



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Ensinar a ler...

Concepções metodológicas e práticas docentes.

Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Ana Paula Redondo Gonçalves

Coimbra, 2011



Ana Paula Redondo Gonçalves

Ensinar a ler...

Concepções metodológicas e práticas docentes.

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
2011

“Ler é (...) alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir-lhe que o mantenha. (...) o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si”.

José Morais (1997, p. 272)

Finalizada uma etapa particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora M^a Isabel Ferraz Festas, o meu maior agradecimento por toda a disponibilidade e orientação prestada, pelo apoio incondicional e compreensão que sempre manifestou.

À Luísa Margarida Freitas, por tudo o que jamais se agradece e que só se recebe de quem “nos gosta”.

À Ana Barreto, Dulcínea Louro, Fernanda França, Joana Paulino, Paula Cristina, Cristina Sousa, e outros que directa ou indirectamente me apoiaram tecnicamente e com o seu e carinho.

A todos os colegas que resistiram a “mais um” inquérito...

Aos meus amores, Fernando e Bruno pelos mimos e palavras que só diz quem ama.

Para todos:

*Palavras ditas
Momentos que ficam
Memórias de encanto e desencanto
Emoções...tantas,
Por vezes confusas e desnorteantes onde tudo acontece
Um empurrão, um murmurar...
Palavras ditas, palavras caladas
Um toque, um olhar
Com nome de afectos
Que com jeito nos ajeitam o pensar.
Palavras ditas
Palavras de ordem
Ditam-nos força, ditam-nos calma
Estão ali.
São amigos, são amores...
E eu que não tenho palavras ditas
Onde caibam o meu abraço, o meu OBRIGADA
Por estarem aí.*

*Ana Paula Redondo G.
Setembro 2011*

RESUMO

A leitura é um instrumento de aquisição do saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores, e é, sem sombra de dúvida, agente e promotora do desenvolvimento humano.

A iniciação à leitura constitui um processo complexo que o professor deve gerir adequadamente. Para que o processo de ensino/aprendizagem seja eficaz, é fundamental o conhecimento dos diferentes métodos de iniciação à leitura, dos processos cognitivos e linguísticos que nele estão envolvidos.

Na Revisão de Literatura, depois de abordarmos alguns conceitos sobre “O que é ler?”, debruçamo-nos sobre a forma como se processa a aprendizagem da leitura na criança, sobre a importância da Consciência Fonológica para a promoção do sucesso nesta aprendizagem e sobre os métodos de iniciação à leitura mais utilizados.

Iniciamos a segunda parte do nosso estudo com a análise global dos Programas de Língua Portuguesa e algumas Orientações Curriculares decorrentes do Currículo Nacional do Ensino Básico. Transcrevemos excertos de documentos reguladores do sistema educativo português, os procedimentos, estruturas, e objectivos que determinam as competências do aluno do 1º ciclo, destacando as orientações relativamente ao 1º ano de escolaridade. Sendo um dos objectivos do nosso estudo perceber a relação do professor com os PLP, sua interpretação e uso na sua prática docente, esperamos, ainda, contribuir para clarificar outros objectivos propostos ao longo do nosso estudo.

Na segunda parte, do estudo empírico, procuramos saber o conhecimento que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm dos Programas de Língua Portuguesa e das suas orientações institucionais, bem como dos métodos de iniciação à leitura que utilizam na sua vida profissional. Indaga-se sobre as razões subjacentes à escolha de um determinado método e sobre o que pensam da formação inicial e contínua. O estudo segue uma metodologia de cariz qualitativo, com recurso a questionários.

Conclui-se que os professores, apesar de reconhecerem ter abordado, de forma teórica e /ou prática, a questão dos métodos de iniciação à leitura no decurso da sua formação inicial, não consideram essa formação como o factor decisivo da sua opção metodológica. Esta decorre de outros factores tais como as suas próprias

experiências de aprendizagem, as suas práticas pedagógicas, a formação contínua e pós-graduada ou até a influência do meio local, onde se insere a sua escola.

Nesta reflexão pretendemos ajudar a esclarecer quais os processos e práticas educativas que melhor podem contribuir para o sucesso na aprendizagem da leitura.

(PALAVRAS CHAVE) - *leitura, métodos de iniciação à leitura, consciência fonológica, formação professores,*

ABSTRACT

Reading is an instrument to acquire knowledge, a way to communicate, to share information, feelings and values, and, it is, undoubtedly, agent and promoter of human development.

The initiation to reading is a complex process that demands from the teacher an appropriate approach. To make the teaching/learning process effective, it is fundamental to know the different methods of teaching how to read and also to know the cognitive and linguistic processes that are involved in it.

On the Revision of Literature, after approaching some concepts as: “What’s Reading?”, we focus on the way the learning of the reading skills by children happens, on the importance of the Phonological Awareness to make this learning successful and on the most used methods to promote the initiation to reading.

We start the second part of our study with a global analysis of the Portuguese Language Official Syllabus and some Curricular Orientations that are part of the National Syllabus of the Basic Education. We quote excerpts from the regulating documents of the Portuguese education system, the procedures, structures and objectives that determine the skills of a student from the 1st Cycle, stressing the orientations in relation to a student of the 1st grade. Being one of objectives of our study to understand the relation of the teacher with the PLOS (Portuguese Language Official Syllabus), its interpretation and use in the teaching process, we also wish to contribute to the clarification of other objectives proposed along our study.

In the second part of the empirical study, we intend not only to find out which knowledge the teachers of the 1st Cycle have of the Portuguese Language Official Syllabus and of its institutional orientations, but also which methods they use in the initiation to reading in their professional life. It is also researched about the reasons underlying the choice of a certain method and about their feelings in relation to initial and continuing training. The study follows a qualitative methodology using surveys to accomplish its objectives.

The conclusion reached show that the teachers, in spite of recognizing that they have approached both theoretically and in practice the methods of the initiation to reading in their initial training, do not consider that training as a decisive factor in their methodological choice. This choice has more to do with other factors, such as

their own learning experiences, their pedagogical practices, their continuing and post-graduated training or even the influence of the place where their school is located.

In this reflection we intend to help clarifying which processes and educative practices can contribute more effectively to the success of learning the reading skills.

(KEYWORDS) - *reading, methods to the initiation to reading , phonological awareness, teachers training .*

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1) A LEITURA	3
2) APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	5
2.1. Modelos de leitura	7
2.2 Modelos de aprendizagem da leitura	9
2.2.1. Modelo de Marsh e tal. (1981)	9
2.2.2. Modelos de Ehri e Wilce (1985), Frith (1985) e Harris e Coltheart (1986	
.....	10
2.3. Considerações gerais sobre aprendizagem da leitura	12
3) CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	13
3.1. Conceitos de consciência fonológica	14
3.2. A consciência fonológica e o processamento fonológico.....	15
3.3. Capacidades e tarefas metafonológicas.....	16
3.4. Desenvolvimento fonológico	19
3.5 Relação entre a consciência fonológica e a leitura e escrita	21
3.6. Considerações no treino da CF	26
4) MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA.....	28
4.1. Métodos Sintéticos	29
4.2. Métodos Fónicos.....	31
4.3. Métodos Silábicos	33
4.4. Métodos Analítico ou Globais.....	34
PARTE II - ESTUDO EMPIRICO	
1) CONCEPÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	51
1.1. Objectivos	51
1.2. Amostra	53
1.3. Instrumentos	53
1.4. Procedimento.....	55
1.5. Resultados	55
1.6. Discussão de Resultados	69
CONCLUSÕES.....	74
BIBLIOGRAFIA.....	78
ANEXOS.....	80

Índice de Quadros

Quadro I – Resumo dos estádios ou fases de acordo com os modelos descritos	11
Quadro II: Hierarquia dos níveis de CF e exemplos de tarefas	18
Quadro III – Formação Adicional	57
Quadro IV– Opinião sobre as Orientações do PLP	60
Quadro V – Como aprendeu a usar o método?	62
Quadro VI– Razão de escolha do método que utiliza	64
Quadro VII- Percentagem por grupos representativos.....	65
Quadro VIII– Porque alguns professores mudaram de ML?	65
Quadro IX – FI em ML.....	66
Quadro X – Métodos na FI.....	67
Quadro XI – Necessidade de Formação Contínua em ML.....	68

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos professores da amostra por género.	55
Gráfico 2 – Tempo de serviço	56
Gráfico 3 – Conhece as orientações dos PLP	58
Gráfico 4 – Recurso às orientações do PLP	59
Gráfico 5 – Opinião sobre orientações do Programa	60
Gráfico 6 – Métodos de leitura utilizados.....	61
Gráfico 7 – Como aprendeu a usar o método?	63
Gráfico 8 – Razão de escolha do método que utiliza	63
Gráfico 9 – Considerações sobre Métodos de Leitura na Formação Inicial	68

Índice de Figuras

Fig. 1 – Níveis de C.F.	15
Fig. 2 – Processamento fonológico	16
Fig. 3 - Critérios para aplicação de tarefas CF.....	19
Fig. 4- Influência da CF na leitura e escrita.....	22
Fig. 5 – Influência da aprendizagem da leitura na CF.....	22
Fig. 6 - Reciprocidade CF/ aquisição da leitura.....	23
Fig. 7 - Estratégias de treino da CF.....	27

Legenda de Iniciais

1º CEB – Primeiro Ciclo Ensino Básico

CF – Consciência Fonológica

DGEB – Direcção Geral do Ensino Básico

DEB – Departamento da Educação Básica

FI – Formação Inicial

ME – Ministério da Educação

ML – Métodos de Leitura

PLP -Programa de Língua Portuguesa

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

INTRODUÇÃO

A língua materna é o nosso factor de identidade nacional e também cultural, por isso, o ensino da Língua Portuguesa é fundamental para a formação do indivíduo.

Ler e escrever devem ser actividades essenciais no ensino da língua. Os professores devem estar informados sobre as melhores estratégias para as crianças aprenderem a ler. Há conhecimentos e regras que não podem ser deixadas para a criança descobrir e têm de ser ensinadas e ser bem explícitas.

Ao longo das últimas décadas, um pouco por todos os continentes, vários esforços têm sido desenvolvidos no sentido de tornar o código da leitura e da escrita acessível a todos. O objectivo é que todas as crianças aprendam a ler nos primeiros anos de escolaridade, de modo a que, na adolescência, dominem perfeitamente a leitura (Alçada, *s.d.*).

Facilmente percebemos a importância do domínio da leitura quando pensamos na escola e na aquisição do saber. O professor deverá estar apto para efectuar as adaptações e as mudanças que achar pertinentes para um sucesso pleno e integral dos seus alunos. Dada a sua complexidade processual, a aprendizagem da leitura requer, do aluno, motivação, empenho e treino, e, do professor, habilidade de programar e realizar. Para tal, o professor deverá conhecer os vários modelos/métodos de iniciação à leitura, bem como os processos cognitivos e linguísticos que nela estão envolvidos. No entanto, nem sempre o professor desenvolve competência científica e técnica para decidir qual o método a usar. O professor tem de ter em consideração os alunos que tem, a sua realidade quotidiana, as suas características e as suas capacidades, as competências cognitivas/motoras exigidas para iniciar a leitura, os meios e os recursos de que dispõe, antes de escolher o método “adequado”. Desta forma julgamos que o discurso dos professores sobre os métodos de ensino/aprendizagem de leitura constitui um objecto pertinente de estudo.

O presente trabalho inscreve-se no domínio da Aprendizagem da Leitura, centrando-se na questão dos métodos de iniciação à leitura.

A opção por este tema vem da curiosidade em perceber onde se inscrevem os conhecimentos dos professores acerca dos Programas de Língua Portuguesa e as respectivas Orientações Curriculares para a aprendizagem da leitura. Quais as razões centrais que os motivam a escolher o método de iniciação à leitura que utilizam e o grau de confiança alcançado na sua prática pedagógica. Procurámos

ainda, conhecer as perspectivas que os professores têm sobre este domínio, saber como consideram a Formação Inicial e Contínua em Métodos de Leitura e eventuais necessidades de formação.

Relativamente à estrutura, o presente trabalho organiza-se em duas partes. A **Parte I** – enquadramento teórico – é constituída por quatro pontos que abordam algumas noções de base necessárias ao desenvolvimento do estudo, emergentes da breve revisão da literatura a saber: a leitura; aprendizagem da leitura; consciência fonológica e métodos de iniciação à leitura.

Na **Parte II** deste trabalho – Concepção e Planeamento da Investigação – descrevemos os passos metodológicos da investigação, as questões centrais do estudo e os objectivos pretendidos. Foi importante, ainda, descrevermos e caracterizarmos os sujeitos envolvidos no estudo – professores do 1º ciclo do ensino básico – com experiência pedagógica no 1º ano de escolaridade. Com efeito, para a recolha dos dados servimo-nos do questionário e para o seu tratamento utilizámos a análise de conteúdo. Através desta técnica, pretendemos evidenciar os dados mais significativos face aos objectivos do estudo.

A investigação confirma que os professores não têm uma percepção nítida acerca do tipo de método que utilizam – têm, isso sim, uma clara noção das estratégias eficazes, dos procedimentos produtivos, noção consolidada nos resultados averbados. Acontece inclusive alguma confusão teórica sobre o método aplicado e dificuldade em o verbalizar de acordo com as catalogações escolásticas, ao mesmo tempo que os princípios pedagógicos e os procedimentos adoptados são claramente percebidos e verbalizados – é vulgar um fraco domínio do espectro teórico da parafernália metodológica de mão dada com uma noção correcta sobre as práticas pedagógicas e as metodologias usadas.

“Não há aprendizagem sem ensino”

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A decorative orange line graphic consisting of a horizontal line on the left, a vertical line on the right, and a horizontal line extending to the right from the top of the vertical line.

PARTE I

1 - A LEITURA

O ensino da Língua Portuguesa é fundamental para a formação do indivíduo e desempenha um papel de relevo no desenvolvimento das competências gerais devido à sua transversalidade. É um processo de aprendizagem que exige tempo, treino e esforço tanto por parte de quem aprende como pelo agente facilitador ou promotor desse processo. É um processo que abre muitas portas na sociedade actual, viver o dia-a-dia sem ler, torna-se quase impossível. Possuindo esta competência quase não nos damos conta de como a sua presença é constante, subjacente na maioria das nossas actividades profissionais, culturais, relacionais e mesmo de lazer.

Actualmente não basta saber ler ao nível essencial, de forma a não ser considerado analfabeto: os avanços tecnológicos, científicos e culturais exigem aos cidadãos conhecimentos e formação muito superiores àqueles que são ministrados nas escolas do primeiro ciclo. Aprender a ler tornou-se uma necessidade básica: é fundamental para poder viver em sociedade, ser aceite e participar dos recursos que se oferecem a todos os cidadãos (Rebelo, 2001).

Neste contexto, nos estudos periódicos da OCDE sobre os níveis de literacia – PISA (*Programme for International Student Assessment*) – Portugal ficou bastante aquém dos parceiros europeus. Nos resultados publicados em 2000, cerca de 48% dos jovens portugueses situam-se nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de cinco níveis (Portal da Educação, 2007). Perante estes resultados foram criados vários programas que possibilitassem atingir a meta da União Europeia até 2010.

Estudos como este explicam a importância da leitura para todos os cidadãos, sejam estudantes ou trabalhadores. Ela é, ao mesmo tempo, fruto e motor do desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens. Não aprender a ler pode comprometer o desenvolvimento cognitivo (Fonseca, 1980; Morais & Cunningham, 2003).

Na sociedade actual a exigência da capacidade de leitura aumenta de dia para dia e as suas funções a nível económico e social multiplicam-se em número e importância num crescimento exponencial. Grande parte da nossa vida depende da leitura e da escrita e as pessoas que lêem e escrevem mais depressa têm uma vantagem clara em relação às outras (Morais, 1997).

A aprendizagem inicial da leitura é o início de uma sequência de efeitos em que “os ricos ficam mais ricos”, usando o conceito tão conhecido de Stanovich (1986), em

que aqueles que aprendem primeiro adquirem enorme vantagem. Por isso, o ensino inicial reveste-se de uma enorme importância e proliferam as investigações dedicadas ao tema.

A leitura é um processo complexo (Cruz, 2007; Marcelino, 2008; Rebelo, 1993), que se desenvolve gradualmente, e que está ligada à aprendizagem e à utilização da linguagem. Quem não aprender a ler (e a escrever) fica dependente de terceiros, perdendo oportunidades, acabando por ficar limitado (Rebelo, 1993).

Segundo a definição que consta do dicionário de língua portuguesa ler é *“enunciar ou percorrer com a vista, entender um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito. A leitura é o acto ou efeito de ler; o que se lê”* (Costa & Melo, 1977, pp. 860-863, in Rebelo, 1993, p. 41).

No dicionário de Psicologia (1984, p. 332, in Rebelo, 1993, p.41) a definição de leitura remete para a *“tomada de conhecimento, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais, na cultura ocidental, são as letras do alfabeto e os algarismos”*. Para Morais (1997) ler é uma arte, pois tal como todas as artes cognitivas, uma vez dominada é simples, é imediata e não exige um esforço aparente (op. cit., p.11); os leitores utilizam a arte de ler sem conhecerem conscientemente nem os meios nem os processos.

Ler é uma actividade complexa que não pode ser definida de forma simples ou recorrendo apenas a um tipo de operações mentais. Ela implica a conjugação coordenada de competências gerais (atenção, memória, conhecimentos gerais) e de competências específicas no tratamento da informação escrita. O que existe de específico na leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, identificando a sua forma ortográfica e associando-a ao seu significado e pronúncia. Ler é descodificar (e.g., Morais, 1997). Na descodificação intervém um conjunto de processos cognitivos específicos, exclusivos, não utilizados noutras actividades mentais, que têm de ser aprendidos.

*“Lemos para saber, para compreender, para reflectir.
Lemos também pela beleza da linguagem,
para nos comovermos, para nos inquietarmos.
Lemos para partilhar.
Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.”
(José Morais, “A Arte de ler” 1997, p.12)*

2-APRENDIZAGEM DA LEITURA

Ler implica um sistema complexo de operações mentais que permitem estabelecer a correspondência entre a representação gráfica e a respectiva pronúncia. Aprender a ler é um processo moroso e complexo, que exige instrução específica. Está cientificamente demonstrado que o tipo de instrução, a intensidade e a sistematização com que os conhecimentos são transmitidos e as habilidades treinadas têm um impacto importante nos níveis de desempenho alcançados (e.g., Erhi, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan; 2001; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998; Foorman, Francis, Novy & Liberman, 1991).

A aprendizagem da leitura “é um processo contínuo, que não se limita à competência de decifração de signos gráficos e ao desenvolvimento da consciência fonológica, também abrange a longa tarefa de inculcar na criança a capacidade de extrair o significado da informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade” (Marcelino, 2008, p. 6). Antes de aprender a ler, a criança tem de desenvolver uma série de competências fundamentais (Marcelino, 2008). Assim, a fala torna-se essencial, sendo a etapa anterior à leitura, uma vez que “acaba por despertar e desenvolver a sua capacidade linguística, fonológica e cognitiva, dando um sentido e significado àquilo que é enunciado verbalmente” (Marcelino, 2008, p. 12).

Existem duas competências que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem da leitura, a descodificação e a compreensão (Citoler e Sanz, 1997; Cruz, 2007; Marcelino, 2008).

Para Viana e Teixeira (2002, p. 18) citados por Marcelino (2008, p. 27) “*descodificar é, em sentido lato, traduzir um código de signos não familiares num código familiar (...) ou seja, [passar] do reconhecimento ou da identificação da palavra [para a] tradução do seu significado*”. Também para Citoler e Sanz (1997), na descodificação trata-se de “*analisar e identificar padrões visuais para transformá-los em sons*” (p.116). Os módulos envolvidos neste processo são o módulo perceptivo e o módulo léxico, ou seja, passa-se de uma identificação dos símbolos gráficos para a identificação dos sons correspondentes (Cruz, 2007).

Quanto à compreensão, sendo um elemento fundamental da leitura, permite “corresponder ao sentido/significado semântico e cognitivo atribuído ao material escrito” (Marcelino, 2008, p.27). Para isso é necessário transformar “os símbolos

linguísticos numa representação mental mais abstracta, ou seja, [os processos de compreensão] passam da linguagem ao pensamento e podem abranger a compreensão de informação implícita ou explícita do texto” (Citoler e Sanz, 1997, p. 119). Neste processo também são utilizados módulos. Primeiro o módulo *sintáctico*, que relaciona a ordem das palavras e a sua estrutura sintáctica subjacente. Por último, o módulo *semântico*, que faz “a integração do significado das frases como um todo e a sua associação com a linguagem falada, tendo em conta as suas componentes semânticas” (Cruz, 2007, p. 78).

Aprender a ler numa língua alfabética como é o português, implica um elevado nível de capacidades metalinguísticas, isto é, “de capacidades para reflectir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspectos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre a linguagem oral e linguagem escrita” (Martins, 1998, p. 61). Sendo por volta dos seis anos de idade, quando a criança entra para a escola primária, a fase da iniciação à leitura, é necessário que estejam reunidas determinadas condições essenciais para essa aprendizagem (Festas, 1982; Marcelino, 2008). Para aprender a ler numa língua alfabética como é o português, é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológica. O conhecimento do princípio alfabético é fundamental na leitura, pois permite identificar a maior parte das palavras conhecidas e é indispensável à identificação das palavras novas. Investigações realizadas por vários autores mostraram que a rapidez com que os alunos do 1º ano de escolaridade identificavam as palavras permitia prever o nível de compreensão das frases no 3º ano. Este facto leva-nos a perceber a importância central da capacidade de descodificação no processo de leitura.

Uma das tarefas essenciais do leitor aprendiz será a aquisição de uma activação muito rápida dos processos ortográficos das palavras que lê. Para isso, deve ser capaz de aprender a utilizar cada vez menos informação do contexto em que se insere a palavra e desenvolver processos de reconhecimento das palavras que favoreçam uma leitura mais rápida e precisa. Este efeito do contexto no início da aprendizagem da leitura é constatado por diversos investigadores que verificaram ainda que ele diminui com a experiência. Isto é, os benefícios do contexto frásico são particularmente acentuados em crianças mais jovens, dos primeiros anos de escolaridade e diminuem com o avançar da escolaridade. Exceptuam-se os casos de

leitores com problemas, que continuam a beneficiar do contexto frásico (Perfetti *et. al.*, 1979; citados por Sprenger-Charolles, Serniclaes & Colé, 2006).

No que diz respeito especificamente às crianças, as evidências mostram que a activação dos processos fonológicos e ortográficos é mais rápida quanto maior é a experiência de leitura e que o procedimento de reconhecimento fonológico é mais importante na leitura das crianças do que na dos adultos. Crianças com menos de dez anos recorrem de forma massiva aos processos fonológicos para a leitura (Booth, Perfetti & Mac Whinney, 1999, citados por Sprenger-Charolles, Serniclaes & Colé, 2006). A dimensão fonológica assume um papel central na aquisição da leitura, chegando mesmo a ter um papel importante na activação do léxico ortográfico. A conversão grafema-fonema permite ler todas as palavras regulares e até auxilia na leitura das irregulares, porque ao lê-las de forma parcialmente correcta a criança pode corrigir o erro recorrendo ao seu léxico oral. Este procedimento vai ajudar a criança a construir o seu léxico ortográfico, contribuindo para a melhoria do nível geral de leitura. Várias são as investigações que confirmam que as competências fonológicas são a chave da aprendizagem da leitura, sendo capazes de predizer competências posteriores de identificação de palavras escritas (Sprenger-Charolles, Siegel, Béchenec, & Serniclaes, 2003).

2.1. MODELOS DE LEITURA

A partir dos anos 70, surgiram muitas investigações sobre a psicologia da leitura, investigações centradas na *análise das operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de ler* (Kavanagh & Mattingly, 1972). Estas investigações consideram que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases que ocorrem numa ordem fixa. Alguns autores procuraram integrar os conhecimentos parcelares, obtidos a partir de vários estudos, em modelos coerentes e globais que permitissem explicar os mecanismos utilizados no acto de ler. Estes novos modelos procuram explicar de que forma a informação escrita é retirada e transformada em sentido.

Vários modelos de leitura foram propostos e classificados do seguinte modo: ***modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos.***

- Os modelos ***ascendentes*** defendem que a informação se faz apenas numa direcção, isto é, dos níveis mais simples e inferiores para os níveis superiores e

mais complexos, ou seja, a leitura é iniciada pelo reconhecimento das letras até ao processamento semântico (compreensão do texto). Para estes modelos, a leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Elkonin (1973, citado por Downing e al., 1982), propõe uma definição da leitura que se enquadra nesta perspectiva. Para ele, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico,” (p.2)

Os métodos de iniciação à leitura conhecidos como métodos sintéticos, ou seja, aqueles que partem da letra para a palavra e da palavra para a frase, que privilegiam o ensino das correspondências grafema-fonema, correspondem aos modelos ascendentes.

- Os modelos **descendentes** consideram que a leitura parte dos processos cognitivos de ordem superior até à análise perceptiva das letras. Para estes modelos, a leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas, em que o leitor procura desde o início a significação do texto partindo de toda a informação disponível, fazendo antecipações que se limitaria a confirmar. Nesta perspectiva a leitura é “a construção de novos significados através de conceitos já possuídos pelo leitor” (Tinker & McCullough, 1962, p.13). Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em construir o significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo, seleccionando o leitor os índices mais produtivos para poder construir esse significado (Goodman & Gollasch, 1980).

Os métodos de iniciação à leitura conhecidos como métodos analíticos ou globais, ou seja, por exemplo, aqueles que partem da frase para a palavra e da palavra para a letra, privilegiando o reconhecimento global das palavras, correspondem aos modelos descendentes.

- Os modelos **interactivos** defendem que a leitura resulta da síntese simultânea de informações provenientes de diferentes fontes (e.g., conhecimento ortográfico, lexical, sintáctico e semântico). As diferenças no desempenho dos sujeitos podem ser explicadas por dois factores de natureza diferente: os conhecimentos de base dos sujeitos e as competências destes em funções implicadas na leitura, como a discriminação visual, a descodificação fonológica e

semântica, a memória de curto prazo, entre outras. Desta forma, os modelos interactivos sustentam a existência de um processamento em paralelo dos diferentes níveis, ou seja, a informação é passada entre os níveis superiores e inferiores bidireccionalmente. Nesta perspectiva, ler é ser capaz simultaneamente de compreender e de pronunciar a linguagem escrita (Ellis, 1989), ou como afirmam Chauveau e Rogovas-Chauveau (1990); *O acto de ler seria o produto de processos primários (correspondências entre grafemas e fonemas, decodificação parcial de uma palavra, reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras) e de processos superiores (inteligência da língua, predições sintáctico-semânticas, recurso ao contexto precedente, ou em função dos elementos a identificar). (p.24)*

No que diz respeito à leitura de palavras, os modelos interactivos consideram a existência de uma via directa de acesso ao significado que seria activada cada vez que o leitor está perante uma palavra familiar, e de uma via indirecta a que o leitor recorreria no caso de a palavra não lhe ser familiar. Trata-se no primeiro caso, de uma leitura visual, no segundo, de uma leitura que passa pelas correspondências grafo-fonológicas. Segundo estes modelos os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com a qual são confrontados.

2.2 MODELOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os modelos de leitura que foram descritos no ponto anterior, procuram caracterizar os processos que interferem no acto de ler e aplicam-se a leitores já experientes e não a leitores em fases de iniciação. Vários autores têm estudado a evolução das estratégias utilizadas por crianças em fases iniciais de aprendizagem da leitura. A partir da observação dos comportamentos de leitura de crianças durante o início do ensino formal, estes autores procuram caracterizar as várias fases por que as crianças passam, quando tentam compreender textos escritos. Estas observações permitiram que se formalizassem diversos modelos de aprendizagem da leitura que procuram descrever a aquisição da leitura em estádios ou fases.

2.2.1. Modelo de Marsh e tal. (1981)

O modelo de Marsh et al. (1981, citado por Martins, 1996) propõe a existência de quatro estádios, caracterizados pela utilização sucessiva de diversas estratégias.

- Num primeiro estágio, ***adivinhas linguísticas***, a criança aprende a identificar algumas palavras familiares e, através de um jogo de adivinhas linguísticas, a reconhecer algumas palavras em contexto. As palavras apresentadas fora de qualquer contexto não são lidas.
- Num segundo, ***rede de discriminação*** o jogo de adivinhas não se baseia unicamente no contexto linguístico, mas tem igualmente em conta alguns índices gráficos das palavras escritas, como sejam, por exemplo, a primeira letra ou têm em conta as semelhanças visuais entre a palavra desconhecida que está no texto e palavras já conhecidas.
- Num terceiro estágio, ***descodificação sequencial***, a criança apoia-se nas correspondências que conhece entre letras e sons, para ler palavras regulares. Este procedimento de decifração de palavras, ao princípio, funciona da esquerda para a direita e é insensível à presença de outras letras, que não a letra que está a ser pronunciada, dando origem, frequentemente, à produção de não palavras.
- Num quarto estágio ***descodificação hierárquica***, as crianças já são capazes de utilizar as regras mais complexas de correspondência entre sons e letras, tendo em conta por exemplo, os valores posicionais das letras – por exemplo o caso dos valores do < s > no início da palavra, no meio da palavra quando se situa entre vogais, ou no final da palavra.

2.2.2. ***Modelos de Ehri e Wilce (1985), Frith (1985) e Harris e Coltheart (1986)***

Estes modelos, formalizados por diversos autores, têm muitos aspectos em comum, apesar da terminologia usada nem sempre ser a mesma. Procurámos, assim, destacar o que há de comum entre eles e por referir os termos usados pelos diversos autores para denominarem as várias fases de aprendizagem identificadas. Todos estes modelos, reconhecem a existência de três procedimentos essenciais para identificação das palavras: procedimento *logográfico*, procedimento *fonológico* e procedimento *ortográfico*.

- O procedimento *logográfico* (visual) permite à criança reconhecer palavras familiares antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

- O procedimento *fonológico* surge quando a criança pelo reconhecimento do princípio alfabético, consegue aplicar as regras de correspondência entre os grafemas e os fonemas.
- O procedimento *ortográfico* em que só a memória visual das palavras lhe permitirá ler um conjunto de palavras irregulares. Nesta fase, as crianças já serão capazes de utilizar as regras mais complexas de correspondência entre sons e letras, tendo em conta por exemplo, os valores posicionais das letras.

No entanto, uma vez que a escrita não é uma codificação regular do oral, as crianças para poderem ler, têm que descobrir um código sistemático constituído por um conjunto de regras implícitas ou seja um sistema de analogias que permitem o conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons. Segundo diversos autores essas regras não podem ser ensinadas, mas têm que ser descobertas pelas crianças, dado que são regras implícitas e não possíveis de explicitação. Esta fase é também designada por ***“leitura pelo uso sistemático do código”***.

Sintetizando, todos estes modelos consideram que:

- A aquisição da leitura dá-se por fases sucessivas, cada uma delas caracterizada pelo uso exclusivo de determinadas estratégias;
- As estratégias características de uma dada fase são substituídas, em fases seguintes, por outras mais avançadas.

Quadro 1 - Resumo dos estádios ou fases considerados pelos modelos referidos

Marsh et al. 1981 4 fases	Ehri et al. 1985 3 fases	Frith 1985 3 fases	Harris et al. 1986 4 fases
adivinhas linguísticas	leitura por índices visuais	estratégias logográficas	vocabulário visual
rede de discriminação			rede de discriminação
descodificação sequencial	leitura por índices fonéticos	estratégias alfabéticas	descodificação fonológica
descodificação hierárquica	leitura pelo uso sistemático do código	estratégias ortográficas	fase ortográfica

(Martins M.A. e Niza I., *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. p.136. 1998 U.A.)

A existência de estádios ou fases pré-determinadas não tem sido consensual entre os autores, sobretudo a partir dos anos 90, por se tornarem incapazes de explicar de forma satisfatória uma aprendizagem cuja dinâmica deve ter em consideração o facto de que os diferentes procedimentos (até então descritos como estritamente sequenciais) possam coexistir desde o início da aprendizagem (Sprenger-Charolles, et. al., 2006). Também Morais (1997) refere que *não há, entretanto, estádios claramente marcados na aprendizagem da leitura, pois, para lá da repentina descoberta do princípio alfabético por parte da criança, os diferentes tipos de processos parecem sobrepor-se uns aos outros. O leitor principiante conhece a forma ortográfica completa de algumas palavras antes mesmo de conhecer todas as letras do alfabeto* (p.188).

Surgem entretanto novos modelos de aprendizagem da leitura, ditos funcionais, tal como o de Seymour, 1990, no qual os procedimentos de tipo logográfico e alfabético coexistem no processo de elaboração de um léxico ortográfico; ou o de Goswami e Bryant, 1990, ao considerarem que no início da aprendizagem da leitura a criança utiliza precocemente conhecimentos fonológicos para ler uma palavra desconhecida (citados por Sprenger-Charolles et. al, 2006). Nestes modelos funcionais, os conhecimentos ortográficos elaborados a partir do repertório das suas correspondências fonológicas seriam utilizados mais precocemente do que nos modelos desenvolvimentais.

2.3. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM DA LEITURA

A aprendizagem da leitura implica a descoberta das intenções comunicativas da língua escrita e o princípio alfabético do nosso sistema de escrita por parte das crianças, ou seja, a compreensão de que existe um sistema de correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral.

O desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem e em particular da consciência fonémica revela ter um papel importante na aprendizagem da leitura, pois esta é necessária para se poder pensar as relações entre linguagem escrita e linguagem oral, sendo para vários autores, a chave da transição, juntamente com o conhecimento do nome das letras, entre as fases mais primitivas e as mais avançadas de leitura.

“Um dia, fez-se luz na minha cabeça. [...] contemplei a imagem de uma vaca e as duas letras, c, h, que se pronunciavam ch. Compreendi de repente que não possuíam um nome como os objectos, mas que representavam um som. [...] Depressa aprendi a ler”.

Simone de Beauvoir

“Memórias de uma Menina Bem Comportada”

Na opinião de Inês Sim-Sim (2001) as bases para o sucesso escolar remontam a um tempo muito anterior ao 1º ano de escolaridade, sendo a família e o jardim-de-infância os ambientes privilegiados para o desenvolvimento dessas bases. A aprendizagem da leitura está relacionada com o acesso a livros e a outro tipo de material escrito: revistas /legendas/panfletos publicitários /registos informáticos (...) "É através da experiência com este material, quer directamente através do manuseamento quer indirectamente pela leitura de outrem, que a criança "descobre "os princípios que regem a escrita. Segundo esta investigadora todas estas actividades " iniciam a criança numa espécie de namoro com a linguagem escrita que estimula o desejo de conhecer mais sobre essa mesma realidade e de com ela se envolver " (2001).

Segundo Díaz (1997) no contacto com os diversos tipos de álbuns e livros ilustrados, a criança recebe um número de informações visuais e através do olhar aprende as formas, as cores e as imagens. Este é um meio de estimular a aprendizagem, uma vez que ela se interessa pelo livro movida pelo desejo de conhecer o seu conteúdo. Ler uma imagem é também ter acesso a um conjunto de convenções gráficas próprias da nossa cultura e da nossa sociedade. As imagens devem corresponder ao núcleo do eu / mundo para que a criança as identifique e permitam uma progressão ajustada ao seu desenvolvimento.

3 - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Trata-se de uma tarefa complexa, que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afectivo-emocionais. Um dos passos cruciais para facilitar a iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala em frases, das frases em palavras, das palavras em

sílabas e destas nos sons que as compõem. Para aprender um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os *sons da fala* (também designados como *fonemas* na literatura sobre consciência fonológica) – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. Se pensarmos na sequência de fala transcrita, sabemos hoje que a maior parte dos meninos à entrada na escola é capaz de a segmentar oralmente de acordo com as partições silábicas, mas não de acordo com as partições em sons da fala.

Fazer corresponder um som da fala a um grafema é uma tarefa com elevado grau de complexidade, quando desempenhada por crianças que não conseguem segmentar os enunciados orais nas suas unidades mínimas. Porque aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades fónicas do oral para a escrita, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover o desenvolvimento da *consciência fonológica*.

A capacidade que a criança tem de isolar unidades fonológicas no contínuo de fala é entendida como expressão da sua *consciência fonológica*.

Investigações realizadas sobre os processos de leitura, sua aquisição e desenvolvimento, demonstram, por um lado, a existência de importantes conexões entre a consciência fonológica e as primeiras etapas na aquisição da leitura.

3.1 – CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

“O termo consciência fonológica foi definido como a percepção de que as palavras são construídas por diversos sons. Tal conceito diz respeito tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular esses segmentos”. (Medeiros & Oliveira, 2008). Considerada uma Habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, que quer dizer entender, de forma consciente, que os sons associados às letras são os mesmos da fala e que esses podem ser manipulados.

“Durante os últimos anos, estudos nesta área têm demonstrado que para a criança aprender a ler é essencial que ela tenha habilidades de processamento fonológico. A capacidade de reflectir sobre a estrutura sonora da fala bem como manipular seus componentes estruturais, a chamada consciência fonológica, está intimamente relacionada à aprendizagem da leitura e escrita. Assim, estudos

comprovam que a introdução de actividade com rimas, aliterações, sílabas e fonemas na pré-escola possa produzir ganhos importantes no desenvolvimento de conceitos e habilidades que são pré-requisitos no processo de alfabetização.” (et al, Dambrowski2008). A CF envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua (Alves, Freitas & Costa, 2007; Bernthal & Bankson, 1998 cit. por Smit, 2004; Ehri, 1989; Lopes, 2004; Nascimento, 2009); Esta competência compreende dois níveis: (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989 cit. por Nascimento, 2009)

1 - Consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; **(Fig.I)**

2 - Consciência de que estas unidades se podem repetir em diferentes palavras;

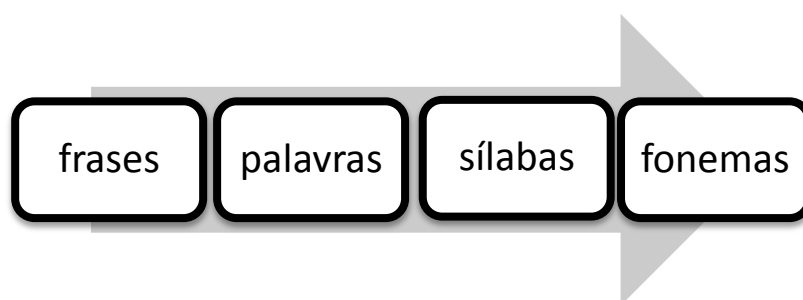


Fig. 1 - Níveis de C.F.

3.2- A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSAMENTO FONOLÓGICO

O processamento fonológico é a capacidade de utilizar informações fonológicas para processar a linguagem oral e a escrita, englobando capacidades como a discriminação, memória e produção fonológicas, bem como a **consciência fonológica** (Avila, 2004 cit. por Nascimento, 2009; Lopes, 2004); **(Fig.II)**. Operação mental, na qual o indivíduo recorre à estrutura fonológica ou a sons da língua oral, com a finalidade de aprender a descodificá-la no plano escrito (Figueiredo, 2006 cit. por Nascimento, 2009);

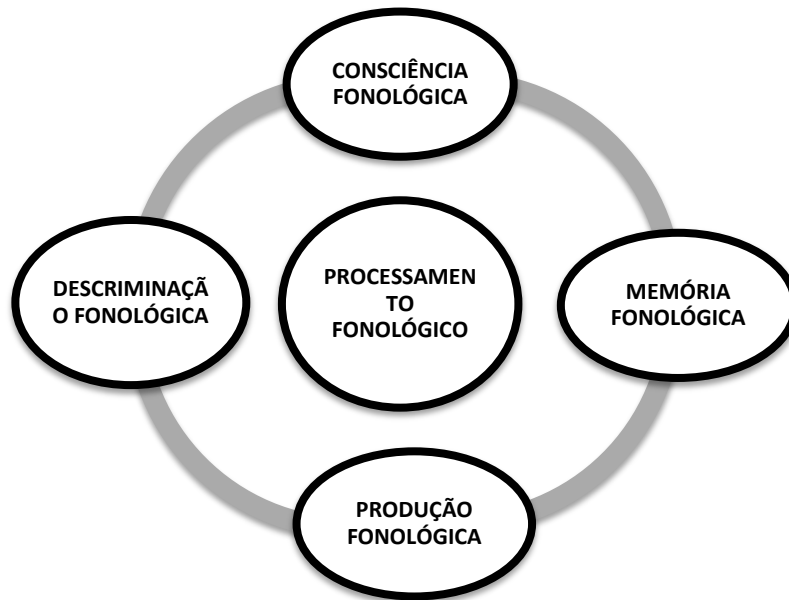


Fig.2 *- *Processamento fonológico*

* Figura baseada no texto “*Desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*” Revista Psicologia Escolar e Educacional, 8, 241- 243 de Dezembro, 2004. Obtido: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>

O Processamento fonológico Envolve:

- *Consciência fonológica;*
- *Discriminação fonológica:* capacidade de discriminar fonemas;
- *Memória fonológica:* capacidade de memorizar palavras, sílabas e fonemas;
- *Produção fonológica:* articulação das palavras e uso dos fonemas na fala. (Santos & Navas, 2002 cit. por Nascimento, 2009).

3.3- CAPACIDADES E TAREFAS METAFONOLÓGICAS

Existem tarefas específicas, hierarquicamente organizadas (Tabela 1), através das quais é possível observar os diferentes níveis de CF adquiridos pela criança, nomeadamente:

- © **Noção de palavra** - Também denominada por consciência lexical, requer a capacidade de segmentar a frase em palavras, bem como, de organizá-las numa frase, de forma a dar-lhe sentido (Nascimento, 2009).

- © **Noção de rima** - As palavras rimam quando há semelhanças entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até ao último fonema da palavra, podendo abranger a rima da sílaba, a sílaba inteira ou mais do que uma sílaba. Para identificar rimas, as crianças necessitam ter a capacidade de identificar sons finais das palavras (coração – melão) (Freitas, 2004). Esta capacidade é um nível natural e espontâneo da CF que integra precocemente as vivências das crianças através de músicas, histórias e brincadeiras (Freitas, 2004; Nascimento 2009).

- © **Aliteração** - Capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras (Nascimento, 2009; Schuele & Boudreau, 2008).

- © **Consciência silábica** - É a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado aquando da produção isolada das sílabas (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini, 2006; Nascimento, 2009; Sim-Sim, 1998. A consciência silábica reflecte-se na capacidade de realizar actividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação (Nascimento, 2009).

- © **Consciência fonémica** - Capacidade para manipular e isolar as unidades sonoras que constituem a palavra (Lane & Pullen, 2004; Nascimento, 2009; Vale & Caria, 1997). Reflecte-se através da capacidade de segmentar, omitir ou substituir fonemas em palavras, bem como de evocar palavras com base no fonema inicial (Nascimento, 2009). Este nível requer ensino explícito pela introdução de um sistema alfabético e fornecimento de instruções acerca da estrutura da escrita alfabética (Lopes, 2004).

Quadro II- Hierarquia dos níveis de CF e exemplos de tarefas

CATEGORIAS	HABILIDADES	TAREFAS	EXEMPLOS Estímulos ⇒ respostas
HABILIDADES SUPRA-SEGMENTARES	<i>Rima</i>	Julgar, entre três palavras faladas pelo avaliador, as duas que terminam com o mesmo som.	Queijo, moça, beijo ⇒ queijo, beijo
	<i>Aliteração</i>	Julgar, entre três palavras, as duas iniciadas com o mesmo som.	Rato, boné, raiz ⇒ Rato, raiz
HABILIDADES SILÁBICAS	<i>Segmentação silábica</i>	Separar uma palavra falada pelo avaliador nas sílabas componentes.	bola ⇒ bo - la
	<i>Síntese silábica</i>	Unir sílabas faladas pelo avaliador, dizendo a palavra resultante da união.	lan - che ⇒ lanche
	<i>Manipulação silábica</i>	Adicionar e substituir sílabas de palavras e dizer qual a palavra formada.	acrescente /na/ no final de per ⇒ perna
	<i>Transposição silábica</i>	Inverter as sílabas da palavra falada pelo avaliador e dizer a nova palavra.	boca ⇒ cabo
HABILIDADES FONÉMICAS	<i>Segmentação fonética</i>	Separar uma palavra falada pelo avaliador nos seus fonemas componentes.	Casa ⇒ /c/ /a/ /s/ /a/
	<i>Síntese fonética</i>	Unir os fonemas falados pelo avaliador, dizendo qual a palavra resultante da união.	/1/ , /◀/ ⇒ só

(Copovilla, 1988 citado por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhê, & Bandini, 2006)

O desempenho da criança, durante a execução de uma determinada tarefa, depende da exigência cognitiva da mesma e do nível linguístico que esta requer (Treiman & Zukowski, 1996 cit. por Freitas, 2004), uma vez que as actividades que avaliam a mesma capacidade podem exigir diferentes níveis de CF ou exigências cognitivas (Salles, Mota, Cechella, & Parente, 1999 cit. por Freitas, 2004). Desta

forma, existem alguns critérios a ter em conta que podem tornar as tarefas mais simples ou mais complexas para as crianças, nomeadamente (Freitas, 2004).

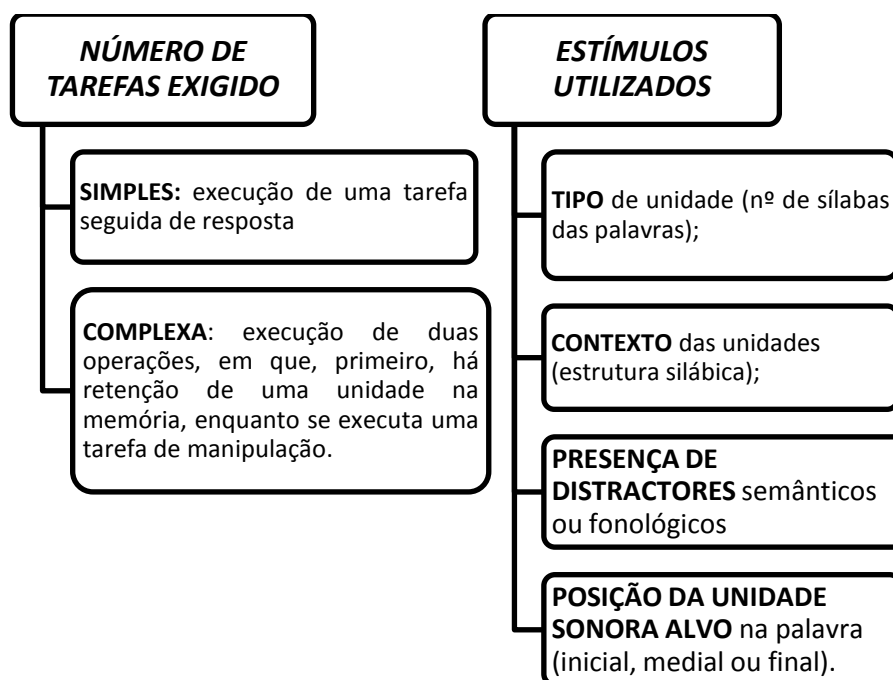


Fig. 3 - Critérios para aplicação de tarefas CF

3.4 DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO

Apesar deste desenvolvimento nem sempre ocorrer na mesma ordem, os estudos são unânimes quando referem que o nível mais complexo de CF e, portanto, a última capacidade a surgir, é a consciência fonémica (Freitas, 2004; Lane & Pullen, 2004; Sim-Sim, 1998).

- **1 - 2 meses**

- ↳ Distinção dos sons com base no fonema (Sim-Sim, 1998).

- **30 meses**

- ↳ Detecção de eventuais erros na produção do seu enunciado ou no dos outros interlocutores (auto-correcções) (Sim-Sim, 1998).

- **36 meses**

- ↳ Distinção de todos os sons da sua língua materna, pelo que consegue distinguir as cadeias sonoras aceitáveis na sua língua, corrigindo as não passíveis (Sim-Sim, 1998).

- **3 - 4 anos**

- ↳ Sensibilidade às regras fonológicas da sua língua (Sim-Sim, 1998);

- ↳ Manifestam capacidades de CF: reconhecem rimas e aliterações, identificando as primeiras (Cardoso-Martins, 1994 cit. por Freitas, 2004; Treiman & Zukowski, 1996 cit. por Freitas, 2004);

- ↳ Prazer lúdico com as rimas através de jogos de sons e de palavras, nas quais a criança faz deturpações voluntárias, criando palavras novas (aldrabão/trapalhão – traldrabão) (Sim-Sim, 1998);

- ↳ A produção de rimas é uma tarefa mais fácil, comparativamente à de segmentação de sons ou de identificação fonémica (Duncan, Seymour & Hill, 1997 cit. por Freitas, 2004);

- ↳ Dificuldades em identificar a palavra no contínuo sonoro, competência que é consolidada ao longo do percurso escolar (Alves, Freitas & Costa, 2007).

- **4 anos**

- ↳ Maiores dificuldades em tarefas de consciência fonémica quando comparada à silábica (Freitas, 2004);

- ↳ Capacidade de segmentar silabicamente unidades lexicais compostas por duas sílabas (Sim-Sim, 1998);

- ↳ Maiores dificuldades na segmentação de palavras polissilábicas e/ou monossilábicas (Sim-Sim, 1998).

- **5 anos**

- ↳ Capacidades metafonológicas ao nível do fonema e do traço distintivo, desde que as tarefas sejam adaptadas à realidade linguística e cognitiva da criança (Coimbra, 1997 cit. por Freitas, 2004).

- **6 anos**

- ↳ Domínio, quase total, da capacidade de segmentação silábica (Sim-Sim, 1998);

- ↳ Maiores dificuldades nas tarefas relativas à consciência fonémica, pois ainda não há o apoio da escrita. No entanto, com a aprendizagem da leitura há conhecimento

adicional sobre a estrutura linguística (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006);

↳ A CF vai-se complexificando, sendo necessário receber instruções formais que explicitem as regras de correspondência dos sons da fala na escrita alfabética (relações fonema/grafema) (Jenkins & Bowen, 1994 cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006);

↳ Desenvolvimento da consciência fonémica (Jenkins & Bowen, 1994 cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006).

- **A partir dos 6 anos**

↳ Maior desenvolvimento das capacidades metafonológicas, devido à aquisição da escrita (Freitas, 2004);

↳ Domínio de todos os níveis de CF (Cielo, 2000 cit. por Freitas, 2004).

3.5 RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A LEITURA E ESCRITA

A capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações assume especial relevo para a aprendizagem da leitura e escrita, que é a aquisição mais importante nos primeiros anos de escolaridade da criança. De forma sucinta, pode dizer-se que esta tarefa complexa resulta da relação entre a escrita das palavras e a oralidade, o que implica a capacidade de identificar os sons da fala (fonemas) e manipulá-los, de forma a estabelecer a relação necessária entre eles e a sua representação ortográfica (Lane & Pullen, 2004; Vale & Caria, 1997; Viana, 2006).

A escrita alfabética da língua portuguesa é, essencialmente, fonémica, a qual se estabelece através do princípio alfabético da escrita: a unidade escrita (grafema) é relacionada à unidade sonora da palavra (fonemas) (Gathercole & Bradedeley, 1993 cit. por Freitas, 2004) através da reflexão acerca dos sons da fala e sua relação com os grafemas, o que, por sua vez, requer o acesso à CF (Freitas, 2004; Teles, 2004). Alguns autores afirmavam que a CF melhorava a leitura e escrita, refutando a situação inversa (Lundberg et al., 1988 cit. por Freitas, 2004).



Fig. 4 - Influência da CF na leitura e escrita

Contrariamente, Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) e Read et al. (1986) referiam que era no decorrer do processo de aprendizagem de leitura e escrita que a CF se desenvolvia (Freitas, 2004; Pestun, 2005).



Fig. 5- Influência da aprendizagem da leitura na CF

Algumas destas concepções não contemplavam todos os níveis de CF, pelo que Treiman e Zukowski (1996) explicam que a consciência de sílabas, aliteração e rimas pode desenvolver-se sem o conhecimento da escrita; o mesmo não se pode afirmar para a consciência fonémica, que resulta, parcialmente, do contacto com a escrita, o que também foi confirmado nos estudos de Coimbra (1997) e Freitas (2004).

Adams (1990) e Morais, Mousky e Kolinsky (1998), numa perspectiva de **reciprocidade entre a CF e a aquisição da escrita**, defendem que alguns níveis de CF antecedem a aprendizagem da leitura, enquanto outros, mais complexos, derivam dessa aprendizagem, pelo que as crianças já detêm capacidades metafonológicas prévias à aquisição da escrita, desenvolvendo outras e aperfeiçoando as que já possuem através desta aquisição (Freitas, 2004; Sim-Sim, 1998)



Fig. 6- Reciprocidade CF /aquisição da leitura

Na mesma perspectiva, Yavas (1989) argumenta que a aprendizagem da leitura origina o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, as quais, por sua vez, facilitam esta aprendizagem. Para Cardoso-Martins (1991), a aprendizagem da correspondência entre a sílaba falada e a escrita contribui, possivelmente, para a consciencialização mais directa dos fonemas (Freitas, 2004).

Actualmente, sabe-se que há uma relação de reciprocidade e interdependência entre a CF e a aquisição de leitura e escrita. Assim, a CF facilita o processo da aprendizagem da leitura e escrita e este último processo favorece o desenvolvimento da CF, particularmente da consciência fonémica (Adams, 1990; Freitas, 2004; Morais, Mousty, Kolonsky, 1998, cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Pestun, 2005; Viana, 2006). Embora o desenvolvimento desta capacidade se inicie desde cedo, é através da exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição da leitura e escrita, que se dá o aprimoramento e pleno desenvolvimento da CF (Goswani & Bryant, 1990; Maluf & Barrera, 1997; Morais et al, 1979; Morais, Mousty, Kolinsky, 1998 cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006).

Estudos recentes referem que a consciência fonémica é a capacidade que melhor prediz o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, constituindo um pré-requisito para esta aprendizagem (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Blachman, 1994; Bradley & Bryant, 1978 cit. por Smiley & Goldstein, 1998; Hoiem et al., 1995; Hatcher & Hulme, 1999 cit. por Nancollis, Lawrie, & Dodd, 2005; Viana, 2006).

Todavia, ao entrarem na escola, as crianças demonstram maior dificuldade nas tarefas relativas à consciência fonémica, não só por serem tarefas mais complexas, mas também porque ainda não têm o apoio da escrita (Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini, 2006).

Neste sentido, as crianças em início de escolaridade adquirem conhecimento adicional sobre a estrutura linguística à medida que decorre a aprendizagem da leitura o que favorece o desenvolvimento da CF. É essencial que as crianças recebam instruções formais que explicitem as regras de manipulação dos sons da fala na escrita alfabética (relações fonema – grafema), para promover maior desenvolvimento da consciência fonémica (Alves, Freitas & Costa, 2007; Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Bradley & Bryant, 1978 cit. por Smiley & Goldstein, 1998; Freitas, 2004; Jenkins & Bowen, 1994 cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Sim-Sim, 1998).

A combinação de ambos os factores deverá culminar no domínio do princípio alfabético (Byrne, 1998; Byrne, Fielding-Barnsley, 1989 cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006). Sendo um bom leitor, um bom descodificador do código alfabético e visto esta etapa ser tão importante para que seja possível atribuir um significado a um texto, o treino da CF pode ser bastante útil, facilitando a aprendizagem da leitura e escrita, acelerando-a e minimizando eventuais frustrações que possam advir desta complexa aprendizagem (Vale & Caria, 1997).

Assim, a ***relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura*** pode ser analisada tendo em conta os seguintes pontos (Silva, 2003):

1. Para que a criança compreenda que a fala se divide em unidades fonológicas, é necessário que exista uma fonte de instrução, a qual, normalmente, coincide com a aprendizagem formal da leitura e da escrita;
2. A aprendizagem do código alfabético potencia também a consciência fonémica que consiste numa reconstrução consciente dos segmentos fonéticos;
3. As modalidades de consciência fonológica, como a consciência de rimas e de sílabas que se podem desenvolver antes do ensino formal da leitura e da escrita, diferem da consciência fonémica na medida em que esta implica uma capacidade analítica significativamente superior;

4. A sensibilidade às rimas e sílabas, por si só, não é um precursor da consciência fonémica;
5. A sensibilidade aos segmentos fonológicos das palavras, principalmente ao nível das rimas, não constitui um aspecto crítico para a aprendizagem da leitura;
6. A aquisição da leitura possibilita o desenvolvimento da consciência fonémica, apenas nos sistemas de escrita alfabéticos;
7. No âmbito da aprendizagem da leitura a evolução da aprendizagem do código alfabético e a consciência segmental desenvolvem-se simultaneamente, através de um conjunto de múltiplas influências recíprocas (Alegria, Morais & Content, 1987).

Noutra perspectiva, encontramos estudos que destacam o carácter preditor da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura num sistema alfabético (Bradley & Bryant, 1987; Mann, 1984; Liberman & Shankweiler, 1989; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988):

↳ Há uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças aprendem durante a fase pré-escolar e o seu desempenho na leitura. Isto é, a consciência fonológica que é adquirida pelas crianças antes da aprendizagem da leitura influencia fortemente o seu eventual sucesso na sua posterior aprendizagem;

↳ Consequentemente, as competências que se desenvolvem naturalmente na criança influenciam directamente a aprendizagem da leitura, pois existe uma ligação directa entre este tipo de competências e o aparecimento da consciência fonémica. As rimas e a consciência de unidades intra-silábicas permitem à criança fazer inferências relativamente a padrões ortográficos de palavras que não conhecem, mas que partilham sequências sonoras semelhantes com palavras conhecidas (Goswami & Bryant, 1990);

↳ Medidas referentes a capacidades fonológicas infantis, adoptadas antes do início da escolarização, têm um valor preditivo no âmbito da aquisição da literacia.

Podemos dizer que a aprendizagem da leitura de uma língua alfabética pressupõe a activação de capacidades fonológicas já presentes. Estas constituem um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e por sua vez desenvolvem-se a partir desta mesma aprendizagem. Alguns autores, como por exemplo, Morais (1991), defendem que as capacidades de análise fonémica não são uma simples consequência do crescimento cognitivo, mas que requerem exercícios, que, explicitamente, chamem a atenção para as unidades segmentais da fala. Consideram, ainda, que apesar da aprendizagem da leitura ser o principal factor de desenvolvimento da consciência fonológica, não excluem a hipótese de que a consciência fonológica se possa desenvolver através de programas de treino específico. Assim, esta relação de bidireccionalidade considera que a consciência fonológica tanto pode ser um factor como uma consequência no processo de aprendizagem da leitura.

3.6. CONSIDERAÇÕES NO TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A CF é muito importante para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita, pelo que a implementação de estratégias promotoras desta capacidade é essencial, tanto em contexto de jardim-de-infância como nas escolas de 1º ciclo (Viana, 2006). É necessário que os educadores/professores conheçam as principais etapas do desenvolvimento da CF, para poderem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficientes para compensar défices de CF previamente existentes nas crianças, evitando o insucesso escolar (Alves, Freitas, & Costa, 2007; Schuele & Boudreau, 2008; Viana, 2006). Em idade pré-escolar é importante desenvolver actividades de discriminação auditiva, rimas infantis e contos rimados, pois permitem trabalhar, de forma lúdica, a CF, o vocabulário e a memória auditiva. Com estes jogos, as crianças começam a reflectir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros: discurso – palavras – sílabas – fonemas (Alves, Freitas, & Costa, 2007; McLean, Bryant & Bradley, 1987; Viana, 2006). Deve também ter-se em conta que as actividades realizadas em grupo aumentam a curiosidade, participação e interesse das crianças (Yopp, 1992). A ponte para os

símbolos gráficos deve ser efectuada quando as crianças identificarem as sílabas e fonemas na oralidade (Alves, Freitas, & Costa, 2007).

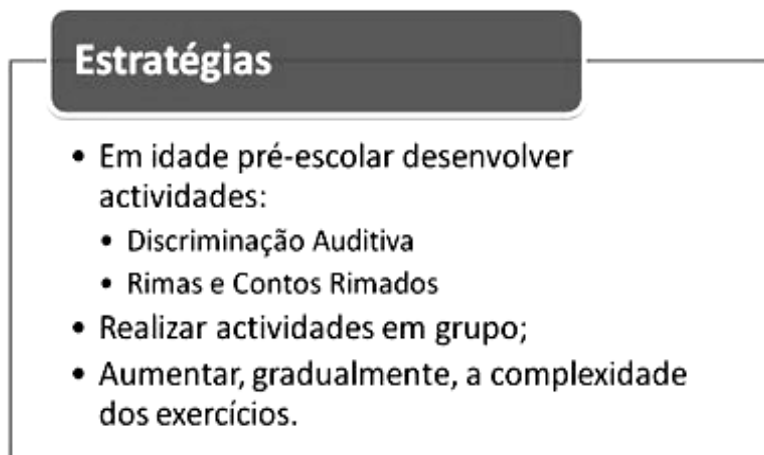


Fig.7 - Estratégias de treino da CF

Contudo, consideramos importante reflectir sobre o valor da existência de pré-requisitos fonológicos (a *performance* que a criança manifesta no uso da oralidade; e o grau de desenvolvimento da *consciência fonológica* da criança) para a aprendizagem da leitura e como podem predizer o êxito ou o fracasso da criança nessa aquisição.

A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. **A frequência, sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade** e da *consciência fonológica*.

É importante considerar que a consciência fonológica desenvolve a capacidade da leitura, assim como o contrário também acontece, como Marquez, Osa e Defior ao defenderem que esta relação é recíproca.

Destacámos, algumas actividades e estratégias para desenvolver capacidades metalinguísticas e fonológicas que, entre muitas outras, permitirão aos professores do 1º CEB a sua utilização, reflexão e supervisão sistemática para avaliar a sua aplicabilidade positiva e/ou recreação, no sentido de promover momentos lúdicos estratégicos e definidos num dos seus objectivos, que consideramos primordiais: **ensinar a criança a falar melhor ... para que ela possa conhecer o prazer de ler.**

4. MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA

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

Durante a sua vivência profissional o professor do 1º ciclo é confrontado com diversos métodos, metodologias ou estratégias de ensino/aprendizagem relativamente à leitura, emergindo assim várias questões. Qual é o melhor método de iniciação à leitura? Que tipo de competências cada um dos métodos promove ou exige? Quais as diferenças entre eles? Qual o método mais adequado às crianças em questão? Estas respostas não são lineares e têm de ter em conta todo um contexto educativo que envolve as crianças. Como já foi referido anteriormente, várias são as condições e os factores que estão implicados em qualquer aprendizagem, nomeadamente na iniciação à leitura. O processo de ensino/aprendizagem desta competência é bastante complexo e não podemos deixar de ter em conta a relação evidente entre as capacidades linguísticas da criança e a aprendizagem da leitura. Vários estudos demonstraram que as dificuldades em aceder à leitura e à escrita têm origem em dificuldades ao nível da linguagem, ganhando forma a abordagem psicolinguística. Como tal, estas competências linguísticas, assim como todas as características que envolvem a criança, a sua individualidade e o seu meio, devem ser o ponto de partida para esta selecção de metodologia de ensino. Estes serão os factores preponderantes no sucesso da iniciação à leitura.

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

Apesar da multiplicidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura, existem apenas duas formas distintas de abordagem desta competência da língua portuguesa. A primeira consiste em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado **Processo Sintético**. O segundo processo consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples. Trata-se do **Processo Analítico** ou **Global**. Estes são os dois grandes

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

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

4.1. MÉTODOS SINTÉTICOS

Este é o método de alfabetização mais antigo, tendo mais de 2000 anos e sendo usado desde a antiguidade clássica das civilizações grega e romana até aos nossos dias. Começou por ser denominado de *método alfabético*, *método literal*, *método ABC* ou *método de soletração antiga*. O filósofo grego Dionísio de Halicarnasso (58-4, a. c.) citado por Gonçalves (1967: 71), define assim o método alfabético: “Quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e só depois as palavras e suas propriedades.” Tal como a citação indica, este método consiste na instrução que parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases. Portanto: primeiro aprendiam-se os nomes das letras, por ordem alfabética; depois a sua forma; a seguir o seu valor e mais tarde, com elas se formavam sílabas directas, inversas e mistas, e, com estas, palavras. Após essas três etapas (letra, sílaba, palavra), os alunos passavam para a leitura de algumas frases e alguns textos que eram decifrados em voz alta, repetidos e decorados.

Ao longo destes séculos, este método tem-se configurado nestes moldes consistindo, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. A aprendizagem da leitura limita-se a um processo de decifração, onde a criança, após conhecer todas as correspondências grafema/fonema, estabelece o sentido entre o encadeamento das letras que formam as sílabas, o encadeamento das sílabas que formam as palavras e o encadeamento dessas palavras que formam a frase. Pestana (1974: 37) considera que neste processo “...a

criança fica desmotivada das lições logo no princípio e depois cada vez mais se desinteressa e aborrece, porque os exercícios repetidos de soletração a cansam e até lhe chegam a provocar o maior desprazer pelas lições de leitura”

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

↳ **Método Jean-Qui-Rit (método corporal e gestual)**

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

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

Na Bélgica, Lemaire (1990), constatando que a alegria é óptimo fermento, tanto para crescer, como para aprender, decidiu elaborar os seus *Moyens Educatifs Jean-Qui-Rit*, designação que, certamente não por acaso, é homófona de *gens qui rient*, pessoas – professor e alunos – que riem. Actualmente, os métodos conhecidos por métodos educativos “João que ri” adoptam este sistema, com algumas variantes, associando a mímica à canção e tornando ainda mais viva a aprendizagem das letras. “O método é gestual, mas é concebido para a aprendizagem normal da leitura. Os seus princípios são o ritmo, o gesto e a palavra. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos...” (Bellenger, 1979: 73). Segundo este autor, estes dois tempos dizem respeito a uma preparação no jardim-de-infância (exercícios de canto, de mímica, de ritmo e físicos) e a uma alfabetização de base silábica no ensino primário (não diferente das etapas tradicionais de todos os métodos sintéticos). “O que é novo é o esforço para tornar agradável a aprendizagem através dos gestos correspondentes aos diferentes sons

da língua” (Bellenger, 1979, p. 74). Os meios educativos que propõe constituem um método completo de leitura, escrita e ortografia apelando para os sentidos visual, auditivo e tátil, “...uma vez que os sentidos são a porta da mente e oferecem conteúdo ao processo de pensar” (Lemaire, 1990, p. 20); e apelando para o ritmo, o gesto, o movimento, a linguagem e a voz, permitido à criança desabrochar.

O método parte duma abordagem silábica, é proposta uma série de gestos, com conotação afectiva, correspondente aos diversos sons da língua. Cada letra é introduzida por uma historiazinha (onde a letra figura em grande número) e pelo gesto que lhe é atribuído. Por exemplo, a letra A é associada ao gesto de “pôr a mão aberta à altura da cara”, e é apresentada pela história da Ana: “a mãe fez-lhe um bolo de chocolate no dia dos anos; ela veio da escola, viu o bolo, ficou muito admirada e disse *ah!*” Esta ligação de gestos a letras permite evitar as confusões entre aquelas eventualmente parecidas aos olhos do aluno. Além do mais, a sucessão das letras é, assim, mais facilmente respeitada.

O método recorre a quatro elementos:

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

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

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

↳ Escrita. O gesto, o ritmo e o canto contribuem para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba. “Durante a aula o professor coloca-se em frente dos alunos, que podem permanecer de pé, sentados em carteiras ou mesmo no chão, e conta-lhes uma história engraçada que lhes estimula a imaginação, apresentando-lhes no decorrer do relato um som acompanhado da ilustração gestual que lhe corresponde” (Froissart, 1976: 49).

4.2. MÉTODOS FÓNICOS

No século XVI, surge o chamado *método fónico*, *método fonético*, *método fonosintético* ou *método de soletração nova*, com o professor alemão Valentim Ickelsamer. Fundamenta-se na afirmação de que para se conseguir a leitura de uma palavra não é necessário conhecer o nome das letras, mas apenas o *som* que lhes

corresponde, pois com os sons os alunos poderão desde então formar sílabas, palavras ou frases. Para evitar o inconveniente da falta de correspondência entre o nome e o valor das letras, passaram estas a designar-se apenas pelo seu valor fonético aproximado, isto é, pelo som aproximado que lhes corresponde, o qual se obtinha, para as vogais, pronunciando-as com o som próprio da sua posição, e, para as consoantes, juntando um **e** mudo à sua articulação: **a, be, ce, de...**

Assim, para ler, não é preciso conhecer as letras, mas apenas o som que elas representam. Daí, o nome de método *fónico*, que lhe foi dado. Estava-se no caminho para o processo, segundo o qual, conhecidas as letras, se deve pronunciar a sílaba sem soletrar. Forma tradicional: *le, a: la; te, a: ta = lata*.

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

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

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

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

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

Método de Castilho - método baseado na utilização de uma *cartilha*. Foi desenvolvido por António Feliciano de Castilho que, a partir de 1841, começa a interessar-se pelos problemas da instrução. Cria então um novo método para aprender a ler, que denomina inicialmente de "*Método Português*". Depois de uma

luta pertinente pela adopção do seu método, e no meio de uma generalizada descrença dos pedagogos sobre a sua eficácia, o governo nomeou-o Comissário para a Propagação do *Método Português*. Contudo, nunca adoptou oficialmente o método para uso generalizado nas escolas públicas,

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

4.3. MÉTODOS SILÁBICOS

Ainda tendo como objectivo evitar os inconvenientes da soletração, surge o *método fonético de silabação* ou **método silábico** que tomava como elemento de partida a sílaba para atingir a palavra e depois as frases, em vez da letra. Nele, o alfabeto foi substituído pelo silabário, cujas sílabas eram reconhecidas em palavras. Alguns professores escolhem para ponto de partida sílabas que correspondem a pequenas palavras. É um método fácil de ensinar pois os alunos mais adiantados podem ensinar os outros mais atrasados na aprendizagem; No entanto, impõe ao aluno um excessivo esforço de memória e pode desinteressá-lo da leitura antes de chegar às frases e aos textos, se, de princípio, se abusar de quadros de leitura puramente silábicos. Também poderá conduzir o aluno a uma leitura mecânica se os primeiros textos forem muito difíceis.

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

o ensino começa por estas últimas, passando depois às palavras e, por fim, à frase. Este processo está essencialmente ligado a uma primeira iniciativa do professor, que fornece aos alunos os elementos de base e a chave da sua utilização e dá prioridade à decifração dos termos, deixando a sua compreensão para uma fase posterior. Se a criança segue na escola uma iniciação sintética na aprendizagem da leitura, os pais sentem-se mais tranquilos e aptos a ajudá-la, pois quase todos seguiram este método e acreditam na sua eficácia. Os métodos sintéticos não só transmitem alguma segurança para os pais, como também para os professores pois “...o livro de leitura orienta o ensino, lenta mas seguramente, e as dificuldades surgem progressiva e logicamente graduadas.” (Froissart: 1976, 34) Segundo este autor, a apresentação do inventário completo dos sons e dos signos escritos é feita aos alunos de forma gradual e sem qualquer lacuna tornando-se mais fácil o controle da aprendizagem, pois as mesmas dificuldades são descobertas por todos ao mesmo tempo. No entanto, a aprendizagem da leitura através deste processo sintético faz com que, tanto aluno como professor, se envolvam num processo de rotina e de repetições, pondo de lado a imaginação e as iniciativas que poderiam dar vida ao método. Segundo Froissart (1976), estes métodos sintéticos podem constituir uma possibilidade de aquisição segura das letras e dos sons e permitir uma progressão regular na aprendizagem. Ou seja, normalmente, qualquer criança consegue chegar rapidamente à fase de decifração, mas corre-se o risco de adquirir o hábito de uma leitura mecânica, sem procurar um sentido para as palavras que são apresentadas nos manuais de leitura.

4.4. MÉTODOS ANALÍTICOS OU GLOBAIS

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

Em 1768, o abade Radonvilliers tomou partido contra o método sintético e procurou outra forma de alfabetização em que a criança, partindo de um reflexo imediato, pudesse reconhecer directamente uma palavra por aquilo que ela é, sem ter de decompô-la ou reconstruí-la a partir das letras ou das sílabas.

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

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

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

Em 1818, o francês José Jacotot, professor da Universidade belga de Lovaina, corrigiu esses aspectos e aconselhou partir da frase, passando porém rapidamente à análise e à síntese. Este professor refere: “As crianças aprenderiam de memória a oração e depois desceriam à análise da mesma, decompondo-a em palavras, sílabas e letras.” (Gonçalves, 1967: 93) Os procedimentos desta corrente foram expostos e justificados, do século XIX ao XX, por Krammer e Vogel (criadores do método global de palavras normais), por Margarita Mc Kloskey (criadora do método global de contos), por Claparède, Ernest Renan, Decroly, Montessori, Piaget, Wallon e Freinet. Claparède contribuiu para esta nova corrente de pensamento através do

sentido pedagógico que atribuiu à noção de sincretismo infantil. Ele afirmava que, para a criança, “a palavra, ou até a frase, constituem um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais que o desenho das letras isoladas, que ela não distingue no conjunto.” (Gonçalves, 1967: 94) Numa primeira fase, o interesse pelo objecto é direccionado para o todo, o bloco, a unidade e os pormenores desse objecto deixam-na indiferente. O espírito caminha do simples para o complexo e ir do simples ao complexo significa ir do todo às partes, pois, para a criança, o todo não constitui um conjunto de partes, mas sim, um bloco único e simples.

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

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

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

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

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

O método global enriqueceu-se através da prática e das novas experiências. Montessori, por exemplo, reforçou o apelo à audição, à manipulação, à articulação, à visão, para pôr em prática o método global.

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

A este método deu-se também a classificação de *ideovisual* por ter como base as sensações e representações visuais. Este método teve grande êxito entre 1934 e 1939 e caracterizava-se por dois aspectos essenciais: o seu lado funcional (o método partia dos interesses da criança, surgindo o método dos centros de interesse, da observação e da expressão); o seu lado natural (o método partia da linguagem oral e orientava para a escrita). Um longo período de reconhecimento global precedia a passagem à decifração.

Resumindo, este método de Decroly, segundo Gonçalves (1967: 144), contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias, bem compreendidas e normalmente assimiladas. Baseado na evolução do educando, respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Essa espontaneidade deve ser estimulada pela conversação, pelas lições de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados em centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e de associação. Segundo Pestana (1974) e Gonçalves (1967), neste método ideovisual as percepções e representações visual, auditiva e de articulação das palavras e frases

continuam a ser um trabalho de memória, como sucedia nos métodos sintéticos, mas esse trabalho de memória passa a ser auxiliada pela intuição, isto é, pela intervenção dos sentidos. E o interesse dos alunos é vivo e apaixonante porque as palavras, cujo desenho fixam, não são abstrações como as letras ou as sílabas, tomam a sua verdadeira proporção de ideias expressas que evocam objectos, personagens, realidades, que são do conhecimento directo das próprias crianças. Ou seja, o trabalho de memória é associado à compreensão das ideias, que evocam realidades vividas pelas crianças, geradoras da intuição, da actividade e do interesse pela leitura.

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

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

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

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

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

▪ É moroso, pois a aprendizagem da leitura não se deve forçar, respeitando a necessidade individual de cada criança em ler. ▪ Exige uma preparação especializada por parte dos professores. E esta nem sempre é fácil de adquirir, autonomamente, sem formação prévia e sem a utilização de manuais de leitura que privilegiem o método global, como acontece na maioria dos casos.

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

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

Para além destes aspectos que dificultam a prática destes métodos, temos de também considerar os pais que, em casa, também pretendem ver uma aprendizagem da leitura bem sucedida. Se a criança segue na escola um método de processo analítico ou global, os pais sentem-se geralmente impotentes para a ajudar. Isto deve-se ao facto de a maior parte das pessoas da geração anterior ter aprendido a ler através de métodos sintéticos, fazendo com que estas não compreendam o mecanismo de um processo global nem entendam a sua evolução pedagógica. Através deste método, o professor desempenha mais um papel de orientador e de guia do que o de um mestre, pois tem de seguir a evolução pessoal de cada aluno, pronto a acolher novas ideias e a fornecer novos elementos de trabalho. Este professor não tem possibilidade de avaliar com exactidão os progressos do grupo/turma. Mesmo que os alunos tenham actividades comuns, cada um assimila diferentes aspectos da leitura, tem o seu ritmo próprio e faz as suas descobertas pessoais.

Froissart (1976: 36) indica:

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

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

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

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

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

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a

par e passo e à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões. É natural que a pouco e pouco, comece a identificar palavras que lhe aparecem em todos e depois em alguns dos textos que já decorou. E o aluno começa a ler quase sozinho. Na escrita, o aluno vai escrevendo a frase ou frases cuja leitura já conhece como um todo, não distinguindo as letras nem as palavras, de início. Assim, o todo e o conhecido é o texto decorado, porque os alunos percebem e interessam-se por cada história contada e as partes, e o desconhecido são as letras, porque um Pê ou um Bê, que são as partes, não são conhecidas por eles, e por isso não lhe despertam qualquer interesse. Tudo parte do global e por isso se chamou método Global.

Uma lição pelo método global inicia-se por uma conversa entre as crianças e o professor, acerca de um objecto trazido por um aluno ou por um acontecimento vivido ou presenciado por um ou vários alunos. Dá prioridade à compreensão do sentido do que está escrito, deixando a decifração para mais tarde.

Vários tipos de abordagem globalística

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

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

- A palavra: é a fase globalística, durante a qual a criança aprende a ler, sincréticamente, umas dezenas de palavras normais, isto é, que lhe são familiares. A apresentação de cada palavra deverá ser acompanhada de um objecto (realidade directa), gravura ou desenho no quadro (realidade representada) que lhe corresponda e à volta do qual se estabelece, para estímulo, uma conversação breve;
- A sílaba: é já uma fase analítico-sintética, durante a qual se farão jogos de decomposição das palavras conhecidas, até à sílaba, seguidos de outros jogos de

recomposição e até de formação de novas palavras com as sílabas obtidas. Depois de aprendidas umas trinta ou quarenta palavras proceder-se-á à sua decomposição em sílabas levando as crianças a reconhecer que as sílabas iguais correspondem sons iguais, fixando assim os elementos reconhecíveis, necessários para a formação e leitura de novas palavras;

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

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

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

- A frase: é o momento das aquisições globais puras, durante o qual se escolhe um assunto do interesse dos alunos e se destaca da conversação estabelecida com a turma qualquer afirmação conveniente e se transforma na primeira frase a estudar. Esta frase é escrita no quadro e lida em voz alta e de modo expressiva pelos alunos. Parte-se para a fixação e reconhecimento das frases, que são escritas (“desenhadas”) pelos alunos nos seus cadernos e ilustradas pelo desenho. Estes cadernos transformar-se-ão em *cadernos de leitura*, que serão os *livros* elaborados pelos próprios alunos, não se verificando a necessidade de qualquer manual de leitura;
- A palavra: é o momento em que se faz o reconhecimento da palavra, através dos jogos de decomposição da frase, bem como da sua recomposição e até da formação de frases novas com as palavras obtidas;
- A sílaba: é o momento de reconhecimento da sílaba, por meio de jogos de decomposição e recomposição da palavra. As palavras conhecidas são comparadas entre si de modo a reconhecerem-se elementos comuns e, de seguida, formarem-se novas palavras com as sílabas conhecidas. Segue-se o treino de leitura de quaisquer palavras com trechos já conhecidos anteriormente, noutras palavras já estudadas. A decomposição que levará os alunos à leitura de novas palavras será o processo mental de reconhecimento e de associação dos elementos já conhecidos. Assim, uma palavra desconhecida será lida pelo reconhecimento dos elementos (sílabas) já estudados em outros vocábulos (fase de síntese);
- A letra: pela decomposição das sílabas através da análise fónica, chega-se às letras, com as quais se podem recompor as mesmas sílabas e até formar outras.

↳ **Método Global dos Contos**, segundo a sua criadora (Margarida Mc Closkei), citado por Pestana (1974: 48) “... a criança manifesta, na idade em que entra na escola, uma sede insaciável de narrações animadas e uma imaginação exuberante, que vive num mundo que ela mesmo constrói.” É óbvio o interesse psicológico e pedagógico dos contos nesta fase da criança. Um livro de contos escolhido de acordo com os seus interesses e a sua mentalidade é fonte viva do prazer da leitura nos alunos. O conto deverá ser muito curto e conter um enredo simples e uma linguagem acessível à compreensão da criança e, de preferência, deverá ser apresentado em versos de rima fácil. Este método confunde-se com os métodos anteriores nas suas fases e respectivas técnicas: narração, acompanhada de

ilustrações, do conto; interpretação e dramatização do conto; condução dos alunos ao isolamento de uma frase; estudo e decomposição da frase em palavras... Este método acaba por levar à dramatização da história que se poderá encontrar nos romances e adivinhas de tradição popular ou o folclore da região. O próprio professor poderá elaborar os pequenos textos com a colaboração dos alunos, desde que sejam bem aproveitados e desde que sejam curtos, tenham palavras de fácil articulação e em alguns casos, podem ser acompanhados por um qualquer ritmo musical conhecido e ali facilmente adaptados.

↳ **Método das 28 Palavras**

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

Neste método são contextualizadas progressivamente 28 palavras (menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira, flor), que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba. O professor acaba por escrever a palavra numa tira de papel com cerca de 3 a 4 cm de largura e de comprimento suficiente, e através duma leitura lenta e sincopada determinar onde acaba cada sílaba. À frente dos alunos corta-se a tira de papel de modo que todas as sílabas fiquem separadas. Os alunos, com esses pedaços de papel/sílabas, reordenam/sintetizam novamente a palavra original.

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

me

me.....e u.....va

ni.....i ni.....i

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

Nesta altura, os alunos copiarão:

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

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

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

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

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

↳ **Método Natural**

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

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

Na iniciação da leitura e da escrita não se utilizam livros de textos com histórias já previamente escritas e preparadas para o efeito. O professor em conversa espontânea com os alunos vai-se apercebendo qual o assunto que mais interessa à maioria da turma. Daí compõe pequenas frases, constituindo um pequeno texto que escreve no quadro, por exemplo, e que o professor vai lendo com os alunos.

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

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

↳ Métodos Mistos

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

Segundo Froissart (1976), cada um dos dois processos atrás referidos exige actividades simultaneamente de análise e de síntese. Verifica-se que, ao analisar uma palavra e ao descobrir os seus elementos, o aluno que usa o processo analítico deve seguidamente ser capaz de utilizar as novas letras descobertas, na formação de outras palavras. Inversamente, o aluno que aprendeu a sintetizar as sílabas para formar palavras, tem de saber descobrir como é formada uma nova palavra para poder decifrá-la.

Ou seja, ambas as actividades, sejam de carácter analítico-sintético ou de carácter sintético-analítico, são indispensáveis em cada um dos processos que, embora partam de pontos diferentes (palavra e letra) acabam por percorrer mais tarde o sentido inverso da aprendizagem inicial.

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

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

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

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

“Pouco difere, portanto, da fase analítico-sintética, sistemática, dos métodos globais. A principal diferença está em que, nestes, apenas se desce à decomposição

das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto naquele essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada.” (Gonçalves, 1967: 129/130)

Os métodos mistos utilizam simultaneamente a análise e a síntese, ou seja, como o próprio nome sugere é uma mistura do método global (analítico) e do método silábico (sintético). As palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de maneira a suscitar a sua descoberta pelas crianças quer por comparação com várias palavras quer por correspondência grafema-fonema. A criança tem que, constantemente, analisar e sintetizar para descobrir a letra, para formar as sílabas, etc... Representam, por um lado, um compromisso entre o método global e o silábico, sem favorecer abertamente um ou outro, mas afirmando explicitamente que nenhuma criança aprende a ler apenas por um processo de síntese ou por um processo de análise. A prática pedagógica é activa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança.

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

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

Depois desta análise, mais ou menos exaustiva, podemos concluir que os métodos de ensino existentes caracterizam-se por ser **métodos fónicos ou sintéticos** e **métodos globais ou analíticos** (Cruz, 2007).

O método fónico, que se enquadra no modelo ascendente e privilegia a descodificação, caracteriza-se por promover a via fonológica, indirecta ou subléxica, através da aprendizagem e associação grafema-fonema, ou seja, a criança aprende a ler através do conhecimento fonológico (Cruz, 2007).

Para muitos autores, como Liberman et al. (1989), Wagner e Torgesen (1987), Bryant e Brabdeley (1987) e Mann (1984), referidos por Silva & Martins (1999), a consciência fonológica é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura.

Segundo Cruz (2007, p.142), este método respeita a seguinte sequência: “estudo analítico de vogais e consoantes; combinação de letras para formar sílabas; identificação de palavras formadas através da união das sílabas aprendidas, dando-se um ênfase especial ao significado das palavras; leitura oral de pequenas frases que são formadas a partir da relação das palavras entre si, bem como o seu significado”, ou seja, passa por quatro fases: *“leitura de letras, a fase da sílaba, a leitura de palavras e a leitura de frases”*.

Para Silva & Martins (1999), a dimensão dos segmentos fonológicos, a sua posição na palavra e as propriedades acústicas dos fonemas, podem influenciar o grau de dificuldade na leitura de um texto. Concluem ainda que a consciência/conhecimento fonológico é uma causa e uma consequência da leitura. Estes autores referem ainda que a consciência fonológica é mais abrangente do que a consciência fonémica, pois “inclui a consciência, não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas” (p.73).

O método global ou analítico defende que tal como as crianças aprendem a falar naturalmente, tal também acontece com a leitura. Este método dá ênfase à compreensão e ao modelo descendente. Neste sentido, este método privilegia a associação directa da palavra ao seu significado, sem fazer um reconhecimento das letras ou sons correspondentes (Cruz, 2007).

Apesar de algumas investigações apontarem como sendo mais eficaz o ensino fónico, são vários os autores, como Citoler (1996) e Viana (2003), citados por Cruz (2007), que defendem a utilização de métodos de ensino mistos, que tentam utilizar e combinar as vantagens destes dois métodos.

No entanto a definição de um único programa ou método não tem encontrado confirmação empírica, sugerindo-se que abordagens com diferentes fundamentações teóricas possam ser igualmente eficazes desde que partilhem algumas características (Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis, & Schatschneider, 2005; Sthal & Miller, 1989).

Kamil (1995) propõe que a falta de acordo entre qual o melhor método de ensino poderá resultar apenas do facto de esta ser uma questão mal formulada e para a qual, por esse motivo, não pode ser encontrada uma resposta correcta. De facto, já Chall (1983b) refere como uma das conclusões das suas observações de salas de aula que alguns professores que diziam praticar métodos diferentes eram mais semelhantes nas suas práticas que outros que advogavam o mesmo método. Para

alguns programas mais ecléticos, que combinam o uso de materiais autênticos com um elevado grau de monitorização do professor e a instrução fónica com a de estratégias de compreensão, tem sido encontrada uma elevada eficácia (McKenna, Stahl & Reinking, 1994; Pressley, 1998a; Pressley, Warthon-McDonald, & Mistretta, 1998). Finalmente, uma linha investigativa mais recente tem-se dedicado à observação e análise das práticas de professores considerados eficazes, procurando os pontos comuns: estes professores “inundam” as suas salas com materiais escritos e baseiam a instrução num programa de desenvolvimento simultaneamente de competências fónicas, de vocabulário, de fluência e de compreensão; dedicam muito tempo e actividades de leitura e escrita, mantendo um clima organizado e academicamente empenhado (Morrow & Asbury, 2003). Outra das características comuns aos professores eficazes é a versatilidade com que adaptam as actividades ao nível de desenvolvimento do aluno, não utilizando um modelo único pelo que as suas práticas podem ser descritas mas dificilmente prescritas.

ESTUDO EMPIRICO



PARTE II

1 - CONCEPÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1. 1. OBJECTIVOS

A leitura no 1º ciclo, principalmente no 1º ano de escolaridade, adquire uma dimensão importantíssima, pois é durante esta etapa escolar que o aluno apreende a capacidade básica da decifração e da descodificação de signos gráficos, a fim de extrair a informação do texto escrito. Os diplomas instituidores do ensino básico definem como objectivo do mesmo na aprendizagem leitora algumas competências gerais: utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos...); praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua); apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens; desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; ser um leitor fluente e crítico. (DGEBS 1990 e DEB/ME, 2001).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) entende por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. O Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1990) indica que esta aprendizagem deve partir da valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses pessoais e apoiar-se nas produções dos alunos, construindo um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua.

Em relação aos métodos/modelos de ensino-aprendizagem da leitura, os documentos oficiais não referem qualquer relação entre o método de ensino da leitura e os resultados obtidos.

O professor é, pois, livre de escolher o método mais adequado à sua turma ou aluno sem influências tutelares. No entanto deve considerar vários factores que influenciam a maneira como uma criança aprende a ler. As atitudes e os valores sociais que a rodeiam talvez sejam invisíveis, mas, nem por isso, menos reais. Além disso, tudo o que uma criança lê contribui para estimular essa aprendizagem e acelerar o seu ritmo, mas as informações acerca do acto de ler as diversas metodologias e objectivos chegam através da escola e dos professores.

O método de ensino vai influenciar quer o ritmo de aprendizagem, quer o desenvolvimento das competências básicas essenciais à leitura. No final dos anos

80 início dos anos 90, vários trabalhos experimentais desenvolvidos pelos investigadores Byrne & Fielding-Barnsley, (1989,1990) revelam que o conhecimento das letras e a consciência fonémica são ambos importantes para o desenvolvimento da capacidade de identificação das palavras escritas referindo que nenhum por si, será suficiente. Consideram ainda importante que a correspondência letra/fonema terá que ser explicitada pois a criança sozinha não poderá descobrir o princípio alfabético e dele perceber a correspondência entre grafemas e fonemas. Estudos que compararam o efeito de diversos programas de treino da habilidade fonémica e de diferentes métodos de ensino da leitura (e.g., Alegria, Morais,DÁlimonte & Seyl, 2005; Ehri:Nunes, Willows,Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001;Forman, Francis, Novy & Liberman, 1991) confirmam as conclusões daqueles trabalhos. Onde houve a aplicação da análise explícita da fala em fonemas conjuntamente com a aprendizagem de correspondências grafema-fonema, ensinando os alunos a aplicar estes conhecimentos na leitura e na escrita, como se faz nos métodos fónicos, foi evidente o desenvolvimento mais rápido da consciência fonémica e onde surgem melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita.(Leite, 2010).

Partindo dos conceitos referidos, sempre que inicia um 1º ano de escolaridade o professor enfrenta a tarefa de optar por uma dada forma de ensinar a ler e isto depende não só do conhecimento que tem dos métodos existentes, como requer também concepções teóricas consistentes e argumentação conceptual sobre as características e processos cognitivos envolvidos em cada método de iniciação à leitura.

Tendo como ponto de partida a Aprendizagem da Leitura, o que nos motivou neste estudo prende-se com perceber:

- ▣ Que métodos de iniciação à leitura estão a ser utilizados no 1º ano de escolaridade;
- ▣ Saber a opinião dos inquiridos sobre os métodos de iniciação da leitura;
- ▣ Qual a formação pessoal dos docentes inquiridos;
- ▣ O grau de conhecimento e que interpretação dão os professores aos Programas de Língua Portuguesa e das respectivas Orientações Curriculares para a aprendizagem da leitura;
- ▣ As razões centrais que motivam os professores estudados a escolher o método de iniciação à leitura que utilizam;

■ Como consideram os professores a Formação Inicial e Contínua em Métodos de Leitura;

■ Qual o grau de confiança alcançado perante a sua prática pedagógica.

1.2. AMOSTRA

O método de amostragem é acidental uma vez que foi deixada à consideração dos sujeitos a sua participação no estudo respondendo a um questionário.

Este tipo de amostragem é não probabilística, pois não é representativa e não é aleatória, não permitindo generalizar as conclusões do estudo para a população dos professores do 1º CEB.

Fizeram parte da amostra trinta e cinco professores que responderam ao questionário, representados por ambos os sexos (dois do sexo masculino e trinta e três do sexo feminino), com idades compreendidas entre os vinte e nove e os cinquenta e cinco anos de idade, à data de Fevereiro de 2011.

Dos indivíduos que constituem a amostra, todos são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, trinta e quatro já leccionaram o 1º ano de escolaridade e apenas um não teve essa experiência.

A amostra foi obtida por método de conveniência, cujo critério de selecção permitia apenas incluir indivíduos nas condições supracitadas. Geograficamente, a distribuição dos inquiridos, na sua maioria, exercia a sua função docente em escolas situadas em meio Urbano ou Semi-Urbano (Coimbra, Miranda do Corvo, Montemor -O -Novo e Oliveira do Hospital).

1.3. INSTRUMENTOS

A presente investigação é do tipo não experimental e descritiva, tendo os dados sido recolhidos através de técnicas estruturadas, como o questionário.

A investigação em educação requer o rigor científico de qualquer outra área. Tal como afirmam Hadji e Baillé, (2001) “a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados” (p.23). Por esta razão, tivemos a preocupação de planear cuidadosamente este trabalho e de acautelar eventuais aspectos de natureza ética.

Tendo em conta o problema a investigar e a população envolvida, elaborámos um questionário de administração directa. Para além do preenchimento ser

facultativo, permite garantir o carácter sigiloso das respostas e o anonimato. É relativamente económico, poupa tempo e proporciona uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados, permitindo quantificar a informação obtida.

No entanto, tem também desvantagens. Poderá tornar-se morosa ou inexistente a devolução ou verificar-se a deturpação nas respostas, no caso de se responder em grupo. Quivy e Campenhoudt (2003) mencionam ainda a possível superficialidade das respostas, e a pouca credibilidade do instrumento, caso o questionário não esteja correctamente elaborado ou se não houver rigor na escolha da amostra.

O questionário foi dividido em dois **Grupos** que separam a caracterização da amostra, relativamente a dados pessoais e profissionais, da que envolve o conhecimento teórico/prático dos respondentes relativamente à questão de base em volta da aprendizagem da leitura, formação pessoal quanto aos “métodos de leitura”.

É um questionário estruturado, constituído por 19 questões. No **Grupo I** inscrevemos oito questões directas, de resposta fechada e objectiva; no sentido de recolher informação suficiente que caracterizasse os professores quanto ao género, idade, tempo de serviço, formação profissional e a sua relação docente com crianças do 1º ano de escolaridade. O **Grupo II** é composto por onze questões, mais abrangentes, que destacam a vertente profissional dos inquiridos. Neste grupo as questões nº1 e nº2 são fechadas e de opção Sim/Não e perscrutam o conhecimento e utilização dos Programas e suas orientações, enquanto a nº3 (resposta aberta), solicita a opinião dos professores sobre o Programa de Língua Portuguesa. Conhecida a opinião, passamos para mais uma pergunta de resposta aberta (nº4), dando espaço ao respondente para indicar “o método de leitura que utiliza”. As questões nº5 e nº6 são de escolha múltipla, menos subjectivas para o inquirido, restringindo a variação de respostas permitindo obter dados concretos. Nas questões nº 7 e nº 8, procuramos a junção dos dois tipos de resposta para dar ao respondente a possibilidade de continuar ou não a responder ao questionário, uma vez que só o fará se responder afirmativamente às opções incluídas do tipo Sim/Não. O questionário inclui maioritariamente questões qualitativas que permitem recolher opiniões sobre o tema estudado, terminando com um conjunto de três perguntas que envolvem o tema da formação inicial de professores e formação contínua, sendo assim possível retirar dados para uma leitura do grau de satisfação dos docentes face às suas práticas pedagógicas.

1. 4. PROCEDIMENTOS

A apresentação, entrega e recolha de dados do questionário ocorreram por administração directa e por correio electrónico, permitindo a sua devolução pelos mesmos meios. Fomos registando, de modo informal, opiniões acerca do tema em estudo com aqueles que entregaram pessoalmente o questionário, o que serviu para apoiar algumas considerações feitas na análise dos resultados.

1. 5. RESULTADOS

Após recolha de todos os questionários procedemos ao registo das respostas dadas numa grelha, de forma a facilitar a leitura dos resultados (Anexo A)

Grupo I

Dados Sócio-Demográficos – (itens nº1 a nº8)

Não nos foi possível equilibrar a representatividade de respondentes do género masculino/feminino. Nas escolas do 1º ciclo é dominante o género feminino no exercício da docência.

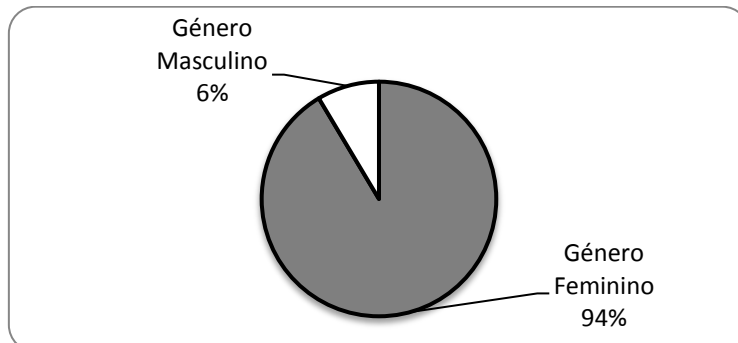


Gráfico 1 - Distribuição dos professores da amostra por género.

A média de idades desta amostra é de 41 anos. A idade mínima é de 29 anos e a idade máxima é de 55 anos. Dos professores da amostra, 57% encontra-se na faixa etária entre os 44 e os 55 anos e 43% entre os 29 e os 39 anos de idade.

Todos os inquiridos são professores do 1º CEB, a leccionar e com experiência profissional que vai dos quatro aos trinta e quatro anos de serviço.

A maioria são professores dos Quadros de Zona Pedagógica e de Agrupamento.

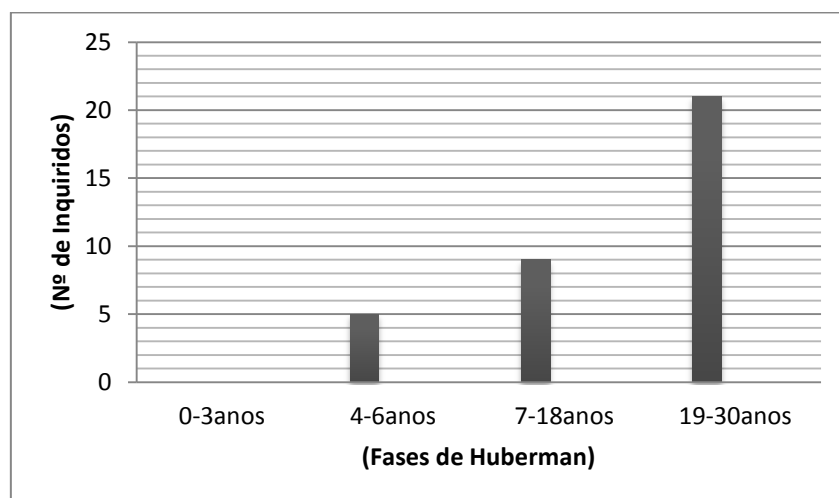


Gráfico 2 - Tempo de serviço

Procurámos saber qual a formação inicial dos indivíduos da amostra, com o intuito de conhecer se os modelos de formação adquiridos eram ou não divergentes. Este equilíbrio formativo viria a servir para, mais adiante, percebermos se a formação em Métodos de Leitura estava ou não relacionada com o tipo de formação inicial, uma vez que os programas curriculares são divergentes.

Os resultados indicam que **57%** dos professores obtiveram formação inicial em Escolas com **Curso do Magistério Primário** e **43%** pelo **Curso das Escolas Superiores de Educação**, cujo modelo de formação de professores para a Educação Básica abrange a Educação de Infância e o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Por último, no âmbito da **formação pessoal**, quisemos saber quantos deram continuidade à sua formação adquirindo outros graus académicos. Como podemos verificar na Tabela I, prosseguiram os estudos para uma outra Licenciatura seis indivíduos, todos com mais de vinte anos de serviço; os professores que obtiveram uma Pós Graduação e o Grau de Mestre são contratados exceptuando um professor do Quadro de Agrupamento.

Segundo indicação dos inquiridos com outros graus de formação, o facto de se encontrarem a maior parte do tempo desempregados foi o motivo que os impulsionou a continuar a sua formação académica.

Quadro III -Formação adicional

OUTRA LICENCIATURA	PÓS - GRADUAÇÃO	MESTRADO	ESPECIALIZAÇÃO
6	3	4	1

Para concluir esta secção de dados pessoais e podermos prosseguir para o ponto central deste questionário, foi importante saber não só o ano de escolaridade que leccionam presentemente, como também se alguma vez tiveram turmas do 1º ano de escolaridade.

Este dado era importante na medida em que poderia condicionar as respostas às perguntas sobre métodos de leitura.

➤ **Ano de escolaridade que lecciona** 1º ANO = 11 OUTROS = 24

➤ Trinta e quatro professores, em algum momento da sua actividade profissional, **já leccionou o 1º ano**, apesar de nem todos terem iniciado o processo ensino/aprendizagem na fase inicial do ano lectivo e, apenas, um dos inquiridos nunca leccionou o 1º ano de escolaridade.

Grupo II

Itens nº1 a nº 10

Ao longo da sua experiência profissional o professor confronta-se com problemas e hesitações quando tem de escolher um método para ensinar a ler alunos do 1º ano de escolaridade. Perante novos alunos e face à enormidade da tarefa, este tem a grande responsabilidade de desenvolver uma competência, tão básica e tão complexa ao mesmo tempo. De acordo com o DEB, as competências essenciais no ensino da Língua Portuguesa situam-se ao nível do domínio do modo oral, compreensão e expressão oral; do modo escrito, leitura e expressão escrita; e do conhecimento explícito da língua. Nos programas surge a indicação de estratégias, objectivos e competências que, em cada etapa dos primeiros anos de escolaridade, a criança deve atingir.

Neste grupo de questões procurámos saber que conhecimento tem o professor dos Programas de Língua Portuguesa (PLP), se os considera uma ferramenta importante para otimizar as suas práticas pedagógicas e qual é a sua formação em métodos de leitura, para fazer eficazmente a sua escolha.

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

(grupo II- 1)

➤ Começámos por querer saber se os inquiridos **Conhecem o Programa de Língua Portuguesa em vigor e as Orientações** que o mesmo integra, e **94,2%** respondem que **Sim** enquanto **5,8%** respondem que **Não**.

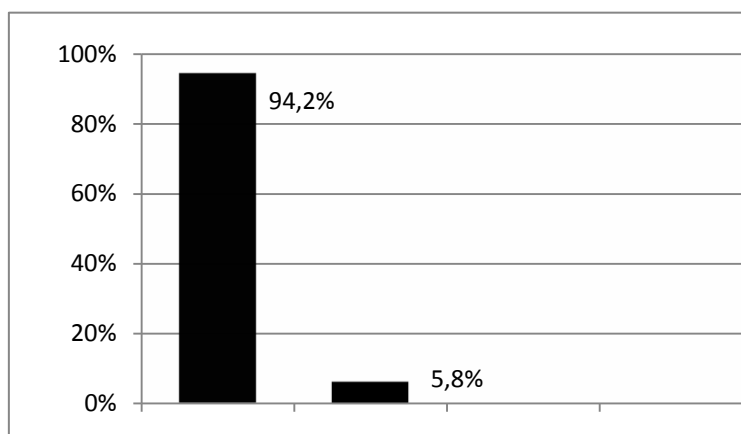


Gráfico 3 - conhece as orientações dos PLP

(grupo II- 2)

➤ Quando se pretende saber se **Recorrem a essas orientações**, a percentagem global é coincidente com a questão anterior, mas varia na frequência com que cada professor o faz.

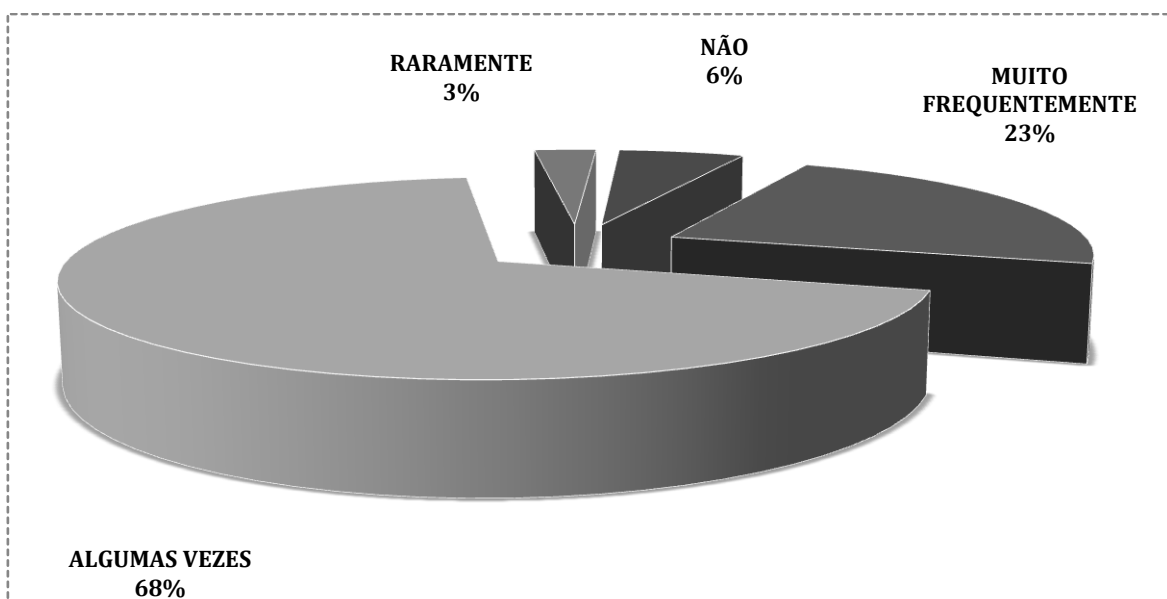


Gráfico 4 - Recurso às orientações do PLP

(grupo II- 3)

Independentemente do método/modelo de aquisição e desenvolvimento da leitura adoptado, no final do 1º ciclo, os alunos deverão dominar um conjunto de competências básicas na leitura, propostas pelo Ministério da Educação no Currículo Nacional do Ensino Básico e nos Programas de Língua Portuguesa como já referimos anteriormente.

No quadro IV, elencamos algumas **opiniões dos professores acerca das orientações** que integram o PLP. Encontramos alguns questionários sem resposta, um pequeno grupo que afirma **não as conhecer** ou usando simplesmente o comentário **“Concordo”** sem dar qualquer justificação, e, por assim ser, criamos um grupo a que chamamos “Respostas Vagas”. Outro grupo destaca a sua resposta num enquadramento pouco favorável e crítico, relativamente às orientações e por fim aquele onde se concentram a maior parte das opiniões e que indicam claramente aspectos favoráveis e boas práticas, retiradas das referidas orientações e que sintetizamos percentualmente no Gráfico 5.

Quadro IV – OPINIÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DO PLP

Algumas opiniões acerca do Programa de Língua Portuguesa		
RESPOSTAS VAGAS	POUCO FAVORÁVEIS	FAVORÁVEIS
“Concordo”.	“Meras” orientações. Orientações pouco específicas. Orientações excessivamente teóricas. Orientações que precisam ser melhoradas.	Satisfatórias, válidas, úteis, interessantes. Facilitadoras do processo ensino-aprendizagem; importantes; indispensáveis; pertinentes e necessárias para uma boa adaptação às diversas realidades. Fundamentais, por privilegiarem a Consciência Fonológica no processo de ensino da leitura. Ajudam a concretizar objectivos e a inovar metodologias. Boa orientação na planificação das actividades. Para cumprir, adaptando...

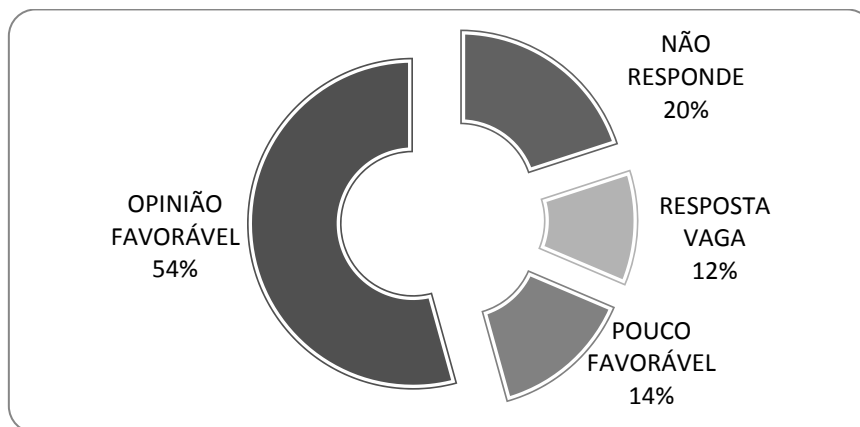


Gráfico 5 - Opinião sobre orientações do Programa

(grupo II- 4)

Na questão “**que método de iniciação à leitura utiliza?**”, observamos que 14% dos professores não justifica a sua escolha. Neste grupo encontram-se não só professores com pouca experiência (6/9 anos), mas também alguns que estão a meio da carreira docente (23 e 29 anos). Um factor apontado para a escolha do método, é que o professor tem de ter em consideração os alunos que tem, a sua realidade quotidiana, as suas características e as suas capacidades, as competências cognitivas/motoras exigidas para iniciar a leitura, os meios e os recursos de que dispõe, antes de escolher o método “adequado”.

É clara a opção por métodos mistos, seguindo-se os métodos sintéticos e os globais.

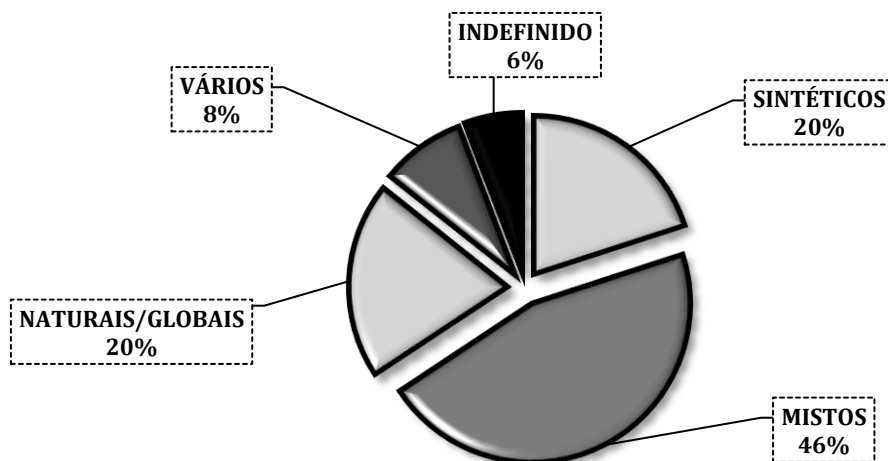


Gráfico 6 - Métodos de leitura utilizados

(grupo II- 5)

Para sabermos como cada professor **aprendeu a usar o método que utiliza**, foi apresentado um quadro de múltipla escolha, com cinco itens onde o inquirido deveria assinalar apenas uma opção. No entanto, na análise do questionário

verificámos que a maioria das respostas apresenta várias opções. Para clarificar estes dados elaborámos um quadro onde se mostram todas as opções de escolha (QuadroV). Um dado observado e que nos chamou a atenção foi o das opções “Iniciativa própria/Autodidacta” e “Enquanto aluna do 1º ciclo, com a sua professora” nunca surgem como opções singulares, mas sempre associadas a outras opções relacionadas com a formação inicial e experiência do percurso profissional.

Quadro V - Como aprendeu a usar o método?

INDIVIDUO	OPÇÕES/ESCOLHA				
	Na formação inicial	Na formação contínua	Através da experiência profissional	Iniciativa própria/Autodidacta	Enquanto aluna do 1º ciclo, com a sua professora
1.		X	X		
2.			X		
3.	X				
4.			X		
5.			X		
6.	X		X		
7.	X		X	X	
8.			X		
9.		X			
10.	X		X	X	
11.	X	X	X		
12.	X	X	X		X
13.	X		X	X	
14.			X		
15.			X	X	
16.		X			
17.	X		X		
18.		X			
19.	X		X		
20.	X		X		X
21.	X		X	X	
22.			X	X	
23.	X			X	
24.	X	X	X	X	
25.			X		
26.	X		X		
27.	X				
28.	X				X
29.	X		X		
30.	X				
31.		X	X	X	
32.	X	X	X		
33.	X	X	X		
34.	X		X		
35.			X		
	FI	FC	E	AD	A



Legenda adaptada e usada no gráfico 6

Através do **Gráfico 7**, é possível concluir que, para os professores estudados, a Formação Inicial a par com a Experiência Profissional foram os pilares da sua formação em métodos de leitura.

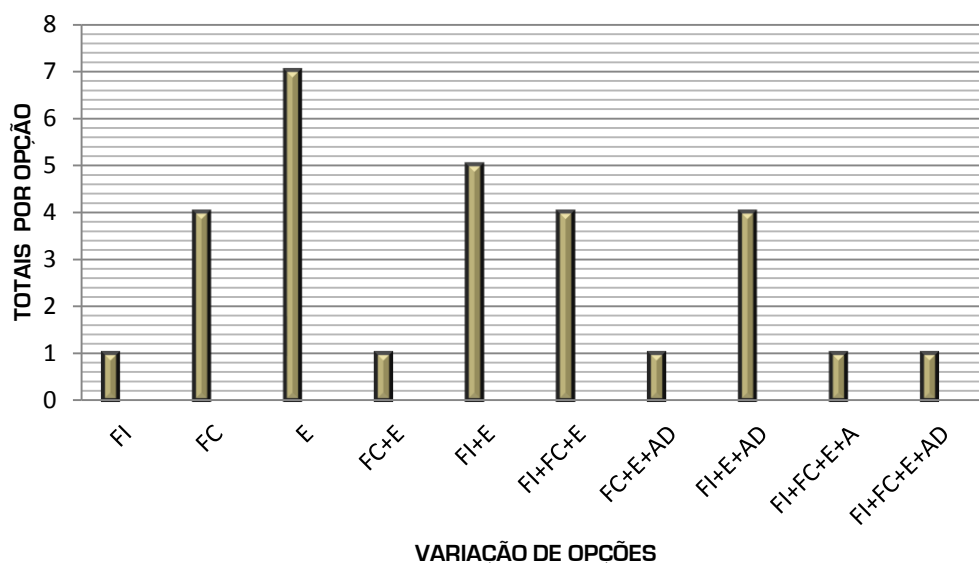


Gráfico 7 - Como aprendeu a usar o método?

(grupo II- 6)

Quando quisemos saber o **que levou os professores a escolher o método de iniciação à leitura que utilizam actualmente**, foram indicadas pela maioria dos inquiridos várias razões. No cruzamento da informação (Quadro 6), procurou-se encontrar um padrão de resposta, que sintetizamos no (Gráfico 8).

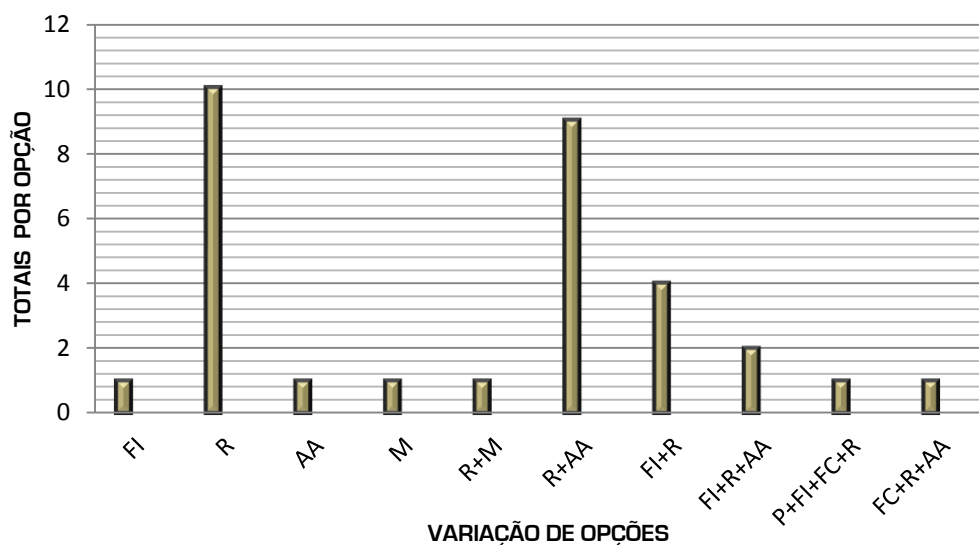


Gráfico 8 - Razão de escolha do método que utiliza

Quadro VI - Razão de escolha do método que utiliza

INDIVIDUO	OPÇÕES/ESCOLHA					
	Recomendado nos Programas	Aprendeu na Formação Inicial	Aprendeu na Formação Contínua	Pelos Resultados Obtidos	Porque se Adapta a qualquer Aluno	Recomendado no Manual Adoptado
1.				X		X
2.				X	X	
3.		X				
4.				X		
5.				X		
6.		X		X		
7.		X		X	X	
8.				X		
9.			X	X		
10.		X		X	X	
11.		X		X		
12.		X		X		
13.				X		
14.				X	X	
15.				X		
16.				X		
17.	X	X		X		
18.				X		
19.		X		X		
20.	X					X
21.				X		
22.				X		
23.					X	
24.	X	X	X	X		
25.						X
26.				X		
27.	X					X
28.						X
29.	X	X				X
30.	NUNCA LECCIONOU O 1º ANO DE ESCOLARIDADE					
31.			X	X	X	
32.				X	X	
33.				X	X	
34.				X	X	
35.					X	
	P	FI	FC	R	AA	M



Legenda adaptada e usada no gráfico 8

Quadro 7 - Percentagem por grupos representativos

	34	%
Recomendado nos programas Porque é o recomendado no manual adoptado	5	15%
Aprendeu na formação inicial	1	3%
Aprendeu na formação contínua Pelos Resultados obtidos Porque se adapta a qualquer aluno	28	82%

Nas razões que prevalecem para a escolha do método de iniciação à leitura, verifica-se que os **Resultados Obtidos** são quase sempre indicados, o que indicia o valor da experiência acumulada pelo professor para a tomada de decisões.

(grupo II- 7)

Nesta questão, quisemos saber se os professores inquiridos já haviam utilizado outros ML que não aquele que à data do questionário dizem utilizar, e, pedíamos que em caso afirmativo justificassem a sua opção.

Dos trinta e cinco inquiridos, *dois* não responderam, *treze* afirmam manter o método inicial enquanto *vinte*, indicam já ter mudado de método e as causas apontadas são diversas, como se pode perceber pelo quadro VIII.

Quadro VIII - Porque alguns professores mudaram de ML?

Nº de professores	Motivo	%
9	Escolhe o método de acordo com características específicas das turmas	45%
3	Não são adequados na fase de iniciação à leitura	15%
2	Formação adquirida permitiu aplicar novos métodos com maior sucesso	10%
2	Depende dos manuais adoptados	10%
1	Não valorizavam a consciência fonológica	5%
1	Não foram eficazes	5%
1	Díficeis de aplicar	5%
1	Falta de formação suficiente para continuar	5%
20		100%

(grupo II- 8)

Para sabermos como foram os ML abordados na FI a questão 8, procurou averiguar se a mesma se havia focado num ou em vários métodos.

Como se verifica no quadro IX, a maioria dos respondentes indica que a formação inicial teve incidência nos ML. Seis docentes afirmam que não houve incidência no estudo dos métodos para mais adiante se colocarem entre aqueles que abordaram vários ML.

Quadro IX- FI em ML

	Sim	Não	Não responde
A sua formação inicial incidiu nos métodos de iniciação à leitura?	28	6	1
Foi estudado um método em especial?	1		
Foram estudados vários métodos?	34		

A formação inicial para ensinar a ler, vista através do discurso dos inquiridos (nas duas questões anteriores), é deficitária relativamente ao nível de conhecimentos transmitidos. Os professores referiram que grande parte dos conhecimentos adquiridos provém das aulas de prática pedagógica (estágio) ao longo do curso, em momentos, contextos e de formas diferenciados. No discurso dos entrevistados, sobre os primeiros tempos da sua formação para ensinar a ler, refere-se uma formação inicial desarticulada com a prática. Apesar de várias metodologias lhes terem sido expostas e dadas a conhecer teoricamente e/ou na prática, não terão sido então aconselhados a optar por um método específico, foram antes incentivados à descoberta pessoal e à prática decorrente de uma opção própria. A prática pedagógica, os sucessos e os fracassos determinam o método a escolher pelo professor para iniciar o “próximo” grupo de alunos na descoberta da leitura.

Seguidamente, elaboramos um quadro onde se indica os **Métodos mais abordados na Formação Inicial** indicados pelos inquiridos:

Quadro X – Métodos na FI

Método	Nº inquiridos	%
GLOBAL	22	84,6%
MISTO	19	73%
28 PALAVRAS	10	38,4%
SINTÉTICO	6	23%
JOÃO DE DEUS	5	19,2%
SILÁBICO	4	15,3%
MARIA MONTESORI	2	7,6%
FREINET	2	7,6%
NATURAL	2	7,6%

(grupo II- 9)

Complementando as respostas anteriores, onde se afirma que a formação inicial para estes professores foi insuficiente ou pouco profícua, ficou claramente exposto na questão seguinte a sua opinião de que deverá fazer-se uma aposta mais séria na formação inicial relativamente a métodos de leitura.

Ao atribuírem um elevado grau de importância a esta questão, revelam a necessidade de as instituições formadoras serem detentoras de um “saber ensinar” e de desenvolverem práticas lectivas e de investigação em parceria com a escola, articulando a teoria com a prática.

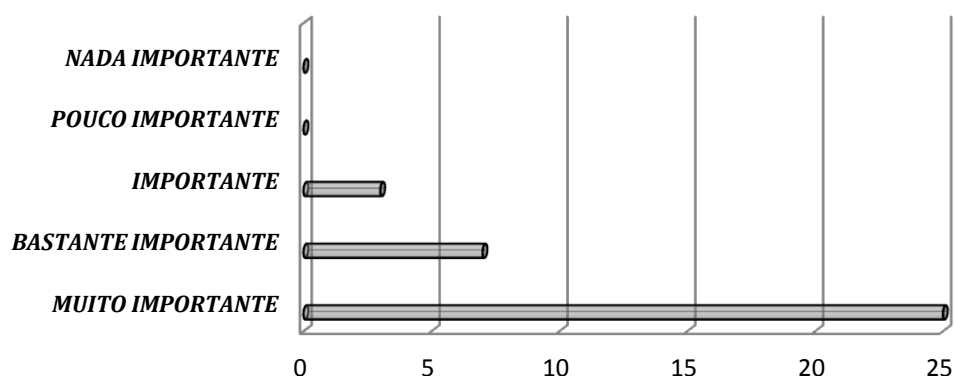


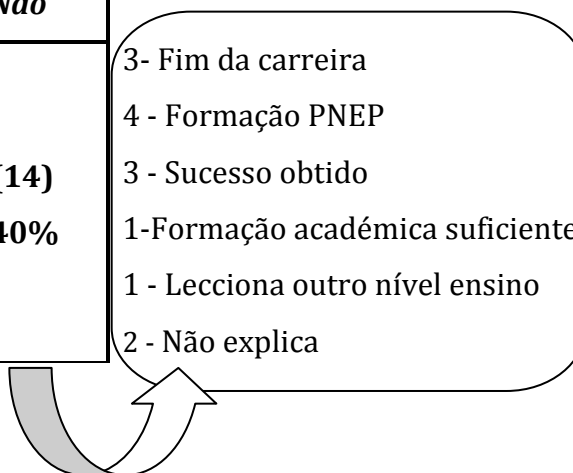
Gráfico 9 – Considerações sobre Métodos de Leitura na Formação Inicial

(grupo II- 10)

Terminamos o questionário querendo saber em que medida a **Formação Contínua em Métodos de Leitura** seria uma necessidade para uma maior eficácia do trabalho que realizam. Dois grandes grupos se destacam: **60%** dos inquiridos afirma que **sim** e **40%** diz **não** sentir essa necessidade. Observadas as razões do **não**, destacam-se os professores que se encontram no fim da carreira; os que afirmam sucesso nas suas práticas e os que frequentaram, ou frequentam, o Programa de Formação de Língua Portuguesa – PNEP.

Quadro XI - Necessidade de Formação Contínua em ML

		<i>Sim</i>	<i>Não</i>	
35 Indivíduos	Sente necessidade de Formação?	(21) 60%	(14) 40%	3- Fim da carreira 4 - Formação PNEP 3 - Sucesso obtido 1-Formação académica suficiente 1 - Lecciona outro nível ensino 2 - Não explica



Para alguns, a formação contínua só terá um efeito significativo no desempenho dos professores para o ensino da leitura quando for perspectivada como projecto de desenvolvimento ao longo da vida. Quando articular teoria e prática e quando ocorrer emparceirada com as dificuldades reais partilhadas, discutidas e reflectidas. Esta é a dinâmica de formação hoje representada pelo Projecto de Formação do PNEP, que leva quem não participou, mas que conhece pela partilha dos colegas, a desejar que fosse alargada ao universo de todos os docentes do 1º CEB.

1.6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A aprendizagem da leitura, na fase inicial e elementar da escolaridade, constitui um processo complexo, essencial e determinante na formação de futuros leitores, interessados, activos, críticos e bem sucedidos social e profissionalmente. Tratando-se de uma competência que não se limita à descodificação de signos gráficos, ao conhecimento das letras e ao relacionamento destas com os sons que representam, a leitura requer uma aprendizagem contínua que se prolongue por todo o percurso escolar, a fim de potenciar o desenvolvimento gradual da capacidade de compreender e extrair o significado do material escrito e a criação de interesses e hábitos leitores. As investigações e os estudos actuais realizados neste âmbito apresentam e defendem variadas perspectivas e pontos de vista a nível pedagógico e metodológico.

Neste sentido, o professor desempenha um papel primordial em todo o processo da aprendizagem da leitura, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho do professor no ensino básico. No questionário realizado, colocámos questões como: *“Que método de iniciação à leitura utiliza?”*; *“Como aprendeu a usar o método?”*; *“Porque o utiliza?”*; *“Já utilizou outro método?”*; *“A formação contínua é importante?”*...onde cada professor poderia identificar-se relativamente aos métodos de leitura e manifestar-se acerca da Formação inicial e contínua nesta área.

(Grupo II- nº1 a 3)

Neste grupo de questões, focavam-se aspectos relacionados com os programas e métodos de leitura. Não foi fácil interpretar alguns resultados uma vez que surgem algumas contradições de conteúdo, deturpação e superficialidade das respostas.

Senão vejamos, se por um lado, a maioria **(94,2%)** indica que conhece as orientações dos Programas de Língua Portuguesa, apenas **54%** têm opinião favorável. Perguntamo-nos, como orientam esses professores as suas planificações quando existem objectivos e competências a desenvolver em cada ano de escolaridade e que estão instituídos nesses documentos? Podemos pensar que alguns destes docentes não concordarão com o Programa, mas isso não deve

intervir no conhecimento e aplicação de estruturas que orientam o 1º ciclo do ensino básico. Esta perspectiva preocupa-nos porque não são documentos para “conhecer” simplesmente, mas sim para orientar para uma planificação e avaliação adequadas aos objectivos preconizados. Os Programas de Língua Portuguesa apresentam-se de forma estruturada onde “o professor possa orientar-se com facilidade, entendendo os instrumentos curriculares como recursos fundamentais para a prática de ensino. **É necessário que o professor cultive uma relação activa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico.**”

Alguns (46%), avançam com justificações pouco abonatórias, que de certa forma desacreditam os documentos estruturados e colocam-nos a dúvida se realmente os conhecem. Estes respondentes fazem afirmações do tipo “*deviam ser mais específicas*”, “*muita teoria e pouca prática*”, “*vagas no que refere aos métodos de leitura*”, são respostas que indicam ou fraco conhecimento ou completo desconhecimento uma vez que os Programas não enveredam pelos métodos, dão sugestões de actividades (“prática”) e suficientemente “específicas” para todos os parâmetros desenvolvidos. Com opiniões tão pouco favoráveis, podemos questionar, como orientam estes professores a sua planificação à luz do Currículo Nacional que impõe metas e objectivos a atingir em cada etapa da vida escolar do aluno?

(Grupo II - nº4, 5, 6 e 7)

No grupo de perguntas relativas a métodos, os resultados vêm de encontro ao esperado, se lembrarmos que nenhum dos documentos atrás referidos menciona aquele ou aqueles que seriam os mais indicados para atingir as competências nucleares e níveis de desempenho citados anteriormente em cada um deles. O professor, pressupõe-se, tem então liberdade para escolher o método de leitura que mais se adequa à sua turma ou aluno, sem ser “influenciado” pelo Programa ou Currículo. Estes não abordam de forma alguma os métodos de leitura, apenas se limitam a referenciar competências (gerais e específicas) e níveis de desempenho que deverão ser atingidos no final de um ano escolar ou de um ciclo e a propor actividades e experiências de aprendizagem.

Assim perante as perguntas:

- **Que método de iniciação à leitura utiliza?”**
- **Como aprendeu a usar o método?**
- **Porque o utiliza?**
- **Já utilizou outro método?**

☐ Encontramos **14%** de professores que relativamente ao método de leitura que utiliza, não nos esclarece completamente. Destes, **8%** dizem usar vários métodos ao mesmo tempo e **6%** não indicam nenhum método. A nossa preocupação quanto a este grupo de professores, é sabermos que para além dos que representam professores com 6 a 9 anos de serviço, contratados e com pouca experiência na área, outros já têm entre 23 e 29 anos de serviço. Com isto, não quer dizer que não cumprem a sua tarefa de ensinar a ler, mas podemos questionar com que rigor científico o farão e como avaliam o sucesso dos seus alunos enquanto leitores.

Os restantes professores, **86%**, distribuem-se por três grupos de métodos: **Sintéticos** (20%), **Naturais/Globais** (20%) e a maior parte (46%) por **Métodos Mistos**.

☐ Quando quisemos saber **como aprendeu o método que utiliza**, não esperávamos obter resultados múltiplos. Consideramos, agora, que a questão não foi devidamente “fechada” limitando o respondente a uma única opção.

Este factor trouxe-nos alguma dificuldade em traduzir os resultados para valores rigorosos e permitiu-nos criar subcategorias, por associações múltiplas. Todos os professores aqui representados, dizem que tiveram algum tipo de formação ou orientação teórico/prática sobre os métodos de ensino/aprendizagem da leitura durante a sua formação académica. Esta orientação regista-se, essencialmente, no 2º/3º ano da formação e está complementada com o estágio pedagógico acabando por ser influenciada pela prática desenvolvida pelo professor da turma onde decorre o estágio. Para além de que esta formação só se baseia na visualização de aulas onde se privilegiava um método específico e na abordagem teórica de vários métodos onde, como alguns enunciam, se limitaram a “falar sobre”. O que sobressai nestas respostas vem de encontro ao esperado. A Formação Inicial começa aqui a desenhar-se como Insuficiente na preparação dos professores relativamente à didáctica da leitura. Apesar de ser indicada, ironicamente, só um professor a aponta como o seu único lugar de aprendizagem do método e o mesmo

apenas iniciou crianças na leitura uma vez. De resto é através da **Formação Contínua** e essencialmente pela **Experiência Profissional** que o professor vai tomando o “pulso” às suas práticas, mediando os insucessos e sucessos e acaba por escolher que método vai optar neste ou noutro ano.

☐ Como alguns referem na resposta seguinte, os **Resultados Obtidos** e a maior ou menor facilidade de **Adaptação** desse método aos seus **alunos** são os factores que os professores dizem pesar nessa escolha. Os docentes dão importância às características individuais dos alunos, aos seus ritmos de aprendizagem e às suas dificuldades, e indicam que é importante respeitar estas individualidades quando escolhem um método e ensinam a ler.

☐ Para corroborar esta ideia (na questão 7), **54%** dos respondentes afirmam já ter usado outro método. Estes professores consideram, assim, que não existe o método mais eficaz e que a escolha deste depende do tipo de alunos. Tendo em conta e respeitando as suas individualidades é que se obtém sucesso e qualquer método pode ser considerado o melhor. Todos eles podem ser bons e eficazes quando se adequam às “exigências” e particularidades dos alunos.

Outros fizeram formação durante a prática pedagógica para um conhecimento dos vários métodos da leitura, e isso contribuiu para formalizar as opções o que também revela que foram mantendo um papel activo e reflexivo durante a sua prática profissional.

(Grupo II - nº8 e 9)

☐ Tal como esperávamos, tendo em conta as respostas anteriores, os métodos de leitura abordados na Formação Inicial destes professores foram, para a maioria, bastante diversificados, mas numa **abordagem maioritariamente teórica e pouco aprofundada**. Em alguns casos (9) na disciplina “Didáctica do Português” ou “Práticas Pedagógicas” não houve qualquer tipo de enquadramento em métodos de leitura. Perante estes dados era de esperar convergência no sentido da resposta à questão 9, os mesmos consideram de “muito importante” que merece, na sua opinião, um maior investimento em Métodos de Leitura nos Currículos da Formação Inicial.

Quanto a nós, resta-nos registar os dados e deixar, para outro estudo, a problemática da Formação Inicial especificamente em Métodos de Leitura.

(Grupo II - nº10 e 11)

☐ Nas perguntas finais do questionário, **Formação Contínua em Métodos de Leitura é uma necessidade? Porquê?** É significativo que **60%** (21 professores) dos 35 inquiridos declarem que precisam de actualizar os conhecimentos teóricos, rever a sua prática pedagógica e adaptá-la a modelos mais eficientes. Revelam o gosto por ampliar o seu leque de estratégias, bem como de reformular as já desenvolvidas no ensino da leitura, procurando novas competências em contexto de exercício. No entanto, desejam uma formação de interacção com novo enquadramento teórico/prático. Esta é a dinâmica de formação hoje representada pelo Projecto de Formação do PNEP, que leva quem não participou, mas que conhece pela partilha dos colegas, a desejar que fosse alargada ao universo de todos os docentes do 1º CEB.

Apesar dos restantes **40%** (14 professores) de inquiridos afirmar não sentir necessidade de formação sobre métodos de leitura, estão aqui incluídos numa percentagem significativa e importante (7 professores), aqueles cujo sucesso obtido com os métodos que utilizam e a eficiência da formação realizada, os deixa confiantes face à sua tarefa de ensinar a ler.

CONCLUSÕES

Ao longo das últimas décadas, um pouco por todos os continentes, vários esforços têm sido desenvolvidos no sentido de tornar o código da leitura e da escrita acessível a todos. O objectivo é que todas as crianças aprendam a ler nos primeiros anos de escolaridade, de modo a que, na adolescência, dominem perfeitamente a leitura (Alçada, *s.d.*). Tendo em consideração a importância desta fase básica e inicial, mas não menos importante, da aprendizagem da leitura, os professores do 1º ciclo têm a grande responsabilidade de optar por um método adequado, devidamente fundamentado e que possibilite uma aprendizagem eficaz, respeitando as diferenças, as individualidades, as vivências e a maturidade cognitiva e linguística dos seus alunos.

Pretendendo reflectir sobre a Aprendizagem da leitura, métodos, concepções e práticas dos professores envolvidos neste estudo, enquadrámos a temática a partir da noção de leitura, passando pelos modelos e métodos de leitura, falando também sobre consciência fonológica e a sua importância em todo o processo da formação do pequeno leitor.

Procurou-se nesta investigação tomar conhecimento dos métodos de iniciação à leitura que os inquiridos dizem usar; como se revêem no seu trabalho de ensinar a ler; razões que os levam a escolher o método e de que modo a formação inicial e contínua influiu nas suas práticas.

A primeira dificuldade sentida com o inquérito, que serviria de base para o estudo, foi a recusa de bastantes professores em aceitar participar alegando uma certa “saturação” por excesso de propostas deste tipo. Foi necessário recorrer ao correio electrónico e apostar na boa vontade desses contactos. Sabíamos que, ao solicitar o preenchimento de um inquérito, entregue de forma aleatória usando o correio electrónico poderíamos estar a pôr em causa o anonimato dos mesmos. Outra preocupação era que os grupos etários fossem muito próximos e daí se retiraria pouca informação, i.e., pouca variedade de opinião tendo em conta a prevalência de indivíduos com a mesma estrutura formativa inicial. Atendendo a que foram distribuídos cinquenta inquéritos e se obteve resposta a trinta e cinco (70%), consideramos neste aspecto que ultrapassamos bem a incerteza de se conseguir um número viável de respondentes para prosseguir o estudo. Outro ponto ultrapassado foi o nível etário e em consequência a amostra por tipo de formação

inicial, uma vez que os respondentes apresentam uma média de idades equilibrada. Neste contexto, 57% dos professores obtiveram formação inicial em Escolas com Curso do Magistério Primário e 43% pelo Curso das Escolas Superiores de Educação, onde o modelo de formação de professores para a Educação Básica abrange a Educação de Infância e o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. A diversidade formativa era importante para percebermos se a mesma tinha importância significativa nos resultados. Todos os professores referiram ter tido alguma formação teórica e prática sobre os métodos de leitura durante a sua formação inicial, integrada em aulas teóricas e/ou na prática pedagógica (estágio) ao longo do curso. Referem que várias metodologias lhes foram expostas deixando ao futuro professor a escolha, o “ensaio” em novas estratégias e métodos conforme a opção que fizer. Segundo os inquiridos, esta formação Inicial, não foi por isso decisiva nas suas escolhas metodológicas, devido à pouca informação sobre os métodos a utilizar. Os professores envolvidos no estudo mostram consciência de que o sucesso desta aprendizagem é alcançado através de uma metodologia que respeite a individualidade da criança, as suas características, os seus ritmos de aprendizagem, o seu contexto social e familiar e as suas capacidades cognitivas e linguísticas. Relativamente ao conhecimento conceptual de cada método de iniciação à leitura, não são consistentes, mas revelam que têm ideias claras e concretas sobre os procedimentos estratégicos utilizados em cada um deles, baseados na experiência pessoal e profissional. Foi demonstrado que a escolha do método que utilizam ou já utilizaram passa primeiro por aplicar o que teoricamente conhecem melhor, mas é com a prática/experiência, turma a turma, ano após ano através dos resultados obtidos que estes professores vão consolidando estratégias, procurando formação contínua para ultrapassar dificuldades e fortalecer conhecimentos que numa fase posterior lhes darão maior segurança para executar tão difícil tarefa de ensinar a ler.

Os métodos no ensino da leitura são uma ferramenta necessária, complexa, abrangente e ao mesmo tempo maleável, ao serviço do aluno em presença. Cada método – já o dissemos – corresponde a concepções identificadas sobre o acto de ler, sobre o processo cognitivo e linguístico que ocorre nesta aprendizagem. Nos Programas de Português estas dimensões materializam-se, com o desenvolvimento de projectos e de actividades destinados a promover melhor os desempenhos

apontados e onde a consciência fonológica se assume como estratégia promotora de sucesso na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Relativamente ao grau de conhecimento e da interpretação que os professores têm dos Programas de Língua Portuguesa e das respectivas Orientações Curriculares para a aprendizagem da leitura, fica demonstrado que na sua maioria os professores os considera como documentos que se apresentam de forma estruturada onde podem orientar-se com facilidade, entendendo estes instrumentos curriculares como recursos fundamentais para a prática de ensino e como apoio na planificação de estratégias adequadas aos objectivos a atingir nas diferentes fases de aprendizagem da leitura no 1º ciclo.

Os resultados relativamente aos métodos de iniciação à leitura, que os inquiridos dizem utilizar, no 1º ano de escolaridade indicam uma tendência clara (46%) por métodos mistos (métodos que utilizam simultaneamente a análise e a síntese, ou seja, uma mistura do método global e do método sintético. As palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito pelas crianças quer por comparação com várias palavras quer por correspondência grafema-fonema, analisando e sintetizando para descobrir a letra, para formar as sílabas, etc...) seguindo-se dois grupos em percentagens iguais que ensinam a ler pelos métodos sintéticos (métodos que partem do ensino das letras, para, posteriormente, passar às sílabas e finalmente chegar às palavras e frases) e os globais (métodos partem do pressuposto de que, para a aprendizagem da leitura, se parte da palavra ou da frase, consideradas como um todo, para passado um tempo descer sistematicamente à análise dos seus elementos fonéticos).

Neste estudo, apontam-se lacunas na formação inicial quanto ao conhecimento teórico/prático transmitido aos futuros professores. Consideramos fundamental formar professores com a capacidade de questionar e de reflectir sobre as suas práticas no ensino da leitura, elevando o seu nível de consciência, de reflexão e que projecte o seu auto-desenvolvimento. Lembrando que um dos objectivos deste estudo era caracterizar as necessidades de formação, tal como podiam ser expressas pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, os resultados a que chegámos indicam que os professores não querem uma formação contínua de cariz teórico, mas sim como uma estratégia de mudanças significativas no seu desempenho. Que tenha em consideração as opiniões daqueles que se deparam, no seu quotidiano, com dificuldades nas práticas promotoras da leitura; que se

articule teoria e prática contemplando as dificuldades reais partilhadas e ponderadas.

Ao concluirmos este estudo damos conta do quão vasto é o universo que rodeia a problemática da Aprendizagem da Leitura e de que muito mais havia para desvendar sobre o assunto. No entanto, queremos acreditar na sua validade como um ponto de partida para estudos de outra envergadura e valorizamos sobretudo o que ele representou para nós – um momento apreciável de desenvolvimento pessoal e profissional. Consideramos importante que no futuro surjam estudos centrados no professor, na sua formação inicial e na estrutura dos cursos de formação, como por exemplo ao nível da Didáctica do Português.

BIBLIOGRAFIA

A decorative orange line graphic consisting of a horizontal line on the left, a vertical line segment extending upwards, and another horizontal line extending to the right.

BIBLIOGRAFIA

Beard, R., Siegel L., Leite, & Bragança, A., (2010). *Como se aprende a ler?*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto Editora

Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e Intervenção*

Cruz, M. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método natural vs analítico-sintético. *Ler Educação*, 10 (jan/abr), 97-119.

França, F. (2011). *Alterações dos métodos de trabalho didáctico: contributos do PNEP*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender - a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Notícias Editorial.

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência fonológica*. PNEP - 1.º Ciclo do Ensino Básico. ME-DGIDC.

GAVE (2004). Resultados do estudo internacional PISA 2003. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.

Leitão, A., (2009). *Análise de necessidades de formação contínua dos professores do 1º Ciclo - Um contributo para o ensino da leitura*. Dissertação de Mestrado Em Ciências Da Educação - Área de especialização em Formação de Professores. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa

Marcelino, C., (2008). *Métodos de iniciação à leitura -Concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado em Educação. Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Ministério da Educação. (2004) *Organização Curricular e Programas (4ª edição) - 1º Ciclo Ensino Básico*. DEB.

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*.
- Paulino, J. (2009) *Consciência fonológica Implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pereira, F. Carolino A. & Lopes, A. (2005). *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20 (1), pp. 191-219 © 2007, CIEd - Universidade do Minho
- Rebelo, D. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua maternal*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ribeiro, M. (2005). *“Ler bem para ler melhor”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Universidade do Minho. Braga.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa. 63-75.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, DGDIC. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Sim-Sim, I., Duarte, & I. Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Viana, L. (2005). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.
- Viana, F.L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian
- Xavier, A. (2011). *Aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa

ANEXOS



Senhor(a) Professor(a):

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo os **métodos de iniciação à leitura utilizados 1º ano de escolaridade**.

Gostaria de saber a sua opinião sobre esses mesmos métodos.

Todos os dados serão tratados confidencialmente e o anonimato é garantido.

Desde já agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Grupo I

1. Sexo: Fem. ___ Masc. ___

2. Idade: ___ anos

3. Tempo de serviço: ___ anos

4. Área de formação _____

5. Local de formação inicial:

Escola do Magistério Primário de _____

ESE de _____

Outro: _____

6. Outra Formação _____

7. Ano de escolaridade que lecciona _____

8. Já leccionou o 1º ano de escolaridade? _____

Grupo II

1. Conhece as orientações presentes no Programa de Língua Portuguesa para a leitura?

Sim Não

2. Recorre a essas orientações? Sim Não

- Se sim:

Muito frequentemente Algumas vezes Raramente

3. Qual a sua opinião acerca das referidas orientações?

4. Que método de iniciação à leitura utiliza?

5. Como aprendeu a usar o método?

Na formação inicial	
Na formação contínua	
Através da experiência profissional	
Iniciativa própria/autodidacta	
Enquanto aluna do 1º ciclo, com a sua professora	

6. Porque o utiliza?

Recomendado nos programas	
Aprendeu na formação inicial	
Aprendeu na formação contínua	
Pelos Resultados obtidos	
Porque se adapta a qualquer aluno	
Porque é o recomendado no manual adoptado	

7. Já utilizou outro(s) método(s) ? Sim Não

- Se sim, porque não o(s) usa actualmente?

8. A sua formação inicial incidiu nos métodos de iniciação à leitura? Sim Não

- Se sim:

a) foi estudado um método em especial?

- Se sim, qual? _____

b) foram estudados vários métodos? Sim Não

- Se sim, quais?

9. Indique o grau de importância que atribui, na *Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*, à aprendizagem de métodos de leitura:

Muito Importante	Bastante Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante

10. Sente necessidade de formação nesta área específica?

Sim Não

11. Porquê?

Obrigada pela sua colaboração.

SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO

ANEXO B

GRUPO I												GRUPO II																	
INDIVÍDUO	1 SEXO		2 IDADE	3 TEMPO SERVIÇO: FASES DE HUBERMAN				4 ÁREA	5 LOCAL DE FORMAÇÃO	6 OUTRA FORMAÇÃO	7 ANO LECCIONA ?	8 1º ANO JÁ?		1 CONHECE ORIENTAÇÕES	3 RECORRE	NÃO RECORRE	2 RECORRE ORIENTAÇÕES			4 MÉTODO LEITURA LUSA?	5 COMO APRENDEU	6 PORQUE UTILIZA	7 JÁ UTILIZOU OUTROS MÉTODOS		8 FORMAÇÃO INICIAL INCIDIU NOS MÉTODOS?		9 IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO I.	10 NECESSITA DE FORMAÇÃO ?	
	M	F		1ª	2ª	3ª	4ª					S	N				S	N	M				F	AV	R	S		N	S
	1		X	31			X		1	2	0	1º	X			X				9	4	4		X		X	5	X	
2		X	33			X		1	1	0	1º/2º	X	X			X			1	3	4		X		X	5		X	
3		X	49				X	1	1	0	3º/4º	X	X				X	5	1	2		X	X		4	X			
4		X	36			X		1	2	0	6º	X	X			X		6	3	4	X			X	5	X			
5		X	46				X	1	1	0	4º	X	X			X		4	3	4	X		X		5		X		
6	X		44				X	1	1	1	1º	X	X			X		5	3	4	X		X		5		X		
7		X	52				X	1	1	1	3º	X	X			X		5	3	4	X		X		3		X		
8		X	55				X	1	1	0	4º	X		X				8	3	4		X		X	5		X		
9		X	46				X	1	1	0	1º	X	X			X		7	2	4	X		X		5	X			
10		X	50				X	1	1	0	2º	X	X			X		4	3	4		X		X	5	X			
11		X	51				X	1	1	0	3º	X	X			X		5	3	4	X			X	3		X		
12		X	51				X	1	1	1	3º	X	X			X		5	3	4	X			X	3		X		
13		X	48				X	1	1	1	1º/2º	X	X			X		10	3	4	X		X		5	X			
14		X	29			X		1	2	3	3º	X	X			X		8	3	4		X	X		5		X		
15	X		30				X	1	2	0	APOIO	X	X			X		2	3	4		X		X	5	X			
16		X	45				X	1	1	0	4º	X	X			X		10	2	4		X	X		5		X		
17		X	31			X		1	2	3	1º/4º	X	X			X		2	3	4	X		X		5	X			
18		X	44				X	1	1	3	1º	X	X			X		4	2	4		X	X		5		X		
19		X	53				X	1	2	0	4º	X	X			X		5	3	4	X		X		5		X		
20		X	39			X		1	2	0	1º/2º	X	X			X		1	3	1	X			X	4	X			

21	X	33		X	1	2	0	2º	X	X	X	X	X	2	3	4	X	X	X	4	X	
22	X	47		X	1	1	1	1º/2º	X	X	X	X	X	1	3	4	X	X	X	5	X	
23	X	33	X		1	2	0	3º	X	X	X	X	X	9	4	5	X	X		5	X	
24	X	30		X	1	2	2	1º/3º	X	X	X	X	X	4	1	4	X	X		5	X	
25	X	34	X		1	2	0	3º	X	X	X	X	X	5	3	6	X	X		5	X	
26	X	29	X		1	2	2-3	1º/2º	X	X	X	X	X	4	3	4	X	X		5	X	
27	X	45		X	1	1	0	3º/4º	X	X	X	X	X	1	1	1	X	X		4	X	
28	X	35		X	1	2	4	----	X	X	X	X	X	1	3	6	X	X		5	X	
29	X	29	X		1	2	0	2º	X	X	X	X	X	4	3	6	X	X		5	X	
30	X	31	x		1	2	2	5º/6º	X	X	X	X	--	1	2	X		X		4		X
31	X	55		X	1	1	0	3º/4º	X	X	X	X	X	2	3	4	X		X	5		X
32	X	55		X	1	1	0	APOIO	X	X	X	X	X	4	3	4	X	X		5	X	
33	X	51		X	1	1	1	?	X	X	X	X	X	4	3	4	X	X		4	X	
34	X	50		X	1	1	0	?	X	X	X	X	X	9	3	4	X	X		4		X
35	X	45		X	1	1	0	-----	X	X	X	X	X	4	3	5	X	X		5		X

LEGENDA:

GRUPO I

2) IDADE - MENOS DE 30 ANOS = 3 / DE 30 A 40 ANOS = 12 / DE 40 A 50 ANOS = 12 /+ DE 50 ANOS = 8 (50% DOS INDIVIDUOS TEM ENTRE 30 E 50 ANOS)

3) TEMPO DE SERVIÇO (FASES DE HUBERMAN) 1ª FASE (1-5 ANOS); 2ª FASE (5-10 ANOS); 3ª FASE (10-20 ANOS); 4ª FASE (+ DE 20 ANOS)

4) 1 (1ºCEB) / 2 (OUTRA)

5) 1 (MAGISTÉRIO PRIMÁRIO) / 2 (ESE)

6) 0 – NENHUMA / 1 – OUTRA LICENCIATURA / 2 – PÓS GRADUAÇÃO / 3 – MESTRADO / 4 – ESPECIALIZAÇÃO NEE

GRUPO II

4)

1 – SINTÉTICO 2 – ANALITICO/GLOBAL 3 – NATURAL 4 – MISTOS 5 – ANALITICO-SINTÉTICO 6 – 28 PALAVTRAS

7 – FONICO 8 – JEAN QUI RIT 9 – USAM OU USARAM VÁRIOS MÉTODOS 10 – MÉTODO INDEFINIDO

5) cinco opções (escolha múltipla) – enumeradas de 1 a 5

6) seis opções (escolha múltipla) – enumeradas de 1 a 6

9) MI – 5 / BI – 4 / I – 3 / PI – 2 / NI – 1

QUESTÕES ABERTAS:

3) Qual a sua opinião acerca das orientações do Programa de Língua Portuguesa para a leitura?

7) Se já utilizou outro método, porque não o usa actualmente?

8) Métodos abordados na sua formação inicial?

10) Porque sente necessidade de formação nesta área específica?