



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Departamento de Letras

Abordagem Crítica ao Método das 28 Palavras em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem

Maria de Fátima Moreira Valente Dinis

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários
(2º Ciclo de estudos)**

Orientadora: Prof^a. Doutora Reina Pereira

Covilhã, Outubro de 2011

Agradecimentos

Quero agradecer a todos quantos colaboraram de uma forma directa ou indirecta para que fosse possível a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Reina Pereira, que orientou e acompanhou a realização desta dissertação, agradeço a disponibilidade, a orientação científica, o rigor, o carinho e compreensão que sempre manifestou e me transmitiram tranquilidade, importantíssima nesta fase;

Aos meus pais, pelo incentivo e confiança, que depositaram em mim, durante todos estes anos dedicados à escola e ao estudo, e também pelo amor e apoio em todos os momentos;

À minha colega e amiga Margarida Santos pelo incentivo, ajuda e amizade que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho;

Aos Alunos e Professoras que possibilitaram a realização deste estudo e o nosso enriquecimento pessoal;

E, por fim, mas não por último, ao meu filho e ao meu marido pela total dedicação, amor e compreensão, com os quais, sob os mais diversos aspectos, contei desde o primeiro dia.

A todos um bem-haja!

Resumo

A iniciação e aquisição da leitura constituem um processo bastante complexo. Para que o ensino/aprendizagem da leitura seja eficaz, é fundamental o conhecimento dos vários modelos/métodos de iniciação à leitura, que lhes são subjacentes, e das metodologias de ensino inerentes a cada um. Em crianças com necessidades educativas especiais e / ou com dificuldades de aprendizagem, a aquisição da competência leitora é ainda mais morosa e difícil. Este estudo pretendeu descrever como se processa o ensino da leitura pelos diferentes métodos e investigar, em particular, as vantagens na aplicação do Método das 28 Palavras, considerado um método misto, em crianças que não adquiriram o mecanismo da leitura, pelo método sintético - analítico (sendo o método mais antigo, ainda é o mais trabalhado nas nossas escolas).

Palavras-chave

Aquisição da leitura; crianças com necessidades educativas especiais; Método das 28 Palavras

Abstract

The initiation and acquisition of reading is a complex process. For the teaching / learning to read effectively, it is important to know the various models / methods of initiation into reading that underlie them, and teaching methodologies inherent in each. In children with special educational needs and / or learning difficulties, the acquisition of competence reader is more time consuming and difficult. This study aimed to describe how the teaching of reading processes by different methods and investigate in particular the advantages in applying the method of 28 words, considered a mixed method, in children who have acquired the reading mechanism, the synthetic method - analytical (and the older method is still the most worked in our schools).

Keywords

Acquisition of reading, children with special educational needs, Method of 28 words

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Lista de Figuras	VIII
Lista de Quadros	IX
Lista de Acrónimos	X
Introdução	1
Capítulo 1	3
Enquadramento Teórico	3
1.1 - A importância da leitura (e da escrita)	4
1.2 - Requisitos para a Aprendizagem da Leitura	4
1.3 - Os Processos de Descodificação	5
1.3.1 - Módulo perceptivo	6
1.3.2 - Módulo léxico	7
1.4 - Processos de Nível Superior ou de Compreensão	8
1.4.1 - Módulo sintático	10
1.4.2 - Módulo semântico	10
1.5 - A importância do processamento fonológico na leitura	11
1.6 - Leitura competente	12
1.7 - Comportamentos de Leitura: erros mais frequentes	14

1.7.1 - Dificuldades ao nível da descodificação	14
1.7.2 - Dificuldades ao nível da compreensão:	15
1.8 - A Hierarquia da Linguagem	15
1.9 - Modelos e Processos de Leitura	18
1.9.1 Modelos Ascendentes (<i>Bottom-Up</i>)	19
1.9.2. Modelos Descendentes (<i>Top-Down</i>)	22
1.9.3 Modelos Interactivos	24
1.9.4 Modelos Interactivos Compensatórios	25
1.10 - Métodos de Ensino da Leitura	27
1.10.1 - Métodos Fónicos ou Sintéticos	27
1.10.2 - Métodos Globais ou Analíticos	29
1.10.3 - Métodos Mistos	29
1.10.4 - Método das 28 Palavras	30
1.10.4.1 - Vantagens da aplicação do Método das 28 Palavras em crianças com dificuldades de aprendizagem	33
1.10.4.2 - Limitações do Método das 28 Palavras	35
1.10.5 - Qual é o Melhor Método para o Ensino da Leitura?	36
1.11 - Dificuldades de aprendizagem da leitura	37
Capítulo 2	39
Metodologia da Investigação	39
2.1 - Objectivo do Estudo	40

2.2 - Amostra do Estudo	40
2.3 - Metodologia adoptada e procedimentos	41
2.4 - Instrumentos de recolha de dados	42
2.4.1 - A entrevista	42
2.4.2 – Análise reflexiva das entrevistas	50
2.4.3 – Observação naturalista	60
2.4.4 - Análise reflexiva das observações	61
Considerações finais	74
Referências bibliográficas	78
Anexos	82

Lista de Figuras

Figura 1- Modelo contemporâneo da compreensão na leitura de Giasson	9
Figura 2 - Hierarquia da linguagem	16
Figura 3 - Modelo ascendente de Gough	20
Figura 4 - Modelo descendente de Goodman	23
Figura 5 - Modelo interactivo de Rumelhart	25
Figura 6 - Modelo interactivo Compensatório adaptado de Ellis	26

Lista de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos participantes no estudo	40
Quadro 2 - Aspectos Metodológicos ou Didáticos - Requisitos para alfabetizar	51
Quadro 3 - Aspectos Metodológicos ou Didáticos - Justificação e escolha do método	52
Quadro 4 - Aspectos Metodológicos ou Didáticos - Estratégias / Actividades	54
Quadro 5 - Aspectos Metodológicos ou Didáticos - Materiais	55
Quadro 6 - Relação entre Eficácia e Método de Ensino - Concepção sobre métodos	56
Quadro 7 - Relação entre Eficácia e Método de Ensino - O método e o sucesso	57
Quadro 8 - Relação entre Eficácia e Método de Ensino - Dificuldades	58
Quadro 9 - Relação entre Eficácia e Método de Ensino - Perfil da criança no final do 1º ano de escolaridade	59

Lista de Acrónimos

AFI - Alfabeto Fonético Internacional

DA - Dificuldades de Aprendizagem da leitura

ESE - Escola Superior de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português

TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas

UBI - Universidade da Beira Interior

“É certo que todas as crianças têm necessidades educativas específicas. Se assim não fosse por que aprenderia cada uma a seu ritmo e de um modo diferente? “ (Abreu, & al., 1990:155)

Introdução

A aprendizagem da leitura tem sido alvo de grande preocupação por parte de todos aqueles que, no dia-a-dia, se deparam com crianças, que, ao fim de um, dois anos de escolaridade, revelam insucesso na aquisição e domínio da técnica da leitura.

O domínio da leitura é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais. No entanto, existe uma elevada percentagem de crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, com enormes custos pessoais e sociais subsequentes. (Rebelo, 1993; Cruz, 2007)

A aquisição da leitura constitui, por vezes, objecto de insatisfação tornando-se urgente que tanto os professores, como os alunos, tomem consciência de que enfrentam um "problema", perante o qual se exige a escolha de um método de leitura, que se torne mais eficaz, de forma a minimizar as dificuldades.

A competência da leitura, na sociedade moderna, tornou-se uma necessidade básica, fundamental para qualquer indivíduo, para nela poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza. E, para que este atinja as competências básicas e elementares da leitura, o professor do 1º ciclo desempenha um papel único, na medida em que as suas opções metodológicas de ensino e as suas escolhas quanto ao método/modelo de ensino aprendizagem da leitura são determinantes na iniciação desta aprendizagem. No entanto, tendo em conta a realidade da sua turma, nem sempre o professor opta pelo melhor método, por vezes, por desconhecimento e falta de formação.

Viana e Teixeira (2002: 86) referem que:

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

A entrada na escola é vivida, por muitas crianças, como um momento incomparável e há muito ambicionado, que lhes vai dar a possibilidade de começarem a ler sozinhas. No entanto, esse entusiasmo, por vezes, desaparece, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. O desinteresse e desmotivação dos alunos, frequentemente, são provocados pelo ensino rotineiro, pouco estimulante da leitura, em sala de aula.

A este respeito, Sim - Sim (2009:7) diz:

“O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão a 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.”

O professor deve ter conhecimento das variáveis que antecedem uma aprendizagem da leitura eficaz, para poder escolher a metodologia que melhor se adequa às características individuais do aluno. São vários os aspectos (sociais, linguísticos, psicológicos, cognitivos, entre outros) a ter em conta, antes de optar por este ou aquele método/modelo de ensino - aprendizagem. É necessário conhecer as particularidades que definem cada aluno, mas também é fundamental ter um conhecimento teórico consistente e fundamentado sobre o processo propriamente dito de ler. O desenvolvimento deste conhecimento teórico sobre o processo de ler implica, claramente, ter uma noção concreta dos diferentes métodos/modelos de leitura e das respectivas estratégias mobilizadas em cada um deles.

O método sintético é o que domina como método de ensino-aprendizagem nas escolas portuguesas. Consiste no ensino da letra como unidade sem significado para muitos alunos. Mais tarde, ensina-se a junção das sílabas para formar palavras e, de seguida, formam-se frases. Em suma, é um método com base na repetição da letra até formar sílabas, que passam para as palavras e, por fim, para a frase.

O método das 28 palavras engloba etapas do método sintético e global, sendo, por isso, considerado um método misto. Globalizando as palavras, as crianças aprendem a ler, a partir do que é significativo e real para elas.

As palavras são contextualizadas, evocando objectos e personagens do mundo que rodeia a criança, tornando o seu interesse vivo e apaixonante.

A nossa dissertação pretende, fundamentalmente, encontrar respostas para ultrapassar as dificuldades que algumas crianças apresentam, quando a aquisição da leitura não se adquire pelos métodos sintético e global. Visa, outrossim, tentar explicar se a aplicação do método misto - Método das 28 Palavras resulta satisfatoriamente, com o intuito de formar leitores autónomos.

Assim, pretendemos demonstrar se existem vantagens, ou não, na aplicação do Método das 28 palavras na aprendizagem da leitura. Para o efeito, seleccionámos, para o estudo, dois alunos do segundo ano de escolaridade, com dificuldades de aprendizagem (Necessidades Educativas Especiais), que ainda não obtiveram êxito no domínio da leitura.

Capítulo 1

Enquadramento Teórico

1.1 - A importância da leitura (e da escrita)

A leitura e escrita são duas competências cuja aprendizagem é essencial na sociedade contemporânea. Embora a maioria das crianças que chega à escola para aprender a ler e recebe uma instrução adequada consiga ter sucesso nessa aprendizagem, há algumas para quem essa instrução não é suficiente e manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura. Para Viana (2003:11), a aprendizagem da leitura (e da escrita) é um dos principais desafios que se coloca às crianças no início da escolaridade. Este desafio é difícil para muitas crianças e está na base de altas taxas de retenção que se observam no nosso país.

Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores, já que, na escola, a fase inicial do aprender a ler e a escrever deve transformar-se rapidamente no ler e escrever para aprender. Por isso, para Moraes (1997:112), qualquer défice que surja ao nível das competências na leitura poderá comprometer o sucesso académico, profissional e social da pessoa e até da própria comunidade onde ela está inserida, pois a leitura é uma questão pública e um acto social. Deste modo, as dificuldades na aprendizagem da leitura consideram-se, assim, um dos principais motivos para o insucesso escolar, da mesma forma que as dificuldades na aprendizagem da leitura bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem, manifestados pela maioria das crianças que entram na escola.

As dificuldades de leitura e de escrita, pela importância destas competências no percurso escolar de qualquer aluno, são aquelas, entre as aprendizagens escolares, onde os problemas mais frequentemente ocorrem. O objectivo do ensino básico é que, ao fim dos dois primeiros anos escolares, a técnica da leitura e da escrita esteja suficientemente adquirida, de modo a poder ser utilizada na aprendizagem dos mais diversos conteúdos curriculares. A leitura e a escrita são vistas como actividades intimamente relacionadas, de algum modo, como o inverso uma da outra. Pela leitura, especialmente no tocante à elementar, as letras e palavras escritas são transformadas em fonemas, enquanto, pela escrita, os fonemas são codificados em grafemas. Por outro lado, nos primeiros anos escolares, a aprendizagem da leitura e da escrita costuma fazer-se paralelamente. Assim, havendo problemas numa, revelam-se, também, na outra.

1.2 - Requisitos para a Aprendizagem da Leitura

Aprender a ler (pelo menos de forma eficiente) é um processo muito complexo e, no entender de Carrol (1987, cit. in Viana, 2003:19), exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Segundo Carrol, os requisitos para a aprendizagem da leitura e para a competência leitora requerem do aluno a aquisição de algumas aptidões. Em primeiro lugar, é importante que as crianças tenham um razoável domínio da estrutura da sua língua materna e

conheçam o código alfabético, para conseguir discriminar os segmentos sonoros das palavras que vão ler, fazendo uma correspondência fonema - grafema. É importante que respeitem o princípio de orientação da escrita e descubram algumas regularidades que as possam ajudar no reconhecimento da palavra escrita. A natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade das crianças à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.

Ao decodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado; revelar sentido crítico e pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades, maturidade e da sua experiência.

No entanto, a grande prioridade para o professor será compreender o processo de aquisição da leitura. Sabe-se que nenhum método de ensino é um fracasso total, mas também nenhum é sucesso total. Cada criança tem a sua especificidade ao aprender, e, se conhecermos o processo, fica mais fácil detectar onde está a falha.

Cabe ao professor facilitar e promover a vontade de ler, pois é lendo que se aprende a ler e a gostar de ler. Contudo, o mais importante é encontrar sentido na leitura, o prazer de ler, de descobrir, de saber que, após a leitura de um texto, ampliamos conhecimentos, ficamos mais enriquecidos culturalmente.

Assim, da análise dos requisitos, atrás enumerados, podemos verificar que há vários aspectos a ter em conta na aprendizagem da leitura, nomeadamente: i) a linguagem oral; ii) o processamento visual; iii) a percepção e reconhecimento de palavras escritas; iv) a cognição; v) os afectos; vi) as interacções culturais. É necessário que a criança desenvolva capacidades de consciência fonológica, que vá desde a sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas do som. Estes pré-requisitos são fundamentais e investimentos seguros no sucesso da aprendizagem.

Até há pouco tempo a leitura era vista como uma actividade perceptiva e de memorização. Contudo, diferentes áreas de investigação, tais como psicolinguística, ensino, pedagogia, didáctica e até mesmo no âmbito das áreas da saúde têm verificado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado, em certa medida, com o desempenho do sujeito, na oralidade. Constataram, de igual modo, que fracos desempenhos na percepção e produção de enunciados orais comprometem estas aprendizagens. Assim, em nosso entender, o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve ser tarefa do professor, em contexto escolar, como medida de prevenção de insucesso no desempenho da leitura e escrita.

1.3 - Os Processos de Descodificação

O objectivo da leitura, em última análise, consiste em extrair significado de um texto, ou, dito de outro modo, compreender um texto escrito. No entanto, é inconcebível que se possa lê-lo

sem se identificar a grande maioria das palavras que o constituem, ou no dizer de Cruz (2007:54), “não é possível compreender um texto sem o decodificar”. Como refere Alegria (1991, cit. in Viana 2003), a identificação das palavras é crucial na explicação dos problemas de compreensão dos textos. De igual modo, não há bons leitores que sejam maus ao nível dos processos de identificação de palavras. Deste modo, a leitura de palavras (ou decodificação), apresentadas individualmente, constitui a primeira etapa importante para se atingir o objectivo final. No entanto, ainda que a decodificação seja uma etapa imprescindível, não é suficiente para a realização de uma leitura eficiente, pois se a criança ficar apenas pela decodificação de um conjunto de palavras, sem levar em conta a integração semântica das mesmas e a sua importância, a compreensão do que foi lido fica comprometida (Cruz, 2007: 52). No entanto, pode acontecer a criança ser portadora de algum handicap que comprometa um nível satisfatório de decodificação e os processos cognitivos que levam à compreensão estarem intactos, revelando essa criança bons níveis de compreensão na leitura. Posto isto, vários autores, como Citolier & Sanz (in Bautista, 1997:112); Das, Naglieri & Kirby, 1994; Linuesa & Gutiérrez, 1999, Shaywitz, 2003 (cit. in Cruz 2007:51) sugerem dois processos cognitivos, postos em funcionamento durante a leitura. Considerem-se, por um lado, os **processos de nível inferior ou de decodificação**, que intervêm no reconhecimento das palavras, isto é, aqueles que traduzem a letra impressa para a linguagem falada. Por sua vez, dividem-se em dois módulos: os **módulos perceptivo e léxico**, implicados na decodificação. Por outro lado, devem notar-se, igualmente, os **processos de nível superior - que intervêm na compreensão** de uma frase ou texto. Têm como finalidade captar a mensagem ou a informação que nos proporcionam os textos escritos, e dividem-se nos **módulos sintáctico e semântico**, implicados na compreensão.

1.3.1 - Módulo perceptivo

É inquestionável que, para ler, é necessário identificar as letras e as palavras, bem como discriminá-las de forma perceptiva.

A leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados, para posteriormente serem decifrados. De acordo com Ehri (1997) e Gaskins (2004, cit. in Cruz, 2007:57-58), os leitores utilizam pelo menos quatro modos distintos de fazer a decodificação. O primeiro consiste na transformação dos grafemas em fonemas correspondentes e combinam-nos para pronunciar a respectiva palavra. Seguidamente, os leitores, como já têm experiência de leitura dessas palavras, decodificam-nas visualmente. Este processo é rápido, embora esteja dependente de experiências prévias, ou seja, só funciona com palavras conhecidas. Por analogia e comparação com outras palavras que já conhecem visualmente, os leitores decodificam os vocábulos em causa. Para isso, usam o contexto, como por exemplo, figuras, ou o texto previamente lido, para prever as palavras seguintes.

Todos estes procedimentos utilizados para decodificar devem ser trabalhados em simultâneo e são realmente usados pelos bons leitores. Mas aquele que parece ser o modo mais rápido e eficaz é o modo visual, pois a decodificação é feita de maneira automático e inconsciente. A rapidez com

que é feito o reconhecimento das letras e das palavras é um indicador de velocidade do processamento, este traduz-se em automatização da decifração (Sim-Sim, 2009: 11-12).

1.3.2 - Módulo léxico

Após identificar e perceber o conjunto de símbolos gráficos que formam a palavra, de forma perceptiva, é agora necessário extrair o significado da palavra, para chegar à compreensão da mesma. Recorrendo ao léxico interno (uma espécie de dicionário composto por todas as palavras que a criança conhece), onde estão armazenados os conhecimentos, semântico e sintático, a criança atribui significado ao que leu.

A este respeito, Alegria (1985, cit. *in* Viana, 2003:33) refere que:

“...quando uma criança reconhece objectos ou animais ela está a executar uma operação de acesso ao léxico. Um dos resultados desta operação pode ser a nomeação dos objectos ou animais ou a evocação de uma série de associações que podem ter sido despoletadas por esses objectos ou imagens. A rapidez com que a criança encontra o nome desses objectos ou dessas imagens é um aspecto relevante a considerar quando falamos de conhecimento lexical”.

Por outro lado, as crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido, mesmo que a descodificação tenha sido perfeita.

Para Bautista (1997:117), Cruz (2007:63), entre outros, há duas vias, para chegar ao léxico interno. A primeira - **via directa, visual, ortográfica ou léxica**, permite que as palavras sejam lidas de um modo global. Através de uma análise visual e recorrendo ao sistema semântico, chega-se ao significado das palavras. É o que geralmente acontece na leitura dos “bons leitores” que já encontraram centenas de vezes a mesma palavra. Esta via só pode funcionar no caso da leitura de palavras que já fazem parte do léxico visual, ou seja, já conhecidas antes. Não é possível no caso de palavras que se encontram pela primeira vez ou na leitura de pseudo-palavras (palavras sem sentido como por exemplo: *esprategui*), que não têm representação lexical. A segunda - uma **via indirecta, fonológica ou subléxica**, que identifica a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, levando a que se alcance o significado. Por esta via, poder-se-ão ler tanto as palavras familiares, como as não familiares, e será o único meio de leitura para pseudo-palavras.

Se, no início da aprendizagem da leitura, a criança normalmente utiliza a via indirecta, com a prática, o processo de reconhecimento da palavra ir-se-á automatizando, podendo assim, centrar a atenção nos processos de compreensão, de nível mais elaborado. Rebelo (1993:45), a este propósito sugere-nos, que o nível mais elevado deste tipo de leitura se atinge quando a visualização das palavras escritas e a sua leitura sem soletração é feita de modo automático, ou seja, a transformação de grafemas em fonemas, com identificação e reconhecimento das palavras por elas constituídas está automatizada.

Frequentemente, encontramos alunos que lêem com rapidez, mas com demasiados erros. Muitas vezes, lêem a primeira sílaba e tentam adivinhar a palavra, pois usam exclusivamente a via directa. Por outro lado, se utilizarem só a via indirecta, deparamo-nos com leitores que gastam demasiado tempo na leitura e comprometem a compreensão do que lêem.

Assim, podemos dizer que um bom leitor tem que ter as duas vias (directa e indirecta) plenamente desenvolvidas, pois elas são complementares em situação de leitura. O reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é a ligação capital da leitura.

1.4 - Processos de Nível Superior ou de Compreensão

Ler não se reduz somente à descodificação e reconhecimento das palavras. Significa também, e sobretudo, compreender a mensagem escrita de um texto, obter informação, devendo a compreensão ser o objectivo final da leitura. Para Citoler (1996 cit. *in* Cruz, 2007:74), a compreensão relaciona: o **processo sintáctico** (ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração, categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras, etc.), com o **processo semântico** (atribuindo significado ao que se lê e ainda encarregando-se de integrá-los com os previamente adquiridos).

É pelo processo de compreensão que o leitor interpreta a linguagem, transformando os símbolos linguísticos numa representação mental mais abstracta, ou seja, passa-se da linguagem ao pensamento, abrangendo a compreensão da informação implícita ou explícita de um texto (Citolier & Sanz *in* Bautista, 1997:119). Para um bom nível de compreensão da leitura é importante que o leitor tenha conhecimento sobre o assunto e vocábulos utilizados no texto que vai ler. Conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que se pretende que leiam e explorar intencionalmente o léxico das crianças, no sentido de auscultar o seu conhecimento prévio sobre o tema e ampliá-lo, são estratégias promissoras no ensino e compreensão da leitura.

Para compreender um texto, Snow (2002, cit. *in* Cruz, 2007:70) sugere que a compreensão envolve a participação de três elementos: o leitor; o texto; e a actividade, os quais ocorrem num contexto sócio - cultural bastante variado. Na mesma linha de pensamento, o modelo de Giasson (2000:21) é ilustrativo da interacção que o processo de leitura exige.

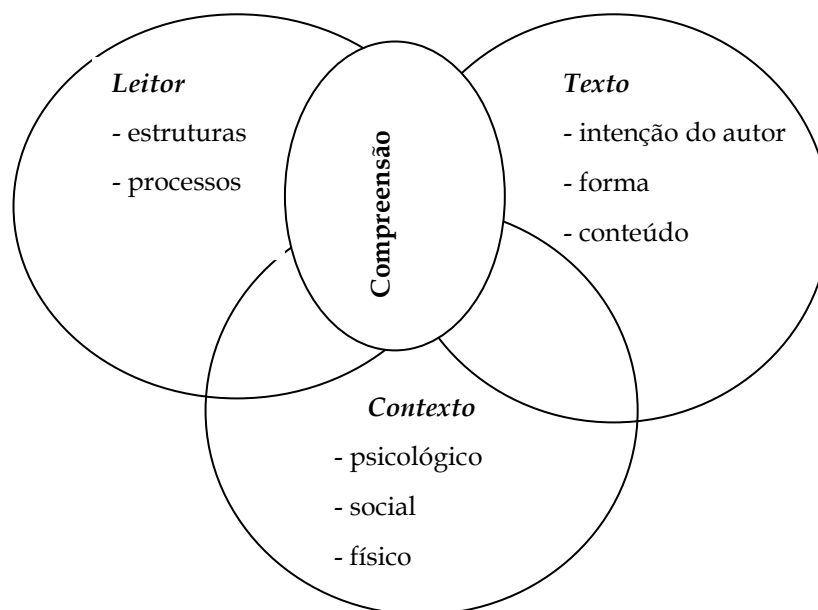


Figura 1- Baseado no modelo contemporâneo da compreensão na leitura de Giasson (2000:21)

A compreensão da leitura, segundo Giasson (2000:21), envolve mecanismos físicos, psicológicos, sociais e contextuais, que se posicionam interligados segundo o modelo aqui representado. Assim, o leitor interage com as suas próprias estruturas e adota os seus processos e estratégias de acordo com os seus conhecimentos ou pré-requisitos, cuja atitude pode ser semelhante para textos diferentes. Quanto maior interligação houver entre as componentes, melhor será o nível de compreensão.

No entanto, Cruz (2007:71) alerta para a situação contrária:

“Se o leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimentos prévios sobre o mesmo, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então o seu processo de compreensão falhará.”

O ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação, por parte das crianças, de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida. É necessário estimular o interesse das nossas crianças, com livros apelativos, de forma a envolvê-las no mundo da leitura. Quanto maior for a motivação, mais vontade sentirá de ler e explorar um livro. O grau de complexidade aumentará, à medida que a criança for adquirindo competências leitoras.

De seguida, faremos uma breve abordagem aos dois módulos implicados no processo da compreensão.

1.4.1 - Módulo sintáctico

Para se entender a mensagem presente num texto escrito, o reconhecimento das palavras não é suficiente, pois a descoberta da mensagem presente num texto carece do estabelecimento de relações entre as palavras reconhecidas, dado que, isoladamente, estas não transmitem nenhuma informação nova.

Segundo Cruz (2007:74), para executar esta tarefa:

“Dispomos de um conjunto de estratégias ou regras sintácticas que nos permitem: segmentar cada oração nas suas partes constituintes; classificar esses constituintes de acordo com os seus papéis sintácticos; e construir uma estrutura ou marco sintáctico que possibilita a extracção do seu significado.”

Os défices encontrados ao nível do módulo sintáctico podem ser a origem, tanto das dificuldades na leitura, em que a criança lê as palavras mas não compreende as frases que compõem o texto, como das dificuldades de algumas crianças em sequenciarem os factos narrados no texto. Como atrás já referimos, também, pode ser afectado, pelo insuficiente conhecimento linguístico dos alunos, particularmente a riqueza vocabular, a rapidez e eficácia com que identificam as palavras escritas, o conhecimento que têm sobre o mundo, sobre a vida, o que a rodeia e, muito particularmente sobre o tema do texto que vai ler (Sim-Sim, 2007: 8).

Assim, pensamos que, quanto mais contacto, a criança tiver com a leitura e de preferência diferentes tipos de textos (informativo, narrativo, poético, dramático, desportivo, instruccionais, entre outros), melhor será o seu enriquecimento lexical e compreensão de qualquer material escrito.

1.4.2 - Módulo semântico

Ler tem como grande meta a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, isto é, extrair o significado das palavras. Compreender um texto é extrair o seu significado e integrá-lo na memória, ou seja, juntar a informação nova com os conhecimentos que o leitor já possui. Este processo só é possível graças à análise semântica.

Assim, se o leitor não dispõe de conhecimentos mínimos sobre o conteúdo de um determinado texto, não poderá entendê-lo, ou, pelo contrário, quanto maior for o conhecimento sobre um tema, mais fácil será entender o material escrito referente a esse tema.

Qualquer das duas componentes da leitura - reconhecimento de palavras e compreensão - são necessárias e de modo algum pode pensar-se que sejam dois processos antagónicos.

Como refere Cruz (2007: 76):

“Eles actuam em paralelo, interactivamente. Mas é importante ter em conta que a sua relação é assimétrica: os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se o acto de compreensão. Não obstante ambas as categorias de processos estarem implicadas na leitura e funcionarem de modo interactivo, é consensual entre os investigadores que os processos de nível inferior são particularmente importantes, pois sem o domínio destes não é possível aceder aos processos de nível superior.”

1.5 - A importância do processamento fonológico na leitura

O processamento fonológico engloba um conjunto de procedimentos cognitivos, que trabalham com os sons da linguagem falada, e a respectiva correspondência com os sinais gráficos da linguagem escrita.

Quando uma criança é confrontada com uma palavra nova, depara-se com pelo menos cinco tarefas inter-relacionadas que têm de ser levadas a cabo para que a palavra seja correctamente reconhecida (Kirby & Williams, 1991; Das, Naglieri & Kirby, 1994; Shaywitz, 2003, cit. *in* Cruz, 2007:178). Uma das primeiras tarefas consiste em que a criança faça o reconhecimento e diferenciação individual de todas, ou quase todas, as letras da palavra. Em seguida, terá que diferenciar os sons das letras ou combinações de letras foneticamente semelhantes, guardá-los na memória de trabalho, pela ordem que se encontram, na palavra. Ao fazer a representação fonológica da palavra a criança acede ao léxico e ao seu significado.

No entanto, para que a criança possa realizar estas tarefas é necessário que use processos cognitivos proximais (o processo proximal mais frequentemente reconhecido é o processamento fonológico, do qual fazem parte a consciência fonémica, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético) e processos distais (no qual se inclui a memória de trabalho), sendo igualmente necessária a existência de uma base de conhecimentos, sem a qual os processos não poderiam actuar, pois estariam vazios de conteúdo (Das, Naglieri & Kirby, (1994); Das & al., (2001), cit. *in* Cruz, 2007:179).

Segundo Viana (2003:36), antes de entrar na escola, portanto, antes do ensino formal, todas as crianças estabeleceram já familiaridade com os sons da sua língua e são capazes de discriminar [pa] de [ba] ou [fumu] de [sumu]¹, antes de os conseguirem transpor para a sua linguagem oral. Com a entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico vai requerer competências fonológicas, sintácticas e de análise textual que só raramente são requeridas na linguagem oral e que apresentámos no ponto 1.2. do nosso trabalho. Por exemplo, para aprender a ler, a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por palavras e que estas, por sua vez, se decompõem em unidades menores.

¹ Servimo-nos, para as transcrições fonéticas, dos símbolos do AFI (Alfabeto Fonético Internacional).

Blachman (1991, cit. *in* Viana, 2003:39) considera que:

“[...] a noção por parte da criança de que o discurso oral pode ser segmentado em pedaços, pedaços estes que, por sua vez, podem ser representados por letras, facilita a apreensão das relações sistemáticas grafema/fonema.”

Para muitos investigadores, as dificuldades na leitura parecem ter origem na falta de percepção, por parte da criança, de que as palavras faladas podem ser segmentadas em unidades fonológicas, que são mais ou menos representadas na escrita alfabética. Têm dificuldade em aprender a relacionar os fonemas com os grafemas, quando vêem as palavras escritas. Para começarem a ler, as crianças têm de perceber que as letras que elas vêem nas palavras, das páginas de um livro são a representação dos sons que elas ouvem, quando a mesma palavra é falada.

O sucesso na aprendizagem da leitura, por parte das crianças, será tanto maior, quando a sua aprendizagem se iniciar do som para a letra e perceberem bem a relação entre os sons constituintes das palavras.

Viana (2003:44) refere que:

“As crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão posteriormente situadas entre os melhores leitores. Paralelamente, as que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde, entre os maus leitores.”

A consciência fonológica é a primeira etapa de aprendizagem da leitura e sem ela as aprendizagens de nível superior seriam praticamente impossíveis. Uma intervenção sobre as competências fonológicas poderá levar a uma diminuição nas dificuldades na leitura, encontradas desde cedo, por algumas crianças, no seu percurso escolar.

1.6 - Leitura competente

O processo de aquisição da competência leitora tem implicações directas no crescimento psicológico, e vice-versa, porquanto ler desenvolve cognitivamente o indivíduo e esse desenvolvimento cognitivo, por sua vez, favorece a capacidade da leitura. A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início, é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no acto de ler.

O principal desfecho da leitura é a apreensão e retenção do conteúdo do texto. O nível de compreensão resultará tanto melhor, se o leitor tiver bons conhecimentos sobre o tema abordado no mesmo. O mesmo leitor pode ter um bom desempenho na leitura e compreender bem a mensagem de um texto e num outro texto no qual não domina o assunto não apreender a sua mensagem.

A este respeito, Sim-Sim (2007: 9) diz:

“É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.”

Como já referimos anteriormente, quanto mais conhecimentos o leitor aprendiz tiver sobre o tema que vai ler, melhor será a compreensão do mesmo, sendo de todo vantajoso o professor fazer uma exploração prévia do léxico interno da criança e desenvolver intencionalmente o assunto do texto, que, posteriormente, a criança irá ler. Desta forma, podemos prevenir o insucesso.

Pelo que já foi exposto, a compreensão da leitura é um processo complexo. Envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida que o rodeia e não só, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimentos que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências próprias de leitura.

É, portanto, de extrema importância que, durante o ensino-aprendizagem dos alunos, em especial daqueles que falharam na aprendizagem da leitura, se sigam determinadas estratégias e modos de acção. A escolha dos textos a serem lidos deve ser cuidadosa; o grau de complexidade deve aumentar na proporção dos êxitos alcançados pelos alunos. O professor deve ajudar os alunos a retirarem o essencial do texto. A exploração das palavras, num contexto real de leitura e escrita, deve merecer especial atenção, pois estas são melhor entendidas quando contextualizadas. Além do mais, o tempo de ensino e apoio directo do professor devem ser adequados, de acordo com as necessidades educativas demonstradas pelo aluno. Por vezes, inicialmente, há ainda necessidade de se elaborar material diferenciado que atenda às dificuldades específicas manifestadas por certos alunos, até que os mesmos atinjam um grau de competência e autonomia que lhes permita trabalhar sozinhos.

Consideramos ser de toda a importância ensinar explicitamente estratégias que ajudem os alunos a compreender e a reter o que é pretendido, seja um texto informativo, desportivo, instrucional, poesia, teatro. As estratégias constituem, em nosso entender, as “ferramentas” de que os alunos se servem para melhor compreenderem o que lêem.

1.7 - Comportamentos de Leitura: erros mais frequentes

Em relação a esta temática, iremos fazer uma breve referência a algumas das características da leitura que algumas crianças com dificuldades na leitura apresentam, ou seja, aos comportamentos de leitura alterados, tanto ao nível da descodificação, como ao nível da compreensão.

1.7.1 - Dificuldades ao nível da descodificação

Ao nível da descodificação ou exactidão da leitura, Casas (1988, cit. in Cruz 2007:237) aponta quatro grupos de erros, que se verificam frequentemente: erros na leitura de letras; erros na leitura de sílabas e palavras; leitura lenta; vacilações e repetições. Faremos aqui uma enumeração destas tipologias, que acontecem, frequentemente, com os nossos alunos.

Como **erros na leitura de letras**, podemos considerar as **substituições** em que constatamos que há crianças que não conseguem distinguir fonemas parecidos, em vez de uma letra, lêem outra, como é o caso do /f/ e do /v/: <faca> lêem como em <vaca>, ou vice-versa. Verificam-se, por vezes, também, **inversões** - invertem a forma das letras, fazendo confusão entre <n> e o <u>, ou o <m> e o <w>. Noutros casos, verificam-se **rotações** entre as letras e <p>, e <q>, e <d> e ainda <p> e <q>. Por outro lado, há alunos que fazem **omissões** e/ou **adições** de grafemas, como, por exemplo, considerando a palavra <perfeito>, lêem como se o vocábulo fosse <pefeito> - [pə'fɔjtu], ou <perefeito> - [pə'rə'fɔjtu], respectivamente.

Na prática diária, damos-nos conta dos mesmos tipos de erros, também ao nível da **leitura de sílabas e palavras**. Verificam-se, às vezes, **substituições** de palavras por outras. Assim, em vez de <mamã> lêem como se fosse <mãe>; <papa> lêem como se fosse <come>. Outras vezes, cometem **inversões**: lêem como se estivesse escrito <cuado>, em vez de <curado>, ou invertem sílabas inteiras, lendo como se o vocábulo escrito fosse <verde>, em vez de <dever>. Quanto às **omissões**, estas verificam-se, muitas vezes, no desrespeito pelas regras de pontuação durante a leitura, o que leva à incompreensão do que é lido.

Quanto à **leitura lenta**, consideramos que é uma dificuldade, que se deve, possivelmente, à incapacidade para construir percepções visuais, com a rapidez desejada, pois o aluno olha para a palavra, durante um tempo excessivamente longo, ou repetidas vezes, antes de a decifrar.

Quanto às **vacilações e repetições**, a dúvida e hesitação quanto à pronúncia de uma palavra leva, também, os alunos a realizar pausas incorrectas entre as sílabas de uma palavra (vacilações) ou a repetir a sílaba ou a palavra anterior, várias vezes, antes de tentar ler a sílaba ou palavra que levanta a dificuldade.

1.7.2 - Dificuldades ao nível da compreensão:

A compreensão da leitura exige níveis de abstracção e generalização. Assim, para compreender um texto é necessário que as pessoas possuam um nível adequado de atenção selectiva e detenham vocabulário suficiente. As dificuldades que podem surgir **ao nível da compreensão da leitura** verificam-se em **três níveis**: literal, interpretativo e crítico (Casas, 1988, *in Cruz 2007:239*).

Quanto ao nível da **compreensão literal**, são apontadas dificuldades na compreensão de palavras e frases, não recordam acontecimentos e pormenores, revelam-se incapazes de retirar a ideia principal, bem como em sintetizar o assunto de um texto.

Quanto à **compreensão interpretativa**, o mesmo autor refere, dificuldades em fazer deduções, isto é, tirar conclusões prévias a partir de leitura de determinadas situações semelhantes. Salienta ainda, que não distinguem a realidade da ficção, e dificuldades em apontar decisões fundamentadas, assim como retirar conclusões.

No respeitante às dificuldades na **leitura crítica**, o aluno manifesta uma incapacidade para distinguir entre factos e opiniões, para julgar a veracidade de uma informação. Não revela juízo crítico.

1.8 - A Hierarquia da Linguagem

A linguagem é uma capacidade que está presente em todos os seres humanos. O desenvolvimento deste complexo mecanismo ocorre espontaneamente e por etapas. Falar, ouvir, ler e escrever são actividades da linguagem. Esta está organizada de acordo com uma hierarquia de sistemas verbais e não verbais, que seguem uma determinada sequência, nomeadamente: a **linguagem interior**, um **primeiro sistema simbólico - auditivo** (com duas vertentes: a receptiva, na compreensão e a expressiva na fala) e um **segundo sistema simbólico - visual** (igualmente com uma vertente receptiva, na leitura e expressiva, na escrita).

Mykelbust (1978, *in Fonseca, 1999 cit. in Cruz, 2007:14*) desenvolveu um modelo onde sistematiza, de forma bastante clara, esta hierarquia da linguagem (Figura 2).

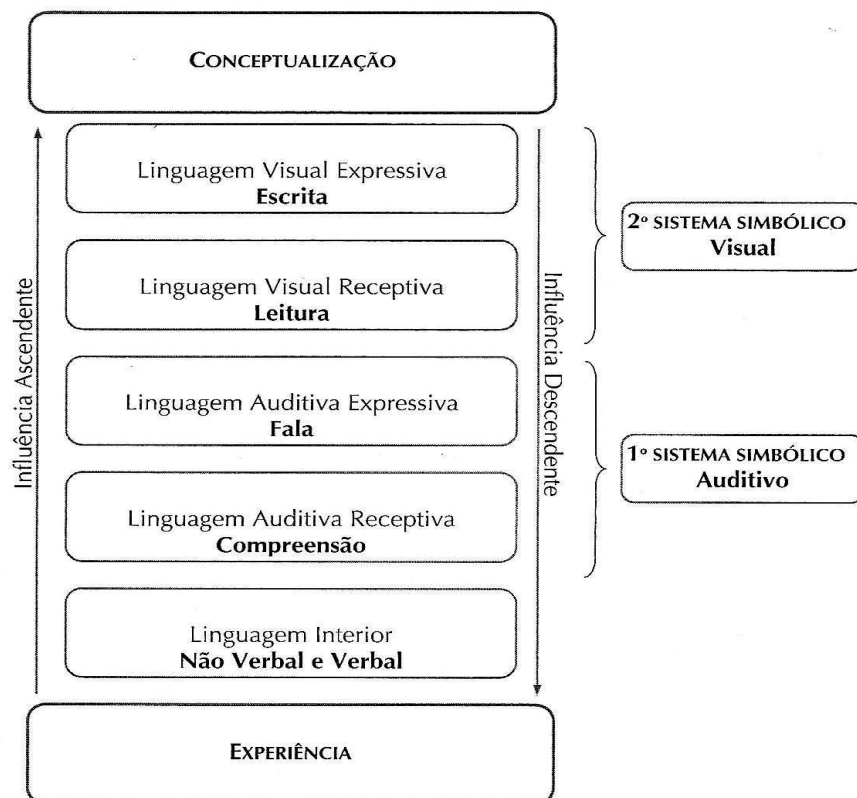


Figura 2 - Hierarquia da linguagem (adaptado de Mykelbust, 1978, in Fonseca, 1999)

A aquisição da linguagem tem início na **experiência** (acção). É através das suas vivências e partindo da acção que a criança vivencia e toma contacto com aquilo que a rodeia. É também através dos seus sentidos, do sensorio - motor, do psico - motor que ela inicialmente interage e comunica. A linguagem inicial parte da acção e é puramente gestual e não verbal. A experiência é acomodada pela linguagem interior, que constitui o primeiro estágio da aquisição da linguagem.

A etapa seguinte - **linguagem interior** - pode ser verbal ou não verbal. No entanto, esta só será assimilada e terá significado se a criança tiver experimentado e tido contacto com os objectos que a rodeiam.

Como nos diz Cruz (2007: 17-18):

“[...] para que uma palavra tenha significado é necessário que ela represente uma determinada unidade de experiência e que esta seja transformada em símbolos (verbais ou não) através dos processos de linguagem interna. Deverá haver uma compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não verbal, para depois se transformar em intelectual e verbal.”

A segunda etapa da hierarquia da linguagem contempla o **primeiro sistema simbólico** - auditivo. Primeiramente, na linguagem interior dá-se a compreensão da experiência, agora a

linguagem auditiva receptiva dá lugar à compreensão das palavras. De acordo com Fonseca (1999 *in* Cruz, 2007:19) “[...] a criança compreende o que ouve depois de ter apreciado o que vê”. Durante o processo de desenvolvimento, em regra, a compreensão precede a expressão, isto é, uma criança compreende uma palavra alguns meses antes de a pronunciar.

Depois de compreender as palavras que ouve e de concretizar o seu sentido, à linguagem auditiva receptiva, sucede a **linguagem auditiva expressiva**, que se refere à fala ou linguagem oral. Progressivamente, durante a infância, dá-se o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da articulação das palavras e da construção frásica. Ao longo da vida o capital lexical aumentará, de acordo com as ocasiões e vivências que a criança tiver oportunidade de realizar.

O **segundo sistema simbólico** é visual e também contempla dois subníveis: um **receptivo - leitura** e um subnível **expressivo - escrita**. É através da recepção visual que vamos compreender e interpretar um texto, através da leitura. Assim como através da escrita poderá expressar e desenvolver simultaneamente o reconhecimento e a produção de palavras escritas.

A aprendizagem da leitura e da escrita implica várias funções, que, para além de integrarem a linguagem ao nível da recepção e da expressão, são interactivas e dependem umas das outras, influenciando-se mutuamente.

O desenvolvimento da linguagem envolve duas vertentes distintas: uma compreensiva ou receptiva e outra produtiva ou expressiva. A **vertente compreensiva** refere-se à capacidade de ouvir e de ser capaz de entender a mensagem que alguém transmite - **compreensão da linguagem oral**; e ainda à capacidade de ler e compreender mensagens escritas - **compreensão da linguagem escrita**. Já a **vertente produtiva** implica a capacidade para expressar oralmente as ideias - **linguagem oral e falada**, bem como para as expressar por escrito - **escrita**.

Um aspecto importante a salientar prende-se à lógica da hierarquia do sistema, no qual os últimos níveis de desenvolvimento dos sistemas simbólicos estão dependentes do bom ou mau funcionamento e domínio dos níveis de desenvolvimento simbólico precedentes (Fonseca, 1984: 251).

Para que a aquisição e desenvolvimento da linguagem se realize com sucesso é necessário que um conjunto de factores se processe de forma satisfatória. Assim, a criança deve ter um nível cognitivo adequado à sua idade, a audição e o aparelho fonador (estruturas envolvidas na fala) sem problemas, deve ser convenientemente estimulada (i.e. conviva em ambientes que fomentem e proporcionem bons modelos de aprendizagem) e tenha vontade de comunicar.

No que se refere aos problemas inerentes aos diferentes níveis da linguagem, Fonseca (1984: 230-231) sugere a existência de dois tipos de situações: as incapacidades e as dificuldades. Os termos com o prefixo <a-> (e.g. <afasia>) referem-se às incapacidades ou impossibilidades (não engloba qualquer perturbação global da inteligência, da personalidade, sensorial ou motora). Os termos com o prefixo <dis-> (e.g. <disfasia>) referem-se às dificuldades ou a perturbações ligeiras (incluem problemas de gravidade variável, a que pode estar ligada, ou não, uma disfunção cerebral).

1.9 - Modelos e Processos de Leitura

As primeiras referências aos modelos e processos de leitura surgem em meados dos anos sessenta, influenciados pelo Behaviorismo e salientam a associação de estímulos, o reconhecimento de palavras, dando pouca importância aos processos cognitivos de quem lê e compreende os textos.

Como Sardinha (2005: 130) refere:

“Privilegiava-se a existência de pré-requisitos (percepção visual e percepção auditiva), [...]. As actividades propedêuticas eram centradas em exercícios de estimulação sensorial, sem se atribuir qualquer valor aos processos de representação cognitiva, quer funcionais, quer socioculturais.”

Com a influência da Psicologia Aplicada (anos setenta), surgiram muitas investigações na área da psicologia da leitura. Os modelos começaram a acentuar os aspectos da compreensão, salientando as funções da memória, da atenção e do processo mental da informação durante a leitura (Martins & Niza, 1998: 114-117); (Rebelo, 1993: 52).

Para Rebelo (1993: 53) existem vários modelos de leitura. Estes divergem quanto à sua concepção de leitura e quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interactivos.

Rebelo (1993: 53) diz-nos acerca dos modelos de leitura que:

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

Segundo Sá (2004: 16), uma das concepções de ensino-aprendizagem da leitura em prática nas nossas escolas valoriza, essencialmente, a aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação das suas funções e a associação mecânica dessas funções entre si, conduzindo à constituição de palavras, referindo-se ao modelo ascendente. A outra concepção, por seu turno, valoriza, particularmente, a associação entre a leitura e o sentido e o pensamento escrito, ao qual se tem acesso através da leitura, e as suas próprias vivências, referindo-se, neste caso, ao modelo descendente.

Aqui estão delineadas as duas grandes linhas pelas quais se orienta o processo de aquisição da leitura. No entanto, é evidente que estas concepções são ambas úteis e se complementam. É importante ter em conta estes dois aspectos, para conseguir que esta aprendizagem se faça correctamente, levando as crianças a compreender o que lêem. Assim, no início do processo de ensino-aprendizagem da leitura talvez se valorize mais a aquisição de mecanismos essenciais no

acto de ler. Pratica-se uma leitura de tipo fonético-motor, sem que, no entanto, se deva esquecer a importância da ligação que deve existir entre a leitura e a apreensão do sentido do texto.

Relativamente aos modelos de leitura, Viana & Teixeira (2002: 93) referem que:

"[...]teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura."

No sentido de compreender como se processa o acto de ler, vários pesquisadores e teóricos têm mostrado preocupações sobre os modelos explicativos que conduzem a essa aquisição.

Faremos, em seguida, uma abordagem aos principais modelos teóricos, que explicam o processo de aprendizagem da leitura. Como poderemos constatar, os modelos, embora distintos uns dos outros, têm em comum, e todos abordam, a ligação entre três elementos comuns: o texto, o leitor, e a relação interactiva, que o leitor estabelece com o texto.

1.9 1 Modelos Ascendentes (*Bottom-Up*)

Os modelos ascendentes, ou de baixo para cima (*Bottom-Up*), caracterizam-se por conceberem os processos de leitura por fases distintas, lineares e hierarquizadas, nos quais a informação passa de uma fase para outra, de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998 cit. in Cruz 2007:83). Segundo Martins, M. (2000:27), estes modelos consistem, inicialmente, em processos muito simples de identificação das letras, junção das mesmas para formar sílabas, para, posteriormente, se combinarem e formarem palavras e estas formarem frases. Assim, a leitura avança dos níveis mais simples para os mais complexos, verificando-se uma dependência dos processos superiores em relação aos inferiores. Estes modelos sugerem que a leitura é a capacidade de transformar as mensagens escritas em mensagens orais (Martins, 2000: 28; Martins & Niza, 1998: 118).

Gough (1972, Martins & Niza, 1998 e Vaz, 1998 cit. in Cruz 2007:86), entre outros, elabora um modelo ilustrativo (fig. 3), com todos os processos intermediários entre o leitor, o texto e o seu significado, do modelo ascendente.

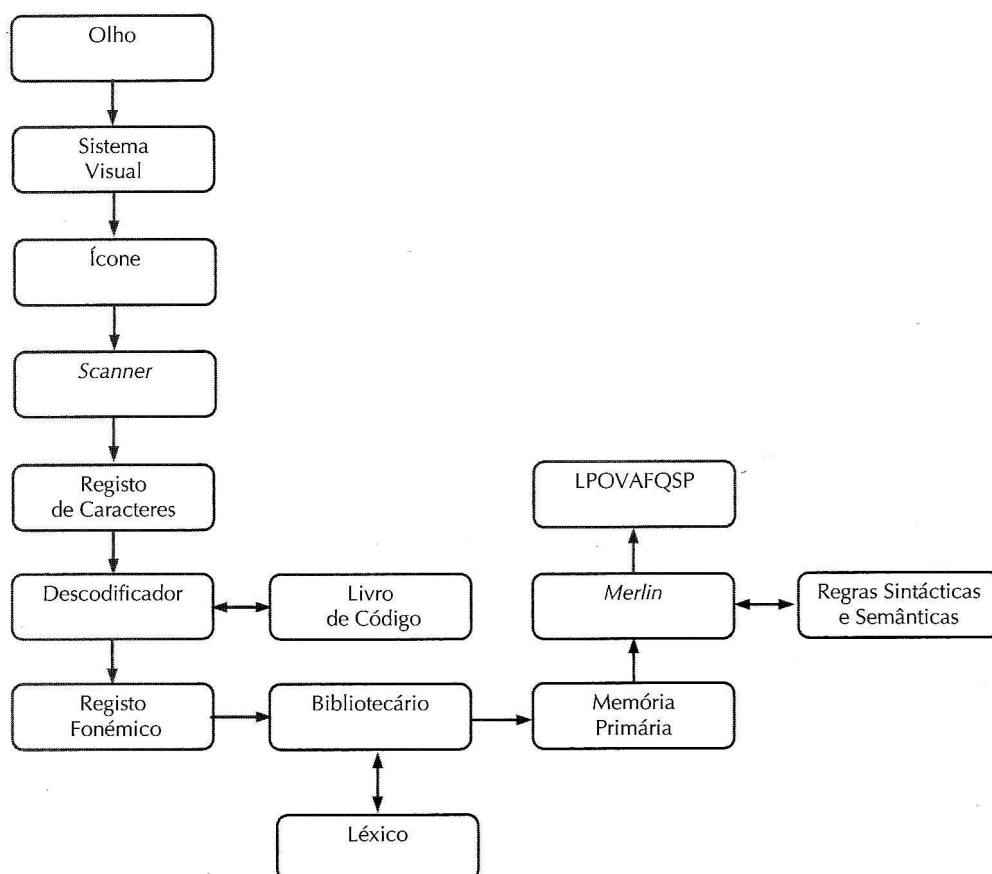


Figura 3 - Modelo ascendente de Gough (Vaz, 1998:39 cit. in Cruz 2007:86)

Segundo este modelo, o processo de leitura começa com a captação de caracteres gráficos, através de estímulos visuais. Daí obtém-se uma representação icónica das imagens captadas, que permanece na memória, sob a forma de imagens icónicas, caracteres (i.e. traços, riscos, linhas). Em seguida, é feito o reconhecimento dos caracteres (letras), da esquerda para a direita e representados a nível fonológico, chegando-se à palavra. As várias palavras e as suas representações fonológicas, sintáticas e semânticas vão ser guardadas, temporariamente, na memória de curto prazo (memória de trabalho), dando-se a pesquisa do significado. Assim que estas estiverem organizadas e a compreensão for alcançada, os resultados são colocados no "LPOVAFQSP" - Lugar Para Onde Vão As Frases Quando São Percebidas e dá-se por finalizada a leitura.

Neste modelo, a leitura começa por uma série de fases discretas e lineares, em que a informação passa de uma para outra fase, segundo um processo de adição e recodificação, em que predominam os processos perceptivos, de *input* visual. A metodologia para o ensino da leitura seria o método fonético, onde a via de acesso ao significado seria a correspondência grafo-fonológica (Martins, M., 2000: 28-29).

O modelo proposto por Gough tem sido questionado por vários autores, entre os quais Brewer (1972), Mitchell (1982), Samuels & al. (1984; cit. in Martins, 2000:31).

Uma das críticas dirigidas ao modelo ascendente é a pouca flexibilidade, pois trata-se de um modelo linear, não retroactivo, que considera a via fonológica a única via possível para se chegar ao sentido da palavra. Assim, as palavras regulares deveriam ser lidas com mais velocidade e rapidez do que as irregulares, o que não se verificou experimentalmente. Num estudo realizado por Coltheart, Besner, Jonassen, & Davelaar (1979; cit. in Martins, 2000:31), não se verificaram efeitos de superioridade das palavras regulares relativamente às irregulares.

Se apenas a via fonológica fosse tida em conta para a obtenção de significado da palavra², excluindo a representação visual, seria difícil explicar a diferença entre palavras homófonas que, apesar de se pronunciarem da mesma maneira, escrevem-se e têm significados diferentes (e.g. <coser> e <cozer>) (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998; cit. in Cruz 2007:87). O mesmo se aplicando nas palavras parónimas (palavras que apresentam grafia e pronúncia parecida, mas com significados diferentes (e.g. <peão> e <pião>), as quais provocam, com alguma frequência, confusão. Os parónimos podem ser também palavras homófonas, ou seja, a pronúncia de palavras parónimas pode ser a mesma (como podemos verificar em <comprimento> e <cumprimento>), (Dubois, J. & al., 1973: 457).

Segundo Kolars (1970; cit. in Martins, M. 2000:30), se um leitor lê, em média, trezentas palavras por minuto, parece ser pouco provável que ele faça uma leitura letra a letra. Demoraria muito mais tempo

Outra crítica refere-se ao facto de o contexto ter grande influência na leitura a vários níveis e Gough não o considerar importante. Johnston e MacClelland (1973, cit. Martins, M. 2000:31), na sequência de trabalhos pioneiros de Catell (1947), demonstraram aquilo que foi denominado por efeito de superioridade da palavra. Consideraram que as letras são mais facilmente identificadas quando integradas em palavras do que quando apresentadas isoladamente. A palavra inserida numa frase e esta, por sua vez, inserida num texto, é mais facilmente apreendida. Uma determinada palavra dependerá do contexto e dos conhecimentos do leitor. Se o leitor não possuir experiências prévias sobre determinada palavra em diferentes contextos, a compreensão do texto pode ser afectada.

Para nós, o modelo ascendente de Gough foi redutor, na medida em que valorizou demasiado o processo de decodificação. Como sabemos, ler não se resume à decodificação das palavras de um texto. Ler é compreender e extrair a mensagem do texto. Os conhecimentos gerais que os

² Palavra, de acordo com a gramática tradicional, é a unidade menor de som e significado, em que pode ser dividida uma frase (Cunha, C. & Cintra, L. F., 1991:75). Cf. A posição da linguística em Martinet, a noção de palavra, proveniente das línguas flexionais em que teve origem a reflexão gramatical, deve ser abandonada em proveito das noções de monema e de sintagma (Dubois, J. & al., 1973: 451). Constatou o autor, todavia, na sequência do binómio saussuriano, mediante o qual os signos linguísticos são bifacetados, compondo-se de uma manifestação formal fónica e de um conteúdo semântico, que, por um lado, as palavras não são necessariamente unidades mínimas; por outro, que os sinais gráficos não são linguísticos. Com efeito, nem todas as línguas possuem código escrito. Ademais, antes de aprender a ler, o ser humano aprende a falar e, mesmo que tal nunca aconteça (e.g. analfabetismo), poderá, ainda assim, fazer uso de uma língua para comunicar. Em suma, a linguística decorrente de F. de Saussure analisa sinais linguísticos, cuja natureza não é gráfica (Martinet, 1976: 279-282). A propósito de uma aplicação dos princípios saussurianos sobre os vocábulos classificados, pela gramática tradicional, como homónimos, homófonos, homógrafos, parónimos, sinónimos e antónimos, vd. Pereira, R. M. (2003: 99-102).

leitores possuem sobre as mais diversas temáticas, são muito importantes, para a compreensão ser processada perfeitamente. É a este nível que os modelos descendentes, a seguir apresentados, vão colmatar algumas falhas deste modelo.

1.9.2. Modelos Descendentes (*Top-Down*)

Os modelos descendentes ou de cima para baixo (*Top-Down*) concebem a leitura como sendo o processo contrário do modelo ascendente. O principal defensor deste modelo, Goodman, concebe a leitura com “um jogo de adivinhação psicológica” (Rebelo, 1993:54). O leitor formula várias hipóteses e suposições acerca do conteúdo do texto, de acordo com os seus conhecimentos e vivências sobre o assunto, confirmando, depois, essas hipóteses ou formulando outras. Para este autor, são mais importantes, os conhecimentos sintáticos e semânticos do que os fonológicos, rejeitando que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra.

O leitor, na presença do texto, utiliza a informação prévia que tem acerca do tema e faz previsões e antecipações acerca do seu conteúdo. Elabora um conjunto de ideias e formula hipóteses acerca do seu assunto. Faz previsões, antecipadamente, que depois verifica à medida que vai lendo e extraíndo informação do texto, e assim, vai construindo os seus próprios significados.

Da aceção deste modelo, depreendemos que o leitor, não se limita só à obtenção da mensagem do texto, quando finalizada a leitura. Partindo de “pistas” que podem ser o título do texto a ler, imagens, aspectos paratextuais, ele tenta prever o que o mesmo abordará. À medida que lê o texto, compara e confirma as suas previsões iniciais, com a informação obtida do texto.

Rebelo (1993:54), a este respeito, refere que:

“Ao confrontar-se com o texto, o indivíduo conjectura e adivinha. O processo consiste em coligir informação, partindo do texto, de modo a confirmar previsões e a verificar hipóteses.”

Este modelo põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor, as suas ideias prévias sobre o assunto, para a compreensão do texto.

A este respeito, também Martins & Nisa, 1998; Vaz, 1998 (cit. in Cruz 2007:88) dizem que:

”São, pois, os estádios superiores, de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, mais do que os inferiores, orientados para a soletração e decodificação, que determinam todo o processo.”

Contrariamente ao modelo ascendente, proposto por Gough, em que concebia a leitura a partir dos níveis inferiores para os níveis superiores, o modelo descendente de Goodman realça os processos mentais superiores, de compreensão, como determinantes para o acto de ler, refutando

as capacidades de decodificação. Segundo esta perspectiva, a leitura é a construção permanente entre o pensamento e a linguagem. O leitor é também visto como o responsável pela obtenção de significado. Quanto mais conhecimento do mundo tiver, melhor será a sua prestação na obtenção de informação.

Na figura 4, apresentamos o processo de leitura segundo o modelo descendente de Goodman (1970), ou modelo psicolinguístico.

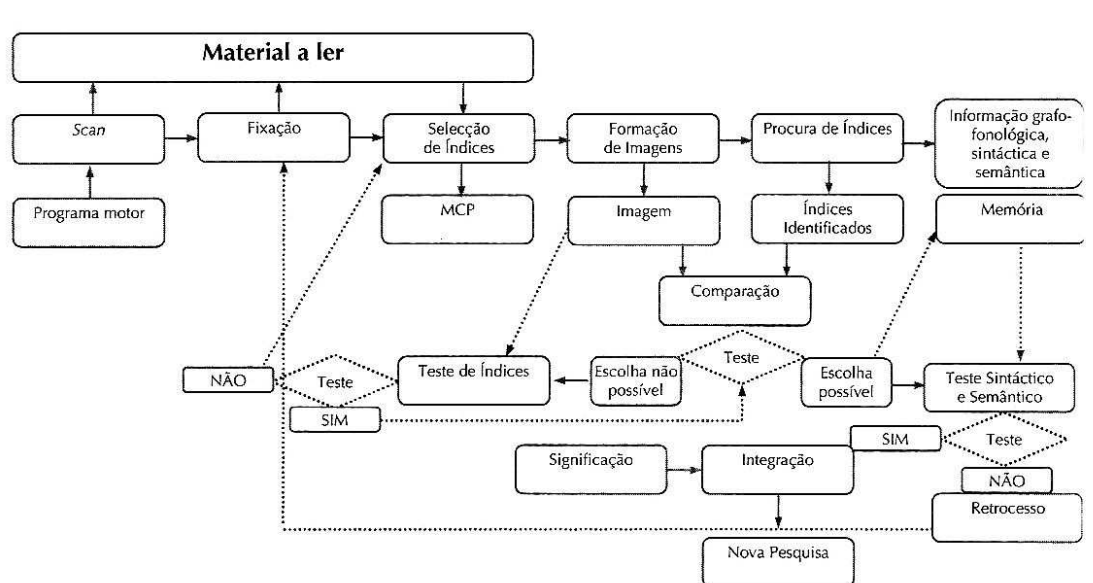


Figura 4 - Modelo descendente de Goodman (Martins, 1996:34 cit. in Cruz 2007:92)

O processo de leitura de Goodman (1970) pode sistematizar-se da seguinte forma: o leitor toma contacto visual com o texto. De seguida, selecciona índices gráficos - palavras, em função de conhecimentos prévios, já adquiridos, e do material previamente analisado que é retido na memória de curto prazo. As palavras, juntamente com os índices de antecipação (conhecimentos que já possuía), levam à formação de uma imagem perceptiva que é constituída por aquilo que o leitor vê e por aquilo que espera ver. Esta imagem é armazenada na memória de curto prazo. Dá-se então uma pesquisa com o objectivo de encontrar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos que estão relacionados com a imagem reconhecida que fica guardada na memória de curto prazo. De seguida, o leitor elabora uma hipótese, tentando adivinhar a palavra, se for bem sucedido envia-a para a memória de longo prazo, se não, volta a testar a selecção de índices (lista de palavras) e a imagem perceptiva, reformulando-a se necessário. A suposição guardada na memória de curto prazo é testada com o objectivo de verificar a sua adequação sintáctica e semântica relativamente ao contexto. Se a suposição for adequada ao contexto, o significado é guardado na memória de longo

prazo, se não se adequar o leitor recua até onde aconteceu a incerteza sintáctica e semântica e o processo recomeça.

Este modelo de leitura consiste, essencialmente, em prever o que está escrito no texto, e a verificar a existência de conformidade ou não entre as hipóteses concebidas e os índices extraídos do texto. Se essas hipóteses não estiverem correctas, será, então necessário procurar mais informações. Quanto mais conhecimento prévio o leitor tiver sobre o assunto do texto, melhor será a compreensão do mesmo (Rebelo, 1993: 54).

Os métodos de leitura denominados **globais ou analíticos** são, segundo alguns autores (Rebelo, 1993; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998 *in* Cruz 2007:89), os que melhor correspondem aos **modelos descendentes**, pois defendem que as diferenças na leitura se situam mais no uso de informações sintáctico-semânticas do que nos conhecimentos fonológicos. O processo de leitura é determinado, sobretudo, por estádios superiores de compreensão, visão e apreensão global. Os aspectos sintácticos são mais importantes do que os fonológicos.

Ler, neste caso, é compreender.

Este modelo não esclarece, no entanto, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo - fonológicos, sintácticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas. Um leitor que esteja em fase inicial de aprendizagem, ainda não possui experiência e conhecimentos para fazer previsões e antecipações. Este modelo só é praticável de ser utilizado em contextos altamente predizíveis. (Martins & Niza, 1998: 122-123).

Pensamos que, se o leitor não tiver conhecimentos sobre o assunto do texto, ou não conseguir relacionar os seus conhecimentos com os do texto, será incapaz de extrair qualquer significado, comprometendo a compreensão do mesmo.

Em seguida, abordaremos os modelos interactivos que consideram a leitura como uma combinação dos dois modelos atrás referidos.

1.9.3 Modelos Interactivos

Os modelos interactivos visam colmatar as lacunas existentes nos modelos anteriores. Subentendem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam conjuntamente. O leitor recorre a estratégias ascendentes e descendentes, numa relação de interacção, para chegar à re(construção) do significado do texto.

Segundo Rebelo (1993:54-55), o termo interactivo é utilizado para se referir aos modelos que tentam explicar como actuam os processos superiores de inferência na leitura, juntamente com os processos inferiores e automatizados de reconhecimento de palavras, para dar lugar à compreensão efectiva do texto. Estes surgem, como forma mais adequada à explicação do processo de leitura, estão interligados e ao mesmo tempo independentes.

Apresentamos, de seguida, o processo de leitura, segundo o modelo interactivo de Rumelhart (Figura 5).

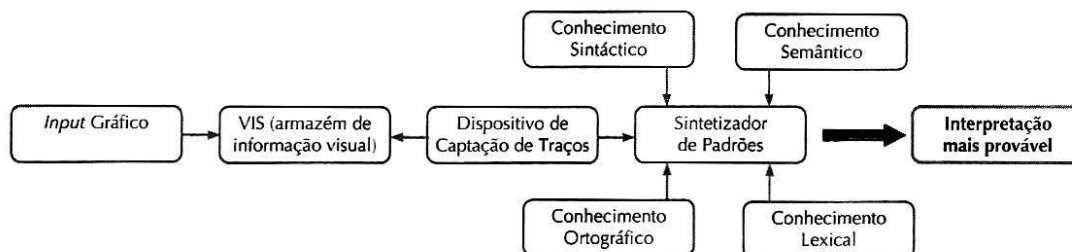


Figura 5 - Modelo interactivo de Rumelhart (1977, Vaz, 1998:49 cit. in Cruz 2007: 95)

Com base neste modelo, Martins (2000:35) e Cruz (2007:95) referem que o leitor recolhe/escolhe informações, que podem ser letras, palavras, ou frases, recorrendo a estratégias ascendentes e descendentes. A informação escolhida pelo leitor é analisada (recorrendo a conhecimentos sintácticos, semânticos, lexicais e ortográficos), confrontando-a com outras que ele já possui, em experiências anteriores e utiliza-as na formulação de hipóteses. À medida que progride no texto, verifica se as hipóteses são coerentes e relevantes e então estas são aceites. Se as hipóteses são inconsistentes, são rejeitadas. A interpretação e compreensão do texto resultam da interacção das hipóteses que o leitor formulou acertadamente, dos seus conhecimentos sobre o texto e da mensagem que o mesmo contém.

Os dois métodos referidos, nos modelos anteriormente abordados, combinaram-se, dando origem aos métodos analítico - sintéticos e métodos mistos - do qual faz parte o método das 28 palavras.

Baseados no modelo interactivo de Rumelhart, surgiram, posteriormente, os modelos interactivos compensatórios, a seguir apresentados.

1.9.4 Modelos Interactivos Compensatórios

Estes modelos são chamados **interactivos** porque os diferentes níveis do sistema podem comunicar entre si e **compensatórios** porquanto a activação de um nível pode compensar a lacuna de activação do outro. O leitor escolhe a estratégia que melhor responde às suas necessidades, em função das características do texto a ler (Martins, 1996 cit. in Cruz 2007:96).

Os modelos interactivos compensatórios defendem a existência de duas vias paralelas de reconhecimento de palavras: uma via directa e uma via indirecta.

O modelo interactivo compensatório mais recente é o proposto por Ellis & Young (1997, cit. in Cruz 2007:97).

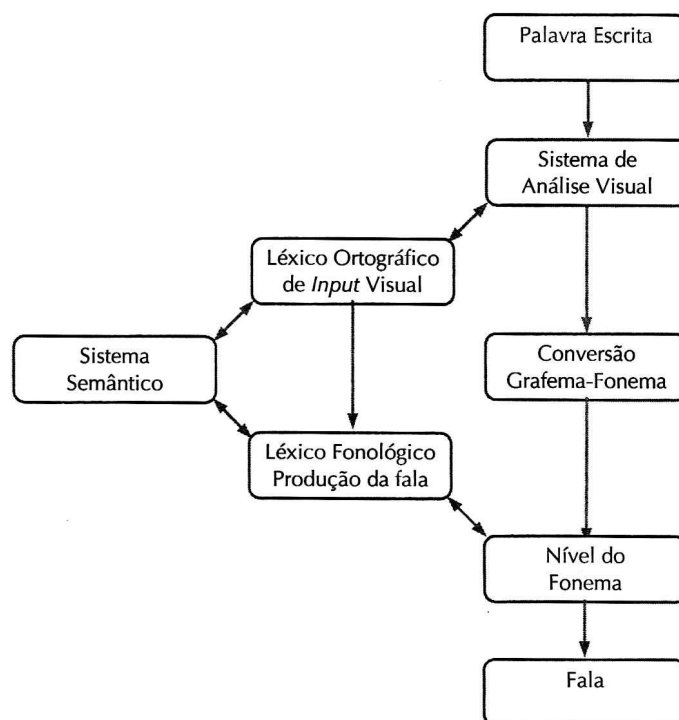


Figura 6 - Modelo interactivo Compensatório adaptado de Ellis (Ellis & Young, 1997, cit. in Cruz 2007:97)

Para ler uma palavra, o leitor usa a via directa (visual, ortográfica, léxica) para aceder ao significado. Se a palavra não for familiar e reconhecida pelo leitor, este recorre ao contexto em que a mesma está inserida, ou usa a via indirecta (fonológica, conversão grafema-fonema, sub-léxica) para aceder ao significado da palavra. Qualquer nível do processo de leitura pode influenciar o outro, estabelecendo entre si um papel compensatório. As dificuldades que possam existir em alguns níveis podem ser compensados por outros, isto é, dependendo do contexto e relativamente às características inerentes à leitura, o leitor escolhe a estratégia que melhor se lhe adapta. Um leitor que reconhece, com facilidade, as palavras, mas tenha pouco conhecimento acerca do tema do texto, pode utilizar estratégias ascendentes. Por outro lado, se o leitor reconhece mal as palavras, pode usar as estratégias descendentes, consoante os conhecimentos que tem sobre o tema e interagir sempre que sentir necessidade.

1.10 - Métodos de Ensino da Leitura

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

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

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

Estes são os dois grandes processos que possibilitam a aprendizagem inicial da leitura e, a partir destes, tem-se verificado, ao longo dos tempos, o aparecimento e o desenvolvimento de outros métodos mais específicos que, tendo como base um destes grandes processos, divergem nalguns aspectos e princípios metodológicos. Convém, também, referir a existência do **Método Misto**, que consiste numa combinação dos outros dois métodos com vista a melhorar a aplicação de qualquer um deles.

O método sintético tem como base os modelos ascendentes; o método global suporta-se nos modelos descendentes, dos quais surgem, por sua vez, os métodos mistos, que conceptualizam a leitura, tendo por base os modelos interactivos (Viana, F. & Teixeira, M., 2002:94).

De seguida, iremos fazer uma breve abordagem aos métodos de ensino da leitura: o método sintético ou fonético, o analítico ou global e o misto - método das 28 palavras derivado destes dois métodos principais (sintético e global). Sendo, este último método considerado o mais significativo, e o mais utilizado nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em crianças com necessidades educativas especiais, que manifestam dificuldades de aprendizagem na leitura.

O objectivo essencial dos métodos de ensino da leitura é o domínio das capacidades de decodificação e de reconhecimento de palavras. Assim, a maior preocupação do professor será encontrar a melhor forma e o método mais adequado para que a criança adquira competências de leitura (Citoler & Sanz, 1997 *in* Bautista 2007:127).

1.10.1 - Métodos Fónicos ou Sintéticos

Os Métodos Fónicos ou Sintéticos são modelos ascendentes e, como tal, conceptualizam a leitura como uma competência que progride do estudo dos elementos mais simples, mas também mais abstractos, grafemas³ e sons correspondentes, fones. Posteriormente, com esses elementos

³ **Grafema** é a menor unidade que pode distinguir-se na escrita, frequentemente, com correspondência na oralidade. Porém nem sempre o sistema gráfico tem correspondência unívoca no sistema fónico. A transcrição gráfica de um som pode transcrever-se por uma letra (acentuada ou não, ou possuidora de um sinal auxiliar) ou por um grupo de letras. Dir-se-á, por exemplo, que o som [s] pode ser transcrito pelos grafemas: <s>, <ss>.

formam-se sílabas e, através da junção das mesmas, formam-se palavras e frases. As correspondências grafo-fonológicas⁴ são consideradas a única via de acesso ao significado (Viana, F. & Teixeira, M., 2002:94-95).

Este método tem como base as letras ou conjunto de letras (grafemas), que depois de serem reconhecidas podem ser associadas para formar sílabas e, como resultado, palavras (Baroja, Paret & Riesgo, 1993; cit. in Citolier & Sanz, 1997: 128).

Jiménez & Artiles (1991, cit. in Cruz 2007:142 e Viana, F. & Teixeira, M., 2002:95) descrevem quatro etapas para se passar às estruturas mais complexas, conforme se denota subsequentemente:

- Estudo das vogais e consoantes, que se inicia pela apresentação de uma imagem familiar que comece pela letra em causa;
- Combinar as letras entre si, para construir sílabas;
- Identificação das palavras formadas através da junção das sílabas;
- Leitura oral de frases que foram formadas partindo da relação e significação das palavras entre si.

Pertencendo a este método fónico ou sintético encontramos também o método alfabético, fonético e silábico, bem como o método gestual.

Segundo Citolier & Sanz (1997 in Bautista 1997:128), Baroja, Paret e Riesgo (1993 cit. in Cruz, 2007:143), no **método alfabético** estuda-se primeiro o nome das vogais, depois as consoantes e posteriormente as sílabas, palavras e frases. Este método tem como inconveniente os diferentes sons que surgem quando se faz o encontro de cada consoante com uma vogal.

Para colmatar este problema surge o **método fónico**, que sugere não o ensino do nome da letra, mas do fonema que representa essa letra.

As abordagens fónicas têm também um problema que reside no facto de existirem consoantes com sons muito parecidos, mesmo isoladamente.

Assim, surge o **método silábico** que propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação directa.

Por fim, o **método gestual** que associa um som a um gesto.

<ç>, <x>. (Galisson, R., Coste, D., 1983:363). No entanto, como anteriormente foi referido, nem sempre há correspondência grafo-fonológica, como pode observar-se com o grafema <h>, na língua portuguesa, em posição de início absoluto das palavras, pois não tem correspondência na oralidade. Em português, não tem nenhum valor fonético, tratando-se apenas de uma letra sustentada pela etimologia. Como se sabe, o <h> apenas tem concretização fónica quando integrado nos dígrafos <ch> (<chuva>), <lh> (<filho>) e <nh> (<manhã>).

⁴ Note-se que, **fonema** é a unidade mínima distintiva ao nível segmental, isto é, o mais pequeno segmento (desprovido de sentido) e que permite, sozinho ou em combinação com outros fonemas, constituir significantes e distingui-los entre si. Notem-se, a título ilustrativo, <mar> e <lar>. São vocábulos constituídos por três fonemas: um diferente e os dois últimos iguais (o último, na realidade, um arquifonema - /R/. Quanto ao penúltimo, não reúne consenso a existência de arquifonemas vocálicos). (Galisson, R., Coste, D., 1983:320).

1.10.2 - Métodos Globais ou Analíticos

Os métodos globais, ao contrário dos métodos sintéticos, partem das palavras e das frases, analisando-as sucessivamente até chegarem às letras (grafemas) e aos sons (fonemas) (Citoler & Sanz, 1997 *in* Bautista, 1997: 128).

O método global valoriza o significado das palavras, dando uma importância menor ao ensino das letras. Pretende-se que a criança, quando utiliza este método e partindo de estruturas complexas, mas significativas, as palavras, consiga chegar às unidades mais simples, como as sílabas e as letras.

Segundo André, A. (1996:34) nos diz:

“O método analítico sintético começa por apresentar aos alunos unidades com sentido - palavra com gravura de suporte, mas procura descer mais ou menos rapidamente ao grafema para que os alunos, pela associação dos grafemas, formem novas palavras, decifração de palavras com sentido.”

Jiménez & Artiles (1991, *in* Cruz, 2005, 2007:147) descrevem os passos necessários para chegar das estruturas mais complexas às mais simples, a saber:

- Percepção geral da palavra e sua representação gráfica;
- Leitura de palavras;
- Decomposição da palavra geradora em sílabas;
- Combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras;
- Agrupamento das palavras em frases e orações.

Moats (2000) e Lerner (2003 cit. *in* Cruz 2007:145) defendem que “as crianças devem aprender a ler tão naturalmente como aprendem a falar”. Sugerem que aprender a ler é uma parte natural do desenvolvimento da linguagem. À criança devem ser proporcionados ambientes em que o contacto com livros seja constante. Se a criança for estimulada, motivada, ouvir ler muitas histórias, compreenderá que as palavras impressas têm significado e este é um dos grandes pré-requisitos para estimular o interesse pela leitura.

1.10.3 - Métodos Mistos

Os métodos mistos sintetizam e integram as vantagens dos dois tipos de métodos atrás referidos (Citoler, 1996; Viana, 2003 cit. *in* Cruz 2007: 150). Partem das estruturas mais complexas da linguagem, palavras e frases e com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e fonemas.

Deste modo, neste método, verificam-se as duas componentes fundamentais e essenciais no ensino da leitura: numa primeira etapa, o professor inicia o ensino pela

apresentação global da palavra, para depois a decompor em sílabas e letras; numa segunda etapa, o professor parte da sílaba, associando vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido e forma outras palavras.

Martins (1996:35), a este respeito, diz-nos que “o acto de ler seria o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção”.

Também Viana e Teixeira (2002: 99) referem:

“Os métodos mistos, ao favorecem simultaneamente as operações de análise e síntese, inscrevem-se nos modelos interactivos, ou seja, o reconhecimento das palavras escritas pressupõe processos ascendentes e descendentes.”

Para que haja um verdadeiro equilíbrio entre os diferentes métodos, é necessário que o professor inclua nas suas metodologias, várias abordagens e práticas, integrando diferentes tipos de instrução (quer a instrução directa do princípio alfabético, quer a abordagem baseada no significado).

1.10.4 - Método das 28 Palavras

O Método das 28 Palavras é um método misto de aprendizagem da leitura e da escrita, da autora brasileira Yolanda Betim Paes Leme de Krueel, que tem como ponto de partida 28 palavras. Por este método são contextualizadas progressivamente vinte e oito palavras-chave (<menina>, <menino>, <uva>, <sapato>, <bota>, <mamã>, <leque>, <casa>, <janela>, <telhado>, <escada>, <chave>, <galinha>, <gema>, <rato>, <cenoura>, <girafa>, <palhaço>, <zebra>, <peixe>, <bandeira>, <funil>, <árvore>, <quadro>, <passarinho>, <cigarra>, <fogueira>, <flor>). Todas estas palavras-chave têm significado e são familiares à criança, partindo-se, desta forma, de algo concreto, significativo e real.

Este método está organizado em cinco momentos sucessivos importantes de aprendizagem, a que os autores do manual de apoio a este método “*Palavra a Palavra - Livro de apoio ao Método das 28 Palavras*” apelidam de: “Germinando, Desabrochando, Florescendo, Amadurecendo e Já sei ler” (Craveiro & al., 2003:2). A sua duração depende do ritmo de aprendizagem dos alunos.

O Método das 28 Palavras parte sempre de uma actividade de motivação inicial atractiva, contada ou realizada com a criança, que destaca e realça as palavras-chave. Esta actividade preliminar é o ponto de partida, para despertar o interesse da criança pela aprendizagem e, ao mesmo tempo, explorar e diagnosticar os conhecimentos prévios das mesmas. Permite, ainda, aumentar o vocabulário da criança, enriquecendo a sua expressão oral.

Após a exploração da actividade inicial, o professor apresenta o cartaz da palavra-chave, com o desenho e respectiva palavra/legenda em letra manuscrita e de imprensa, para que a criança visualize as diferentes representações gráficas da palavra.

A seguir tentaremos explicar os diferentes momentos de aprendizagem deste método, considerado por alguns professores, um bom método de leitura a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

O método das 28 palavras começa com a **fase do “Germinando”** e dura cerca de cinco semanas. Dependendo do ritmo de trabalho e aprendizagem dos alunos, poderá demorar mais ou menos tempo. Nesta etapa, os alunos globalizam cinco palavras, menina, menino, uva, sapato e bota. Realizam diversos exercícios de identificação, legendagem, ditado mudo, associação palavra manuscrita - palavra imprensa, desenho.

A primeira palavra-chave a ser trabalhada é <menina>. O professor, para motivação inicial, deve escolher uma história, uma canção em que a personagem principal seja uma menina, pois o objectivo principal é salientar esta palavra. Em seguida, o professor apresenta o cartaz da palavra-chave menina, pode também desenhar no quadro uma menina e as crianças desenharam-na nos seus cadernos. Também, esta actividade de desenho feita pelo professor e, posteriormente, pelas crianças, resulta muito bem, como motivação inicial.

No quadro, por baixo do desenho, o professor escreve a palavra <menina> em letra manuscrita, para que os alunos tomem contacto visual com a palavra escrita (e o possam imitar). Também apresentará um cartaz com a figura de uma menina, com a respectiva legenda escrita em letra manuscrita e de imprensa, que afixará num placar. Este suporte visual transmite ao aluno alguma segurança, sempre que necessite, pode recorrer ao placar, e fazer a associação imagem/palavra.

O professor procederá da mesma forma para as palavras-chave <menino>, <uva>, <sapato> e <bota>. Estas palavras devem ser cuidadosamente lecionadas, para que os alunos adquiram autoconfiança e se sintam confiantes nas suas aprendizagens.

Neste método de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que nas primeiras cinco palavras todo o trabalho seja bem estruturado. Inicialmente, este método é extremamente trabalhoso para o professor e requer uma boa gestão de tempo no desenvolvimento das actividades de formação /composição e descoberta de palavras novas, para que posteriormente, com a introdução de novas palavras, as crianças mecanizem o método, facilitando desta forma todo o processo de aquisição da leitura.

A etapa seguinte, “**Desabrochando**”, dura cerca de dez semanas. Nesta fase parte-se para a decomposição das cinco primeiras palavras - tipo em sílabas e para a formação de “novas palavras”.

Para iniciar o conhecimento da sílaba, os alunos devem fazer uma leitura pausada das palavras, acompanhada de batimentos rítmicos corporais, por exemplo palmas, para que consigam perceber em quantas partes se pode decompor a palavra. Então, professor e alunos fazem o recorte da palavra em sílabas.

Ex.: <me> - <ni> - <na> <me> - <ni> - <no> <u> - <va>
 <sa> - <pa> - <to> <bo> - <ta>

Por baixo de cada imagem, a criança deve formar novamente a palavra, fazendo a composição das sílabas. Deverá ler as sílabas ordenadamente e salteadas. É importante que as sílabas fiquem bem conhecidas.

A partir deste momento, começa o “jogo” da descoberta e formação de novas palavras com as sílabas do exercício anterior. Sempre que o aluno componha uma palavra nova, deve lê-la, escrevê-la e ilustrá-la no caderno. Desta forma, a criança vai desenvolvendo o gosto pela leitura e, simultaneamente, pela escrita. Poderá, nesta fase, elaborar um dicionário visual. Também inicia nesta fase a elaboração de frases simples.

Durante esta etapa, faz-se a aprendizagem de novas palavras - tipo: <mamã>, <leque>, <dado>, <casa>, <janela>, <telhado>, <escada>, <chave> e de regras gramaticais: singular e plural.

Na fase seguinte, “**Florescendo**”, inicia-se a formação do primeiro quadro silábico, para que os alunos comecem a compreender a articulação das sílabas. Neste momento de aprendizagem a criança aprenderá novas palavras - tipo: <galinha>, <gema>, <rato>, com as quais fará a descoberta de mais palavras. Para cada palavra deverá sempre, ser feita a sua decomposição em sílabas e também fazer exercícios de composição e praticar oralmente com os alunos o diminutivo de certas palavras.

O aluno, nesta fase, além de fazer a leitura no quadro, em grupo, também deverá praticar leitura individual de frases e textos do manual.

A aprendizagem das restantes palavras - tipo: <girafa>, <palhaço>, <zebra>, <bandeira>, <caracol>, <árvore>, <quadro>, <passarinho>, <peixe>, <cigarra>, <fogueira>, <flor> é realizada na penúltima fase do método - “**Amadurecendo**”. Nesta fase, a criança já familiarizada com todo o processo do método, desenha, escreve a palavra, descobre novas palavras, completa frases, faz ditado-mudo, entre outras actividades, e já escreve textos. Só nesta fase final é que se fala das letras e é apresentado o alfabeto minúsculo e maiúsculo. Com efeito, qualquer que seja o método de aprendizagem da leitura adoptado, este acaba sempre por conduzir à letra, pois a nossa escrita obedece a um código alfabético. (Cruz 2007: 146)

Na última fase, “**Já sei ler**”, pretende-se que a criança leia vários tipos de texto e os interprete oralmente e por escrito.

1.10.4.1 - Vantagens da aplicação do Método das 28 Palavras em crianças com dificuldades de aprendizagem

O professor tem aqui “ um papel muito importante no desenvolvimento global da criança, é o grande impulsionador das suas aprendizagens.” (Abreu, & al., 1990:158)

Este método adopta uma pedagogia activa, em que a criança é o principal agente da sua aprendizagem. De acordo com Craveiro (2003:3) “Atende à predisposição natural da criança em reter o global, parte de palavras que representam coisas concretas”. A criança deve descobrir por si própria e não assumir um papel passivo, receptora dos conteúdos estruturados pelo professor. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituem os factores mais importantes deste método na educação e na formação da personalidade da criança.

Outra vantagem apontada a este método é o facto de ser de base global. Parte da palavra que poderá ser acompanhada de um objecto, gravura, postal, desenho e simular melhor aquilo que ocorre naturalmente no universo visual próximo da criança. Esta ao ler tem como estímulo palavras significativas, pelo menos no contexto natural de comunicação.

As palavras estão sempre relacionadas com imagens.

Viana & Teixeira (2002: 98) dizem-nos que: “A criança aprende a ler lendo, como aprende a falar, falando”. Já que ler tem como finalidade obter significado, então há que começar por palavras e frases com sentido, que estejam relacionadas com as vivências, possibilidades e modos de pensar das crianças.

O facto de as crianças facilmente relacionarem, por exemplo, as publicidades a grandes superfícies comerciais quando se deparam com os logótipos das mesmas, *MODELO*, *JUMBO*, o mesmo acontecendo com produtos conhecidos *Coca-Cola*, *Leite Mimoso*, etc., leva-nos a concluir que é um bom ponto de partida para a aprendizagem da leitura.

Depois, é aos alunos que cabe a tarefa de trabalhar as histórias, retirando delas as palavras que interessa explorar. A palavra é trabalhada globalmente e só quando todas as crianças são capazes de a identificar como um todo, é que o professor passa à fase seguinte que consiste em dividir a palavra em sílabas.

Assim, ao observar essas palavras, ela poderá segmentar a palavra em sílabas. Uma vez percebidas essas unidades, que por si só não têm significado, pode combiná-las para chegar a palavras novas.

Também Marques, R. (1997:8) corrobora com este método de base global:

“[...] parece-me absolutamente necessário partir das vivências e linguagens da criança para a produção escrita, ou seja, partir dos significantes para os significados e não o inverso, como acontece com os métodos fônicos”.

Outras vantagens deste método prendem-se com o espírito de observação, assim como a percepção visual e auditiva. É um método apela muito às percepções sensoriais, sensações a que as crianças ainda estão muito ligadas. Requer a intervenção dos sentidos e, por isso, o interesse dos alunos é vivo e apaixonante. As palavras, cujo desenho é fixado sem dificuldade, não são meras abstrações como as letras. Lembram personagens e objectos que rodeiam a criança.

A aprendizagem da leitura é uma construção que se faz com lentidão para as crianças com necessidades educativas especiais. É, pois, conveniente uma aprendizagem que parta dos significados - vivências e linguagem da criança, para os significantes - produção escrita. (Marques, R. 1997: 8).

Este método é defensor do espírito crítico e da oralidade, uma vez que, numa primeira fase de abordagem, estimula a participação activa das crianças nas actividades realizadas em contexto de sala de aula.

A criança, na realização de jogos de palavras, de sílabas, realizados a pares, individualmente, em tutoria ou em grupo, desenvolve também a socialização. O trabalho de grupo promove ainda a imaginação, a troca de saberes, no encaminhamento à descoberta de resultados e a tomada de consciência de possíveis conclusões. Tudo isto proporciona à criança um enriquecimento precoce e um vocabulário alargado, estimulando o raciocínio e o uso da memória.

Assim, a criança habitua-se a ter um papel activo no seu processo de aprendizagem, questionando-se e levando não só os colegas como também o professor a questionar-se sobre a prática pedagógica desenvolvida. Os seus conhecimentos são sistematizados sobre a sua influência.

O resultado da aplicação e utilização deste método, na aprendizagem da leitura e da escrita, será tanto mais interessante e satisfatório para a criança, quanto mais ela se envolver na descoberta do mesmo e no seu funcionamento, recortando desenhos, recortando as palavras-chave em sílabas, construindo palavras novas.

A criança começa a sentir “o prazer da leitura”, de “descobrir” novas palavras com sílabas já suas conhecidas e sente-se um pequeno leitor. Nesta fase, surgem diversos jogos de leitura, para que a criança associe a sílaba ao respectivo som, tendo como base a palavra-chave. Todas as crianças da turma vão construindo a sua caixa de palavras, assim como o seu silabário, para que, ao longo do tempo, realizem diversos jogos de associação de sílabas novas, com as dadas anteriormente.

Os exercícios contínuos ajudam a concretizar e consolidar os conteúdos dados. A criança poderá recortar de revistas ou jornais, figuras ou palavras aprendidas, que colocará no caderno, escrevendo por baixo a palavra respectiva. Pode ainda realizar um dicionário visual, ou álbuns temáticos variados: animais, pessoas, plantas, frutos, a título de exemplo.

Algumas alterações ao método, por vezes, são feitas de acordo com os progressos verificados ou não nas crianças. Frequentemente são seleccionadas e incluídas palavras que para a criança têm

mais significado e valor emocional, partindo delas para a realização de actividades de leitura e escrita. Consideramos, o nome próprio da criança, de familiares próximos, de objectos afectivos, palavras com estatuto especial, com um interesse particular e muito ligadas a ao mundo real da criança e que muitas vezes, proporcionam bons momentos de aprendizagem. São estratégias a desenvolver e um bom ponto de partida para as mais diversas actividades de aprendizagem da leitura.

O desenvolvimento de qualquer aprendizagem, através do lúdico, da história, da imagem, do jogo, do loto, produz resultados muito positivos, no percurso escolar dos alunos, em especial quando revelam DA, levando a aquisições efectivas. A criança, brincando toma contacto com aquilo que é pretendido que aprenda e adquira.

1.10.4.2 - Limitações do Método das 28 Palavras

Como em qualquer outro método de aprendizagem de leitura e escrita, também ao método das 28 palavras são atribuídas algumas limitações.

Uma primeira limitação com que nos deparamos é o desconhecimento dos pais na abordagem metodológica inerente a este método. No início, sentem dificuldade em ajudar e supervisionar os seus filhos, nas tarefas escolares, propostas pelo professor, para realizarem em casa.

Alguns professores e pedagogos consideram que este método aborda cedo demais a sílaba, e a construção de silabários. Referem que parte demasiadamente rápido para a análise da palavra. Esta crítica achamo-la sem fundamento, pois o professor, como orientador do ensino-aprendizagem, pode ele gerir quando é o momento certo para iniciar a construção de um silabário.

Refere-se ainda o facto de se pedir à criança que leia ou forme palavras com sílabas idênticas, retiradas de palavras distintas, em que uma mesma letra na sílaba corresponde a sons diferentes. Por exemplo, na palavra <menino>, a sílaba <no> (<o> = [u]), e o professor propõem aos alunos que leiam ou formem a palavra <nota>, esperando que todos compreendam que a sílaba <no> (<o> = [ɔ]) seja a mesma, quando na realidade se lê com som diferente, e é pelo som que os alunos as identificam como diferentes. Cabe ao professor, nestas situações, proporcionar aos seus alunos vários exercícios de exploração, consciência fonológica, para que estes na presença de palavras com a mesma sílaba, mas com som diferente possam ultrapassar esse obstáculo na leitura.

Na nossa opinião, deve sempre partir-se do som para letra e não da letra para o som, para evitar a maioria dos défices fonológicos que verificamos em muitas crianças.

1.10.5 - Qual é o Melhor Método para o Ensino da Leitura?

Não é possível salientar um dos métodos como sendo o ideal para a aprendizagem da leitura. Dependendo das circunstâncias e dos indivíduos poderá ser útil utilizar um ou outro método. Deverá, no entanto, expor-se a criança a vários tipos de abordagens e práticas diferentes para perceber a qual se adapta melhor (Camilli & Wolfe, 2004, *in* Cruz, 2007: 152).

Após a análise dos modelos de leitura e o conhecimento acerca dos aspectos fulcrais para as aprendizagens da leitura e da escrita, cabe à escola, mais precisamente ao professor, ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprender as técnicas de leitura e, a par desta, se processe a aquisição da escrita.

Segundo Cruz (2007:174):

“[...] o problema do ensino da leitura não se prende com a escolha do método ... deve ter por base a questão: Que alunos precisam do quê, quando, durante quanto tempo, com que tipo de instruções e em que tipo de contextos?”

O que se torna absolutamente necessário é combinar os melhores aspectos de cada um dos métodos, para assim traçar e delinear as estratégias que se considerarem mais proveitosas e efectivas para cada criança.

Independentemente do método escolhido para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, o mais importante é ter em consideração as características individuais da criança e eventualmente, se a mesma, é portadora de alguma necessidade educativa especial. Designadamente, há que ter em conta as suas capacidades de aprendizagem, pré requisitos académicos, as capacidades cognitivas, os factores emocionais, motivacionais e de atenção, o nível de desenvolvimento da linguagem, bem como antecedentes familiares. O professor deve ter o máximo de informação acerca dos seus alunos, para que assim possa tomar decisões acertadas quanto à escolha do método e à planificação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Citoler & Sanz (*in* Bautista, 1997:131), é necessário conhecer o perfil da criança:

“[...] para poder alterar, modificar ou determinar o tempo de permanência, em determinadas fases do método escolhido; procurar ou construir o material didáctico específico, utilizar estratégias variadas de intervenção para apoiar determinadas aprendizagens; conseguir, a automatização na correspondência grafema - fonema; facilitar e estimular a compreensão; avaliar constantemente o processo de ensino/aprendizagem.”

A eficácia de um método dependerá, essencialmente, da medida em que este contribua para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno. Espera-se que um método seja adequado, às características individuais do aluno e dê respostas às suas necessidades específicas de aprendizagem, para que o mesmo possa progredir nos estudos e ampliação de saberes. Quaisquer

estratégias e trabalho realizado deverão desenvolver-se num ambiente tranquilo, motivador, de diálogo e partilha de saberes. Desta forma, possibilitarão ao aluno momentos agradáveis de aprendizagem e são convívio com os seus pares. Deverá ainda, o aluno, durante o seu percurso de aprendizagem, reconhecer e ter consciência dos seus progressos.

1.11 - Dificuldades de aprendizagem da leitura

Quando uma criança não consegue atingir resultados positivos, ao nível da leitura, semelhantes aos das crianças da sua faixa etária e em condições de estimulação e ensino iguais, estamos perante uma situação de dificuldades de aprendizagem da leitura (DA).

Fonseca define criança com DA, da seguinte forma:

“Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, apresenta uma discrepância entre o potencial actual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência mental, pois possui um potencial normal que não é realizado e é de baixo rendimento em termos de aproveitamento escolar.” (Fonseca, 1999:122)

Habitualmente, observamos, em alguns alunos dificuldades em perceberem e serem capazes de usar o princípio alfabético; na descodificação; e/ou não serem capazes de retirar sentido do texto; não compreenderem o que lêem; e/ou realizarem uma leitura pouco fluente, o que também compromete a compreensão leitora. Além destas dificuldades, há também a considerar as que já foram expostas anteriormente, no ponto 1.7, relativamente aos erros mais frequentes que cometem ao nível da descodificação e da compreensão da leitura.

Cruz (citando vários autores) refere que:

“A aquisição da leitura é uma das dificuldades centrais no âmbito das aprendizagens escolares, havendo mesmo autores que sugerem que, quando não adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar.” (Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999; Lerner, 2003, in Cruz, 2007: 195)

Sendo a leitura o suporte de todas as aquisições académicas, torna esta problemática ainda mais pertinência, motivo pelo qual o ensino da leitura tem sido e continua a ser um assunto importante da escola, uma matéria que cria grandes dúvidas e expectativas aos pais, professores, políticos e sociedade em geral, principalmente quando nas nossas escolas, um terço das nossas crianças, não são bem sucedidas na aprendizagem (Cruz 2007: 195).

A resposta educativa a estas crianças geralmente exige uma mudança ou reorganização no trabalho que até então vinha a ser desenvolvido, com a mesma. O qual

pode e deve incluir uma mudança de método de leitura, num determinado momento do seu percurso escolar, de forma a verificar se o desenvolvimento de certas áreas específicas da aprendizagem, aperfeiçoam e progridem. Uma vez que a leitura é uma actividade tão complexa (como todos já sabemos, pela nossa prática diária e pelos inúmeros autores que assim a definem), há então que proporcionar às crianças ambientes estimulantes, estratégias diversificadas, apoios educativos, oportunidades variadas de aprendizagem para que possam desenvolver capacidades leitoras. A família também deve ser chamada a intervir, de forma eficaz, com o seu educando.

Capítulo 2

Metodologia da Investigação

2.1 - Objectivo do Estudo

Desde muito cedo a problemática da iniciação da leitura e da escrita e a escolha do método de alfabetização é uma constante no quotidiano do professor. Esta escolha reveste-se de um carácter estratégico, pois num grupo de crianças existe uma grande diversidade de estilos e de ritmos de aprendizagens e é através desta escolha que o professor consegue considerar essas diferenças.

Apesar de hoje em dia existir mais informação sobre diferentes métodos de iniciação da leitura e escrita, esta escolha nem sempre se verifica frutífera e eficaz para todos os alunos, em especial para aqueles que manifestam necessidades educativas especiais (NEE).

Cabe ao professor, perante as dificuldades manifestadas pelo aluno, alterar a acção pedagógica até então desenvolvida com a criança.

Tendo em conta o que foi exposto e a análise da literatura efectuada, o objectivo deste trabalho visa: **contribuir para o conhecimento do método das 28 palavras, na iniciação da leitura e escrita em crianças com NEE - vantagens e limitações.**

2.2 - Amostra do Estudo

Para a realização desta investigação, a nossa amostra foi constituída por dois alunos do 1º ciclo do 2ºano de escolaridade, cujas professoras utilizaram o método das 28 palavras no ensino / aprendizagem para a aquisição da leitura.

Esta amostra foi intencional e realizada em duas escolas do concelho de Castelo Branco, porque precisávamos de professores que utilizassem o método das 28 palavras, em crianças que no 1º ano de escolaridade não tivessem adquirido o domínio da leitura e escrita pelo método sintético - analítico e às quais foi implementado outro método de alfabetização.

Desta forma, poderemos comparar resultados e pôr em evidência as características - vantagens e limitações, dos dois métodos utilizados.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes no estudo

Ano	Sexo		Idade
	F	M	
2º		X	7
2º	X		7

Os alunos em estudo apresentam ambas necessidades educativas especiais, principalmente na área da língua portuguesa. Caracterizam-se por revelarem imaturidade, idade cronológica desfasada da idade mental e pouco apoio sócio - familiar. Ambos provêm de famílias desfavorecidas com pouco contacto com livros, jogos e outras vivências que lhes possam proporcionar experiências ricas, variadas e promissoras de aprendizagens básicas significativas.

2.3 - Metodologia adoptada e procedimentos

Para o nosso estudo, optámos pela investigação qualitativa, pois esta tem como finalidade recolher e analisar dados que permitem avaliar o resultado relativo à acção pedagógica desenvolvida, para a aprendizagem da leitura e escrita, nos referidos alunos, participantes no nosso estudo, que não adquiriram a técnica da leitura no 1º ano de escolaridade, pelo método sintético.

As professoras iniciaram, neste 2º ano lectivo, com os alunos, um novo método de alfabetização - o método das 28 palavras.

Sobre o objectivo da modalidade de investigação em que se insere a nossa pesquisa, Bogdan e Biklen referem que:

“O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.” (Bogdan & Biklen, 1994:70)

Atendendo ao método que vamos utilizar na investigação, este trabalho de recolha e análise de dados é do tipo comparativo. Pretendemos, pois, saber se o nível de proficiência na leitura da criança dependerá, ou não, do método de alfabetização utilizado.

O método qualitativo, em que se inscreve o nosso estudo, assenta em cinco características fundamentais. A fonte de dados é o ambiente natural (sala de aula), pois as acções são melhor percebidas quando são observadas no ambiente onde ocorrem. Os dados são conseguidos através de transcrições de entrevistas, de observações, fotografias, caderno diário, documentos pessoais, entre outros. As informações recolhidas, através das várias fontes, transformam-se em palavras ou em imagens em vez de números. O processo é mais importante que o resultado, porque permite-nos conhecer a evolução dos acontecimentos. Todos os dados são analisados de forma indutiva e não são recolhidos para comprovar hipóteses previamente fabricadas, mas sim, para as construir. O investigador pressupõe que sabe pouco para identificar as questões mais importantes,

antes de realizar a investigação. A análise de dados é um processo complexo que pressupõe diversos tipos de acções dos investigadores sobre os dados, com vista à sua interpretação e posterior tratamento, de modo a compreenderem os sujeitos para perceber os seus procedimentos (Bogdan & Biklen, 1994:83-84).

Neste trabalho, optámos pela metodologia de estudo de caso, pensando ser a processo que mais se adequa à consideração do objectivo definido.

Como procedimento metodológico, o estudo de caso, como refere Yin (1989:19), é o mais ajustado quando as questões do “como” e “porquê” são imprescindíveis, o investigador tem um escasso controlo sobre os acontecimentos e o objecto de estudo é um fenómeno que se desenvolve em contexto real. É caracterizado como uma investigação particular, que recai sobre uma situação específica que se presume única em vários aspectos, tentando-se descobrir o que há de mais essencial e característico. O professor, como investigador é importante manter-se neutro, observar detalhadamente o contexto e os indivíduos, para podermos recolher dados. Desta forma, poderemos desenvolver um plano de acção e tirar conclusões, acerca das vantagens de certo método de leitura, em detrimento doutro, nestas crianças e em particular com NEE.

O estudo de caso possibilita considerar um acontecimento prático específico e, como em qualquer outra investigação, deve ser planeado metodicamente recorrendo à recolha de dados, de uma forma sistemática. Na opinião de Nisbet e Watt (1980; *in* Bell, 2010: 23), há várias situações em que só ao considerar um caso prático se pode ter uma ideia completa desta interacção. No entanto, outros autores, como Garcia (1991) consideram-no limitativo, por falta de validade, pela fraca possibilidade de se poderem generalizar os resultados obtidos.

Uma vez seleccionado o objecto de estudo, pretende-se que o investigador pesquise todo o tipo de informações relevantes e pertinentes, em relação ao aluno em ambiente natural, de modo a podermos complementar a informação e entender a interacção entre factores e acontecimentos.

Para tal, recorreremos à realização de entrevistas às professoras dos referidos alunos, à observação directa naturalista de aulas, em contexto de sala de aula, e à análise de trabalhos elaborados pelos alunos, num estudo comparativo.

2.4 - Instrumentos de recolha de dados

2.4.1 - A entrevista

A entrevista é utilizada, segundo Bogdan & Biklen (1994: 134), para reunir dados descritivos na linguagem do entrevistado, o que permite ao entrevistador, de forma intuitiva, desenvolver uma ideia de como são interpretados os diferentes aspectos do dia a dia do entrevistado.

Para Estrela (1994: 354), a entrevista, além de fornecer pistas para a caracterização do estudo, também permite conhecer em alguns aspectos o entrevistado.

No nosso trabalho, as entrevistas às duas professoras do 1º Ciclo dos alunos em estudo tiveram como objectivos: Conhecer o aluno relativamente à aprendizagem; Compreender o método escolhido; Saber por que razão escolheu esse método para o ensino da leitura; e, Identificar as estratégias e os materiais utilizados para alfabetizar.

Para a sua realização, segundo Estrela (1994: 354), é necessário ter em conta alguns aspectos, tais como: evitar dirigir a entrevista; se for pertinente, deixar abordar outros assuntos relevantes e esclarecer os quadros de referência e não influenciar o entrevistado.

Assim, consideramos que as entrevistas, que incluímos no nosso trabalho, são do tipo semi-estruturado, pois as questões elaboradas para as mesmas foram pré-estabelecidas, recorrendo ao suporte de guiões, como a seguir apresentamos.

Guião da entrevista

Bloco A - Apresentação do entrevistado

Bloco B - Conhecer a turma

- 1- Qual o(s) ano(s) de escolaridade que lecciona?
- 2- Quais as idades?
- 3- O que pensa acerca da turma relativamente à aprendizagem da leitura?

Bloco C - Conhecer o método utilizado.

Quais as estratégias e materiais utilizados para alfabetização.

- 1- Qual o (s) método (s) que utiliza para alfabetizar?
- 2- Qual a razão da sua escolha?
- 3- Como se processa o ensino / aprendizagem da leitura por esse método?
- 4- A que materiais recorre para a alfabetização?

Bloco D - Relação entre eficácia e o método de ensino.

- 1- Conhece outros métodos de alfabetização? Se sim, quais?
- 2- Acha que as competências da criança na leitura e na escrita dependem do método escolhido? Porquê?
- 3- Quais são as maiores dificuldades, que detecta nos seus alunos, em relação à leitura?
- 4- No final do 1ºano/2ºano de escolaridade quais as competências que as crianças atingem?

No entanto, se for pertinente, e para não haver quebra de pensamento, no momento da sua realização, as perguntas poderão ser alteradas na sua ordem. Além disso, pensamos que este tipo de entrevista vem possibilitar ao entrevistador levantar outros tópicos e ao entrevistado ajustar o conteúdo, sempre que ache necessário (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Nas entrevistas realizadas foi utilizado o gravador, para apreender o máximo de informação. Após a sua gravação, as entrevistas foram transcritas e o seu protocolo devidamente formalizado, como abaixo se pode observar. As linhas foram numeradas para, posteriormente, aquando da análise das entrevistas, servirem como suporte de referência aos comentários das respectivas professoras.

Posteriormente, as mesmas serão alvo de uma análise reflexiva ao nível das concepções apresentadas, pelas professoras intervenientes neste trabalho.

Entrevista - Professora A

Bloco A

Apresentação da entrevistada

Professora do 1º ciclo do E Básico, desde 1994.

Bacharelato em professores do 1º ciclo. Licenciatura - Complemento de formação em professores do 1º ciclo.

Bloco B

B1 Pergunta: Qual o ano de escolaridade que lecciona?

Resposta: Lecciono o 1º e 2º ano de escolaridade.

B2 Pergunta: Quais as idades?

Resposta: As idades destas crianças estão compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

B3 Pergunta: O que pensa acerca da turma, relativamente à aprendizagem da leitura?

Resposta: Esta turma aprendeu a técnica da leitura, de um modo heterogéneo, mas encontram-se a ler, à excepção de um aluno.

Bloco C

C1 Pergunta: Qual o (s) método (s) que utiliza para alfabetizar?

Resposta: Habitualmente, utilizo o método analítico-sintético.

C2 Pergunta: Qual a razão da sua escolha?

Resposta: A minha preferência pelo método prende-se com o facto de ter sido o mais estudado na minha formação inicial e como tal, não sentia confiança e segurança suficientes para experimentar outro. Contudo, no ano transacto, perante as dificuldades de um aluno, resolvi arriscar e utilizei o método das 28 palavras. Parecia impossível por aquele aluno a ler, por isso todas as estratégias eram viáveis, desde que ele comesse a ler.

C3 Pergunta: Como se processa o ensino / aprendizagem da leitura por esse método?

Resposta: No método analítico-sintético, o ensino-aprendizagem da leitura processa-se a partir de uma palavra inserida, ou não, numa frase ou pequeno texto, que vai ser dividida em sílabas, para se chegar à letra a estudar. Essa letra vai ser identificada fonética e graficamente nessa palavra e, posteriormente, noutras. Na descoberta de outras palavras, com a letra em estudo, é de especial importância a tomada de consciência da variação fonética que cada letra possui.

No método das 28 palavras parte-se de uma palavra, que seja simultaneamente familiar e significativa para o aluno, que permita a exploração de outras a partir dela. Tudo se desenvolve a partir das sílabas. Após a divisão silábica da palavra associamos ou excluimos as que bem entendemos, combinando-as de todas as maneiras e verificando quais é que formam palavras com

significado. A partir daí, é tudo um jogo divertido de combinação de sílabas e, quanto mais sílabas se associam, mais palavras descobrimos. A par deste trabalho, vai-se variando a vogal que está associada à consoante da sílaba em estudo, sempre que possível, exemplo: me - ni - na. Com esta palavra já se pode estudar o na / ne / ni / no / nu e, gradualmente, conforme os alunos, sem tanta «urgência» como com o método analítico - sintético, descemos à letra.

C4 Pergunta: A que materiais recorre para a alfabetização?

Resposta: Na alfabetização costumo recorrer ao manual do aluno, cartazes, fichas de trabalho e ao quadro. Também utilizo os recursos de e-manual sempre que exista essa opção e a internet da escola esteja disponível. As sílabas móveis também são outros dos materiais a que, habitualmente, recorro.

Bloco D

D1 Pergunta: Conhece outros métodos de alfabetização? Se sim, quais?

Resposta: Outro dos métodos de alfabetização que conheço, tal como já referi, é o das 28 palavras.

D2 Pergunta: Acha que as competências da criança na leitura e na escrita dependem do método escolhido? Porquê?

Resposta: Qualquer método, desde que adaptado às características das crianças, se revela eficaz na aprendizagem da leitura e da escrita. Tal como já referi, no ano transacto senti necessidade de utilizar outro método, diferente do habitual, na tentativa de desenvolver num dos meus alunos as competências da leitura e da escrita. Experimentei o das 28 Palavras e fui bem sucedida. O sucesso foi tal que superou as minhas expectativas. Esse aluno aprendeu a ler e a escrever encontrando-se, presentemente, perfeitamente integrado na turma de 2º ano. Senti, no entanto, que este método tem algumas limitações na parte fonética, pois uma sílaba pode ter um som numa palavra e outro noutra.

D3 Pergunta: Quais são as maiores dificuldades, que detecta nos seus alunos, em relação à leitura?

Resposta: Detecto dificuldade ao nível da consciência fonológica. Esta devia ser mais trabalhada, ao nível da Pré-escolar.

D4 Pergunta: No final do 1º ano de escolaridade quais as competências que as crianças atingem?

Resposta: No final do 1ºano, as crianças devem ter adquirido as técnicas de leitura e da escrita, para que no 2º ano as aperfeiçoem. Devem, ainda, compreender e interpretar o que lêem.

Entrevistadora: obrigada pela sua participação!

Entrevista - Professora B

Bloco A

Apresentação da entrevistada

Professora do 1º ciclo do E Básico, desde 1978.

Curso do Magistério Primário (1978), Licenciatura na variante de Português/Francês, na ESE e Mestrado em Supervisão.

Bloco B

B1 Pergunta: Qual o ano de escolaridade que lecciona?

Resposta: Lecciono o 2º ano de escolaridade.

B2 Pergunta: Quais as idades?

Resposta: As idades dos alunos são, na sua maioria de 7, 8 anos.

B3 Pergunta: O que pensa acerca da turma, relativamente à aprendizagem da leitura?

Resposta: É uma turma que revela gosto na aprendizagem e que, no final do ano lectivo transacto, a maioria dos alunos se encontravam a ler, com fluência, compreendendo o que liam, à excepção de dois alunos que se revelaram imaturos e com dificuldades em compreender o que liam.

Bloco C

C1 Pergunta: O qual o (s) método (s) que utiliza para alfabetizar?

Resposta: Utilizei o método analítico sintético em conjugação com o fónico, partindo sempre de um contexto, depois da frase, à palavra e, na oralidade, os alunos associavam o som à letra.

C2 Pergunta: Qual a razão da sua escolha?

Resposta: O método utilizado esteve na base da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com a promoção da consciência fonológica, ao nível do oral.

C3 Pergunta: Como se processa o ensino / aprendizagem da leitura por esse método?

Resposta: A razão da escolha deste método prende-se, essencialmente com a formação PNEP que adquiri, como formadora e, tendo como suporte a avaliação diagnóstica realizada, no início do ano, e o teste TICL de identificação de competências linguísticas das crianças. À partida, tinha condições de avançar com esta metodologia, na turma, uma vez que se tratava de alunos, aparentemente, sem dificuldades. Contudo, estas vieram a revelar-se mais tarde, nos dois alunos, referidos atrás, após o conhecimento das letras do alfabeto. Embora, conhecessem todas as letras e tivessem adquirido os sons das letras, não conseguiam estar ao nível dos restantes alunos, na leitura.

C3/C4 Pergunta: A que materiais recorre para a alfabetização?

Resposta: O ensino/aprendizagem da leitura por este método foi eficaz, na medida em que a turma conseguiu, através dos sons, identificar e manipular as unidades do oral, bem como a fronteira das palavras, na frase.

Os materiais utilizados foram o espelho, imagens das boquinhinhas (Anexo I), a gravação/audição dos sons, os círculos coloridos para a segmentação das sílabas e os triângulos coloridos para chegar ao isolamento do som da palavra, aos quais correspondiam as respectivas letras (Anexo II).

Este ano letivo, já no 2º ano de escolaridade, com os alunos que revelaram dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, no ano anterior, tentei experimentar o método das 28 palavras, para diversificar a estratégia e motivá-los a uma leitura mais rápida, de automatismo e a uma ampliação de novas palavras, por combinação de sílabas. Como os conhecimentos prévios dos alunos, em matéria de identificação e reconhecimento de letras e sons do código alfabético, estava minimamente adquirida, no ano anterior, considero que foi fácil e motivador este método, associando-o sempre à consciência que os alunos tinham dos sons. Sendo o português, uma língua alfabética, é imprescindível o uso do isolamento do fonema, na oralidade, para que o aluno possa ler e escrever melhor. A partir do 2º período, com o método das 28 palavras, associado ao que os alunos traziam do 1º ano, conseguiram acompanhar o grande grupo, lendo sem dificuldade e compreendendo o que liam.

Bloco D

D1 Pergunta: Conhece outros métodos de alfabetização? Se sim, quais?

Resposta: Sim, conheço o método global, o método Jean qui Ri, e muitos outros, que podemos considerar, mistos. Todos, em minha opinião deveriam ser de análise, pois é da reflexão sobre a língua que os alunos adquirem melhores competências linguísticas.

D2 Pergunta: Acha que as competências da criança na leitura e na escrita dependem do método escolhido? Porquê?

Resposta: Em minha opinião, as competências que as crianças adquirem na leitura/escrita, não estão relacionadas com o método utilizado pelo professor, mas nas estratégias que se utilizam na aplicação desse método e nas características dos alunos que vamos ensinar. Ler é uma atividade muito complexa, como todos sabemos, que envolve vários domínios, desde motivacionais, afectivos, cognitivos, linguísticos, entre outros.

D3 Pergunta: Quais são as maiores dificuldades que detecta nos seus alunos em relação à leitura?

Resposta: As maiores dificuldades, sentidas na minha turma, em relação à leitura, nos alunos mais fracos, centram-se essencialmente, na dificuldade de automatização de processamento.

D4 Pergunta: No final do 1º ano de escolaridade quais as competências que as crianças atingem?

79 **Resposta:** No final do 1º ano de escolaridade o aluno deve ser capaz de fazer o registo gráfico de
80 uma mensagem verbal e saber que tudo o que se diz, pode ser escrito e tudo o que está escrito,
81 pode ser lido. Isto é, deve ter completado uma primeira fase da decifração que precisa de
82 continuidade e sistematização, pois a viagem continua até final do 2º ano.

83

84 **Entrevistadora:** Obrigada pela sua participação!

2.4.2 - Análise reflexiva das entrevistas

A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual pode ser aplicada num código escrito, oral, icónico e noutros códigos semióticos. Tem como objectivo o tratamento de dados em função das variáveis que queremos analisar. (Bardin, 1977: 33)

Assim, esta análise vai estar dividida em categorias⁵. A análise de conteúdo para ser efectuada tem de possuir um certo número de etapas, designadamente as seguintes:

- Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico.
- Constituição de um *corpus*.
- Definição de categorias.
- Definição de unidades de análise.
- Quantificação (não obrigatória).
- Interpretação dos resultados obtidos. (Carmo & Ferreira, 1998:255)

A análise das entrevistas realizadas às duas professoras do 1º ciclo está organizada em quatro Blocos. Para o nosso trabalho destacamos e faremos as nossas considerações, designadamente, aos dois últimos blocos, em duas categorias - **Aspectos metodológicos ou didácticos (Bloco C)** e **Relação entre eficácia e o método de ensino (Bloco D)**, como abaixo indicamos.

⁵ Por 'categorias' entendem-se "rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado." (Grawitz in Carmo & Ferreira, 1998:255)

Análise das entrevistas

Bloco C - Conhecer o método utilizado.

Quais as estratégias e materiais utilizados para alfabetização.

Aspectos Metodológicos ou Didáticos	
<p>Professora A</p> <p>1 - Requisitos para alfabetizar</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Avaliação diagnóstica.</i>	<p>Professora B</p> <p>1 - Requisitos para alfabetizar</p> <ul style="list-style-type: none">• ... a avaliação diagnóstica realizada, no início do ano, e o teste TICL de identificação de competências linguísticas das crianças. (B:32-33)

Quadro 2 - Requisitos para alfabetizar

No âmbito dos aspectos metodológicos e de acordo com o quadro apresentado, consideramos que é fundamental partir do que os alunos já sabem, isto é, dos seus conhecimentos prévios. A avaliação diagnóstica deve ser o ponto de partida para o professor poder adaptar as estratégias aos alunos e fazer as alterações que achar convenientes. Devemos salientar, ainda, a importância dada pela Professora B, à aplicação do teste TICL (Teste de Identificação de Competências Linguísticas), o qual contribuiu para verificar as competências dos alunos em diversos domínios, como ao nível do conhecimento lexical, das regras morfológicas, memória auditiva, bem como de algumas reflexões sobre a língua. Este recurso, quanto a nós, é uma mais-valia no conhecimento que o professor tem de ter do aluno, como pré requisito para alfabetizar.

Aspectos Metodológicos ou Didáticos	
Professora A	Professora B
<p>2 - Justificação e escolha do método</p> <ul style="list-style-type: none"> Habitualmente utilizo o método analítico - sintético. (A:22) ... ter sido o mais estudado na minha formação inicial e como tal, não sentia confiança e segurança suficientes para experimentar outro... (A:25-27) ... perante as dificuldades de um aluno resolvi arriscar e utilizei o método das 28 palavras. (A:27-28) Parecia impossível por aquele aluno a ler, por isso todas as estratégias eram viáveis desde que ele começasse a ler. (A:28-29) 	<p>2 - Justificação e escolha do método</p> <ul style="list-style-type: none"> ...utilizei o método analítico sintético, (B:23) devido especialmente à formação PNEP que adquiri (B:31). E realçando os aspectos fónicos da língua, com a promoção da consciência fonológica, ao nível do oral. (B:27-28) ... Este ano lectivo, com os alunos que revelaram dificuldades ... tentei experimentar o método das 28 palavras, para diversificar a estratégia e motivá-los a uma leitura mais rápida, de automatismo e a uma ampliação de novas palavras, por combinação de sílabas. (B:46-49)

Quadro 3 - Justificação e escolha do método

Desta recolha de opiniões podemos constatar que a justificação da professora A para o método escolhido teve como principal suporte, a sua formação inicial. Esta opinião é alargada à maioria dos docentes que aplicam o método estudado devido às limitações que se verificam nos estágios dos alunos praticantes das ESE (Escolas Superiores de Educação), uma vez que os mesmos são muito reduzidos, em termos temporais, o que compromete uma prática de metodologia mais proficiente. Por outro lado, a professora B teve a possibilidade de aplicar conhecimentos adquiridos na Formação PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), que lhe abriu horizontes mais largos

de confiança e segurança. Esta professora, pela sua experiência, aliou o método das 28 palavras à consciência fonológica, realçando os aspectos fónicos que àquele lhe faltam. Em nossa opinião a formação contínua dos professores contribui decisivamente para a melhoria da qualidade de ensino, pois consiste no resgate da figura docente, qualificando-a e proporcionando-lhe mais autonomia profissional. O professor deve, pois, continuar, pela vida fora, a sua formação, não tendo receio de experimentar novas estratégias, pois um professor que estuda motiva melhor os seus alunos.

<i>Aspectos Metodológicos ou Didácticos</i>	
Professora A	Professora B
<p>3 - Estratégias / Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • No método analítico - sintético ... a partir de uma palavra, inserida ou não numa frase ou pequeno texto, que vai ser dividida em sílabas para se chegar à letra a estudar. Essa letra vai ser identificada fonética e graficamente nessa palavra e posteriormente noutras. Na descoberta de outras palavras como a letra em estudo é de especial importância a tomada de consciência da variação fonética que cada letra possui. (A:32-36) • No método das 28 palavras parte-se de uma palavra que é simultaneamente familiar / significativa para o aluno e que permita a exploração de outras a partir dela. Tudo se desenvolve a partir das sílabas. Após a divisão 	<p>3 - Estratégias / Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... partindo sempre de um contexto, da frase, à palavra e, na oralidade, os alunos associavam o som à letra. (B:40-41) • ... Como os conhecimentos prévios dos alunos, em matéria de identificação e reconhecimento de letras e sons do código alfabético, estava minimamente adquirida, foi fácil e motivador este método, associando-o sempre à consciência que os alunos tinham dos sons. (A:49-52)

<p>silábica da palavra eu associo e excludo as que bem entendo, combinando-as de todas as maneiras e verificando quais é que formam palavras com significado. A partir daí é tudo um jogo divertido de combinação de sílabas e quanto mais sílabas se associam, mais palavras descubro e assim sucessivamente, a par deste trabalho, vai-se variando a vogal que está associada à consoante da sílaba em estudo (sempre que possível), exemplo: me - ni - na. Como esta palavra já se pode estudar o na / ne / ni / no / nu e, gradualmente conforme os alunos e sem tanta «urgência» como com o método analítico - sintético, descemos à letra. (A:37-45)</p>	
--	--

Quadro 4 - Estratégias / Actividades

As estratégias e actividades mencionadas por ambas as docentes, no decorrer da sua prática pedagógica, seguem os princípios metodológicos traçados por cada um dos métodos. Estas professoras referem utilizar pequenas histórias - textos, frases ou uma palavra, que servem de fio condutor/motivação para a apresentação da letra que pretendem estudar. Abordam, também, um outro aspecto, muito importante, que é a consciência fonológica, a capacidade de, conscientemente, as crianças serem capazes de manipular os elementos sonoros das palavras orais. É fundamental proporcionar à criança oportunidades para se envolver em actividades de consciência fonológica abundantes, diversificadas e divertidas, pois estas contribuem, consideravelmente, para um bom desenvolvimento e aquisição nos processos de leitura. Outro papel relevante, na nossa opinião, deve ser dado à exploração oral, especificamente no desenvolvimento do vocabulário e articulação das palavras, tão importantes nestas idades (há crianças com um vocabulário muito pobre para a sua faixa etária, que não compreendem palavras “simples”, do quotidiano). O recurso a estratégias diversificadas deve ser uma constante, de forma a permitir, **a todos os alunos**, uma participação activa num sentido construtivo e encorajador.

Aspectos Metodológicos ou Didácticos	
Professora A	Professora B
<p>4 - Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> ... manual do aluno, cartazes, fichas de trabalho e o quadro ... os recursos do e-manual sempre que exista essa opção e a internet da escola esteja disponível. As sílabas móveis ... (A:48-50) 	<p>4 - Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> ... o espelho, imagens das boquinhas, a gravação/audição dos sons, os círculos coloridos para a segmentação das sílabas e os triângulos coloridos para chegar ao isolamento do som da palavra, aos quais correspondiam as respectivas letras. (B: 43-45) ... combinação de sílabas (B:49)

Quadro 4 - Materiais

As docentes referem recorrer a bastantes materiais. A diversidade de materiais permite que o professor varie as suas práticas lectivas motivando o aluno, despertando a curiosidade e mantendo a sua atenção na realização das actividades diárias, que este tem de realizar. Parece-nos fundamental que os materiais sejam apelativos, lúdicos, interessantes, que estimulem o interesse e a vontade da criança em usá-los e manipulá-los. Desta forma, farão aquisições e aprendizagens efectivas que, os professores desejam ver adquiridas nos seus alunos. Consideramos que, as práticas pedagógicas podem ser mais motivantes para os alunos, se usarmos materiais apropriados a várias situações de ensino - aprendizagem do dia-a-dia. Os próprios alunos podem construir algum do seu material de trabalho ou trazer de casa, um livro, um álbum, um objecto, um animal, uma planta, ..., certamente, será diferente, a atenção dispensada por parte do aluno à aula.

Bloco D - Relação entre eficácia e o método de ensino.

Relação entre Eficácia e Método de Ensino	
<p>Professora A</p> <p>5 - Conceção sobre métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... é o das 28 palavras.(A:55) 	<p>Professora B</p> <p>5 - Conceção sobre métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... conheço o método global, o método Jean qui Ri, e muitos outros, que podemos considerar, mistos (B: 60-61)

Quadro 6 - Conceção sobre métodos

A professora A além do método que habitualmente aplica na iniciação à leitura e escrita, refere conhecer também o Método das 28 palavras, ao passo que a professora B, fruto da experiência profissional e do investimento que fez na sua formação pessoal e profissional, conhece muitos mais métodos.

O melhor método é aquele em que o Professor acredita e põe em prática, com toda a sua dedicação e competência.

Capelo, M. & *al.*, (1999: 9) diz-nos que as práticas educativas, quando analisadas à luz das metodologias, permitem-nos inferir que nelas estão implícitos vários métodos, misturados em dosagens diferentes, consoante a sensibilidade de quem actua e interage naquele momento.

Pensamos que nenhuma dificuldade se vence com este ou aquele método. O melhor caminho, no caso da leitura, é o entendimento linguístico que está subjacente ao acto de ler. Ler é acto de soletrar, de decodificar fonemas representados nas letras, reconhecer as palavras, atribuir-lhes significados ou sentidos, enfim, ler, realmente, não é tarefa muito simples, como já foi referido, atrás.

O primeiro passo, nessa direcção, o de ensinar o aluno a aprender a ler, é ensinar o aluno a aprender mais sobre os sons da língua, ou melhor, como a língua se organiza no âmbito da fala ou

da escrita. Quando nos referimos à fala é, sobretudo, aos sons da fala, aos fonemas da língua: consoantes, vogais e semivogais.

Relação entre Eficácia e Método de Ensino	
<p>Professora A</p> <p>6 - O método e o sucesso</p> <ul style="list-style-type: none"> Qualquer método, desde que adaptado às características das crianças, se revela eficaz ... (A:59) Experimentei o das 28 Palavras e fui bem sucedida. O sucesso foi tal que superou as minhas expectativas. Esse aluno aprendeu a ler e a escrever encontrando-se presentemente perfeitamente integrado na turma de 2º ano. (A:62-64) 	<p>Professora B</p> <p>6 - O método e o sucesso</p> <ul style="list-style-type: none"> ... as competências que as crianças adquirem na leitura/escrita, não estão relacionadas com o método utilizado pelo professor, mas nas estratégias que se utilizam na aplicação desse método e nas características dos alunos que vamos ensinar. (B:67-69) Todos, em minha opinião deveriam ser de análise, pois é da reflexão sobre a língua que os alunos adquirem melhores competências linguísticas. (B:62-63) A partir do 2º período, com o método das 28 palavras, associado ao que os alunos traziam do 1º ano, conseguiram acompanhar o grande grupo, lendo sem dificuldade e compreendendo o que liam. (B:54-56)

Quadro 7 - O método e o sucesso

A resposta inicial de ambas as docentes é unânime, todos os métodos são bons, se estiverem adaptados às capacidades e características da criança. Cada criança é diferente, com características próprias. À partida, o professor, quando aplica um método com a sua turma, não sabe se este vai resultar, pois pode haver alunos que necessitem de um método em particular. Concordamos com a atitude destas professoras, que perante o insucesso manifestado pelos seus alunos, experimentaram outro método de leitura, nomeadamente o Método das 28 palavras.

Relação entre Eficácia e Método de Ensino	
<p>Professora A</p> <p>7 - Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... este método tem algumas limitações na parte fonética, pois uma sílaba pode ter um som numa palavra e outro noutra. (A:64-66) • ... Detecto dificuldade ao nível da consciência fonológica. Esta devia ser mais trabalhado ao nível da Pré-escolar. (A:70-71) 	<p>Professora B</p> <p>7 - Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... centram-se essencialmente, na dificuldade de automatização de processamento. (B:76)

Quadro 8 - Dificuldades

As dificuldades apontadas pela professora A ao Método das 28 palavras fazem muito sentido e são uma das principais dificuldades referidas pela maioria dos professores que trabalham este método de leitura. Por vezes, pede-se à criança que componha, escreva ou leia palavras, com sílabas em que a vogal fechada aparece na outra palavra, com a vogal aberta, ou vice-versa, por exemplo [mə'ninα] e [ˈnatα]; [ˈkaZα] e [kα'Zaku]. Cientes desta situação, devemos pois trabalhar

muito bem os diferentes sons que a mesma vogal pode ter, para que a criança possa progredir de forma segura na sua aprendizagem.

Uma dificuldade não mencionada por estas docentes, mas muito apontada a este método é o facto de ser pouco conhecido pelos encarregados de educação que, por vezes, querem ajudar e acompanhar os seus educandos na sua aprendizagem e não entendem a concepção do Método das 28 Palavras.

Relação entre Eficácia e Método de Ensino	
Professora A	Professora B
8 - Perfil da criança no final do 1º ano de escolaridade <ul style="list-style-type: none">... devem ter adquirido as técnicas de leitura e da escrita, para que no 2º ano as aperfeiçoem. Devem ainda compreender e interpretar o que lêem. (A:74-75)	8 - Perfil da criança no final do 1º ano de escolaridade <ul style="list-style-type: none">... deve ser capaz de fazer o registo gráfico de uma mensagem verbal e saber que tudo o que se diz, pode ser escrito e tudo o que está escrito, pode ser lido. (B:79-81)

Quadro 9 - Perfil da criança no final do 1º ano de escolaridade

No que diz respeito a este ponto, ambas as docentes pretendem que no final do 1º ano de escolaridade os seus alunos tenham atingido competências no âmbito da escrita, bem como serem capazes de ler e interpretar qualquer enunciado escrito. Pretendem ainda que estes tomem consciência de que tudo o que se diz pode ser escrito e de que tudo o que está escrito pode ser lido.

2.4.3 - Observação naturalista

As observações directas efectuadas, em contexto de sala de aula, privilegiando o binómio criança - meio, tiveram como objectivo primordial observar as estratégias e actividades utilizadas pela professora no ensino - aprendizagem da leitura e da escrita e, concomitantemente, observar os materiais e recursos utilizados para o ensino da leitura e da escrita.

Este tipo de observação, denominada observação naturalista, é cada vez mais utilizado na Educação, para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas no seu meio natural (Estrela, 1994: 49). Em muitos casos, a observação directa, pode ser mais fiável do que aquilo que as pessoas dizem nas entrevistas. A este respeito, também Nisbet & Watt (1980; cit. in Bell, 2010:161), acerca da observação dizem “[...]ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se”.

No nosso estudo, a observação é participante, pois o investigador (professora de apoio) participa, de alguma forma, no grupo. Contudo, não deixa de representar, também, o seu papel de observador. Também a este respeito, Carmo & Ferreira referem, que o “investigador na observação participante deve assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (1994:107).

A observação referida no nosso trabalho foi efectuada em duas turmas do 2º ano de escolaridade, particularmente em duas crianças - aluno A e aluno B, do 1º ciclo do ensino básico, sendo, no entanto, cada turma pertencente a escolas distintas. As observações realizadas foram também intencionalmente efectuadas, em diferentes momentos de aprendizagem. Nomeadamente, para cada aluno, numa primeira fase de aprendizagem, na etapa “Desabrochando” (em meados do 1º período escolar) e numa segunda fase de observação foi realizada na etapa “Já sei ler” (no final do 2º período).

Os dados recolhidos, através da observação naturalista que realizámos, tiveram um carácter qualitativo. Para cada estudo utilizámos uma grelha de observação (Anexo III) previamente elaborada para o efeito e desta forma facilitar o registo do que foi observado. Os parâmetros de registo que seleccionámos tiveram em linha de conta o preconizado no novo programa de Português do 1º ciclo do ensino básico, bloco 2 - Comunicação escrita - desenvolver as competências de escrita e de leitura.

2.4.4 - Análise reflexiva das observações

Após a realização dos dois momentos de observação naturalista, em contexto de sala de aula, realizadas em momentos / fases distintas de aprendizagem: etapa “Desabrochando” e etapa “Já sei ler”, onde nos foi possível observar o trabalho realizado pelas crianças - aluno A e aluno B, este ano lectivo, faremos em seguida uma análise reflexiva das mesmas.

REGISTO DE OBSERVAÇÕES - etapa “Desabrochando”

Lugar de observação: Escola E.B. 1 de XXXXXXX

Data: 23/ 11 /2010

Ano de escolaridade: 2º ano - Aluno A

Tempo de observação: 9:30h - 10:30 / 11h - 12h

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/ ACTIVIDADES	OBSERVAÇÃO
Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	O aluno destacou do seu manual a palavra “bota” em estudo, nesse dia. Recortou a palavra em sílabas e fez a leitura das duas sílabas obtidas. Em combinação com as que já tinha na sua Caixinha de Palavras ⁶ , realizou vários jogos silábicos. Com a ajuda da professora, formou as palavras: boné, nota, bonita, nata, meta, pata...
Segmentar (recortar) textos em frases, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.	Fez o recorte de frases simples em palavras e após a leitura das palavras, formou novamente as frases.

⁶ Caixinha de Palavras - Caixinha de papel que o aluno retira do seu manual e constrói, aquando da apresentação da primeira palavra. O aluno guardará aí todas as palavras e sílabas das palavras estudadas.

Ler por iniciativa própria.	Revelou empenho na leitura das palavras e sílabas que estavam na sua Caixinha de Palavras.
Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.	Leu bem todas as palavras - tipo já estudadas. Revelou alguma autonomia na leitura de frases e textos simples do tipo, O Sá A bota é do Sá. O Sá é um bebé. É um bebé bonito!
Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência,	
Escrever por iniciativa própria (texto livre)	Manifestou grande interesse pela personagem da história: "O gato das botas". Inventou frases com essa personagem. Copiou do quadro a palavra gato (título da história). O gato é o Sá. O gato é bonito. O gato é bebé.
Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto) gráfica e gerindo correctamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo; palavras e frases sem modelo; pequenos ditados e legendas de imagens.	Copiou textos com alguma correcção ortográfica. Usou correctamente a letra maiúscula, embora não tenha ainda, a noção de parágrafo, nem gerisse, ainda muito bem, as margens da folha. Fez a legenda de imagens.
Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos, no quadro/no caderno.	Escreveu várias palavras no quadro preto, por vezes, com o auxílio dos quadros silábicos. Posteriormente, copiou-as no caderno e fez a sua ilustração.

<p>Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.</p>	<p>As palavras descobertas foram registadas num dicionário visual.</p>
<p>Comparar textos, expressões e palavras para descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.</p>	<p>Descobriu elementos comuns em várias palavras e discriminou as diferentes sílabas.</p> <p>bota e bonita sanita e bonita bota e nota meta e neta nota e nova ... pateta e pata</p>
<p>Utilizar materiais de apoio à produção escrita.</p>	

REGISTO DE OBSERVAÇÕES - etapa “Desabrochando”

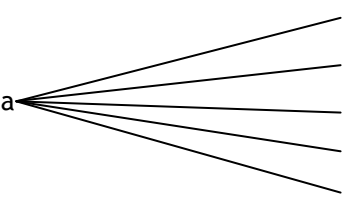
Lugar de observação: Escola E.B. 1 de XXXXXXXX

Data: 25/ 11 / 2010

Ano de escolaridade: 2º ano - Aluno B

Tempo de observação: 9:30h - 10:30 / 11h - 12h

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/ ACTIVIDADES	OBSERVAÇÃO
Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	A aluna gosta particularmente desta actividade, que a professora chama de jogo das sílabas. Esta conseguiu formar por adição, supressão, inversão algumas palavras e lê-las. Também assinalou semelhanças gráficas e sonoras, entre as palavras formadas.
Segmentar (recortar) textos em frases, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.	Fez o recorte de frases simples em palavras e após a leitura das palavras, formou novamente as frases.
Ler por iniciativa própria.	Manifestou iniciativa na leitura das palavras e frases que a professora escreveu no quadro magnético.
Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.	Após a leitura do texto pela professora, esta reforçou a necessidade de se proceder à leitura repetida do mesmo, como forma de promover uma leitura fluente. A aluna leu de forma silabada o texto, sem entoação e expressividade.
Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência,	A aluna fez o registo do nome dos colegas que almoçavam na cantina escolar.

Escrever por iniciativa própria (texto livre)	Por iniciativa própria, escreveu correctamente as palavras - tipo já trabalhadas. Sozinha, não foi capaz de escrever novas palavras.
Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto) gráfica e gerindo correctamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo; palavras e frases sem modelo; pequenos ditados e legendas de imagens.	Na cópia do texto apresentou uma boa caligrafia, não respeitou os parágrafos, nem as margens da folha. Fez correctamente a correspondência de todas as letras de imprensa para manuscrita. Fez a legenda de imagens.
Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos, no quadro/no caderno.	Com a ajuda da professora e de um colega tutor construiu as seguintes palavras, no quadro magnético: <div style="display: flex; align-items: center; margin-left: 40px;"> <div style="margin-right: 10px;">a</div>  <div style="margin-left: 10px;"> ve ave⁷ vó avó⁸ vô avô ma ama⁹ no ano¹⁰ </div> </div> vivo; viva; vive Eva; neva; nova; nave; neve; vive.
Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.	A aluna tem um caderno onde escreve todas as palavras novas e as ilustra sempre que possível.

⁷ No vocábulo <ave>, ao grafema <a> corresponde o som [a] e o grafema <e> ao som [ə]; em neva e Eva o grafema <e> tem o som [ɛ];

⁸ No vocábulo <avó>, o grafema <a> tem o som [α] e o grafema <o> tem o som [‘o]; em avô, o grafema <a> tem o som [α] e o grafema <o> tem o som [o];

⁹ No vocábulo <ama>, o primeiro grafema <a> tem o som [ã] e o segundo grafema <a> tem o som [α];

¹⁰ No vocábulo <ano>, o grafema <a> tem o som [ã] e o grafema <o> tem o som [u].

(adaptado de: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp2/acessibilidade/capitulo2_1.html, dia 01/09/2011)

Comparar textos, expressões e palavras para descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.	Elaborou com as palavras acima descobertas listagens, com semelhanças no aspecto gráfico e sonoro. Estas listagens, depois de concluídas, serão fixadas no placard da sala.
Utilizar materiais de apoio à produção escrita.	O material usado foi as sílabas móveis e sílabas magnéticas. Também foram usadas palavras em tiras de papel, para formar frases.

Análise reflexiva das observações realizadas na etapa “Desabrochando”

Nas aulas observadas verificou-se que o **requisito para alfabetizar** teve como base o ritmo das crianças e, atendendo ao seu sincretismo e gosto por actividades lúdicas, as professoras diversificaram-nas o mais possível, dando resposta às suas necessidades educativas específicas.

As **estratégias e actividades** desenvolvidas nas aulas leccionadas e observadas foram sustentadas por algumas rotinas: **motivação** (através de uma história, canção, adivinha, objectos...), **apresentação do cartaz** com a imagem da palavra-chave e respectiva legendagem (impressa e manuscrita). A visualização das imagens proporcionou à criança uma primeira leitura global, sempre associada a uma palavra escrita. Como reforçam Santos, C. & al., (2011:3), é importante que as crianças “visualizem o objecto nas três formas de representação [...] Ou seja, a criança compreende a relação e a associação entre a imagem, a palavra escrita e o seu significado”. Fizeram a divisão silábica da palavra, a montagem da mesma, preencheram os quadros silábicos e realizaram jogos silábicos com as restantes sílabas, para formação de novas palavras. Pensamos que o simples facto de esta actividade ser apresentada pela professora como um jogo, estimulou o interesse dos alunos. A este respeito, também Duarte (cit. in Capelo, M. 1999: 72) recomenda que utilizemos jogos educativos, sempre com a condição de estes aliarem a ludicidade de um jogo, que tem por acréscimo, qualidades pedagógicas.

Quanto aos **materiais**, as professoras utilizaram: livros de histórias, canções, cartazes com a palavra-chave, lista de palavras, textos construídos pelos alunos, caixinha de palavras, sílabas móveis, quadro magnético, quadros silábicos, o dicionário visual e o friso mural que vão crescendo à medida que vão sendo exploradas mais palavras.

As dificuldades que observámos foram ao nível do ritmo de aprendizagem. Inicialmente foi lento, até que as crianças se fossem familiarizando e descobrissem as “regras” do jogo silábico, actividade fulcral no decorrer da aprendizagem e desenvolvimento de todo o método das 28 palavras. Verificámos que dividir uma palavra em sílabas é mais fácil do que substituir uma sílaba por outra. Neste tipo de exercício, o grau de dificuldade foi maior. Outra dificuldade, sentida pelos alunos e também apontada pelas professoras, diz respeito à parte fonética (sendo estes exercícios mais notórios e trabalhados pela professora B). Assim sendo, as professoras treinaram com os seus alunos tarefas de consciência fonológica. Há sílabas que se pronunciam de forma diferente, o que dificulta a leitura / compreensão de algumas palavras apresentadas.

Os alunos usaram nomeadamente as sílabas móveis que tinham nas suas caixinhas de palavras, como instrumentos que lhes permitiram desenvolver o processo de leitura e escrita. Ao mesmo tempo que desenvolviam capacidades progressivamente mais complexas de análise das estruturas fonológicas da língua. No decorrer das actividades, os alunos tomaram contacto com várias formas de escrita e encontraram estratégias para aprenderem a ler e a escrever. Este método é atractivo, estimulante, tem suporte visual, e através do jogo silábico a criança descobre novas palavras por combinação ou supressão de sílabas.

REGISTO DE OBSERVAÇÕES - etapa “Já sei ler”

Lugar de observação: Escola E.B. 1 de XXXXXXXX

Data: 05/ 04/2011

Ano de escolaridade: 2º ano - Aluno A

Tempo de observação: 9:30h - 10:30 / 11h - 12h

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/ ACTIVIDADES	OBSERVAÇÃO
Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	A palavra em estudo foi cenoura que introduziu mais dois novos casos de leitura e escrita: o <c> +<e>, <c> +<i> e o <r> entre vogais. O aluno revelou alguma destreza e confiança nesta actividade ¹¹ , embora tenha inicialmente revelado alguma hesitação pois tratava-se de um caso especial de leitura <ce> e <ci>.
Segmentar (recortar) textos em frases, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.	Ordenou correctamente as frases desordenadas de uma história. Pedindo à professora mais exercícios deste tipo.
Ler por iniciativa própria.	O aluno tenta ler tudo, não desistindo quando surgem dúvidas. Sente-se feliz com a sua autonomia e com os seus êxitos, pois sozinho consegue ler o enunciado do exercício que tem de realizar.
Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.	Os progressos no domínio da leitura foram notórios. O aluno leu e interpretou textos simples sem dificuldade. Necessitou por vezes de apoio, em textos com vocabulário pouco familiar dentro de seu contexto habitual.
Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença,	Com as figuras da melancia, cenoura, cereja, cebola, retiradas do “baú das imagens” ¹² o aluno construiu dois

¹¹ Como é uma actividade / procedimento natural, rotineiro e habitual deste método, o aluno sente-se confiante, na abordagem a uma nova palavra.

¹² Baú das imagens - caixa de madeira onde a professora coloca cartões com imagens ou pequenos objectos relacionados com o que pretende explorar e trabalhar com os alunos.

avisos, recados, correspondência, ...)	textos: uma adivinha sobre a melancia e uma receita de doce de cereja (fruto que disse ter em grande quantidade, porque tem algumas cerejeiras).
Escrever por iniciativa própria (texto livre)	
Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto) gráfica e gerindo correctamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo; palavras e frases sem modelo; pequenos ditados e legendas de imagens.	O aluno legendou algumas imagens, tendo como suporte uma listagem de palavras. Após a sua correcção. A professora ditou algumas frases para o aluno escrever no quadro e posteriormente copiar para o caderno diário.
Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos, no quadro/no caderno.	Com as sílabas móveis formou palavras, com o caso especial em estudo (que depois utilizou para formar listas de palavras).
Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.	Elaborou listas de palavras com <ce> e <ci> (em papel cenário para colocar na parede da sala) e sempre que possível, ilustrou-as. Posteriormente fez o mesmo no seu dicionário visual.
Comparar textos, expressões e palavras para descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.	
Utilizar materiais de apoio à produção escrita.	A professora apresentou à turma um “baú” com imagens de frutos e legumes. Com eles teriam de escrever um texto em prosa, uma poesia, uma adivinha, uma receita culinária, ou outros que desejassem.

REGISTO DE OBSERVAÇÕES - etapa “Já sei ler”

Lugar de observação: Escola E.B. 1 de XXXXXXXX

Data: 07/ 04 / 2011

Ano de escolaridade: 2º ano - Aluno B

Tempo de observação: 9:30h - 10:30 / 11h - 12h

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/ ACTIVIDADES	OBSERVAÇÃO
Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	A actividade a realizar consistiu em formar palavras por combinação ou supressão de partes da palavra: <Cenoura> - <nou> = <cera> <Ci> + <dália> = <Cidália> <ce> + <bola> = <cebola> <cinema> - <ne> = <cima> <chato> - <o> + <ice> = <chatice> <Célia> - <Cé> = <lia>
Segmentar (recortar) textos em frases, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.	Segmentou frases em palavras e vice-versa. Após este exercício, a professora pediu à aluna que formasse / inventasse outras frases com essas palavras.
Ler por iniciativa própria.	Revelou mais iniciativa na leitura. Quis saber o que diziam aquelas frases. Leu para antever o que tinha que fazer em determinados exercícios.
Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.	Revelou bastantes progressos, principalmente quando treinou a leitura.
Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência, ...)	A aluna, nesse dia, foi a responsável pelo registo dos alunos que almoçavam no refeitório escolar.

Escrever por iniciativa própria (texto livre)	Por iniciativa própria a aluna não escreveu nenhuma frase. Referiu não saber o que escrever (que não se lembrava de nada). Por insistência da professora, e como nesse dia havia aula de informática, a aluna teria de produzir material escrito para copiar no seu computador Magalhães. Assim, realizou os exercícios que apresentamos na linha abaixo.
Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto) gráfica e gerindo correctamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo; palavras e frases sem modelo; pequenos ditados e legendas de imagens.	Escreveu frases com palavras dadas. No início a professora pediu-lhe que escrevesse uma frase com uma palavra dada, posteriormente deu-lhe duas palavras, para construir uma segunda frase e por último três palavras para elaborar outra frase. Revelou melhor gestão da folha. Iniciou a frase com letra maiúscula, no início da folha, respeitou a margem da mesma e terminou a frase com ponto final. Escreveu as frases elaboradas no computador (actividade que adora realizar). Com a ajuda de uma colega, inseriu imagens.
Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos, no quadro/no caderno.	As palavras que a aluna formou começavam todas por “ce” ou “ci”. Escreveu no caderno <cenoura>, <cego>, <cebola>, <cinema>, <cidade>, <Célia> e <César> (nomes de colegas da turma). A professora pediu-lhe, então, que formasse outras com esse caso, também, no meio da palavra.
Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.	A aluna coleccionou as palavras no seu dicionário visual, para futuras consultas.
Comparar textos, expressões e palavras para descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.	A professora sugeriu à aluna que escrevesse um texto recorrendo à técnica “palavra puxa palavra”. A aluna solicitou ajuda à professora e pediu que o mesmo fosse escrito no quadro. Já não houve tempo para a realização desta actividade, à qual darão continuidade no dia seguinte.

Utilizar materiais de apoio à produção escrita.

Em trabalho de grupo, a aluna elaborou um texto com imagens do tipo:

(Os animais... O que eles comem... Alimentação... As suas preferências... Os seus gostos... Frutas e legumes...)

A 



O  comeu uma .



O  comeu duas .



O  comeu três .

Eles são muito gulosos.

No final da actividade, a professora mostrou e expôs na parede, todos os textos elaborados. Posteriormente, os mesmos serão publicados no blog da turma. Estes textos serviram para trabalhar, na área de Matemática, contagens e as correspondências, em tabelas.

Análise reflexiva das observações realizadas na etapa “Já sei ler”

Numa segunda fase, no final do segundo período, o **requisito para alfabetizar**, nas aulas observadas, continuou a pautar-se por actividades diversificadas e motivantes (sempre baseadas em algumas rotinas e procedimentos habituais do método em estudo), tendo em conta a evolução, autonomia e progressos dos alunos. Estes tiveram ao seu dispor situações de aprendizagem que lhes permitiram exercitar, aplicar o que já sabiam e consolidar saberes. As **estratégias e actividades** desenvolvidas pelas professoras foram ao encontro daquilo que Amor (1993:32) defende que ao aluno deve ser proporcionado “o contacto com diversos repertórios de estratégias disponíveis, encaradas como soluções possíveis para problemas específicos, [...]”. A partir da observação, da descoberta, e da orientação em diferentes modos de actuação, face a um problema de leitura ou escrita, é que o aluno, em progressiva autonomia, fará as suas escolhas e as seleccionará, posteriormente, em processos pessoais mais eficazes e originais. Também, na mesma linha de pensamento, Morisette e Gingras (cit. in Dias, M., 2006:65) salientam, e muito bem, na nossa opinião, que “Quem ensina tem de revelar imaginação, variando situações de aprendizagem, exercícios, comportamentos, modificando os estímulos, quanto mais não seja para manter a um nível razoável a atenção ou a participação do aluno.”

Ambas as professoras intervieram positivamente, quando conseguiram que os seus alunos realizassem as actividades pretendidas, valorizando o seu trabalho, mostrando-o aos colegas e expondo-o. Os alunos gostam muito de ler os seus textos e de ouvir os dos colegas. Promoveram, desta forma, a leitura e o espírito crítico. Para além da partilha da leitura entre colegas, na nossa opinião, é muito importante, a divulgação do material escrito pelos alunos, sob as mais diversas formas (folhetos, cartazes, concursos, jornais, blogue, livros, entre outros), dando sentido, desta forma, ao produto do seu trabalho.

A criatividade e a sensibilidade próprias de cada professora foram essenciais e adequadas às necessidades dos alunos. Em todo o processo de ensino-aprendizagem os alunos realizaram mais e melhor trabalho, porque se sentiram encorajados, num ambiente estimulante, afectuoso, que lhes proporcionou condições para um desenvolvimento cognitivo, social e afectivo.

No decorrer de ambas as aulas, os **materiais** foram diversificados e adequados às situações de aprendizagem a explorar. O carácter lúdico atribuído a alguns materiais foi potenciador de motivação e estímulo positivo. Concordamos com a opinião de Lamas (1992:4, cit. in Dias, 2006:21) que, relativamente à motivação do aluno, nos diz que “O prazer é essencial ao processo ensino-aprendizagem. O aluno estará mais envolvido nas actividades da aula, se sentir prazer no que estiver a fazer.” Os materiais pedagógico-didácticos, se forem bem escolhidos e usados, serão grandes instrumentos de apoio no processo de ensino - aprendizagem.

Considerações finais

Para Sim-Sim " [...] o sucesso da aprendizagem é afectado por um conjunto de experiências e conhecimentos que precedem esse mesmo ensino, nomeadamente a experiência prévia com material escrito e de escrita..." (Sim-Sim, 2001:29).

Finalizada a parte prática do nosso trabalho, baseada na recolha de informação bibliográfica e investigação sobre a problemática que nos propusemos estudar, fundamentámos a nossa dissertação. Resta-nos, pois, concluir com algumas considerações finais expressando as nossas convicções, opiniões, intranquilidades e perspectivas futuras, sempre baseadas na literatura científica própria da temática abordada.

O ensino deve ser adequado à criança com dificuldades e a utilização de métodos e materiais que permitam tal ajustamento são alguns factores determinantes no reencontro da criança com a aprendizagem, permitindo-lhe obter sucesso, quer no ensino em geral, quer na leitura em particular. Quanto mais cedo se identificarem os problemas de aprendizagem, melhor, na medida em que se pode modificar o envolvimento familiar, social e educacional, facilitando à criança a apropriação precoce de aquisições básicas de aprendizagem. De igual modo, quanto mais precoce for a intervenção, maior será a mobilização do potencial do desenvolvimento.

As crianças que colaboraram connosco revelaram imaturidade, vivências pouco relevantes e significativas, vocabulário reduzido e limitado para a sua idade e famílias desfavorecidas ao nível social, cultural e económico.

O grande objectivo que nos propusemos alcançar, na realização deste trabalho, foi o seguinte: contribuir para o conhecimento do método das 28 palavras, na iniciação da leitura e escrita, em crianças com NEE - vantagens e limitações. Para a sua concretização, foi imprescindível conhecer como se processa a alfabetização no Método Sintético - Analítico; bem como se processa a alfabetização no Método das 28 palavras e, ainda, analisar, comparativamente, as competências adquiridas pelas crianças em ambos os métodos.

Em relação ao primeiro objectivo, ficámos a saber que a aprendizagem da leitura e da escrita é feita a partir de uma história, de uma frase ou de uma imagem, e em seguida é apresentada a letra que se pretende estudar. Estas fases correspondem em absoluto ao que pudemos constatar nas observações que efectuámos. As professoras que ensinam a ler e a escrever, através deste método, dizem-nos que recorrem às vivências que os alunos trazem de casa. No entanto, não nos parece que assim seja, pois as estratégias e as actividades realizadas foram previamente elaboradas pela professora e fotocopiadas de

um manual. Neste método, as crianças são vistas como recipientes vazios, que se vão enchendo com um conjunto de pequenas unidades isoladas. Verificámos isso, quando uma criança quis escrever uma palavra onde estava uma letra não estudada e a professora pediu-lhe que escrevesse outra, com as letras aprendidas. Os professores variam as estratégias a utilizar, para que os alunos visualizem e fixem, mas, ao mesmo tempo, preocupam-se muito com a sistematização, por isso as crianças realizam muitos exercícios de treino. As estratégias utilizadas em ambas as observações foram as mesmas: a repetição. Neste método há um trabalho repetitivo de combinações, de decifração. O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita resume-se a desenhar as letras e a uni-las para formarem palavras. Esta metodologia baseia-se no ensino expositivo, sendo o professor o ponto central da aprendizagem.

Ora, consideramos nós que, se a turma é diversificada, os trabalhos deveriam ser diferenciados, o que não ocorre porque as tarefas são as mesmas e são realizadas ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo.

Quanto ao objectivo conhecer como se processa a alfabetização no Método das 28 palavras, as professoras dizem que escolheram este método, porque perante o insucesso na aquisição da leitura e escrita em dois alunos com NEE, implementaram um método diferente - o método das 28 palavras, por ser um método misto, vivo, visual e participativo.

A estrutura base deste método é sustentada por algumas rotinas, entre elas: uma motivação inicial que se pretende que seja diversificada (e.g. história, lengalenga, adivinha, canção, dobragem), seguida da apresentação do cartaz, da palavra-chave, a segmentação da palavra em sílabas e o jogo silábico, montagem e desmontagem da nova palavra e formação de novas palavras, por combinação de outras sílabas. As crianças ao escreverem novas palavras, notam semelhanças com outras, descobrem regularidades, manipulam e comparam, descobrindo novas palavras, o que irá proporcionar listas de palavras. Ao trabalharem os seus textos escritos, compreendem que um texto não é um produto acabado, mas o resultado da sua imaginação, criatividade e empenho, e que o mesmo pode ser frequentemente alterado.

Este método é interactivo e natural porque são usadas diversas estratégias com o fim de processar a aprendizagem e é natural porque a aprendizagem parte das produções das crianças. No decorrer das actividades, os alunos tomam contacto com várias formas de escrita e encontram estratégias para aprenderem a ler e a escrever.

Os alunos que observámos, ao longo do trabalho, tornaram-se mais autónomos e responsáveis na sua aprendizagem. As crianças são activas e a professora desempenha o papel de gestora das suas aprendizagens. O ritmo de cada criança é respeitado e é fundamental que perceba qual é a utilidade e funcionalidade da escrita e da leitura. O aluno é um agente activo no seu processo de aprendizagem, aprende por descoberta. Por isso, a sua progressão é respeitada, porque não existem regras fixas para o seu desenvolvimento. A relação que é mantida com os alunos é baseada na responsabilidade e na autonomia.

Analisando, comparativamente, as competências adquiridas pelas crianças, em ambos os métodos, o insucesso na leitura com o método sintético - analítico, poderá ter decorrido de uma inadequação do método aplicado aos alunos. Esta inadequação poderá centrar-se nos seguintes pontos: no método pouco estimulante, atractivo e até cansativo; no tempo ou no momento em que foi posto em prática com aquelas crianças em concreto, poderá ter havido um desfasamento na forma e no conteúdo em relação à idade; nas características individuais e interesses dos próprios alunos, que não foram tidas em conta, para que se fizessem as adaptações necessárias.

No Método das 28 palavras, as dificuldades que observámos estiveram ao nível do ritmo de aprendizagem, inicialmente o processo foi lento, até que as crianças descobrissem as “regras” do jogo silábico e começassem a obter sucesso. Outra dificuldade, apontada pelas professoras, diz respeito à parte fonética. Há sílabas que se pronunciam de forma diferente, o que dificulta a leitura / compreensão da palavra formada. E, ainda o facto de ser um método desconhecido para os pais. Estes por vezes tiveram dificuldade em apoiar os seus educandos, pois não estavam familiarizados com as estratégias de alfabetização deste método de leitura.

Do que se expôs, pode concluir-se que as estratégias pedagógicas mais eficazes serão aquelas que mais perto estiverem de proporcionar situações de aprendizagem. O aluno, ao adquirir confiança nas competências que possui, tem possibilidade de apropriar-se de novas competências e desta forma evoluir e superar eventuais dificuldades que possam surgir nas actividades que realiza diariamente.

Compete ao professor planificar e conceber a sua estratégia pedagógica, ou seja, a sua actuação num processo de intervenção bem definido, de acordo com objectivos pré-determinados e tendo em atenção as características da sua realidade educativa e dos recursos disponíveis. Deve haver uma organização criteriosa de actividades e recursos, a desenvolver quer por parte dos docentes, quer dos alunos, num contexto e num tempo precisos. Desta forma, em função de situações concretas e objectivas, o docente poderá dar resposta à diversidade dos seus alunos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um na escola e na comunidade a que pertence.

Atendendo a todas estas premissas, consideramos que foi muito enriquecedor este esforço de pesquisa e revisão bibliográfica realizada expressamente sobre o tema que trabalhámos, pois permitiu a construção de saberes e mesmo optar por perspectivas de actuação mais adequadas aos alunos, ao nível da metodologia.

Temos consciência de que o tempo limitado para esta investigação nos deixou aquém do que a realidade tem para desvendar, não nos permitindo aprofundar, de forma exaustiva, este estudo. No entanto, consideramos ter atingido os objectivos que nortearam este trabalho.

Em síntese, e porque acreditamos que, num cenário tão “caro” para todos nós como é a Escola, a escolha do método não é o essencial, consideramos sim que é de extrema importância a estratégia utilizada e a dedicação de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Ainda temos muito para aprender, mas, com esta dissertação, que julgamos ser mais um pequeno contributo, esperamos ter ajudado, de forma promissora, a futuros estudos nesta temática.

“O melhor método é aquele em que o Professor acredita e põe em prática, com toda a sua dedicação e competência.” (Capelo, M. & *al.*, 1999:9)

Referências bibliográficas

- Abreu & al. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora: Lisboa.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (4ª edição)*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação (5ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. & Pereira, C. (2011). *Recursos para o Professor*. Porto: Areal Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Capelo, M. & al. (1999). *Reflectir e Partilhar para não Esquecer - Relato de Experiências Pedagógicas*. Centro de Formação da Associação de Escolas dos Concelhos de Castelo Branco e Vila Velha de Ródão.
- Citoler, S.D. & Sanz, R.O. (1997). "A Leitura e a Escrita: Processos e dificuldades na sua Aquisição". In Bautista, R. (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (p.111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S.D. & Sanz, R.O. (1997). "A Leitura: Avaliação e Intervenção Educativa". In Bautista, R. (Org.). *Necessidades Educativas Especiais* (p.137-158). Lisboa: Dinalivro.
- Council, N.R. (2008). *Começar com o pé direito, Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para educadores e professores (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro & al. (2003). *Palavra a Palavra - Livro de apoio ao Método das 28 Palavras*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: LIDEL.

Cunha, C & Cintra, L. (1989). *Breve Gramática do Português Contemporâneo* (3ª edição). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica, técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* - brochura do PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Dubois, J. & al. (1973). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Notícias.

Gallisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão da Leitura*. Lisboa: Edições ASA.

Kato, M. (1985). *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1993). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler - Um Guia para Pais e Educadores* (5ª edição). Lisboa: Texto Editora.

Martinet, A. (1976). *Conceitos Fundamentais da Linguística*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M. (2000). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura* (2ª edição). ISPA: Lisboa.

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

- Morais, J.(1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pereira, R. M. (2003). *Contributos da Afixação Greco-Latina para a Definição do Valor do Aspecto Verbal em Português*, vol. I, (99-102). Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Santos, C.& al. (2008). *Caixinha de palavras, Método das 28 Palavras*. Porto: Porto Editora.
- Santos, C. & al. (2011). *Guia do professor - Caixinha de palavras, aplicação do Método das 28 Palavras*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, M. G.(2005). *Estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão em leitura*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* - brochura do PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração* - brochura do PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: ASA Editores.
- Viana, F.L. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validade do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1989). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Webgrafia

http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp2/acessibilidade/capitulo2_1.html, dia 01/09/2011

http://pt.wikibooks.org/wiki/Portugu%C3%AAs/Sem%C3%A2ntica/Palavras_Par%C3%B3nimas,
dia 12/10/2011

Anexos

Anexo I
Método das boquinhinhas

Método das boquinhinhas¹³



¹³ Esquema elaborado pela professora B. Deve notar-se a ilustração, não obstante as incorrecções relativas à transcrição dos sons.

Anexo II

Exercício de segmentação silábica e de isolamento de fonemas

Exercício de segmentação silábica e de isolamento de fonemas



As palavras a trabalhar estavam contextualizadas, na história ouvida: **polvo e Pimpão**. Os padrões ortográficos das palavras **ol** e **im** foram, concomitantemente, trabalhados.

Anexo III

Grelha de registo de observação de aulas

REGISTO DE OBSERVAÇÕES

Lugar de observação: Escola E.B. 1 de XXXXXXXX

Data: / /

Ano de escolaridade: 2º ano - Aluno ____

Tempo de observação:

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/ ACTIVIDADES	OBSERVAÇÃO
Realizar jogos de manipulação de sílabas e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	
Segmentar (recortar) textos em frases, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.	
Ler por iniciativa própria.	
Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.	
Experimentar diferentes tipos de escrita (registo de presença, avisos, recados, correspondência, ...)	

Escrever por iniciativa própria (texto livre)	
Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto) gráfica e gerindo correctamente o espaço da página: palavras e frases de acordo com um modelo; palavras e frases sem modelo; pequenos ditados e legendas de imagens.	
Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos, no quadro/no caderno.	
Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.	
Comparar textos, expressões e palavras para descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.	
Utilizar materiais de apoio à produção escrita.	