

SANDRA MARGARIDA SOUSA E CUNHA

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
FACTORES PEDAGÓGICOS E COGNITIVOS**



Orientador: Doutor Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2011

SANDRA MARGARIDA SOUSA E CUNHA

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
FACTORES PEDAGÓGICOS E COGNITIVOS

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Doutor Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2011

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

(Martins e Silva, 1999:49)

AGRADECIMENTOS

A apresentação desta dissertação de mestrado é o produto de um trabalho colectivo e colaborativo em que os diversos intervenientes foram incansáveis.

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento ao Orientador Científico Doutor Rafael Silva Pereira, que pela exigência e organização me obrigou a primar pelo rigor e a reflectir sobre as opções tomadas bem como pela orientação dada, traçando, com sabedoria e pragmatismo, a metodologia de trabalho a seguir.

À minha família, em especial aos meus pais e marido pelo apoio, compreensão e pelas palavras de incentivo e reconhecimento.

Aos docentes do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Escola Superior de Educação Almeida Garrett pela partilha de conhecimentos teórico-práticos e pelo apoio ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos docentes da pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor do ISCIA - pólo de Baião, em particular ao responsável pela Unidade Curricular de Projecto, Doutor Horácio Saraiva, pela orientação na primeira fase da realização do Projecto de Investigação.

Aos inquiridos, educadores e professores do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva pela colaboração e disponibilidade que demonstraram ao responderem ao questionário.

RESUMO

Actualmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade. No entanto, esta tarefa característica nos primeiros anos de escolaridade, reveste-se de alguma complexidade, havendo mesmo um número significativo de crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e, conseqüentemente, dar resposta às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem.

É frequente quer no Ensino Regular quer na Educação Especial conhecermos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, condicionando todo o seu percurso académico e profissional.

Verificamos, assim, que no decurso da prática pedagógica de docentes, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma temática que desperta um enorme interesse e que suscita a necessidade de investigação contínua, num processo de permanente actualização científica e pedagógica.

Esta Dissertação de Mestrado tem como objectivo geral: a investigação sobre as condições pedagógicas e os factores cognitivos optimizadores da aprendizagem da leitura e da escrita, atribuindo um especial enfoque ao contexto do Jardim-de-Infância. Decorre do seguinte problema: Será que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado com factores pedagógicos e cognitivos?

Como objectivos específicos definimos a caracterização de ambientes favoráveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a análise do papel da consciência fonológica e da decifração para o sucesso dessa aprendizagem.

Em seguimento, estabelecemos as seguintes hipóteses: Geral 1: O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças depende de factores pedagógicos e cognitivos; Específica 1.1: Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e da escrita; Específica 1.2: A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; Geral 2: O sucesso da aprendizagem da leitura e escrita não depende de factores pedagógicos nem cognitivos.

Numa primeira fase, fazemos uma revisão da literatura relativa às condições pedagógicas e aos factores cognitivos optimizadores da aprendizagem da leitura e da escrita. Abordamos a temática do funcionamento do cérebro, relacionando-o com o conceito de aprendizagem. Procedemos a uma resenha histórica das perspectivas educacionais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, na qual são contemplados aspectos como: a

precocidade dos conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita, a descrição de ambientes favoráveis ao ensino da leitura e da escrita e a análise dos conceitos de decifração, consciência fonológica e compreensão no contexto de aprendizagem da leitura e da escrita.

Posteriormente, apresentamos a metodologia que tem como suporte o questionário e que visa aferir se o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita depende de factores pedagógicos e cognitivos. A amostra do nosso estudo é constituída por educadores e professores do concelho de Castelo de Paiva. Segue-se a recolha, o tratamento dos dados e a discussão dos resultados.

Decorrente desta investigação, assente nas componentes de revisão bibliográfica e metodológica, obtiveram-se algumas conclusões.

A aprendizagem consiste num processo de mudança de comportamento resultante da experiência construída por factores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. O acto de aprender decorre da interacção entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Neste contexto, o professor é encarado como mediador da aprendizagem e não como mero transmissor de conhecimentos. Por seu lado, o aluno é um sujeito activo que busca o saber. A relação que se estabelece entre professor e aluno baseia-se numa interacção de responsabilidade, confiança e diálogo, fazendo, de forma responsável, a auto-avaliação das suas funções.

No processo de ensino-aprendizagem, assume especial relevância termos conhecimento de que o cérebro se modifica perante novas aprendizagens e que estas deverão ser integradas nos conhecimentos prévios para lhes ser atribuída significância.

A criança, desde cedo, adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita. É função do educador estar atento a essa situação, incentivá-la e apoiá-la. A motivação assume, neste campo, um papel fundamental. Pressupõe-se que os intervenientes no processo educativo pensem no desenvolvimento de tarefas de leitura e de escrita para que o sujeito-aprendente entre em actividade cognitiva efectiva e não se exercite apenas mecanicamente; pressupõe que os alunos não desempenhem o papel de meros figurantes, mas participem em situações de verdadeira interacção e sejam levados a implicar-se no trabalho com a linguagem, compreendendo a sua funcionalidade.

A atitude do educador e do professor passa por escapar ao isomorfismo de práticas, optando pela diversificação metodológica, fazendo com que o trabalho cognitivo do sujeito-aluno não se esgote na descoberta de respostas fixas a pedidos escolarizados, mas seja investido na vivência de verdadeiras emoções.

O desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita são três factores determinantes do

sucesso da aprendizagem da leitura, pelo que devem ser trabalhados de forma clara, intencional e continuada. Quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita.

Sendo a organização e funcionamento cerebrais condições capitais na aquisição da linguagem, a língua ouvida no meio em que a criança cresce é determinante no sucesso ou insucesso da leitura: quanto mais rico e estimulante for o meio, mais rico será o uso e o conhecimento que a criança tem da sua língua.

A educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade são um período crucial para aquisições linguísticas de grande preponderância (nomeadamente a consciência fonológica), devendo estes modelos de educação formal incidir na promoção linguística, promovendo um contacto frutuoso com modelos linguísticos ricos, diversificados e estimulantes.

Palavras-chave: aprendizagem, leitura, escrita, consciência fonológica, decifração.

ABSTRACT

Nowadays, learning to read and write is considered fundamental for the integration of the individual in society. However, this featured task of the early years of school is of some complexity, having even a number of children that cannot comprehend the nature of the task and, therefore, give answers to the demands that School does in terms of learning.

It's frequent both in Regular Education and in Special Education knowing students that reveal learning difficulties in this area, conditioning his entire academic and professional course.

So we checked that during the teaching practice of teachers, the apprenticeship of reading and writing is a subject that arouses a huge interest and raises the need of a continuous investigation, in a process of constant scientific and pedagogic update.

This Master thesis has as general goal: The investigation about the pedagogic conditions and the cognitive factors optimizers of apprenticeship of reading and writing, assigning a special focus to the context of kindergarten. It follows from the following problem: Does the success of apprenticeship of reading and writing is related to cognitive and pedagogical factors?

As specific goals we defined the characterization of favourable environments for the apprenticeship of reading and writing, as well as the analysis of the role of phonological awareness and the deciphering for the success of that learning.

In follow up, we established the following hypothesis: General 1: The success of the apprenticeship of reading and writing on children depends of pedagogic and cognitive factors; Specific 1.1: A stimulating environment in the classroom promotes the appropriation of reading and writing; Specific 1.2: The stimulation of the phonological awareness and the deciphering favours the process of apprenticeship of reading and writing; General 2: The success of the apprenticeship of reading and writing doesn't depend of pedagogic or cognitive factors.

On a first stage, we do a revision of literature related to the pedagogic conditions and cognitive factors optimizers of apprenticeship of reading and writing. We approached the thematic of brain functioning, relating it with the concept of apprenticeship. We proceeded to a historical review of the educational perspectives about apprenticeship of reading and writing, in which are contemplated aspects such as: the precocity of child knowledge's about reading and writing, the description of favourable environments to the teaching of reading and writing and the analysis of deciphering concepts, phonological awareness and comprehension in the context of apprenticeship of reading and writing.

Afterward, we presented the methodology that has as support the questioning and that aims to see if the success of apprenticeship of reading and writing depends of pedagogical and cognitive factors. The sample of our study is constituted by educators and teachers of the Castelo de Paiva County. In follow up we have the collect, data treatment and result discussion.

Resulting from this investigation, based on the components of bibliographic and methodological revision, some conclusions were obtained.

The apprenticeship consists in a process of behaviour change consequent of the experience built by emotional, neurological, relational and environmental factors. The act of learning elapses of the interaction between mental structures and the environment.

In this context, the teacher is faced has a mediator of apprenticeship and not has a simple knowledge transmitter. On the other hand, the student is an active subject that searches knowledge. The relationship that is established between teacher and student is based in an interaction of responsibility, trust and dialog, doing, in a responsible way, the auto-evaluation of its functions.

In the teaching-apprenticeship process, special relevance is given to having knowledge that the brain changes in face of new apprenticeships and that these should be integrated in the previous knowledge's so that it has some significance.

A child, since an early age, acquires knowledge about written language. The role of the educator is to be alert to this situation, encourage it and support it. The motivation plays, in this field, a fundamental role. It is assumed that the stakeholders in the educational process think in the development of reading and writing tasks so that the learning subject enters in cognitive affective activity and that don't exercise himself just mechanically; its foreseen that the students won't play the role of plain bit player, but that they take part in real situations of real interaction and that they be taken to implicate themselves in work with language, understanding its functionality.

The attitude of the educator and the teacher has to escape the isomorphism of practices, choosing the methodological diversification, doing that the cognitive work of the subject-student won't dry out itself in the discovery of plain answers to educated requests, but be invested in the experience of true emotions.

The development of oral language, the phonological awareness and the behaviours that emerge from reading and writing are three determinant factors of the success of reading apprenticeship, so they should be worked out in a clear, intentional and continued way. The higher the knowledge of oral language, in terms of vocabulary and complex sentence higher will be the ability of comprehension of the written message.

Being the organization and brain functioning major conditions in the acquiring of speech, the language heard in the surroundings in which the child grows up is determinant in the success or failure of reading: the more rich and stimulating is the environment, the richer will be the use and the knowledge that the child has of its language.

The pre-school education and the early years of scholarship are a crucial period for the language acquisitions of great preponderance (namely the phonological awareness), should this models of formal education focus on language promotion, promoting a fruitful contact with rich language models, diversified and stimulant.

Key words: apprenticeship, reading, writing, phonological awareness, deciphering.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	7
ÍNDICE	10
ÍNDICE DE IMAGENS.....	12
ÍNDICE DE TABELAS.....	13
ÍNDICE DE GRÁFICOS	14
INTRODUÇÃO.....	15
1 CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA	18
1.1 O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO	18
1.1.1 A Aprendizagem e a Neurociência	19
1.2 EVOLUÇÃO DAS PERSPECTIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	22
1.3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	26
1.4 A LEITURA.....	28
1.4.1 Concepções sobre a leitura.....	28
1.4.2 A Leitura em idade pré-escolar.....	30
1.4.3 Linhas de investigação.....	32
1.4.4 O processo de apropriação da leitura.....	34
1.4.5 Ambientes promotores da aprendizagem da leitura	36
1.4.6 Métodos de ensino da leitura.....	38
1.4.6.1 Métodos fónicos ou sintéticos.....	39
1.4.6.2 Métodos globais ou analíticos.....	43
1.4.6.3 Apreciação global.....	45
1.4.7 O processo de decifração.....	46
1.4.7.1 Ensinar e identificar padrões ortográficos	49
1.4.7.2 Ensinar e reconhecer automaticamente palavras frequentes	49
1.4.8 A compreensão	50
1.4.8.1 Importância do ensino explícito da compreensão da leitura	52
1.5 A ESCRITA	53
1.5.1 A precocidade dos conhecimentos sobre a linguagem escrita	53
1.5.2 Funcionalidade da Linguagem Escrita.....	54
1.5.3 O processo de apropriação da escrita	57
1.5.4 Ambientes promotores de aprendizagem da escrita	58
1.5.5 Aspectos figurativos.....	59
1.5.6 Aspectos construtivos	61
1.6 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	62
1.6.1 Consciência fonológica e aprendizagem da leitura	67
1.6.2 Consciência fonológica e conhecimento do nome das letras	69
1.6.3 A consciência fonológica e a escrita.....	69
2 CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	73
2.1 INTRODUÇÃO	73
2.2 OPÇÃO METODOLÓGICA.....	73
2.3 HIPÓTESES	74
2.4 OBJECTIVOS.....	74
2.5 INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO	75
2.6 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	76
2.6.1 Caracterização do meio	76

2.6.2	Caracterização do agrupamento.....	80
2.6.2.1	Recursos físicos e instalações.....	80
2.6.2.2	Instalações dos JI e EB1 / Alunos 2009/2010	80
2.6.2.3	Instalações das Escolas EB2,3 e Secundária	82
2.6.2.4	Recursos humanos	83
2.7	ÉTICA DA PESQUISA.....	84
2.8	PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	84
3	CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	86
3.1	INTRODUÇÃO	86
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	86
3.2.1	Género.....	86
3.2.2	Idade	87
3.2.3	Grupos de docência.....	88
3.2.4	Tempo de serviço.....	89
3.2.5	Experiência na iniciação à leitura e à escrita	90
3.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS	91
4	CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	BIBLIOGRAFIA.....	117
	ANEXO - QUESTIONÁRIO	120

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1 - O CÉREBRO	21
IMAGEM 2 - COMPREENSÃO DA LEITURA.....	51
IMAGEM 3 - CONSTITUINTES SILÁBICOS	63
IMAGEM 4 - ENQUADRAMENTO DO CONCELHO DE CASTELO DE PAIVA.....	77
IMAGEM 5 - A DENSIDADE POPULACIONAL EM CASTELO DE PAIVA EM 2001 (INE).....	78

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - GÉNERO DA AMOSTRA	76
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO CONCELHO DE CASTELO DE PAIVA	77
TABELA 3 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO / ALUNOS	82
TABELA 4 - INSTALAÇÕES DAS ESCOLAS EB 2,3 E SECUNDÁRIA	83
TABELA 5 - TOTAL DE ALUNOS POR CICLO	83
TABELA 6 - PESSOAL DOCENTE	83
TABELA 7 - PROFESSORES TITULARES POR COORDENAÇÃO / DEPARTAMENTO	84
TABELA 8 - PESSOAL NÃO DOCENTE	84
TABELA 9 - GÉNERO	86
TABELA 10 - IDADE	87
TABELA 11 - GRUPO DE DOCÊNCIA	88
TABELA 12 - TEMPO DE SERVIÇO	89
TABELA 13 - EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA.....	90
TABELA 14 - QUADRO RESUMO DOS RESULTADOS.....	91
TABELA 15 - A PROPOSTA DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS E CONTEXTUALIZADAS ÀS CRIANÇAS PROMOVE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	92
TABELA 16 - A COMPREENSÃO DO QUE É SABER LER NÃO DEPENDE DA OBSERVAÇÃO QUE AS CRIANÇAS FAZEM DOS OUTROS A LER	93
TABELA 17 - O APOIO E INCENTIVO DADO ÀS CRIANÇAS NAS SUAS EXPLORAÇÕES E TENTATIVAS DE ESCRITA FACILITAM A SUA AQUISIÇÃO.....	94
TABELA 18 - UM AMBIENTE DE LEITURA E ESCRITA NA SALA NO QUE SE REFERE AO MATERIAL E SUA DISTRIBUIÇÃO INFLUENCIA POSITIVAMENTE A SUA APRENDIZAGEM	95
TABELA 19 - OS CONTACTOS PRECOSES COM A LEITURA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA PROMOVEM A COMPREENSÃO DA SUA FUNCIONALIDADE	96
TABELA 20 - AS OBSERVAÇÕES QUE AS CRIANÇAS FAZEM DE OUTROS A LER FACILITA A COMPREENSÃO DO QUE É SABER A LER.....	97
TABELA 21 - A EXISTÊNCIA DE MATERIAL DE LEITURA E ESCRITA E SUA DISTRIBUIÇÃO NA SALA NÃO INFLUENCIA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	98
TABELA 22 - A CAPACIDADE DE OUVIR DE FORMA ATENTA E SELECTIVA É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA	99
TABELA 23 - A AUTONOMIA E INICIATIVA DAS CRIANÇAS PARA UTILIZAREM A ESCRITA NA REALIZAÇÃO DAS SUAS TAREFAS NÃO INFLUENCIAM A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	100
TABELA 24 - A NOÇÃO BÁSICA DE QUE O CONTÍNUO SONORO É ORGANIZADO EM ESTRUTURAS MAIS PEQUENAS (FRASES E PALAVRAS) É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	101
TABELA 25 - A MEMORIZAÇÃO DA IMAGEM GLOBAL DE PALAVRAS FREQUENTES NÃO INFLUENCIA A RAPIDEZ COM QUE SE ACEDE O SIGNIFICADO DO QUE ESTÁ ESCRITO.....	102
TABELA 26 - A EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM DA CORRESPONDÊNCIA SOM/GRAFEMA DEPENDE DA CAPACIDADE PARA PRESTAR ATENÇÃO, IDENTIFICAR E MANIPULAR OS SONS DA FALA	103
TABELA 27 - A CONSTRUÇÃO DE UM REPOSITÓRIO DE TODAS AS PALAVRAS APRENDIDAS, DE CONSULTA FÁCIL PARA AS CRIANÇAS É VANTAJOSA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	104
TABELA 28 - A MEMORIZAÇÃO DA IMAGEM GLOBAL DE PALAVRAS FREQUENTES PERMITE À CRIANÇA ACEDER RAPIDAMENTE AO SIGNIFICADO DO QUE ESTÁ ESCRITO	105
TABELA 29 - A COMPREENSÃO DA FUNCIONALIDADE DA LEITURA NÃO É UMA VIA NECESSÁRIA PARA O ENVOLVIMENTO NA MESMA.....	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TAXA DE EMPREGO EM CASTELO DE PAIVA EM 2001 (INE 2001)	79
GRÁFICO 2 - A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NO CONCELHO DE CASTELO DE PAIVA (INE, 2001)	79
GRÁFICO 3 – GÉNERO DA AMOSTRA	87
GRÁFICO 4 – IDADE DA AMOSTRA	88
GRÁFICO 5 - GRUPO DE DOCÊNCIA	88
GRÁFICO 6 - TEMPO DE SERVIÇO	89
GRÁFICO 7 - EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA	90
GRÁFICO 8 - A PROPOSTA DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS E CONTEXTUALIZADAS ÀS CRIANÇAS PROMOVE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	92
GRÁFICO 9 - A COMPREENSÃO DO QUE É SABER LER NÃO DEPENDE DA OBSERVAÇÃO QUE AS CRIANÇAS FAZEM DOS OUTROS A LER	93
GRÁFICO 10 - O APOIO E INCENTIVO DADO ÀS CRIANÇAS NAS SUAS EXPLORAÇÕES E TENTATIVAS DE ESCRITA FACILITAM A SUA AQUISIÇÃO	94
GRÁFICO 11 - UM AMBIENTE DE LEITURA E ESCRITA NA SALA NO QUE SE REFERE AO MATERIAL E SUA DISTRIBUIÇÃO INFLUENCIA POSITIVAMENTE A SUA APRENDIZAGEM	95
GRÁFICO 12 - OS CONTACTOS PRECOSES COM A LEITURA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA PROMOVEM A COMPREENSÃO DA SUA FUNCIONALIDADE	96
GRÁFICO 13 - AS OBSERVAÇÕES QUE AS CRIANÇAS FAZEM DE OUTROS A LER FACILITA A COMPREENSÃO DO QUE É SABER A LER	97
GRÁFICO 14 - A EXISTÊNCIA DE MATERIAL DE LEITURA E ESCRITA E SUA DISTRIBUIÇÃO NA SALA NÃO INFLUENCIA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	98
GRÁFICO 15 - A CAPACIDADE DE OUVIR DE FORMA ATENTA E SELECTIVA É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA	99
GRÁFICO 16 - A AUTONOMIA E INICIATIVA DAS CRIANÇAS PARA UTILIZAREM A ESCRITA NA REALIZAÇÃO DAS SUAS TAREFAS NÃO INFLUENCIAM A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	100
GRÁFICO 17 - A NOÇÃO BÁSICA DE QUE O CONTÍNUO SONORO É ORGANIZADO EM ESTRUTURAS MAIS PEQUENAS (FRASES E PALAVRAS) É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	101
GRÁFICO 18 - A MEMORIZAÇÃO DA IMAGEM GLOBAL DE PALAVRAS FREQUENTES NÃO INFLUENCIA A RAPIDEZ COM QUE SE ACEDE O SIGNIFICADO DO QUE ESTÁ ESCRITO	102
GRÁFICO 19 - A EFICÁCIA DA APRENDIZAGEM DA CORRESPONDÊNCIA SOM/GRAFEMA DEPENDE DA CAPACIDADE PARA PRESTAR ATENÇÃO, IDENTIFICAR E MANIPULAR OS SONS DA FALA	103
GRÁFICO 20 - A CONSTRUÇÃO DE UM REPOSITÓRIO DE TODAS AS PALAVRAS APRENDIDAS, DE CONSULTA FÁCIL PARA AS CRIANÇAS É VANTAJOSA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	104
GRÁFICO 21 - A MEMORIZAÇÃO DA IMAGEM GLOBAL DE PALAVRAS FREQUENTES PERMITE À CRIANÇA ACEDER RAPIDAMENTE AO SIGNIFICADO DO QUE ESTÁ ESCRITO	105
GRÁFICO 22 - A COMPREENSÃO DA FUNCIONALIDADE DA LEITURA NÃO É UMA VIA NECESSÁRIA PARA O ENVOLVIMENTO NA MESMA	106

INTRODUÇÃO

Se a linguagem está em toda a parte, compreendê-la parece ser uma das muitas necessidades do ser humano, não só pelo facto de marcar o nosso pensamento mas também porque esta faculdade, exclusivamente humana, desempenha um papel fundamental nas relações interpessoais. (Pereira, 2009)

Nas sociedades actuais, aprender a ler e escrever é um objectivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica. Na realidade, trata-se de uma aprendizagem fundamental nos nossos dias.

Verificamos, no entanto, que, para um grande número de crianças, esta tarefa representa uma caminhada com grandes obstáculos constituindo-se de inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e corresponder às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem. (Pereira, 2009)

Uns fazem uma escolaridade normal, ou seja, respondem positivamente ao que a Escola espera que eles aprendam e vão avançando, em conteúdos e, consequentemente pelos diferentes níveis e ciclos de ensino, sem que demonstrem grande esforço e sem que, para tal, os professores tenham que utilizar métodos ou estratégias demasiadamente específicas; outros, e em número significativo, porém, nas mesmas condições, até se esforçam mas não conseguem... e a retenção (ou retenções) apresenta-se como uma realidade com que terão de defrontar-se ao longo do percurso escolar. (Pereira, 2009)

Verificamos, assim, que no decurso da prática pedagógica de docentes e não só, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma temática que desperta um enorme interesse.

É frequente quer no Ensino Regular quer na Educação Especial conhecermos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, condicionando todo o seu percurso académico e profissional.

Neste sentido, e procurando ir ao cerne da questão, considerámos pertinente estabelecer como objectivo geral: a investigação sobre as condições pedagógicas e os factores cognitivos optimizadores da aprendizagem da leitura e da escrita, atribuindo um especial enfoque ao contexto do jardim-de-infância.

Esta Dissertação de Mestrado decorre do seguinte problema: Será que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado com factores pedagógicos e cognitivos?

Como objectivos específicos definimos a caracterização de ambientes favoráveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a análise do papel da consciência fonológica e da decifração para o sucesso dessa aprendizagem.

Por conseguinte, estabelecemos as seguintes hipóteses: Geral 1: O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças depende de factores pedagógicos e cognitivos; Específica 1.1: Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e da escrita; Específica 1.2: A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; Geral 2: O sucesso da aprendizagem da leitura e escrita não depende de factores pedagógicos nem cognitivos.

Numa primeira fase, a investigação assentou na revisão bibliográfica. Nela é feita uma resenha histórica das perspectivas educacionais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente abordam-se aspectos como a precocidade dos conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita, descrevem-se ambientes favoráveis ao ensino da leitura e da escrita, define-se o conceito de consciência fonológica e estabelece-se a relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Numa segunda fase, a parte metodológica, optámos pela realização de um questionário aos educadores e professores do ensino básico do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva para testar as hipóteses formuladas. Seguiu-se a recolha, o tratamento dos dados e a discussão dos resultados.

Por fim, procedemos às conclusões do estudo e à delineação de linhas futuras de investigação.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1.1 O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO

“O nosso cérebro, a medula espinhal e nervos periféricos compõem um sistema de controle e processamento integrado de informações.” (Pereira, 2011a:13)

O cérebro participa em tudo o que fazemos voluntária e involuntariamente. Apenas os actos reflexos são respostas da espinhal medula a estímulos externos, sem intervenção do cérebro. O cérebro comanda as batidas do coração, a respiração, o humor, os sonhos, a fome, a paixão, a dor, a personalidade, o intelecto, a criatividade...

Na óptica de Pereira (2011a), o cérebro coordena e regula diversas tarefas:

“controla a temperatura corporal, a pressão arterial, a frequência cardíaca e a respiração; aceita milhares de informações vindas dos nossos vários sentidos (visão, audição, olfacto); controla os nossos movimentos físicos ao andarmos, falarmos, ficarmos em pé ou sentarmos; deixa-nos pensar, sonhar, raciocinar e sentir emoções.” (Pereira, 2011:13)

O nosso cérebro é composto por aproximadamente 100 bilhões de células nervosas, denominadas neurónios, aos quais compete juntar e transmitir sinais electroquímicos. Os neurónios compartilham as mesmas características e têm as mesmas partes que as outras células, mas o aspecto electroquímico deixa-os transmitir sinais de longas distâncias e passar mensagens de um para o outro. A forma de comunicação dos neurónios é realizada através de sinais eléctricos e de processos químicos, permitindo passar a informação – sinapses.

Os neurónios desempenham uma função muito importante: receber os estímulos, responder, descodificá-los e armazená-los, transformando-os em informação. As sinapses são a passagem da informação de um neurónio para outro.

Os neurónios respondem a uma capacidade funcional, precisando de estimulação. Por conseguinte, o aluno para aprender, necessita de encontrar referenciais para integrar novas informações. Quando não compreende determinado conteúdo, cabe ao professor reestruturar a informação tendo em conta outras metodologias e/ou recursos, facilitando a contextualização do conhecimento.

No que se refere às funções motoras e sensitivas, o hemisfério direito controla o lado esquerdo do corpo e o hemisfério esquerdo a metade direita.

O hemisfério esquerdo é, na maior parte das pessoas, o lado dominante. É este hemisfério que se relaciona com a Matemática, com a lógica e com o racional. É nele que se localiza o córtex responsável pela fala. Na área de Broca, verifica-se o processamento da linguagem e a produção da fala. É feita a leitura das regras da ortografia, da gramática e da correspondência gráfica dos caracteres à palavra. Faz o entendimento literal da linguagem. A área de Wernicke é relativa ao conhecimento, interpretação e associação das informações. Graves danos nesta área pode fazer com que uma pessoa que escuta e reconhece bem as palavras seja incapaz de formar um pensamento coerente.

Por sua vez, o hemisfério direito é responsável pelo pensamento simbólico, pela criatividade, pela fantasia e pela imagem. Envolve uma visão global, o entendimento da linguagem, os movimentos e a sensibilidade, o equilíbrio e um maior prazer e satisfação. Enquanto no hemisfério esquerdo se faz o processamento e produção da fala, neste procede-se ao entendimento da linguagem, ou seja, à contextualização do discurso.

1.1.1 A APRENDIZAGEM E A NEUROCIÊNCIA

Pereira (2011a) considera a aprendizagem um processo de mudança de comportamento resultante da experiência construída por factores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Da interacção entre estruturas mentais e o meio ambiente advém o acto de aprender.

Neste contexto, o professor é encarado como mediador da aprendizagem e não como mero transmissor de conhecimentos. Por seu lado, o aluno é um sujeito activo que busca o saber. A relação que se estabelece entre professor e aluno baseia-se numa interacção de responsabilidade, confiança e diálogo, fazendo, de forma responsável, a auto-avaliação das suas funções.

“A informação sobre o cérebro e sobre o modo como este aprende é um elemento essencial dos fundamentos sobre os quais devemos basear as nossas decisões educacionais.” (Wolf, 2004 cit. por Ferreira, 2010:4)

No processo de ensino-aprendizagem, assume especial relevância termos conhecimento de que o cérebro se modifica perante novas aprendizagens e que estas deverão ser integradas nos conhecimentos prévios para lhes ser atribuída significância.

À medida que são criadas vias nervosas e vão sendo exercitadas, as nossas aprendizagens vão-se desenvolvendo.

“Quando se aprende a tocar guitarra, no princípio o mais difícil é conseguir mover os dedos com a rapidez necessária. À medida que vão sendo criadas vias

nervosas e à medida que vão sendo exercitados, conseguimos movimentar os dedos com maior rapidez, facilidade e com menos erros.” (Ferreira, 2010:18)

A neurociência é uma ciência nova que estuda o sistema nervoso central e respectiva complexidade. Esta ciência ajuda no entendimento estrutural, funcional e patológico do comportamento humano no que se refere à memória, ao humor, à atenção, ao sono e ao comportamento geral. Leva a entender como é que o sistema nervoso funciona, e, conseqüentemente, a reestruturação do cérebro em contexto de sala de aula.

“A plasticidade cerebral é uma aliada da educação porque o cérebro continua a aprender a adaptar-se e a mudar-se. Isto faz-nos alterar a visão de aprender. Quanto melhor entendermos o cérebro melhor podemos educá-lo. (...) Os nossos cérebros são únicos. Porém esse cérebro sofre alterações à medida que aprendemos. Assim o cérebro torna-se o actor principal nesse processo de estimulação.” (Pereira, 2011a:22)

Pesquisas recentes têm demonstrado que em resposta a jogos, estímulos e experiências, o cérebro exhibe o crescimento de conexões neuronais. As células crescem e modificam-se em resposta às experiências e aprendizagem enriquecedoras. Neste sentido, Pereira (2011a) considera que a educação de crianças num ambiente estimulante do ponto de vista sensorial pode ter um impacto sobre as suas capacidades cognitivas e de memória futuras.

“A presença de cor, música, sensações (tais como a massagem do bebé), variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos (desde que não sejam excessivos).” (Pereira, 2011a: 20)

O autor supracitado regista que existe uma especialidade no nosso cérebro superior que nos deu uma evolução na área da comunicação e que tem um papel fundamental na escola, designadamente Wernicke, Broca e Córtex Pré motor.

A área de Wernicke recebe os estímulos auditivos, compreendendo-os significativamente.

A área de Broca compreende as unidades motoras que controlam o movimento dos músculos, produzindo a fala. O girus angular faz a conexão entre as regiões auditivas e visuais, é o centro básico da conversão do estímulo visual –optema/fonema- o processo básico de leitura.

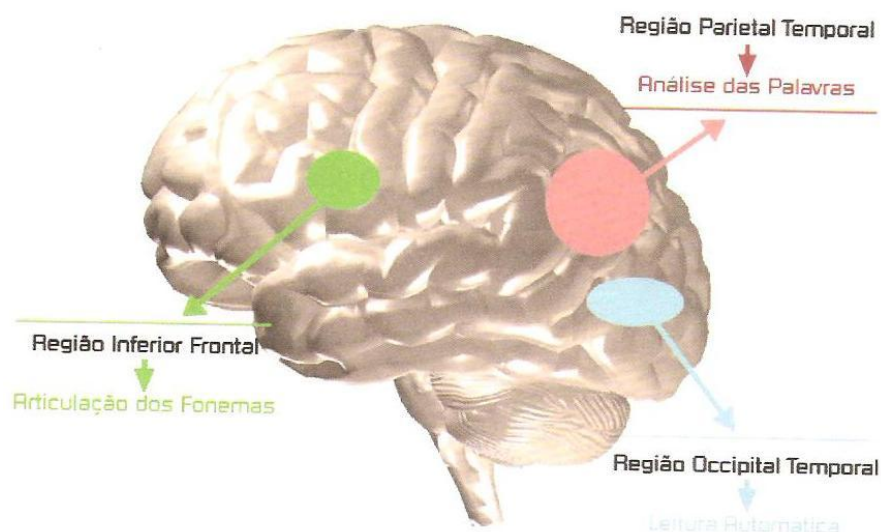


Imagem 1 - O cérebro

(Pereira, 2011a:25)

A região inferior frontal é a área da linguagem oral, onde se processa a vocalização e articulação das palavras e se inicia a análise dos fonemas. A subvocalização ajuda à leitura fornecendo um modelo oral das palavras.

A região parietal-temporal é a área onde se faz a análise das palavras, realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonética, a segmentação e a fusão silábica e fonética.

A região occipital-temporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. Contém a informação principal sobre cada palavra e contempla a ortografia, a pronúncia e o significado. Quanto mais automaticamente for feita a activação desta área, mais eficiente se torna o processo de leitura.

1.2 EVOLUÇÃO DAS PERSPECTIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Martins e Valente (2004) registam que o estudo dos processos envolvidos na aquisição da linguagem escrita tem despertado o interesse dos investigadores que procuram explicar as causas das dificuldades de aprendizagem de algumas crianças.

Durante muitos anos, a leitura foi entendida como uma actividade essencialmente perceptiva. Considerava-se que o mais importante para aprender a ler era uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons. As crianças só aprenderiam a ler se tivessem desenvolvido um conjunto de aptidões psicológicas tais como: um certo grau de organização perceptivo-motora, um desenvolvimento adequado da linguagem, um determinado nível de estruturação espacio-temporal, uma correcta organização do esquema corporal, um bom nível de desenvolvimento intelectual. Considerava-se que todos estes aspectos constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, ou seja, que sem os ter adquirido, as crianças não conseguiam aprender a ler bem. (M.E., 1992)

De acordo com Mialaret (1974, cit. por Martins e Valente, 2004), a leitura era vista como uma habilidade mecânica de descodificação de signos escritos que exigia da criança uma certa maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais como: a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal, o desenvolvimento intelectual.

A existência desta perspectiva tradicional repercutiu-se na prática pedagógica, reservando-se um período (pré-escolar e início do 1.º ciclo) destinado à preparação da criança para a leitura, durante o qual se realizavam actividades com o objectivo de desenvolver essas capacidades no aluno, valorizando-se, sobretudo, o domínio da técnica de descodificação.

Segundo Mata (2008), o papel atribuído à educação pré-escolar, no que se refere à linguagem escrita, resumia-se à noção de pré-requisitos. Considerava-se que o pré-escolar se deveria limitar a proporcionar exercícios de discriminação visual e auditiva, motricidade fina e linguagem oral e nada ligado directamente com a leitura e a escrita.

Na análise de Sim-Sim (2009), a leitura era vista como uma actividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

O conceito de prontidão para a leitura originou muitas decisões de política educativa e abordagens pedagógicas para o ensino da leitura. Numa perspectiva educativa, a criança só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-perceptivo. Os chamados pré-requisitos para a leitura consistiam num elenco de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada “idade mental”. As actividades de grafismo e os exercícios de lateralização constituíam-se como trabalho precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, após o qual se considerava que o aluno satisfazia as exigências que lhe abririam as portas da aprendizagem da leitura.

Estas concepções repercutiram-se nas práticas pedagógicas dos educadores e professores, dando origem às chamadas actividades propedêuticas da leitura baseadas em exercícios de estimulação sensorial e perceptiva, em grafismos e outras actividades destinadas ao domínio progressivo das noções de espaço, ritmo, tempo, entre outras. A isto se acrescentava a ideia de que as crianças não sabiam nada sobre a leitura, antes do ensino formal.

A partir dos finais dos anos 60, início dos anos 70, esta perspectiva tornou-se insuficiente e surgiu a necessidade de se caracterizar o objecto (a leitura) e o sujeito (aprendiz leitor) desta aprendizagem.

Tendo em conta o trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas associados à Psicologia do desenvolvimento, como Piaget e Vigotsky, passa a ser valorizado o papel activo da criança e o papel do educador/professor enquanto mediador para a compreensão.

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Vigotsky,1977)

Segundo Sim-Sim (2009), a investigação constatou a existência de manifestações precoces de conhecimentos sobre a leitura antes do seu ensino formal, mostrando que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indirectamente, através da audição da leitura de histórias. Estas descobertas estão fortemente dependentes da cultura literária da família e do jardim-de-infância, influenciando a vontade para aprender a ler e condicionando a facilidade na entrada formal na aprendizagem da leitura.

Segundo Martins e Silva (1999), as produções escritas de crianças de idade pré-escolar e as suas tentativas de interpretação das marcas gráficas sugerem que as crianças

chegam à escola com conhecimentos sobre a organização da linguagem escrita bem diversos dos esperados pela lógica dos adultos.

Sabe-se hoje que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma. Demonstrado está, ainda, que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura.

Segundo Alves Martins (1998, cit. por Martins e Valente, 2004) só após a identificação dos mecanismos e processos da leitura é possível compreender a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar. É necessária a caracterização das representações dos aprendizes-leitores sobre os objectivos e natureza da leitura, porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como o sujeito integra e dá sentido à aprendizagem.

Diversos estudos realizados vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um processo de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. As crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica. (Chauveau, 2001, cit. por Martins e Valente, 2004).

Trabalhos neste âmbito, como os realizados por J. Downing e Bruner (1971, cit. por M.E., 1992) demonstraram que a leitura não é fundamentalmente um acto perceptivo como se pensava.

“É fundamentalmente um acto cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objectivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura.(...) Nesta perspectiva, a tónica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc) para ser situada em actividades que levem as crianças a perceber a natureza e a função do acto de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contacto com o escrito.” (M.E.,1992)

Investigações realizadas no início da década de 80, como são exemplos os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1980, cit. por M.E., 1992), mostram que, tal como noutros domínios do conhecimento, as crianças constroem ideias (representações mentais) sobre o sistema de escrita, muito antes da entrada para a escola, portanto elas não são tábuas rasas onde se inscrevem noções que o professor transmite.

Segundo Martins e Silva (1999), a compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida apenas à dimensão de um objecto de estudo científico, mas deve ser encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), competência refere-se a uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, a qual pode ser entendida como saber em acção ou em uso.

“Pretende-se, com este novo enfoque, que professores e educadores deixem de considerar como suas metas educativas o atingir objectivos muito específicos associados à aquisição de conteúdos ou de determinadas perícias. Um referencial de competências tem subjacentes ideias mais latas de integração, articulação, aplicabilidade e mobilização adequada de diversos saberes. Consequentemente as estratégias de ensino e aprendizagem têm que sofrer mudanças, devendo as actividades ser contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas.”
(Mata, 2008:12)

1.3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

“A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.” (Sim-Sim, cit. por Mata, 2008:7)

Na óptica de Sim-Sim (2009), todos os dias, as crianças descobrem, sem ensino formal, a sua língua materna e, através dela, interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o meio onde vivem. Por volta dos cinco/seis anos de idade, a maioria das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintácticas básicas estabilizado. O conhecimento das regras pragmáticas e o conhecimento lexical são fortemente influenciados pelo ambiente social da criança. As diferenças entre a variedade da língua falada em casa e a língua de escolarização reflectem-se, por isso, no desenvolvimento da linguagem oral falada pela criança.

Sim-Sim (cit. por Mata, 2008) considera que devem ser promovidas práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatiza a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1º ciclo do ensino básico.

Sendo a leitura e a escrita usos secundários da língua, a aprendizagem da leitura depende do conhecimento da língua em que se aprende a ler e, como aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto mais vasto for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração.

Neste contexto, André (1996) considera que o professor deve criar um clima propício ao aparecimento do desejo e da necessidade de falar, comunicar e de se expressar, desenvolvendo estratégias para que o aluno assuma a linguagem como forma de estruturação do pensamento, veículo de cultura, veículo de sociabilização e meio de comunicação.

A criação de um clima de boa compreensão e relação entre professor e alunos e destes entre si é condição indispensável ao aparecimento da vontade de dizer, falar, comunicar. Deste clima faz parte a motivação dos alunos, pois o professor deve partir das suas necessidades, interesses e expectativas.

Para além deste clima favorável, é indispensável a organização do material na sala de aula, facilitadora da movimentação espontânea e natural do aluno e do acesso aos diversos materiais de consulta.

Segundo o autor supra citado, após a primeira parte que diz respeito à aprendizagem da oralidade, segue-se a aprendizagem estruturada da Língua – a iniciação da leitura – em que é preciso ter bem presente o seguinte:

O suporte de novas aprendizagens é a aprendizagem anterior que se encontra armazenada na memória a longo prazo. Deste modo, captamos novas informações pelos sentidos – memória sensorial. Essas novas informações são associadas a informações anteriores que se encontram armazenadas na memória de longo prazo. Posteriormente, essa associação e análise permite dar um novo sentido às informações, completar informações anteriores e guardá-las na memória de longo prazo.

1.4 A LEITURA

1.4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA

“Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler.” Sim-Sim (2009:7)

“Ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes e transformar essa mensagem numa respostas aos anseios pessoais.” (André, 1996:22)

Na procura de uma explicação sobre a forma como o ser humano adquire e desenvolve conhecimento, inúmeros trabalhos de investigação se têm realizado. Estes estudos foram atribuindo à leitura um grande potencial, indutor do aperfeiçoamento do indivíduo.

A leitura está intimamente relacionada com o processo de formação geral do indivíduo, com a sua integração e afirmação na sociedade (pela possibilidade de autonomia e de liberdade pessoal) e com a sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a actuação política, económica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho ou noutros espaços ligados à vida do cidadão.

Segundo Bastos (1999), no campo da formação intelectual do indivíduo, à leitura é ainda outorgada a estruturação da imaginação e a constituição da sensibilidade e da reflexão.

Contudo, parece não haver dúvidas de que a leitura é uma actividade perceptiva e não simplesmente uma recepção. No processo de leitura impõe-se fazer referência à compreensão enquanto componente fundamental da leitura, pois aceitamos, como menciona Alphandéry, que “não basta ler: é preciso compreender o que se lê.” (1987:33).

Em termos gerais, a compreensão na leitura é entendida como “a habilidade do leitor para extrair informação a partir de um texto impresso” (Rodríguez, 1994:51).

O acto de ler apresenta-se como sendo algo amplo, sem se limitar, sob o ponto de vista instrumental, a uma elementar técnica de decifração dos signos do alfabeto ou, de acordo com Ferreiro, a uma simples “questão técnica”, que associa formas gráficas a unidades fónicas (2001). A amplitude do conceito está ligada não somente à decifração dos signos impressos mas também à leitura que produz sentido.

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

autor, saber ler é compreender, é julgar, mas corresponde também a considerar a mensagem do ponto de vista estético.

De acordo com Rebelo (1992), o processo de leitura tem inerente a si determinados elementos, emissores da natureza do processo: a percepção, que se entende como sendo o reconhecimento das palavras do material escrito; a compreensão, ou seja, a obtenção de conhecimento do sentido da frase ou do texto; a interpretação da mensagem, pela atribuição de uma significação pessoal; a apreciação, definida como a análise e avaliação da mensagem escrita; e a aplicação, a utilização da mensagem recolhida pelo leitor, conferindo-lhe os fins que pretende.

Segundo Curto et al (cit. por Mata, 2008), a leitura pode ser considerada como a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contida.

O processo de emergência da leitura é gradual, complexo e tem múltiplas vertentes. Tal como a escrita, assumem extrema importância: o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias dos leitores.

“Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas.” (Mata, 2008:66)

Mesmo antes de saberem ler, as crianças já se aperceberam de um conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura.

Existe uma compreensão gradual de que a mensagem e as funções são diversificadas e podem ser diferentes consoante o tipo de suporte. Estudos realizados sobre estas aquisições em crianças têm mostrado que apesar de, por vezes, conseguirem identificar onde está escrito e mesmo para que serve essa escrita, nem sempre conseguem associar o tipo de mensagem ao suporte respectivo. Para que o façam, é necessário que contactem diferentes tipos de mensagens e reflitam sobre isso, que os utilizem nas suas brincadeiras e em situações concretas. Gradualmente, irão aperceber-se da função e da mensagem específicas de cada tipo de suporte.

As observações que as crianças fazem dos outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão do acto de ler e respectivas características. Quando as crianças estão perante um texto e o querem “ler” podem recorrer a estratégias muito diferentes, sendo umas mais elaboradas do que outras, umas baseando-se exclusivamente em indicadores contextuais (situação ou imagem) enquanto outras são

sustentadas em características do próprio texto ou em indicadores linguísticos. Ao contactar com a escrita, as crianças vão desenvolvendo critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode e não se pode ler.

As várias significações de leitura reúnem-se em modelos de processamento da informação que podemos discriminar em ascendentes, descendentes e interactivos. Os modelos ascendentes valorizam a decifração, advogando que a compreensão é consequência do reconhecimento das palavras; os descendentes acentuam primordialmente a noção de compreensão; e os interactivos discriminam a descodificação e a compreensão, mas acrescentam as experiências e expectativas que o leitor traz para o texto, como factor importante a englobar.

Saber ler é, então, compreender, julgar, apreciar e criar. Poderá ser algo mais quando consideramos o leitor, que se assume agente activo neste processo, e assim a interacção entre as experiências e os conhecimentos anteriores (conhecimento extratextual) desse leitor associam-se ao reconhecimento dos símbolos impressos, à informação lexical e gramatical veiculada na mensagem e consequente atribuição de significado.

Compreender a leitura é, deste modo, um processo cognitivo complexo resultante das ideias expostas no texto e do conhecimento do mundo de cada leitor.

1.4.2 A LEITURA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Nas Orientações Curriculares é realçado o papel do educador como modelo de referência nos comportamentos e estratégias adoptados, pois

“o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura...”(Ministério da Educação, 1997:70)

Assume, também, relevância o importante papel do educador ao proporcionar à criança diferentes suportes e apoiar a sua exploração de forma a desenvolver a apropriação das funções da leitura, procurando

“... com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando para que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo...” (ibid:71)

São de valorizar as interacções contextualizadas, significativas e informais, assumindo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental.

“... é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética ... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças ... suscitam o desejo de aprender a ler...” (ibid:70).

Na óptica de Mata (2008) os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância são determinantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos”. O jardim-de-infância desempenha um papel muito importante na promoção do envolvimento com a leitura. Neste contexto devem ser colocadas quatro questões:

Quando e com que frequência se lê?

É necessário existir regularidade nos contactos com a leitura, seja do ponto de vista lúdico/imaginário ou em situações reais e contextualizadas. Devem existir rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial.

Como se lê?

A forma como lemos está dependente de vários factores, nomeadamente o interesse, a fluência na leitura e o modo como conseguimos mobilizar conhecimentos prévios sobre o assunto. Estes factores vão-nos permitir compreender, de forma diferenciada, a mensagem escrita.

Com quem se partilha a leitura?

A leitura não tem que ser solitária. Mesmo quando se lê sozinho pode-se, posteriormente, trocar ideias, partilhar opiniões e impressões sobre o que se leu, aconselhar ou trocar livros, incentivando hábitos e gosto pela partilha. Deste modo, as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras.

Quais os motivos porque se lê?

Quando nos envolvemos numa tarefa temos razões para o fazer. Quando as crianças se apercebem da funcionalidade da leitura, interessam-se mais por ela e identificam razões para lerem, apropriando-se delas com maior facilidade. Também quando desenvolvem interacções positivas, vão-se sentindo competentes e satisfeitas. Os

sentimentos de competência, como o interesse e atitudes são vectores fundamentais na promoção de elevadas motivações para a leitura.

Geralmente, as crianças, antes de iniciarem o ensino formal, têm atitudes positivas face à leitura e estão bastante motivadas para a sua aprendizagem. Em crianças da idade pré-escolar foram identificadas três dimensões nos perfis motivacionais para a leitura: o prazer da leitura - as crianças devem ser envolvidas em momentos de leitura agradáveis e positivos; o valor e importância da leitura - percepção da sua funcionalidade e compreensão da sua utilidade e o auto conceito de leitor - as crianças devem sentir-se competentes e confiantes nas suas tentativas de leitura. Para tal, são muito importantes as reacções e os incentivos de todos os que rodeiam a criança às suas primeiras “tentativas” de leitura.

1.4.3 LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Abordam-se, de seguida, linhas de investigação que têm em comum a tentativa de identificar os comportamentos iniciais das crianças acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Neles estão retratadas as fases de hipóteses sobre a leitura.

O modelo de clareza cognitiva, sugerido por Downing (cit. por Viana et al, 2002), centra-se nas capacidades de raciocínio e na aquisição dos conceitos linguísticos específicos da linguagem impressa. Este modelo é uma abordagem integradora que considera, simultaneamente, o desenvolvimento da compreensão das finalidades e da função da leitura, e das características da linguagem falada, que são representadas pelos signos escritos.

O referido autor aplicou à aprendizagem da leitura três fases de aquisição: a fase cognitiva, caracterizada pela tomada de consciência do que é a leitura; a fase de domínio, que é essencialmente uma fase de treino e melhoramento das operações consideradas elementares, no acto de ler (codificação e decodificação); e a fase da realização mecânica, que requer uma prática contínua até à fluidez sem esforço consciente.

O modelo da clareza cognitiva da aprendizagem da leitura defende que o desenvolvimento da leitura progride através do aumento da consciência e de compreensão das funções e das características linguísticas do discurso.

O autor supracitado adjudica especial destaque à fase cognitiva. Nesta fase preambular é necessário que a criança consiga compreender a língua falada para a aquisição de vocabulário básico; tenha desenvolvido a função simbólica, compreendendo que ao material escrito está associado um som e um significado, assim, como certas convenções da escrita (lê-se da esquerda para a direita e de cima para baixo); compreenda

que as palavras se constituem por sons; e tenha consciência da relação fonema-grafema, em termos gerais.

As actividades de pré-leitura e leitura supõem uma interacção entre o sujeito que pensa e o objecto de conhecimento, sob a forma de um conflito a ser resolvido e cuja resolução requer raciocínio.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura activamente compreender o mundo que o rodeia e que trata de responder às interrogações que este mundo suscita. Ele aprende através da sua acção sobre os objectos, sobre a realidade e de acordo com as características cognitivas de que dispõe. A construção acontece naturalmente e não por imposição de um educador.

Ferreiro e Teberosky (1999:37) consideram que “ler não equivale a descodificar as grafias em sons e portanto a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado”.

As investigadoras comprovaram, nos seus estudos experimentais, que as compreensões infantis sobre a leitura e a escrita passam por distintos estádios evolutivos, que passam da indiferenciação inicial entre imagem e texto até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre fonema e grafema. As crianças possuem, assim, conceptualizações sobre a natureza da escrita e da leitura muito antes da intervenção de um ensino sistemático.

No primeiro dos quatro níveis evolutivos, demonstrados por Ferreiro e Teberosky (1999), o desenho e a escrita constituem uma unidade, sem que a criança os possa considerar separadamente e tanto lêem o texto como a imagem.

Num segundo nível, designado de «hipótese do nome», a escrita diferencia-se da imagem, sendo o texto considerado uma etiqueta do desenho. As autoras descobriram que entre os três e os cinco anos de idade, as crianças pensam ser necessário, pelo menos, três letras para produzir algo que se possa ler – critério da quantidade mínima de letras.

Deslindaram ainda que a princípio a criança apenas utiliza a primeira letra para representar um nome. Neste nível, o sujeito começa a procurar fundamentar as suas representações e levanta hipóteses. Por exemplo, a escrita não está relacionada com o som, mas com a forma do objecto pois se o objecto é grande a sua representação gráfica não poderá ter poucas letras. Esta é a fase da escrita pré-silábica.

A hipótese silábica-alfabética representa o nível seguinte. A criança descobre que existe uma relação entre o som e a escrita. À medida que se apercebe desta característica, ela vai procurar fazer a correspondência entre fragmentos gráficos e os sons do enunciado.

Deste modo, a descoberta de que a quantidade de fragmentos gráficos que o texto comporta não coincide com os recortes silábicos conduz a um estado de desequilíbrio cognitivo que leva a criança a encarar uma parte mais pequena do que a sílaba – a letra.

Atinge, após intensas buscas e muitas hipóteses, a hipótese alfabética – nível conceptual mais evoluído – em que concretiza a analogia fonema-grafema, pela percepção de que todas as palavras enunciadas oralmente têm a sua representação na forma escrita.

Da análise destes modelos conceptuais de leitura é possível aferir que os comportamentos emergentes do acto de ler evoluem à medida que a idade avança e que “muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes de tratar o mesmo em função de certas características” (Ferreiro e Teberosky, 1999:66).

Particularidades do texto como a identificação de letras, sinais de pontuação e o reconhecimento da orientação convencional de leitura são aspectos que são apreendidos socialmente, pelo facto de as crianças contactarem com leitores e objectos de leitura.

Os estudos referidos fornecem algum suporte às hipóteses de que a facilidade em aprender a ler, nos níveis iniciais, resulta das vivências que são proporcionadas à criança, em termos de contacto com materiais e com leitores assumidos, e, ainda, que ao ingressar no 1º Ciclo, a criança poderá estar em qualquer um dos níveis descritos anteriormente e a sua reacção ao ensino da leitura, em termos instrumentais, será muito diferente caso se encontre num ou noutro nível.

Seja qual for a hipótese considerada, torna-se relevante a compreensão deste processo evolutivo de aquisição da leitura, na medida em que poderá ser determinante no sucesso ou no insucesso do desenvolvimento desta competência.

1.4.4 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA

Segundo Mata (2008) no processo de apropriação da leitura estão implícitas duas competências a desenvolver, uma relacionada com a interacção da criança com o texto escrito, de uma forma geral, e outra mais direccionada para a leitura de histórias e outros textos.

“No seu dia-a-dia, a criança está atenta à escrita envolvente, procurando activamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto (nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares).” (Mata, 2008:81)

Esta competência envolve três vertentes: a disponibilidade e curiosidade pela escrita, a capacidade de atribuição de uma mensagem à escrita e a existência de um conjunto de palavras que fazem parte do seu vocabulário visual.

Disponibilidade e curiosidade – Refere-se à curiosidade pela escrita manifestada pela criança e à disponibilidade para procurar atribuir-lhe um significado.

Atribuição de mensagem à escrita – A atribuição de uma mensagem específica ao texto escrito com que a criança se vai confrontando e uma adequação gradual cada vez

mais consistente, entre o tipo de mensagem, o suporte escrito e a sua função é outro indicador no desenvolvimento da competência anteriormente mencionada.

Vocabulário visual – O vocabulário visual diz respeito às palavras que a criança vai reconhecendo globalmente pelas suas características gerais ou mesmo pela identificação das letras que as constituem.

Na idade pré-escolar, uma outra competência, no que se refere à apropriação da leitura é:

“Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu.” (Mata, 2008:83)

Por sua vez, nesta competência integram-se três vertentes: o desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura, a compreensão do que é lido procedendo à selecção da informação mais pertinente e a apreensão da informação seleccionada, que permite reflectir e estabelecer relações com outras informações e vivências anteriores.

Desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura – Na maioria, são desenvolvidas pela participação em situações positivas e agradáveis de leitura, pelo envolvimento precoce das crianças nestas situações, pelas atitudes e sentimentos dos outros que medeiam a relação da criança com a leitura e pelo prazer e satisfação que conseguem transmitir e conferir às interacções partilhadas de leitura.

Seleção da informação mais pertinente – A compreensão de um texto exige a capacidade de seleccionar a informação mais pertinente e de a organizar de modo a que se fique com a estrutura geral e a sua sequência. Para o desenvolvimento desta capacidade são muito importantes a frequência e qualidade das interacções com o texto.

“O papel do adulto (educador ou pais), realçando as ideias principais, lembrando informação anterior através de questões que vai colocando, lendo com cuidado e com a entoação apropriada, fazendo pausas quando necessário, respeitando o ritmo das crianças, é de extrema importância e contribui de forma preponderante para o desenvolvimento da capacidade de selecção de informação e o consequente acesso à compreensão.” (Mata, 2008:85)

Reflecte e estabelece ligações – A apreensão da informação seleccionada permite reflectir de uma forma mais aprofundada e estabelecer relações com outras informações e vivências anteriores.

Seguindo a linha de pensamento de Mata (2008), numa fase inicial, as crianças não atribuem uma mensagem à escrita. Gradualmente, vão-se apercebendo de que existe uma mensagem e que essa mensagem é diferente consoante o suporte de escrita. Inicialmente,

a mensagem atribuída à escrita é muito simples, limitando-se ao nome dos objectos, de pessoas ou de animais. Posteriormente, o conteúdo da mensagem é alargado aos verbos, artigos e outros elementos de ligação.

Os indicadores a que recorrem para identificarem a mensagem também vão sendo diferentes. No início, são basicamente indicadores contextuais e gráficos, ou seja, o local onde está a escrita e a percepção global da mesma. Posteriormente, começam a tomar consciência do tamanho da palavra ou da frase escrita, passando a atribuir uma palavra ou uma sílaba a cada letra ou palavra escrita.

Estes indicadores vão-se tornando mais consistentes e estruturados. O reconhecimento de algumas letras e do respectivo nome, bem como a identificação de algumas semelhanças entre palavras vão facilitando a mobilização de estratégias cada vez mais elaboradas e diversificadas para as tentativas de leitura.

Paralelamente, desenvolve-se uma componente afectiva em relação à leitura que é de extrema importância na promoção de leitores envolvidos. Estes, para além de compreenderem a utilidade e o valor da leitura, sentindo-a como positiva e agradável, desenvolvem, também, sentimentos de competência, sentindo-se curiosos e capazes.

1.4.5 AMBIENTES PROMOTORES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os ambientes de aprendizagem devem contemplar uma vertente afectiva, oportunidades de contacto e exploração da leitura bem como o papel dos adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio. Assim sendo, os ambientes de aprendizagem devem:

- encorajar a exploração e reflexão sobre o escrito e a sua interpretação;
- promover o prazer e a satisfação da leitura;
- serem ricos em oportunidades de interacção com o texto escrito e estimulantes, incentivando as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional, com tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia;
- prestar atenção às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada um;
- promover a articulação e interacção com a família, envolvendo-as nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras.

Para além destes indicadores para um ambiente promotor de um envolvimento com a leitura, existem, ainda, algumas sugestões de tarefas possíveis a desenvolver tais como:

- introduzir com regularidade mensagens escritas ou indicações para as crianças num local previamente acordado;
- construir com as crianças ficheiros de imagens, nos quais cada imagem se encontra associada à respectiva denominação;
- cada criança pode fazer a “coleção de palavras” que conhece, que são recortadas ou escritas pela própria criança, guardadas numa caixa ou coladas num caderno;
- coleccionar logótipos de vários restaurantes, supermercados, embalagens de cereais ou de outros produtos conhecidos e incentivar a sua leitura;
- etiquetar cabides e materiais pessoais com os nomes das crianças, utilizar os nomes em diferentes contextos e rotinas e incentivar a sua identificação;
- valorizar as tentativas de escrita e incentivar as crianças para “lerem” as suas próprias produções;
- introduzir momentos de leitura colectiva;
- introduzir etiquetas na sala e efectuar, gradualmente, a sua exploração e exploração nas rotinas da sala ou no desenvolvimento de tarefas propostas;
- criar oportunidades de correspondência com crianças de outros jardins-de-infância e de outros locais;
- proporcionar, frequentemente, momentos de leitura de histórias - identificar o seu autor, o ilustrador e de, a partir do título da história, anteciparem o conteúdo;
- ler e facilitar o acesso a leituras de qualidade e diversificadas;
- promover momentos de leitura na família, criando um sistema de requisição de livros, combinando e orientando os pais na sua leitura partilhada com os filhos. (Mata, 2008)

1.4.6 MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA

De acordo com Sim-Sim (2009), o ensino da leitura encontra-se associado à frequência escolar e a entrada da escola é vista como um passo mágico que lhes vai permitir lerem sozinhas. No entanto o entusiasmo por ler esvai-se, à medida que se vai processando a aprendizagem da leitura.

“A desmotivação e o consequente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado por um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes. Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença. Idêntica reacção seria encontrada se pretendêssemos ensinar uma criança a andar de bicicleta num velocípede parado. Ela pedalaria, poderia mesmo desenvolver a postura correcta, mas nunca experimentaria o prazer do equilíbrio alcançado com o movimento.” Sim-Sim (2009:7)

Sim-Sim (2009) considera que a inversão deste processo implica centrar o ensino da leitura na obtenção do significado do que está escrito, e, consequentemente, no acesso ao mundo imaginário. A aprendizagem da decifração – a entrada formal no mundo das letras – é determinante no sucesso pessoal como leitor. Ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino.

“As crianças para quem o início desta viagem se apresentou desinteressante, moroso e pobre têm grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e de não atingirem a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura. Pelo contrário, os grandes leitores são recrutados entre os alunos para quem a entrada formal no mundo das letras foi um estímulo à descoberta de novos e deslumbrantes caminhos do conhecimento.” (Sim-Sim, 2009:8)

Na perspectiva de Sim-Sim (2009) a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias. Requer, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

As metodologias de ensino da decifração dividem-se entre duas opções pedagógicas: uma que dá primazia a estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas) e outra que privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global).

De acordo com Martins e Valente (2004), o estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e escrita com métodos de ensino diferentes e o desenvolvimento de competências fonológicas têm vindo a gerar grande controvérsia.

As pesquisas realizadas neste domínio incidiram principalmente em duas categorias de métodos com concepções opostas relativamente ao processo de aquisição da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos.

1.4.6.1 MÉTODOS FÓNICOS OU SINTÉTICOS

Os métodos fónicos atribuem grande importância à descodificação. Desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos).

Segundo Pereira (2009) o **método sintético** insiste, sobretudo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo. A tónica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som).

“Durante muito tempo ensinou-se a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização de escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais, aceitam essa postura. Posteriormente, sob a influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se comece pelo oral. Assim, neste processo iniciar-se-ia pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.”
(Pereira, 2009:134)

Passamos, em seguida, a registar os princípios que norteiam o método:

- pronúncia correcta para evitar confusões entre os fonemas;
- grafias de formas semelhantes devem ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre elas;

- ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada;
- iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincida com a pronúncia.

Um exemplo de metodologia fónica é o Método João de Deus.

João de Deus defende que o sucesso do ensino da leitura no ensino alfabético reside, exactamente, em ajudar a criança a captar a existência dos fonemas.

Este método caracteriza-se, também, pelas recomendações que faz aos professores, para que ajudem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores para melhor compreenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da noção de fonema e da sequência de sons nas palavras.

O Método João de Deus apresenta as dificuldades da língua de uma forma gradativa. A criança tem um papel activo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro.

“O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas "certas", ou seja aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Assim, e depois de apresentar as vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes "certas" que se ensinam são v, f, j, (constritivas - fricativas) cujo valor se pode proferir e prolongar. Depois o t, d, b, p, (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso, valor proferível. Depois aparecem a constritiva lateral l e a oclusiva q. Só depois aparecem as consoantes "incertas", aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: c, g, r, z, s, x, m, n. Nesta metodologia são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.” (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2011)

Resumindo, este método salienta o aspecto da compreensão, as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. As palavras que a criança lê, activam esquemas da sua memória que a auxiliam na compreensão do seu significado. Assim, a criança é capaz de integrar as palavras lidas em contextos do mundo real.

Outro exemplo desta metodologia é o Método Fonomínico Paula Teles.

Segundo Teles (2007), o Método Fonomínico Paula Teles é um método fónico e multissensorial de desenvolvimento de competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita. Destina-se às crianças com um percurso normal de desenvolvimento, mas também, e sobretudo, às crianças com dificuldades específicas nesta área de aprendizagem.

Desenvolveu-se a partir dos resultados da investigação no âmbito da “Ciência da Leitura”, na experiência profissional e estudo de Paula Teles, professora e psicóloga educacional.

Do método fazem parte materiais concebidos para ensinar cada uma das diferentes competências subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Os exercícios apresentados encontram-se estruturados numa lógica de progressão, guiando os passos da aprendizagem das competências que estabelecem os alicerces de uma descodificação rápida e eficaz das palavras escritas.

É atribuída relevância ao princípio alfabético tendo em consideração o necessário desenvolvimento da Consciência Fonológica, nomeadamente da Consciência Silábica e Fonémica. É também reforçado o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas recorrendo ao treino da fusão fonémica, operação fundamental da leitura.

É feito com especial sistematização o treino de leitura sequencial de sílabas com a finalidade de conseguir uma descodificação acelerada e automática das palavras escritas, competência essencial para aceder à compreensão do texto.

Maria João Freitas, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Investigadora do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa “site” considera que a experiência linguística da criança nos seus primeiros anos de vida se restringe ao uso quase exclusivo de enunciados orais, sendo através destes que interage com os membros da comunidade em que se insere e vai adquirindo gradualmente as propriedades da(s) língua(s) dessa comunidade. O seu desenvolvimento linguístico encontra-se, assim, preferencialmente associado a este modo de utilização da língua.

O uso da oralidade depende da aquisição de aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos, lexicais, semânticos e pragmáticos. Estas aquisições prolongam-se pelos três ciclos do Ensino Básico. Apesar da maior parte dos aspectos fonológicos da língua estarem adquiridos à entrada na escola, vários aspectos morfológicos, sintácticos e semânticos estão ainda em aquisição ao longo do 1º Ciclo. Paralelamente, a expansão do capital lexical da criança é feita nos três primeiros ciclos do Ensino Básico, o mesmo sucedendo com a estruturação textual e discursiva dos enunciados construídos pela criança. Assim, cabe à escola estimular o desenvolvimento linguístico da criança.

Como refere Paula Teles na introdução da obra “Parque dos Fonemas”, o desenvolvimento das competências linguísticas é crucial para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintáctica, textual e discursiva) é fundamental para o sucesso na leitura e na escrita. Mais especificamente, a estimulação da consciência fonológica (de palavra, silábica, intrassilábica e segmental) é um dos veículos facilitadores da aprendizagem do registo dos sons através do sistema alfabético. Trabalhar a consciência fonológica implica identificar e manipular unidades do oral, antes de chegar à sua representação na escrita.

A metodologia fonomínica apresenta a seguinte preocupação e direcionalidade: parte do som da fala (informação presente no sistema da criança) para chegar ao grafema (informação nova). A criança chega à escola com um património linguístico oral vasto, para aprender a representar esse património ortograficamente.

“Aprender a ler e a escrever numa sociedade que use um sistema de registo alfabético implica saber representar cada som da fala na escrita. Por outras palavras, apropriar-se do princípio alfabético significa entender que um dos quatro sons da palavra [p] [a] [t] [u], que a criança conhece e produz desde muito cedo, correspondem a quatro grafemas na escrita: [p] → ; [a] → ; [t] → ; [u] → . Se as correspondências [p] → [t] → não são problemáticas (cada uma destas consoantes não pode ser representada de outro modo na escrita), já [a] → e [u] → podem causar dificuldades. (...) Acresce que muitas crianças, à entrada na escola, ainda não têm desenvolvida a sua consciência segmental ou fonémica (ainda não dividem a palavra nos quatro segmentos [g] [a] [t] [u] mas nas duas sílabas [ga] [tu]), o que lhes dificulta a compreensão do princípio alfabético. No ensino pré-escolar e nos primeiros anos do 1º Ciclo, é crucial desenvolver actividades sobre os formatos fónicos das palavras, das sílabas e dos sons da fala, no sentido de promover a consciência fonológica das crianças e facilitar, assim, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (...) Usar o código escrito é sentido pela criança como um acesso directo à vida dos adultos ou dos familiares mais velhos, crianças ou jovens, que funcionam como referência para a criança. Trata-se, assim, de uma conquista no percurso da sua integração na comunidade. No entanto, nem todas as crianças percorrem este caminho com a mesma destreza. Paula Teles desenvolveu o seu Método Fonomímico com o objectivo de ajudar estas crianças. (...) Actuar a montante e cada vez mais cedo, como Paula Teles defende, deve ser o lema, para que a entrada na sociedade e no mundo tão desejado dos ‘crescidos’ seja menos penosa e, a curto prazo, muito gratificante.” (Clínica de Dislexia, 2011)

1.4.6.2 MÉTODOS GLOBAIS OU ANALÍTICOS

Relativamente os métodos globais ou analíticos, Rafael (2009:135) considera que

“atribuiu-se o nome de Global porque parte do todo; Analítico porque a criança vai, com a ajuda do professor, analisando as palavras, de forma a perceber mais tarde como é que estas se formam, partindo da palavra, chegando primeiro às sílabas e depois às letras. O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global de palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, já que a leitura é uma tarefa predominantemente visual. Propõe-se ainda a necessidade de começar com unidades significativas para a criança.”

Os métodos globais atribuem maior ênfase à compreensão. A leitura é considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples.

“Como as palavras têm sempre um sentido (por exemplo: brincar, bola, passear, etc.), a criança dá-lhe mais valor do que às letras, que sozinhas não têm significado nenhum. Não lhe dizem nada (por exemplo: a, e, i, o, u, p, t, etc.). Por isso, as palavras e as frases despertam mais interesse e vontade de aprender. Explicando por outras palavras: por exemplo: A maior parte das crianças gosta de chocolate, logo é mais fácil e aprazível aprender primeiro a palavra CHOCOLATE, do que perceber que o C+H+O= CHO e que o C+O= CO e que o L+A= LA e que T+E= TE e que juntando estas sílabas todas podemos obter a palavra CHOCOLATE.

Depois de visualizar esta palavra, ela aprenderá a escrevê-la e mais tarde logo perceberá o porquê deste conjunto de letras organizadas resultar a palavra *chocolate*. Assim, inconscientemente a criança descobre que com as sílabas que a formam, ela pode criar novas palavras. Por exemplo: CO+LA= COLA ou CHO+CO= CHOCO. (Pereira, 2009:135)

Segundo Pereira (2009), o professor que utiliza este método, usa como base de leitura e de escrita, os diálogos que vão surgindo entre ele e as crianças uma vez que é mais importante para a criança estudar um texto que ela própria formulou oralmente do que um texto que nada tenha que ver com a criança. Esta é uma forma de estimular e valorizar o trabalho da criança.

A letra utilizada neste método já não é a letra antiga, aquela caligrafia toda ligada e cheia de "caracóis", a letra que se utiliza neste momento é chamada de "script", aproxima-se mais da letra de imprensa que a criança está habituada a visualizar nos livros de histórias ou nos jornais e revistas que por vezes os pais compram. Para além disso, é mais fácil para a criança desenhá-la. Assim como é mais fácil perceber a composição das palavras com letras diferentes, uma vez que estas se apresentam separadas.

Para os defensores do método analítico, a leitura é um acto global e ideovisual. Decroly (1932) contesta os postulados do método sintético, acusando-o de mecanicista, e postula que "no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise". (Pereira, 2009:136)

De acordo com a Direcção Geral do Ensino Básico (1978), o método das 28 palavras é um método analítico. Parte da palavra, considerada como um todo, sem (pelo menos durante as quatro palavras) descer à análise dos seus elementos. Posteriormente, surge a decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-tipo. Com essas sílabas, compõem-se novas palavras. A criança começa a sentir o prazer de ler, de descobrir novas palavras com as sílabas já conhecidas.

Uma vez que ler é reconhecer e compreender a palavra escrita, há que ensinar a ler, escrevendo. Parte-se de uma história sugestiva, procurando focar as palavras-tipo pela ordem apresentada, de tal modo que se estabeleça o diálogo como base do enriquecimento vocabular.

Pereira (2011b) descreve-o como um método global que parte do geral para o particular com bons resultados em crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita provocadas, por exemplo, por défice cognitivo.

Tem como suporte o conhecimento de 28 palavras e não das letras, como tradicionalmente se ensinava. Essas palavras são expostas através de uma história que se vai contando ao longo do ano.

De cada parcela do texto saem uma ou mais palavras que as outras crianças irão memorizar globalmente e que aprenderão a distinguir e depois a analisar. Com sucessivos exercícios de decomposição dessas palavras e com a ajuda de processos ideográficos, elas associarão o desenho à palavra e vice-versa.

Este método tem como finalidade que as crianças descubram o que lhes é proposto e tenham interesse em trabalhar, descobrindo palavras, recortando desenhos, colando-os no espaço em branco... Começarão a ler primeiro palavras e depois pequenas frases. Só no final, surgirá o alfabeto, já depois das crianças saberem ler.

1.4.6.3 APRECIAÇÃO GLOBAL

Pereira (2009:136) sintetiza a informação anteriormente transmitida da seguinte forma:

- Os métodos sintéticos favorecem a estratégia da decifração;
- Os métodos globais favorecem as estratégias visuais e de antecipação.

Pereira (2009:136) acrescenta que ambos os métodos de ensino da leitura e da escrita têm como objectivo fundamental levar a criança a compreender a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da escrita e os sons da língua falada. Das várias investigações que têm sido feitas, o método (enquanto acção específica do meio) pode facilitar ou dificultar, mas não pode criar aprendizagem. Por outro lado, todos os métodos "clássicos" atribuem demasiada importância às habilidades perceptivas, descurando os dois aspectos essenciais: a competência linguística da criança e as suas capacidades cognitivas.

Estudos realizados nesta área mostram que o padrão de desenvolvimento das duas competências fonológicas é idêntico nos dois métodos; e que o método silábico desenvolve mais não só a consciência silábica mas também a consciência fonémica, existindo fortes relações entre o desenvolvimento destas competências e a leitura. Os dados obtidos sustentam a ideia de que, para o sucesso na aprendizagem da leitura em português, são importantes tanto a consciência silábica como a consciência fonémica. A análise dos resultados sugere que o método silábico evita o aumento da influência das diferenças individuais na consciência silábica e na consciência fonémica sobre o desempenho em leitura, enquanto o método fonémico acentua o efeito dessas diferenças. No que diz respeito ao conhecimento do nome das letras, os dados parecem indicar que possui um papel importante no sucesso em leitura, ao longo de todo o ano e independentemente do método.

A investigação nas últimas décadas demonstrou que ambas as estratégias didácticas (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a decifrar. A questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor. (Sim-Sim, 2009)

Pereira (2011b) considera que um método de leitura não constitui por si só toda a actividade no âmbito da leitura e escrita; outros trabalhos o podem e devem enriquecer, designadamente o texto livre, a correspondência escolar, a leitura de contos infantis, a pesquisa, a exploração do meio envolvente, entre outros.

1.4.7 O PROCESSO DE DECIFRAÇÃO

“Aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da Língua Portuguesa com as letras que os representam.” (Sim-Sim, 2009:25)

Decifrar um sistema de escrita alfabética implica ser capaz de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua. É por isso que a consciência fonológica (consciência dos sons da fala) é o grande alicerce da decifração de palavras, a qual, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual.

Segundo Sim-Sim (2009), a leitura numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua. Ler é compreender o que está escrito. É um processo de compreensão que mobiliza capacidades e conhecimentos. Trata-se de uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, uma vez que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.

A oralidade e a escrita partilham o objectivo da comunicação verbal mas possuem características distintas. A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita dizem respeito aos usos secundários.

Para o leitor, o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita. Assim, quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua. Esta realidade permite-nos compreender a dificuldade que a aprendizagem da leitura em português coloca a uma criança cuja língua materna é outra, pois é sempre mais fácil aprender a ler na nossa língua materna do que numa língua estrangeira.

A leitura assenta no reconhecimento da palavra escrita, ou seja, no processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua. Decifrar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua.

Na identificação da palavra, o leitor recorre a estratégias diferenciadas. Quando a palavra lhe é familiar usa estratégias de acesso directo e automático ao léxico, sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. Quando as palavras são desconhecidas ou menos frequentes, o leitor recorre a estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som.

A recodificação fonológica é um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo identificar a palavra lida.

O processamento visual directo e a tradução fonológica são estratégias complementares no mesmo processo. O leitor usa preferencialmente estratégias de reconhecimento rápido da palavra ou de tradução fonológica, consoante o grau de familiaridade que tiver com a palavra. Logo, quanto mais familiar nos for uma palavra, mais rápido é o seu reconhecimento.

A essência da decifração é a recodificação fonológica. Numa língua de escrita alfabética, como é o caso do português, as palavras escritas são compostas por letras que estão convencionalmente associadas a segmentos fónicos das palavras da língua oral. A correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto é regulada por um princípio geral denominado princípio alfabético.

Na leitura de palavras em contexto frásico ou textual, um leitor fluente antecipa facilmente a palavra que se segue, como se fosse um todo, parecendo ser reduzida a dependência das letras que a compõem. Uma decifração rápida, automática e eficiente resulta de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respectiva identidade ortográfica.

A automaticidade no reconhecimento das palavras escritas manifesta-se através da rapidez na recodificação fonológica e no acesso célere à atribuição de significado à palavra lida e deverá ser, segundo a autora supracitada, a grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade.

O reconhecimento automático é atingido através do trabalho em três vectores: identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas; capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas.

A automatização do reconhecimento de palavras faz-nos aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra. Assim, a memorização da sequência das letras na palavra é a chave da identificação da palavra lida. A frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem necessitar explicitamente de recorrer aos sons que a compõem.

Num leitor fluente, as estratégias lexicais de identificação, responsáveis pelo acesso rápido e directo ao reconhecimento da palavra, requerem a automatização da conversão grafema-fonema. Neste sentido, o conhecimento dos caracteres do alfabeto é indispensável e determinante no reconhecimento de palavras.

A escolha de estratégias para o ensino da decifração deverá ter em conta as características das crianças a ensinar, isto é, os conhecimentos emergentes de leitura, o conhecimento da língua de escolarização, particularmente a riqueza lexical, e o nível de consciência fonológica de cada criança.

Sim-Sim (2009:25,26) apresenta um conjunto de linhas gerais para o ensino da decifração:

- Deve ocorrer em contexto real de leitura - histórias, poesias, notícias - por oposição a uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos;
- Deve ter como suportes as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, designadamente sobre as funções da escrita e sobre a estruturação gráfica que rege e organiza a linguagem escrita;
- Deve ter como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica;
- Deve ser explícito, directo e transparente, permitindo ao aluno a prática autónoma e independente da correspondência aprendida, ou o consequente treino em parceria com os colegas;
- Deve contemplar e regular o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras;
- Deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente;
- Deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita.

Tendo em conta as características da ortografia da língua portuguesa, a sequência de apresentação didáctica som/grafema deverá tomar em linha de conta os seguintes aspectos: a frequência dos sons da língua e a facilidade de identificação e isolamento dos sons da língua.

As estratégias de recodificação fonológica devem ser ensinadas às crianças de forma clara, sendo de especial relevância o treino: da sedimentação do princípio alfabético; da correspondência som inicial/letra; da identificação de nomes de letras; do reconhecimento da ordenação alfabética; do reconhecimento de letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de imprensa, da automatização do processo de correspondência som/grafema.

1.4.7.1 ENSINAR E IDENTIFICAR PADRÕES ORTOGRÁFICOS

A capacidade para o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos que grafam unidades intrassilábicas é determinante na celeridade da identificação de uma palavra escrita.

Padrões ortográficos são sequências de grafemas que, de acordo com as regras ortográficas de uma língua, representam graficamente sons ou sequências de sons frequentes nessa língua. Para além da correspondência som/grafema, a criança deve ser ensinada a reconhecer automaticamente os padrões ortográficos constantes na língua escrita, nomeadamente: sílabas com uma estrutura previsível, encontros consonânticos frequentes, dígrafos, ditongos orais e nasais, vogais nasais, prefixos e sufixos frequentes e combinações frequentes de vogal/consoante.

1.4.7.2 ENSINAR E RECONHECER AUTOMATICAMENTE PALAVRAS FREQUENTES

A memorização da imagem global de palavras frequentes permite ao aprendiz de leitor aceder rapidamente ao significado do que está escrito.

A representação lexical ortográfica, ou seja, a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida. À medida que a aprendizagem da decifração se instala, e que determinadas palavras são frequentemente lidas, o aprendiz de leitor vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lhe permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra.

A construção eficaz de um léxico ortográfico beneficia de um ensino que contemple o treino sistemático: da memorização da ortografia de palavras frequentes; da memorização de palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração não imediata; do reconhecimento global e da escrita de palavras usuais; da exploração da morfologia da palavra e do reconhecimento de palavras por analogia ortográfica.

Será vantajosa a construção de um repositório (arquivo) de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças (dossiê, pastas de arquivo no computador, ficheiro de cartões,...).

1.4.8 A COMPREENSÃO

Inês Sim-Sim (2007) entende por compreensão da leitura a atribuição de significado ao que se lê, quer sejam palavras, frases ou um texto. Na leitura é fundamental a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto.” (Inês Sim-Sim, 2007:7)

A autora considera que a compreensão de textos envolve diversos factores. Se por um lado a compreensão beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo bem como a sua riqueza lexical, por outro lado, a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocabulário conhecido.

Sendo a compreensão da leitura condicionada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto, no ensino da leitura deve-se ter em conta algumas estratégias:

- conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida;
- desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças.

Para Inês Sim-Sim (2007) um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro factores: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor.

“O reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i. e., a consciência fonológica, e da sua relação com os grafemas que lhe correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado. Quer a consciência fonológica, quer o reconhecimento global das palavras escritas estão intimamente ligados ao conhecimento linguístico, particularmente ao conhecimento lexical e à capacidade de elaboração linguística. A elaboração linguística mobiliza obrigatoriamente um léxico rico e variado e o uso de estruturas sintácticas complexas, possibilitando a capacidade para analisar e reflectir sobre a língua que usamos para comunicar.” (Inês Sim-Sim, 2007:10)

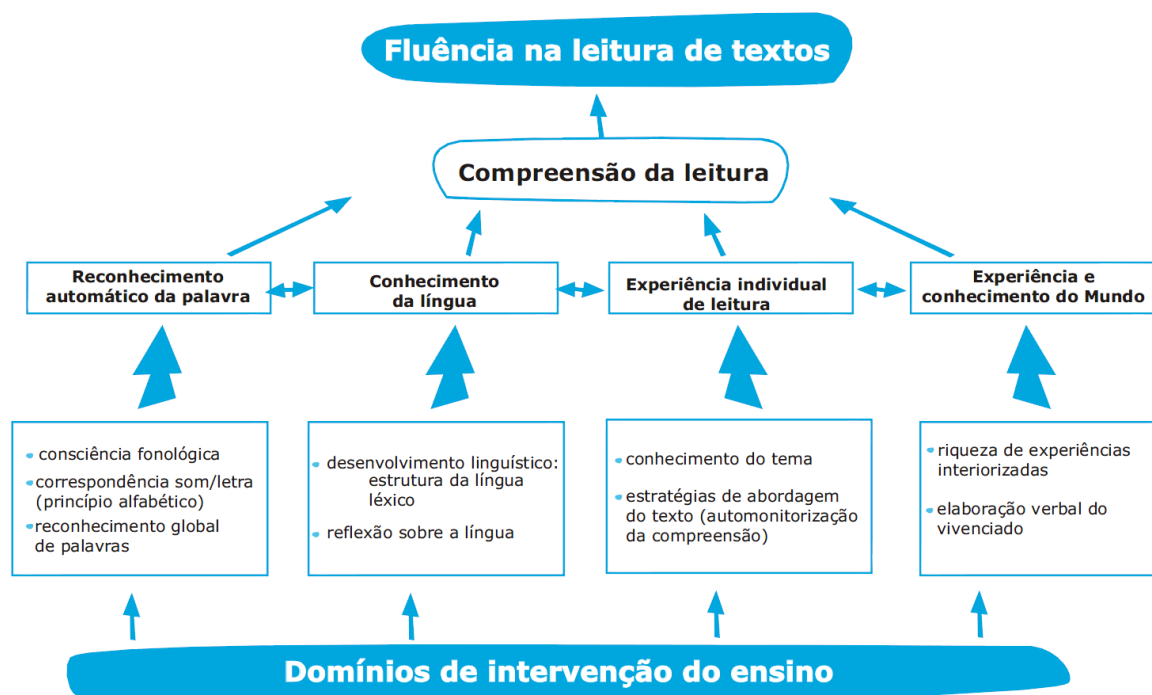


Imagem 2 - Compreensão da leitura

(Inês Sim-Sim, 2007:10)

Pelo descrito anteriormente, em termos pedagógicos, devem-se contemplar estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, nomeadamente a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo. Antes da criança saber decifrar, é fundamental que se explore com ela o conteúdo de um texto, ou seja, lhe facultemos a leitura de histórias através da nossa própria voz. Este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade.

“O ensino de estratégias de compreensão de textos deve permitir que no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança seja capaz de: apreender o sentido global de um texto; identificar o tema central e aspectos acessórios; distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião; localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções; sintetizar partes do texto; reconhecer os objectivos do escritor; compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; extrair conclusões do que foi lido; seguir instruções escritas para realizar uma acção; inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto; utilizar estratégias de monitorização da compreensão; ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.” (Inês Sim-Sim, 2007:12)

O ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de auto monitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual.

1.4.8.1 IMPORTÂNCIA DO ENSINO EXPLÍCITO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Na óptica de Inês Sim-Sim (2007) antes de iniciar a leitura de um texto, é fundamental que o aluno se centre nos objectivos da leitura que vai realizar e antecipadamente se prepare para a escolha das estratégias mais apropriadas. Ao terminar a leitura, é pertinente que auto monitorize o que compreendeu sobre o texto lido. A interiorização de rotinas de auto questionamento torna mais eficaz a auto verificação da compreensão.

Nem sempre o ensino explícito da compreensão da leitura de textos foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração, sendo deixado aos alunos o papel de “adivinhar” o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso. Conforme têm mostrado dados da investigação de estudos internacionais e resultados nacionais de desempenho, muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto, nem colher a informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para diversos propósitos.

O ensino explícito da compreensão de textos visa o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que possibilitem ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e permitam a auto monitorização da compreensão à medida que se lê um texto.

“A leitura é um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos.” (Hancock, 1999, cit. por Inês Sim-Sim, 2007:23)

1.5 A ESCRITA

1.5.1 A PRECOCIDADE DOS CONHECIMENTOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Martins (1996) considera que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não apenas quando existe ensino formal.

Mata (2008) acrescenta que tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados. As crianças interagem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, o que leva ao desenvolvimento de concepções e de conhecimentos sobre a mesma.

“Literacia emergente” é um termo que realça a inter-relação leitura e escrita e a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções diversificadas.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada. Mais tarde, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita incorpora uma mensagem e convenções a ela associadas. Ao serem estimuladas, vão reproduzir algumas dessas convenções, atribuindo-lhes valor e utilidade.

As Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) referem que “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (ibid:69) e começam a tentar imitar a escrita. Desta forma, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, como por exemplo o nome. Gradualmente, as crianças “poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o vivido, mas constitui um código com regras próprias”(ibid:70).

Desde cedo, as crianças desenvolvem concepções sobre a escrita, suas utilizações e funções. Uma das formas de tentar caracterizar e compreender os seus conhecimentos e concepções é através das suas produções escritas, de modo a notar regularidades, modos de diferenciação e características particulares.

Na perspectiva de Mata (2008) um dos papéis importantes no jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. O conceito de envolvimento pressupõe vontade, iniciativa, desafio, prazer, desenvolvimento de estratégias de escrita cada vez mais elaboradas e da sua utilização

funcional em contexto social. Para que haja envolvimento é necessário que haja um contexto rico em experiências de literacia e que a criança não só veja utilizar como utilize a escrita por necessidade e com objectivos claros, quando se sentem desafiadas, satisfeitas e competentes nas suas tentativas.

1.5.2 FUNCIONALIDADE DA LINGUAGEM ESCRITA

Alguns autores, nos últimos anos, têm-se debruçado sobre a descoberta e apropriação das funções da linguagem escrita. Consideram esta descoberta como precoce e que a sua apropriação só é possível através de um contacto contextualizado e significativo com a linguagem escrita.

Na linha de pensamento de Mata (2008), as crianças que desde cedo contactam com a utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão interiorizando o que é a leitura e a escrita e vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Por conseguinte, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada. Neste processo é essencial a participação e apoio dos adultos que lhe são próximos e dos próprios colegas.

Neste contexto, o documento Orientações Curriculares para o Pré – Escolar refere o seguinte: “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 1997)

De acordo com Mata (2008), o educador deve propor aos seus alunos actividades de interacção com a linguagem escrita, através da disponibilização de materiais de escrita e de leitura na sala e do incentivo à sua exploração. As estratégias e actividades específicas a desenvolver deverão ter como finalidade facilitar a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita.

Na exploração, as crianças vão-se apercebendo de que os suportes de escrita (cartas, histórias, rótulos de embalagens, notícias de um jornal, lista de compras,...) e respectivo conteúdo variam consoante a função que servem. Para que haja esta apropriação é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e a escrever, com objectivos claros, e que participem, regularmente, nessas actividades.

Em descrições de situações vividas no Jardim-de-Infância verifica-se um envolvimento das crianças com a linguagem escrita, de forma não convencional. Pensam e usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de forma contextualizada e cumprindo funções apropriadas.

“Catarina – O pai escreve coisas do trabalho, lê jornais e coisas de motos e de carros. A mãe escreve cartas à avó e coisas para a D. Hermínia fazer. Ela também lê revistas.

Ruben – O meu mano escreve os trabalhos de casa. Eu quero aprender a ler, e depois posso ler as coisas do Benfica no jornal e nos livros do Harry Potter.”

(Mata, 2008:15)

Segundo Mata (2008), a construção de um “projecto de leitor” é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, assim, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento na aprendizagem.

Por outro lado, as crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Estudos desenvolvidos com crianças no início da escolaridade obrigatória constataram que os conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita, no 1º ano de escolaridade iam reflectir-se nos resultados em leitura no final do ano lectivo.

Assim sendo, é de salientar que as aprendizagens não se fazem de modo espalhado e segmentado, mas sim de modo integrado e contextualizado.

Relativamente ao processo de apreensão da linguagem escrita, Mata (2008) refere que a actuação do educador deve ter como finalidade apoiar a criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo ou brincadeira.

Para se desenvolver esta competência é necessário considerar quatro aspectos, aos quais o educador deve estar atento: demonstrar interesse pela funcionalidade; adequar a função à situação; identificar características dos suportes e identificar funções.

Apesar de surgir, na maioria das crianças, naturalmente, um interesse pela funcionalidade da linguagem escrita, cabe ao educador incentivá-lo e fomentá-lo. De forma clara e intencional, o educador deve referir as razões que estão subjacentes às utilizações que vai fazendo da escrita, seja para não esquecer, para descobrir novas coisas ou para informar sobre determinado assunto.

No jardim-de-infância existem diversas situações que podem ser o ponto de partida para actividades contextualizadas e ricas de utilização da leitura e da escrita. São exemplos, entre outros, o envio de um e-mail para uma colega, livros construídos a partir das imagens recolhidas pelos alunos sobre temas do seu interesse, nos quais se faz a legenda ou, ainda, a continuação de uma actividade já iniciada pela criança.

“Na sala dos 4 anos, a educadora Telma fazia um jogo com as suas crianças. A Bruxinha Confusão tinha entrado na sala, tirado bocados de texto de vários suportes de escrita e deixado tudo espalhado numa grande confusão. Tinham que descobrir onde pertenciam esses textos, para arrumarem tudo no lugar. No meio do círculo formado pelas crianças estavam espalhados os suportes de escrita, de onde tinha sido retirado texto pela Bruxinha Confusão (livro de receitas, livro de histórias, lista telefónica, cheques, carta, embalagem de cereais, jornal, revista, etc.). À medida que a educadora ia lendo cada extracto de texto, as crianças procuravam descobrir o suporte a que pertencia e apresentavam as suas justificações, argumentando umas às outras até chegarem a uma conclusão.” (Mata, 2008:23)

A estruturação de actividades deste género permite uma reflexão aprofundada, levando as crianças a comparar conceptualizações, confrontar saberes e verbalizar critérios e razões, compreendendo, assim, a funcionalidade da leitura e da escrita. Para além disso, é importante que a criança consiga, perante uma situação concreta, mobilizar a linguagem escrita de forma pertinente e ajustada.

No fundo, a criança necessita de obter respostas adequadas às questões que coloca, apoios necessários para as dificuldades que vão surgindo, estímulo necessário para não desistir e oportunidades para explorar e desenvolver a sua curiosidade.

A exploração da funcionalidade da linguagem escrita deve ocorrer:

- “1. Através de situações significativas e contextualizadas;
2. Através de situações onde os objectivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas;
3. Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no “uso” real da linguagem escrita.
4. Quer em situações de exploração individual, quer em situações de interacção com o educador ou colegas.
5. Em múltiplos contextos (sala de jardim-de-infância, em casa, na loja, na rua, etc).”

(Mata, 2008:25)

Neste sentido, é função do educador:

- proporcionar oportunidades para a exploração de diversos tipos de suporte de escrita, com diferentes características e utilidades;
- integrar o escrito nas vivências do jardim-de-infância;
- servir de modelo às crianças, utilizando a leitura e a escrita na presença das crianças, de forma natural e intencional;

- integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções, incentivando a sua utilização;
- construir com as crianças livros com funções diversas;
- proporcionar oportunidades de exploração do escrito nas diferentes áreas da sala, disponibilizando materiais adequados a cada contexto;
- nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes de que vão necessitando ou que vão encontrando (mapas, cartazes, placas, ...);
- envolver as famílias para que estas compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem.

1.5.3 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

De acordo com Mata (2008), o processo de apropriação da escrita contempla duas competências a desenvolver, uma relativa à distinção de diferentes códigos escritos e outra mais direccionada para a utilização da escrita.

“Na competência distingue o código escrito de outros códigos (como o icónico), identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado e contextualizado” existem quatro aspectos distintos, mas que se inter-relacionam e complementam: demonstrar curiosidade pelo código escrito; identificar características do código escrito, diferenciar códigos e adequar o código à situação.” (Mata, 2008:49)

A frequência de ambientes onde a linguagem escrita está presente leva a que a criança procure saber o que é a escrita e como funciona, formulando questões à medida que escrevem e imitam outras pessoas que vêem escrever.

As crianças vão-se apercebendo de características particulares do código escrito através dos modelos de escrita com que se vão confrontando no seu dia-a-dia e das oportunidades que lhes são dadas de utilizarem a escrita. Estas características dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (o reconhecimento gradual das letras e do seu respectivo nome), à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam.

Gradualmente, a criança começa a compreender que a escrita tem características e convenções próprias e que são diferentes de outros códigos (icónico ou numérico). Por conseguinte, vão utilizando, de forma autónoma, os vários códigos identificados a cada situação específica.

Associada à competência de identificação das características do código escrito, surge outra, que se refere à utilização da escrita em contexto. “Nas suas brincadeiras ou na

resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais.” (Mata, 2008:52)

O desenvolvimento desta competência está associado a quatro aspectos distintos, mas inter-relacionados e complementares: demonstrar iniciativa para utilizar a escrita, quer em situações lúdicas, quer nas rotinas do dia-a-dia; explorar diferentes formas de escrita; envolver-se em diferentes tarefas de escrita e adequar formas de escrita a contextos específicos. (Mata, 2008)

1.5.4 AMBIENTES PROMOTORES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Segundo Mata (2008), os ambientes de aprendizagem que as crianças frequentam devem ser ricos em oportunidades de escrita, promovendo o seu contacto e exploração. Devem ser ambientes estimulantes, onde se criem incentivos intencionais na utilização e reflexão sobre a escrita e suas características. Em seguida, são apresentadas algumas das características de um ambiente promotor da aprendizagem da escrita:

- ser positivo, facilitador da exploração da escrita;
- ser estimulante para a utilização real da escrita;
- estimular, encorajar e apoiar as suas explorações e tentativas de escrita;
- deve promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita;
- deve respeitar as características conceptuais de cada uma das crianças, não procurando pressionar nem saltar etapas;
- deve atribuir um papel activo às crianças, consideradas como produtoras de escrita, e não de meras utilizadoras ou reproduzidoras;
- deve fomentar oportunidades de escolha de acordo com os gostos e vivências de cada um, para que as aprendizagens sejam significativas.

Neste contexto e no que se refere à exploração da funcionalidade, o educador poderá desenvolver algumas acções que podem ser adequadas a cada contexto específico tais como:

- proporcionar oportunidades para escrever em actividades sugeridas ou orientadas como em situações de jogo ou brincadeira, facilitando o acesso a materiais de escrita diversificados;

- integrar a escrita nas vivências e rotinas do jardim-de-infância de modo a que as suas finalidades sejam entendidas e que as crianças atribuam significado ao que fazem, com finalidades e objectivos claros;
- servir de modelo às crianças, escrevendo de forma natural e intencional, evidenciando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito;
- registar por escrito o que as crianças dizem;
- proporcionar oportunidades para as crianças partilharem situações de escrita com os colegas;
- envolver as famílias para que elas compreendam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos e dos incentivos e elogios ao que os seus filhos vão fazendo;
- produzir livros diversos, trabalhando os procedimentos necessários à sua elaboração;
- construir livros de “alfabeto”, onde cada criança escolhe uma letra e numa folha desenha alguns objectos cujo nome começa por essa letra. O educador escreve o nome dos objectos e as crianças copiam-nos para o livro;
- promover a utilização do computador, onde as crianças podem brincar com as letras e se vão apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita/cima-baixo) e da sua linearidade;
- facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita (fazer listagem de palavras que começam ou terminam da mesma maneira, realçando a parte que é semelhante; produzir rimas e passar ao seu registo, realçando a parte semelhante; isolar palavras na frase e realçar os espaços entre palavras, etc).

1.5.5 ASPECTOS FIGURATIVOS

Na óptica de Mata (2008), a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre a escrita e desenho. Mesmo em formas muito rudimentares de escrita, conseguimos identificar claramente que o desenho é diferente da escrita.

Gradualmente, as crianças vão diferenciando as letras do nosso sistema de escrita de outro tipo de caracteres e através da identificação de algumas letras, as crianças começam a associar a letra ao respectivo nome.

A orientação é outra das características da escrita que desde muito cedo transparece nas produções das crianças. Através delas, apercebemo-nos dos princípios

direccionais que já integraram e dos que estão em fase de integração. Verificam-se, neste domínio, avanços e retrocessos” que fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda da escrita.

Segundo Silva (2003), estudos realizados comprovam também a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte.

Mata (2008) considera que o conhecimento do nome das letras pode, em muitos casos, apoiar e facilitar nas primeiras tentativas de estabelecer correspondências correctas entre o som isolado e a letra a utilizar na escrita (por exemplo, o d para “dedo”).

O conhecimento das letras é um elemento facilitador no processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento.

A aprendizagem das letras deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos ou como forma de dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita. Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante pois são as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro.

Como estratégias assentes na importância do papel do nome próprio, podem ser desenvolvidas as seguintes: introdução de cartões com os nomes; listagem dos nomes no mapa de presenças; etiquetagem de cabides e de caixas de material.

Estes são apenas alguns exemplos que apresentados de forma clara e com letras bem diferenciadas, podem ser uma via importante para a criança tomar consciência das características do seu nome, das letras que o constituem, da sua organização e regularidade. São também de extrema importância as oportunidades de confronto com diferentes formas de escrita e até diferentes estratégias daí decorrentes.

Assume, paralelamente, relevância a comparação de formas diferentes de escrita entre as crianças. Procurando compreender como os outros fazem, ou tendo que justificar porque escreveram de determinado modo, terão oportunidade de reflectir de forma mais aprofundada, reformulando e reelaborando, sempre que necessário, as suas estratégias e concepções.

1.5.6 ASPECTOS CONSTRUTIVOS

Ferreiro (cit. por Mata, 2008) considera que a atenção não deve ser direccionada apenas para os aspectos figurativos da escrita. É necessário, também, analisar os aspectos construtivos, os quais são de extrema importância para uma compreensão de todo o processo.

Mata (2008) considera que, gradualmente, as crianças são orientadas por critérios quantitativos que se referem a algum controlo na quantidade de letras utilizadas e critérios qualitativos que se prendem com a variedade de caracteres utilizados.

Neste processo de apreensão da linguagem escrita, a etapa que se segue é a compreensão de que a escrita representa o oral. Esta associação começa por ser pontual e muitas vezes, posterior à escrita (associar uma letra a cada palavra ou a cada sílaba, ou duas ou mais letras a cada sílaba isolada), e gradualmente, passa a ser mais sistemática.

Posto isto, só o respeito pelas conceptualizações de cada criança permite uma evolução sem pressões nem sobressaltos. Para que as crianças desenvolvam conceptualizações cada vez mais avançadas e sistemáticas é necessário considerar outros factores que condicionam essa evolução: a consciência fonológica e a ocorrência de conflitos e confrontações e consequentes reflexões deles decorrentes.

1.6 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os trabalhos realizados no âmbito da consciência fonológica surgem na sequência de investigações que pretendiam explicar as dificuldades de aprendizagem com base em algum tipo particular de défice instrumental (aptidões visuais, auditivas, psicomotoras ou linguísticas).

Vários autores debruçaram-se, nas últimas décadas, sobre o papel da tomada de consciência dos diversos segmentos da linguagem oral enquanto factor primordial para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nas suas fases iniciais.

Os primeiros estudos realizados nos anos sessenta evidenciaram as dificuldades infantis em manipular as unidades fonéticas da fala. A partir dessa data multiplicaram-se as investigações que fundamentam a importância das capacidades de análise explícita das unidades da fala para a aquisição da leitura num código alfabético.

A capacidade de reflexão consciente, num sistema alfabético, implica a análise dos sons da língua ao nível do fonema, ou seja, implica o desenvolvimento da consciência fonológica, que, segundo Gombert (1990, cit. por Horta e Martins, 2004), é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular propositadamente.

Mata (2008) refere que a consciência fonológica se prende com a compreensão de que as palavras são formadas por sons. A componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba. A mais pequena unidade sonora que pode alterar o significado de uma palavra chama-se fonema. Normalmente, os fonemas estão associados a uma letra (o caso do /p/) mas outros a combinações de letras (o caso do /ch/). A consciência fonémica refere-se à capacidade de ouvir e manipular fonemas.

De acordo com Martins e Silva (1999), o conceito de consciência fonológica pode ser definido como a capacidade de conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais. A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas (ou seja unidades do tipo ataque e rima nas quais se pode decompor as sílabas. O ataque diz respeito à consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais da sílaba _ por exemplo /m/ em mar ou /fl/ em flor, a rima é constituída pela subsequente série de fonemas _ /ar/ de mar ou /or/ de flor) (Gombert, 1990, cit. por Martins e Silva, 1999).

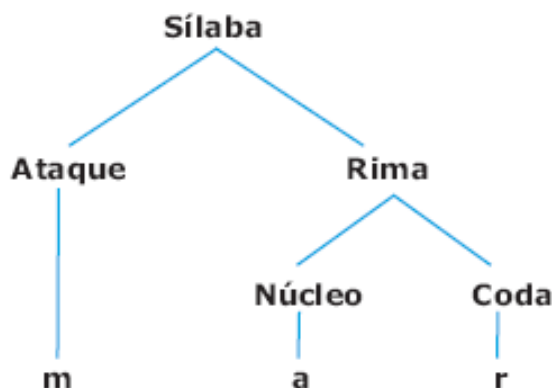


Imagem 3 - Constituintes Silábicas

(Alves et al , 2007:16)

Martins (1996), citando diversos autores, entre os quais Gombert (1990), Tunner et al. (1991) e Wagner e Torgesen (1987), analisa a consciência fonológica como um conceito que remete para a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas assim como as de as manipular de uma forma deliberada.

Alves et al (2007) referem-se à consciência fonológica como a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. Tomando em consideração a unidade palavra, é a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior.

Estes autores consideram que um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita é a promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). É necessário ter presente que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas.

O código alfabético requer uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala. Assim, a tarefa da escola deve ser a de promover o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica (capacidade de identificar e manipular as unidades do oral). O treino sobre as unidades do oral deve preceder a introdução das unidades do código alfabético.

Investigações centradas nas representações infantis relativamente à linguagem escrita têm valorizado o papel activo da criança na apreensão das características do código alfabético. Um dos trabalhos de referência, nesta linha, foi efectuado por Ferreiro e

Teberosky (1986, cit. por Martins e Silva, 1999:50), onde as autoras defendem a ideia de que

“(...) as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas”.

Nesta linha de trabalhos, é valorizado o papel activo da criança como principal actor das descobertas que faz, construindo gradualmente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita nas suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona. A criança elabora hipóteses conceptuais que, ao serem confrontadas com novas informações, irão ser revistas de modo a integrar esses novos dados ou de modo a manter a consistência interna das conceptualizações construídas.

“A descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e implicam que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral (...). Esta capacidade, que abarca diversos e específicos aspectos, é globalmente designada por consciência fonológica e é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico. O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas). Entre a ténue sensibilidade à produção de um som de fala e a capacidade para soletrar os sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração.” (Sim-Sim, 2009:22,23)

Investigações neste âmbito têm demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um facilitador do sucesso posterior na aprendizagem da leitura.

Segundo Mata (2008), embora algumas competências fonológicas se desenvolvam à medida que se aprende a ler e a escrever, outras precedem a aquisição da leitura convencional. Muitas crianças desenvolvem alguns aspectos da consciência fonológica através das actividades e brincadeira em casa e no jardim-de-infância. Estas aquisições fazem-se a partir da leitura de livros, jogos de rimas, lengalengas, canções, brincadeiras com palavras, etc. Porém, outras crianças necessitam de uma abordagem mais sistemática e intencional, devido, muitas vezes, ao facto de não terem tido a oportunidade de passar por experiências e actividades do tipo das acima enunciadas.

Nesse período, é importante que a criança desenvolva um conjunto de capacidades de consciência fonológica nomeadamente a capacidade para produzir e detectar rimas,

segmentar palavras em sílabas, aglutinar sílabas em palavras, manipular e substituir sílabas em palavras, suprimir e adicionar sílabas em palavras, identificar sílabas iguais, identificar sons finais iguais, identificar sons iniciais iguais e associar sons a letras.

Investigações nesta área têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com o desempenho dos sujeitos na oralidade: sujeitos com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Logo, o trabalho sobre a consciência fonológica na escola, o qual deve ser de treino sistemático, permitirá promover o sucesso escolar, prevenindo o insucesso na leitura e na escrita.

A consciência fonológica divide-se em três tipos: consciência silábica (ao isolar sílabas), consciência intrassilábica (ao isolar unidades dentro da sílaba) e consciência fonémica ou segmental (ao isolar sons da fala).

Na literatura, é mencionado que o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala), as quais são de desenvolvimento mais lento. Um falante de Português consegue dividir as palavras em sílabas mesmo antes de conhecer este conceito.

Quanto à consciência intra-silábica, entendida como a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba, poucas são as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais à entrada na escola.

No que se refere à consciência fonémica, estudos revelaram que as crianças portuguesas demonstram um fraco ou inexistente desenvolvimento deste tipo de consciência à entrada na escola.

Assim, tendo em conta os resultados das investigações realizadas no âmbito da consciência fonológica das crianças à entrada na escola, é recomendado que se comece pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente, seguindo-se o treino da consciência intrassilábica e da consciência fonémica.

No desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o professor deve estar munido de instrumentos de descrição linguística que facilitem a tarefa de identificação de estratégias de estimulação da consciência fonológica dos seus alunos, quer das sílabas, como dos constituintes silábicos e sons da fala.

A escola deve trabalhar, de forma progressiva, os diversos aspectos da oralidade, o que permitirá um tratamento mais adequado da complexidade inerente ao uso do código alfabético, preservando a consciência da riqueza do património linguístico da criança (por exemplo, a existência de 14 vogais – 9 orais e 5 nasais), não o reduzindo à sua expressão escrita. Para tal, desde o início, o treino deve ser suportado por pistas quinestésicas,

auditivas, visuais e tácteis, por estimularem os canais sensoriais da criança e por melhor promoverem a consciência dos aspectos fonológicos que se pretende desenvolver.

“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 sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica. A realização diária de exercícios com estruturas similares mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento (meta) fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica).” (Alves e tal, 2007:31)

Estudos realizados mostraram que a aquisição da linguagem escrita num sistema alfabético implica uma mudança ao nível das representações linguísticas e, em particular, das representações fonológicas. As crianças, desde cedo, são capazes de discriminar variações nos estímulos sonoros da fala e utilizam facilmente as diferenças entre os sons, mesmo ao nível dos fonemas, para estabelecer a distinção entre palavras. A maioria das crianças distingue facilmente palavras que diferem num único fonema como “gato, pato, fato e cato”, mas o contraste fonémico que permite distingui-las é feito de forma intuitiva, inconsciente. (Tunmer, 1989, cit. por Martins e Valente, 2004).

Até aos seis-sete anos de idade, as crianças parecem mais sensíveis ao conteúdo semântico da linguagem que à sua forma, concentrando-se mais no significado de uma mensagem do que nos aspectos formais do significante. (Mendes & Alves Martins, 1986, cit. por Martins e Valente, 2004). Porém, como aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a percepção e produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso reflexivo, denominado consciência fonológica (Defior, 1998, cit. por Martins e Valente, 2004). Esta capacidade de analisar o fluxo oral de forma consciente é considerada uma competência crítica para a aquisição da leitura e escrita.

A investigação realizada neste contexto demonstrou, ainda, que a acção da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita nas suas fases iniciais é coadjuvada pelo conhecimento do nome das letras. Discute-se também, há muitos anos, a influência dos métodos de ensino no desenvolvimento de competências metalinguísticas e os dados de estudos realizados em diferentes línguas parecem indicar que as características da ortografia e fonologia da língua desempenham um papel importante neste processo.

Relativamente à relação particular correspondência som/grafema e às implicações pedagógicas daí decorrentes, a investigação mostrou-nos que:

- saber juntar sons da fala (fonemas) é essencial para decifrar palavras;
- é mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) do que unidades de som mais pequenas;
- a segmentação fonémica e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonémica;
- a capacidade para soletrar as letras de uma palavra depende da capacidade para segmentar oralmente palavras e sílabas;
- a eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as actividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala.

Posto isto, na fase que antecede o ensino formal da decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são factores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura.

1.6.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

O desenvolvimento da consciência fonológica é difícil para muitas crianças uma vez que exige uma mudança ao nível das representações linguísticas. A dificuldade desta mudança depende do grau de abstracção dos segmentos sonoros a analisar.

Segundo diversos autores, a análise explícita da estrutura fonológica da fala pode ser efectuada a três níveis: sílabas, fonemas e unidades intra-silábicas. Estas últimas são unidades do tipo ataque e rima, em que se podem decompor as sílabas. O ataque refere-se à consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais e a rima é composta pelos fonemas que se seguem. As sílabas, dado que correspondem a actos articulatórios são os segmentos sonoros mais salientes da palavra e consequentemente os mais fáceis de analisar. Os fonemas exigem um grande esforço de análise explícita, pois não existe nenhuma base física simples que facilite o seu reconhecimento. Esta natureza abstracta dos fonemas decorre do facto de não poderem ser percebidos isoladamente como unidades discretas e invariantes, na medida em que surgem co-articulados na corrente acústica, sendo a sua percepção influenciada pelo contexto dos sons próximos. Por sua vez, a análise das unidades intra-silábicas parece situar-se num nível intermédio de dificuldade, entre a sílaba e o fonema.

A relação entre os vários níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura foi evidenciada por diferentes tipos de estudos (longitudinais, correlacionais e de treino).

Os trabalhos desenvolvidos por diversos autores mostraram que a consciência silábica e a consciência fonémica são bons preditores do sucesso na aprendizagem da leitura. No que diz respeito à consciência intra-silábica, estudos em língua inglesa evidenciaram a existência de uma forte relação entre esta competência e os progressos posteriores em leitura. Contudo, os resultados de estudos em língua portuguesa mostraram que, ao contrário do que acontece na língua inglesa, a capacidade para detectar a rima das sílabas desempenha um papel relativamente menor na aquisição da leitura e escrita do português.

Actualmente, a consciência fonológica é maioritariamente reconhecida como uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura, ou seja, parece existir uma causalidade recíproca. Aceita-se que a criança necessita de um nível mínimo de consciência fonológica para aceder ao código escrito com sucesso e, por sua vez, a aprendizagem da leitura irá desenvolver mais esta competência.

Blevins (1997) atribui à consciência fonológica um papel muito importante na aprendizagem, sendo facilitadora da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e para segmentar palavras na escrita. A consciência fonológica é crítica para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo que as crianças que não têm este tipo de consciência linguística estão entre os piores leitores.

O treino da consciência fonológica fornece as bases sobre as quais se constrói a instrução fónica e pode ser usado para ajudar as crianças a:

- reconhecer rima e aliteração;
- realizar tarefas de “estranheza”;
- juntar oralmente partes de palavras;
- juntar sílabas em palavras;
- contar sons nas palavras;
- segmentar oralmente as palavras;
- realizar tarefas de manipulação de fonemas;
- distinguir entre sons e palavras;
- isolar sons iniciais, mediais e finais nas palavras;
- discriminar, pela audição, sons específicos nas palavras;
- preparar para a instrução fónica.

A maioria das actividades de consciência fonológica é oral e baseada no jogo. Os exercícios de reconstrução oral ajudam as crianças a ouvir como os sons se juntam para

formar palavras. As crianças com dificuldade na reconstrução oral das palavras têm dificuldade na reconstrução das palavras na leitura. Por outro lado, as actividades de segmentação, ajudam as crianças a separar as palavras em sons. Estas actividades levam à soletração, actividade em que as crianças começam a segmentar as palavras nos seus sons constituintes para as escrever. As crianças com dificuldade na segmentação oral têm dificuldade em analisar as palavras para as soletrar na escrita. Com as actividades de reconstrução e de segmentação de sons das palavras, o treino da consciência fonológica tem um grande impacto no desenvolvimento da leitura das crianças.

1.6.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E CONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS

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

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

No caso particular da Língua Portuguesa, a grande maioria dos nomes das letras incluem pelo menos um dos sons que lhes correspondem, embora não contenham outros, pois alguns grafemas representam mais do que um fonema (à letra “s” corresponde o fonema /s/ e o fonema /z/) e o inverso também é verdadeiro, ou seja, alguns fonemas são representados por mais do que um grafema (ao fonema /s/ correspondem os grafemas “s”, “c” ou “ç”). Em diversas investigações com crianças portuguesas (Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale e Cary, 1998, citados por Martins e Valente, 2004), o número de letras conhecidas revelou ser o melhor preditor dos resultados em leitura.

1.6.3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A ESCRITA

Na óptica de Horta e Martins (2004), a linguagem escrita surgiu da necessidade de se codificar a linguagem oral, no sentido de perpetuar a mensagem, ou seja, aquilo que se pretende comunicar.

“Um dos componentes da escrita é a ortografia, que podemos definir como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu

carácter convencional (Carvalho, 1986; Perfetti, 1997), ditado pelo costume e etimologia das palavras (Carvalho, 1986), pelo uso e evolução histórica (Morais & Teberosky, 1994). A ortografia reflecte, por conseguinte, a história e cultura da língua que representa.” (Horta e Martins, 2004:213)

Ao inverso da linguagem oral, a linguagem escrita e, concretamente, a ortografia, necessitam de uma aprendizagem formal, pelo que é pertinente compreender os processos inerentes a essa aprendizagem, no sentido de adequar estratégias de ensino que visem o desenvolvimento ortográfico. Dado que a linguagem escrita codifica a linguagem oral, através dos sistemas de escrita, importa compreender como essa codificação é feita, ou seja, de que forma os diferentes sistemas de escrita influenciam a sua aprendizagem.

A aprendizagem das regras que ligam a linguagem escrita à linguagem oral requer por parte da criança uma elevada capacidade de reflexão, de forma consciente, sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre ambas (Alves Martins e Niza, 1998).

Os autores que estudam estas questões são unânimes em considerar o papel fundamental que a consciência fonológica desempenha na aquisição da ortografia, na medida em que a aprendizagem das correspondências fonema/grafema está fortemente dependente da consciência fonológica da criança.

Segundo Martins e Silva (1999), a fonetização da escrita envolve a mobilização estratégica de conhecimentos relativos aos nomes das letras e algumas intuições de como a organização linear dos sons corresponde à sequência espacial das letras.

As autoras consideram que a criança começa de um modo mais claro a ter a noção de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros (ainda que ao nível silábico) e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as propriedades sonoras desse segmento, o que provavelmente precederá a compreensão de como as letras podem ser usadas nas actividades de leitura e escrita.

Morais e Teberosky (1994, cit. por Horta e Martins, 2004), mencionam ainda outros factores que irão influenciar a aprendizagem da ortografia, como o dialecto oral (escrever como se fala), e a experiência com material escrito, já que quanto mais tempo de escolarização formal e mais exposição à escrita impressa a criança tiver (leitura), mais facilidade terá no processamento ortográfico.

Ehri (1997, cit. por Horta e Martins, 2004), propõe a existência de três vias de acesso à ortografia: para a escrita de palavras familiares, através da memória (acesso à representação em memória lexical a partir de uma palavra escutada e recuperação das sequências de letras) e para a escrita de palavras não familiares através da invenção (criação de uma ortografia plausível estendendo a pronúncia e segmentando-a em

unidades) e através da analogia (acesso a uma palavra familiar por referência a um padrão de pronúncia análogo em memória lexical, recuperação das letras correctas e invenção das letras que faltam).

Segundo Horta e Martins (2004), as crianças, podendo ainda não ter alcançado um nível de explicitação verbal, no que respeita ao conhecimento ortográfico, as representações das teorias que constroem sobre a ortografia de uma palavra, podem reflectir-se na sua escrita. Por conseguinte, os erros dados pelas crianças desempenham um papel fundamental, pois permitem-nos aceder às suas representações sobre a grafia correcta e devem ser encarados não como um défice de uma norma, mas como uma manifestação de um trabalho intelectual. Relativamente ao ensino e à aprendizagem da ortografia, os erros devem ser analisados, para que a criança reflecta sobre as razões que estiveram na sua origem. Os professores devem criar na criança, uma “dúvida ortográfica”, confrontá-la com diferentes grafias da mesma palavra e levá-la a reflectir sobre a grafia correcta.

Neste sentido, as interacções sociais desempenham um papel fundamental na aprendizagem e domínio da ortografia já que vão ajudar a criança a construir representações correctas sobre a forma de ortografar, promovendo o acesso consciente ao conhecimento e à sua explicitação verbal.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 INTRODUÇÃO

O processo de apropriação da leitura e da escrita tem sido tema de várias investigações. Nas últimas décadas, tem-se atribuído uma importância acrescida ao papel activo do aluno neste processo, com especial enfoque na compreensão da funcionalidade para que as aprendizagens sejam verdadeiramente significativas por oposição a estratégias repetitivas e mecanicistas.

Na aprendizagem da leitura e da escrita estão presentes factores pedagógicos, relacionados com o ambiente criado pelo educador ou professor e cognitivos, nos quais se inserem os conhecimentos fonológicos.

Finda a revisão da literatura sobre a temática, torna-se pertinente junto dos intervenientes no processo educativo das crianças, educadores e professores, obter respostas para a seguinte questão:

Será que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita se relaciona com factores pedagógicos e cognitivos?

2.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

Na investigação que desenvolvemos recorreremos a uma metodologia quantitativa. A utilização de métodos quantitativos está essencialmente ligada à observação de fenómenos, à formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, ao controlo de variáveis, à verificação ou rejeição de hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística. «Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos.» (Carmo e Ferreira, 1998:175)

A validação foi realizada a um número mínimo de 25 pessoas e face a um pré-questionário devidamente elaborado e estruturado, os inquiridos não acrescentaram nem propuseram questões relativas ao mesmo. Após esta validação foram aplicados 75 questionários.

2.3 HIPÓTESES

Para a formulação das hipóteses, teve-se em consideração o problema principal: Será que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças está relacionado com factores pedagógicos e cognitivos?

As hipóteses formuladas a partir do problema principal e as respectivas variáveis foram as seguintes:

Hipótese 1 (Geral) – O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças depende de factores pedagógicos e cognitivos.

Variável Dependente – aprendizagem da leitura e da escrita das crianças

Variável Independente – factores pedagógicos e cognitivos

Hipóteses específicas:

1.1 Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e escrita.

Variável Dependente – a apropriação da leitura e escrita

Variável Independente – o ambiente estimulante na sala de aula

1.2 A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Variável Dependente – a aprendizagem da leitura e da escrita

Variável Independente – a estimulação da consciência fonológica e da decifração

Hipótese 2 (Geral) – O sucesso da aprendizagem da leitura e escrita das crianças não depende de factores pedagógicos nem cognitivos.

Variável Dependente – aprendizagem da leitura e escrita

Variável Independente – factores pedagógicos e cognitivos

2.4 OBJECTIVOS

O objectivo do questionário é aferir junto de educadores e professores se o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças está dependente de factores pedagógicos e cognitivos.

Como objectivos específicos definimos aferir se a existência de estratégias pedagógicas por parte do educador / professor na sala e o desenvolvimento de conhecimentos fonológicos por parte da criança contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

2.5 INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

O instrumento de investigação consistiu na aplicação de um questionário, que seguirá em anexo a este trabalho, por parecer ser o mais adequado e prático para a obtenção das informações pretendidas.

A validação foi realizada a um número mínimo de 25 pessoas e face a um pré-questionário devidamente elaborado e estruturado, os inquiridos não acrescentaram nem propuseram questões relativas ao mesmo. Após esta validação foram aplicados 75 questionários.

Após uma nota introdutória onde se indica o objectivo do estudo e o contexto em que se insere, segue-se a apresentação de algumas instruções de preenchimento, a fim de facilitar as respostas. As perguntas foram redigidas de forma a manter a homogeneidade e compreensão. Optou-se pela realização de questões fechadas para que as respostas fossem mais restritas e objectivas, facilitando a análise das mesmas, sendo possível levar a um tratamento quantitativo.

O questionário compreende quinze questões, com cinco opções de resposta (concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente).

A escolha da utilização dos questionários revelou-se vantajosa por permitir manter o anonimato e exercer menos pressão sobre os participantes, para que a resposta tendesse a ser mais imediata e verdadeira.

Desta maneira foi mantida a possibilidade de uma valoração quantitativa das respostas dadas mas, também, de uma valoração qualitativa das mesmas sempre que assinalada a opinião dos participantes (tipo Lickert).

De salientar que houve, ainda, o cuidado de solicitar ao órgão executivo do agrupamento de escolas a autorização para aplicação dos questionários.

2.6 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra do nosso estudo é constituída por educadores e professores do ensino básico, de ambos os sexos, que leccionam no Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva, situado no concelho de Castelo de Paiva, pertencente ao distrito de Aveiro.

Escolhemos estes grupos de docência pois são aqueles cuja formação inicial contempla, geralmente, uma abordagem à aprendizagem da leitura e da escrita e que apresentam uma maior probabilidade de possuir alguma experiência profissional nesta área.

Ao questionário responderam 75 educadores/professores do ensino básico sendo que 18 inquiridos são do sexo masculino e 57 inquiridos do sexo feminino.

Género da Amostra	Quantidade
Feminino	57
Masculino	18

Tabela 1 - Género da Amostra

2.6.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

Castelo de Paiva é uma faixa de terra caprichosamente recortada entre as províncias da Beira e do Douro Litoral, e por isso participa das belezas paisagísticas e das riquezas naturais dessas duas tão lindas e cantadas regiões. Situado a escassos cinquenta quilómetros da cidade do Porto, o concelho de Castelo de Paiva é o mais distante da sede do distrito a que pertence – Aveiro, estendendo-se desde os limites de Arouca até ao rio Douro, entre os concelhos de Cinfães, Gondomar e Santa Maria da Feira.

Desde tempos remotos que estas terras foram um pólo de atracção de diversas civilizações que lá se fixaram, usufruindo das potencialidades e riquezas que o território paivense lhes proporcionava, como o comprovam os diferentes monumentos e vestígios espalhados pelo concelho. Inicialmente, o concelho era designado apenas por ‘Paiva’, e só há cerca de um século passou a designar-se ‘Castelo de Paiva’. A palavra ‘Castelo’, que juntamente com ‘Paiva’ forma o nome do concelho, tem a sua origem na povoação do Castelo, um lugar da freguesia de Fornos, situado na foz do rio Paiva, que ali desagua no Douro.

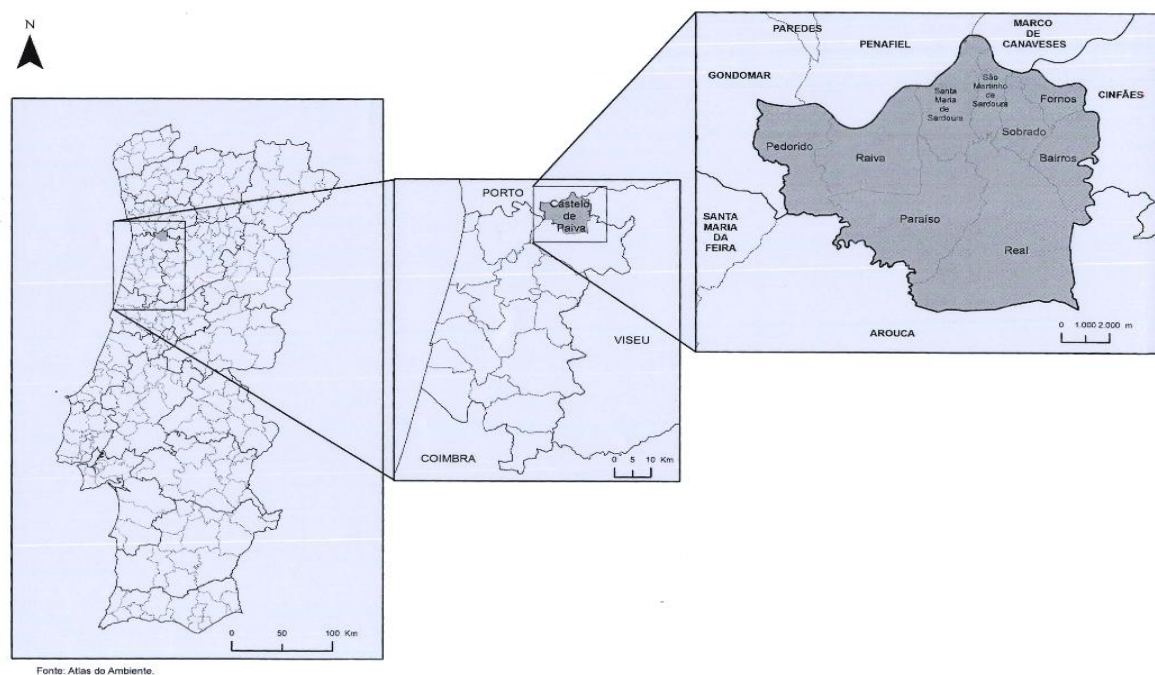


Imagem 4 - Enquadramento do concelho de Castelo de Paiva

O concelho de Castelo de Paiva apresenta, segundo o Censos de 2001, uma população residente de 17 393 habitantes que se encontram distribuídos por uma área de cerca de 114,7 km², o que representa uma densidade populacional de 151,6 hab/ km² e é constituído por nove freguesias.

FREGUESIAS	População	Área	Densidade Populacional (Hab/Km ²)
Bairros	1863	6	310,5
Fornos	1598	5	319,6
Paraíso	975	23	42,4
Pedorido	1596	14	114,0
Raiva	2421	13,5	179,3
Real	1382	31	44,6
Sardoura	2704	9	300,4
S. Martinho	1932	2,5	772,8
Sobrado	2922	5	584,4
Total	17393	114,7	151,6

Tabela 2 - Distribuição da população no concelho de Castelo de Paiva

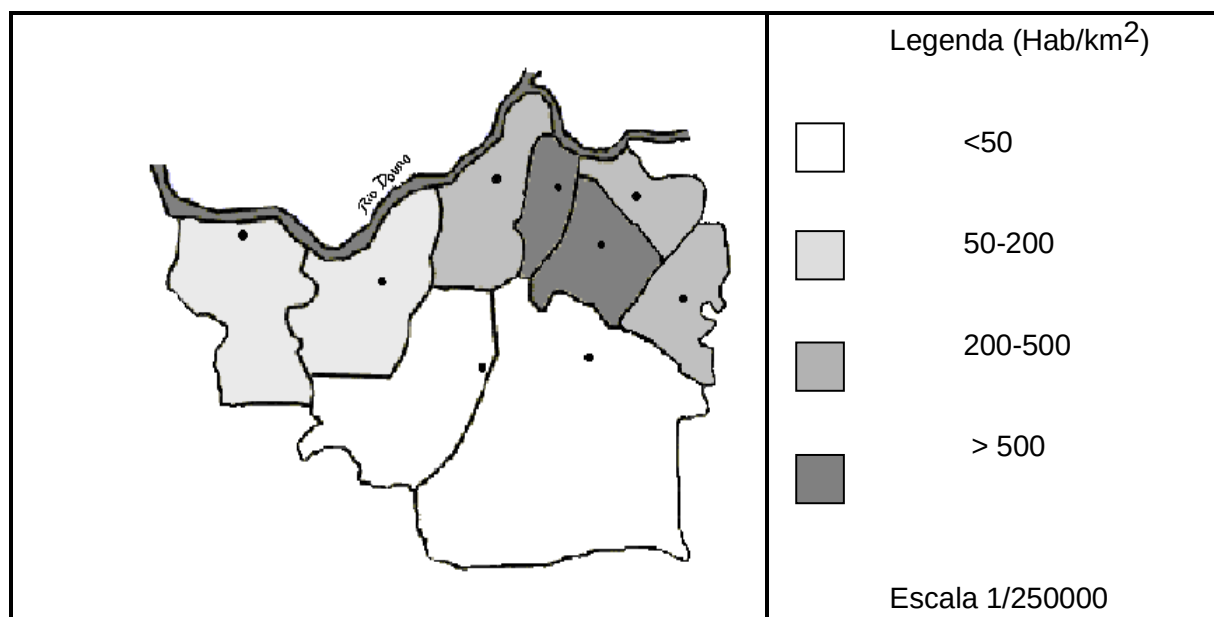


Imagem 5 - A densidade populacional em Castelo de Paiva em 2001 (INE)

Todo o concelho é dotado de um solo muito fértil, sobretudo nos vales. Também o subsolo é riquíssimo, uma vez que em tempos se procedia à extracção de chumbo, zinco, antimónio e carvão de pedra; hoje em dia apenas existem algumas pedreiras de granito e de xisto. Tradicionalmente rural, este concelho duriense, outrora marcado pela exploração carbonífera do Pejão, passou por uma forte industrialização nos últimos anos: novas e modernas unidades fabris surgiram, destacando-se os investimentos nas áreas do calçado, têxtil, madeiras e maquinaria, que trouxeram mais progresso e emprego para a região.

Porém, nos últimos anos, o encerramento da principal unidade empregadora do concelho, a 'Clark's', deixou no desemprego cerca de oitocentos trabalhadores, contribuindo, deste modo para o agravamento da situação económica da população do concelho, já que se trata de uma população com baixo nível de escolaridade e sem perspectivas de emprego.

De seguida, procede-se à análise da estrutura activa da população do concelho no ano de 2001. Assim, em Castelo de Paiva havia uma população activa de 7826 indivíduos, dos quais 7177 se encontravam empregados, logo, 649 estavam em situação de desemprego, o que equivale a uma Taxa de Desemprego de 8,3% (INE, 2001); a Taxa de Desemprego feminina era de 5,7%, o que constitui mais do dobro da Taxa de Desemprego masculina que era de 2,6%.

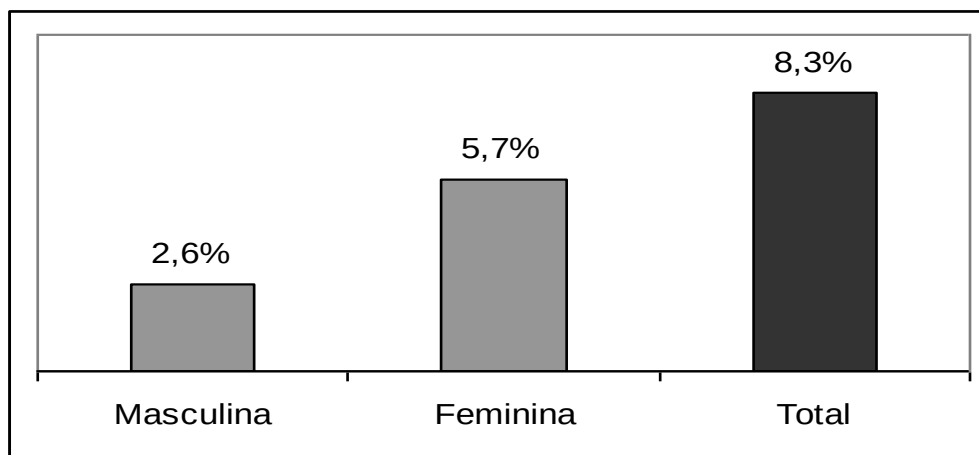


Gráfico 1 -Taxa de Emprego em Castelo de Paiva em 2001 (INE 2001)

O concelho teve em 2001 uma Taxa de Actividade de 45,1%, sendo 53,5% para os homens, e 36,9% para as mulheres, o que significa que havia muitas mulheres em idade activa que não exerciam qualquer profissão ou que não efectuavam descontos.

Ao nível da escolarização da população do concelho, podemos constatar que no ano de 2001 havia uma Taxa de Analfabetismo de 9,3%, (o que significa que ainda havia cerca de 1618 pessoas que não sabiam ler nem escrever).

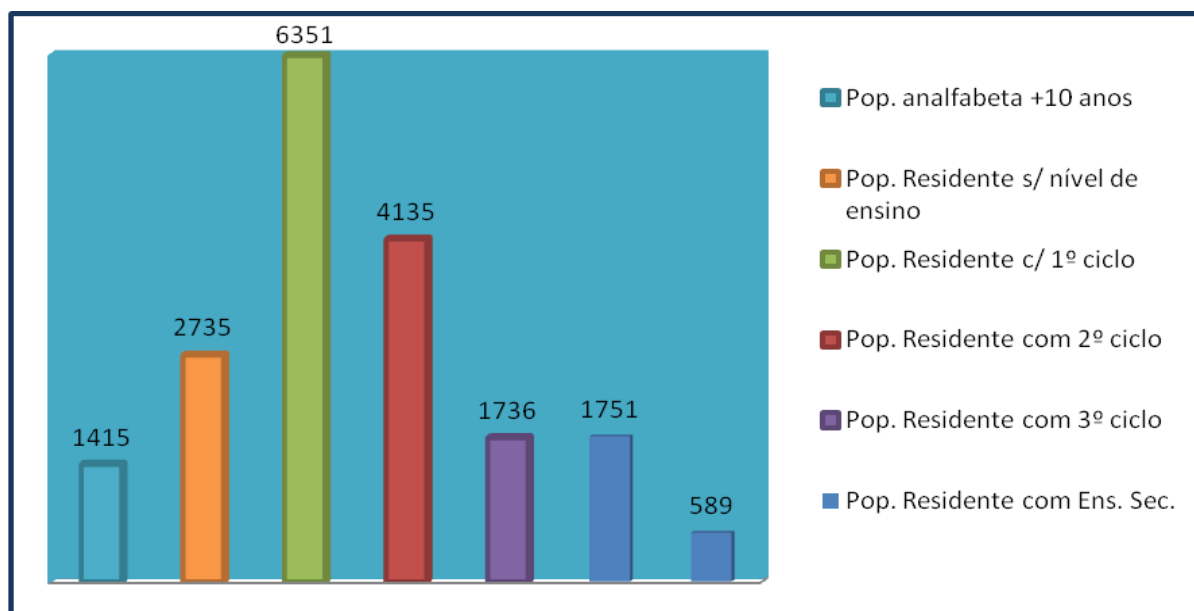


Gráfico 2 - A escolarização da população no concelho de Castelo de Paiva (INE, 2001)

Como se pode constatar através da análise, as habilitações literárias da população do concelho eram baixas, uma vez que metade da população do concelho ou não tinham

qualquer nível de escolaridade, ou apenas tinham o primeiro ciclo. De salientar que havia ainda cerca de 1415 pessoas com mais de 10 anos que eram analfabetas e apenas 589 pessoas tinham o ensino superior.

2.6.2 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

2.6.2.1 RECURSOS FÍSICOS E INSTALAÇÕES

O Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva é constituído pelo edifício da Escola Secundária, da Escola EB2/3 e por doze Escolas do Primeiro Ciclo e doze Jardins de Infância, distribuídos pelas freguesias de Sobrado, Bairros, Fornos, Real, S. Martinho e Santa Maria de Sardoura.

2.6.2.2 INSTALAÇÕES DOS JI E EB1 / ALUNOS 2009/2010

Estabelecimento de ensino	Nº de salas	Anos de escolaridade	Nº de alunos
EB1 da Ladroeira	2	2º/3º	7/6
		1º/4º	8/9
JI da Ladroeira	1		23
EB1 de S. Lourenço	4*	1º	20
		2º	15
		3º	21
		4º	18
JI de S. Lourenço	1		25
EB1 da Cêpa	4	1º	17
		2º	16
		3º	17
		4º/3º	19/2
JI de Fornos	2		43
EB1 do Adro	3**	1º	15
		2º	17

		4º	14
JI do Adro	1		18
EB1 de Nojões	1	3º	19
JI de Nojões	1		22
EB1 da Cruz da Agra	4	1º	25
		2º	18
		3º	20
		4º	21
JI S. Martinho	2		34
JI de Crava	1		19
EB1 de Vila Verde	2	4º	10
		3º	9
JI de Vila Verde	1		20
EB1 de Oliveira Reguengo	4	3º	12
		4º	6
JI de Oliveira Reguengo	1		20
EB1 de Pereire	4	--	--
		2º	11
		3º	13
		4º	16
JI de Pereire	1		22
EB1 de Sá	3	1º	22
		2º	12
		3º	14
JI de Sá	1		25
EB1 de Castelo de Paiva nº 1	2	1º	24
		2º	18
		3º(Funciona na EB2,3)	24
		4º(Funciona na EB2,3)	21
JI de S. Geão	3		55

EB1 de Castelo de Paiva nº 2	5	1º	25
5		2º	19
5		2º	19
5		3º	24
5		4º(Funciona na EB2,3)	19
5		4º(Funciona na EB2,3)	21
* duas das salas são cedidas pela Câmara Municipal)			
** 2 salas funcionam numa casa da paróquia com poucas condições			

Tabela 3 - Estabelecimentos de ensino / alunos

2.6.2.3 INSTALAÇÕES DAS ESCOLAS EB2,3 E SECUNDÁRIA

Salas	EB2,3	Secundária
Salas de aulas normais	14	25
Salas de trabalho	3	2
Salas de EVT/ EV	2	2
Salas de ET	1	1
Salas de Ciências e Laboratórios	3	4
Salas de Informática	1	3
Gabinete da C. Executiva	1	1
Sala de Reuniões		1
Sala de Professores	1	1
Sala de Directores de Turma	1	1
Serviços Administrativos		1
Biblioteca	1	1
Sala de Ensino Especial	3	1
Gabinete SPO	1	1
Gabinete do SASE	1	1
Cozinha	1	1
Refeitório	1	1
Sala de Alunos (Bar)	1	1

Associação de Estudantes		1
Papelaria	1	1
Reprografia	1	1
Ginásio	1	
Campo de Jogo Exterior	1	3
Balneários	1	1
Sala de Funcionários	1	1

Tabela 4 - Instalações das Escolas EB 2,3 e Secundária

2.6.2.4 RECURSOS HUMANOS

Frequentam o Agrupamento cerca de 2360 alunos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, distribuídos da seguinte forma:

Ciclos		Alunos
J. Infância		326
1º Ciclo		663
2º Ciclo		363
3º Ciclo	Regular	477
	CEF	93
Secundário		436

Tabela 5 - Total de alunos por ciclo

Escolas/Docentes	Q.E.	QZP	Contrato	Dest	Total
JI	10 a)	6	1		
EB 1	16	21 a)	5		
Secundária/ EB2,3	66 a)	23	55 b)	10	156
			2 c)		
Total	92	56	63	10	215
a) Inclui 1 docente CEI sem componente lectiva. b) Além Quadro – Regime da Função Pública. c) Termo – Regime Contrato Individual de Trabalho.					

Tabela 6 - Pessoal Docente

Coord./Depart.	Total
Jl	3
EB 1	9
Departamento de Ciências Exactas	4
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	3 a)
Departamento de Expressões	3
Departamento de Línguas	1
Inclui 2 docentes sem componente lectiva.	

Tabela 7 - Professores Titulares por Coordenação / Departamento

Escolas	Administrativo	ASE	AAE	Cozinha	Guarda-nocturno	Total
Jl			10			10
EB 1			11			11
Secundária/ EB2,3	16	2	40	10	4	72
Total	16 a)	2	61	10	4	93
a) Inclui um funcionário a exercer funções na ASE						

Tabela 8 - Pessoal não docente

2.7 ÉTICA DA PESQUISA

É de salientar que todos os dados e respostas fornecidas pelos inquiridos foram de tratamento confidencial, mantendo-se o anonimato. Tivemos o cuidado de solicitar à direcção do agrupamento de escolas a autorização para aplicação dos questionários aos docentes.

2.8 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Os dados obtidos no questionário foram contabilizados manualmente e depois processados em tabelas do Excel. Posteriormente foram tratados e transformados em gráficos circulares, para uma fácil interpretação dos mesmos, de forma a se poderem comparar e discutir, bem como tirar algumas conclusões dos resultados.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos em relação ao questionário aplicado. A recolha de dados foi feita de forma organizada e sistematizada. O instrumento e os métodos utilizados revelaram-se adequados, pois os resultados obtidos permitiram estudar as variáveis definidas inicialmente. Os resultados foram processados de acordo com a informação fornecida pelos inquiridos e são relevantes para as considerações teóricas do estudo e da problemática proposta.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra do nosso estudo é constituída por educadores e professores do ensino básico, num total de 75 inquiridos, de ambos os sexos, que leccionam no Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva, no concelho de Castelo de Paiva, pertencente ao distrito de Aveiro.

3.2.1 GÉNERO

Relativamente ao género da amostra, é de referir que 18 inquiridos são do sexo masculino e 57 inquiridos do sexo feminino.

Género	Inquiridos
Masculino	18
Feminino	57
Total	75

Tabela 9 - Género

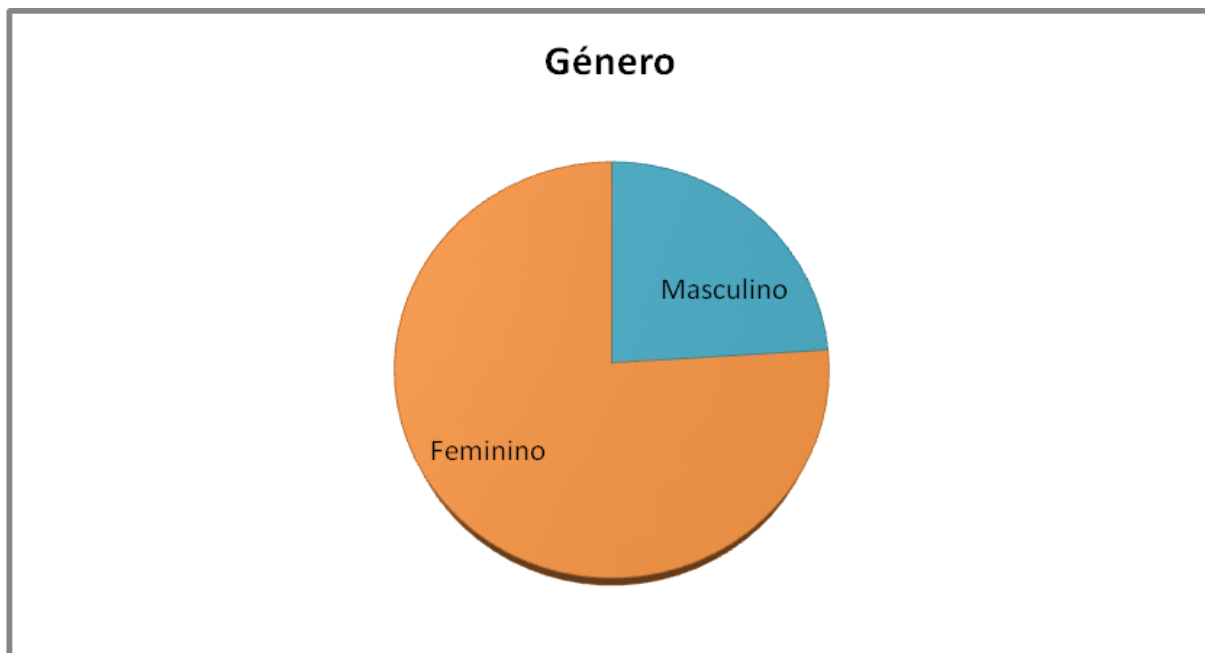


Gráfico 3 – Género da amostra

3.2.2 IDADE

A amostra foi dividida em quatro grupos etários: 22-35 anos, 36-45 anos e mais de 45 anos.

A maioria dos inquiridos situa-se no grupo etário dos 36 aos 45 anos (43%), seguindo-se o grupo dos 22 aos 35 anos (33%) e aquele com menor número de inquiridos é o grupo de mais de 45 anos (24%). A distribuição pelos grupos etários revela uma certa uniformidade.

Idade	Inquiridos	Perc. %
22-35	25	33%
36-45	32	43%
Mais de 45 anos	18	24%
total	75	100%

Tabela 10 - Idade

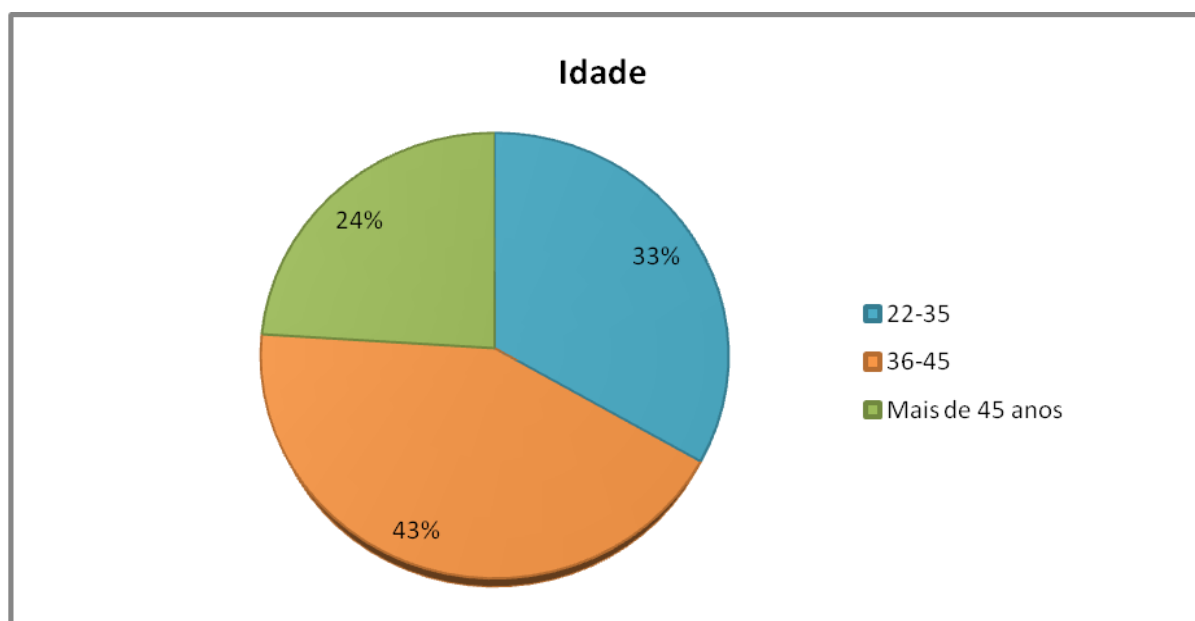


Gráfico 4 – Idade da amostra

3.2.3 GRUPOS DE DOCÊNCIA

No que se refere aos grupos de docência abrangidos, a maioria é composta por 59 Professores do Ensino Básico (79%), sendo os restantes 16 Educadores (21%).

Grupo de docência	Inquiridos	Perc. %
Educador	16	21%
Professor do Ensino Básico	59	79%
Total	75	100%

Tabela 11 - Grupo de docência

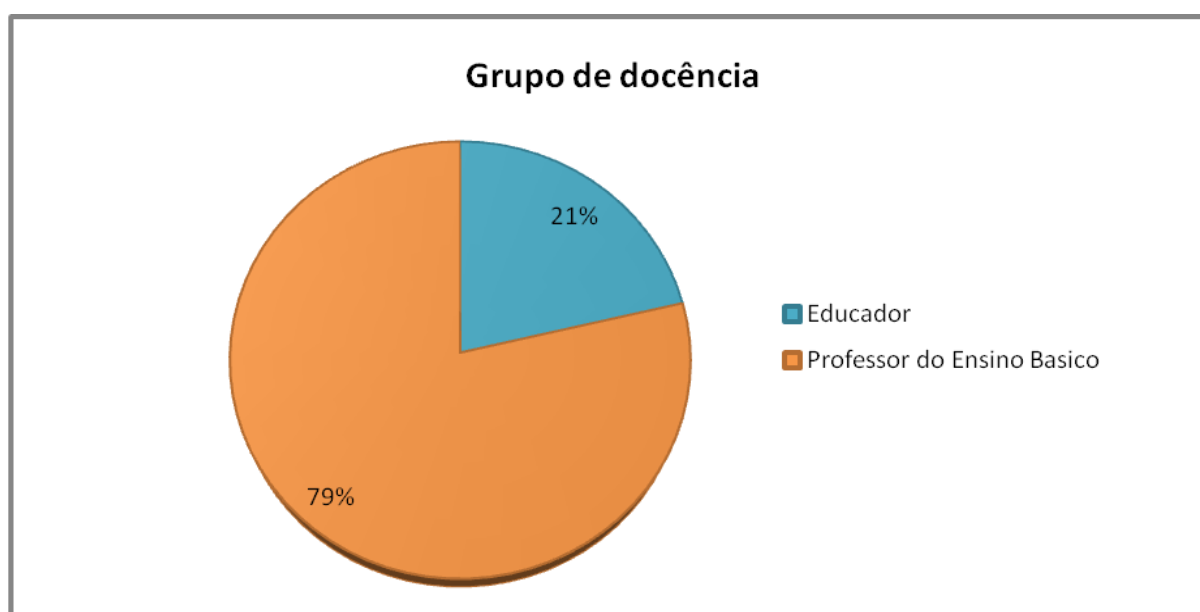


Gráfico 5 - Grupo de docência

3.2.4 TEMPO DE SERVIÇO

Analisando a experiência profissional dos inquiridos, constatámos que a maioria da amostra se encontra no intervalo correspondente de 11 a 20 anos (36%). Nos intervalos estipulados, é de referir que apenas 7 dos inquiridos (9%) possui mais de 30 anos de serviço.

Tempo de serviço	Inquiridos	Perc. %
0-10 anos	24	32%
11-20 anos	27	36%
21-30 anos	17	23%
mais de 30 anos	7	9%
Total	75	100%

Tabela 12 - Tempo de serviço

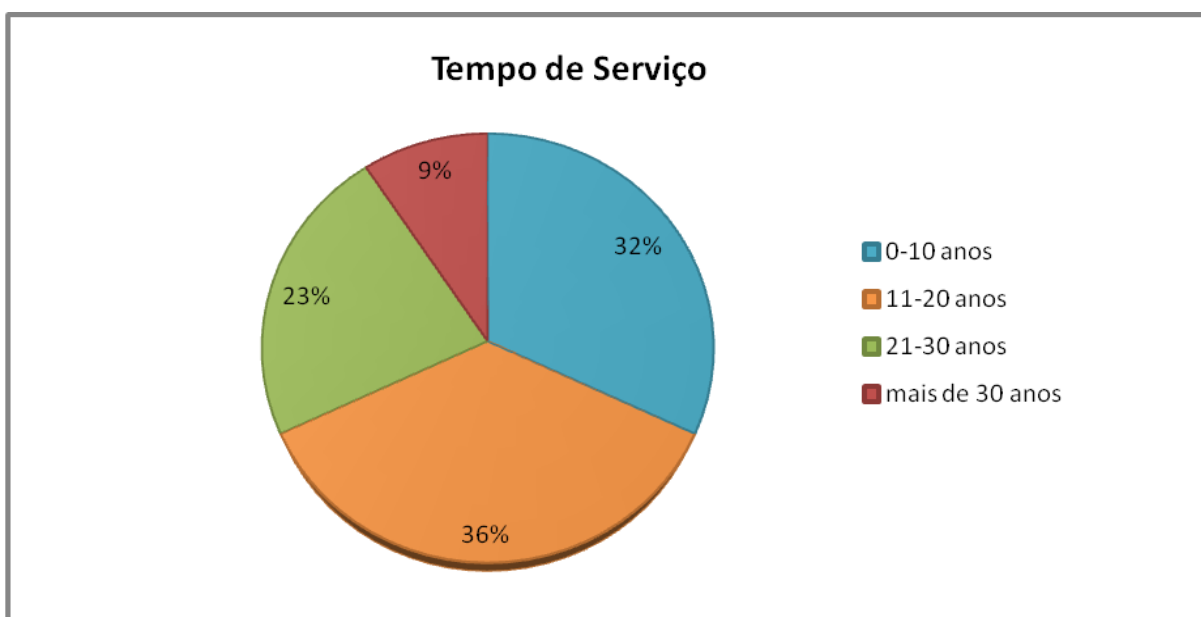


Gráfico 6 - Tempo de serviço

3.2.5 EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA

Relativamente à experiência na iniciação à leitura e à escrita, a maioria já possui experiência nesta área (71%). Apenas (29%) não tem ainda qualquer experiência.

Experiência na iniciação à leitura e à escrita	Inquiridos	Perc. %
Sim	53	71%
Não	22	29%
Total	75	100%

Tabela 13 - Experiência na iniciação à leitura e à escrita

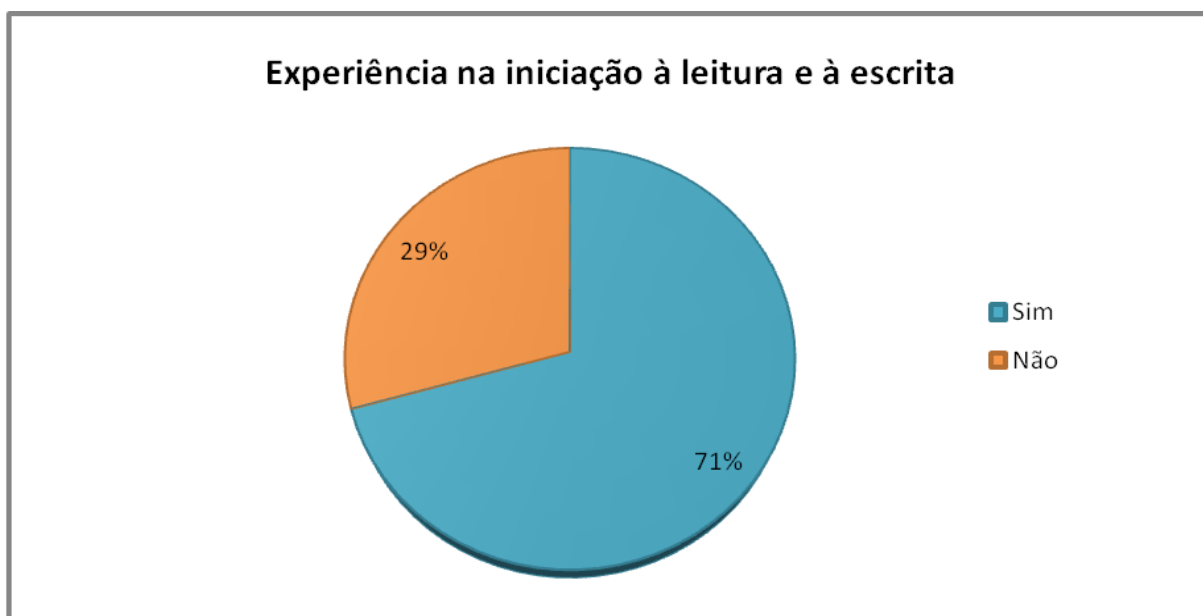


Gráfico 7 - Experiência na iniciação à leitura e à escrita

3.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Quadro Resumo	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1.A proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita.	0%	0%	4%	23%	73%
2.A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem de outros a ler.	42%	25%	19%	9%	5%
3.O apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição.	0%	0%	1%	18%	81%
4.Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem.	1%	0%	1%	30%	68%
5.Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade.	0%	0%	3%	28%	69%
6.As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber ler.	0%	7%	16%	28%	49%
7.A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos.	50%	29%	5%	10%	5%
8.A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita.	3%	0%	0%	25%	72%
9.A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita.	51%	37%	3%	5%	4%
10.A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica.	1%	0%	17%	36%	46%
11.A memorização da imagem global de palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede ao significado do que está escrito.	46%	28%	13%	9%	4%
12.A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala.	4%	3%	7%	49%	37%
13.A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.	1%	1%	14%	43%	41%
14.A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito.	1%	5%	8%	43%	43%
15.A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma.	44%	24%	17%	8%	7%

Tabela 14 - Quadro resumo dos resultados

Relativamente à primeira questão do questionário “A proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita”, a maioria dos inquiridos manifesta-se de acordo, tendo 73% assinalado a opção “Concordo totalmente”. Não houve inquiridos a assinalar as opções que dizem respeito ao “Discordo”.

A proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	55	73%
Concordo parcialmente	17	23%
Nem concordo nem discordo	3	4%
Discordo parcialmente	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 15 - A proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita

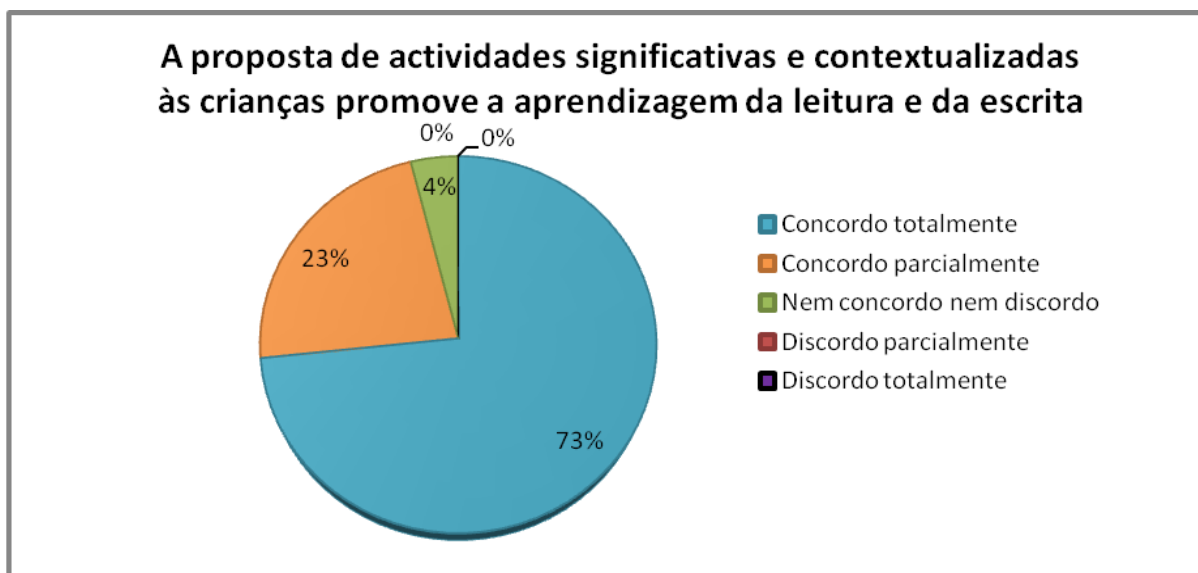


Gráfico 8 - A proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita

No que se refere à segunda questão “A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem dos outros a ler”, a maioria dos inquiridos discordou totalmente (42%) e parcialmente (25%). Dos restantes 19% não concordaram nem discordaram e 14% concordaram.

A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem dos outros a ler	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	4	5%
Concordo parcialmente	7	9%
Nem concordo nem discordo	14	19%
Discordo parcialmente	19	25%
Discordo totalmente	31	42%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 16 - A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem dos outros a ler

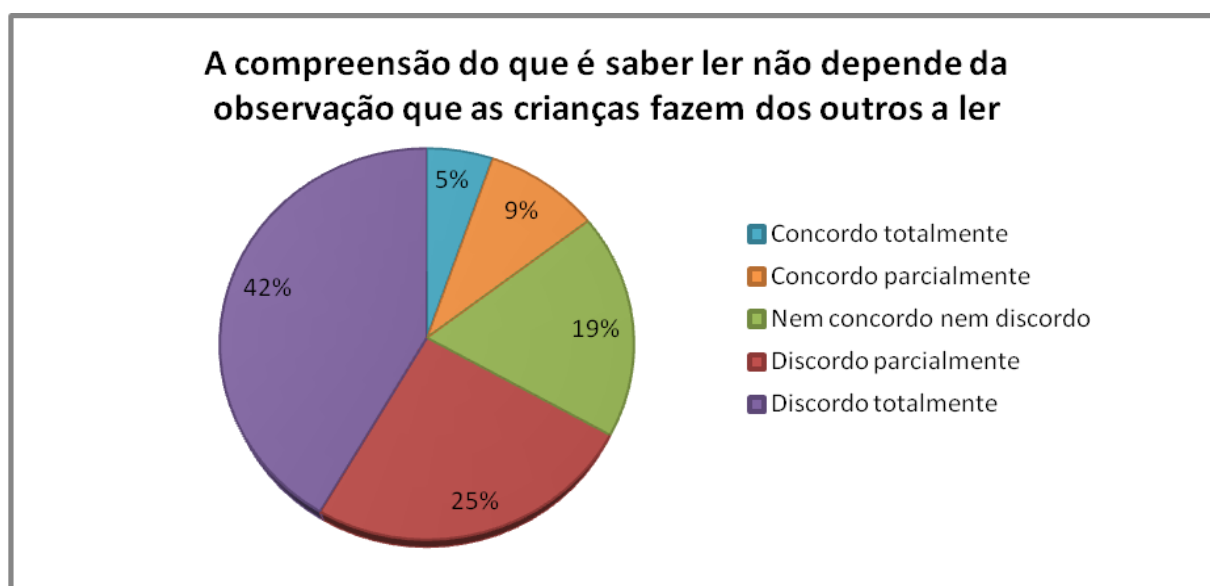


Gráfico 9 - A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem dos outros a ler

Quanto à questão “O apoio e o incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição” a maioria concordou totalmente (81%) e parcialmente (18%). Apenas um inquirido se mostrou indiferente e nenhum discordou.

O apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	61	81%
Concordo parcialmente	13	18%
Nem concordo nem discordo	1	1%
Discordo parcialmente	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 17 - O apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição

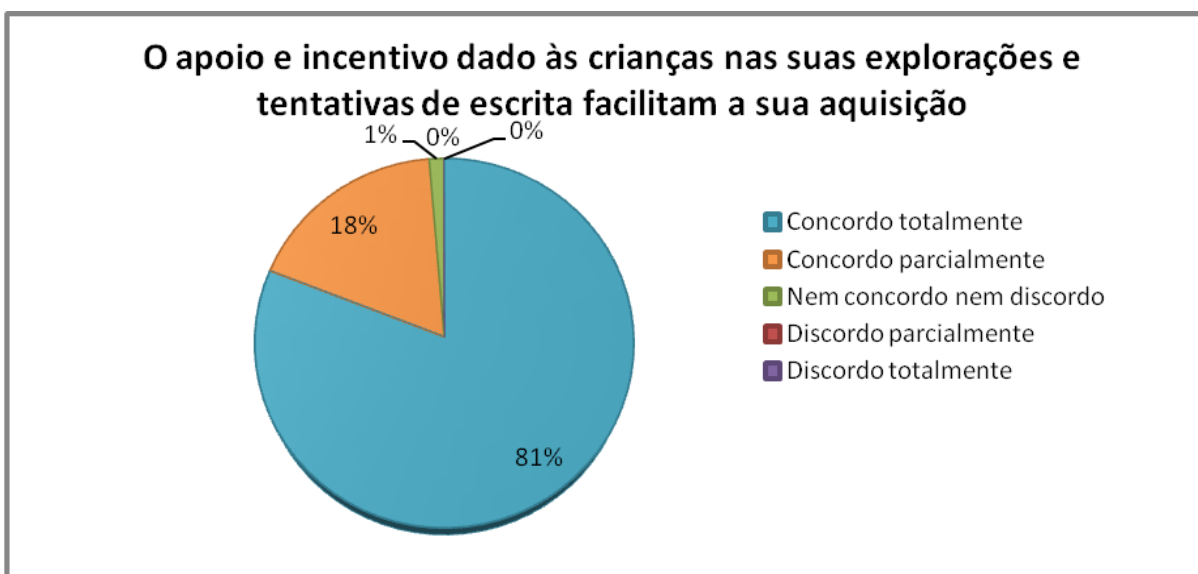


Gráfico 10 - O apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição

Na questão “Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem”, é de referir que a grande maioria dos inquiridos se manifestou de acordo, 68% dos quais concordaram totalmente e 30% concordaram parcialmente. Apenas 1% se mostraram indiferentes ou discordaram.

Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	51	68%
Concordo parcialmente	22	30%
Nem concordo nem discordo	1	1%
Discordo parcialmente	0	0%
Discordo totalmente	1	1%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 18 - Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem

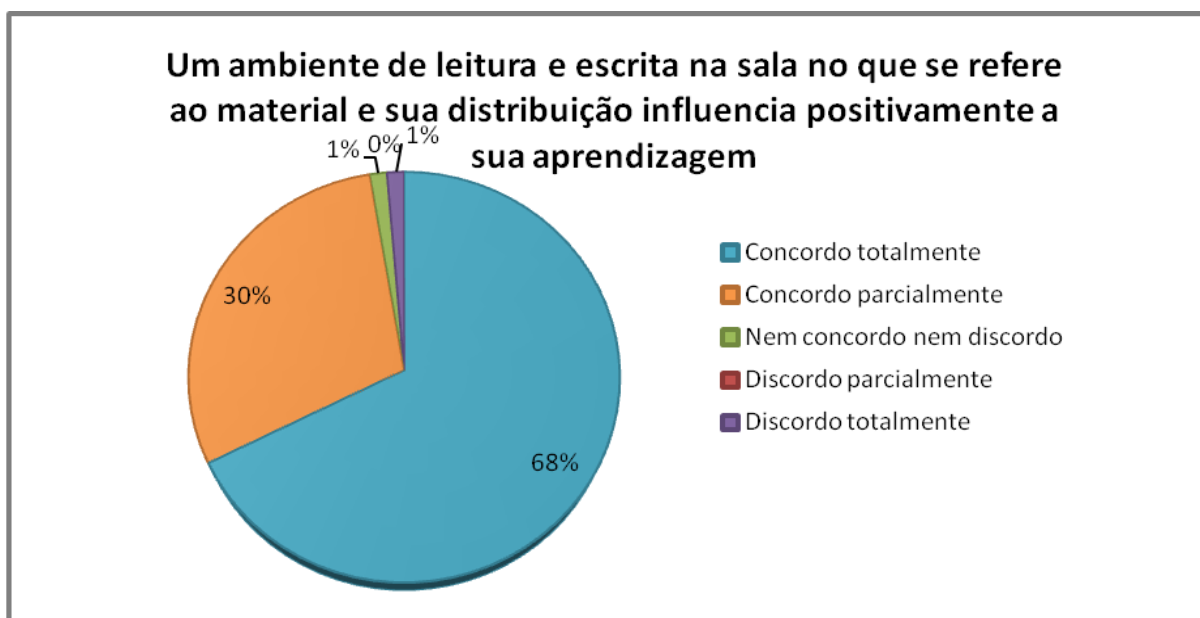


Gráfico 11 - Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem

Em resposta à quinta questão “Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade”, os inquiridos manifestaram-se claramente em concordância, tendo 69% concordado totalmente e 28% concordado parcialmente.

Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	52	69%
Concordo parcialmente	21	28%
Nem concordo nem discordo	2	3%
Discordo parcialmente	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 19 - Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade

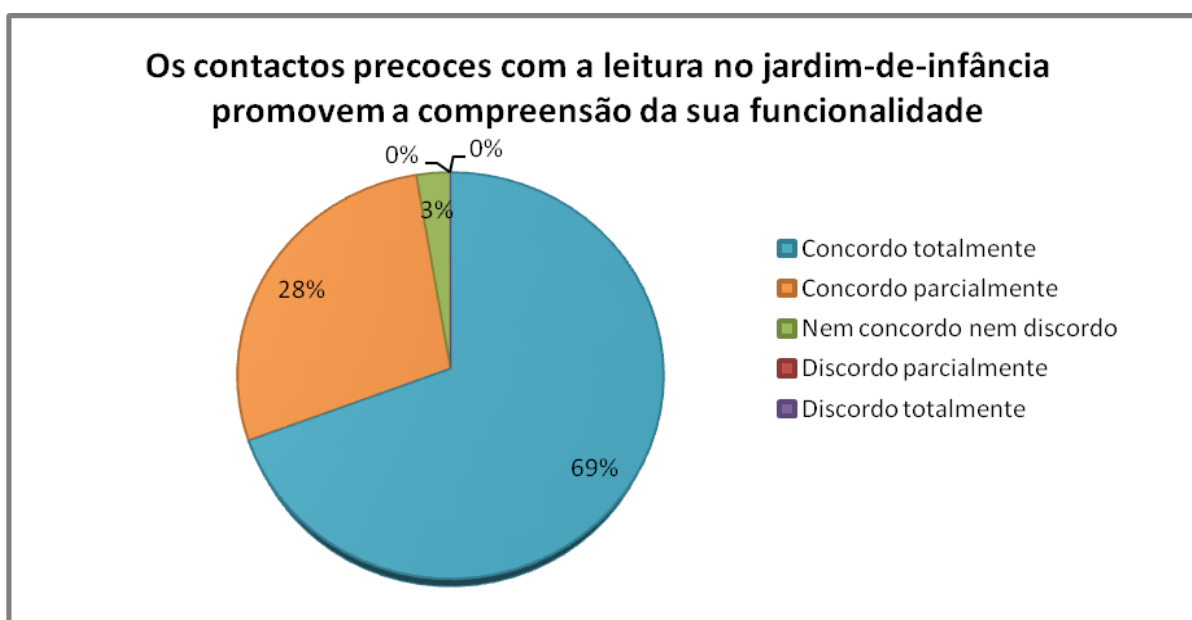


Gráfico 12 - Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade

A maioria dos inquiridos concorda com a questão “As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber ler”. Poucos são aqueles que não concordam nem discordam (16%) e ainda menos os que discordam parcialmente (7%). Nenhum dos inquiridos discordou totalmente.

As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber a ler	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	37	49%
Concordo parcialmente	21	28%
Nem concordo nem discordo	12	16%
Discordo parcialmente	5	7%
Discordo totalmente	0	0%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 20 - As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber a ler

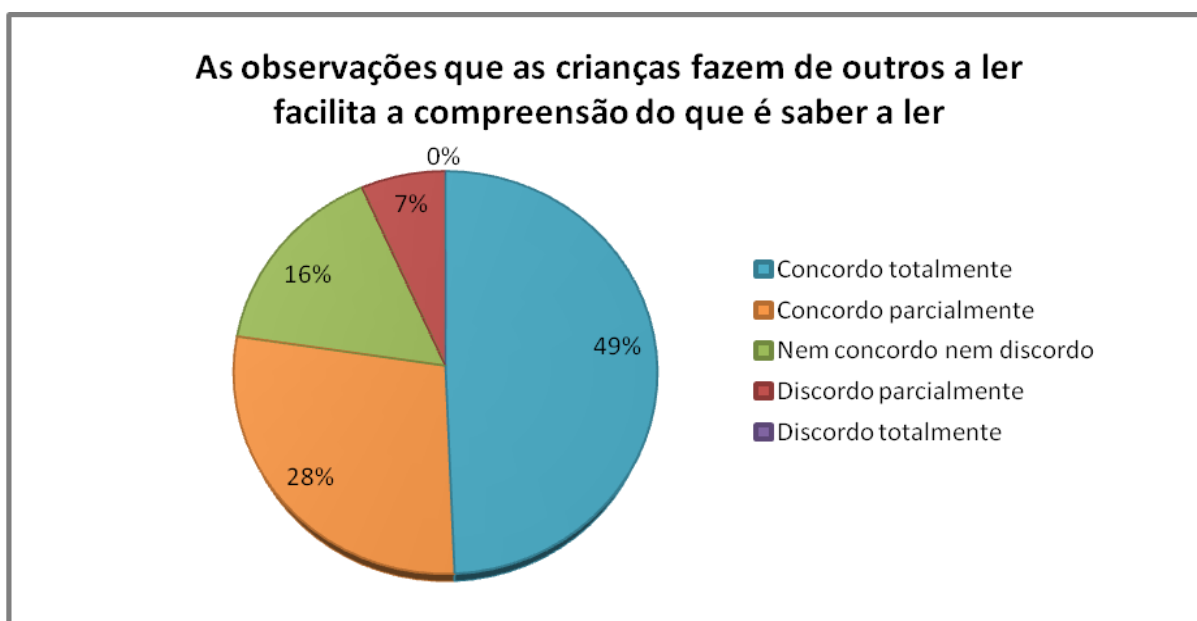


Gráfico 13 - As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber a ler

Na sétima questão “A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos”, é de salientar que a maioria dos inquiridos manifesta-se em desacordo total (51%) ou parcial (29%). Os restantes (20%) distribuem-se de forma uniforme nas opções: não discordo nem discordo, concordo parcialmente e concordo plenamente.

A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	4	5%
Concordo parcialmente	7	10%
Nem concordo nem discordo	4	5%
Discordo parcialmente	22	29%
Discordo totalmente	38	51%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 21 - A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos

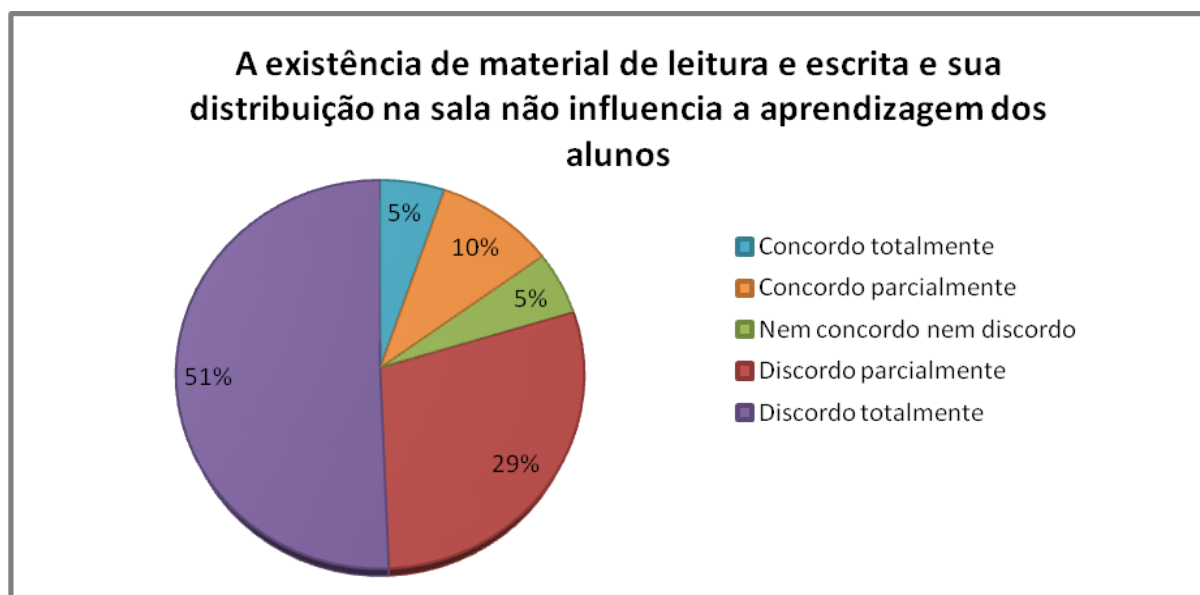


Gráfico 14 - A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos

Quanto à questão “A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita”, a grande maioria manifestou-se concordando totalmente (72%) e parcialmente (25%). Apenas um reduzido número de inquiridos discordaram totalmente (3%).

A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	54	72%
Concordo parcialmente	19	25%
Nem concordo nem discordo	0	0%
Discordo parcialmente	0	0%
Discordo totalmente	2	3%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 22 - A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita

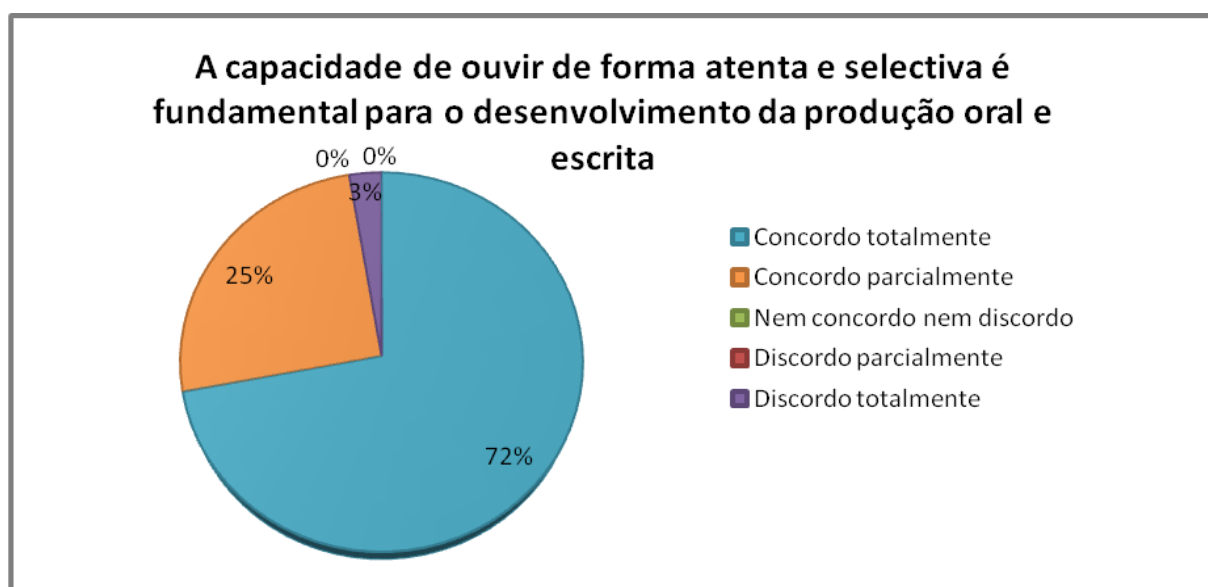


Gráfico 15 - A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita

Em relação à questão “A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita”, a maioria manifestou-se em desacordo total (51%) e parcial (37%). A opinião dos restantes inquiridos, à qual corresponde um número reduzido (12%), distribui-se com alguma uniformidade pelas restantes opções de resposta.

A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	3	4%
Concordo parcialmente	4	5%
Nem concordo nem discordo	2	3%
Discordo parcialmente	28	37%
Discordo totalmente	38	51%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 23 - A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita



Gráfico 16 - A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita

Relativamente à questão “A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica” a maioria dos inquiridos manifestou-se de acordo, 46% dos quais totalmente e 36% parcialmente. Sem opinião formada estiveram 17% dos inquiridos, não concordando nem discordando e um número bem inferior (1%) discordou totalmente.

A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	34	46%
Concordo parcialmente	27	36%
Nem concordo nem discordo	13	17%
Discordo parcialmente	0	0%
Discordo totalmente	1	1%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 24 - A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica

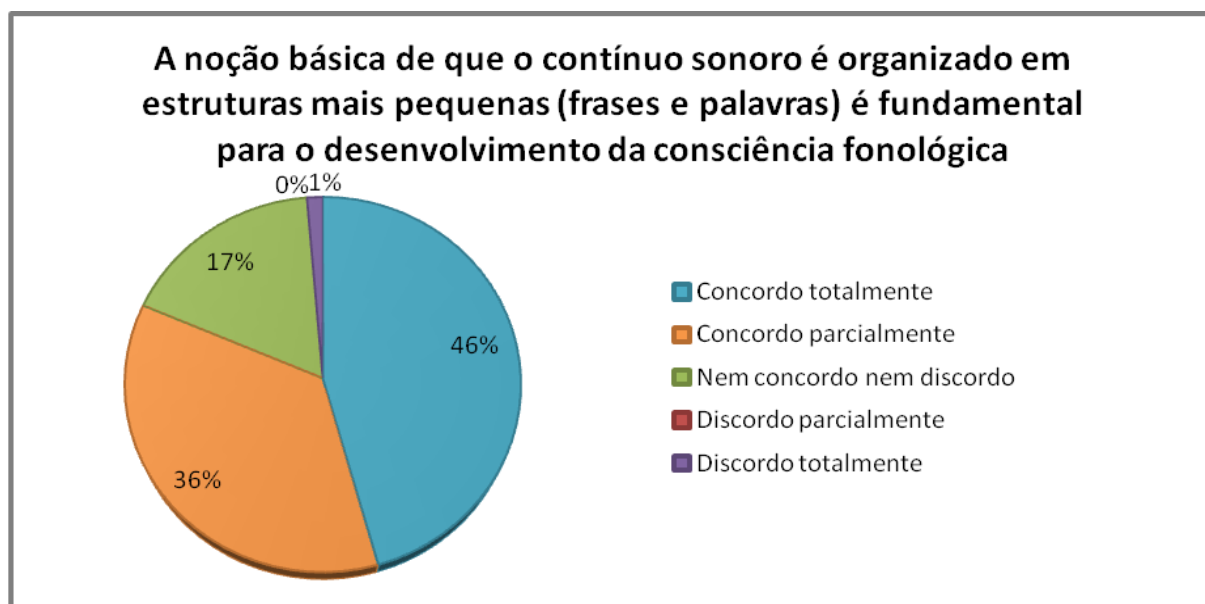


Gráfico 17 - A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica

Na questão “A memorização da imagem global das palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede ao significado do que está escrito” a maioria dos inquiridos discordou totalmente (46%) e parcialmente (28%). Dos restantes, 13% manifestaram-se indiferentes, não concordando nem discordando e 13% estiveram de acordo.

A memorização da imagem global de palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede o significado do que está escrito	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	3	4%
Concordo parcialmente	7	9%
Nem concordo nem discordo	10	13%
Discordo parcialmente	21	28%
Discordo totalmente	34	46%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 25 - A memorização da imagem global de palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede o significado do que está escrito

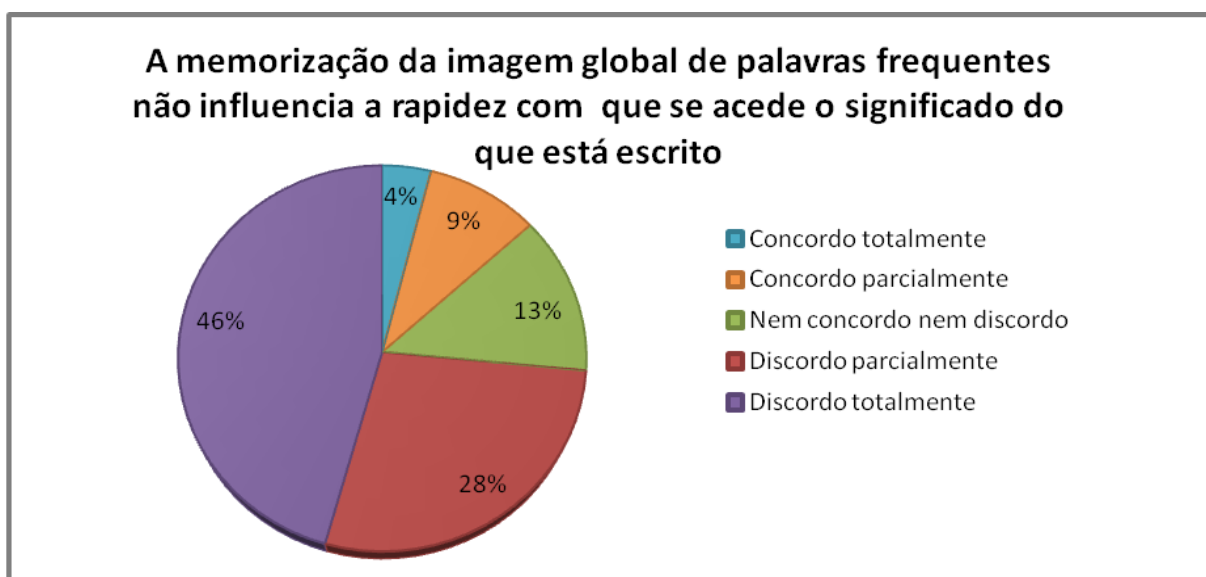


Gráfico 18 - A memorização da imagem global de palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede o significado do que está escrito

Em relação à questão “A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala”, a maioria dos inquiridos concordou parcialmente (49%) e totalmente (37%). Dos restantes, 7% não concordou nem discordou e 7% discordou.

A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	28	37%
Concordo parcialmente	37	49%
Nem concordo nem discordo	5	7%
Discordo parcialmente	2	3%
Discordo totalmente	3	4%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 26 - A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala

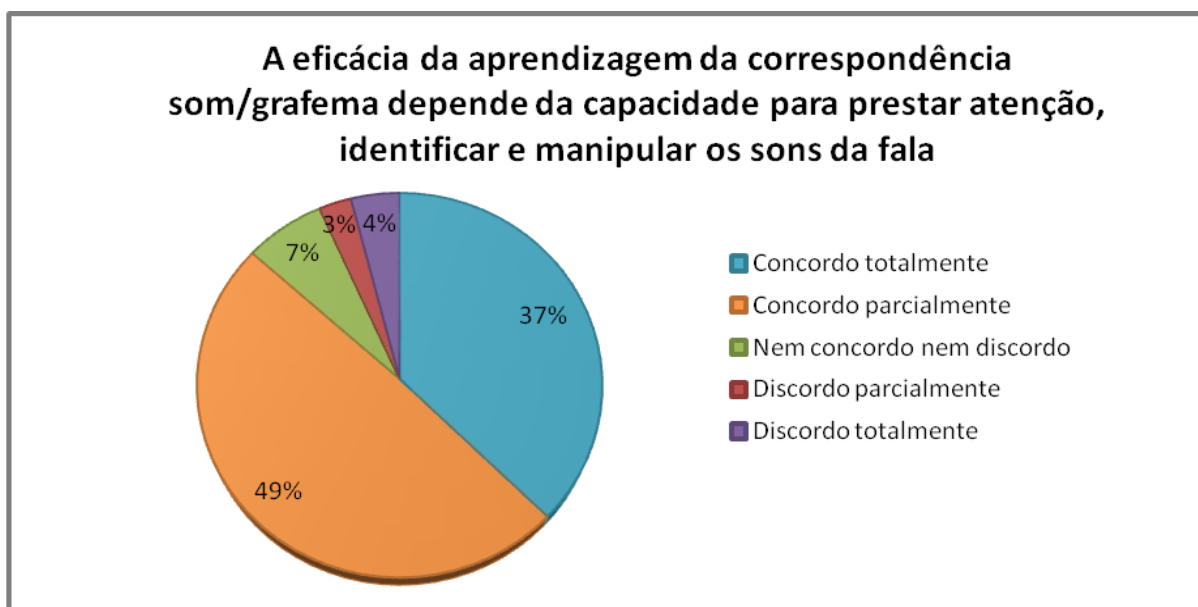


Gráfico 19 - A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala

Quanto à questão “A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita”, a maioria dos inquiridos concordou parcialmente (49%) e totalmente (37%). Dos restantes, 7% demonstraram indiferença, não concordando nem discordando e apenas 3% discordaram.

A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	31	41%
Concordo parcialmente	32	43%
Nem concordo nem discordo	10	14%
Discordo parcialmente	1	1%
Discordo totalmente	1	1%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 27 - A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

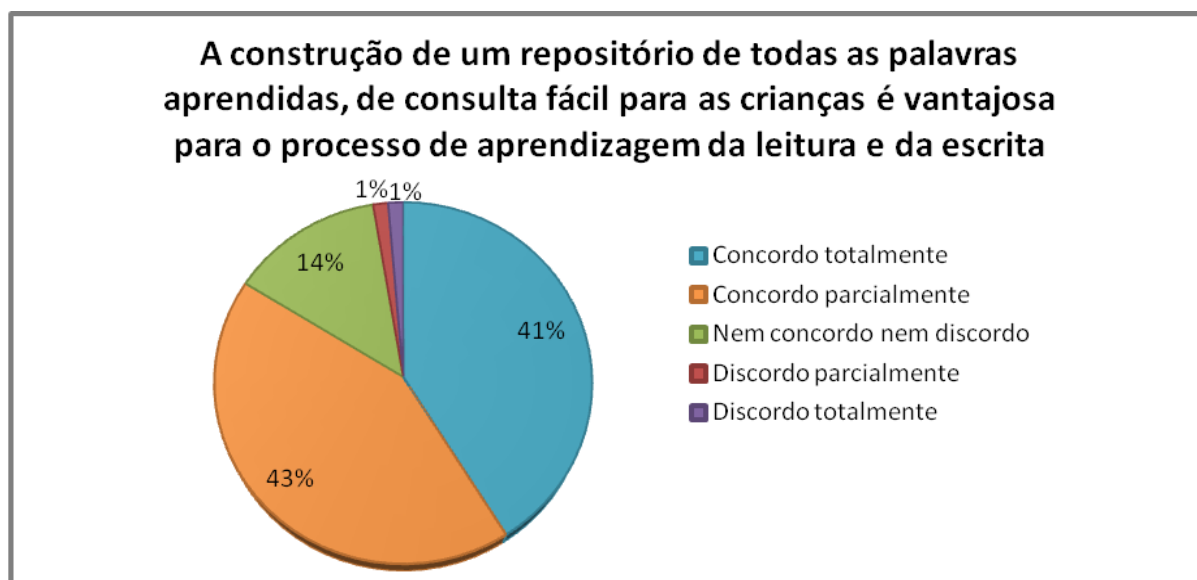


Gráfico 20 - A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

No que diz respeito à questão “A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito”, a grande maioria concordou, cujo valor foi o mesmo na opção concordo plenamente e na opção parcialmente (43%). Dos restantes, 8% nem concordaram nem discordaram, 5% discordaram parcialmente e 1 % discordaram totalmente.

A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	32	43%
Concordo parcialmente	32	43%
Nem concordo nem discordo	6	8%
Discordo parcialmente	4	5%
Discordo totalmente	1	1%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 28 - A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito

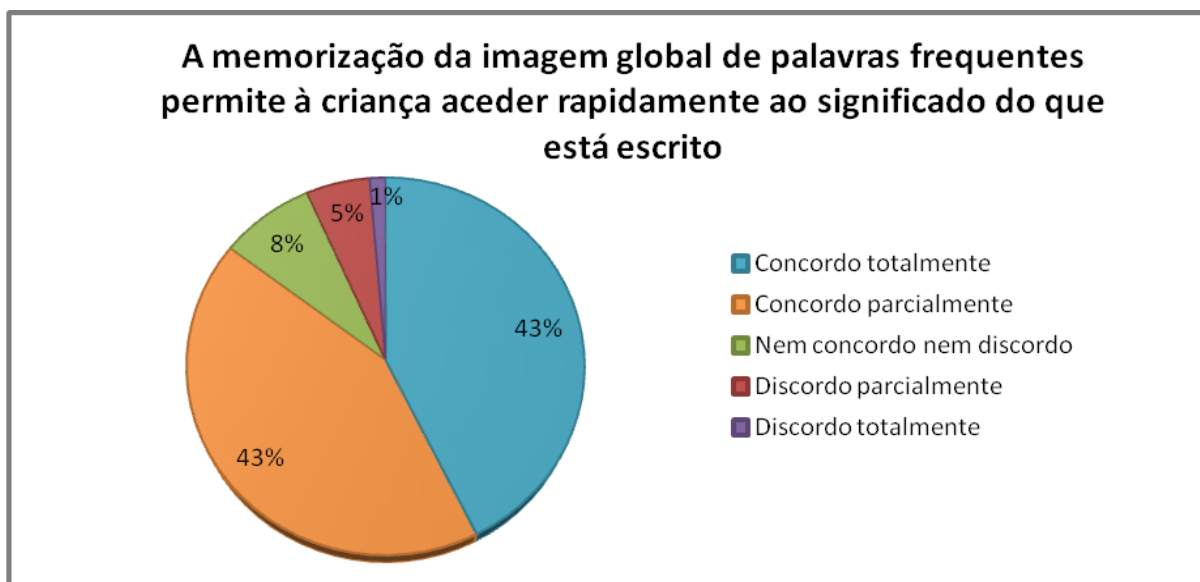


Gráfico 21 - A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito

Na última questão “A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma”, a maioria manifestou-se em desacordo total (44%) e parcial (24%). Dos restantes, 17% não concordaram nem discordaram e 15% concordaram com a questão.

A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma	Inquiridos	Perc. %
Concordo totalmente	5	7%
Concordo parcialmente	6	8%
Nem concordo nem discordo	13	17%
Discordo parcialmente	18	24%
Discordo totalmente	33	44%
Total de inquiridos	75	100%

Tabela 29 - A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma

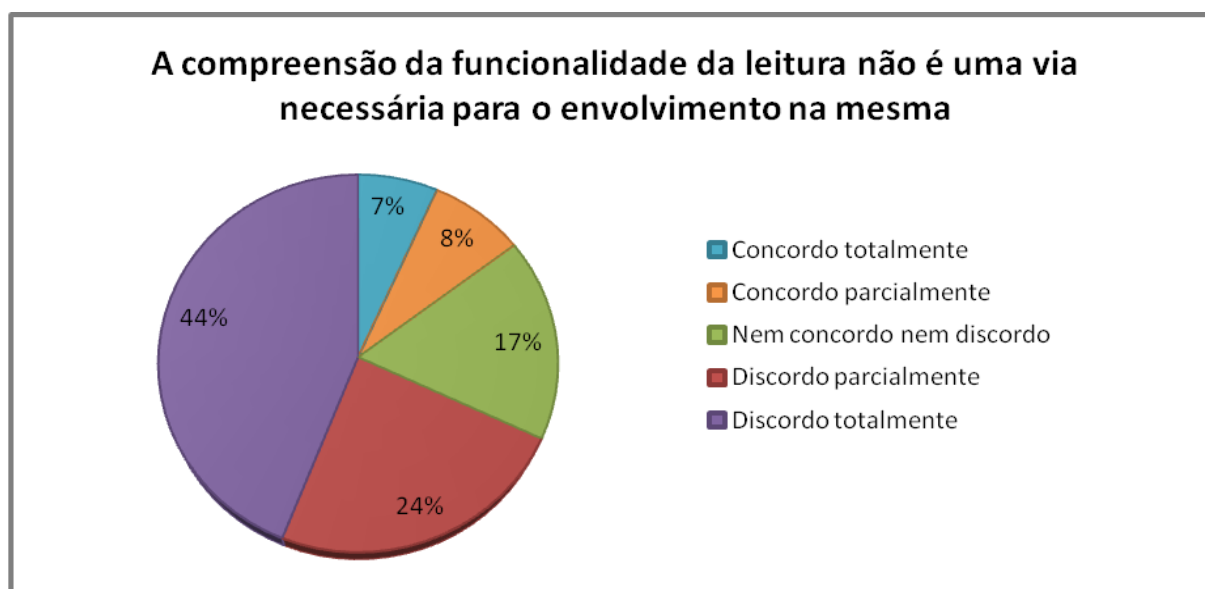


Gráfico 22 - A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pela análise feita aos questionários recolhidos, de acordo com as opiniões manifestadas pelos inquiridos, confirma-se a hipótese nº 1 (Geral) – O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças depende de factores pedagógicos e cognitivos, bem como as hipóteses específicas que daí derivaram: 1.1 Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e escrita. 1.2 A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo como referência a hipótese específica 1.1 “Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e da escrita”, é de salientar que a grande maioria dos educadores e professores concordou (totalmente e plenamente) com as questões colocadas à consideração, como se pode constatar nos gráficos 8, 10, 11, 12 e 13.

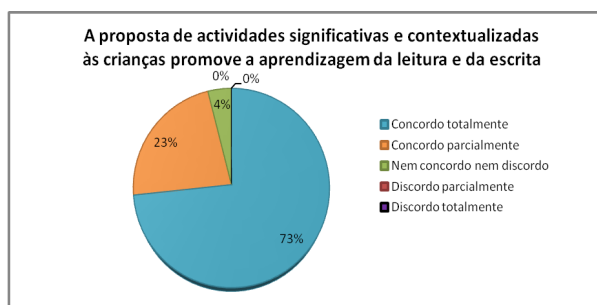


Gráfico 8

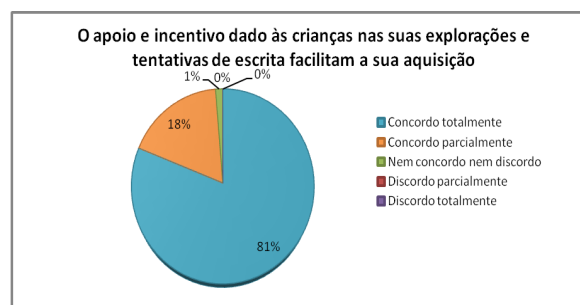


Gráfico 10

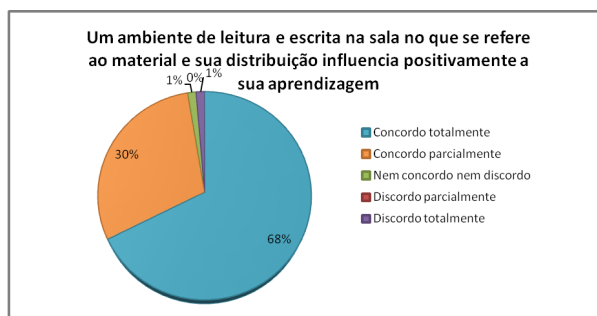


Gráfico 11

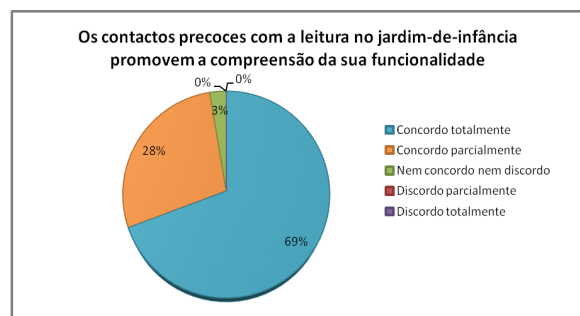


Gráfico 12

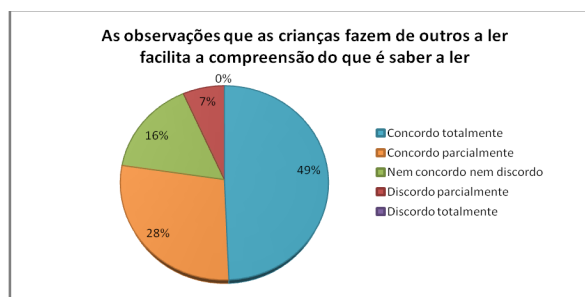


Gráfico 13

Educadores e professores consideram que a proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita (gráfico 8)

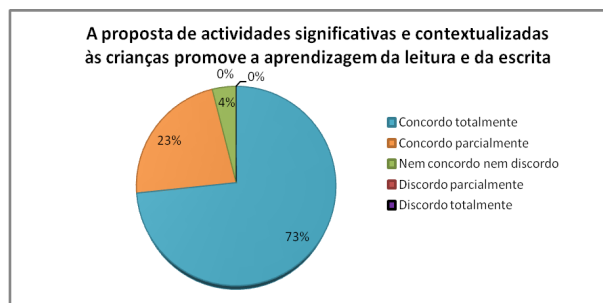


Gráfico 8

Segundo Mata (2008) a aprendizagem da leitura e da escrita não se faz de modo espalhado e segmentado, mas sim de modo integrado e contextualizado, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, as suas necessidades e interesses. O sucesso da aprendizagem vai, assim, depender das estratégias adoptadas pelos educadores e professores nesse sentido.

Ambos partilham a opinião favorável que o apoio e o incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição (gráfico 10)

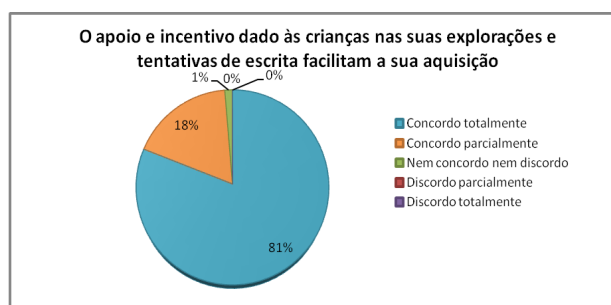


Gráfico 10

De acordo com a autora supracitada, os ambientes de aprendizagem devem ser estimulantes, onde existam incentivos na utilização e reflexão sobre a escrita e suas características. O educador ou professor, em cada contexto de trabalho, deve estimular, encorajar e apoiar explorações e tentativas de escrita dos seus alunos, estar atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões.

A maioria dos inquiridos concordou (totalmente ou parcialmente) com a questão “Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem” (gráfico 11).

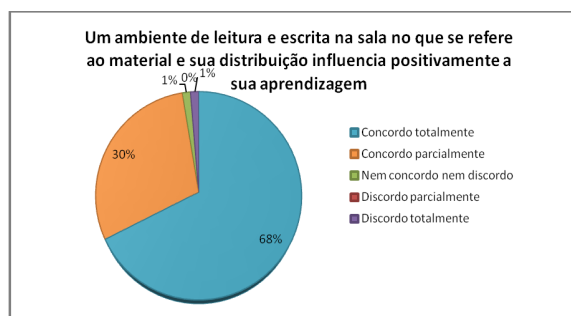


Gráfico 11

Como aponta Mata (2008), os ambientes de aprendizagem que as crianças frequentam devem ser ricos em oportunidades de escrita, promovendo o seu contacto e exploração. Estes ambientes levam a que a criança procure saber o que é a escrita e como funciona, formulando questões à medida que escrevem e imitam outras pessoas que vêem escrever.

Ainda relativamente à hipótese 1.1, os educadores e professores inquiridos, na sua maioria, concordaram com as questões “Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade” e “As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber ler” (gráfico 12 e 13).

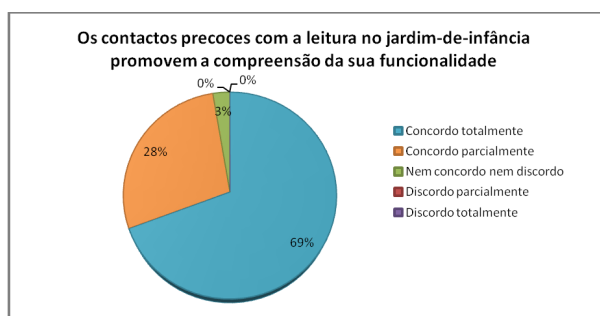


Gráfico 12

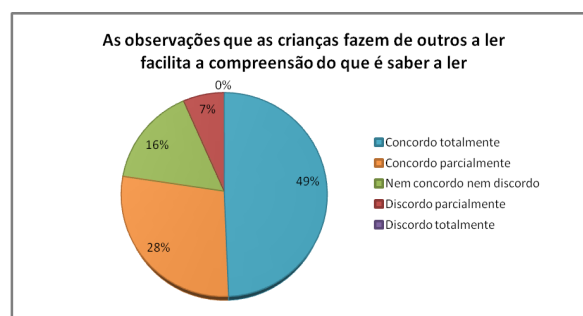


Gráfico 13

Na linha de pensamento de Mata (2008), as crianças que precocemente vêem outros a ler e a escrever, vão interiorizando o que é a leitura e a escrita e vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos nessa área. Deste modo, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada. As crianças vão atribuindo significado ao que fazem, com finalidades e objectivos claros. Estudos desenvolvidos com crianças no início da escolaridade obrigatória evidenciaram que os conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade reflectiam-se nos resultados em leitura no final do ano lectivo.

Relativamente à hipótese 1.2 “A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita”, a maioria dos inquiridos concordou com as afirmações enunciadas, como se pode visualizar nos gráficos 15, 17, 19, 20 e 21.

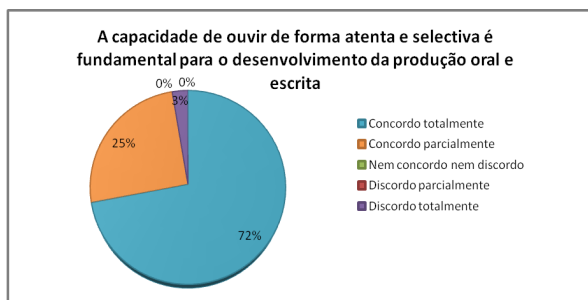


Gráfico 15

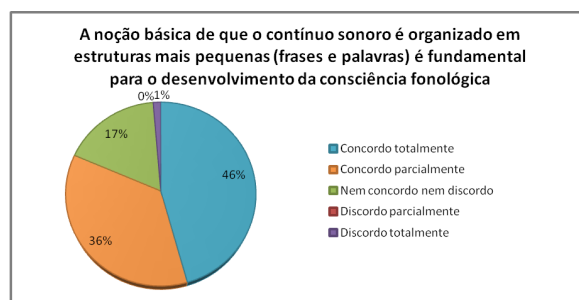


Gráfico 17

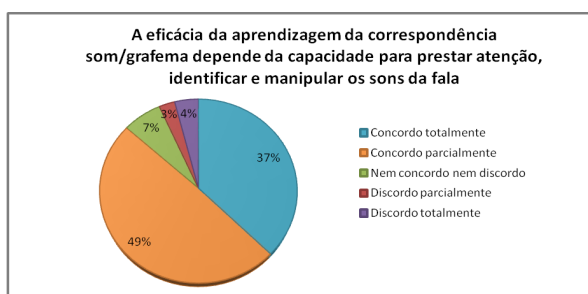


Gráfico 19

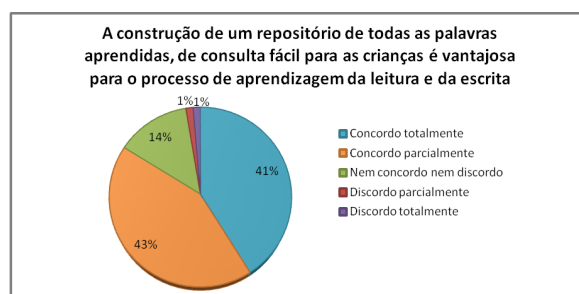


Gráfico 20

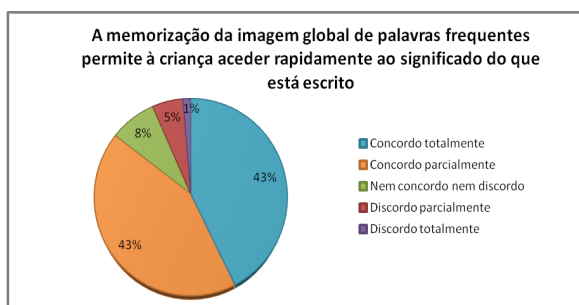


Gráfico 21

A maioria dos inquiridos concorda (totalmente ou parcialmente) que:

- a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita (gráfico 15);

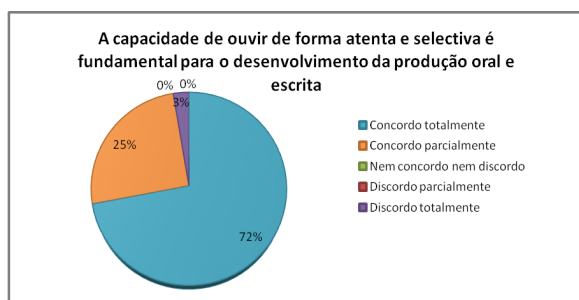


Gráfico 15

- a noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras), sendo fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica (gráfico 17);

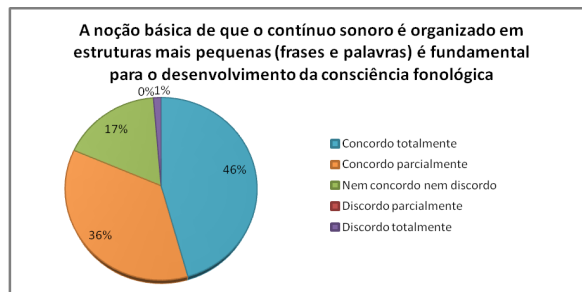


Gráfico 17

- a eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala (gráfico 19).

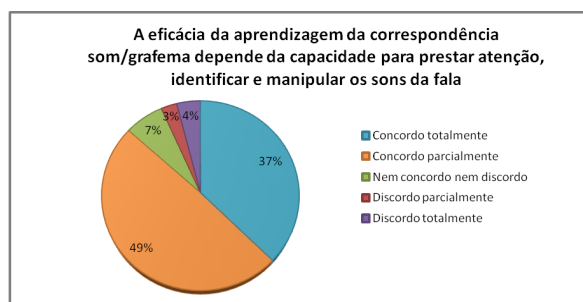


Gráfico 19

Investigações nesta área têm demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um facilitador do sucesso posterior na aprendizagem da leitura. Segundo Alves et al (2007), um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita é a promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala. O código alfabético requer a capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala. Assim, a tarefa da escola deve ser a de promover a consciência fonológica (capacidade de identificar e manipular as unidades do oral).

Ainda referente à hipótese 1.2, a maioria dos inquiridos concorda (totalmente ou parcialmente) com as questões:

- “A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (gráfico 20);

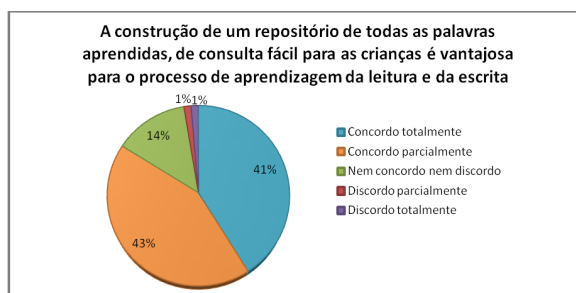


Gráfico 20

- “A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito” (Gráfico 21).

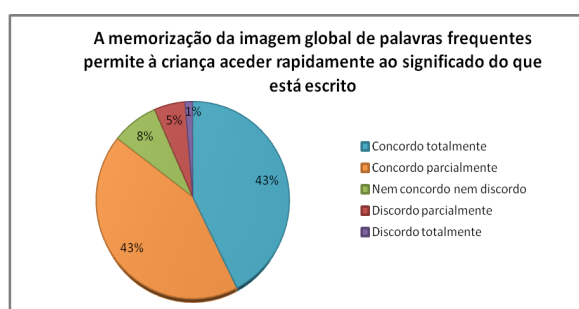


Gráfico 21

De acordo com Sim-Sim (2009), a memorização da imagem global de palavras frequentes permite ao aprendiz de leitor aceder rapidamente ao significado do que está escrito. A memorização da sequência das letras na palavra é a chave da identificação da palavra lida. À medida que a aprendizagem da decifração se desenvolve, o aprendiz de leitor vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lhe permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra. Daí ser vantajosa a construção de um repositório (arquivo) de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças (dossiê, pastas de arquivo no computador, ficheiro de cartões,...).

Por fim, é de referir que a maioria dos inquiridos discordou de todas as questões que se encontravam na forma negativa, relativas à hipótese 2 (geral) “O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita não depende de factores pedagógicos e cognitivos” (gráficos 9, 14, 16, 18 e 22) designadamente “A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem dos outros a ler”; “A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos”; “A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita”; “A memorização da imagem global das palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede ao significado do que está escrito” e “A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento

na mesma”. Esta análise demonstra que os inquiridos demonstraram concentração e alguma coerência nas respostas disponibilizadas, não divergindo nas suas opiniões consoante o modo como a questão era apresentada.

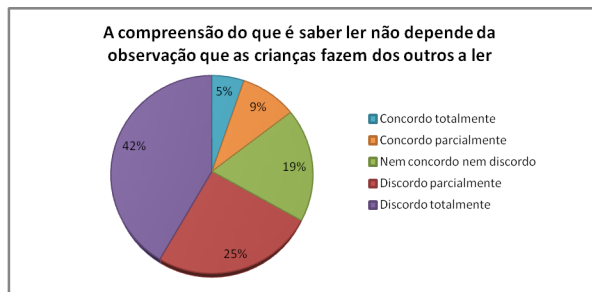


Gráfico 9

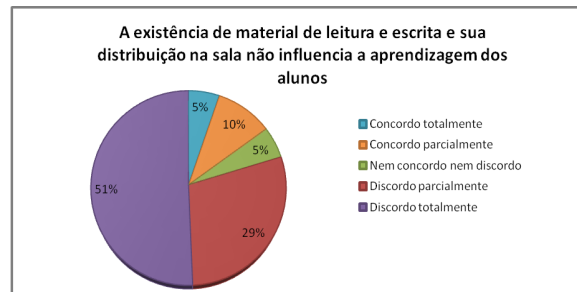


Gráfico 14

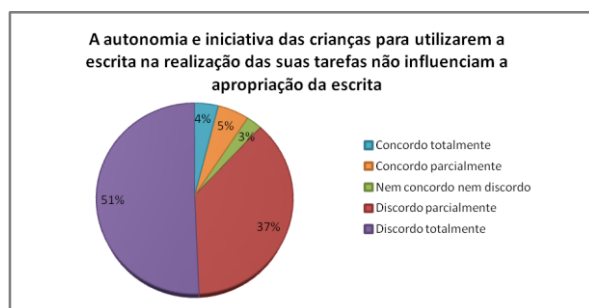


Gráfico 16

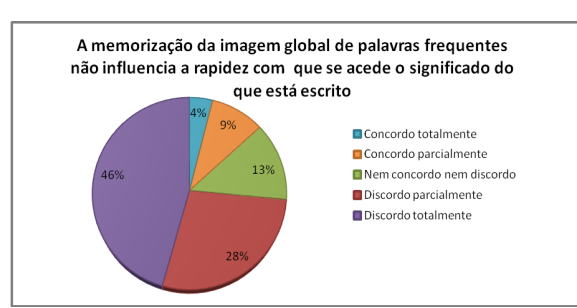


Gráfico 18

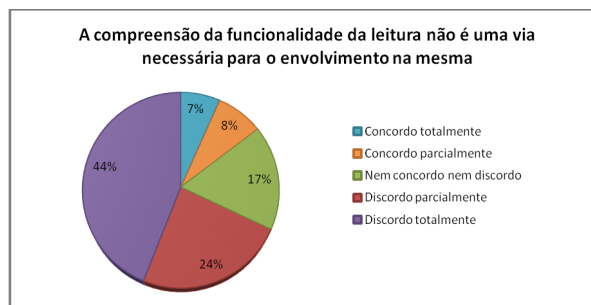


Gráfico 22

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase final da Dissertação de Mestrado, é possível apresentar algumas considerações finais bem como delinear linhas futuras de investigação.

Quando se procura conhecer as circunstâncias necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita pretende-se determinar que ambientes, conhecimentos, atitudes, comportamentos ou aptidões poderão condicionar a aquisição e desenvolvimento desta competência.

O processo de apropriação da leitura e da escrita é um campo amplo, para o qual contribuem factores pedagógicos e cognitivos. Neste sentido, a aprendizagem está condicionada aos ambientes proporcionados à criança nos vários contextos por onde vai passando, começando pelo jardim-de-infância. Neste espaço, o educador desempenha um papel fundamental no incentivo e respeito pelos conhecimentos prévios da criança, seus interesses e necessidades.

A criança, desde cedo, adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita. É função do educador estar atento a essa situação, incentivá-la e apoiá-la. A motivação assume, neste campo, um papel fundamental. Pressupõe-se que os intervenientes no processo educativo pensem no desenvolvimento de tarefas de leitura e de escrita para que o sujeito-aprendente entre em actividade cognitiva efectiva e não se exercite apenas mecanicamente; pressupõe que os alunos não desempenhem o papel de meros figurantes, mas participem em situações de verdadeira interacção e sejam levados a implicar-se no trabalho com a linguagem, compreendendo a sua funcionalidade.

A atitude do educador e do professor passa por escapar ao isomorfismo de práticas, optando pela diversificação metodológica, fazendo com que o trabalho cognitivo do sujeito-aluno não se esgote na descoberta de respostas fixas a pedidos escolarizados, mas seja investido na vivência de verdadeiras emoções.

O desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita são três factores determinantes do sucesso da aprendizagem da leitura, pelo que devem ser trabalhados de forma clara, intencional e continuada. Quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita.

Sendo a organização e funcionamento cerebrais condições capitais na aquisição da linguagem, a língua ouvida no meio em que a criança cresce é determinante no sucesso ou

insucesso da leitura: quanto mais rico e estimulante for o meio, mais rico será o uso e o conhecimento que a criança tem da sua língua.

A educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade são um período crucial para aquisições linguísticas de grande preponderância (nomeadamente a consciência fonológica), devendo estes modelos de educação formal incidir na promoção linguística, promovendo um contacto frutuoso com modelos linguísticos ricos, diversificados e estimulantes.

Analisando a temática da aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em conta o elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem nesta área, consideramos pertinente que o seu estudo continue a ser explorado.

Seguindo a linha de pensamento que norteou esta Dissertação de Mestrado, seria interessante investigar mais em pormenor a questão da articulação entre o jardim-de-infância e o 1º ano de escolaridade, tendo em vista a sua optimização, recorrendo a uma metodologia que analisasse as estratégias adoptadas pelos educadores e pelos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Outra linha de investigação poderia direccionar-se para o estudo das necessidades de formação dos educadores e professores na área da iniciação à leitura e à escrita, sobretudo ao nível das metodologias de ensino e práticas pedagógicas de sucesso por considerarmos que nem sempre essa temática é suficientemente aprofundada em contexto de formação inicial.

Seria igualmente interessante explorar até que ponto a metodologia da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais pertinente na consciência do som por parte do aluno.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva [AVECP]. (2010). Projecto Educativo 2010-2013. http://joomla.eb23-castelopaiva.rcts.pt/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4:avecp&Itemid=60. Acedido a 3 de Dezembro, 2010 em <http://joomla.eb23-castelo-paiva.rcts.pt>.

Alphandéry, G. (1987). *O Papel da leitura na formação da criança e do adolescente, O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização.

Alves, D., Costa, F., & Freitas, M. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

André, A. (1996). *Iniciação da Leitura – Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Associação Jardins Escolas João de Deus [AJEJD]. (2011). <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7>. Acedido a 10 de Janeiro de 2011 em www.joaodeus.com.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Blevins, W. (1997). *Phonemic Awareness. Activities for Early Reading Success*. New York: Scholastic Professional Books.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clínica de dislexia Dra Paula Teles (2011). <http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=produtos>. Acedido a 5 de Janeiro de 2011 em www.clinicadislexia.com.

Direcção Geral do Ensino Básico (1978). Programa de Formação Contínua de Professores, Apoio à Emissões de Televisão de 11 a 22 de Setembro de 1978.

Ferreira, D. (2010). *Necessidades Educativas Especiais e Perturbações Intelectuais* (documentação Apoio à Disciplina de NEEPI da Pós-Graduação em Educação Especial – domínio cognitivo –motor). ISCIA.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

Horta, I. & Martins, M. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais*. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 213-223. Acedido a 25 de Novembro, 2009 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sciarttext&pid=S087082312004000100019&lng=pt&nrm=isso>.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, G (1992). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Martins, A. & Silva, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. Acedido em 23 de Novembro, 2009 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso

Martins, A. e Valente, F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. *Análise Psicológica*.1 (XXII): 193-212. Acedido em 18 de Novembro, 2009 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312004000100018&lng=pt&nrm=iso

Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ministério da Educação [M.E.] (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas Leitura e Escrita, 1º ano*. DGEBS.

Ministério da Educação [M.E]. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Pereira, L. (2004). *O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos*. Revista Palavras, nº25, Associação de Professores de Português: 25-35.

Pereira, R. (2011a). *Programa de Neurociência Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicosoma.

Pereira, R. (2011b). *Método das 28 Palavras*. [texto colocado no Blog serdislexico.blogspot.pt] enviado para <http://serdislexico.blogspot.com/>. Acedido em 24 de Janeiro de 2011.

Pereira, R.S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*- Tese de Doutoramento, Universidade da Extremadura.

Potts, J. (1979). *Leitura e leituras nos Ensinos Primário e Secundário*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.

Rebelo, J. (1992). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em crianças do Ensino Básico*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº1: pp.131-135.

Rodrigues, F. (1994). *La comprensión lectora, El Proceso Lector y su avaliación*. Madrid: Editorial Laertes

Silva, V. (2003). *Há um tempo para formar o leitor*. Revista Palavras, nº21, Associação de Professores de Português: pp. 7-21

Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Colecção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Teles, P. (2007). *Dislexia Método Fonomínico de Paula Teles*. Lisboa: Distema.

Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.

ANEXO - QUESTIONÁRIO

Exmo(a). Senhor (a) Educador (a) / Professor (a),

Este questionário realiza-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Tem como destinatários educadores de infância e professores do ensino básico e visa aferir se o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças está dependente de factores pedagógicos e cognitivos.

Solicitamos a sua colaboração sincera e ponderada, pois dela depende a validação da investigação. Responda, por favor, a todas as questões, assinalando as respostas com X.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1. Dados pessoais

1.1 Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

1.2 Grupo etário:

☐ 22-35 anos ☐ 36-45 anos ☐ Mais de 45 anos

1.3 Grupo de docência:

☐ Educador(a) ☐ Professor(a) do Ensino Básico

1.2 Tempo de serviço:

☐ De 0 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ Mais de 30 anos

2. Experiência na iniciação à leitura e à escrita:

Sim ☐ Não ☐

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1.A proposta de actividades significativas e contextualizadas às crianças promove a aprendizagem da leitura e da escrita.					
2.A compreensão do que é saber ler não depende da observação que as crianças fazem de outros a ler.					
3.O apoio e incentivo dado às crianças nas suas explorações e tentativas de escrita facilitam a sua aquisição.					
4.Um ambiente de leitura e escrita na sala no que se refere ao material e sua distribuição influencia positivamente a sua aprendizagem.					
5.Os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância promovem a compreensão da sua funcionalidade.					
6.As observações que as crianças fazem de outros a ler facilita a compreensão do que é saber ler.					
7.A existência de material de leitura e escrita e sua distribuição na sala não influencia a aprendizagem dos alunos.					
8.A capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para o desenvolvimento da produção oral e escrita.					
9.A autonomia e iniciativa das crianças para utilizarem a escrita na realização das suas tarefas não influenciam a apropriação da escrita.					
10.A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em estruturas mais pequenas (frases e palavras) é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica.					
11.A memorização da imagem global de palavras frequentes não influencia a rapidez com que se acede ao significado do que está escrito.					
12.A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema depende da capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala.					
13.A construção de um repositório de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças é vantajosa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.					
14.A memorização da imagem global de palavras frequentes permite à criança aceder rapidamente ao significado do que está escrito.					
15.A compreensão da funcionalidade da leitura não é uma via necessária para o envolvimento na mesma.					