

O Que é Preciso Para Poder Aprender a Ler

MARGARIDA ALVES MARTINS (*)

Durante muitos anos, o acto de ler foi entendido como uma operação essencialmente perceptiva: pensava-se que para se aprender a ler, o mais importante era ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons.

Consideravam-se igualmente como pré-requisitos para a leitura todo um conjunto de aptidões psicológicas gerais tais como a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade, entre outras.

Estas concepções da aprendizagem da leitura influenciaram as práticas pedagógicas quer dos professores, quer dos educadores, dando origem às chamadas actividades propedêuticas da leitura baseadas em exercícios de estimulação perceptiva e motora e a actividades destinadas ao domínio das noções de espaço, tempo, ritmo, etc..

As dificuldades de aprendizagem da leitura eram por sua vez explicadas por insuficiências a qualquer destes níveis.

Trabalhos feitos a partir dos anos sessenta, início dos anos setenta (entre outros, Levin & Williams, 1970; Kavanagh & Mattingly, 1972; Adams & Starr, 1982; Downing & Leong, 1982; Downing & Valtin, 1984; Fijalkow, 1987; Rieber & Perfetti, 1989), vieram mostrar que a leitura não é fundamentalmente um acto perceptivo mas sim um acto cognitivo. Isto significa que a compreensão que se tem do acto de ler

desempenha ao nível da aprendizagem um papel determinante.

Vários autores, entre os quais Fitts (Fitts, 1962), consideram que na aprendizagem de qualquer habilidade existem três fases:

- Fase Cognitiva
- Fase de Domínio
- Fase de Automatização.

A primeira, a *Fase Cognitiva*, é 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 segunda, *Fase de Domínio*, é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. Finalmente, na terceira fase ou *Fase de Automatização* o treino leva a uma sobreaprendizagem em que o sujeito deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida.

No que se refere especificamente à aprendizagem da leitura, Downing (Downing, 1982, 1984, 1987) propôs a chamada «Teoria da Clareza Cognitiva» que postula que a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objectivos e natureza do sistema escrito para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema.

As dificuldades na aprendizagem da leitura são, segundo este autor, resultado da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto à natureza do sistema escrito

(*) Professora Associada do ISPA.

e quanto aos objectivos da leitura. As dificuldades na aprendizagem da leitura situam-se assim na *Fase Cognitiva* e não na *Fase de Domínio*; são dificuldades ligadas a problemas conceptuais e não à aquisição da técnica da leitura em si mesma.

O que têm as crianças que construir nesta fase cognitiva para poderem aprender a ler? Têm que construir uma representação global quanto aos objectivos e natureza da leitura.

1. REPRESENTAÇÃO SOBRE OS OBJECTIVOS DA LEITURA

Referir-nos-emos, em primeiro lugar, aos objectivos da leitura. As crianças têm que começar por descobrir a funcionalidade da leitura, ou seja, perceber que esta é uma forma de comunicação; tomar consciência da variabilidade de objectivos da leitura (da leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e da sua relação com as diferentes formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta, leitura em diagonal); construir um projecto pessoal de leitor (quero aprender a ler para ler histórias, para conhecer mais coisas sobre um dado assunto, para ser capaz de ler cartas).

Para que um projecto de leitor se possa construir têm que ouvir ler coisas que lhes interessem, e com as quais sintam prazer, para poderem desejar serem elas próprias leitoras.

Quando se entra na escola primária e se inicia formalmente a aprendizagem da leitura, as práticas verdadeiras, reais, de leitura estão, em geral, ausentes. As crianças são iniciadas a práticas de decifração, em geral de manuais escolares cuja preocupação não é a de conterem textos interessantes e creativos que despertem o interesse pela aprendizagem da leitura, mas que são construídos de modo a introduzir progressivamente certos sons, sílabas, palavras, frases, no quadro de textos sem qualquer sentido (literário).

Do ponto de vista da «Teoria da Clareza Cognitiva», uma das medidas a tomar para prevenir as dificuldades na aprendizagem da leitura é a de introduzir na escola, na sala de aula, práticas de leitura verdadeira que levem à descoberta das várias funções da leitura, e

que possibilitem a sua apropriação por parte das crianças.

2. REPRESENTAÇÃO SOBRE A NATUREZA DO SISTEMA ESCRITO

No que se refere à natureza do sistema escrito, as crianças têm que começar por perceber quais são as propriedades da linguagem oral que são representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos. Para tal, têm que ser capazes de pensar sobre a linguagem.

Ora o facto de produzir e perceber o discurso oral não significa que se tenha pensado sobre a linguagem. O uso da linguagem é uma coisa diferente da consciência reflexiva sobre ela, da consciência meta-linguística.

2.1. *A consciência meta-linguística e a aprendizagem da leitura*

Para poder aprender a ler é preciso dominar os conceitos necessários para pensar as relações entre fala e escrita, conceitos como os de palavra, sílaba, fonema, o que exige um nível avançado de releção meta-linguística. Se pedirmos a crianças de 4, 5 ou mesmo 6 anos que nos dêem exemplos de palavras grandes, pequenas, fáceis ou difíceis, apercebemo-nos que o raciocínio que orienta as suas respostas não é um raciocínio linguístico: dão-nos palavras que reenviam para objectos grandes, pequenos, fáceis ou difíceis de entender. Os exemplos que se seguem ilustram o tipo de raciocínio das crianças desta idade:

- Exp: «Diz-me uma palavra grande.»
C: «Recreio.»
Exp: «Porquê? Porque é que recreio é uma palavra grande?»
C: «Porque tem muitos meninos.»
Exp: «Diz-me lá agora uma palavra difícil.»
C: «Copo.»
Exp: «Porque é que tu achas que copo é uma palavra difícil?»
C: «Porque os copos partem-se.»
Exp: «Conheces outras palavras difíceis?»
C: «Saco.»

Exp: «Porquê?»

C: «Porque a gente nunca sabe o que está lá dentro.»

Numa fase inicial, as crianças não separam a palavra que refere um objecto do objecto em si. A noção de palavra é fruto de uma psicogénese complexa que vai desde uma indiferenciação inicial entre a palavra e o referente que designa, até à capacidade de a conceber, quer como um elemento constituinte de unidades maiores, as frases, quer como unidade ela própria constituída por elementos mais pequenos, as sílabas, os fonemas (Papandroupoulos & Sinclair, 1974).

Quando se trata de operar ao nível do oral com sílabas e fonemas, as dificuldades manifestadas por crianças de idade pré-escolar e em início de escolaridade primária são muito grandes.

Vários trabalhos de investigação realizados com tarefas de análise e de síntese silábica e fonémica, puseram em evidência o tipo de comportamentos geralmente adoptados nestas idades (Bellefroid & Ferreiro, 1979; Gombert, 1990).

É assim que quando se pede a crianças de 5-6 anos, por exemplo, que descubram qual é o animal cujo nome começa por um determinado som e que acaba noutra, dando-lhes a primeira e a segunda sílaba de uma palavra bi-silábica, frequentemente se obtêm respostas que têm em conta unicamente uma das informações, em geral a referente à primeira sílaba. Em tarefas cujo objectivo é isolar a primeira e a última sílaba de uma palavra, manifestam-se igualmente dificuldades, que se traduzem frequentemente em dizer a primeira sílaba, mas quando se trata de dizer a segunda, dizer a palavra toda. Em jogos de síntese fonémica, juntar dois sons e dizer qual o som que resulta, é comum, nestas idades, obterem-se respostas em que há uma procura de sentido, recusando-se as crianças a produzir um som que não tenha qualquer significado.

2.2. *A pertinência da posição no espaço na linguagem escrita*

Para além de serem capazes de reflectir sobre a linguagem oral, as crianças, para poderem aprender a ler, têm que compreender que as

palavras escritas são compostas por letras espacialmente ordenadas correspondendo a sons temporalmente ordenados. A pertinência da posição no espaço é uma propriedade específica da escrita que está ausente doutros aspectos do seu meio ambiente.

Uma cadeira é sempre uma cadeira, mesmo se a virarmos ao contrário. A palavra cadeira só é a palavra cadeira se as letras tiverem uma dada ordenação espacial. Se lhes trocarmos a ordem deixa de ser cadeira para ser outra coisa.

Um conjunto de objectos continua a ser o mesmo conjunto se mudarmos a sua posição relativa. Uma frase em que se altere a ordem das palavras deixa de ser a mesma.

2.3. *Diferenças entre os signos da escrita e outros signos e símbolos*

Para além deste aspecto, as crianças têm que diferenciar os signos convencionais da escrita de todos os outros signos e símbolos com que já contactaram, e apreender quais as diferenças relevantes e quais as redundantes, entre os vários signos próprios da escrita.

Entre um **a** manuscrito, um **a** de imprensa, um **a** maiúsculo, não há diferenças relevantes do ponto de vista da leitura, no entanto são formas diferentes do ponto de vista perceptivo. Entre um **a** manuscrito e um **o** manuscrito, há diferenças relevantes do ponto de vista da leitura; no entanto, são formas, do ponto de vista perceptivo, muito semelhantes.

Muitas vezes, as dificuldades não se situam na capacidade em discriminar formas perceptivas diferentes, mas, sobretudo, na compreensão de quais são as diferenças relevantes e de quais são as redundantes entre os vários signos escritos.

2.4. *O princípio alfabético da linguagem escrita*

Para aprender a ler, as crianças têm finalmente que compreender que, na escrita alfabética, todas as palavras são compostas por combinações de um número limitado de signos visuais, o que exige um nível avançado de raciocínio conceptual, dado que este tipo de organização é fundamentalmente diferente da sua experiência anterior.

Levar à tomada de consciência da exigência

de duas cadeias paralelas no oral e no escrito, e das regras que permitem passar de uma a outra, constitui uma das principais dificuldades do ensino da leitura. Tanto mais quanto se parte, em geral, de um princípio falso, que é o de que, antes do início do ensino formal da leitura, as crianças não puseram hipóteses, não construíram representações sobre as relações entre a linguagem oral e a escrita.

E o que acontece é que aos 5-6 anos têm-se ideias próprias no que respeita às formas como a linguagem oral é representada pela escrita. Pensa-se, por exemplo, numa fase inicial, que o que se escreve são os nomes das coisas — os verbos não se escrevem e muito menos os artigos, as preposições, os advérbios. No que se refere às unidades de linguagem oral que são representadas na escrita, pensa-se, numa fase inicial, que o que se representa na escrita são algumas das propriedades dos referentes tais como, por exemplo, o tamanho (Ferreiro & Teberosky, 1980; Martins & Mendes, 1987).

É assim que quando pedimos a B. que escreva «boi» e «formiga», a palavra «boi» aparece escrita com um tamanho muito superior ao da palavra «formiga». Quando perguntamos porquê, é-nos dito: «Porque o boi é grande e a formiga é pequena.» Quando pedimos a S. que escreva a palavra «galinha», tapando de seguida um bocadinho da escrita produzida (as últimas sílabas) e perguntamos:

Exp: «Se eu tapar este bocadinho o que é que fica?»

S: «Fica as patas da galinha.»

Num momento evolutivo posterior as crianças pensam que o que se escreve é uma letra para cada sílaba e só posteriormente concebem que é o fonema, a unidade da linguagem oral que é codificada na escrita alfabética.

CONCLUSÕES

Diremos, em conclusão, que antes de se iniciarem as crianças às técnicas da decifração, é necessário, do nosso ponto de vista, que esta confusão cognitiva seja ultrapassada. É necessário que as crianças tenham compreendido globalmente os aspectos que acabámos de referir. Ora o que acontece em

geral na escola primária, é que se trabalha a técnica da decifração antes de se trabalharem os aspectos da representação, quer das funções da leitura, quer da natureza do sistema escrito.

Uma das formas de o fazer, para além da introdução de práticas de leitura e de escrita diversificadas e com sentido na sala de aula, é a de estimular as crianças para que pensem sobre a linguagem oral, a linguagem escrita, e as relações entre elas.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M.J. & Starr, B.J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, 356: 695-704.
- Downing, J. & Leong, C.K. (1982). *Psychology of Reading*. New York: Mac. Millan Publications.
- Downing, J. & Valtin, R. (1984). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer Verlag.
- Downing, J. (1987). Clarté cognitive et conscience linguistique. *Dossiers de l'Education*, 11-12: 31-43.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2ª ed.), México: Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. In *La production de notations chez le jeune enfant* (H. Sinclair, Ed.), Paris: PUF.
- Fijalkow, J. (1987). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. *Les Dossiers de l'Education*, 11-12: 77-92.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Kavanagh, J. & Mattingly, I.G. (Eds.) (1972). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levin, H. & Williams, P. (Eds.) (1970). *Basic studies on reading*. New York: Basic Books.
- Martins, M.A. & Mendes, A.Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, V(4): 499-508.
- Papandroupoulos, I. & Sinclair, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17: 241-258.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (Eds.) (1989). *L'apprenti lecteur*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.

RESUMO

Entendendo-se a leitura como um acto cognitivo, considera-se fundamental para a sua aprendizagem que se construam, numa fase inicial, representações

adequadas sobre as funções e características desta etapa.

Para tal, é necessário que as crianças descubram a funcionalidade da leitura, percebam quais as propriedades da linguagem oral que são representadas na escrita e quais as regras que permitem a passagem das unidades de linguagem oral aos signos escritos.

Levar a esta tomada de consciência parece ser um dos trabalhos mais importantes a desenvolver no primeiro ano de escolaridade, trabalho esse que deve ser prévio ao da iniciação às técnicas de decifração.

ABSTRACT

Learner's development of reading, considered as a skill, requires in a first stage, the understanding of its purposes and intentions. This task also requires the understanding of the ways in which speech is coded in the writing system and which are the rules for relating speech units to print units.

In the first year of primary school, before initiating children to the decoding process. Teachers should promote the awareness of the purposes of literary and of how our writing system represents language.