os pais podem dar em casa encontra-se uma dificuldade apresentada pela inquirida P3. O facto da CM ter uma terminologia muito própria e especial apenas usada na sua aprendizagem na sala de aula, impede os pais de ajudarem os filhos por não dominarem essa linguagem peculiar ( ex: mnemónica das letras). Desta forma João de Deus, tinha uma visão já muito especial sobre o papel do professor e da escola, não transferindo (como hoje se faz em demasia...), para a família o dever de ensinar. Assim, é na escola que esta aprendizagem deve ser feita e não em casa. Ainda que os pais se devam envolver com a escola, nesta área específica pensamos igualmente importante que possam ajudar lendo eles para os filhos, adquirindo livros e material que possam estimular à leitura e claro, como tudo passa mais pelo modelo/exemplo do que pelas palavras, é importante que os filhos vejam os pais a lerem e a escreverem e assim compreendam a importância e a funcionalidade da leitura e da escrita para as suas vidas.

**Que fazer para superar estas dificuldades sentidas pelas educadoras e professoras na aplicação do método?**

**A motivação e o empenho** são factores apresentados pelo inquirido P47. Sem dúvida que a motivação **da educadora para a elaboração de estratégias inovadoras** assim como o seu empenho em atingir **objectivos fazem de qualquer método de leitura um sucesso**. O papel do professor ou educador é pois, para nós de grande importância. A sua postura na sala de aula, os conhecimentos que recebeu na sua

---

Formação Inicial, e a sua motivação para o ensino serão factores de peso na forma como as crianças fazem a aquisição da competência da leitura. Curto *et al.* (2000, p:83) dizem que “ **A motivação não é inata, nem é eterna: deve ser estimulada e mantida.**”

Para cinco dos inquiridos (P1, P8, P18, P21, P42) o factor que melhor expressa o desejo de aprender é o entusiasmo que as crianças manifestam: “...*não expressam dificuldade pois estão ansiosas por aprender...*”; “...*o entusiasmo é grande para aprenderem...*”; “...*sinto-os motivados porque brinco e conto histórias...*” Estes relatos são muito gratificantes para nós pois achamos que ensinar é isso mesmo, é motivar, é cativar o aluno através de uma atitude positiva e dinâmica.

No entanto, podemos encontrar em dois inquiridos (P47, P48) um aspecto negativo e que interfere na forma como a aprendizagem se vai manifestar, dizem eles que as crianças sentem “...*angústia por terem medo de falhar...*”. Esta reflexão é muito curiosa e aponta o cansaço da criança quando o educador/professor não utiliza estratégias envolventes e criativas, e que as mesmas sejam adequadas a cada criança, sendo que devem ser diversificadas, que apelem aos conhecimentos dos alunos e lhes proporcionem prazer em assimilar mais conhecimentos que associam, que relacionam e lhes vai permitir adquirir um maior domínio e fluência na leitura.

Para terminar citamos P42 que diz “ ***A Cartilha Maternal é uma excelente “ferramenta” de iniciação à leitura. A sequência das lições tem muita lógica, está bem conseguida. Não sinto dificuldades quando ensino a ler as crianças.***”

Quanto às estratégias apresentadas pelos inquiridos elas são de grande valor pedagógico não só para o ensino mas para a formação pessoal e social dos alunos. Apresentamos de seguida as estratégias teóricas e práticas mais referidas neste estudo: “**Leitura de Palavras, frases e textos**”; “**Histórias**”; “**Revisão da lição anterior**”; “**Leitura de imagens**”; “**Canções**”; “**Jogos**”; “**Expressão plástica**”; “**Dramatizações**”; “**Jogos informáticos**”; “**Escrita**”; e “**Letras móveis**”.

Curto *et al.* (2000, p: 92) diz que **o professor tem, nesta área, um atitude construtivista porque é ele o protagonista activo da aprendizagem dos seus alunos.** “***É ele quem decide o que deve ser ensinado, os conteúdos, os materiais, a organização do trabalho e da actividade. Deve ter uma grande quantidade de ideias, uma grande habilidade nos procedimentos e nas estratégias de ensinar e lidar com os alunos e excelentes atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino.***”

---

A estratégia do contar/ler histórias tem uma percentagem de 18,8%.

Por outro lado os inquiridos P11, P29, P33, P34, P39, P42, P43 dizem que contam histórias “...*conto histórias sobre a letra...*” e que inventam **pequenos poemas**, mesmo pequenas histórias sobre a letra: “... *invenção de histórias alusivas à letra.*”; “...*invento nomes e histórias para as letras...*”. Também contar uma história inventada que sirva de revisão do que já se aprendeu é uma prática comum dos nossos inquiridos “...*leitura de poemas ou histórias sobre a letra aprendida..*”. Sabemos que **cantar canções alusivas à letra ou ao fonema, apelando desta maneira à consciência fonológica e fazer as crianças repetirem sons, cantados ou falados são estratégias de grande valor pedagógico**. Alguns inquiridos dizem praticar esta estratégia em sala de aula: P1, P11, P16, P26, dizem: “... *cantamos canções.*”, “... *canções em que entram essas letras...*”.

Por outro lado, os inquiridos P5, P7, P13, P20, P25, P41 afirmam que devem levar a criança a ler palavras, frases ou mesmo pequenos textos em que elas de uma forma mais activa, e não só passivamente ouvintes, interajam com a produção lida, é prática corrente e diríamos muito produtiva como podemos ver nas citações dos inquiridos: “...*leitura individual com pequenos textos e frases...*”; “...*leitura de palavras com as letras aprendidas...*”; “...*leitura em conjunto, em voz alta, de livros que eles gostem...*”.

Quando nos referimos à aprendizagem da lição da Cartilha, é indispensável não esquecer que a sua estrutura permite exactamente associar conhecimentos, relacionar saberes e por isso a revisão da lição anterior é uma estratégia fundamental. Assim os conhecimentos não aparecem fragmentados, isolados mas articulados num objectivo comum de levar a criança a leituras com sentido. Tal como dizem os inquiridos P37, P38, P41, P45 “...*leio sempre pelo menos duas vezes a mesma lição...*”; “...*revisão das lições aprendidas sempre antes de uma nova lição*”. **O recurso à memória discursiva da criança é um factor de aprendizagem muito praticado no Método**, porque ele fomenta exactamente esse imperativo. Cada lição está construída de “*modo a conter somente figuras anteriormente adquiridas, e eventualmente, uma nova figura a cuja aquisição é dedicada a nova lição.*” (Campagnolo 1979, p:60). Isto quer dizer que rever a lição anterior é preparar o terreno para uma nova aquisição, simples mas clara na lição do dia.

**Ler imagens e conversar sobre elas** é também uma estratégia apresentada por vários inquiridos. Ainda que a aprendizagem da leitura, segundo o Método, não deva ser submetida às imagens, as actividades de consolidação são bastante valorizadas através do uso de imagens que permitirão à criança visualizar e conceber o objecto da palavra lida. Isso permite-lhe, eventualmente, conhecer, através da visão, a palavra, enriquecendo os seus conhecimentos sobre o que leu. A imagem ilustrando a palavra lida pode aparecer em suporte de papel, em suporte informático, ao vivo e em tamanho real.

No que concerne às Estratégias Práticas vinte e dois dos inquiridos (P8, P11, P13,P14, P16, P20, P21, P22, P23, P28, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P44, P45, P46, P48) dizem que **o jogo lúdico** é uma actividade que fazem com frequência. Os inquiridos dizem fazer: “...jogos lúdicos tendo por base a leitura e a escrita...”; “...recorrendo a jogos com letras de várias leituras... (valores)” ; “...jogos com rimas e de lateralização...” ; “...uma boa dinamização com jogos e brincadeiras...”; “...jogos de palavras...”; “...loto de palavras...”; “ jogos de consciência fonológica...”; “...a casinha de palavras...”; “...palavras cruzadas...”; “...jogo da “mala de escrita”...”; “...jogo da caça ao intruso...”

Também as **dramatizações e os teatros de fantoches** são actividade desenvolvidas em sala de aula por 12,5% dos respondentes.

Em percentagens muito pequenas ficam outras estratégias criativas, dinâmicas e inovadoras como sejam: **recorte, colagem e picotagem** (12,5%); também 12,5% para os fantoches e as canções; **modelagem e plasticina** (6,25%); ilustrações e desenhos assim como os jogos de consciência fonológica tem igualmente 6,25% .

O uso de **letras móveis** e do **flanelógrafo** é a segunda estratégia mais aplicada pelos 27% dos educadores e professores. Os inquiridos respondem que utilizam letras móveis nas suas salas de aula e que as crianças, em grupo ou individualmente, manipulam este material didáctico que consideramos de grande valor pedagógico porque permite aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas.

As propostas de trabalho (fichas escritas) completam a terceira estratégia de trabalho mais usada para a consolidação das lições dadas. Representam 20,8% das respostas. Sendo esta uma actividade de certa forma rotineira e vulgar, ela representa o

capital de conhecimentos aferidos pela educadora/professora de forma a construir o portefólio da criança que servirá de avaliação do seu desenvolvimento e das aquisições feitas ao longo do ciclo de aprendizagem.

Para desenvolver a consciência fonológica Viana (2007) propõe actividades que podemos encontrar também em Lopes (2006), por exemplo: separar as letras do nome e tentar reconstruí-lo; dar palavras cortadas em pedacinhos e pedir à criança que a descubra; descobrir a primeira sílaba de uma palavra cortada aos pedacinhos; descobrir, de entre um conjunto de palavras, as que começam como RRRosa; descobrir, de entre um conjunto de palavras, a “intrusa” relativamente ao som inicial ; descobrir palavras que começam pelo mesmo som ou letra (...).

Três inquiridos (P24, P30, P43) referem o suporte informático como uma das estratégias a implementar e sugerem exactamente que se elabore uma Cartilha Maternal em CDRom interactivo. Dizem eles: “... *recorro a meios de suporte informático (...)*”; a “*jogos de computador(...)*” e a “*jogos de computador em sites da internet (...)*”

No futuro próximo pensamos que seja uma boa estratégia e que as novas tecnologias têm algo a dizer a esta metodologia que, ao contrário de estar ultrapassada apresenta bases sólidas pedagógicas e linguísticas que lhe permitem adaptar-se ao futuro. E citando Viana (2002, p:119) “ *...pensamos que é tempo de investigar mais profundamente a eficácia de um Método português, à luz das recentes perspectivas da linguística e de outras ciências da cognição.*”

### 8.3 Interpretações finais das categorias

Em jeito de conclusão apresentamos um **Quadro Sumário** das 8 Categorias anteriormente apresentados (Quadro 79) por nos permite sistematizar os resultados.

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Definições operatórias</b>
<b>Categoria 1</b> Apresentação das minúsculas e das maiúsculas em simultâneo	Sub-categoria 1.1 <b>Pertinência do ensino simultâneo das minúsculas e das maiúsculas</b>	- <i>Capacidades metacognitivas</i> - <i>Correcção morfológica e sintáctica das frases</i>
	Sub- categoria 1.2 <b>Dificuldades cognitivas reveladas na aprendizagem em simultâneo das minúsculas e das maiúsculas</b>	
<b>Categoria 2</b> Ordem Alfabética da Cartilha	Sub-categoria 2.1 <b>Ordem Alfabética da Cartilha</b>	- <i>aquisição gradual de conhecimentos</i> - <i>interiorização crescente dos valores dos fonemas</i> - <i>dificuldade gráfica e fonológica</i>
<b>Categoria 3</b> “Letra Bicuda”	Sub-categoria 3.1 <b>Vantagens da “letra bicuda”</b>	- <i>motricidade</i> - <i>grafismo</i> - <i>estética (beleza gráfica)</i>
	Sub-categoria 3.2 <b>Desvantagens da “letra bicuda”</b>	- <i>transição para a letra cursiva</i> - <i>apoio dos pais</i> - <i>os manuais</i> - <i>vivências caligráficas das crianças</i> - <i>aparecimento da “bicudonda”</i> - <i>processo de aprendizagem</i>
<b>Categoria 4</b> Propostas de alteração à Cartilha	Sub-categoria 4.1 <b>Propostas de alteração à Cartilha Maternal</b>	- <i>nível lexical</i> - <i>nível gráfico</i> - <i>Cartilha Interactiva</i>
<b>Categoria 5</b> Características intrínsecas ao Método	Sub-categoria 5.1 <b>Características fundamentais do Método</b>	- <i>valores das letras</i> - <i>ordem alfabética</i> - <i>divisão silábica por cores</i> - <i>mnemónicas</i> - <i>lição em pequenos grupos</i>
<b>Categoria 6</b> Dificuldades sentidas pelas educadoras e professoras	Sub-categoria 6.1 <b>Dificuldades linguísticas</b>	- <i>lexicais</i> - <i>linguísticas</i>
	Sub-categoria 6.2 <b>Práticas de sala de aula</b>	- <i>grupos de leitura</i> - <i>gestão do tempo</i> - <i>gestão simultânea das práticas educativas</i>
<b>Categoria 7</b> Dificuldades sentidas pelos alunos	Sub-categoria 7.1 <b>Dificuldades cognitivas</b>	- <i>maturidade</i> - <i>lexicais</i> - <i>linguísticas</i>
	Sub-categoria 7.2 <b>Relação professor/aluno</b>	- <i>factores positivos</i> - <i>factores negativo</i>
<b>Categoria 8</b> Estratégias utilizadas para consolidação das lições	Sub-categoria 8.1 <b>Estratégias teóricas</b>	- <i>leitura de palavras, frases e textos</i> - <i>histórias</i> - <i>revisão da lição anterior</i> - <i>leitura de imagens</i> - <i>canções</i>
	Sub-categoria 8.2 <b>Estratégias práticas</b>	- <i>jogos</i> - <i>expressão plástica</i> - <i>dramatizações</i> - <i>jogos informáticos</i> - <i>escrita</i>

Quadro 79 - Sumário das oito categorias

No Quadro atrás apresentado encontramos expressas algumas das características intrínsecas ao Método de Leitura João de Deus, como seja a Ordem Alfabética, a referência ao uso da letra bicuda e a discussão sobre o ensino simultâneo das maiúsculas e das minúsculas. Nas categorias quatro e cinco sobre as propostas de alteração vamos encontrar o léxico de uso raro das lições como factor inibidor da aprendizagem, assim como encontramos as características que se apresentam como imutáveis pelos respondentes deste estudo. As estratégias de consolidação e as dificuldades de aplicabilidade sentidas pelos alunos e pelas professoras, obrigaram com certeza os inquiridos a uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, sobre as suas dificuldades ou facilidades na aplicação do Método e a verbalizarem questões que eventualmente, de outra forma, o não fariam. Este quadro vai permitir, no âmbito do nosso estudo, extrair a informação necessária para a formulação de futuras linhas de investigação sobre este Método de Leitura.

#### 8.4 Síntese final

Este estudo revelou-se **pertinente para a comunidade educativa** envolvida, em virtude de termos obtido 70 % de respostas dos oitenta e sete inquiridos enviados, o que nos permite concluir que a importância deste estudo foi reconhecida por todos os participantes.

As seis hipóteses apresentadas no início deste trabalho de investigação foram verificadas, quase na sua totalidade. A hipótese dois, foi aquela que não se verificou de uma forma expressiva. A temática da actualidade do léxico, e se ele satisfaz as necessidades dos alunos, não reuniu consenso. Por um lado, a resposta foi claramente positiva se considerarmos que quarenta e sete dos inquiridos disseram que o léxico actual satisfaz as necessidades dos alunos e só vinte e oito disseram que não. Por outro lado as propostas que apresentaram para alterar vocábulos foi reveladora de uma não satisfação lexical. Consideramos então que as respostas dos inquiridos foram incongruentes.

A **alteração lexical**, é um assunto transversal a todo este estudo, e podemos dizer que recebemos, dos inquiridos, inúmeras propostas de palavras para alterar. (Anexos VIII e IX).

A temática do léxico está presente ao longo de todo o trabalho. Como refere Casteleiro (1984) é importante considerarmos que existe um vocabulário fundamental para aprender uma língua e esse vocabulário foi encontrado através de um estudo profundo que aferiu 2217 vocábulos como essenciais para que se aprenda a língua portuguesa. Todos são vocábulos de uso corrente. Dada a sua pertinência apresentámos esse projecto no capítulo seis realizando também um estudo comparativo com os vocábulos da Cartilha Maternal. Daí resultou uma constatação bastante importante e interessante, que foi a seguinte: por um lado registámos que dos setecentos e cinco vocábulos da CM metade fazem parte do PF: por outro lado, entre as muitas propostas dos inquiridos, oitenta e dois vocábulos propostos para substituição fazem parte dos vocábulos do PF (ver quadro 59). Estes oitenta e dois vocábulos propostos pelos inquiridos e que existem no PF revelam, pensamos nós, pertinência e actualidade nas propostas feitas.

Deste modo é compreensível que os inquiridos tenham proposto, por uma percentagem significativa, retirar vocábulos como /gorar/, /zurzisses/, /sege/, /lapuz/ e /execrável/, (Anexo VIII) para serem substituídos por: /gelado/, /abelha/, /bolo/, e /escola/. Como já foi referido, o vocábulo /bolo/ fazia parte do léxico da 1ª edição da CM em 1876 tendo sido retirado em 1889, sem qualquer explicação por parte da editora. Obviamente, este é um vocábulo de uso corrente das crianças e faz todo o sentido ser introduzido na respectiva lição.

Podemos dizer que se verificou a hipótese seis, porque se estabelece efectivamente uma relação positiva entre as dificuldades sentidas pelos alunos e pelos professores no que se refere à aplicação do Método. Para a maioria dos educadores e professores, participantes neste estudo, a **compreensão do vocabulário foi a dificuldade mais referida**. Dizem eles que as dificuldades sentidas no ensino/aprendizagem do método, se concentram no uso de **alguns vocábulos utilizados** e que, segundo os inquiridos, representam um obstáculo à compreensão do escrito, porque são **de uso raro e as crianças não os integram no seu léxico activo**, ainda que lhes seja explicado o seu significado. Só numa perspectiva de actualização lexical se poderá compreender as palavras da filóloga Carolina Michaëlis (1877) que dizia que a Cartilha era: “*simples, lúdica e transparente*”. Foi pensada pelo seu autor dessa forma e assim poderá continuar, se tão só for feita a substituição de alguns vocábulos de forma a transformar o léxico das lições, completamente capaz de

desenvolver ainda mais o vocabulário dos alunos levando-os a integrarem todas as palavras lidas no seu léxico activo. Outra dificuldade apresentada pelos inquiridos relaciona-se com as regras da língua portuguesa que tem fonemas representados pelo mesmo grafema, ex: /j/ , /g/, e grafemas com mais do que um fonema, ex: o /s/ pode valer [s], [z] e [ʃ]. Desta forma as dificuldades são inerentes à língua.

Cuetos (2007) diz que **os métodos fónicos são os mais recomendados** mas têm o problema de trabalhar com signos abstratos que são os fonemas e que nem os fonemas nem os grafemas são, nesta altura da aprendizagem, familiares para as crianças, portanto a criança tem que aprender esta relação totalmente de memória. E não só a deve aprender como automatizar, **porque para ler uma palavra tem que transformar todas as letras que a compõem nos sons correspondentes e ler num curto espaço de tempo**. Quanto mais depressa ler melhor, quanto maior bagagem de memória tiver mais depressa lê porque mais depressa faz a transformação dos símbolos em sons.

Mas no fundo podemos compreender que aquilo que parece difícil transforma-se em fácil (Viana 2002). Na verdade podemos ler qualquer palavra memorizando apenas cerca de 40 sons em português ( no espanhol apenas 29...). Parece que apenas temos de saber essas combinações arbitrárias de grafema/fonema. No entanto, essa transformação de letras em sons *“exige competências cognitivas de abstracção e rapidez de processamento que mesmo assim impedem que uma grande parte da população não consiga ler com normalidade”* (Cuetos 2007, p:11). Então as dificuldades sentidas pelas educadoras, professoras e crianças são parte integrante do desenvolvimento da competência leitora e será ultrapassada quando devidamente integrada nas capacidades individuais de cada criança.

Para Viana (2007), a prática em ouvir unidades de som do sistema de escrita, aprender as correspondências entre essas unidades e os signos gráficos que as representam e imaginar como as unidades se relacionam para formar palavras são os elementos essenciais de um ensino de leitura eficaz. Quanto mais habilidades forem praticadas pelos olhos, pelos ouvidos e pelas mãos, melhor.

A orgânica de sala de aula é um factor que poderá ser inibidor ou acelerador de dificuldades. As estratégias usadas na sala de aula devem ser dinâmicas, inovadoras, interactivas, fazendo do aluno um elemento essencial da sua própria aprendizagem.

Podemos dizer que **foi verificada** a hipótese que pretendia saber se existe relação entre a **aprendizagem da leitura e o uso simultâneo dos alfabetos maiúsculo**

---

**e minúsculo.** Os inquiridos dizem que se aprenderá com facilidade se os dois alfabetos forem apresentados em simultâneo ao aluno.

Curto *et al.* (2000), concluíram que a criança utiliza letra de imprensa maiúscula nas suas primeiras experiências de escrita. São traços semi-rectos e descontínuos que a sua motricidade fina melhor consegue desenhar. **A letra minúscula cursiva é mais difícil pois requer maior destreza manual.** As criações espontâneas da criança são efectivamente feitas através do alfabeto maiúsculo, no entanto e como diz Eric (2002) a frequência da escolaridade básica deve levar a criança à passagem para a escrita da letra cursiva e não permanecer no desenho da letra de imprensa maiúscula. Desta forma, um contacto simultâneo com os dois alfabetos no período da leitura será facilitador da aprendizagem, sendo que isso não implica forçosamente que a criança as tenha que saber desenhar na caligrafia manuscrita. A existência da letra maiúscula de imprensa nas lições da CM é, para nós, um indicador de sucesso e estímulo na aprendizagem.

*“Se a leitura e a escrita estão funcionalmente associadas – escreve-se a pensar que alguém vai ler, e lê-se o que está escrito – já não se pode afirmar o mesmo dos processos cognitivos que neles intervêm”* (Sousa 1999, p:15), desta forma deve-se respeitar as capacidades da criança. Curto *et al.* (2000, p:47) também dizem que *“ler e escrever são tarefas independentes”*, pensamos então que a sua evolução deve ser natural e a criança deverá fazer as suas descobertas escrevendo primeiro as letras de imprensa maiúsculas e depois aos poucos a letra manuscrita. Se o desenho da maiúscula manuscrita for difícil, deve-se deixar a criança adquirir essa capacidade, e naturalmente a escrita cursiva aparece. O professor deve ser um modelo para a criança e com certeza que, nas suas diferentes produções, ela tenderá a imitar o professor.

Os educadores e professores com experiência na aplicação do Método consideram que existe uma relação muito significativa entre a facilidade na aprendizagem e a **Ordem Alfabética** usada na metodologia João de Deus, podemos assim dizer que esta hipótese se verificou. Na verdade a ordem alfabética da Cartilha concebida por João de Deus é reconhecida hoje por investigadores como Morais (1997), Viana (2002) e Silva (2005) como uma mais valia para a aprendizagem.

Sobre a ordem alfabética da Cartilha, Mira (1995) diz que João de Deus compreendeu a necessidade de uma ordem de progressão no ensino da leitura. Dai é importante referir que **esta ordem, pela qual se ensinam as letras na Cartilha Maternal, é um elemento facilitador da aprendizagem.**

Segundo os inquiridos neste estudo **a introdução de mudanças permite o enriquecimento da Metodologia**, quando se verifica uma atitude positiva por parte dos professores e educadores, ou seja um professor que manifesta uma atitude reflexiva, que quer melhorar as suas práticas e adaptá-las em função do aproveitamento dos seus alunos. Desta forma todos saem valorizados, as crianças e o professor.

A característica do método que os inquiridos **dizem imutável é a divisão silábica por cores**. Sobre este aspecto do Método, Viana (2002, p:111) refere: “ *O recurso a estruturas artificiais, indicando a divisão da palavra gráfica, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas*”. O facto da criança lidar desde as suas primeiras experiências de leitura com palavras é de extrema importância e a separação das sílabas usando cores sem quebrar a unidade gráfica é uma mais valia para a criança e apresenta-se como uma ferramenta de trabalho de grande valor pedagógico.

As **estratégias usadas** pelas professoras e educadoras para consolidar os conhecimentos adquiridos nas lições ao longo do ciclo de aprendizagem são de grande valor pedagógico se considerarmos a diversidade das mesmas: **letras móveis, jogos lúdicos, plasticina, fichas escritas, desenhos, colagem, picotagem, modelagem e o contar/ouvir histórias** são tarefas importantes que permitem à criança desenvolver competências diversas, desde a motricidade fina, a memória, a compreensão e a descoberta lúdica através de jogos que permitem o raciocínio e o prazer da conquista.

A **utilização de ferramentas informáticas** foi considerada benéfica na divulgação e actualização de práticas conducentes com a Cartilha Maternal. A maioria dos respondentes revelou estar sensível à importância das novas tecnologias independentemente da sua idade e da experiência profissional. Quanto a fazerem parte de uma plataforma on-line, 79% dos inquiridos respondem afirmativamente. Podemos dizer que esta hipótese se verificou. A existência de um website ou um Blog parece de grande pertinência, considerando que além dos profissionais da Associação de Jardins Escolas João de Deus, muitos outros professores conhecem o Método, porque tiveram formação conosco nesta área, quer nas Acções de Formação Contínua de Professores, quer nos Cursos de Complemento de Formação e o interesse em questionar, em saber mais, em querer aplicar o método noutros contextos escolares, foi sempre muito grande e esta seria, com certeza, uma oportunidade de ligar em rede em todo o país, e não só, interessados nesta metodologia.

---

Sendo do nosso conhecimento a existência de experiências realizadas nesta área com sucesso, como a de Richard Olson e a sua equipa da Universidade do Colorado em 1986, e a de Cuetos (2007), com o método interactivo de leitura (método MIL), e, após a análise do presente estudo, consideramos **fundamental e necessário a criação de um projecto de construção de uma Cartilha Interactiva**, cujo protótipo apresentamos no último capítulo deste trabalho.

Acreditamos que a **elaboração deste projecto permitirá acompanhar a evolução do ensino no mundo de hoje, e enriquecer o Método de Leitura João de Deus, prestando-lhe uma homenagem justa e sincera, garantindo uma maior divulgação e a sua continuação para as próximas gerações.**

Em jeito de conclusão e perante a análise, interpretação e sistematização dos dados recolhidos neste estudo, cremos poder dizer, nesta síntese final, que **foram respondidas as nossas questões de investigação. Por um lado verificou-se que as práticas educativas das educadoras e professoras associadas às características específicas e intrínsecas do Método, permitem, efectivamente, aos alunos, o desenvolvimento da proficiência leitora. Por outro lado, podemos constatar, ao longo da investigação e na revisão da literatura, que o Método assenta em pressupostos científicos.**

## **8.5 Limites da investigação**

- Consideramos como limite à nossa investigação o facto de a termos feito recorrendo apenas a uma população de professores e educadores a trabalharem na Associação João de Deus. Deste forma pode ter havido algum enviesamento provocado por este constrangimento. O factor institucional pode ter sido inibidor.

Cremos que um alargamento da amostra a professores e educadores que não estando a trabalhar na Associação, tenham conhecimento do Método porque na sua formação o aprenderam, seria eventualmente de grande interesse.

- Pelo facto de a investigadora ter mantido todas as suas funções profissionais durante a elaboração deste estudo, consideramos que o factor tempo foi limitativo.

## 8.6 Futuras linhas de investigação

Com base nos resultados obtidos consideramos interessante estabelecer futuras linhas de investigação com as quais podemos continuar o nosso estudo, no sentido de tornar efectiva as propostas que pretendemos introduzir ao Método de Leitura João de Deus de forma a enriquecer esta metodologia e a torná-la ainda mais conhecida e reconhecida por toda a comunidade científica e educativa. Assim pretendemos, em trabalhos futuros reflectir e apresentar propostas que possam:

- Valorizar a escrita passando pela elaboração de novos cadernos que sirvam de suporte e orientação a diversos trabalhos que desenvolvam os pré-requisitos da aprendizagem da escrita.
- Promover a construção de uma plataforma on-line, uma página com um link à ESE que permita aceder rapidamente à AJEJD, aos produtos de Biblioteca e Museu, inscrição em Cursos e Acções de Formação presenciais ou à distância, etc., assim como a venda on-line de produtos como o CDROM da Cartilha, a própria Cartilha Maternal em livro, o Guia Prático e livros com referências a esta temática.
- Apresentar uma Cartilha em suporte informático, um CDROM onde alunos, pais e professores possam, em casa ou na escola aceder a informação teórica sobre questões linguísticas, assim como dispor de uma oportunidade única de partilha de saberes com pais ou outros adultos.

## 8.7 Considerações finais

No final deste trabalho de investigação, temos a consciência que este estudo abordou um assunto de grande actualidade e pertinência, e sentimo-nos privilegiados por termos tido a oportunidade de reflectir, através dele, sobre as grandes questões relacionadas com a literacia e com a problemática da leitura.

Sabendo que a UNICEF estima que em 2015 haverá 700 milhões de adultos analfabetos, questionamo-nos sobre qual deverá ser a nossa postura para alterar estes números. (Ibéria Universal, 26/11/08). E isso incentiva-nos a termos uma atitude pró-activa e a desenvolvermos projectos eficazes que, de alguma forma, possam inverter esta realidade.

Na verdade, ao lermos esta notícia de Novembro de 2008, parece termos parado no tempo. São mais de cem anos que medeiam esta informação do pensamento do poeta e pedagogo João de Deus, quando diz: *“Ser homem é saber ler e nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada primeiras letras ...”*, *“...ler é a via para a liberdade dos povos...”* ou *“...eu posso ser homem sem saber retórica; o que não posso é ser homem sem saber ler.”* ou ainda *“...Só a palavra escrita tem o selo da imortalidade.”* Então **é importante que possamos divulgar este Método, para que crianças e jovens, em todo o mundo onde se fale português, hoje, sejam capazes de alterar estes dados e consigam usar em plenitude o seu direito de cidadania.**

Gostaríamos de terminar com as palavras de Viana (2002, p:119) que subscrevemos, e que dizem: *“... A Cartilha Maternal é uma arte feita de amor, que vai tornar fáceis as coisas difíceis. A importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança perpassa toda a obra pedagógica de João de Deus. Desenvolvendo um método que permitia “massificar” o acesso à leitura, João de Deus não esqueceu nunca a necessidade da individualização, já que cada criança seguia a lição ao seu ritmo próprio e não esquecia a necessidade de estimular e reforçar as pequenas conquistas que a criança ia fazendo, porque aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço”.*

Estas são verdades imensuráveis que acreditamos serem a chave do sucesso desta metodologia que continua a dar excelentes resultados na promoção da literacia.

É, pois, nosso propósito, não só prestar uma justa e verdadeira homenagem ao criador do Método de Leitura João de Deus, como contribuir com algumas propostas inovadoras que permitirão **relançar um novo olhar sobre o método**, tornando-o ainda mais conhecido, mais dinâmico e mais consoante com a realidade que hoje vivemos.

## **3ª PARTE**

# **IDEIAS PARA O FUTURO**



## **CAPÍTULO 9**

### **“O CARTILHAS” UM CDROM INTERACTIVO**



*“Si formamos profesores críticos y creativos, estos ayudarán a los niños y niñas a convertirse en grandes seres humanos, con un alto potencial creativo”.*

(Ángeles Gervilla 2003, p:589)

## 9 Introdução

Um dos primeiros estudos realizados sobre a utilização de “computadores falantes” na aprendizagem da leitura foi publicada por Richard Olson e a sua equipa da Universidade do Colorado, em 1986 (citado por Morais 1997) relata que leitores deficientes liam histórias no ecrã do seu computador e como o computador pronunciava cada palavra lida, os alunos corrigiam-se e aprendiam a pronúncia correcta da palavra. As crianças declararam querer continuar a ler daquela maneira. Outra observação feita a este programa revelou que os progressos individuais mais importantes eram obtidos pelas crianças que recebiam maior supervisão por parte do experimentador do programa. Desta forma o computador não substitui o professor, mas as situações de leitura independente com o computador e as explicações do professor combinam-se de maneira eficaz.

A proposta que agora apresentamos pretende constituir igualmente uma ferramenta de trabalho de grande valor pedagógico, porquanto associa o aprender independente da criança o prazer da descoberta, aprender a ler “por suas mãos” sempre com o necessário apoio do professor/adulto, quando solicitado.

Esta proposta interactiva consta de um CD Rom intitulado: “O Cartilhas” e pretende apresentar a Cartilha Maternal João de Deus em forma de jogo pedagógico interactivo. A metodologia é respeitada nas suas características essenciais, sendo que a estrutura do jogo se baseia na Ordem Alfabética da Cartilha e nas regras de leitura inerentes ao Método

Este CD Rom interactivo é uma ferramenta de trabalho que pretende facilitar a aprendizagem da leitura pondo em prática os conhecimentos que a Psicologia cognitiva tem gerado neste campo da aprendizagem da leitura, recorrendo à ajuda da informática. Cuetos (2007) refere que a principal dificuldade na aprendizagem da leitura reside no estabelecimento de relações entre o grafema (letra ou grupo de letra) e fonema. Esta

situação ocorre porque estamos basicamente na presença de relações arbitrárias, ou seja não há nenhum indício nas letras que indiquem como se pronunciem. A Cartilha Interactiva transmite ao aluno essa relação através da identificação do grafema ( nome) e do respectivo fonema. Desta forma gradual, partindo das letras mais simples para as mais complexas no português, o aluno aprende a ler pequenas e simples palavras e depois as mais difíceis com letras com mais do que um valor.

Na construção deste CDRom foram consideradas as propostas de alteração ao Método, apresentadas neste estudo, nomeadamente a introdução da maiúscula desde a primeira lição e a apresentação de alguns vocábulos novos inseridos nas lições. As imagens e a cor também são apresentados como uma mais valia à aprendizagem sem que isso, neste contexto de jogo, desvirtue a essência do Método.

## 9.1 Características técnicas

Estes são os requisitos mínimos necessários para instalar o programa no computador:

- Windows XP/Vista
- Processador Pentium III – 500 mhz
- 128 MB de RAM
- Leitor de CD-ROM 24x
- Placa gráfica com resolução de 800x600 pixéis a 32 BITS de cor
- Quicktime 6.1 ( incluído no CD)

## 9.2 Funcionamento e organização do jogo

O “Cartilhas” Interactivo não precisa de instalação no disco rígido. Uma vez inserido no computador, basta seguir as instruções d’ “O Cartilhas”, nomeadamente a primeira indicação em que ele sugere que se coloque o nome do utilizador. A partir daí aparece de imediato o Menu Principal da CD com todas as lições.

O programa está concebido de forma a obrigar o aluno a começar pela sequência apresentada da esquerda para a direita ou seja, terá de começar o jogo pelas vogais depois /v/ , /f/ , /j/, etc. O jogo está pois preparado para que o aluno não possa saltar de lição e tenha que fazer, por ordem, os diferentes níveis, que representam em si, graus de dificuldade crescente. Assim o jogo tem sete níveis:

- 1º nível – vogais
- 2º nível – v, f, j
- 3º nível – t, d, b, p, l,
- 4º nível – o=u, ou=ô, ei, ...e, sílaba forte, q
- 5º nível - c, g, r, z, s, x
- 6º nível vogais e ditongos nasais, m, n, h, esdrúxulas
- 7º nível - k, w, y, alfabeto

O personagem “Cartilhas” aparece ao longo das lições e no final de cada nível vem dar o reforço positivo ao aluno, através de frases do tipo: “Parabéns, conseguiste.”. Uma outra animação que ocorre é o aparecimento de uma lagartinha que vai transportando no seu corpo as diferentes letras que o aluno já conhece.

Cada uma das lições tem um grau de dificuldade diferente mas a sua composição é regular do ponto de vista conceptual. Assim as várias lições são constituídas por :

- Identificação do grafema
- Correspondência grafema/fonema
- Leitura de palavras, uma de cada vez e sempre com a ajuda do professor que faz a pergunta e o aluno responde Para se certificar que respondeu certo, o aluno clica na imagem do “rato” à direita que está a piscar, e ouve a resposta certa.
- Contextualização da palavra lida. Quando o aluno lê a palavra que aparece no ecrã é convidado a fazer uma frase e ouvir a sugestão do professor. Desta forma a criança

relaciona a palavra lida com as suas vivências, enriquece o vocabulário, a construção frásica e a linguagem oral. Estes são, segundo os investigadores os pilares da literacia. Ler não é só descodificar, se bem que o domínio do código alfabético seja essencial à construção deste saber, (Morais 1997) a compreensão do lido transfere o aluno para o plano da leitura mais abrangente e autêntica, atingindo o conceito pleno de literacia que envolve capacidades mínimas de ler até uma leitura que requer altas capacidades cognitivas (Scott-Jones, 1991 e Villas-Boas, 2001).

Quando o aluno sai do jogo, parou numa determinada lição. Quando regressa ao CD escreve o mesmo nome de utilizador que usou da primeira vez e o programa leva-o exactamente ao mesmo nível onde ficou quando abandonou o jogo. Para isso deverá inscrever-se com o mesmo nome sempre. Se colocar outro nome (e podem estar inscritos muitos alunos no jogo), o programa reconhece-o como um novo jogador e leva-o para a primeira lição, primeiro nível.

O menu dos jogos é livre. O aluno poderá fazer qualquer actividade ou jogo referente a qualquer lição.

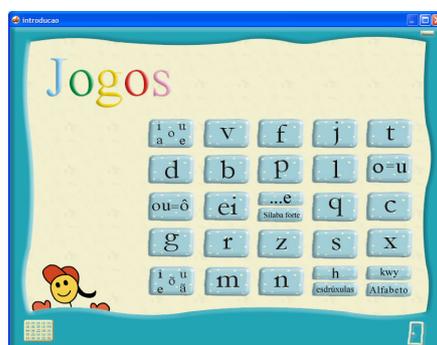


Figura 40 - Menu geral dos jogos do CDRom

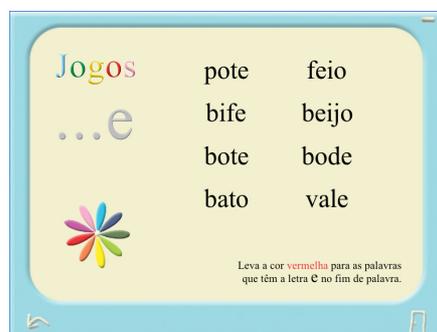


Figura 41 - Jogo de consolidação da 13ª lição do CDRom



Figura 42 - Jogo de consolidação da lição do /l/

O CDRom apresenta as lições e os jogos a pensar no aluno que quer aprender a ler. Porém, tem outros menus especialmente destinados aos adultos, pais ou professores que estejam a acompanhar a criança nesta aprendizagem. Todas as indicações são faladas, para a criança e escritas para o adulto. Os pais têm acesso a informação fonética sobre a letra e no menu dos pais e professores podem encontrar gráficos, e informação teórica sobre a fonética da língua portuguesa, alguma gramática inerente e informação sobre o poeta João de Deus.

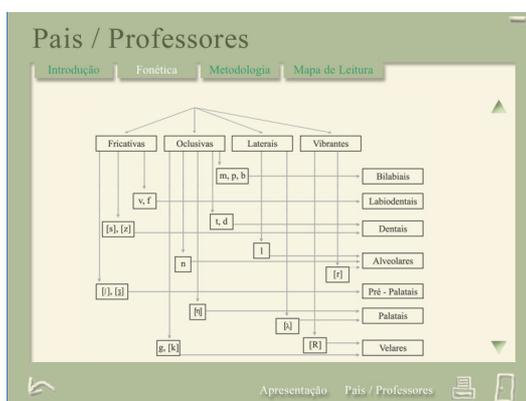


Figura 43 - Menu da fonética para o adulto

### 9.3 Construção do CDRom interactivo

Este CDRom Interactivo, em construção há já 3 anos, tem sido testado nas suas diversas “demos” , com crianças dos Jardins Escolas. Através das suas reacções conferimos a gradação das dificuldades encontradas nas lições, nas tarefas de consolidação e nos jogos. As próprias lições têm actividades que vão aumentando o seu grau de dificuldade. As crianças mais novas preferem as actividades de nível um, pois

para alcançar o reforço positivo d' "O Cartilhas", têm de completar com êxito a tarefa. As crianças mais velhas (1º e 2º anos de escolaridade) preferem as actividades que requerem maior perspicácia e rapidez enfrentando o desafio como uma promoção e conseguindo igualmente alcançar o reforço positivo de "O Cartilhas", avançando de nível.

Também os nossos alunos da Formação Inicial se envolveram na criação deste projecto participando na sua construção através da voz para gravação das falas de "O Cartilhas", assim como de ideias para as actividades de consolidação das lições e de propostas de tarefas dinâmicas e diversificadas para o menu dos jogos.

Este é um trabalho ainda com algumas falhas técnicas mas que pretendemos ultrapassar na sua fase final de divulgação. Todos os desenhos usados e a música são originais. As vozes são amadoras: a criança é uma ex-aluna do Jardim-Escola da Estrela, o Cartilhas é um aluno da ESE João de Deus e a professora é a própria investigadora e autora deste trabalho.

Acompanhando cada lição e respeitando o nível de conhecimento do aluno existe um acesso livre ao link dos jogos. Estes jogos foram pensados para estimular o aluno à aprendizagem da leitura. São jogos pedagógicos em que se pretende aferir as competências desenvolvidas ao longo das lições aprendidas.

#### **9.4 Uma nova página no suporte em papel**

Como derradeira proposta para este capítulo final, apresentamos duas páginas da Cartilha Maternal, em suporte de papel. Baseados no estudo que agora apresentámos, introduzíamos as seguintes alterações:

- 1 - No topo de cada lição é colocada a letra maiúscula ao lado da minúscula de uma forma destacada.**
- 2 - As palavras são escritas a uma cor alternado o tom consoante a sílaba. Cada lição podia ter a sua cor.**
- 3 - Uso de substantivos próprios, escritos com letra maiúscula.**
- 4 - Introdução de palavras novas.**

A utilização de sinais de pontuação e a introdução de frases seriam aplicadas em suporte extra Cartilha. Exemplo:



Figura 44 - Uma “nova” página da lição do /v/

Frases como “Eu vi o Ivo e a Eva.” e “A Eva viu a fava e o afia?”, podem ser inseridas nas actividades individuais do aluno, quer seja em fichas de leitura, quer seja através do uso de letras móveis num flanelógrafo magnético, por exemplo. Desta forma a criança lê frases segundo os seus conhecimentos e aplica os diferentes sinais de pontuação.

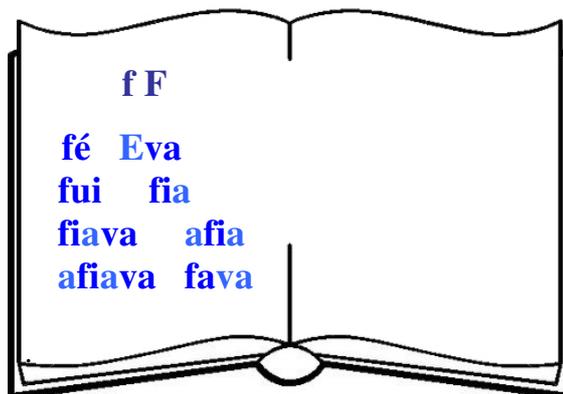


Figura 45 - Uma “nova” página da lição do /f/

## 9.5 Conclusão

Segundo Álvarez (2001, p: 165) “ No futuro próximo, o formato padronizado em que a informação circulará será o texto electrónico.” Para este autor este é um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. Álvarez cita David Reinking (1997) que diz: “ A leitura e escrita electrónica dão ao processo de alfabetização uma dimensão completamente nova.” Este novo modelo de espaço textual, segundo este autor,

facilitará o surgimento de outros estilos de escrita, de novas teorias literárias e de novas estratégias didáticas para a leitura e para a escrita.

Este é para nós também um novo desafio. Queremos contribuir com este trabalho para que a alfabetização deixe de ser apenas entendida como “a capacidade de codificar, de decodificar e de compreender materiais impressos” (idem p:169)

Concluindo, diremos que este é um projecto de futuro!

A Cartilha Maternal pode agora ser aprendida em qualquer canto do mundo!

Através do jogo e da interacção aluno/ pai/ professor/ a aprendizagem ganha uma nova faceta lúdica e interdisciplinar levando para casa a lição e o prazer de aprender a ler!

As regras linguísticas são preservadas no Português europeu mas qualquer criança brasileira, africana, asiática que fale português com as suas particularidades de pronúncia não encontrará neste jogo obstáculo à aprendizagem da língua de Camões.

Também no suporte em papel, podemos ganhar com as alterações propostas dando cor e uma nova dinâmica às lições.

Sentimos grande satisfação em poder divulgar este projecto, resultado de muitos anos de experiência! Queremos divulgá-lo junto das crianças, dos educadores, dos professores da Formação Inicial, nossos alunos, e nos meios de comunicação social assim como nas editoras que se sentirem atraídas pelo valor pedagógico do projecto.

## **BIBLIOGRAFIA**



## Bibliografia

ACAUAN, O. & SOUZA, B. D. P. (1931). *Queres ler?Primeiro Livro*. Porto Alegre. Selbach.

ADLER, M. J. (1940). *How to read a book*. New York. Simon and Schuster.

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: The new phonics in context*. Oxford. Heinemann.

ADAMS, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachussets: Mit Press.

ADRIÁN, J. A., & ALEGRIA, J. & MORAIS, J. (1995). Metaphonological abilities of spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.

ALEGRIA, J. & M. J. (1989). Analyse Segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.

ÁLVAREZ, O. H., PÉREZ, F. C. e GARCÍA, J. R. (org.). (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre. Artmed Editora.

ÁLVAREZ, C. G. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua en la Escuela Infantil*. Málaga. Grupo Editorial Universitario - Colección Didáctica.

ALVES, C. (2003). *A expansão do método da Cartilha Maternal João de Deus em Portugal*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

AZEVEDO, M. (1997). João de Deus Ramos. Vida e Obra. Lisboa: Associação de Jardins Escolas João de Deus.

BALL, C. (1994). *Start Right. The Importance of Early Learning. Report by Sir Christopher Ball*. RSA, The Royal Society for the encouragement of Arts: Manufactures & Commerce.

BAKER, L. (2000). Building the word-level foundation for engaged reading. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp.17-42). New York. Guilford Press.

BARDIN L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

BENTOLILA, A. (1991). De l' oral à l'entrée dans l'écrit, in *Les Entretiens Nathan, Lecture, Actes I*. Paris. Nathan.

BETTELHEIM, B. & Z. K. (1984). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do acto de ler e de aprender*. Porto Alegre. Artes Médicas.

BOUDON R. *et al.* (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa. Círculo dos Leitores.

BUNGE, M. ( 1976). *Filosofia de la física*. Barcelona. Ariel.

CABRAL, R. D. F. (2004). *A Formação de Professores e as Estruturas Educativas*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

CALDAS, A. C. (2005). A Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: a perspectiva das ciências neurocognitivas, in "*A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*", pp. 39-46. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAMPAGNOLO, H. (1979). *João de Deus - Pedagogo Moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.

CARLOS, L. M. L. (1993). *Método João de Deus e Método Analítico-Sintético na Perspectiva do Insucesso Escolar. Estudo Comparativo*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

CARY, L. (1988). *A análise explícita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

CARROL, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood-Cliffs. Prentice-Hall.

CARROL, J. B. (1987). The nature of the reading process. In H.Singer &R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (3rd Ed.)*. Newark: International Reading Association.

CARVALHO, A. D. R. P. (1990). *La pédagogie de João de Deus Ramos*. Lisboa: Museu João de Deus.

CASTELEIRO, J. M. (1984). *Português Fundamental*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica - Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

CASTRO, S. L. F. (1993). *Alfabetização e percepção da fala*. Porto. Instituto Nacional de Investigação Científica.

CHALL, J. S. (1967-1983). *Learning to read: the great debat*. New York: McGraw - Hill.

CHARMEUX, É. ( 1988). *La lecture à l'école*. Paris. CEDIC.

CHARTIER, A. M., CLESSE, Ch. e HEBRARD, J. (1996). *Ler e Escrever, entrando no Mundo da Escrita*. Porto Alegre. Artes Gráficas.

CHOMSKY, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona. Seix Barral, 1980.

CITOLER, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga. Ediciones Aljibe.

CLAY, M. (1967). The behaviour of five-year-old children: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.

CLAY, M. (1972). *Reading. The patterning of complex behaviour*. Auckland, NZ. Heinemann.

CLAY, M. (1975). *What did I write?* Auckland. Heinemann.

CLÉMENT, M. (1987). Habilidade de análise fonético y adquisición de la lecture en los sistemas alfabéticos. In "*Infância y aprendizaje*", 37, 11-18.

COUTINHO, I. L. ( 1974). *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro. Livraria Académica.

CORTEZ, M. (2005). *A Construção da identidade em Profissões tradicionalmente femininas (O caso de educação de infância)* Tese de Doutorado não publicada. Lisboa.

CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO E. y ARRIBAS D. (2007). *PROLEC-R . Bateria de Evaluación de los Proceses Lectores, Revisada. Cuadernos de estímulos. Cuadernos de Anotación.. CD*. Madrid. Publicaciones de Psicología Aplicada.

CURTO, L. M. *et alii*. (2000) *Escrever e ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Volume 1. São Paulo. Artmed.

DECROLY, O. ( 1927). *Le méthode Decroly*. Paris. Delachaux Niestlé S.A.

DEMO, P. (1984). Elementos metodológicos da pesquisa participante. In BRANDÃO, C. R. (Org). *Repensando a pesquisa participante* . São Paulo. Brasiliense.

DEUS, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Ler*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

DEUS, J. (1877). *A Cartilha Maternal e a imprensa*. Lisboa. Typ.das horas românticas.

DEUS, J. (1896). *Arte de escripta*. Lisboa: Imprensa Nacional.

DEUS, J. (1898). *A Cartilha Maternal e o apostolado*. Lisboa: Viuva Bertrand & Sucessores Carvalho.

DEUS, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lousã: Associação de Jardins Escolas João de Deus.

DOWNING, J. & LEONG, C. K. (1972). *Psychology of reading*. Nova Iorque. Mac. Millan Publications.

DOWNING, J. (1990). *Influência da escola na aprendizagem da leitura*. In Ferreiro, E. & Palácio, M. (org) (1990). *Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre. Artes Médicas.

EHRI, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read and implications for teaching: *British Journal of Educational Psychology*. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 7-28.

EPSTEIN, A. S. S. L. J. & M. L. (1966). *Models of Early Childhood Education*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

FERRAROTTI, F. (1985). *Sociologia*, Lisboa. Teorema.

FREINET, C. (1970). *Los métodos naturales: El aprendizaje de la lengua*. Barcelona. Fontanella.

FREINET, C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Florencia. La Nuova Italia

FODDY, W. (1996). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção em Entrevistas e Questionários*. Oeiras. Celta.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- GARTON, A. y PRATT, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GIBSON, E. J. & LEVIN. H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge: Mass: MIT Press.
- GERVILLA, A. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo I. Málaga. Editorial Dykinson, S.L.
- GOLBERT, C. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOMES, J. F. (1976). *A Cartilha Portuguesa e em especial a do Sr. João de Deus Por Carolina Michaëlis de Vasconcelos*. Coimbra. Imprensa de Coimbra, Lda.
- GOODMAN, K. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit. Wayne State University Press.
- GOODMAN, K. S. (1970). Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (eds), *Reading: Process and program*. National Council of Teachers of English: Urbana, III.
- GOODMAN, K. S. (1976). *Reading - a psycholinguistic guessing game*. In H. Singer e R. B. Ruddell (eds), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.
- GOODMAN, K. S. & G. F. V. (1980). Word omissions: Deliberate and non-deliberate. *Reading Research Quarterly*. *Reading Research Quarterly*, 16, 6-31.
- GOUGH, P. B. (1974). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- GRAY W. S. (1956). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture: étude générale*. Paris. Unesco.
- GUTHRIE, J. & W. A. (1998). Reading engagement: A rationale for theory and teaching. In J. Guthrie e A. Wigfield (eds), *Motivating readers through integrated instruction* (pp.1-11). Newark, Delaware: International Reading Association.
- JENSEN, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Porto: Edições Asa.
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first to fourth grade. *Journal of Educational Psychology*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437- 447.

LA BERGE, D. & SAMUELS, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

LAGE, B. da F. (1924). *Metodologia Especial - A língua e Literatura Portuguesa na Educação Primária*. Coimbra. Empresa Internacional Editora.

LAZAR, I. & DARLINGTON, R. (1982). *The lasting effects of early education: a report from the Consortium for Longitudinal Studies. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3), 195.

LERROY-BOUSSION, A. (1968). Apprentissage de la lecture et synthase des sons du langage. *Enfance*, Mai-Octobre, 3,4.

LOEBER, R., FARRINGTON, D. P. (1997). Strategies and yields of longitudinal studies on anti-social behaviour. In D. M. Stoff, Breilling, J. D. Maser (Eds), *Handbook of anti-social behaviour*. Hoboken, N.J. John Wiley and Sons.

LOPES, J., VELASQUEZ, M. G., FERNANDES, P., BÁRTOLO, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra. Quarteto.

LOPES, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção*. Lisboa: Edições ASA.

LOPES, J. A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*. Porto. Edições ASA.

LUNDBERG, I., & FROST, J. & OLE.-PETER. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.

MAGALHÃES, J. P. (1997). Um contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coords). *As crianças. Contextos e Identidades*. Braga. Universidade do Minho.

MARTINS, M. A. e NEVES, M. C. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita - uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa. Escolar Editora.

MARTINS, M. A. e NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa. Universidade Aberta.

MARTINS, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. Colecção Teses.

MARTINS, M. A., VALENTE, F. (2004). Competência metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 193-212. Lisboa. Revista Análise Psicológica.

MATA, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

MCKEY, H. R., CONDELLI, L., GANSON, H., BARRETT, B. J., MCCONKEY, C., & PLANTZ, M. (1985). *The Impact of Head Start on Children, Families and Communities. Final Report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilization Project*. The Head Start Bureau, Administration for children, Youth and Families, Office of Human Development Services. Washington, DC: CSR Incorporated.

MERRIAM, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

MEZEIX, P. & VISTORKY, A. (1971). *Apprendre à Lire*. Paris. A. Collin Bourrelrier.

MIALARET, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

MIALARET, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

MIRA, A. M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou Arte de Leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

MITCHELL, D. C. (1983). *The Process of Reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. New York: John Wiley and Sons.

MOURA, J. B. (2002). *Sobre João de Deus. Flores em Campo de Escola e de Amor*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

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

MORAIS, J. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa. Ministério da Educação.

MORAIS, J. (2005). Trabalhar a Língua, preparar a Leitura in "A Língua Portuguesa: Presente e Futuro", pp.61-69. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MOSTERIN, J. (1993). *Teoría de la Escritura*. Barcelona. IcariaEditorial, s.a.

NABUCO, M. & SYLVIA, K. (1996). A short-term longitudinal study on the effects of three pre-school curricula on children's progress in Portuguese primary schools. In *Paper presented at the 6th European Conference on the quality of Early Childhood Education*. Lisboa: Portugal: artigo não editado.

NARCISO, I. (2001). *Conjugabilidade satisfeitas mas não perfeitas - à procura do padrão que liga*. Dissertação de doutoramento. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

NASCIMENTO, M. F. B., MARQUES, M. L. G., e CRUZ, M. L. S. (1987). *Português Fundamental - métodos e documentos. Tomo I*. Lisboa. INIC Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

NORMAN, D. A. (1976). *Memory and attention: an introduction to human information processing*. New York: John Wiley and sons.

NUNES, M. (1996). *João de Deus*. Lisboa: Associação de Jardins Escolas João de Deus.

OLSON, R. K.; DAVIDSON, B. J.; BRIAN, J.; KLIEGL, R. & DAVIES, S. E. (1984). *Development of phonetic memory in disabled and normal readers*. *Journal of Experimental child Psychology*, 37 (1), 187-206.

PAZ, M. & LEBRERO, M. T. (1991). *Cómo y cuando enseñara leer y escribir*. Madrid: Editorial Sintesis.

PEREIRA, I. R. P. L. A. (1998). *História de um Paradigma. O Método de João de Deus e as Escolas Móveis*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

PEREIRA, P. C. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento ainda não publicada.

PERRON-BORELLI, M. & PERRON, R. (1970). *L'examen psychologique de l'enfant*. Paris. P.U.F.

- PÉREZ, M. M. F. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona. Editorial Ariel.
- PÉREZ, M. M. F. (2003) Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística. *Estúdios de Linguística (ELUA)*, 17 (vol. Especial, 273-287).
- PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (1997). *As Crianças. Contextos e Identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- RAMOS, J. de D. (1901). *Guia Prático e Theorico da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Coimbra. Imprensa da Universidade.
- RAMOS, J. de D. (1902). *Os Altos Princípios do Método de João de Deus*. Coimbra. Imprensa da Universidade.
- RAPOSO, N. A. V. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- REBELO, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- RÖSING, T. M. K. (2003). *A formação do professor e a questão da Leitura*. Brasil. Universidade de Passo Fundo (UPF) - Editora Universitária.
- RUMELHART, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*, vol.6. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- RUMELHART, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In Robert B. Ruddell; Martha Rapp Rudell & Harry Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (4th Ed.)*. Newark: International Reading Association.
- SAMUELS, J. KAMIL, M. (1988). Models of the reading process. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J., ESKEY, D. E. (eds) *Interactive Approaches to second language reading* p:22-36. Cambridge. Cambridge University.
- SANTOS, A. (1993). *Do Método de João de Deus à Formação de Educadores de Infância*. Lisboa. Escola Superior de Educação.
- SCHWEINHART, L. J. BARNES, H. & WEIKART, D. E. (1993). *Significant Benefits. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti. Michigan: High/Scope Press.

- SCOTT-JONES, D. (1991). *Black families and literacy*. In B. Hutson; S.
- SILVERN (eds.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community and school interaction*. London. JAI Press.
- SEQUEIRA, F. (1982). *A study of cognitive prerequisites for begining reading in Portuguese*. Massachussets. Doctoral Dissertation, University of Massachussets.
- SEQUEIRA, F. (1983). Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. Sugestões para novos programas escolares. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, 5 (1-2), 33-40.
- SILVA, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, A. C. (2005). Aprender a ler: um percurso complexo com dimensões cognitivas, sociais e culturais. In "A língua Portuguesa: Presente e futuro". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FONSECA, A. (2008). Emergência da leitura e da escrita. Processos de ensino e aprendizagem. In CARDONA M. e MARQUES, R. (coords). *Aprender e ensinar na Jardim de Infância e na Escola*. Lisboa. Edições Cosmos.
- SIM-SIM, I. (1988). Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 , 95-102 . Lisboa.
- SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2001). A Formação para o ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, nº2, pp.51-64. Porto. Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto. Edições ASA.
- MITH, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SMITH y DAHL (1989). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid . MEC-Visor.

SNOW, C. NINIO, A. (1986). The contracts os literacy: What children learn from learning to read book. In W. Teale & E. Sulzby *Emergent literacy: wraiting and reading*. Norwood, NJ. Ablex.

STAKE, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

SOUSA, O. C. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

SPODEK, B. & SARACHO. O. (1994). *Right from the start. teaching children ages three to eight*. Massachusetts: Paramount Publishing.

SPACHE, G. & SPACHE, E. (1977). *Reading in the elementary school*. Boston. Ally & Bacon.

STANOVICH, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. Reading Research Quarterly, 16, 32-71.

TEBEROSKY, A. (2007). *La Construcción del conocimiento sobre la escritura*. MIPE.

TEBEROSKY, A. & COLOMER. T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

THORNDIKE, E. L. (1972). Reading as Reasoning: a study of mistakes in paragraoh reading. In Melnik, A. & Merrit, J. E. (Eds), *Reading: today and tomorrow*. London. Hodder & Stoughton.

THOUYAROT, CH. (1971). *Lecture et conquête de la langue*. Paris. Hathan.

TREIMAN, R. & BARON. J. (1981). Segmental analyses: Development and relation to reading ability. In G. C. Mackinnon & T. G. Waller (Eds.). *Reading Research: Advances in theory and practice, Vol.III*. New York: Academic Press.

TOSCANO, M. (1999). *Sociologia Educacional*. Petrópolis. Editora Vozes.

TRINDADE, I. M. F. (2004). *A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas - Ser maternal, nacional e mestra.Queres ler?* Brasil Bragança Paulista, Editora Universitária São Francisco.

VALA J. (1986). A Análise de Conteúdo. in. SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org.) *Metodologia das Ciências Sociais* (p.110). Lisboa. Edições Afrontamento.

VALE, F. G. M. (1991) *A Literatura Infantil em Portugal. João de Deus - um pioneiro?* Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

VIANA, F. L. (1998). *Da linguagem oral à escrita. Construção e validação do Teste de Identificação de Competência Linguística*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

VIANA, F. L. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6anos)*. Braga. Centros de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

VIANA, F. L.(2007). *Aprender a ler: dos sons às letras*. Comunicação no Congresso do 1º ciclo. [http://www.te.pt/images/fernanda\\_viana\\_cong\\_1ciclo\\_2007\\_aprender\\_a\\_ler\\_dos\\_sons\\_as\\_letras.pdf](http://www.te.pt/images/fernanda_viana_cong_1ciclo_2007_aprender_a_ler_dos_sons_as_letras.pdf)

VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

VILLAS-BOAS, M. A. (2002). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa. Ideias Virtuais.

VIGOTSKY, L. S. (1977). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. Lisboa. Ed. Estampa.

WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia.

WILLIAMS, J. (1979). Reading instruction today. *American Psychologist*, 34, 917-922. *American Psychologist*, 34, 917-922.

ZAGAR, D. (1992). L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecock, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (eds), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.

### Bibliografia Electrónica

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php>

Sítio contendo toda a informação sobre o Plano Nacional de Leitura (PNL) português, iniciado em 2007 e cuja primeira fase termina em 2012.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1824&tab1id=1491&tab2id=1491>

Estudo sobre a importância da leitura para a formação das jovens gerações. As atitudes e os comportamentos face à leitura por parte da população escolar portuguesa. Estudo integrado no Plano Nacional de Leitura.

<http://www.ciberduvidas.com/>

Sítio de extrema importância e interesse porquanto responde a todas as questões linguísticas que suscitem dúvidas. É patrocinada pelo Ministério da Educação.

<http://www.casdaleitura.org/>

A Casa da Leitura oferece leituras para diferentes níveis de leitores. Tem mais de 1000 títulos de literatura para a infância. Faz a actualização periódica por temas, biografias e bibliografias. Os livros estão organizados em quatro categorias: pré-leitores, leitores iniciados, leitores medianos e leitores autónomos. Atendendo ao facto de o desenvolvimento das competências leitoras ser diferente de criança para criança, a **casdaleitura** apresenta diferentes perfis de desenvolvimento da relação dos leitores com os livros.

[http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C\\_1S\\_06/DioniL&C2006.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_1S_06/DioniL&C2006.pdf)

Apresenta um trabalho de 2006, de Dionísia Maria dos Santos Paz, do Brasil, sobre a Teoria de Gough e o Modelo Ascendente de Leitura (Bottom-up)

[http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index\\_ficheiros/Page646.htm](http://linguagemescrita.no.sapo.pt/index_ficheiros/Page646.htm)

O texto, da autoria de Margarida A. MARTINS e Ivone NIZA é de 1998. O documento apresenta e caracteriza os modelos explicativos da aprendizagem da leitura, assim como as críticas de que todos eles foram alvo.

<http://www.readingfoundation.org/index.jsp>

<http://www.readingfoundation.com/profile.html>

The Reading Foundation é uma clínica privada que diagnostica e trata as dificuldades na leitura, na matemática e na compreensão.

Dr. Steve Truch é o director da The Reading Foundation desde 1990, que goza na sociedade America de excelente reputação.

[http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas\\_1ciclo.asp](http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas_1ciclo.asp)  
<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/default.aspx>

O **CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO** diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.

<http://www.dgidec.min-edu.pt/pre-escolar/default.asp>

Neste site podemos ler que segundo “a Lei Quadro, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

O site define ainda três parâmetros da educação pré-escolar, a saber:

“1 - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

2 - A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar.

3 - Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família.”

*Adaptado da **Lei n.º 5/97**, de 10 de Fevereiro  
(Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)*

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>

PISA – Programme for International Student Assessment

Segundo este estudo PISA (Programme for International Student Assessment), lançado pela OCDE, em 1997 é possível avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos seus conhecimentos, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre os conteúdos do seu currículo escolar específico.

Pretende-se, com os resultados obtidos nesse estudo, monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto internacionalmente aceite.

Neste site podemos encontrar o quando e o como foi organizado este estudo:

“A primeira recolha de informação ocorreu em 2000 (*primeiro ciclo* do PISA) e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE.

Em Portugal o PISA envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade.

O PISA 2003 (*segundo ciclo* do PISA), contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30), envolvendo mais de 250 000 alunos de 15 anos. O estudo deu um maior enfoque à literacia matemática e teve como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas.

Em Portugal o PISA envolveu 153 escolas (sendo 141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

No estudo PISA que decorreu em 2006 (*terceiro ciclo*), houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas.

Em Portugal o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade”.

## Revistas

Child Language

Reading Research Quarterly

REPERES - Institut National de Recherches Pédagogiques – Paris

The Reading Teacher

Textos de Didáctica e la lengua y de la Literatura Grao Barcelona	
Revista Lusófona de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	A revista integra a rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (ALYC). A revista tem como objectivo prioritário a edição e intercâmbio de trabalhos de investigação, realizados no mundo lusófono, na área das Ciências de Educação
Revista “Que Rumos para a Educação?” n°1, ano 1, 2006 Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora	A Revista pretende divulgar o pensamento e a obra de pedagogos contemporâneos destacando os portugueses.
Revista Portuguesa de Educação - Centro de Investigação em Educação (CIEd) da universidade do Minho	Os objectivos desta revista são: difundir investigação de qualidade sobre educação, através da publicação de artigos, notas de investigação e resenhas críticas; divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do CIEd, através da publicação de dissertações, tese, projectos e relatórios de investigação, e reuniões científicas.
EduSer – Revista on-line da Escola Superior de Educação de Bragança	A Revista pretende fomentar o debate científico e profissional, o intercâmbio de ideias e a difusão de resultados da investigação indutores de mudanças de práticas educativas e formativas.
Revista de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa	A revista pretende constituir um meio de divulgação da investigação no campo da educação e ser, um instrumento de trabalho útil de reflexão e troca de experiências .
Cadernos de Educação de Infância – edição da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)	A Revista é uma publicação da Rede Europeia para todos os que trabalham com crianças dos 0 aos 10 anos. E para todos os que se interessam por assuntos sobre a infância.

La Revista Ibero Americana de Educación. Nº 44/3 25/10/2007	A Revista é uma publicação da OEI. O presente artigo procura enquadrar as reflexões sobre as modalidades de cuidados e de educação das crianças pequenas no contexto mais vasto do debate acerca da infância
Science Education Review	<a href="http://www.flexi.net.au/willdown/scedview.html">http://www.flexi.net.au/willdown/scedview.html</a>
The Journal of Technology, Learning, and Assessment	<a href="http://www.bc.edu/research/intasc/jtla.html">http://www.bc.edu/research/intasc/jtla.html</a>
Revista Ibero Americana de Educação	<a href="http://www.campus-oei.org/revista/">http://www.campus-oei.org/revista/</a>
Eduteka - revista espanhola sobre tecnologias de informação e comunicação para o ensino básico	
The Electronic Journal of Science Education	<a href="http://www.eduteka.org://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejse.html">http://www.eduteka.org://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejse.html</a>
British Journal of Educational Technology	<a href="http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0007-1013&amp;site=1">http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0007-1013&amp;site=1</a>
International Journal of Educational Technology	<a href="http://www.ao.uiuc.edu/ijet/index.html">http://www.ao.uiuc.edu/ijet/index.html</a>



## **ANEXOS EM SUPORTE INFORMÁTICO**



## **ANEXOS**

**ANEXO 1** – Última edição da Cartilha Maternal (entregue pessoalmente a cada elemento do tribunal, no dia da defesa)

**ANEXO 2** – Carta a João de Deus, de um professor de Foz de Arouce em 1882. Junta-se a referência da Biblioteca para melhor compreensão do teor da carta. (Scannar)

**ANEXO 3** – Fotólito de uma página dos Cadernos de Escrita (Arte de Escrita) de 1896. (Scannar)

**ANEXO 4** – Algumas partes dos Cadernos de Escrita (Arte de Escrita) actualmente em uso nos Jardins-Escolas, apresentando as indicações caligráficas e as páginas de palavras para escrever. (Scannar)

**ANEXO 5** – Questionário e Protocolo

**ANEXO 6** – Apêndice ao questionário principal e protocolo

**ANEXO 7** – Quatro questionário respondidos, representativos da amostra.

**ANEXO 8** – Lista de todos os vocábulos a retirar (Q8)

**ANEXO 9** – Lista de todos os vocábulos a introduzir (Q9)

**ANEXO 10** – Listas de todos os outros dados recolhidos em Excel:

**Q11 e Q12** – O ensino das maiúsculas e minúsculas

**Q13, Q14 e Q15** – Ordem alfabética da Cartilha

**Q16 e Q17** – Letra bicuda

**Q18** – Lista de alterações

**Q19** – O que não mudava na Cartilha Maternal

**A29** – Dificuldades das educadoras e professoras

**A30** – Dificuldades das crianças

**A31** – Estratégias de consolidação



ANEXO 2 – Carta a João de Deus, de um professor de Foz de Arouce em 1882.

1-2

anexo 2

Ex. ma. J.  
y. "João"

Muito ensinado, na minha escola, pe-  
lo methodo de V. Pein, e que, me tem da-  
do maravilhosos resultados. Falta-me,  
porem, um methodo de escrita, que  
acompanhe o de leitura: peço, portanto,  
a V. Pein o favor de me dizer se já tem pu-  
blicado o seu. Tambem desejava possuir  
o livro do cartilha maternal, mas não  
sei onde se vende.

Confio na bondade de V. Pein, animai-me  
a escrever-lhe, do que peço desculpa.

Tenho a honra de me subscrizir com o  
meio supredito

De V. Pein  
Alt. V. Pein. Sr. e Srta.

Foz de Arouce 1 de  
Janeiro de 1882  
Francisco Maria do Prado

De V. Pein  
reversos  
es da  
minha  
de cada

**ANEXO 2** – Referência da Biblioteca do Museu João de Deus, para melhor compreensão do teor da carta.

---

**NOVO REGISTO**

**Informação sobre Aquisição/Assinatura (Monografia (Texto Manuscrito))**

---

**Descrição** [Solicita método de escrita] [Manuscrito] / Francisco Maria do Rego. - [Foz de Arouca], 1882. - [2] fl. - 375ª Carta autógrafa, incluída num conjunto de cartas, encadernadas em capa de cartão grosso com letras gravadas na lombada "Correspondência - 1881 a 84". - Inclui um índice alfabético no final da colecção de cartas deste volume. - É professor e ensina pelo método de leitura de João de Deus. Falta-lhe, porém, um método de escrita. Pergunta se João de Deus já tem publicado o seu método de escrita. Também desejava possuir o Roteiro da Cartilha Maternal, mas não sabe onde se vende. - Colecção: Correspondência para João de Deus - 1881 a 84. - 2. - fl. 147-148

João de Deus, 1830-1896

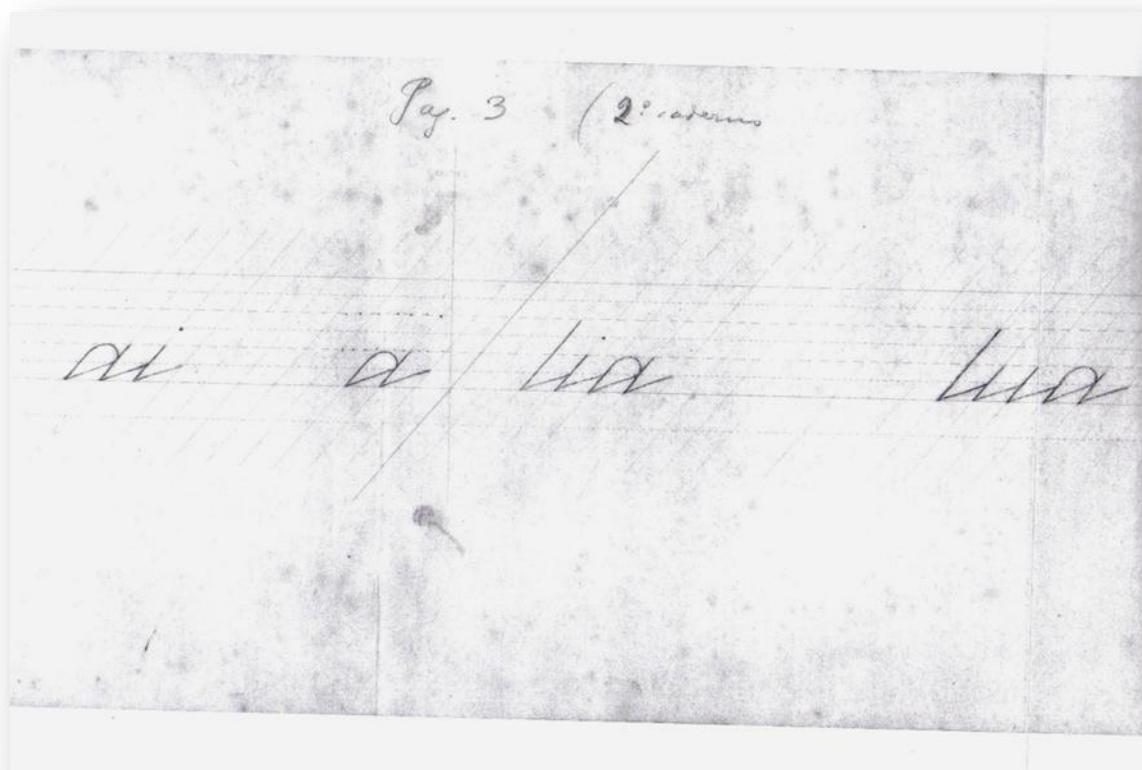
**Localização** A.Y 1-42 (MJD). - Reservado

---

*Não há informação acerca de Assinatura / Aquisição*

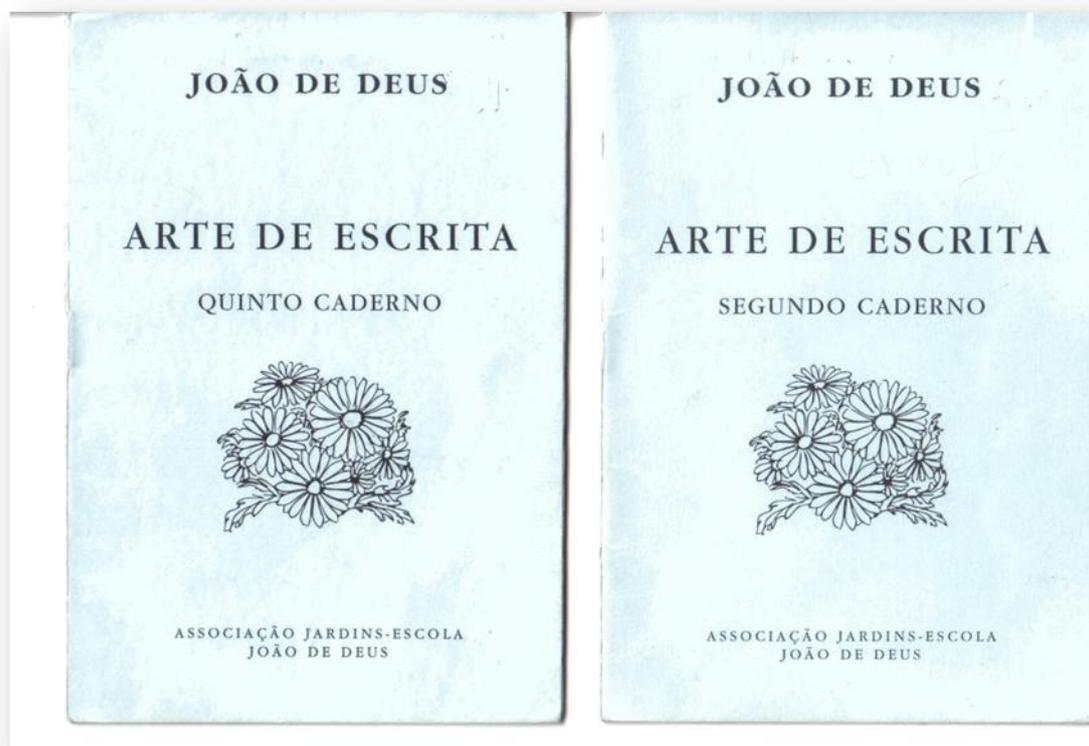
---

**ANEXO 3** – Fotólito de 1896 de uma página dos Cadernos de Escrita (Arte de Escrita).





**ANEXO 4** – Algumas partes dos Cadernos de Escrita (Arte de Escrita) actualmente em uso nos Jardins-Escolas, apresentando as indicações caligráficas e as páginas de palavras para escrever.



## INDICAÇÕES CALIGRÁFICAS

O aluno senta-se de frente para a mesa. O papel põe-se direito com o braço. O intervalo de duas linhas, ou o espaço, imagina-se dividido em três partes iguais ou três terços.

4. No terço de cima não se escreve.

Começamos pelos algarismos para seguirmos as contas, que é boa educação de espírito, embora prestes encetermos a escrita propriamente dita.

O mestre deve explicar ao aluno as condições do carácter, os olhos do aluno sozinhos não acham estas condições; e neste caso ter ou não ter modelo diante é quase o mesmo, visto que os olhos há-de dirigir os dedos, mas para os olhos dirigirem os dedos, é necessário que a eles os dirija a inteligência.

Na primeira lição o aluno escreve: *um e quatro*.

O 1 tem dois terços de altura.

O 4 começa como o 1, mas tem mais um terço sobre a linha, e está atravessada por um outro traço de um terço: meio acima e meio abaixo da linha.

O 7 faz-se em três traços: um escrito de baixo para cima, ocupa o terço do meio; outro, na direcção da pauta, tem também um terço; e o terceiro, de dois terços à linha, como o 1.

O 2 começa como o 7, isto é: terço do meio, direito; em seguida curva, que alcança um terço de distância; desce dois terços à linha, e em baixo, como no 4, um terço direito.

O 3 principia como o 2, mas o terceiro traço abrange apenas o terço do meio; em seguida recua meio terço, e daí (a meio do espaço) avança meio terço em curva para acabar sobre a linha, um pouco acima.

O 5 começa por um traço que ocupa o terço do meio; depois recua como no 3, e tem em cima um traço como o do 7.

Num traço único, a cifra, partindo da altura de um terço arqueja a *meio do espaço* para a esquerda, e, descendo à linha numa curva suave, volta a fechar (tendo ficado de cima menor um terço).

Partindo da altura de dois terços o 6 faz-se de um só traço, suavemente curvo, que fecha a meio do espaço, como a cifra.

O 9 escreve-se também de um traço único, com a diferença de que este parte do terço de baixo, desce meio terço, e subindo a ocupar o terço do meio, volta em direcção à linha, tocando no ponto de partida e acabando numa haste, como a de 6.

Exceptuando a cifra que ocupa meio espaço, todos os algarismos têm dois terços de altura.

O 8 faz-se em dois traços, o primeiro dos quais vem direito (e quase perpendicular) até muito próximo da linha; curva para a esquerda meio terço de distância; sobe a direito, cruzando-se à altura do terço de baixo, e segue até cima. O segundo traço, que é direito como a parte superior do 7, liga as extremidades do primeiro, da esquerda para a direita.

O aluno encontra nas restantes páginas deste caderno todos os algarismos (que já conhece e sabe fazer, pela ordem por que os aprendeu mas a três e três. A repetição serve para o exercitar, dando-lhe firmeza de mão e de traço).

No fim, estão os algarismos todos de 1 a 9 e mais a cifra.

N. B. - Acompanhe-se a explicação de cada algarismo seguindo com a vista o modelo ao alto da página de cada lição.

009

098

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 0

## INDICAÇÕES CALIGRÁFICAS

Faz-se em seis penadas ou traços: u em quatro, e o l em dois. A meio do espaço, o ponto sobre o l. Os traços têm todos de tamanho um terço. Entendidos os dois primeiros, os restantes são alternadamente iguais.

Se cohirmos a letra u com uma pequena curva, temos o a. Por essa curva se principia a letra - da direita para a esquerda - seguindo como o u.

Começa - a meio terço de altura - da esquerda para a direita e de baixo para cima, e arqueando para a esquerda, acaba como o l (sem ponto).

Antepondo um traço de ligação (da esquerda para a direita) à letra l, damos começo ao v, o qual subirá ligeiramente curvo a um terço de altura, para aí se colocar um ponto à esquerda, e prolongar-se na direcção da pauta.

O traço principal, como se vê no modelo, desce um terço abaixo da linha e acaba como a letra v.

Se prolongarmos a letra l um terço abaixo da linha, arqueando à esquerda para se cruzar na pauta, escrevemos o j.

f é mais simples que o f; não desce abaixo da linha.

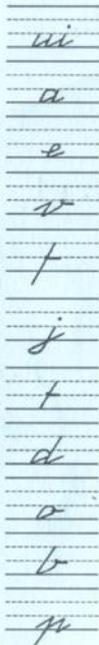
Principia e acaba como o a, com dois terços de altura no penúltimo traço.

Começa como o a e termina como o v.

Como o v, tem a mais dois terços de altura no primeiro traço.

Dada a sua simplicidade, bastará prestar atenção ao modelo.

N. B. - Acompanhe-se a explicação das letras do alfabeto, seguindo com a vista o modelo ao alto da página de cada lição.



Ver «Observação Didáctica» na penúltima página da capa.

## OBSERVAÇÃO DIDÁCTICA

A «Arte de Escrever»<sup>(1)</sup>, isto é, a arte de aprender a escrever, consta apenas de 5 cadernos e obedece a uma particularidade: regular o tamanho da letra, evitando-se a mecanização na aprendizagem. De que maneira? Fazendo ver a divisão do espaço, de linha a linha, em três partes iguais ou três terços. O mestre poderá exemplificar essa imaginação dividida, servindo-se de um quadrado ou rectângulo de papel que dobrará em três partes iguais, e desdobrá-la depois, dando assim uma impressão concreta dos três terços.

Compreendida a divisão da pauta, e após o exercício dos algarismos no primeiro caderno, o aluno não terá dificuldade em ser iniciado na escrita propriamente dita. Que ordem, porém, devemos dar à distribuição dos caracteres?

Sendo a caligrafia de uma letra o desenho dessa letra, o aluno que tiver feito exercícios de desenho antecipadamente à escrita do alfabeto, não encontrará embaraço em seguir de preferência a ordem das lições da *Cartilha Maternal*, atendendo-se a que essa ordem o fará praticar nas regras fonéticas do método de leitura, regras que constituem base mestra da futura correcção ortográfica.

O aspecto geral da escrita adoptada resulta da sua forma angulosa. Assim, cada traço - recto ou levemente curvo - permite que o aluno veja a letra por partes, proporcionando-lhe uma caligrafia consciente e equilibrada, *o que não quer dizer que oportunamente se não arredonde a letra, ponto de partida para outra mais variada e mais perfeita.*

A propósito do nosso tipo de letra, pode parecer que há desvantagem no seu traçado bicudo, embora se assemelhe à chamada letra inglesa. A verdade é que só houve a preocupação de facilitar a mancha de compor, ou decompor, cada letra em traços distintos, «para que os olhos guem os dedos, como áquelles os guia a inteligência»<sup>(2)</sup>.

Outro aspecto nos cumpre ainda aclarar: é a preferência dada à escrita inclinada e não à escrita direita.

Sendo certo que as nossas indicações caligráficas se mantêm as mesmas, quer se adopte uma ou outra, atenda-se a que a melhor solução do assunto depende sobretudo da posição do aluno e colocação do papel na carteira.

Sendo o aluno de frente, e colocados os dois braços sobre a mesa, de modo que as mãos (sobrepostas) deem a impressão dum aparente ângulo recto, se houver o cuidado de pôr o papel na direcção do braço direito, a obliquidade da pauta não obrigará a torcer a cabeça nem o corpo, isto é, a uma atitude forçada, e a mão direita poderá girar livremente - de lado a lado da pauta - sem que o braço respectivo - pela resistência natural de estar apoiado na carteira - o embanace. Só assim manterá facilmente as regulares distâncias de letra a letra e de palavra a palavra.

(1) Leia-se as primeiras dez linhas das «Indicações Caligráficas» do caderno precedente, para que não esqueça qual deve ser a posição do aluno e a colocação do papel na carteira. Preste-se também atenção à melhor maneira de pegar na pena.

(2) Palavras do Autor.

### BREVES INDICAÇÕES

Por não carecerem de minuciosas indicações caligráficas as restantes letras do alfabeto minúsculo, já pela sua simplicidade, já pelas explicações anteriores, faremos apenas abreviadas referências ao r, ao z, ao til, ao s e ao x.

Se aos dois últimos traços do b juntarmos l (sem ponto), escrevemos o r.

Difere do r na parte final; o corpo da letra é quase o mesmo.

O til, sinal de voz nasalada, escreve-se a meio da pauta sobre a letra que se pretende assinalar.

O s e o e coincidem na figura em posição contrária.

Encostando ao s um e, cojugadas as duas letras, escrevemos o x.

9 qual qual

leque

aqui

apliquei

Concluído o alfabeto minúsculo e feitas as indicações caligráficas no 1.º, 2.º e 3.º caderno, além de abreviadas observações didácticas, resta-nos o alfabeto maiúsculo.

O I parte do meio do espaço em arco até ocupar o terço do meio, e desce depois num traço recto à linha, para terminar num ponto, colocado à esquerda.

O J escreve-se como o I, prolongando-se abaixo da linha como o j (minúsculo).

Do desenho caligráfico do I derivam outras letras em que se repete o traçado desse mesmo I: o T, o F e ainda o P, o B e o R. Para as variantes das letras citadas, bastará seguir com atenção os respectivos modelos.

Começa por um ponto na pauta e sobe (na inclinação que o modelo indica) à altura de dois terços; daí vem à linha para acabar como o R. E curvado a meio por um traço horizontal.

Do A derivam-se facilmente o M e o N.

Faz-se num traço único, sempre curvo, a partir dum terço de altura.

Faz-se em dois traços; o do C (incompleto), ligado ao J (sem ponto).

Escreve-se como o C, tendo o cuidado de interromper a curva no terço do meio à esquerda, conforme o modelo indica.

Principia na altura de dois terços, descendo à linha para subir em curva afrousa, como que a rematar com o ponto de partida.

Começa em curva como o C, mas desce à linha numa recta para terminar num ponto à esquerda.

Ver continuação na 3.ª pag. da capa deste caderno.

Repetida a figura do S, prolonga-se num pequeno laço sobre a pauta, e termina na curva final do A.

Principia por um traço direito que desce à linha para se enlaçar como o L e subir em curva até ao ponto de partida; acaba como o I, embora em sentido contrário.

Feito num traço, sempre curvo, principia como o I e acaba como o L.

Estas duas letras têm o mesmo começo do Q; à simples vista dos respectivos modelos, vê-se com facilidade o remate de cada qual.

Faz-se em dois traços: o primeiro, igual ao do Q, desce à linha e termina num ponto à esquerda; o segundo, como se fôr o mesmo traço às avessas, parte dum ponto - de cima para baixo e acaba como o A.

Vemos o H ligado ao C.

Tendo o mesmo começo do I, bastará seguir-se atentamente o modelo, o qual não causará dificuldade ao aluno por ser este o último exercício caligráfico para aprendizagem do alfabeto maiúsculo.

Encerra-se a Arte de Escrita com o «Hino de Amos», tal como acontece na *Cartilha Maternal*. Exercício combinado de letras maiúsculas e minúsculas, servirá ao aluno, não só de estímulo, mas de recapitulação dos dois alfabetos.

**UM NOVO OLHAR SOBRE O MÉTODO DE LEITURA JOÃO DE DEUS**  
**Apresentação de um suporte interactivo de leitura**

**NOTA EXPLICATIVA:**

No âmbito do Doutoramento em Educação Infantil que tem como tema **UM NOVO OLHAR SOBRE O METODO DE LEITURA JOÃO DE DEUS – APRESENTAÇÃO DE UM SUPORTE INTERACTIVO DE LEITURA**, elaborámos este questionário, para ser respondido pelos professores do Ensino Básico – 1º ciclo, e Educadores de Infância, que trabalhem nos Jardins Escolas João de Deus de todo o país, e que tenham experiência, de pelo menos 3 anos, no bibe azul e no 1º ano de escolaridade.

Este questionário de respostas abertas e fechadas é anónimo e terá um processamento totalmente isento, de forma a poder salvaguardar a total liberdade de expressão de todos os participantes, condição sem a qual não conseguiremos alcançar os objectivos deste estudo, ou seja, **saber até que ponto é pertinente propor alterações ao Método de Leitura, passados 130 anos da sua criação pelo poeta João de Deus.**

As questões que agora lhe colocamos têm como finalidade receber da sua parte uma resposta completa, rigorosa mas muito pessoal, de forma a que, a partir das suas respostas se possa aferir a pertinência deste estudo. Os dados obtidos serão tratados com todo o rigor científico, através da aplicação do programa MICROSOFT EXCEL 2003 e 2008.

Agradeço que envie a sua resposta por correio, até 30 de Maio para o seguinte endereço: ESE João de Deus, Av. Alvares Cabral, 69, 1269-094 Lisboa, ao cuidado de Isabel Ruivo e **sem remetente**. OBRIGADA

## QUESTIONÁRIO PRINCIPAL

- 1 - Professor(a)  Educador (a)   
2 - Idade \_\_\_\_\_ 3 - Sexo: Feminino  Masculino   
4 - Naturalidade \_\_\_\_\_ 5 - Distrito onde trabalha \_\_\_\_\_

6 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo) ? \_\_\_\_\_

Nota: Responda a estas questões recorrendo ao conhecimento da Cartilha Maternal e à sua experiência na aplicação do Método de Leitura João de Deus.

7 - Sente que o léxico apresentado nas diferentes lições da Cartilha Maternal, satisfaz as necessidades dos seus alunos? Sim  Não

8 - Que vocábulos retiraria ?

---

---

---

9 - Que vocábulos introduziria?

---

---

---

10 - O ensino das maiúsculas só é feito na última lição da Cartilha. Qual é a sua opinião?

Concorda

Discorda

11 - As maiúsculas devem ser apresentadas ao mesmo tempo que as minúsculas?

Sim  Não

12 - Porquê?

---

---

13 – A ordem pela qual se ensinam as letras às crianças na Cartilha é correcta?

Sim  Não

14 - Alterava a posição de algumas letras?

Sim  Não

15 - Quais ?

---

---

---

16 - Considera a caligrafia proposta por João de Deus (letra bicuda) importante?

Sim  Não

17 – Qual é a sua opinião ?

---

---

---

18 - Que alterações proteria numa actualização da Cartilha Maternal?

---

---

---

19 – O que não mudaria na Cartilha Maternal?

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

**Isabel Maria Silva Ruivo**



ANEXO 6 – Apêndice ao questionário principal e protocolo

**NOTA EXPLICATIVA:**

**UM NOVO OLHAR SOBRE O MÉTODO DE LEITURA JOÃO DE DEUS**  
**Apresentação de um suporte interativo de leitura**

Nota explicativa:

No âmbito do Doutoramento em Educação Infantil que tem como tema – UM NOVO OLHAR SOBRE O MÉTODO DE LEITURA JOÃO DE DEUS – APRESENTAÇÃO DE UM SUPORTE INTERACTIVO DE LEITURA, enviamos agora um APÊNDICE ao questionário principal, com o objectivo de melhorar o trabalho, alargando-o a outros campos de investigação.

Este APÊNDICE deve ser igualmente respondido por todos os professores e educadores com experiência e prática (de pelo menos 3 anos) da Cartilha Maternal.

Assim, requeremos de todos igualmente a leitura e resposta a este APÊNDICE. Se, algum professor ou educador ainda não respondeu ao primeiro questionário, têm agora mais uma oportunidade de o fazerem, colaborando dessa forma com este tão importante estudo. **Se já respondeu e enviou o primeiro questionário, deverá apenas responder ao APÊNDICE.**

Pretendendo, igualmente, manter o anonimato, pedia que enviassem as respostas por correio e sem remetente.

PS. A todos os inquiridos que já responderam ao primeiro questionário, pretendemos informar que este sofreu algumas alterações de forma (como podem observar), porém tendo-se mantido o conteúdo, considerem-no respondido.

Agradeço que envie a sua resposta por correio, até 30 de Maio para o seguinte endereço:  
ESE João de Deus, Av. Alvares Cabral, 69, 1269-094 Lisboa, ao cuidado de Isabel Ruivo  
e sem remetente. OBRIGADA

## APÊNDICE

(AO QUESTIONÁRIO PRINCIPAL)

20 – Já tinha respondido ao primeiro questionário? Sim  Não

21 - Professor(a)  Educador (a)

22 - Idade \_\_\_\_\_ 23 - Sexo: Feminino  Masculino

24 - Naturalidade \_\_\_\_\_ 25 - Distrito onde trabalha \_\_\_\_\_

26 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo) ? \_\_\_\_\_

27 – Há quantos anos fez a sua formação inicial?

\_\_\_\_\_

28– Considera que a formação inicial a/o preparou correctamente? (coloque um X na resposta que considera adequada).

A Formação Inicial preparou-me muito bem.

A Formação Inicial preparou-me bem.

A Formação Inicial preparou-me satisfatoriamente

A Formação Inicial preparou-me mal.

A Formação Inicial preparou-me muito mal.

29 – Quando está a ensinar a ler às crianças, pela Cartilha Maternal, quais são as suas maiores dificuldades? (no máximo três)

---

---

---

---

---

30 - Que dificuldades expressam, se expressam, as crianças perante a actividade de iniciação à leitura pela Cartilha? (no máximo três )

---

---

---

---

---

---

31 – Que estratégias utiliza para ajudar as crianças, na consolidação das lições? (no máximo três)

---

---

---

---

---

---

33 – Sente necessidade de ter mais formação? (coloque um X na resposta que lhe parecer adequada).

Não preciso nada de formação.

Preciso pouco de formação.

Preciso de formação

Preciso muito de formação

34 – Gostaria de fazer parte de uma plataforma on-line ? (coloque um X na resposta que lhe parecer mais adequada).

Não gostaria nada de pertencer a uma plataforma on-line.

Gostaria de pertencer a uma plataforma on-line

Gostaria imenso de pertencer a uma plataforma on-line.

35 – O que gostaria de ver numa plataforma on-line sobre a Cartilha Maternal?

Fórum

Blog

Website

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Isabel Maria Silva Ruivo

ANEXO 7 – Quatro questionário respondidos, representativos da amostra.

15

APÊNDICE

(AO QUESTIONÁRIO PRINCIPAL)

20 – Já tinha respondido ao primeiro questionário? Sim  Não

21 - Professor(a)  Educador (a)

22 - Idade 35 anos 23 - Sexo: Feminino  Masculino

24 - Naturalidade TOMAR 25 - Distrito onde trabalha SANTARÉM

26 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo)? 9 ANOS

27 – Há quantos anos fez a sua formação inicial? 13 ANOS

28– Considera que a formação inicial a/o preparou correctamente? (coloque um X na resposta que considera adequada).

A Formação Inicial preparou-me muito bem.

A Formação Inicial preparou-me bem.

A Formação Inicial preparou-me satisfatoriamente

A Formação Inicial preparou-me mal.

A Formação Inicial preparou-me muito mal.

29 – Quando está a ensinar a ler às crianças, pela Cartilha Maternal, quais são as suas maiores dificuldades? (no máximo três)

A MINHA MAIOR DIFICULDADE É RESPEITAR O TEMPO PARA CADA GRUPO QUE ESTÁ NA CARTILHA, E SABER QUE TENHO UMA TURMA TODA PARA DAR A MESMA ACTIVIDADE. NO INÍCIO DE CARREIRA A MINHA MAIOR DIFICULDADE ERA RESPONDER ÀS SOLICITAÇÕES DAS CRIANÇAS QUE ESTÃO SENTADAS (A FAZER EXERCÍCIOS), ENQUANTO EU ESTAVA A DAR CARTILHA, PORÉM COM A PRÁTICA, ISTO FOI ULTRAPASSADO.

15

30 - Que dificuldades expressam, se expressam, as crianças perante a actividade de iniciação à leitura pela Cartilha? (no máximo três)

NO INÍCIO AS CRIANÇAS TEM DIFICULDADE EM PERCEBER O PORQUÊ DAS COLEGAS ESTAREM SENTADOS A TRABALHAR NOS EXERCÍCIOS E ELAS ESTAREM NA CARTILHA EM PEQUENOS GRUPOS, MAS DEPOIS DE EXPLICADO, A DIFICULDADE É ULTRAPASSADA.



31 - Que estratégias utiliza para ajudar as crianças, na consolidação das lições? (no máximo três)

ALGUMAS DAS ESTRATÉGIAS USADAS SÃO: FAZER PESQUISA EM REVISTAS DE DETERMINADA LETRA; PREENCHIMENTO DA LETRA COM DIFERENTES MATERIAIS; MODELAGEM DA LETRA COM PLÁSTICO, ...



33 - Sente necessidade de ter mais formação? (coloque um X na resposta que lhe parecer adequada).

Não preciso nada de formação.

Preciso pouco de formação.

Preciso de formação

Preciso muito de formação

34 - Gostaria de fazer parte de uma plataforma on-line ? (coloque um X na resposta que lhe parecer mais adequada).

Não gostaria nada de pertencer a uma plataforma on-line.

Gostaria de pertencer a uma plataforma on-line

Gostaria imenso de pertencer a uma plataforma on-line.

15

35 – O que gostaria de ver numa plataforma on-line sobre a Cartilha Maternal?

Forum

Blog

Website

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

IsabelRuivo

APÊNDICE

(AO QUESTIONÁRIO PRINCIPAL)

~~44~~  
~~42~~  
43

20 - Já tinha respondido ao primeiro questionário? Sim  Não

21 - Professor(a)  Educador (a)

22 - Idade 28 23 - Sexo: Feminino  Masculino

24 - Naturalidade P. Sebastião da Pedreira 25 - Distrito onde trabalha Porto

26 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo)? 5 anos

27 - Há quantos anos fez a sua formação inicial? Há 8 anos aproximadamente.

28 - Considera que a formação inicial a/o preparou correctamente? (coloque um X na resposta que considera adequada).

- A Formação Inicial preparou-me muito bem.
- A Formação Inicial preparou-me bem.
- A Formação Inicial preparou-me satisfatoriamente
- A Formação Inicial preparou-me mal.
- A Formação Inicial preparou-me muito mal.

29 - Quando está a ensinar a ler às crianças, pela Cartilha Maternal, quais são as suas maiores dificuldades? (no máximo três)

Quando as crianças chegam ao 1º ano, mor-  
malmente, já todas ultrapassaram as dificuldades  
trazidas pela leitura.  
Talvez a maior dificuldade seja em ensinar  
determinados sons (ou, ão...) for estes se pronunciarem  
de determinada maneira, diferente da que eu pronun-  
ciu.

43

30 - Que dificuldades expressam, se expressam, as crianças perante a actividade de iniciação à leitura pela Cartilha? (no máximo três)

Quando as crianças chegam ao 1º ano já ultra passaram a maior parte das dificuldades relativas à aprendizagem da leitura pela Cartilha, por este motivo é difícil saber ao certo que dificuldades sentem.

X

31 - Que estratégias utiliza para ajudar as crianças, na consolidação das lições? (no máximo três)

Normalmente utilizo jogos lúdicos de associação de palavras ou frases a imagens ou letras, jogos de computador (normalmente que se encontram em sites na internet) e leitura de poemas ou histórias relativos à letra aprendida.

33 - Sente necessidade de ter mais formação? (coloque um X na resposta que lhe parecer adequada).

Não preciso nada de formação.

Preciso pouco de formação.

Preciso de formação

Preciso muito de formação

34 - Gostaria de fazer parte de uma plataforma on-line? (coloque um X na resposta que lhe parecer mais adequada).

Não gostaria nada de pertencer a uma plataforma on-line.

Gostaria de pertencer a uma plataforma on-line

Gostaria imenso de pertencer a uma plataforma on-line.

43

35 – O que gostaria de ver numa plataforma on-line sobre a Cartilha Maternal?

Forúm

Blog

Website

OBRRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

IsabelRuivo

7  
5 (70)

### QUESTIONÁRIO PRINCIPAL

- 1 - Professor(a)  Educador (a)   
2 - Idade 39 3 - Sexo: Feminino  Masculino   
4 - Naturalidade Guifões - Vts - Distrito onde trabalha Porto

7/8 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo)? 4 anos.

Nota: Responda a estas questões recorrendo ao conhecimento da Cartilha Maternal e à sua experiência na aplicação do Método de Leitura João de Deus.

8/1 - Sente que o léxico apresentado nas diferentes lições da Cartilha Maternal, satisfaz as necessidades dos seus alunos? Sim  Não  X

9/8 - Que vocábulos retiraria?  
fiava, labuta, paul,  
baldo, apupou, peia,  
bole, fouce, eevol, ...

10/9 - Que vocábulos introduziria?  
tambor, circo,  
palhaco, abelha,  
banana, gelia, ...

11/10 - O ensino das maiúsculas só é feito na última lição da Cartilha. Qual é a sua opinião?  
Concorda   
Discorda

11 - As maiúsculas devem ser apresentadas ao mesmo tempo que as minúsculas?  
Sim  Não

12 - Porquê?

*letras*  
A letra maiúscula exige um maior  
controlo dos movimentos finos, isto é, uma  
maior segurança e precisão, que se adquire  
com o "treino" da letra minúscula.

13 - A ordem pela qual se ensinam as letras às crianças na Cartilha é correcta?

Sim  Não

14 - Alterava a posição de algumas letras?

(1)

Sim  Não

15 - Quais ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17 - Considera a caligrafia proposta por João de Deus (letra bicuda) importante?

Sim  Não

18 - Qual é a sua opinião ?

A letra bicuda facilita a aprendizagem da grafia e motiva a criança para a escrita.

19 - Que alterações proporias numa actualização da Cartilha Maternal?

Que introduzissem <sup>mais</sup> vocabulos actuais, de compreensão rápida por parte das crianças.

(X)

20 - O que não mudaria na Cartilha Maternal?

A sequência pela qual é apresentado o alfabeto.

(X)

Obrigada pela sua colaboração!

Isabel Maria Silva Ruivo

FIM

QUESTIONÁRIO PRINCIPAL

1 - Professor(a)  Educador (a)   
2 - Idade 28 3 - Sexo: Feminino  Masculino   
4 - Naturalidade J. Sebastião da Pedreira 5 - Distrito onde trabalha Porto

6 - Quantos anos tem de prática da Cartilha Maternal (que podem não ter sido seguidos e incluindo o presente ano lectivo)? 5 anos

Nota: Responda a estas questões recorrendo ao conhecimento da Cartilha Maternal e à sua experiência na aplicação do Método de Leitura João de Deus.

7 - Sente que o léxico apresentado nas diferentes lições da Cartilha Maternal, satisfaz as necessidades dos seus alunos? Sim  Não

8 - Que vocábulos retiraria? X

Retiraria todos os vocabulos que caíram em desuso no nosso vocabulário (azougue...)

9 - Que vocábulos introduziria?  
Introduziria vocabulos mais actuais e familiares.

10 - O ensino das maiúsculas só é feito na última lição da Cartilha. Qual é a sua opinião?

Concorda   
Discorda

11 - As maiúsculas devem ser apresentadas ao mesmo tempo que as minúsculas?

Sim  Não

*Discorda*

12 - Porquê?  
Hoje em dia, as crianças têm um maior contacto com materiais de escrita (livros, jogos, animações...). Logo encontram-se mais despertadas para a aprendizagem, no entanto a escrita das letras maiúsculas é mais complicada para uma criança que inicia a aprendizagem da cartilha.

71

13 - A ordem pela qual se ensinam as letras às crianças na Cartilha é correcta?

Sim  Não

14 - Alterava a posição de algumas letras?

(1)

Sim  Não

15 - Quais ?

\_\_\_\_\_

16 - Considera a caligrafia proposta por João de Deus (letra bicuda) importante?

Sim  Não

17 - Qual é a sua opinião ?

*A letra bicuda é mais simples para uma criança desenhar, no entanto pode-se tornar difícil a passagem para a letra redonda mais tarde num primeiro ano.*

✓

18 - Que alterações proporia numa actualização da Cartilha Maternal?

*Apenas reteraria algum vocabulário e acrescentaria outro mais simples e actual.*

(1)

X

19 - O que não mudaria na Cartilha Maternal?

*A ordem das lições, as cores pela qual estão divididas as sílabas, o nome das letras. Nunca mudaria o método em si.*

(1)

(2)

(3)

(1)

Obrigada pela sua colaboração!

Isabel Maria Silva Ruivo

FIM

**ANEXO 8** – Lista de todos os vocábulos a retirar (Q8)













	greiha	P46	
<b>ch</b>	chapa	P45 P46	
	chicote	P45 P46	
	chumbo	P45 P46	
	báirbaro	P2 P54	
<b>25ªesdr.</b>	evangélico*	P1 P2 P3 P53 P59	
	mácula*	P1 P2 P3 P18 P22 P34 P35 P54 P55 P56	
	cáustico*	P1 P2 P3 P5 P19 P22 P34 P35 P54 P55 P56 P59	
	alfândegas	P2 P37	
	condiscípulo*	P1 P2 P3 P5 P19 P22 P35 P47 P53 P54 P55 P56 P59	
	préstimo	P22 P54 P55 P56 P59	
	pároco*	P34	
<b>Hino amor</b>	repassado	P33	
	cadência	P33	
	expansão	P33	
	veemência	P33	
	Respladecente	P2 P4 P33	

**ANEXO 9 – Lista de todos os vocábulos a introduzir (Q9)**

<b>Q9 - "Que vocábulos introduziria na Cartilha Maternal?</b>														
<b>Vocábulos: Tabela de Frequências</b>														
<b>Lições</b>	<b>Vocábulos</b>	<b>Pessoa</b>												
<b>1ª lição</b>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>2ª lição v</b>	Ivo	P11	P16	P17	introduzir leitura de /o/ em fim de palavra									
	Eva	P11	P16	P17										
	véu	P59												
	ova	P22												
<b>3ª lição f</b>	fio	P22												
	fá	P37	P38											
<b>4ª lição j</b>	jóia	P37	P38	P43	P44	P54								
<b>5ª lição t</b>														
<b>6ª lição d</b>	fada	P7	P18	P37	P38	P43	P44	P62						
<b>7ª lição b</b>	bóia	P37	P38											
	boda	P37	P38											
	bebé	P43	P44	P54										
	jibóia	P54												
<b>8ª lição p</b>	piu-piu	P37	P38											
<b>9ª lição l</b>	flauta	P18												
	oval	P22												
	vila	P34												
	viola	P34	P43	P44	P56									
	vela	P35	P43	P44	P56									
	lula	P43	P44											
	pala	P47												
	luta	P47												
	lupa	P43	P44	P56										
	jaula	P43	P44											
	javali	P43	P44											
	vitela	P43	P44											
	lapa	P59												
	futebol	P43	P44											
	balde	P43	P44											
<b>10ª lição... o</b>	bolo	P7	P27	P43	P44	P54	P58	P59	P62					
	lobo	P27												
	loto	P35	P43	P44										
	tijolo	P43	P44											
	dado	P43	P44	colocar lição /d/										
	apito	P43	P44	colocar lição /p/										
	dedo	P43	P44	P54	P59	colocar lição /d/								
	palito	P22	P43	P44										
<b>11ª lição ou</b>														
<b>12ª lição ei</b>	baleia	P4	P36											
	deita	P22												
	vedei	P22												
	falei	P59												
<b>13ª lição</b>	baile	P36												



	lago	P43	P44				
	foguete	P43	P44	P45	P46		
	águia	P43	P44	P45	P46		
	vegetal	P45	P46				
	galope	P45	P46				
	gota	P56					
<b>17ª lição r</b>	barraca	P18					
	aberto	P47					
	recreio	P58					
	barro	P18	P45				
	bairro	P18					
	barco	P18	P34	P43	P44	P45	P46
	feira	P18	P56				
	borboleta	P18					
	tartaruga	P18					
	berço	P35	P46				
	ruir	P35					
	rio	P43	P44				
	roda	P43	P44				
	rádio	P43	P44				
	gorro	P4					
	calor	P54					
	bravo	P54					
	caroço	P54					
	rouco	P54					
	roca	P43	P44				
	livro	P43	P44				
	cravo	P43	P44				
	quadro	P43	P44				
	grupo	P54					
	braço	P43	P44	P54			
	cadeira	P43	P44				
	peru	P43	P44	P56			
	recortar	P54					
	calcular	P54					
	picotar	P54					
	aceitar	P54					
	alegria	P54					
	acertar	P54					
	colar	P54					
	girafa	P34	P54				
	torre	P43	P44				
	largo	P45					
	fraco	P45					
	forte	P45	P46				
	vapor	P45	P46				
	porco	P45	P46				
	erva	P45	P46				
	circo	P45	P46	P70			
	pêra	P43	P44				
	cereja	P43	P44				
	força	P46					
	rebuçado	P43	P44	P45	P46		
	régua	P43	P44				
	aquário	P43	P44				
	quatro	P43	P44				
	quadrado	P43	P44				

ouro	P43	P44						
porta	P43	P44	P45	P46				
alguidar	P45	P46						
figueira	P45	P46						
fogueira	P45	P46						
guiador	P45							
torrada	P45	P46						
barriga	P45	P46						
açucar	P45	P46						
<b>18ª lição</b> <b>Z</b>	zebra**	P4	P36	P43	P44	já consta na edição de 2004		
	capuz	P18	P34	P43	P44	P45	P46	P56
	cabaz	P18	P27	P43	P44	P45	P46	
	cartaz	P45	P46					
	veloz	P18	P45	P46				
	rapidez	P45	P46					
	fugaz	P45	P46					
	zarpar	P35	P54					
	búzio	P43	P44					
	baliza	P43	P44					
	doze	P43	P44					
	azulejo	P43	P44					
	gazela	P43	P44					
	cruzeta	P43	P44					
	dez	P43	P44	P45	P46			
	feliz	P43	P44					
	fazia	P45	P46					
	prazer	P46						
	rapaziada	P45	P46					
<b>19ª lição</b> <b>S</b>	peessoa	P18	P45					
	passeio	P45	P46					
	osso	P18	P43	P44	P45	P56		
	vassoura	P18	P56					
	roseira	P18	P43	P44	P46			
	festa	P45	P46					
	selva	P46						
	costas	P45	P46					
	castelo	P45						
	casaco	P18	P37	P38	P43	P44	P46	
	visita	P18						
	escada	P18	P37	P38	P45	P46		
	escola	P18	P45	P46				
	susto	P45						
	petisco	P45	P46					
	pastor	P45	P46					
	lápiz	P18	P36	P43	P44	P45	P46	
	pulseira	P18						
	vestido	P18	P43	P44				
	saco	P34	P37	P38	P43	P44		
	urso	P34						
	passadeira	P35	P43	P44	P45	P46		
	vaso	P35	P37	P38	P43	P44		
	sofá	P36						
	sola	P45	P46					
	sapato	P36	P43	P44	P45	P46	P54	
	sol	P54						

girassol	P54						
riscar	P54						
salada	P56						
resultado	P54						
resolver	P54						
peso	P46						
casota	P43	P44	P59				
casa	P37	P38	P43	P44	P46	P58	P59
coser	P37	P38					
casos	P37	P38					
tesoura	P37	P38	P56				
casulo	P37	P38	P46				
tesouro	P37	P38					
cesto	P37	P38					
estou	P37	P38					
cascata	P37	P38					
selo	P43	P44					
sapo	P43	P44	P54				
subida	P46						
assobio	P45	P46					
assado	P46						
subir	P45	P46					
seta	P45	P46					
sala	P43	P44	P45	P46			
saia	P43	P44					
sopa	P43	P44					
raposa	P43	P44	P46				
blusa	P43	P44					
postal	P43	P44					
susto	P46						
perus	P43	P44	P45	P46			
pesca	P43	P44					
tosta	P43	P44	P45	P46			
sossegado	P43	P44					
<b>20ª lição</b>							
<b>x</b>							
boxe	P18	P45	P46				
elixir	P59						
abaixo	P46						
auxílio	P20	P21	P30	P43	P44	P45	P46
bexiga	P20	P21	P30	P56			
explicar	P45	P46					
exercício/tar	P27	P43	P44	P45	P46		
peixe	P27	P37	P38	P43	P44	P56	
xisto	P34						
lixo	P35	P37	P38	P43	P44		
roxo	P36	P43	P44				
caixote	P36	P43	P44	P45	P46		
caixa	P36	P43	P44	P45	P46		
bruxa	P56						
fax	P37	P38					
xaile	P37	P38	P43	P44	P54		
trouxe	P37	P38	P43	P44			
taxi	P43	P44	P45	P46	P56		
repuxo	P43	P44					
exageraste	P45						
exagero/ar	P43	P44	P46				
fixar	P45	P46					

	texto	P56							
<b>21ª lição</b>	avião	P18	P43	P44					
	leão/ões	P18	P43	P44	P45	P46	P54		
	balão/ões**	P18	P36	P43	P44	P45	P46	P54	P68
	roupão	P18							
	vilão	P35							
	refeição	P37	P38	P43	P44				
	pães	P37	P38	P46					
	feijões	P37	P38						
	pião	P43	P44						
	botão	P43	P44						
	espiões	P45	P46						
	exposição	P54							
	calções	P45	P46	P54					
	avelã	P43	P44						
	garrações	P45	P46						
<b>22ª lição</b>	fiambre	P22							
<b>m</b>	filme	P22							
	mapa	P27	P43	P44					
	mota	P27	P43	P44	P45	P46	P68		
	tempo	P27	P43	P44					
	vestem	P45	P46						
	comam	P45							
	comem	P45	P46						
	deitam	P46							
	beijam	P45	P46						
	bebem	P27	P45	P46					
	gema	P46							
	massa	P34	P45	P46					
	fome	P34							
	computador	P35							
	automóvel	P36	P43	P44					
	falam	P45	P46						
	vejam	P45							
	zumbiam	P45							
	pudim	P36	P45	P46	P56				
	mesa	P37	P38						
	muito	P37	P38						
	amarela	P37	P38	P43	P44				
	campo	P37	P38	P43	P44				
	exame	P37	P38	P56					
	camião	P43	P44						
	mala	P43	P44	P45	P46				
	tempero	P45	P46						
	emprego	P45	P46						
	embora	P45	P46						
	tambor	P45	P46	P54	P70				
	macio	P45	P46						
	embalar	P56							
	almoço/ar	P45	P46	P54					
	rampa	P46							
	mola	P43	P44	P45	P46				
	macaco	P43	P44						
	pijama	P43	P44						
	fumo	P43	P44						

	sumo	P43	P44					
	limpeza	P46						
	limpo	P46						
	meias	P43	P44					
	telemóvel	P43	P44					
	tampa	P43	P44	P45	P46			
	comboio	P43	P44					
	bombeiro	P43	P44	P56				
	pomba	P43	P44	P46				
	bombo	P43	P44					
	carimbo	P43	P44					
	estudem	P54						
	escutam	P54						
	jardim	P43	P44					
<b>23ª lição</b>	zangão	P4	P34					
<b>n</b>	natureza	P45	P46					
	aceno	P47						
	natação	P45	P46					
	cinema	P18	P46					
	nariz	P18						
	laranja	P18	P36					
	vento	P18	P43	P44				
	elefante	P18						
	tinta	P18	P35	P43	P44			
	ponte	P18	P37	P38	P43	P44	P45	P46
	encarnado	P45	P46					
	tenda	P45	P46					
	quente	P45	P46					
	fonte	P18	P43	P44				
	tanque	P18	P43	P44				
	pente	P18	P43	P44				
	dente	P18	P43	P44	P45	P46	P54	
	nuvem	P18	P45	P46				
	manso	P18						
	ganso	P18						
	ontem	P27						
	boneca	P34	P43	P44				
	menir	P34						
	onda	P34						
	junto	P34						
	manta	P34						
	noite	P35	P45	P46	P54			
	andaime	P35						
	cinco	P45	P46					
	cinto	P45	P46					
	envelope	P35						
	ananás	P36						
	caderno	P36						
	oficina	P45	P46					
	cenoura	P45	P46					
	nove	P45	P46					
	morango	P36						
	pinto	P37	P38	P43	P44			
	pingo	P37	P38					
	banco	P37	P38	P43	P44			
	anel	P37	P38	P43	P44			

	onze	P37	P38	P43	P44				
	nota	P43	P44	P46					
	pano	P43	P44						
	camioneta	P43	P44						
	banana	P36	P43	P44	P70				
	boné	P43	P44						
	pintar	P54							
	brincadeira	P54							
	semente	P54							
	dançar	P54							
	jantar	P54							
	janela	P43	P44	P54					
	canguru	P37	P38						
	nó	P43	P44						
	telefone	P43	P44						
	sino	P43	P44						
	caneca	P43	P44						
	caneta	P43	P44						
	panela	P43	P44						
	lenço	P43	P44	P45	P46				
	avental	P43	P44						
	anexo	P45	P46						
	quinta	P43	P44						
	mundo	P43	P44	P45	P46				
	monte	P45	P46						
	valente	P45	P46						
	andar	P45	P46						
	banda	P45	P46						
<b>24ª lição</b>	higiene	P4							
<b>h</b>	hotel	P7	P8	P45	P46	P62			
	hospital	P7	P8	P62					
	houve	P7	P8	P62					
	holofote	P43	P44	P45	P46				
	hiena	P43	P44	P54					
	horizontal	P45	P46						
<b>lh</b>	abelha	P4	P18	P36	P43	P44	P45	P46	P70
	bilhete	P45	P46						
	barulho	P45	P46						
	agulha	P45	P46						
	palha	P18							
	folha	P18	P43	P44					
	coelho	P18	P45	P46					
	rolha	P18	P45	P46					
	milho	P35	P37	P38	P43	P44	P45	P46	
	cambalhota	P37	P38						
	olha	P37	P38						
	telha	P43	P44						
	vermelho	P45	P46						
	talho	P45	P46						
	palhaço	P43	P44	P45	P46	P70			
	bolha	P46							
	bacalhau	P43	P44						
<b>nh</b>	minhoca	P37	P38	P43	P44	P45	P46		
	vinho	P37	P38						
	venha	P37	P38						
	sardinha	P43	P44						

	galinha	P43	P44	P45	P46	P54		
	carinho	P54						
	galinheiro	P46						
	moinho	P43	P44					
	pinha	P43	P44					
	pinheiro	P43	P44	P45	P46			
	aranha	P45	P46					
	banho	P45	P46					
	caminho	P45	P46					
	canhoto	P45	P46					
	desenhar	P54						
	dinheiro	P45	P46					
	focinho	P45	P46					
	gafanhoto	P45	P46	P54				
	rainha	P45	P46					
	rebanho	P45	P46					
	sobrancelha	P45	P46					
	sobrinho	P45	P46					
	sonho	P45	P46					
	castanho	P45	P46					
	apanhar	P45	P46					
<b>ch</b>	chama	P4						
	chapéu	P18	P35	P45	P46			
	chave	P18	P36	P43	P44			
	bolacha	P18						
	chinelo	P34	P43	P44	P45	P46		
	cheque	P34						
	chaminé	P35						
	chocolate	P36	P37	P38	P43	P44	P45	P46
	borracha	P36	P45	P46				
	charco	P37	P38					
	chupeta	P43	P44					
	tacho	P43	P44					
	bicho	P43	P44					
	fechadura	P45	P46					
	mochila	P45	P46					
	macho	P46						
	mocho	P45	P46					
	chuveiro	p45	P46					
<b>25ª lição</b>								
<b>esdrúxulas</b>	hipopótamo	P7	P8	P43	P44	P45	P46	P62
	exército	P18	P27					
	líquido	P43	P44					
	helicóptero	P43	P44					
	chávena	P43	P44	P45	P46			
	árvore	P45	P46					
	décimo	P56						
	simpático	P45	P46	P56				
	cágado	P56						
	fósforos	P45	P46					
<b>Temas</b>	profissões	P3						
	animais	P3	P5	P13				
	frutos	P3	P5	P13				
	legumes	P3						
	cores	P3						
	alimentos	P3						

plantas	P5
números	P3
f.geométricas	P3
partes corpo	P13
objectos	P13
graus parent.	P3

**ANEXO 10** – Listas de todos os outros dados recolhidos em Excel:



**Q11 e Q12** – O ensino das maiúsculas e minúsculas

**Q11 e Q12 - "O ensino das maiúsculas só é feito na última lição. Concorda ou discorda? Porquê?"**

Vocábulo: Tabela de Frequências

Porquê?

Pessoa

**Porque discorda** P1 P2 P4 P5 P6 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18 P20 P21 P22 P23 P25 P26 P27

P28 P29 P30 P31 P32 P33 P40 P41 P42 P43 P45 P46 P47 P48 P49 P50 P51 P52 P55 P56 P57 P58 P59

P60 P61 P63 P66 P67 P68 P69 P71 P72 P73 P74

**Porque concorda** P3 P7 P19 P24 P34 P35 P36 P37 P38 P39 P44 P53 P54 P62 P64 P65 P70 P75

concorda = 18

discorda = 57

**Q13, Q14 e Q15** – Ordem alfabética da Cartilha  
**Q16 e Q17** – Letra bicuda

<b>Q13: Acha correcta a ordem alfabética da Cartilha?</b>	
(67 dizem Sim. 6 dizem Não. 2 não responderam.)	
<b>Q14: "Alterava a posição de alguma letras?</b>	
(16 dizem Sim. 57 dizem Não. 2 não responderam.)	
<b>Q15 - "Que letras mudava de posição, na CM?"</b>	
<b>Grafemas: Tabela de frequências</b>	
grafemas	
Pessoa	
<b>/v/</b>	P3 colocava o /l/ e o /t/ antes do /v/ por facilidade gráfica
<b>/a/</b>	P4 colocava a lição das vogais nasais (21ª lição) a seguir ao /c/, para poder escrever mais palavras
<b>...o = u</b>	P11, P16, P17 colocavam a lição do /o/ em fim de palavra mais à frente
<b>vogais</b>	P59 propõe que a leitura das vogais em posição final e alguns ditongos (ou) podiam ser apresentados antes, permitia formação de mais palavras
<b>/m/ e / n/</b>	P20 mudava estas lições (22ª e 23ª lições) para a 14ª lição, portanto logo a seguir ao /e/ no fim de palavra
<b>/n/ e /m/</b>	P27 colocava o /n/ antes do /m/ porque o /m/ tem muitas excepções
<b>/m e /n/</b>	P30 colocava estas lições logo a seguir à história do Pedro (17ª lição)
<b>/f/, /b/, /d/, /p/</b>	P23, P61 trocavam a posição destas letras pela dificuldade gráfica e por permitirem trocas e confusão
<b>/b/ e /d/</b>	P12 alterava a posição destas 2 letras mas não refere para onde, nem porquê
<b>/x/</b>	P26, P29 colocavam esta letra na última lição, porque não tem regras e só aparece uma vez (mexer) fora da lição
<b>v/f; b/d ; p/q</b>	P40 trocava-as, afastando-as umas das outras pela confusão que provocam nas crianças
<b>/g/</b>	P46 propõe a apresentação do /g/ para depois das lições do /r/ e do /z/ porque o 2º valor é muito difícil

**Q16 e Q17 – Letra bicuda**

**Q16 "Acha a "letra bicuda" importante?**

(31 respondem Sim. 44 respondem Não)

**Q17 - "Qual a sua opinião sobre a "letra bicuda"?"**

**Categorias: Tabela de Frequências**

**Categorias**

**Pessoas**

<b>vantagens</b>	P1	P2	P25	P36	P24	P47	P48	P53	P57	P58	P63	P64	P65	P68	P69	P70	P71	P75
<b>não 2</b>	P3	P5	P8	P29	P31	P73												
<b>não3</b>	P4	P7	P62	P20														
<b>não 4</b>	P6	P13	P30	P41	P50													
<b>não 8</b>	P9	P10	P11	P16	P17	P18	P19	P23	P28	P34	P35	P37	P38	P49	P52	P55	P56	P59
<b>não 5</b>	P22	P32	P33	P40	P43	P44	P45	P46	P51	P74	P72							
<b>sim 6</b>	P26	P27	P54															
<b>sim7</b>	P12	P14	P15	P21	P39	P42	P60	P61	P66	P67								

**Q18 – Lista de alterações**

<b>Q18 - "Que alterações propõe para actualização da Cartilha Maternal?"</b>	
<b>Alterações: Tabela de Frequências</b>	
<b>Alterações</b>	<b>Pessoa</b>
<b>actualização lexical</b>	P1 P2 P3 P4 P5 P8 P13 P16 P20 P21 P23 P25 P27 P28 P29 P30 P31 P32 P33 P34 P35 P36 P37 P38 P42 60% P43 P44 P45 P46 P47 P48 P49 P54 P57 P58 P60 P64 P65 P66 P68 P69 P70 P71 P74 P75
<b>introdução de cor(letra)</b>	P1 P11 P15 P16 P17 P22 P53 P56 P57 12%
<b>introdução de imagens</b>	P6 P11 P12 P15 P16 P17 P22 P32 P54 P56 P68 14,60%
<b>introduzir/substituir textos</b>	P4 P37 P38 P49 P52 P53 P66 P67 P72 P15 P75 15%
<b>frases para ler na CM</b>	P18 P22 P59 4%
<b>CartilhaInteractiva CDRom</b>	P55 P56 2,60%
<b>referir 5º valor do /x/ e outras</b>	P49 P50 P51 P61 5%
<b>não mudava nada</b>	P7 P9 P10 P14 P24 P39 P40 P41 P62 12%
<b>respostas incongruentes</b>	P28 P33 P45 P48 5,30%
	45 Propõem actualização lexical





**A30 – Dificuldades das crianças**

<b>A30 - "Quais as dificuldades das crianças em aprender?"</b>										
<b>Categorias: Tabela de Frequências</b>										
<b>Pessoa</b>										
<b>falta de motivação</b>	P1	P48								
<b>mecanismo da leitura</b>	P2	P3	P12	P26	P35					
<b>explicar exceções</b>	P27	P29	P30							
<b>memorização</b>	P3	P5	P6	P7	P9	P11	P12	P17	P32	P45
<b>construção frásica</b>	P48									
<b>falta de maturidade</b>	P4	P31	P33							
<b>soletram muito</b>	P9									
<b>consoantes incertas</b>	P27	P28	P30	P36	P37	P40	P44	P19	P20	
<b>trocam d,b,p,q</b>	P10	P25	P31							
<b>ditongos</b>	P39									
<b>letras s , x</b>	P13									
<b>consoantes mudas</b>	P41									
<b>significado dos vocábulos</b>	P16	P28	P29	P30	P32	P48				
<b>ditados</b>	P19	P20								
<b>automatização da leitura</b>	P22	P23	P45							
<b>dicção</b>	P33									
<b>incongruentes</b>	P1	P4								
<b>não responderam</b>	P24	P46								
<b>nenhuma dificuldade</b>	P8	P18	P21	P34	P42	P43				



jogos cons. fonológica	P22	P23	P33
não responderam	P1		

