

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

**Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da
Leitura: que relação?**

Maria Mira

Relatório realizado sob orientação

Professora Doutora Sandrina Esteves

Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico

Lisboa, Junho de 2014

Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da Leitura:
que relação?

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual
se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da Leitura:
que relação?

À minha querida família, ao Martim e às minhas colegas/amigas que sempre acreditaram que eu ia conseguir chegar até aqui e nunca se cansaram de me incentivar, por estarem sempre ao meu lado nos momentos de alegria e desalento.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha vida pessoal e profissional, muitas são as pessoas que influenciaram o meu percurso. E a todas essas pessoas devo um agradecimento especial, por me terem ajudado e pela maneira como o fizeram, pois apesar de por vezes serem exigentes e rígidas era o que eu necessitava.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Sandrina Esteves, pela sua orientação, atenção, disponibilidade e por toda a partilha de saberes, que me proporcionaram diversos momentos de aprendizagem e reflexão no desenvolvimento do meu relatório final.

Em seguida, à professora Rosa Nogueira, por toda a sua disponibilidade, dedicação e entrega durante a Prática de Ensino Supervisionada. Também por todos os momentos de aprendizagem, durante o estágio, pelos discursos incentivantes e pela força que nos passa com a sua história de vida, onde acreditar é a palavra-chave.

Para além destas duas professoras, quero agradecer a todas as professoras e professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que se cruzaram no meu percurso profissional, por todos os conhecimentos e exemplos que me transmitiram, formando assim a pessoa que hoje sou.

Não posso deixar de agradecer às professoras cooperantes, que me acompanharam nos meus estágios, por toda a colaboração e disponibilidade, pela maneira que me receberam e pela forma como me inseriram nas suas salas, fazendo parte desta logo desde o princípio.

Além dos professores, quero agradecer à minha família, pelo incentivo e por terem sempre confiado em mim e na minha vocação. Por acreditarem que eu seria mais feliz na profissão que escolhi e que sem as crianças a minha vida não fazia o mesmo sentido.

Agradeço, especialmente, ao Martim, pois foi um dos maiores incentivos na fase final do meu curso. Pela força e apoio que sempre demonstrou, quando eu mais precisava, em alturas de desistência e fracasso.

Quero também agradecer a todas as minhas colegas, que sempre me incentivaram, e ajudaram nos momentos de menos entusiasmo. Com elas a percorrer o

Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da Leitura:
que relação?

mesmo caminho, foi mais fácil pois tinha sempre o seu amparo, para se algum dia caísse. Apesar de algumas colegas, que se tornaram minhas amigas, terem terminado o curso primeiro, pois escolheram outro percurso, foi muito importante sentir que tinha outro grupo de amigas que me acolheram e me tornaram como se fosse uma delas. É sempre bom, termos amigas para partilhar as nossas angústias e alegrias, para desabafar quando precisamos e trabalhar em momentos de aprendizagem.

RESUMO

A consciência fonológica é uma identificação das particularidades fonológicas e das unidades que compõem a fala, ou seja, diz respeito à consciência dos sons que constituem as palavras que ouvimos e falamos. É a capacidade que permite a identificação de rimas, palavras que começam e terminam com o mesmo som e fonemas que são manipulados para criação de novas palavras.

Os métodos de ensino da leitura são as diferentes maneiras que existem para ensinar os alunos a ler e a escrever, cada um deles tem as suas características e especificações.

O presente estudo visa compreender qual a relação existente entre as competências fonológicas e os métodos de ensino da leitura, sendo necessário entender primeiro, em que consiste a aprendizagem da leitura, quais são as competências essenciais para adquirir esta aprendizagem e como se desenvolve a consciência fonológica.

Para compreender esta relação, foi construído um instrumento com base nas Metas Curriculares para o 1º ciclo e aplicada em alunos do 1º ano de escolaridade. Participaram nesta prova 9 alunos de 3 escolas, que por sua vez, ensinam a ler através de métodos diferentes.

Relativamente ao desempenho dos alunos na prova, podemos verificar que os alunos do método sintético, boquinhos, demonstraram ser mais eficazes nas tarefas de consciência fonológica. Em seguida os alunos do método misto, pois este tem semelhanças com o método anterior e por último os alunos do método Ave Maria .

Palavras-chave: consciência fonológica; prova; métodos de ensino da leitura; relação;

ABSTRACT

Phonological awareness is an identification of phonological particularities and the units that compose speech, it regards to the awareness of the sounds that constitute the words we hear and speak. It is the ability that allows the identification of rhyming, words that begin and end with the same sound, and phonemes that are manipulated to create new words.

The methods of teaching reading are the different techniques to teach students to read and write, which one has its own characteristics and specifications.

This study aims to understand the relationship between phonological skills and methods of teaching reading. However it is necessary to understand before, what the learning of reading is, what the essential skills to acquire this learning are and how the phonological awareness is developed.

In order to understand this relationship, has been created an instrumental test based on Curricular Goals for the 1st cycle and applied to students of the 1st grade. 9 students from 3 schools have participated in this instrumental test, which in turn, teach reading through different methods.

Regarding the performance of students in the exam, it is possible to verify that the synthetic method, "boquinhas", was more effective in phonological awareness tasks. Then the "Método Misto" which has similarities with the previous method and finally the "Ave Maria " method.

Keywords: phonological awareness; instrumental test; methods of teaching reading; relationship;

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. DA LINGUAGEM À LEITURA	8
1.1. A Hierarquia da Linguagem	8
1.2. Os Sistemas da Linguagem	9
1.3. Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita	11
1.3.1. Origem da escrita e sistemas de escrita	11
1.3.2. A escrita alfabética e a aprendizagem da leitura e da escrita	12
1.4. Processos Cognitivos Implicados na Leitura.....	13
2. ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA	15
2.1. Modelos de Aprendizagem da Leitura	16
2.1.1. Modelo de Frith.....	16
2.1.2. Modelo de Ehri.....	17
2.2. Competências Específicas Inerentes à Aprendizagem Inicial da Leitura.....	18
2.2.1. Conhecimento e desenvolvimento fonológico	18
2.2.2. Domínio do princípio alfabético.....	20
2.2.3. O ensino da leitura no Sistema Educativo Português.....	21
2.3. Métodos de Ensino da Leitura.....	24
2.3.1. Métodos fônicos ou sintéticos	24
2.3.1.1. Métodos das Boquinhinhas.....	26
2.3.1.2. Fonomímico – Paula Teles.....	27
2.3.1.3. Método João de Deus	28
2.3.2. Métodos globais ou analíticos	29
2.3.2.1. Método 28 palavras	31
2.3.2.2. Método da escola Ave Maria.....	32
2.3.3. Método Misto	33
CAPÍTULO II METODOLOGIA DO ESTUDO	36
1. Questões de estudo	36
2. Abordagem metodológica	36
3. Participantes no estudo.....	37

Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da Leitura:
que relação?

4. Técnica de recolha de dados utilizada.....	38
5. Procedimentos.....	39
CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	42
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	42
2. DISCUSSÃO DE DADOS.....	50
CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	66

Índice dos anexos:

ANEXO 1 – Sequência de aprendizagem das letras do alfabeto no método das boquinhas	67
ANEXO 2 – Exemplos de atividades do método das boquinhas	68
ANEXO 3 – Instrumento.....	69
ANEXO 4 – Folha de respostas do instrumento	72
ANEXO 5 – Autorização para as escolas.....	75
ANEXO 6 - Tabela de resultados.....	76

Índice dos gráficos:

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos na questão 1	42
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos na questão 2	43
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos na questão 3	44
Gráfico 4 – Desempenho dos alunos na questão 4	45
Gráfico 5 – Desempenho dos alunos na questão 5	46
Gráfico 6 – Desempenho dos alunos na questão 6	46
Gráfico 7 – Desempenho dos alunos na questão 7	47
Gráfico 8 – Desempenho dos alunos na questão 8	48
Gráfico 9 – Desempenho dos alunos na questão 9	49
Gráfico 10 – Análise da categoria <i>repetição</i>	51
Gráfico 11 – Análise da categoria <i>identificação</i>	53
Gráfico 12 – Análise da categoria <i>manipulação</i>	55
Gráfico 13 – Análise da categoria <i>contagem</i>	56

INTRODUÇÃO

Antes de explicar o meu percurso formativo até hoje, é importante explicar quais as razões que me levaram a escolher este caminho.

Faço parte de uma família numerosa. Somos cinco irmãos, sendo eu a irmã do meio, com muitos primos: cinco do lado paterno e catorze do lado materno. Uma grande família, não contando com os primos mais afastados. Desde cedo que tenho contacto com todos e, como somos muitos, houve sempre crianças a nascer. Eu era conhecida, no meio familiar, pela “chata”, que apertava as bochechas e a cara de todas as crianças da família. Sempre que me encontrava com os primos mais novos, gostava de brincar com eles, de lhes pegar ao colo, de lhes dar as papas e nem queria saber das crianças da minha idade. Ainda hoje quando estou com as minhas amigas ou com a minha família e quando vejo uma criança, tento interagir com ela: fico a olhar, a fazer caras para conseguir que a criança se ria. De facto, todas as crianças captam a minha atenção.

E como dizem «de pequenino se torce o penino», foi assim que começou este gosto pela educação e pelas crianças.

Recordo-me vagamente dos tempos em que frequentei a creche Patronato de São Sebastião da Pedreira. Ficava a chorar ao colo da educadora, quando me iam levar à escola, mas com o decorrer das horas, “esquecia-me” dos meus pais e brincava. As brincadeiras eram quase sempre as mesmas, ou brincávamos às escolas, onde eu fazia o papel de professora ou aos “pais e às mães”, onde eu normalmente era o bebé.

Entrei para o 1º ano no dia em que fiz precisamente 6 anos, na escola N.º.154. Dos anos de 1º Ciclo, só me lembro do nome das minhas professoras, que foram diferentes em todos os anos letivos. No 5º ano ingressei na escola Luís de Camões, onde permaneci até ao 9º ano. Os meus irmãos fizeram um percurso semelhante, no entanto, como o meu 6º ano letivo correu bem, permaneci na mesma escola até ao 9º ano e eles ficaram apenas até final do 2º Ciclo. No 10º ano mudei para o Liceu Filipa de Lencastre, onde escolhi a área de ciências socioeconómicas, pois sempre tive um gosto especial pela Matemática e aí permaneci até ao 12º ano.

Cheguei à altura decisiva da minha vida, em que tinha de escolher o curso que queria seguir. Sem dúvida que o meu futuro tinha que incluir crianças e, por isso, decidi ir à Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich inscrever-me e seguir o

caminho pensado ao longo dos anos anteriores. Uma das grandes qualidades e mais-valia desta faculdade é o facto de, todos os anos, proporcionar um estágio, em que os alunos entram em contacto com crianças e alunos, criando-se assim experiências muito significativas.

Ao longo da minha licenciatura realizei três estágios, o primeiro na Obra Social Paulo VI, na valência de creche com crianças de dois anos de idade. O segundo foi na FOSRDI – Centro da Sagrada Família, com a valência de jardim-de-infância e crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos. O último estágio da licenciatura realizou-se no Colégio de São Tomás, numa turma de 4º ano, com alunos de idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Paralelamente aos estágios realizados, trabalhei como babysitter, explicadora e monitora de um atelier infantil. No Verão trabalhei num campo de férias católico, com crianças entre os nove e os doze anos. Assim sendo, todas estas experiências foram importantes para o meu futuro e para o meu interesse na área da educação.

Depois destes vinte e dois anos, continuo a imaginar-me como educadora ou professora, a educar e dar aos outros o melhor de mim e a aprender com quem tem tanto para nos transmitir - as crianças.

Como futura educadora/professora tenho dois princípios que fazem parte da minha personalidade e que sempre irão fazer. Um deles é acreditar e tentar ser como Jesus e o outro é criar uma relação equilibrada com todas as crianças, isto é, uma relação onde haja afeto mas também respeito.

Atualmente, e na minha opinião, as crianças têm muito poder de decisão com os pais. Como estes trabalham bastante e passam pouco tempo com os filhos, querem transformar esse tempo num tempo de qualidade, mas fazem-no dando-lhes tudo o que estes desejam e raramente dizem que não, achando que assim estão a contribuir para um bom crescimento e felicidade. Isto não é regra geral, há exceções, mas para mim é muito importante as crianças saberem ouvir a palavra “não” e respeitarem as decisões que os adultos tomam, sendo o respeito um princípio que também valorizo bastante.

Como futura educadora/professora, considero que a relação com os alunos é o fator mais importante, onde proporcionamos momentos de afeto e ao mesmo tempo de respeito, o equilíbrio entre estes dois aspetos é o ponto de partida para o caminho que vamos percorrer.

Como já referi anteriormente, os estágios são experiências que nos marcam, tanto pela positiva como pela negativa, mas é sempre gratificante porque observamos várias realidades, diferentes perspetivas e isso mostra-nos a diversidade desta profissão, onde temos que estar preparadas para lidar com todo o tipo de situações. Para mim, os estágios foram das etapas mais importantes do curso pois foi lá que pus em prática tudo aquilo que fui aprendendo e também onde mostrei realmente os meus valores, o meu empenho e dedicação.

Nos estágios que realizei todos os anos, conheci diferentes escolas e colégios, diferentes crianças e alunos, diferentes processos de ensino-aprendizagem. Procurei entregar-me e inteirar-me de tudo o que me rodeava, estar atenta a tudo e a cada pormenor, porque por mais pequenos que esses sejam podem ser fulcrais para desenvolvimento e crescimento das crianças. E não há melhor resposta ao nosso trabalho e empenho, do que observarmos com os nossos próprios olhos o verdadeiro crescimento e desenvolvimento dos alunos, que passam pela nossa sala.

A profissão que escolhi é das mais gratificantes que conheço, porque é possível receber sempre algo em troca. Um sorriso é suficiente para ganharmos força para tudo o resto!

Neste mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizei dois estágios, que como todos os outros, foram gratificantes para o meu crescimento como pessoa e futura educadora/professora.

O primeiro foi no Externato Nosso Jardim, na valência de jardim-de-infância, com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Este foi dos estágios mais difíceis que tive durante os cinco anos de Licenciatura e Mestrado. Era uma instituição muito pequena e familiar, onde todos se conheciam e tinham uma ótima relação. Existiam apenas seis salas, cada uma tinha uma educadora e uma auxiliar, exceto a minha sala que tinha uma auxiliar partilhada com a sala do lado.

Nesta instituição valoriza-se a singularidade de cada criança, como única no meio de todas. Constroem-se momentos ricos, intensos, variados e que desenvolvam o nível cognitivo, social, emocional e físico. Assim, esta escola baseia-se num contexto de vida enriquecedor: visam-se a qualidade e a excelência e dá-se oportunidade às crianças de compreenderem os seus direitos e deveres.

Esta instituição rege-se pelos quatro pilares da , propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser.

O meu último estágio do mestrado realizou-se no colégio de Santa Maria, em Lisboa. Este tem como objetivo proporcionar uma formação académica sólida, estimular a curiosidade e o gosto pelo saber em geral e fomentar a construção autónoma do próprio conhecimento. Para atingir estas metas, a instituição valoriza o ensino personalizado, especialmente os interesses de aprendizagem, os ritmos e as formas de expressão próprias de cada criança, bem como as estruturas cognitivas, afetivas e sociais das diferentes etapas do seu desenvolvimento.

O sistema pedagógico que o Colégio de Santa Maria tem vindo a desenvolver, baseia-se na Pedagogia do Pe. Kentenich, fundador do Movimento Mariano Católico Romano de Schoenstatt. Esta pedagogia aposta numa “forte componente afetiva, procura fomentar em cada aluno a sua autoeducação, a fim de o ajudar, enquanto ser individual e social, a descobrir-se a si próprio, a desabrochar e a desenvolver integradamente e em plenitude todo o seu leque de potencialidades.” (projeto educativo do Colégio Santa Maria, p.8).

Para além da pedagogia de Schoenstatt, o colégio inclui vertentes de outras pedagogias, tais como: o construtivismo de Piaget, onde cada aluno constrói o seu próprio conhecimento, o interacionismo de Vygotsky, dando importância às interações sociais, a pedagogia pela descoberta (Bruner), a metodologia de trabalho de projeto, a pedagogia pela resolução de problemas e a pedagogia pela gestão partilhada.

Sendo um ambiente que se torna familiar, de confiança, alegria, respeito mútuo e corresponsabilidade, o Colégio pretende que os seus alunos se tornem pessoas livres, responsáveis, autónomas, alegres, afetivas, com sentido crítico e preocupadas com os outros e o meio envolvente. Para isto, desenvolvem o valor da cidadania e a capacidade de intervir no mundo, desenvolvendo-se o sentido comunitário e lideranças autónomas.

A força de vontade, a persistência, a responsabilidade e a determinação são os valores fundamentais na construção do carácter e da personalidade. Para além destes, as vivências religiosas são muito desenvolvidas e fomentadas, no contexto de liberdade que se vive nesta instituição particular.

Com base na pedagogia de Schoenstatt, o Colégio de Santa Maria acredita que a família é a primeira responsável pela educação de cada criança/jovem, sendo a escola um parceiro da família nessa educação. Assim, a família e a escola, trabalham em equipa e por isso é fundamental originar momentos de reflexão e partilha, que fomentem a aproximação entre ambos os agentes, tendo em vista o mesmo fim. Deste modo, as famílias podem colaborar tanto nos ambientes de convívio entre o colégio, os pais e os alunos, como nas atividades académicas.

Para além das diferentes pedagogias, o 1º ciclo é também influenciado pelo método “Ensinar é investigar” estruturado da seguinte maneira:

- Atividade nuclear – Estudo do Meio Físico e Social
- Atividades decorrentes – Língua Portuguesa e Matemática

Este sistema deriva de uma epistemologia construtivista, pelo que se valoriza em primeiro lugar o procedimento. A investigação e a descoberta são os fatores de maior relevância neste processo de ensino-aprendizagem. Este modelo privilegia: a memória do vivido, a formulação de hipóteses, a observação direta, a análise, a síntese e a sistematização.

Este método fomenta a autonomia na aprendizagem, dando a possibilidade dos alunos tomarem decisões, quer a nível da organização quer na realização das suas escolhas. Coloca o “aprendiz” no centro do processo de aprendizagem, estando nas suas mãos as mais importantes decisões. Valoriza a aprendizagem em grupo, pois todo o trabalho se desenvolve no interior de um grupo e na relação inter grupos.

Sendo uma pedagogia de confiança, acredita nas potencialidades de cada criança/aluno, inculcando-lhes responsabilidade pela sua própria educação e pela sua aprendizagem, para que cada criança/jovem se torne pessoa e aprendiz ao longo da vida. A avaliação dos alunos orienta-se no sentido das modalidades de modo a ser mais fácil intervir de forma eficaz e oportuna.

Na sala onde estive a estagiar este método aplica-se bastante visto que os alunos são dos mais novos e têm muitas dúvidas e questões que os inquietam. Todas as segundas-feiras é feita uma memória do vivido no fim-de-semana, passam da memória para o desenho e verbalizam o que fizeram. Todas as atividades passam por 3 etapas: ação, icónico e verbal.

Na área da matemática, os alunos resolvem os exercícios (problemas, operações, cálculos, etc.) de maneiras diferentes e são sempre expostas à turma para observarem quais as hipóteses que existem para a resolução de uma mesma situação.

Tanto nesta área como nas outras, tudo é analisado ao pormenor para os alunos compreenderem quais as hipóteses que existem, os erros que cometem para mais tarde não repetirem e assim ser mais fácil sistematizar os conteúdos.

Quando iniciei o estágio neste colégio, apercebi-me que utilizavam uma estratégia/método para a aprendizagem da leitura e da escrita que não conhecia antes, denominado Método das Boquinhas. Este método cativou-me especialmente porque a imagem que o representa são fotografias de bocas que pronunciam os vários fonemas que existem na nossa língua (e que pode ser consultado no Anexo 1).

Como me interessou bastante analisar melhor esta estratégia e também porque é fulcral uma professora ter conhecimento dos vários métodos que pode aplicar com os seus alunos, na aprendizagem da leitura e da escrita, para poder optar por um, o meu relatório final debruça-se sobre a relação entre os métodos de ensino da leitura e as competências fonológicas observadas em alunos que se encontram a aprender a ler.

Com efeito, sabe-se que a leitura assume um papel decisivo na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional de qualquer indivíduo. Assim, importa conhecer as teorias de aprendizagem, os modelos de processamento da leitura, os diferentes métodos de leitura e por último, como é que métodos específicos se relacionam com as competências fonológicas.

Deste modo, este estudo visa *compreender qual a relação entre os diferentes métodos de ensino da leitura e as competências de consciência fonológica, previstas para um 1º ano de escolaridade, nas Metas Curriculares de Português do 1º ciclo do Ensino Básico.*

Para dar resposta a este objetivo primário da minha investigação, defini as seguintes perguntas de partida:

- i) Em que consiste a aprendizagem da leitura?
- ii) Quais as competências essenciais na aprendizagem da leitura?
- iii) Que relação existe entre os métodos de ensino da leitura e aquisição de competências fonológicas.

Para além de uma revisão da literatura que procurará responder à primeira questão colocada, farei um estudo promenorizado do Programa de Português e das Metas Curriculares para dar resposta à segunda questão.

A última pergunta será respondida pelos dados recolhidos junto do grupo-alvo de alunos. Estes dados serão recolhidos com a ajuda de um instrumento que será construído com o intuito de avaliar os desempenhos dos alunos relativamente às suas competências fonológicas para, posteriormente, relacionar estes desempenhos com os métodos de ensino da leitura a que as crianças foram submetidas.

Neste sentido, aplicou-se o instrumento a nove alunos que pertencem ao 1º ano de escolaridade e aprendem a ler por métodos diferentes. Três aprendem pelo Método das Boquinhas (no Colégio de Santa Maria), três aprendem pelo método Ave Maria (na Escola “Ave Maria”) e os três restantes com o método misto (na escola Filipa de Lencastre).

Com o objetivo de responder às questões colocadas, para assim dar resposta ao objetivo maior – a problemática do estudo - este trabalho encontra-se estruturado em quatro partes fundamentais, que de seguida se apresentam.

No primeiro capítulo, é apresentado o quadro teórico em que se apoia e sustenta o estudo realizado. Neste são referidos vários temas essenciais para a investigação, fundamentados por vários autores que se debruçam sobre o tema escolhido.

O segundo capítulo é referente à metodologia de pesquisa, isto é, ao modo como os dados foram recolhidos e tratados.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação, análise interpretativa e discussão dos dados, em função da problemática e das questões colocadas.

Por último, encontram-se as considerações finais, onde se dá resposta às questões de investigação e se faz uma reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho realizado.

CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DA LINGUAGEM À LEITURA

1.1. A Hierarquia da Linguagem

A linguagem é definida por Sim-Sim (1998) como um sistema linguístico, ou seja, um sistema complexo e ativo de símbolos estabelecidos, usado em circunstâncias diferentes para [o homem] comunicar e pensar.

Independentemente das características individuais que a linguagem utiliza em cada comunidade linguística, a comunicação verbal é universal, isto é, onde há homens há linguagem e por isso apreender e emitir informação através de um sistema linguístico é dependente à condição do ser humano.

Como é sabido, a linguagem atua nos seres humanos através de um programa genético, o que quer dizer que está presente e age nos seres humanos desde que estes existem, mesmo nos bebés que ainda não desenvolveram a fala.

Durante o desenvolvimento da linguagem, é necessário o ser humano estar imerso na sua língua, tanto passivamente (ouvir os outros a falar) como ativamente (interação com a pessoa).

A escola tem um papel fundamental neste desenvolvimento, pois é aqui que a criança é estimulada a utilizar a língua, quando fala, ouve falar, escreve e lê. Estas quatro vertentes abrangem as duas modalidades, onde a linguagem aparece: a oralidade e a escrita.

Quando se inicia o desenvolvimento da linguagem, esta está organizada numa hierarquia de sistemas verbais e não verbais, que têm uma continuidade, sendo elas a linguagem interior, a linguagem auditiva ou falada e a linguagem visual ou escrita, que irão ser analisadas posteriormente.

Para além desta hierarquia, a linguagem no seu crescimento, engloba tanto aspetos compreensivos ou recetivos, como aspetos produtivos ou expressivos.

Assim, a vertente compreensiva ou recetiva refere-se tanto à compreensão da linguagem oral (ouvir ou ser capaz de captar e entender as mensagens que alguém está a transmitir) como da linguagem escrita (ler e compreender as mensagens impressas em

letras). Por seu lado, a vertente produtiva requer tanto a capacidade para expressar oralmente as ideias (linguagem oral ou fala) como para as expressar de modo escrito (escrita).

1.2. Os Sistemas da Linguagem

O estudo sobre os sistemas da linguagem, segundo Cruz (2007) foi sustentado por dois modelos: o proposto por Mykelbust (1978, in Fonseca, 1999 in Cruz, 2007) e o sugerido por Heaton & Winterson (1996 in Cruz, 2007). Estes dois autores sugerem então, a existência de três níveis de linguagem:

- Linguagem interior (não verbal e verbal);
- Linguagem auditiva ou falada, que envolve um nível receptivo (compreensão) e um nível expressivo (fala);
- Linguagem visual ou escrita, que envolve igualmente um nível receptivo (leitura) e um nível expressivo (escrita).

A linguagem interior, sendo um sistema simbólico complexo, baseia-se numa compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não verbal, para posteriormente se transformar em intelectual e verbal, transformação esta que é definida por Wallon (1979 in Cruz, 2007) como um progresso do ato ao pensamento e do gesto à palavra.

Segundo Mykelbust (1978, in Fonseca, 1999 citado em Cruz, 2007), há dois sistemas simbólicos, o primeiro diz respeito à linguagem auditiva ou falada e o segundo refere-se à linguagem visual ou escrita

Assim, estes dois sistemas simbólicos englobam quatro formas de linguagem diferentes, que são obtidas de acordo com uma sequência: (1) compreensão auditiva; (2) fala; (3) leitura e (4) escrita (Lerner, 2003 in Cruz, 2007).

Contudo, estas quatro formas têm implícitas a todas elas um centro ou um núcleo que engloba as diversas formas de linguagem. Assim, se ocorrem experiências positivas em cada uma destas formas, o centro de linguagem fica fortalecido, que, por sua vez, melhora as aptidões da pessoa ao nível do uso das outras formas.

No que se refere às competências auditivas de compreensão e fala, que se desenvolvem em primeiro lugar, estas são denominadas de primeiro sistema linguístico simbólico. E, posteriormente, a leitura e a escrita constituem o segundo sistema linguístico simbólico porque aparecem em segundo lugar. Estas apoiam-se no sistema anterior (linguagem auditiva e falada), onde se lida com a simbolização de outros símbolos. Isto é, enquanto a palavra falada é um símbolo de uma ideia ou de uma experiência concreta, a palavra escrita é o símbolo de uma palavra falada.

Como foi referido anteriormente, a primeira etapa corresponde à linguagem interior. Assim, a segunda etapa a ser obtida é a auditiva receptiva, que se refere à competência para entender a palavra falada, ou seja, esta dá origem à compreensão das palavras, que dependem do significado das mesmas.

Visto que, no primeiro sistema simbólico ocorre a representação simbólica de uma experiência concreta, ideia ou pensamento (palavra falada) que representa um conceito, já no segundo sistema simbólico ocorre a representação simbólica (palavra escrita) de outra representação simbólica (palavra falada), por isso é que este é um nível mais complexo e que pressupõe maiores dificuldades na sua aprendizagem e domínio.

Contudo, à semelhança do primeiro sistema simbólico, o da linguagem auditiva ou falada, também neste sistema simbólico, o da linguagem visual ou escrita, existe um subnível receptivo, que é a leitura, e um subnível expressivo, que é a escrita.

Assim sendo, a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos processos fundamentais na escola, pois é a base para as restantes aprendizagens, isto é, o objetivo geral destas duas atividades é enriquecer o aluno para que este leia, compreenda e interprete textos (leitura), bem como seja capaz de expressar as suas ideias e sentimentos por escrito (escrita).

Após esta análise dos sistemas da linguagem, pode-se referir que a leitura e a escrita são consideradas atividades cognitivas complexas, que carecem do empenho de um conjunto de operações ou subcomponentes e de uma série de conhecimentos, que atuam de maneira sinérgica (Citoler, 1996 in Cruz, 2007).

Hoje em dia, para se poder levar uma “vida de relação completa” (Cruz, 2007), há necessidades básicas que são necessárias. Deste modo, um analfabeto é de certa maneira um «marginal» em relação à sociedade, pois está sempre dependente de outros para realizar tarefas simples, sendo difícil atingir uma autonomia pessoal. Em relação à

cultura, esta pode ser adquirida na escola, sendo a leitura e a escrita facilitadoras desta, através de obras de divulgação, literárias, científicas, etc., que fomentam os conhecimentos adquiridos.

Por outro lado, é necessário estar atualizado em relação aos acontecimentos políticos, sociais e económicos, tanto do nosso país como do mundo, sendo por isto importante o aspeto informativo.

Por último, as pessoas não leem apenas para aumentar os seus conhecimentos, mas também pelo prazer que têm ao fazê-lo e para ocupar o tempo livre, sendo este um momento de distração do seu dia-a-dia.

1.3. Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita

A espécie humana demorou muitos anos, perto de um milhão de anos, a desenvolver o uso e a compreensão da linguagem oral ou falada. Pelo contrário, a utilização da linguagem visual ou escrita, é uma aquisição mais atual, começou há cerca de 5000 anos. E, hoje em dia, há ainda algumas culturas que desconhecem a linguagem escrita. Só com o advento da escolaridade obrigatória, há cerca de 100 anos, é que a leitura se tornou uma competência habitual nas sociedades ocidentais (Shaywitz, 2003 in Cruz, 2007).

Assim, seguidamente, irá ser apresentada a origem da escrita e quais os seus sistemas. É também fundamental compreender a relação entre o sistema alfabético e a aprendizagem da escrita e da leitura.

1.3.1. Origem da escrita e sistemas de escrita

Apesar da facilidade com que atualmente é utilizado o alfabeto, este foi um trabalho moroso, complexo e que atingiu diversas gerações. Antes de mais, é importante entendermos como é que foram exprimidas as primeiras mensagens, visto que não existia a escrita.

Os gestos, a mímica, os sons, a voz e a fala são recursos de comunicação implícitos do ser humano, mas mais tarde tornou-se inevitável ao Homem encontrar outro meio de comunicação transportável e consertável (Donald, 1999 in Cruz, 2007).

Assim, alguns investigadores, apesar de não terem chegado a nenhuma conclusão sobre a origem e a evolução da escrita, concordam que existem três grupos de sistemas de codificação da linguagem, sendo eles a pictografia, a ideografia e a fonografia.

Segundo Morais (1997) no sistema pictográfico são usados símbolos para representar a realidade, isto é, utilizavam-se desenhos para representar objetos, animais ou acontecimentos.

Mais tarde, com a necessidade de expressar sentimentos abstratos, surgiu o sistema ideográfico, em que desenhos convencionais de objetos representam as noções abstratas, isto é, as ideias. Neste sistema de escrita, os ideogramas primeiramente representavam o significado da palavra e, só posteriormente, ou indiretamente, o seu som correspondente (Donald, 1999 in Cruz, 2007).

Com o objetivo de tornar os ideogramas mais parecidos às figuras que estes desempenhavam, alguns investigadores consideraram que os ideogramas representavam mais a palavra da língua falada, do que propriamente conceitos e significados. Deste modo, houve uma transformação para uma escrita silábica, passando assim, várias culturas, a tornarem-se logográficas e silábicas, funcionando como complemento uma da outra (Sousa, 1999 in Cruz, 2007).

Assim, o sistema ideográfico foi progredindo até à divisão da palavra em sílabas, sendo-lhe atribuído um sinal correspondente, surgindo desta forma o sistema silábico de escrita.

Após este passo decisivo, não demorou muito até que

“o Homem evoluísse para um sistema em que os sinais já não representam os objectos, as ideias, ou as sílabas, mas sim, os sons. Deste modo, ao passar a atribuir um sinal a cada som, o Homem inventou o sistema alfabético que, juntamente com o sistema silábico, constituem a escrita fonográfica.” (Donald, 1999 in Cruz, 2007, p. 36)

1.3.2. A escrita alfabética e a aprendizagem da leitura e da escrita

Como é sabido, o sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, isto é, é um sistema de representação muito económico e versátil, visto que

com um pequeno número de símbolos (23) é possível representar um número infinito de mensagens.

Segundo Morais (1997) e Shaywitz (2003 in Cruz, 2007) a vantagem dos sistemas alfabéticos refere-se ao facto destes, mesmo não representando os sons que expressamos ao falar, representam os fonemas, que são uma abstração desses sons.

Então, os fonemas são considerados as unidades de som mais pequenas, que possibilitam distinções.

Assim, o princípio alfabético desenvolve-se tendo em conta que as palavras podem ser divididas num número limitado de fonemas e, posteriormente, cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo.

Com isto, surge a necessidade de serem estipuladas, em cada língua, equivalências entre os fonemas e grafemas, isto é, entre os sons e os símbolos gráficos.

É por esta razão que há línguas que utilizam um sistema de representação da escrita, onde a correspondência entre grafema e fonema é unívoca e constante, denominadas línguas regulares. E, por outro lado, existem outras línguas onde não existe correspondência grafema-fonema, sendo estas opacas ou profundas.

Para aprender a ler, é necessário que os alunos entendam a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto é, compreender o princípio alfabético, onde as letras representam fonemas. Este é o ponto fulcral da aprendizagem da leitura, compreender as possibilidades sonoras de cada uma das letras do alfabeto.

1.4. Processos Cognitivos Implicados na Leitura

Quando se fala de processos cognitivos implícitos na leitura, surgem imediatamente duas componentes, sendo estas: a descodificação e a compreensão. Por conseguinte, cada uma destas componentes é constituída por dois subprocessos: o módulo percetivo e léxico, na descodificação, e o módulo sintático e semântico, na compreensão.

Assim, a primeira tarefa específica da leitura é entender os símbolos escritos, visto que num primeiro momento o leitor deve compreender e assinalar um conjunto de símbolos gráficos, que é necessário descodificar para se captar a mensagem – módulo percetivo (Cruz, 2007).

Este conjunto de símbolos, ordenado da esquerda para a direita e de cima para baixo, são designados como palavras, isto é, a sua identificação com os sons correspondentes – módulo léxico.

No entanto, para se ler, também é necessário perceber qual a relação entre as palavras (Veja, 2002; Shaywitz, 2003 *in* Cruz 2007), qual a sua ordem e estrutura sintática subjacente – módulo sintático. Para além desta correspondência, é igualmente importante que se suceda a abstração do conceito destes símbolos, isto é, a integração do significado das frases, considerando-as como um todo e a sua ligação com a linguagem falada, tendo em conta os seus elementos semânticos (Veja, 2002 *in* Cruz, 2007) – módulo semântico.

Apesar de haver uma grande versatilidade entre as pessoas, tanto no que se refere a estes quatro módulos como nas estratégias cognitivas utilizadas, há uma semelhança no que diz respeito à descodificação das palavras, visto haver duas abordagens, uma visual ou direta e outra fonológica ou indireta.

A primeira considera a palavra escrita como ponto de partida, pondo em funcionamento os processos perceptivos da análise visual. De seguida, partindo desta análise visual pode-se atingir diretamente o léxico visual, e a partir daqui o sistema semântico, de forma a recuperar o léxico fonológico e finalmente chegar ao armazém de pronúncia que possibilita traduzir a palavra escrita em fala.

A via fonológica ou indireta, propõe que a pessoa se sustente na análise virtual para atingir os mecanismos de transformação grafema-fonema, que por sua vez possibilitam alcançar ao armazém de pronúncia e daí, por meio do reconhecimento da palavra, alcançar o processamento léxico, onde se atingirá o léxico auditivo, que por sua vez se ligará com o sistema semântico, de onde será retirado o significado conveniente para se chegar ao léxico fonológico e, novamente, ao armazém de pronúncia, para verter a palavra escrita em fala (Cruz, 2007).

Para além disto, é ainda importante referir que, enquanto os processos de descodificação da leitura, traduzem a palavra escrita, modificando os símbolos em linguagem, os processos de compreensão da leitura analisam a linguagem escrita, alterando os símbolos numa representação mental mais abstrata, isto é, dá-se uma passagem da linguagem ao pensamento.

2. ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

“A leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm de ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (Sim-Sim, 2001).

Assim, aprender a ler é um processo complexo e vagaroso, segundo Sim-Sim (2001):

“requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina; Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento.”
(p.51)

Aprender a ler é considerada a atividade mais importante no âmbito escolar, pois a leitura serve de apoio para todas as outras atividades que se desenvolvem na escola e fora desta, como ler livros, o jornal, um anúncio, um filmes com legendas, etc. Esta aprendizagem representa a introdução no mundo da leitura, no mundo adulto, um mundo onde todas as crianças querem chegar para, posteriormente, poderem realizar outras tarefas que dependem desta.

Para a leitura se tornar numa atividade prazerosa e entusiasmante, é fulcral que tanto na escola como em casa, as crianças sejam motivadas nesse sentido, apresentando-a como um meio para atingir fins, e nunca como uma obrigação. Esta atividade é fundamental no desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo, pois o seu domínio facilitará o seu crescimento intelectual.

Apesar de a leitura ser uma atividade fulcral no dia-a-dia, há por vezes, dificuldades na sua aprendizagem. Entre eles podem existir fatores extrínsecos à pessoa, como por exemplo a organização ou as pedagogias escolares, como fatores intrínsecos, como problemas de cariz familiar, o meio socioeconómico da pessoa, situações instáveis (Cruz, 2007).

Citoler (1996 in Esteves, 2013) refere que a maioria das dificuldades na aprendizagem da leitura se devem a deficiências físicas ou sensoriais, a crianças que têm capacidades cognitivas limitadas, ou crianças que sofrem de bloqueios afetivos.

Já Lyon (2003 in Esteves 2013) defende que as crianças que provêm de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, crianças que dominam pouco a sua língua materna ou crianças que apresentam défices no desenvolvimento da fala, são as que frequentemente, manifestam mais dificuldades.

2.1. Modelos de Aprendizagem da Leitura

Os modelos de aprendizagem da leitura são uma tentativa de caracterizar as diversas etapas pelas quais as crianças passam quando começam a aprender a ler e quais as condições necessárias que conduzem e fazem a passagem entre as fases iniciais da leituras às fases mais avançadas.

Visto que os modelos desenvolvimentistas de leitura defendem que esta engloba diferentes etapas, posteriormente são destacados alguns dos mais significativos.

2.1.1. Modelo de Frith

O modelo proposto por Frith (1985 *in* Esteves, 2013) é um dos mais divulgados e utilizados na investigação.

Este modelo defende que existem três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita. A primeira é logográfica. A utilização desta estratégia requer o reconhecimento das palavras por meio de esquemas idiossincráticos. Nesta etapa

“as crianças reconhecem globalmente um número reduzido de palavras, sem recorrer a processos de descodificação, mas antes a índices visuais: primeira letra, forma global da palavra, traços salientes e dimensão da palavra, esta leitura, não pode ser tida como uma verdadeira leitura, já que, se for alterada a tipografia de algumas letras, as crianças já não reconhecem as palavras, sendo estas lidas como uma figura.” (Martins & Niza, 1998 in Esteves,2013, p.44)

A segunda estratégia, a alfabética, engloba a exploração das palavras nos seus elementos (letras e sons). Começa com o processo de correspondência grafema-fonema, de forma a levar à descodificação de palavras novas. A aprendizagem da associação dos grafemas, abrange diversas necessidades, entre elas, distinguir as letras, dividir a palavra, aplicar as regras de conversão grafema/fonema e juntar as letras para formar os sons das palavras. Nesta fase é necessária a capacidade de descodificar foneticamente as palavras e dominar o princípio alfabético da escrita, utilizando uma estratégia alfabética onde explora as palavras e associa as letras aos seus sons.

A eficácia da estratégia anterior leva a uma terceira estratégia, denominada ortográfica, onde é feita uma identificação das partes significativas da palavra (morfemas).

Esta estratégia requer então a elaboração de unidades de reconhecimento no nível alfabético. Assim, muitas das palavras podem ser reconhecidas instantaneamente, sem ser necessária a conversão fonológica. Nesta fase, já não é necessária a correspondência entre grafemas e fonemas, uma vez que as palavras começam ser reconhecidas de forma direta (Citoler, 1996; Ribeiro, 2005 in Esteves, 2013).

2.1.2. Modelo de Ehri

O modelo de Ehri (1985 *in* Esteves, 2013) sugere que a aprendizagem da leitura decorre ao longo de quatro etapas: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética total; alfabética consolidada.

Na primeira fase, pré-alfabética, os leitores ainda não utilizam a correspondência letra-som para lerem as palavras, por isso é denominada de pré-alfabética. Nesta fase as crianças não ligam à pronúncia da palavra mas sim ao seu significado.

Na fase seguinte, a alfabética parcial, já se utilizam as correspondências mais salientes entre as letras da palavra e os seus sons. Como se baseia em pistas fonéticas parciais enquanto lê, é possível confundir palavras onde as letras sejam parecidas.

Na terceira fase, alfabética total, os alunos já conhecem todas as relações entre as letras e os fonemas correspondentes. Assim, as palavras já são conhecidas visualmente e a leitura faz-se mais rapidamente (Cruz, 2005 in Esteves, 2013)

A última fase, alfabética consolidada, é a etapa mais eficaz da leitura. Segundo Cruz (2007), nesta fase, as unidades de letras possibilitam aos alunos reduzir o número de ligações necessárias para preservar na memória, principalmente as palavras multissilábicas.

2.2. Competências Específicas Inerentes à Aprendizagem Inicial da Leitura

Quando as crianças iniciam o domínio da linguagem oral, não dão importância ao som das palavras mas sim ao seu significado. Apenas começam a entender que as palavras são compostas por sons individuais, que podem ser explorados, quando progredem na linguagem (Martins, 2000; Sim-Sim, 2006 in Esteves, 2013).

Esta capacidade de perceber que a fala é dividida em unidades fonológicas implica um conhecimento explícito da linguagem, ao contrário do conhecimento implícito que qualquer leitor necessita para entender e produzir a linguagem oral. (Martins, 1996 in Esteves, 2013)

Quando as crianças conseguem alcançar o conhecimento fonológico, significa que estão preparadas para entender e manipular essas diferenças, de modo consciente e perceptivo.

Desta maneira, a escola é o grande responsável para promover o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo esta a aptidão para identificar e explorar as unidades do oral. Este treino sistemático é fulcral, pois recentemente, tem-se chegado à conclusão de que o facto de os alunos não terem este conhecimento fonológico, afeta na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007)

2.2.1. Conhecimento e desenvolvimento fonológico

Alguns autores têm dado o seu contributo para a definição de consciência fonológica, numa tentativa de entender qual a relação das crianças com a linguagem oral e como é feita a passagem da percepção dos sons até à sua consciencialização.

Adams (1994 in Esteves, 2013) e Gombert (1990 in Esteves, 2013) definem a consciência fonológica como uma aptidão para manobrar e explorar os sons que constituem as palavras, de forma consciente.

Cielo (2001, in Rubens, 2007 in Esteves, 2013) também refere como uma competência para identificar e analisar os segmentos fonológicos, mas acredita que é dada especial preocupação à estrutura da palavra e não ao seu significado e conteúdo comunicacional.

Nascimento (2004 in Esteves, 2013) refere que a consciência fonológica é a aptidão metalinguística da tomada de consciência das características formais da linguagem. Para este autor, para Bryant e Bradley (1985 in Lopes, 2004 in Esteves, 2013) e para Pestun (2005 in Lasch, 2008) a consciência fonológica desenvolve-se desde que as crianças entram no mundo da linguagem e se adaptam ao sistema sonoro da língua. Ainda referem que é através da relação com as diferentes formas de linguagem que as competências metalinguísticas se fortalecem. E também acreditam que frequentar a Educação Pré-Escolar é uma ocasião favorável, para desenvolver as habilidades metafonológicas e conseqüentemente a aprendizagem da leitura e da escrita ser garantida.

Para além das diferentes definições de consciência fonológica, alguns autores apesar de concordarem com a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, acreditam que esta também influencia o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, tanto uma como outra se influenciam mutuamente.

Por exemplo, Cruz (2005 in Esteves, 2013) ressalta que é possível promover a consciência fonológica antes da aprendizagem da leitura para esta ser mais simplificada e por sua vez, ao aprender a ler, a consciência fonológica aumenta e expande-se, sugerindo assim a existência de uma “relação causal bidireccional”.

Também Silva (2003 in Esteves, 2013) mostra que a consciência fonológica funciona como causa e consequência da aprendizagem da leitura.

Viana (2007)¹, Campagnolo (1979), Alves-Martins (1996) e Ruivo (2009) in Morais (2012) defendem que um dos passos fundamentais para a criança entrar em contacto com a leitura é entender o princípio alfabético, ou seja, compreender que as letras são os sons da fala escritos num papel. Outro passo também importante, é quando a criança consegue identificar na fala o som ou sons que esta representa, isto é, quando consegue automatizar o processo de conversão grafo-fonológico.

¹ Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_aprenderler_a.pdf

Como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento da consciência fonológica, vai evoluindo conforme a criança se consciencializa das palavras, das sílabas, dos fonemas.

Para Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica subdivide-se em três tipos:

- Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica;
- Ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica
- Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental.

A consciência silábica define-se como a capacidade de segmentar palavras em sílabas, sendo necessária a realização de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas. Nesta consciência realizam-se atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação (Nascimento, 2004 in Esteves, 2013).

A consciência intrassilábica é a aptidão de manipular grupos de sons dentro das sílabas, maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba.

A consciência fonémica, ou seja, a habilidade oral de manipular conscientemente os segmentos da fala é demorada, difícil e exige muita prática, mas beneficia o processo de aprendizagem da leitura.

“Os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.12)².

2.2.2. Domínio do princípio alfabético

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, isto é, um sistema de representação, onde se representam inúmeras mensagens através de um pequeno número de símbolos (Citoler e Sanz, 1997 in Esteves, 2013).

No caso da língua portuguesa, esta não apresenta uma relação unívoca e permanente entre os grafemas e os fonemas, pois o nosso sistema é irregular, ou seja, não existe uma correspondência entre as letras e os sons, visto que nem sempre o

² Disponível em:

http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

mesmo fonema equivale a uma mesma letra e vice-versa. Na verdade, a mesma letra, conforme a sua posição na palavra, pode assumir “valores” diferentes.

Para aplicar o sistema alfabético é preciso distinguir as diferentes letras, o que pressupõe uma aprendizagem e um conhecimento das diferenças significativas entre os símbolos gráficos utilizados.

A relação entre consciência fonológica e a consciência do nome das letras é fulcral e essencial para a aprendizagem do princípio alfabético, sendo extremamente benéfico a combinação entre ambas (Valente & Martins, 2004 in Esteves, 2013).

Desta forma, é necessário que primeiramente a criança entenda o princípio alfabético, distinguindo as diferentes letras do alfabeto e os sons associados a estas. Esta capacidade implica os processos de descodificação e a aprendizagem do código, sendo estas etapas centrais no domínio do princípio alfabético. No processo de descodificação, é importante que as crianças percebam que os grafemas são representações gráficas dos sons (fonemas), podendo corresponder a uma ou mais letras.

É por isto, fundamental, que o professor fomente desde cedo, atividades pedagógicas onde ensine o princípio alfabético e também as irregularidades nas correspondências grafema-fonema e vice-versa, explicando que existem grafemas que não têm correspondência fonémica, grafemas que têm diversas correspondências fonéticas e fonemas que podem ser representados por diferentes grafemas.

2.2.3. O ensino da leitura no Sistema Educativo Português

A aprendizagem da leitura está fortemente associada à entrada na escola e é, muitas vezes, sentida como um passo importante que vai permitir às crianças lerem sozinhas e promover a sua autonomia em todas as aprendizagens futuras e na vida. É por isso socialmente entendida como uma conquista para as quais as crianças estão normalmente muito motivadas. Porém, o entusiasmo pode ir desaparecendo, quando surgem naturais obstáculos inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Neste caso concreto, as crianças podem deparar-se com uma dificuldade em atingir, rapidamente, os objetivos por eles e pela sociedade estipulados.

Com intuito de minizar o desencanto pela leitura que este confronto entre expectativas e "regras" da comunicação escrita, a escola tem o papel fundamental de

fomentar um ensino da leitura, centrado na sua própria natureza, ou seja, valorizando em primeiro lugar o significado e sentido do que é escrito. Sim-Sim (2009) afirma, numa forma didática que “é importante que a aprendizagem da leitura se processe num contexto real de leitura ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo”.

Como já foi referido, o ensino da leitura tem por base o domínio do princípio alfabético e no desenvolvimento da consciência fonológica. Estas duas competências são determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura.

Em Portugal não existe nenhuma obrigatoriedade relativamente ao tipo de método utilizado para ensinar a ler, podendo-se por isso recorrer a diferentes métodos: métodos sintéticos, métodos globais ou métodos mistos.

O ensino em Portugal, apoia-se, não só no Programa do Português do Ensino Básico como também nas Metas Curriculares. Estes são documentos de referência para os professores, uma vez que apresentam as finalidades da disciplina, os objetivos que se pretendem atingir a nível cognitivo, os conteúdos que são necessários adquirir e as capacidades gerais a desenvolver.

O Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico é composto por 5 blocos: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (Ministério da Educação, p. 24-25)³.

Focando o bloco da Leitura, sobre o qual incide a presente investigação, destacam-se os seguintes descritores de desempenho:

- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Ler palavras através de reconhecimento global, correspondência som/letra, antecipação, chaves contextuais (leitura de palavras em contexto);
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler em voz alta para diferentes públicos;
- Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas;
- Ler por iniciativa própria;
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto;

Paralelamente aos programas, são utilizadas também as Metas que, por sua vez, expõem de forma organizada e sequencial, os objetivos e os descritores de desempenho

³ Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/>

fundamentais para a aprendizagem essencial do Português. Os descritores de desempenho estão associados a diferentes objetivos, que por sua vez estão agrupados em diferentes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática para os quais

A utilização das Metas Curriculares é uma vantagem para os professores, visto que apresenta uma visão mais objetiva daquilo que se pretende que os alunos atinjam e ajuda a traçar as melhores estratégias de ensino.

O domínio da Oralidade engloba a Compreensão do Oral e a Expressão Oral existentes no Programa. A Leitura e Escrita, particularmente nos dois primeiros anos do ensino básico, constituem a novidade e a peça fundamental do ensino (Ministério da Educação, p. 5 e 6)⁴.

Destacam-se os descritores de desempenho:

- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.
 1. Discriminar pares mínimos.
 2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).
 3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.
 4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba.
 5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”).
 6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.
 7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.
 8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente.
 9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo,

⁴ Disponível em: <http://www.dgide.min-edu.pt/metascurriculares/>

“lápiz usado” —> “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.

- Conhecer o alfabeto e os grafemas;
- Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos;
- Ler textos diversos;
- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Organizar a informação de um texto lido;

Por sua vez, a Educação Literária é uma novidade no Novo Programa, que pretende fomentar a formação completa do indivíduo e do cidadão, sendo composta por um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos do Ensino Básico. No último domínio - Gramática - pretende-se que o aluno obtenha e desenvolva a competência para sintetizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua.

2.3. Métodos de Ensino da Leitura

Ensinar a ler é um processo que requer motivação, um ambiente educativo estimulante, rico em interações com outros sujeitos e com diferentes materiais de escrita, de forma a facilitar a aquisição das estruturas cognitivas necessárias à aprendizagem da leitura.

Debruçamo-nos agora sobre os diferentes Métodos de Iniciação à Leitura: Método Fónico ou Sintético, Método Global ou Analítico e ainda o Método Misto.

2.3.1. Métodos fónicos ou sintéticos

Os métodos fónicos ou sintéticos baseiam-se no princípio de que a letra ou símbolo é a unidade fundamental da leitura e da escrita (Andre, 1996 in Esteves, 2013).

A aprendizagem é estruturada em torno do ensino sistemático das correspondências letra-som ou grafema-fonema, ou seja, as crianças recorrem ao conhecimento fonológico.

Como refere Cruz (2007), os alunos aprendem a ler cada uma das letras ou sinais para, previamente, as unir e formar as sílabas e de seguida produzir palavras, realizando

assim um processo de síntese, isto é, têm como ponto de partida a exploração das unidades da língua mais simples - grafemas e sílabas - para assim chegar às estruturas mais complexas - frases e textos (Viana, 2002 in Esteves, 2013). Esta evolução é composta por quatro fases: a leitura de letra, a fase da sílaba, a leitura de palavras e a leitura de frases (Jiménez & Artiles, 1991 in Cruz, 2005 in Esteves, 2013)

O ensino da leitura baseado nestes métodos começa pelo estudo das letras (grafemas) e sons (fonemas) primários, para depois se desenvolver a combinação do som à letra, fazendo sempre com que a criança repita tantas vezes quanto necessário a articulação do som enquanto percebe visualmente a letra (Cruz, 2007)

Neste método, o ensino do princípio alfabético é fulcral. Segundo Morais (1997) o treino da análise fonémica e a aprendizagem das combinações entre letras e sons são complementares. Estando estas duas aptidões adquiridas, a compreensão do princípio alfabético está igualmente conquistado. Estando os elementos a sintetizar acessíveis, a criança realiza a síntese desses elementos com facilidade (Moller, 2009).

O objetivo principal deste método é que as crianças percebam o princípio alfabético, principalmente a relação que existe entre as letras e as suas possibilidades sonoras. Esta transformação dos nomes das letras para os sons que lhes correspondem na leitura das palavras é uma das dificuldades das crianças (Morais, 1997 in Esteves, 2013)

Assim, este método encaminha o aluno ao conhecimento de todas as letras do alfabeto, fazendo com que este, seguidamente, através da associação/combinção de letras, inicie o reconhecimento das sílabas. Quando já identifica e associa as sílabas é levado ao reconhecimento das palavras e posteriormente das frases (André, 1996, in Esteves, 2013).

Este método, fónico ou sintético, parte do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos). Dentro dos métodos fónicos temos três principais variantes: alfabética, fonémica e silábica.

Na variante alfabética a criança começa por aprender as letras, depois formam-se as sílabas, juntando consoantes com vogais, e por fim formar palavras para a construção de textos. A variante fonémica inicia-se com o som das letras, seguidamente da sílaba, da palavra e por último a pronuncia das frases. A variante silábica, como indica o nome, aprende-se primeiro as sílabas para a formação de palavras, e conseqüentemente as

frases Inicialmente a leitura é feita mecanicamente, de forma repetitiva, até o momento da percepção da criação de palavras e frases de forma natural.

Posteriormente, irá ser feita uma análise de dois sub-métodos sintéticos: Método das Boquinhas, o Método Fonomímico e o Método João de Deus.

2.3.1.1. Métodos das Boquinhas

O Método Fonovisuoarticulatório, denominado por Método das Boquinhas utiliza, para além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (boquinhas). O desenvolvimento deste método baseia-se na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, sendo indicado para ensinar todas as crianças e também as que tenham dificuldades na leitura e escrita (Jardim, n.d.)⁵.

Este método foi inventando pela Renata Savastano Ribeiro Jardim, Mestre e doutora em Ciência Médicas, saúde da criança e da adolescência.

Segundo Jardim (n.d.)⁶ a boca é considerada como ponto de partida na aquisição do conhecimento, que por sua vez produz sons – fonemas, que posteriormente são traduzidos em fala, meio de comunicação específico do ser humano. Para a aprendizagem da leitura e escrita é preciso que os fonemas sejam decodificados/codificados em letras (grafemas), como acontece nos métodos fônicos, trabalhando diretamente as habilidades de análise fonológicas, a consciência fonológica e fonémica.

Assim, este método acrescenta os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (boquinhas), com base nos princípios da Fonologia Articulatória – FAR, que dá ênfase à unidade fonético-fonológica, o gesto articulatório, a unidade mínima da fala. As boquinhas utilizam a compreensão do processo de decodificação, por mecanismos concretos e sinestésicos, ou seja, com bases sensoriais (Jardim, n.d.)⁷.

^{5,2,3} Disponível em: <http://www.metododasboquinhas.com.br/FundamentacaoTeorica.aspx>

Desta forma, a aprendizagem da leitura e escrita, torna-se acessível a qualquer aluno, de maneira simples e segura, pois só é necessária uma ferramenta de trabalho – a boca.

A sequência de aprendizagem das letras do alfabeto pode ser observada no Anexo 1, sendo que esta se inicia pelas vogais e de seguida as consoantes. À medida que são ensinadas novas letras, há sempre diferentes exercícios para praticar. Estas atividades podem consistir num seguimento de boquinhas, anteriormente referidas, formando palavras com as diferentes bocas, na associação das bocas às letras correspondentes, ou ainda na construção de frases com palavras compostas pelas bocas (Anexo 2).

Assim, o Método das Boquinhas é multissensorial, oral (ista), fónico e articulatório (Jardim, n.d.)⁸.

2.3.1.2. Fonomímico – Paula Teles

O Método Fonomímico Paula Teles é um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados. A autora deste método, Paula Teles, Psicóloga educacional, especialista em dislexia (Teles, n.d.)⁹.

Este método apresenta-se como um contributo para a transmissão do conhecimento científico em relação à origem das dificuldades implícitas na aprendizagem da leitura e escrita, expondo estratégias de ensino, que facilitam estas aprendizagens.

Teles (n.d.)¹⁰ dá uma grande importância ao Princípio Alfabético, nunca esquecendo o desenvolvimento da Consciência Fonológica e em particular da Consciência Silábica e Fonémica. As correspondências entre grafemas e fonemas são estimuladas, utilizando o treino da fusão fonémica.

⁸ Disponível em: <http://www.metododasboquinhas.com.br/FundamentacaoTeorica.aspx>

^{5, 6, 7, 8} Disponível em: <http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=eventos#link1>

Os objetivos deste método são: a prevenção das dificuldades de leitura nas crianças de risco, o desenvolvimento da consciência fonológica, o ensino e educação da leitura, até as crianças obterem uma leitura fluente e precisa, e o ensino da caligrafia (Teles, n.d.)¹¹.

Com o objetivo de alcançar uma decodificação automática das palavras escritas, sendo esta uma capacidade fundamental para ler e compreender textos, é realizado um treino de leitura sequencial de sílabas (Teles, n.d.)¹².

É composto por diversos materiais especificamente construídos para ensinar cada uma das diferentes capacidades implícitas na aprendizagem da leitura e da escrita. Os exercícios propostos respeitam uma progressão organizada, seguindo os passos da aprendizagem das competências que constituem as bases de uma decodificação rápida e eficaz das palavras escritas (Teles, n.d.)¹³.

As crianças observam os desenhos de cada "animal-fonema", ouvem e cantam as suas "histórias-cantilenas" e imitam os respectivos gestos. A realização destas atividades multissensoriais, metacognitivas e psicolinguistas, torna possível a descoberta da relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto, de forma a progredir nas competências da leitura e da escrita (Teles, n.d.)¹⁴.

2.3.1.3. Método João de Deus

Este Método foi inventado por João de Deus e é conhecido pelo uso da “cartilha maternal”, tendo surgido em 1880. A aprendizagem da leitura e da escrita começa pelo ensino das letras, conforme a sua importância, ou seja, as letras surgem de acordo com a necessidade do seu uso, depois pela sua forma, e por último, tendo em conta a sua complexidade (André, 1996 in Esteves, 2013).

^{9,10} Disponível em: <http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=eventos#link1>

O método da cartilha segue algumas linhas de força, sendo elas: apresentação de uma letra por dia, para que esta seja facilmente conhecida e identificada; lições curtas com noções bem claras; apresentação criteriosa do alfabeto; as letras são aprendidas no seu papel ativo e nas suas possíveis leituras; todas as dificuldades são explicadas por regras que desenvolvam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno, possibilitando uma leitura bem compreendida, que promova também a ortografia; utilização de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas, de forma a simplificar a aprendizagem; ensinar desde o começo regras básicas de acentuação, que ajudem a prosódia e dão ao aluno a percepção da palavra; empregar numa frase a palavra lida, mostrando que a palavra é a grande ferramenta do discurso; nunca ler de cor nem recorrer à memória de palavras lidas; o exercício de ler é dinâmico, interativo e fomenta a relação entre as palavras lidas e a vida da criança; promove as aptidões metacognitivas; respeita o ritmo próprio de cada criança; e estimula na criança a autocorreção (Deus, 1997).

2.3.2. Métodos globais ou analíticos

O método global, como o próprio nome indica, parte de grupos (frases ou palavras) até chegar à denominação das partes que constituem os referidos grupos (sílabas ou letras), ou seja, é feito um processo de análise (Baroja, Paret e Riesgo, 1993 in Cruz, 2007), que deriva de estruturas mais complexas e tem como fim estruturas mais simples. Isto é, inicialmente ensinam e repetem constantemente, frases ou palavras e após esta repetição analisam as sílabas e as letras, que compõem as palavras (grafemas e fonemas).

Os defensores deste método argumentam que a criança deve aprender a ler tal como aprendeu a falar. A tomada de consciência do conteúdo da mensagem não passa pela decifração. As crianças devem assim estar rodeadas de livros e histórias (Cruz, 2007).

Borges (1998 in Morais, 2012) refere que no método global, os procedimentos de ensino da língua escrita partem dos elementos de significação da língua (palavra, frase, texto), para num momento posterior analisar os seus componentes (sílabas, fonemas).

ou letra). As etapas sugeridas para a aprendizagem neste método seguem o caminho inverso do método sintético

De forma a tornar esta aprendizagem mais dinâmica, a aprendizagem da leitura inicia-se com uma conversa entre as crianças e o professor, a propósito de qualquer interesse do aluno, por um acontecimento vivido ou experienciado por este. Assim, fomenta uma pedagogia ativa, onde a criança é agente da sua aprendizagem. O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para o reconhecimento, inicialmente do significado e posteriormente das palavras que o constituem.

Nesta aprendizagem, o aluno começa por aprender um texto escrito, que partiu do seu interesse, e à medida que ganha proximidade com o texto, vai-se apercebendo que este é constituído por diferentes partes, o que lhe possibilita tirar as suas próprias conclusões (Marcelino, 2008 in Esteves, 2013).

O ponto de partida deste método pode ser um registo escrito de produções orais dos alunos (global natural), frases cuja escolha foi supervisionada (global de frases), ou palavras também previamente selecionadas (global de palavras). O aluno é colocado à frente de um texto (ou de palavras ou frases) e, através de um trabalho de análise que parte de um todo complexo, vai progredindo para chegar aos seus elementos mais simples: as sílabas e os fonemas (Viana, Ribeiro & Santos, 2007).

Sendo o aluno um elemento ativo no processo de aprendizagem, este vai realizar por si o processo de análise e síntese de palavras. Assim, a criança de forma voluntária e espontânea faz a exploração entre a igualdade de palavras, observando as sílabas que se relacionam. Isto é, partindo de uma palavra procura outras com as mesmas sílabas, nas mesmas posições.

O professor no ensino da leitura através do método global exerce mais um papel de orientador, pois tem de respeitar a evolução de cada aluno, estar preparado para receber e integrar todas as novas ideias que deste partem e ceder novos elementos de trabalho. Devido ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, o orientador/professor tem alguma dificuldade em avaliar com precisão os progressos da turma, visto que os alunos, apesar de realizarem atividades comuns, apreendem de forma diferentes os aspetos da leitura (Marcelino, 2008 in Esteves, 2013).

Os métodos globais permitem, além de resultados práticos na aprendizagem da leitura, a vantagem de os alunos trabalharem com alegria, com esforço, com prazer na descoberta pessoal e ao mesmo tempo desenvolvem os a rotina de observação, de atenção e de reflexão, que se vão manifestando ao longo da vida (Gonçalves, 1967 in Esteves, 2013).

Dentro dos métodos globais, podemos ainda distinguir o global de palavras, de orações, de frases ou ainda de contos (Marcelino, 2008 in Esteves, 2013). De seguida irá ser feita uma análise do sub-método das 28 palavras e do sub-método da Escola Avé-Maria.

2.3.2.1. Método 28 palavras

O método das 28 palavras foi inserido em Portugal no final dos anos 70 do século XX, por Ivone Semedo, e é atualmente bastante utilizado nas escolas e por docentes especializados em Ensino Especial.

Este método consiste em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, partindo de acontecimentos concretos e reais para os alunos. Apoia o seu ensino da leitura em 28 palavras selecionadas do vocabulário infantil apresentadas conforme uma ordem pré-estabelecida e segundo os graus de dificuldade. Parte da palavra como um todo, não sendo feita a análise dos seus componentes, durante a aprendizagem das quatro primeiras palavras (menina, menino, sapato e bota). Este momento ocorre até que as sílabas que constituem as palavras tipo sejam perfeitamente reconhecidas pelos alunos. Como treino das palavras, as sílabas são separadas em pedaços de cartão e os alunos têm que as ordenar para formar a palavra original. Com estas sílabas, o professor constrói um silabário, com o qual vão descobrindo novas palavras, para além das 28 (Moller, 2009).

Para cativar a atenção dos alunos, as palavras estão sempre relacionadas com imagens. A primeira palavra é “menina”, os alunos fazem o desenho da palavra, escrevem a palavra em letra manuscrita e de imprensa. Em seguida surge a palavra “menino”, que segue os mesmos passos. Após serem apresentadas estas duas palavras, diferenciam-se as mesmas e segue-se para a aprendizagem da palavra seguinte.

As 28 palavras, sequencialmente, ensinadas por este método são: menina, menino, sapato, bota, uva, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, bandeira, caracol, árvore, quadro, passarinho, peixe, cigarra, fogueira e flor.

Este método proporciona aprendizagem ativas e dinâmicas, o trabalho é interdisciplinar, pois integra várias áreas de expressões (dramática, musical, plástica) enquanto se aprendem as palavras (Semedo, 1978 in Moller, 2009).

2.3.2.2. Método da escola Ave Maria

O método da Escola “Avé-Maria” foi criado por um grupo de Professoras que, por intermédio de uma pesquisa efetuada no estrangeiro, conseguiram distinguir-se pela coragem e sabedoria ao criar algo que ainda hoje se mantém (Moller, 2009).

O 1º ano, ao nível da leitura e da escrita, inicia-se com uma revisão sistemática das frases aprendidas na preparação (5 anos). Estas frases foram construídas a partir de palavras que foram adquiridas na preparação, que fazem referência a situações especiais e concretas no quotidiano das crianças. São escritas em tiras de cartolina, com letra manuscrita, onde as palavras se encontram com cores diferentes para cada sílaba e são colocadas num expositor, de forma a serem memorizadas (Moller, 2009).

Ainda, na preparação a criança conta com a ajuda de um livro, onde são apresentadas as frases que vão sendo introduzidas. Neste livro também copia ou escreve frases novas, desenha e pinta o tema das frases, de forma a obter melhor compreensão e memorização das mesmas.

Quando já iniciou o ensino básico, continua a aprendizagem de frases mais complexas, conseguindo assim formar pequenas histórias. Ao mesmo tempo que revê as frases, aprende a dividir as palavras em sílabas e a identificá-las. A partir destas sílabas e de outras que vai aprendendo, inicia-se a descoberta de novas palavras. Nesta fase, o caminho é o inverso do anterior, começa nas sílabas, passa para palavras novas e posteriormente para a descoberta de frases (Moller, 2009).

Chegado este momento, inicia-se a leitura individualizada: fichas de sílabas, fichas de frases, só mais tarde alcança os “impressos” – pequenas histórias escritas em letra de imprensa. Quando termina os “impressos”, é oficial que a criança já sabe ler.

Após este conhecimento, começa a aprendizagem do nome das letras do abecedário, quais os seus valores e as regras de utilização. Esta fase é sempre acompanhada pelo ensino da escrita. (Moller, 2009).

O aluno copia as frases que vai aprendendo, faz ditados e “escrita livre” – frases que os alunos inventam, constituídas por palavras que já conhecem ou que descobrem.

No final no ano, os alunos já conseguem escrever pequenas composições.

Ao longo deste ano letivo, o professor introduz diversas histórias, que pode contar da maneira que entender, cativando o grupo de alunos (Moller, 2009).

2.3.3. Método Misto

O método misto surge na sequência do método fónico/sintético e do método global/analítico, pois é resultado de uma integração dos dois métodos anteriores.

Este método retém do método global o respeito pela atividade das crianças e do método fónico a progressão sistemática. A compreensão da linguagem escrita pressupõe a identificação visual prévia dos signos gráficos e, conseqüentemente, o conhecimento das relações grafema-fonema. Apesar disso, tanto o reconhecimento dos símbolos gráficos como a compreensão são desenvolvidas, sempre que possível, em simultâneo.

Tal como o método global, a prática pedagógica é ativa, requer a capacidade de observação da criança, tendo por base os seus interesses, ou seja, os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário que ela conhece. O ensino é conduzido de maneira a fomentar a descoberta das letras pela criança, quando esta as compara com outras palavras.

Viana e Teixeira (2002 in Moller, 2009) referem que o método misto recorre, ao mesmo tempo, à análise e à síntese, que são perspectivados como processos contínuos. Este método é composto por duas vertentes: a primeira inicia o ensino pela apresentação global da palavra, para com maior ou menor rapidez, a decompor em sílabas ou letras; a segunda parte de sílaba, relacionando rapidamente vogais e consoantes apresentadas a partir de palavras com sentido.

Os métodos mistos acreditam que na aprendizagem da leitura a criança tem de utilizar apropriadamente duas fontes de informação: a visual, e a não visual. A informação visual será derivada de processos sensoriais e do cumprimento das regras de

conversão grafema/fonema e apesar de ser importante, não é suficiente. Ler é, basicamente, retirar significado. E esta extração de significado está dependente tanto da informação visual como da não visual. O raciocínio, a memória, as experiências vivenciadas, o léxico, e o conhecimento do mundo vão jogar um papel decisivo. As antecipações (hipóteses/advinhas) que a criança poderá fazer durante a leitura estão inteiramente ligadas ao conhecimento do mundo que ela já tem. Assim, os métodos mistos (ou analítico-sintéticos) combinam o trabalho de análise com a explicitação do fonema.” (Viana, Ribeiro & Santos, 2007)

O ato de ensinar a ler e a escrever numa língua de ortografia alfabética requer sempre o domínio das relações entre grafemas e fonemas, e os diferentes métodos (global ou analítico, fônico ou sintético e misto) envolvem os dois exercícios mentais básicos: análise e síntese (Dias & Cristin, 1980 in Viana, Ribeiro & Santos, 2007). A distinção que podemos fazer entre eles está no ponto de partida adotado, pois há métodos que consideram o fonema como ponto de partida (fônico) e métodos que o consideram como ponto de chegada (global). (Viana, Ribeiro & Santos, 2007)

Para Viana, Ribeiro & Santos (2007) no processo de aprendizagem da língua escrita a criança estimula o conhecimento que tem da língua oral, integrando esse conhecimento nas suas experiências com a língua escrita. Esta integração é interferida pelos processos cognitivos, e incentivada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Ainda, Viana, Ribeiro e Santos (2007) referem que a autora Chall fez um confronto referente à eficiência entre os dois principais métodos: fônico e global. Visto ser uma comparação difícil, pela diversidade de variáveis controladas, pela variedade de instrumentos utilizados e pelo tipo de capacidade leitora avaliado, surgiu:

“ i) as crianças ensinadas pelo método global, mais cedo mostravam compreensão na leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; ii) as crianças ensinadas pelo fônico apresentavam avanços no reconhecimento de palavras. Estas últimas, no fim do 2º ano, alcançavam as outras no que respeitava à leitura silenciosa e à velocidade de leitura, compreensão e vocabulário” (Viana & Teixeira, 2002, in Viana, Ribeiro & Santos, 2007, p.262)

Já Cary e Verhaeghe (2005 in Viana, Ribeiro & Santos, 2007), após um estudo realizado, concluíram que: “no final do 1º ano as crianças ensinadas pelo método analítico-sintético liam, quer as palavras frequentes, quer as pseudopalavras, mais depressa e cometendo menos erros do que as crianças ensinadas através do método global.” (Viana, Ribeiro & Santos, 2007, p.262)

João de Deus (1876 in Viana, 2007) defendia que, qualquer que seja o método utilizado para o ensino da leitura devem explorar-se, em simultâneo, os vários sons que podem ser transcritos por uma letra ou grafema, de forma a levar a criança a ser investigadora da linguagem. Pois para saber ler e escrever, a criança tem que olhar para cada uma das letras que constituem a palavra e também para as letras vizinhas, que podem alterar o seu valor.

Viana & Teixeira (2002 in Morais, 2012) referem que a eficácia de um método depende, essencialmente, do grau em que:

“1) contribui para o desenvolvimento integral do aluno; 2) promove a atividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como o diálogo entre os alunos; 3) se adapte ao ritmo e às características individuais de cada aluno; 4) se afigure como motivante; 5) se desenvolva num ambiente calmo e de liberdade adequada; 6) possibilite, ao aluno, conhecer os seus progressos, de forma a permitir a evolução da sua aprendizagem e 7) permita a generalização.” (p.198)

CAPÍTULO II METODOLOGIA DO ESTUDO

Este capítulo destina-se à descrição e fundamentação dos procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento deste estudo, bem como às estratégias de investigação e ferramentas de trabalho escolhidas para a recolha e análise dos dados.

A definição da metodologia deste estudo teve em conta a sua problemática, já aprensada na introdução: *compreender relação entre os diferentes métodos de ensino da leitura e as competências de consciência fonológica, previstas para um 1º ano de escolaridade, nas Metas Curriculares de Português do 1º ciclo do Ensino Básico.*

1. Questões de estudo

Para entender a relação existente entre os diferentes métodos de ensino da leitura e a consciência fonológica, foi necessário criar algumas questões de investigação como ponto de partida para orientar o estudo:

- i) Em que consiste a aprendizagem da leitura?
- ii) Quais as competências essenciais na aprendizagem da leitura?
- iii) Que relação existe entre os métodos de ensino da leitura e aquisição das competências fonológicas?

2. Abordagem metodológica

Os estudos investigativos podem ser considerados em termos de uma metodologia qualitativa ou quantitativa. O estudo investigativo apresentado no presente relatório final baseia-se numa abordagem quantitativa.

“A abordagem quantitativa pressupõe-se objectiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem matemática analítica, de estatística e da categorização lógica. Contrariamente, as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de

objectividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais.” (Afonso, 2005, p.14)

Para além disso, “a abordagem quantitativa pressupõe-se objetiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem matemática analítica, de estatística e da categorização lógica.” (Afonso, 2005, p.153)

Alguns autores, como Galileu e Comte (Sousa, 2005) consideram que a realidade nesta investigação é objetiva, pode ser observada por diferentes investigadores, sendo possível ser analisada com rigor e quantificada estatisticamente. Assim, são consideradas como características das investigações quantitativas, a formulação do problema e das hipóteses, tal como a importância dada à amostra, onde a dimensão desta permitirá a generalização dos resultados atingidos a toda a população.

Leal (2007) define a investigação quantitativa como uma vertente positivista, caracterizada pela sua precisão. Esta vertente caracteriza-se pela procura de leis gerais que estabelecem relações entre os diversos elementos que ocupam o universo.

Para Bodgan e Biklen (1994) a investigação quantitativa é apoiada na exposição numérica de observações com o objetivo de descrever e de explicar um facto. Compreende a recolha e medição de dados e uma análise estatística. A investigação quantitativa abrange, não só a utilização de dados numéricos, como a formulação de hipóteses claramente indicadas e variáveis a serem analisadas, a especificação dos procedimentos de investigação anteriormente ao início do estudo.

3. Participantes no estudo

O estudo realizado teve como amostra nove alunos (cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino) que frequentavam o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de três escolas em Lisboa.

Uma das escolas onde foi aplicado o instrumento, é o Colégio de Santa Maria, onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionado da investigadora. Visto que neste colégio, para a aprendizagem da leitura, é utilizado o Método das Boquinhas (método sintético), foi necessário encontrar duas escolas onde a aprendizagem da leitura

e da escrita se fizesse pelo Método Misto e pelo Método Global. Assim, foi feito um pedido à Escola Ave Maria (Método Global) que aprovou que o instrumento fosse aplicado a três dos seus alunos. E por último, relativamente ao Método Misto, foi realizado o instrumento na Escola Filipa de Lencastre, também a três dos seus alunos.

Na altura em que foi aplicado o instrumento construído, que será apresentado posteriormente, a idade das crianças era de seis anos, exceto uma aluna que tinha sete anos de idade.

4. Técnica de recolha de dados utilizada

“A Pedagogia só se separou das Ciências da Educação e adquiriu o estatuto de ciência independente quando deixou de utilizar os instrumentos de investigação das outras ciências e começou a desenvolver os seus próprios instrumentos” (Sousa, 2005).

Visto que é difícil medir em educação, é preciso um grande esforço para construir um instrumento pois o que se pretende medir nem sempre é possível observar diretamente.

Apesar de em educação ser mais fiável a observação direta, há alguma dificuldade em obter instrumentos gratificantes para o efeito, por isso os investigadores recomendam mais as investigações qualitativas que as quantitativas.

De acordo com o tema escolhido e com a revisão da literatura feita anteriormente, entendeu-se que seria necessário construir um instrumento (Anexo 3), estruturado de acordo com as Metas Curriculares de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da Leitura e Escrita e com o objetivo de avaliar os desempenho dos alunos em tarefas de consciência fonológica e operação com fonemas.

“A criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes.” (Sousa, 2005, p. 191)

Este instrumento de recolha de dados foi chamado *prova*, uma vez que pretendeu avaliar o desempenho dos alunos.

A prova reuniu 29 itens inseridos em 9 questões.

A primeira questão referia-se à discriminação de pares mínimos, isto é, perante duas palavras, por exemplo pato e pata, os alunos deveriam identificar qual é o fonema que as diferenciava. A segunda pergunta dizia respeito à repetição de palavras e pseudopalavras, ou seja, foi pedido à criança que repetisse quatro palavras pela mesma ordem em que foram ditadas. A terceira questão pretendia a contabilização do número de sílabas de diferentes palavras. A quarta referia-se à repetição de palavras dissilábicas sem a primeira sílaba, ou seja, pretendia que a criança manipulasse a palavra. A quinta questão pretendia que a criança identificasse qual de duas palavras era mais longa. A sexta pergunta referia-se à identificação de objetos cujo nome começava pelo mesmo fonema. A sétima pretendia que a criança repetisse uma sílaba, retirando o primeiro fonema da mesma, ou seja, a criança tinha que se aperceber de todos os sons da sílaba e repeti-la sem o primeiro som. A oitava questão também dizia respeito à repetição de uma sílaba, mas com introdução de uma consoante no início da sílaba. A última pergunta pretendia que a criança identificasse os primeiros fonemas de duas palavras e os reunisse numa sílaba.

5. Procedimentos

No que diz respeito à aplicação do instrumento, este foi aplicado individualmente a cada criança, e feito oralmente. Para cada criança, e por cada prova, existe uma folha de registo (Anexo 4) onde o investigador assinala se o aluno conseguiu, ou não, responder à questão.

A duração média de aplicação do instrumento foi de dez minutos, incluindo uma pequena conversa com os alunos, de forma a explicar para que iria servir aquele instrumento e a exemplificação por parte do aplicador, do que seria necessário fazer em cada uma das questões.

Durante a aplicação do instrumento, houve a preocupação de proporcionar um clima agradável, para que os alunos não se sentissem perante um “teste”. Inicialmente, era explicado aos alunos que para ser professora é necessário realizar um estudo sobre um tema de interesse, sendo a consciência de que as palavras são compostas por sons, o tema escolhido.

A prova foi feita em salas anexas às salas de aula, no interior das escolas que cooperaram com o estudo. A recolha dos dados realizou-se num dia, agendado com as professoras das escolas, na semana de 31 de março a 4 de abril.

Para obter uma resposta positiva por parte de todas as escolas para a aplicação do instrumento, construiu-se uma autorização (Anexo 5), onde estava explícito o tema referente ao instrumento, a ser entregue aos diretores e professores das instituições.

Os dados recolhidos foram obtidos através de uma abordagem objetiva. Nesta, “o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo” (Bodgen & Bliken, 1994). Contudo, para efeitos de simplificação de análise de dados, após os alunos terem respondido às questões da prova, os itens da mesma foram agrupados em 4 categorias:

- Repetição
- Identificação
- Manipulação
- Contagem

Na primeira categoria foram incluídos os itens em que os alunos foram solicitados a repetir palavras, pseudopalavras e sílabas.

A segunda categoria integra questões em que foi proposto que os alunos identificassem sons e palavras. Nomeadamente foi pedido que reconhecessem pares mínimos, seleccionassem a maior de duas palavras e escolhessem duas de quatro imagens cujo nome se iniciasse com o mesmo fonema.

A categoria seguinte - manipulação - diz respeito à operação com fonemas. Era pretendido que os alunos repetissem uma sílaba juntado-lhe antes uma consoante sugerida pelo investigador e reunissem numa sílaba os dois primeiros fonemas de duas palavras.

A última categoria, referente à contagem, reúne os itens em que os alunos deveriam contabilizar sílabas de palavras.

Os dados recolhidos nesta investigação, tendo em conta que este estudo é de natureza quantitativa, foram organizados de forma a proceder-se ao seu tratamento estatístico e descritivo, através do Microsoft Office Excel. No tratamento descritivo, serão apresentados os resultados da média, moda e desvio padrão para cada uma das questões constituintes da prova com base na tabela de resultados (Anexo 6).

Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da Leitura:
que relação?

A comparação dos resultados relativamente a cada uma das questões e a cada uma das categorias são apresentados em gráficos, expostos no próximo capítulo do presente relatório.

CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSÃO DE DADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo irão ser apresentados os dados recolhidos através do instrumento construído. Primeiro, será feita uma descrição objetiva, exata e concisa dos resultados obtidos posteriormente os resultados serão discutidos, interpretados e analisados.

Passaremos então à apresentação, descrição e análise dos dados recolhidos.

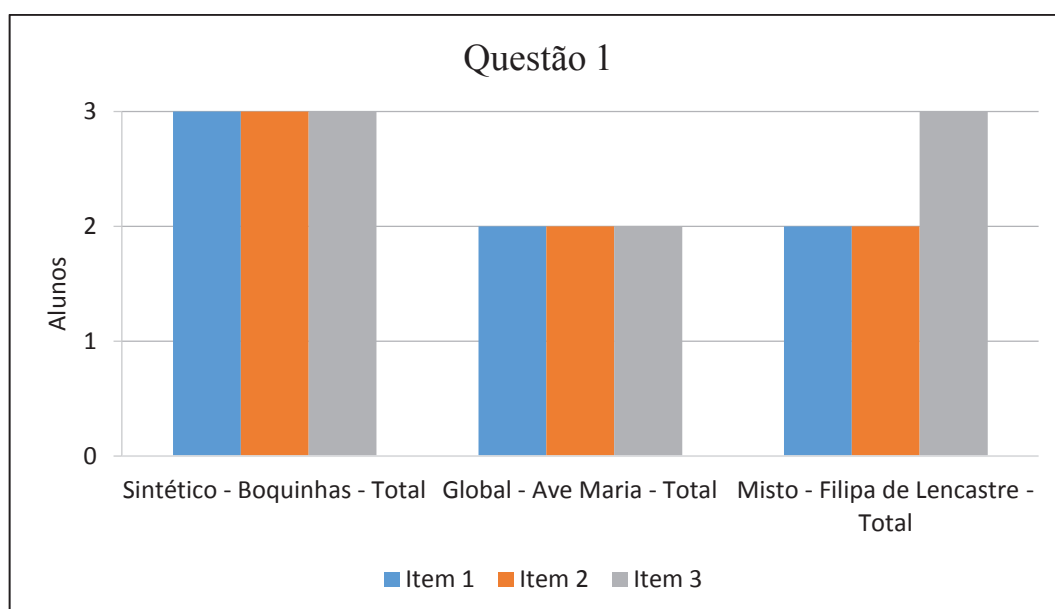


Gráfico 1 – Desempenho dos alunos na questão 1

Relativamente à questão 1, esta pretendia que os alunos identificassem pares mínimos, isto é, após a apresentação de duas palavras, teriam de identificar qual o fonema que diferenciava essas palavras.

Como podemos observar, os três alunos do Método das Boquinhas responderam corretamente aos três itens. No Método Ave Maria, houve 2 alunos que responderam corretamente a todos os itens e apenas um que não respondeu certo a nenhum dos itens. No método Misto utilizado no Filipa de Lencastre, apenas um aluno respondeu a todos os itens corretamente, os outros dois alunos, acertaram dois itens cada um.

Assim, no item 1 a média é aproximadamente 78%, ou seja, cerca de 7 em 9 alunos conseguem discriminar pares mínimos, com as duas palavras apresentadas. Relativamente ao item seguinte, a média foi igual à anterior, podendo-se retirar as mesmas conclusões. No último item, a média foi mais alta, atingindo o valor de 89%, isto significa que em média 8 em 9 alunos consegue encontrar a diferença de fonemas entre as duas palavras ouvidas.

O desvio padrão traduz a dispersão dos dados relativamente à média obtida. Assim, no primeiro e segundo item, o valor encontrado foi de 0,44 e no último item obteve valor 0,33, podendo-se assim concluir que os valores dos dados aproximam-se da média.

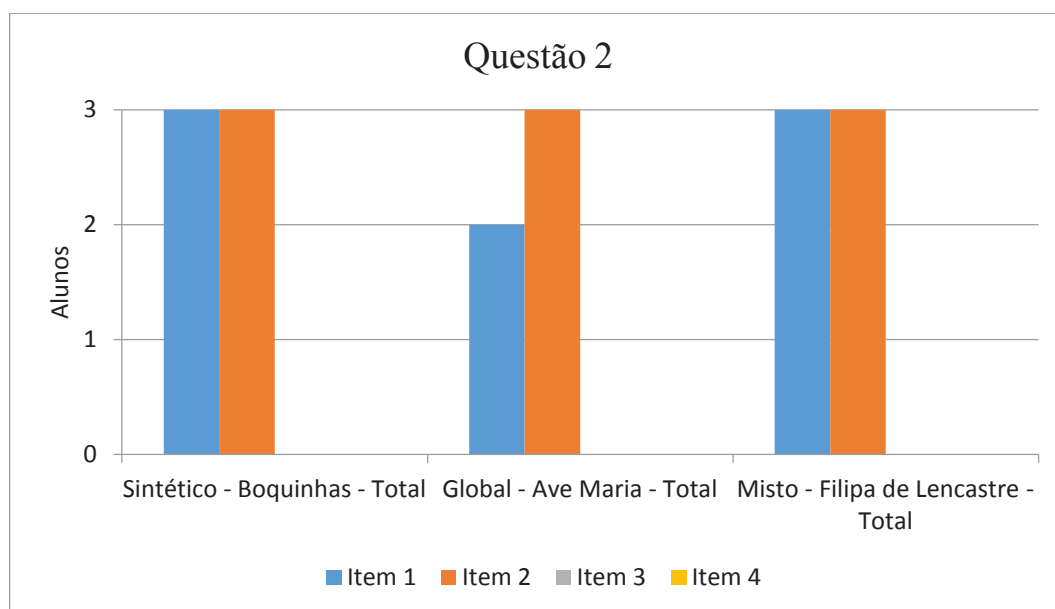


Gráfico 2 – Desempenho dos alunos na questão 2

Em relação à questão 2, esta pretendia que os alunos repetissem oralmente duas palavras (item 1 e item 2) e duas pseudopalavras (item 3 e item 4).

Analisando o gráfico desta questão, observa-se que nenhum dos 3 alunos, de nenhum método, conseguiu repetir as pseudopalavras. E em relação às palavras, apenas um aluno, do Método Ave Maria, não conseguiu repetir o item 1.

Com base nos resultados obtidos, verifica-se no item 1 uma média de 89%, ou seja, 8 em cada 9 alunos conseguiu repetir as palavras indicadas. No segundo item, a

média atingiu o valor de 100%, o que quer dizer, que todos os 9 alunos conseguiram acertar na questão.

O desvio padrão no primeiro item foi de 0,33, querendo isto dizer que os dados recolhidos se aproximam da média atingida.

Nesta questão, os alunos que aprendem a ler através dos métodos sintético e misto demonstraram mais aptidão para repetir as palavras expostas.

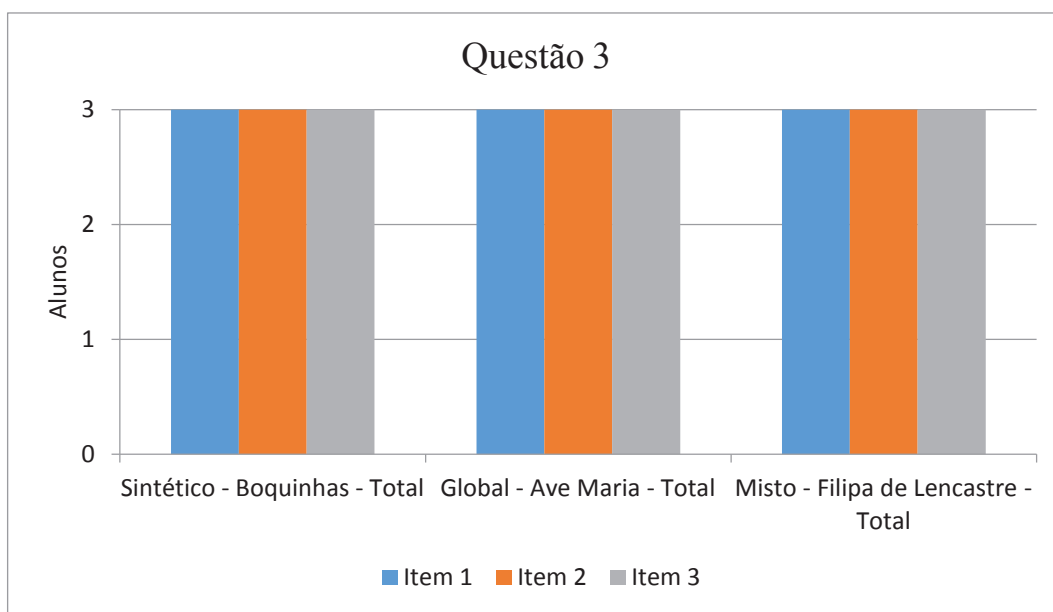


Gráfico 3 – Desempenho dos alunos na questão 3

Na questão 3 era pedido que os alunos contabilizassem o número de sílabas de quatro palavras apresentadas. E como podemos observar no gráfico, todos os alunos, conseguiram realizar esta contagem.

Assim, o valor da média nos três itens foi de 100%, traduzindo uma média global de 100% igualmente.

Como todos os alunos acertaram nesta questão, o desvio padrão tomou o valor 0.

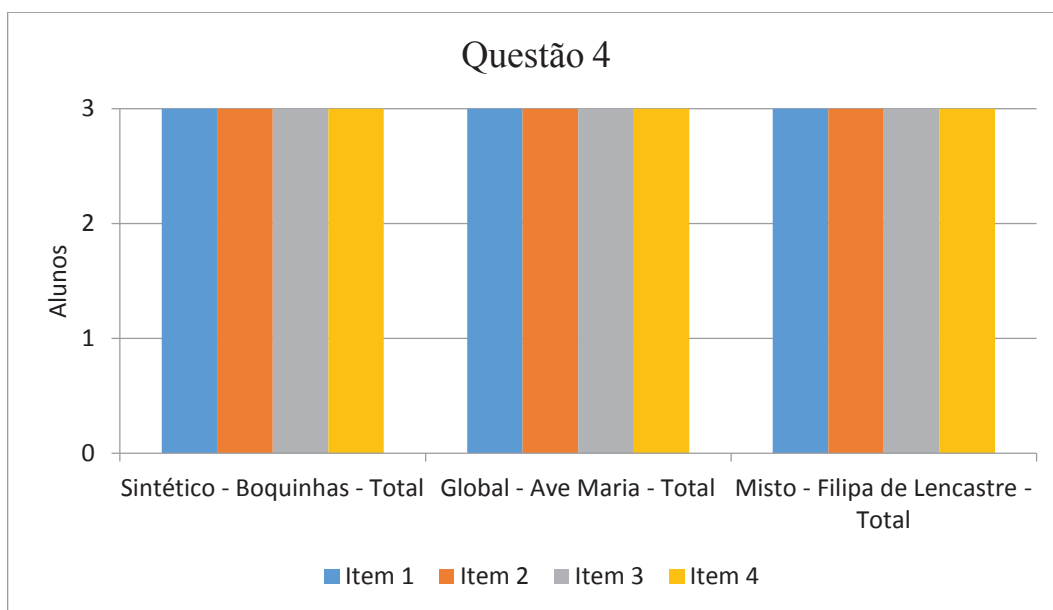


Gráfico 4 – Desempenho dos alunos na questão 4

Na questão 4 era necessário repetir duas palavras e duas pseudopalavras sem dizer a primeira sílaba das mesmas.

Observando o gráfico, podemos concluir que todos os alunos, acertaram nas respostas dadas.

Assim, como na questão anterior, o valor da média atingiu os 100% em todos itens, o desvio padrão, por sua vez, foi 0, pois não houve qualquer desvio relativamente à media.

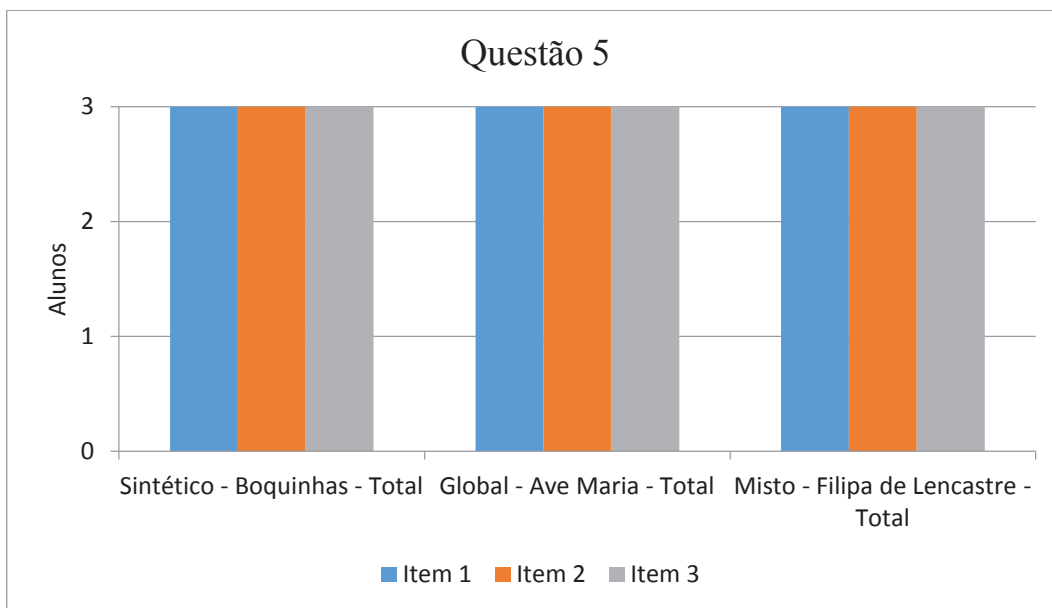


Gráfico 5 – Desempenho dos alunos na questão 5

Esta questão pretendia que os alunos identificassem, de duas palavras apresentadas, qual seria a mais longa. Através do gráfico, podemos afirmar que todos os alunos conseguiram realizar esta escolha acertadamente.

Podemos assim constatar que a média foi, novamente, 100% em todos os itens, assim como o desvio padrão também obteve o mesmo valor nos três itens, sendo este 0.

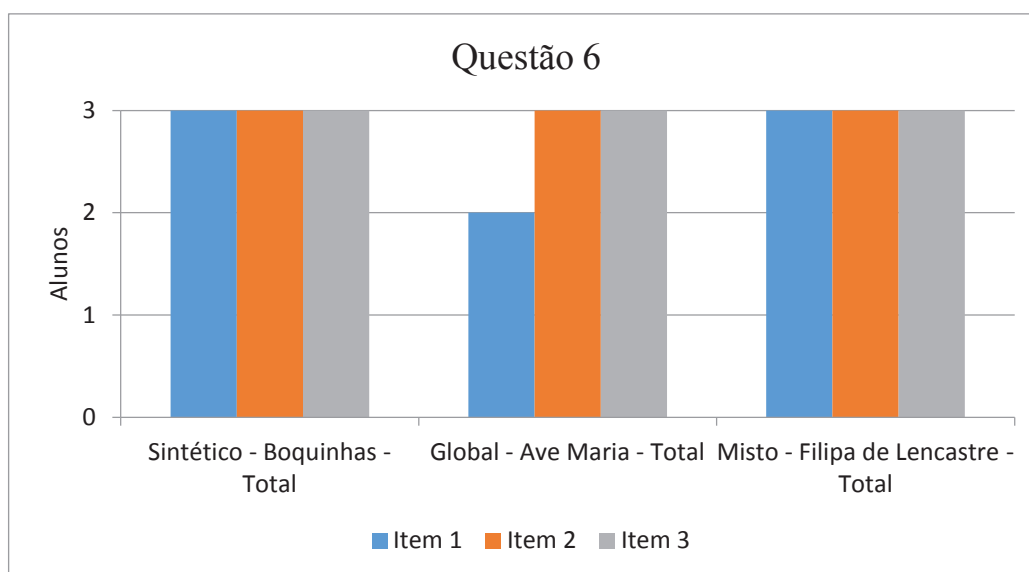


Gráfico 6 – Desempenho dos alunos na questão 6

Nesta questão eram apresentadas aos alunos quatro imagens, e era pedido que indicassem quais dessas imagens é que começavam pelo mesmo fonema. Como podemos ver no gráfico, os 6 alunos do Método das Boquinhas e do Método Misto acertaram nas respostas. No método Ave Maria, apenas um aluno não respondeu acertadamente a um dos itens, tendo acertado nos restantes dois.

Relativamente aos dados estatísticos, no item 1 a média atingiu o valor de 89%, confirmando assim o referido anteriormente, que 8 em 9 alunos conseguiram identificar o fonema que se destacava. Nos itens 2 e 3, a média foi de 100%, visto que todos os alunos assinalaram as imagens corretas.

O desvio padrão no primeiro item foi de 0,33, ou seja, os valores aproximam-se da média atingida.

Numa média global, esta questão obteve 96% de respostas certas.

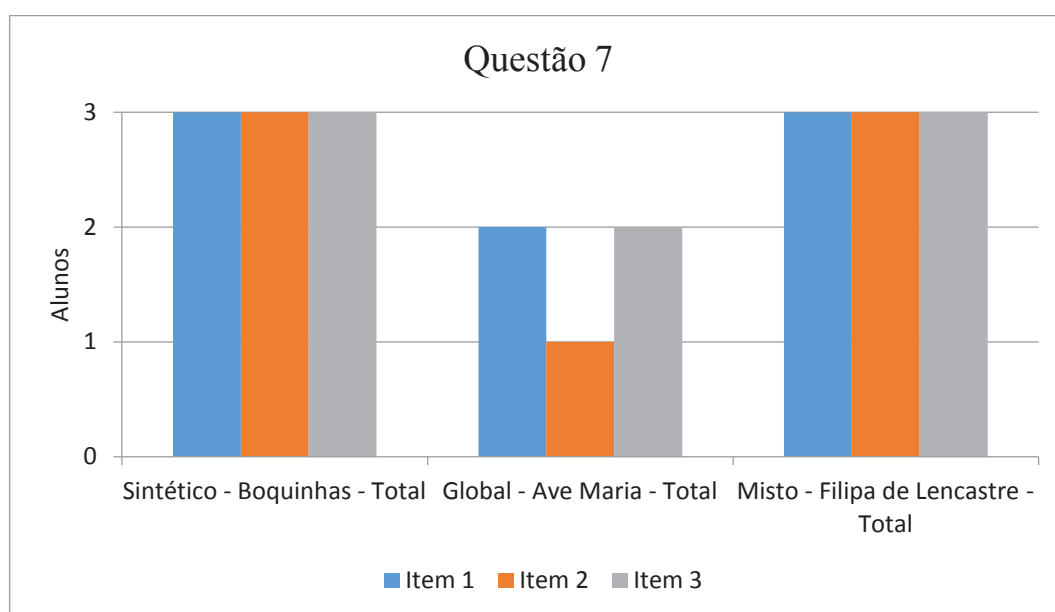


Gráfico 7 – Desempenho dos alunos na questão 7

Nesta questão, pedia-se aos alunos que, após ser pronunciada uma sílaba, a mesma fosse repetida sem o primeiro fonema.

Observando o gráfico, podemos afirmar que os 6 alunos do Método das Boquinhas e do Método Misto responderam acertadamente a todos os itens. Em relação

ao método Ave Maria, no item 1, dois alunos responderam corretamente, no item 2 houve apenas 1 aluno que acertou e no item 3 dois alunos responderam acertadamente.

Com base nos dados recolhidos, a média no primeiro e no último item teve o valor de 89%, o que significa que 8 em 9 alunos conseguiram articular a sílaba sem o som inicial. No segundo item, obteve-se uma média de 78%, correspondendo isto a 7 respostas certas de 9 alunos. Desta forma, podemos concluir que a média global da questão foi 85%.

Por sua vez, e como o desvio padrão é influenciado pela média, este foi de 0,33 no primeiro e último item e de 0,44 no segundo item, querendo com isto confirmar que os dados estão próximos da média.

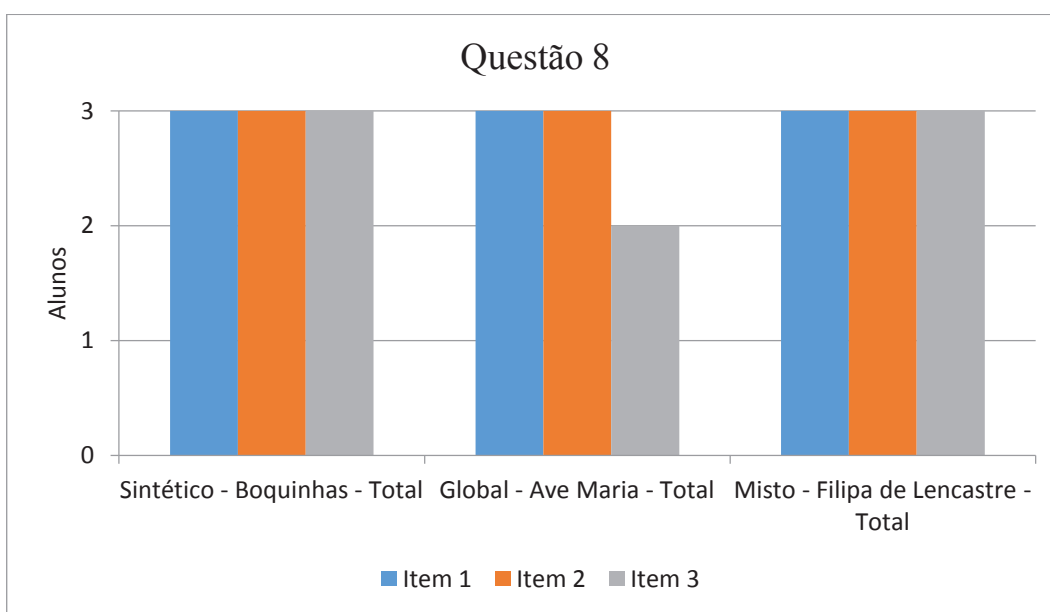


Gráfico 8 – Desempenho dos alunos na questão 8

Relativamente à questão 8, esta pretendia que os alunos repetissem uma sílaba, juntando uma consoante sugerida. E como podemos ver no gráfico, quase todos os alunos conseguiram fazê-lo, exepcto um aluno do Método Ave Maria que não conseguiu responder acertadamente a um item apenas.

Nesta questão, podemos referir que a média do item 1 e 2 atingiu os 100%, confirmando assim que os 9 alunos acertam na resposta. No item 3 esta baixou,

conseguindo-se assim o valor de 89%, tendo apenas um 1 aluno em 9 errado na resposta. Com base nestes dois valores, a questão 8 obteve 96% de média global.

Por conseguinte, o desvio padrão dos dois primeiros itens foi 0, derivado da média ter sido o mais alta possível e do último item foi 0,33, mostrando assim que os resultados se aproximaram da média.

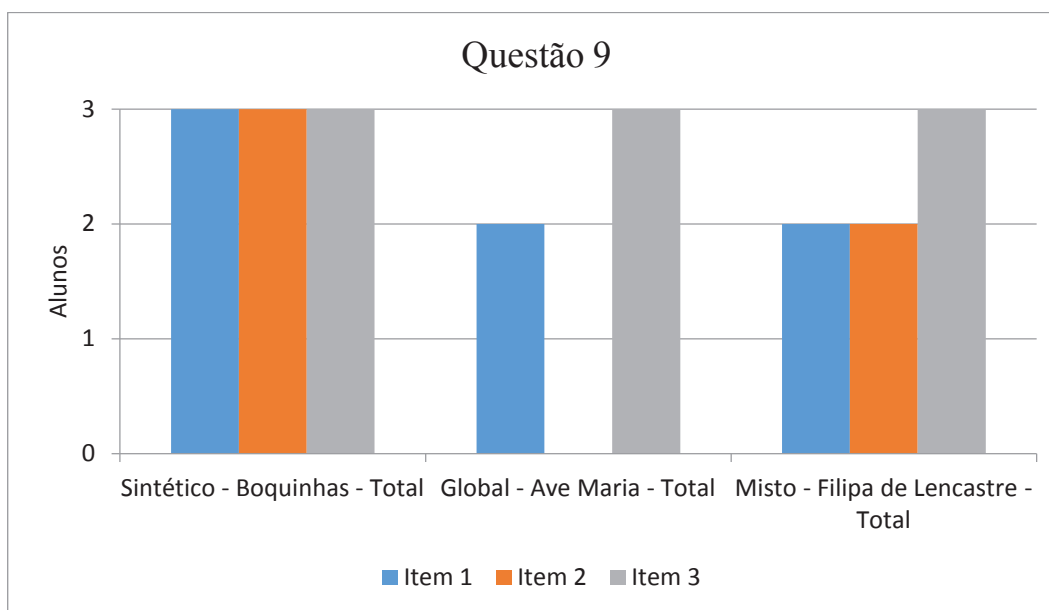


Gráfico 9 – Desempenho dos alunos na questão 9

A última questão pedia que os alunos juntassem numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras apresentadas.

Os alunos do Método das Boquinhas conseguiram responder acertadamente a todos os itens. No Método Ave Maria, no item 1, apenas dois alunos acertaram, no item 2, nenhum dos alunos respondeu corretamente e no item 3, acertaram os três alunos na resposta. No método Misto, no item 1 e no item 2 acertaram dois alunos, no item 3, todos os alunos responderam acertadamente.

Assim, em relação aos dados estatísticos podemos constatar que no item 1 a média foi de 78%, correspondendo 7 respostas certas em 9, no segundo item baixou e foi de 55% e no último item atingiu o valor máximo, ou seja, 100%. Globalmente, a média desta questão alcançou os 77%.

Por sua vez, o desvio padrão, que varia conforme a média, no primeiro item foi 0,44, no item 2 atingiu os 0,52 e no terceiro foi 0. Estes números significam que as respostas dadas não se afastaram muito do valor da média.

2. DISCUSSÃO DE DADOS

Após a apresentação e descrição dos dados recolhidos, pretende-se agora comparar as competências fonológicas entre os diferentes métodos e, para tal, os desempenhos foram organizados por categorias: repetição, identificação, manipulação e contagem, que já foram anteriormente explicadas no Capítulo II. Recorde-se que na repetição propõe-se que os alunos repitam palavras, pseudopalavras e sílabas. Na identificação pretendia-se que os alunos identificassem sons e palavras. Na categoria da manipulação era pedido que os alunos operassem com sílabas e fonemas. A última categoria da contagem, pretendia que os alunos contabilizassem sílabas de palavras. Estas categorias foram organizadas desta maneira para realizar a comparação entre os diferentes métodos de ensino.

Relativamente à repetição, as diferentes questões que visavam esta categoria eram a 2, a 4 e a 7. A primeira pretendia que os alunos repetissem duas palavras e duas pseudopalavras, que eram ditas. A segunda questão pedia que repetissem uma palavra sem dizer a primeira sílaba e na última questão era pedido aos alunos que repetissem uma sílaba sem o primeiro fonema. Esta categoria é composta por 3 questões, mas tem uma particularidade que as outras categorias não têm. Como a questão 2 e a questão 4 incluem 4 itens, cada uma, e questão 7 contém apenas 3 itens, o valor máximo que é possível atingir nas três questões é diferente. Nas primeiras questões (2 e 4) o máximo a atingir é 12, se os 3 alunos acertarem nos 4 itens. Na questão 7 o valor máximo que se pode atingir é 9, caso os 3 alunos acertem nos 3 itens.

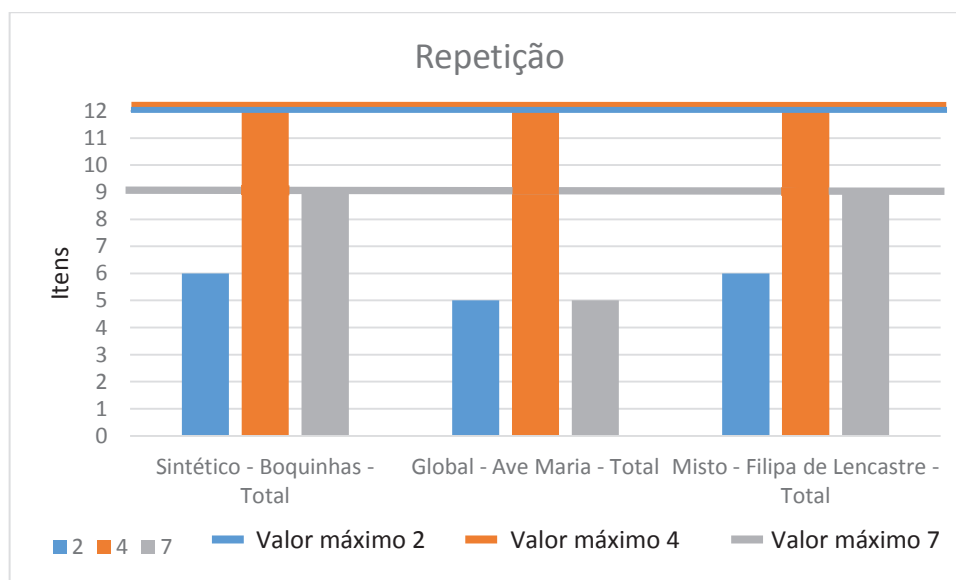


Gráfico 10 – Análise da categoria da repetição

Analisando o gráfico, é possível observar que relativamente à questão 2 poucas foram as respostas corretas. As respostas erradas nesta questão dizem respeito à repetição de pseudopalavras. Sendo estas palavras que não têm significado mas respeitam as regras fonotáticas, tratando-se de sequências de letras que compõem uma palavra pronunciável, os alunos não as conseguiram repetir pois essas palavras não estão gravadas no seu léxico mental.

Relativamente às palavras, que se pediam para repetir na questão 2, tanto os alunos do Método das Boquinhos (sintético) como o Método Misto (Filipa de Lencastre) não demonstraram quaisquer dificuldades nesta repetição, conseguiram fazê-lo acertadamente, correspondendo ao número 6. No método Ave Maria, houve apenas 5 respostas que dizem respeito à repetição das palavras.

Na questão de repetir uma palavra ou pseudopalavra sem dizer a primeira sílaba (questão 4), os alunos demonstraram facilidade e conseguiram todos fazê-lo. Isto significa que todos os alunos estão cientes que as palavras são compostas por sílabas, isto é, para Freitas, Alves e Costa (2007) os alunos têm consciência silábica, pois são capazes de dividir a palavra em sílabas, utilizando a identificação e a discriminação de sílabas. Posto isto, podemos verificar que no gráfico esta questão atingiu o número 12, sendo este o maior valor possível de respostas certas.

Na última questão da repetição, onde era preciso repetir uma sílaba sem o primeiro fonema (questão 7), podemos comprovar que os alunos do Método das Boquinhas e do Método Misto, conseguiram fazer o pretendido. No Método Ave Maria, houve 5 respostas corretas, isto é, um aluno conseguiu repetir as três sílabas, outro aluno não conseguiu nenhuma e o terceiro elemento apenas não conseguiu uma.

Esta capacidade de manipular os segmentos da fala, ou seja, os fonemas é denominada consciencia fonémica, segundo Freitas, Alves e Costa (2007). Os alunos do método sintético e do método misto têm esta consciência, os alunos do método global não têm tão presente esta noção. Isto pode dever-se ao facto dos alunos dos métodos sintético e misto, na altura em que foi aplicado o instrumento, já estão conscientes de que as palavras/sílabas são compostas por fonemas.

Sendo 11 o total de itens desta categoria e havendo 3 alunos de cada método, o máximo de itens acertados é de 33. Assim, o Método das Boquinhas e o Método Misto atingiram os 27 itens certos e o Método Ave Maria contou com 22 itens corretos. Podemos assim constatar que os métodos sintético e misto acertaram em mais itens.

Como já referi anteriormente, nenhum dos alunos conseguiu repetir as pseudopalavras, sendo esses 6 itens os restantes para atingir os 33 itens certos ao Método das Boquinhas e ao Método Misto.

No Método Ave Maria, para além das pseudopalavras, os alunos demonstraram alguma dificuldade na última questão, isto é, na repetição duma sílaba sem o primeiro fonema. O ensino do abecedário, dos seus valores e regras é das últimas fases deste método. Assim, só mais tarde é que os alunos se consciencializam dos sons individuais de cada sílaba, isto é, que a sílaba pá é composta por um “p” e um “á”. Esta pode ser a razão pela qual estes alunos tiveram mais obstáculos nesta questão.

Relativamente à repetição podemos confirmar que o Método Global Ave Maria demonstrou ser o método menos eficiente. Assim, os métodos sintético das Boquinhas e o Método Misto (Filipa de Lencastre) podem ser considerados como mais eficazes.

A segunda categoria que vamos analisar é a identificação, que está presente nas questões 1, 5 e 6. Todas as questões contêm 3 itens cada uma, o que significa que no gráfico o valor mais alto possível é 9, onde 3 alunos responderam corretamente aos 3 itens.

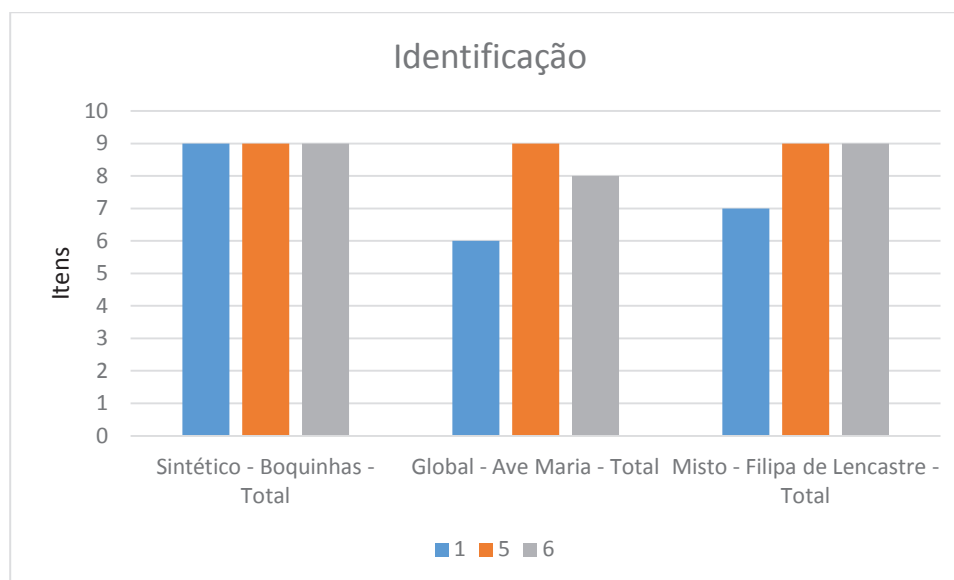


Gráfico 11 – Análise da categoria da identificação

Na primeira questão (questão 1) pretendia-se que os alunos discriminassem pares mínimos, ou seja, que identificassem qual era o fonema que diferenciava o par de palavras. Assim, 3 alunos do Método das Boquinhas, 2 alunos do Método Ave Maria e 1 aluno do Método Misto conseguiram identificar em todas as palavras, 1 aluno do Método Ave Maria não conseguiu identificar nenhuma diferença e os restantes conseguiram algumas.

A capacidade de identificar este fonema diz respeito à consciencia fonémica, ou seja, quando os alunos conseguem reconhecer os diferentes sons da palavra e se apercebem de qual o som diferente entre duas palavras. Esta aptidão confirma que os alunos já estão conscientes de que as palavras são compostas por diferentes sons, isto é, já têm consciência fonológica.

Na segunda questão (questão 5) pedia-se aos alunos que identificassem entre duas palavras apresentadas oralmente qual era mais longa.

Observando o gráfico, podemos afirmar que todos os alunos acertaram, ou seja, todos conseguem identificar qual de duas palavras é maior.

Na última questão desta categoria (questão 6) pedia-se aos alunos, depois de serem apresentadas quatro imagens, que identificassem duas imagens que comesçassem pelo mesmo fonema. Como podemos ver no gráfico, os alunos do Método das Boquinhas e do Método Misto (Filipa de Lencastre) conseguiram identificar os sons em

todos os itens. No Método Ave Maria apenas um aluno não conseguiu identificar um som num dos itens, os restantes alunos conseguiram reconhecer sempre o fonema em destaque.

Esta aptidão demonstra que todos os alunos têm a consciência fonológica desenvolvida, mais especificamente a consciência fonémica, como refere Freitas, Alves e Costa (2007), pois conseguiram assinalar quais as palavras cujo nome se inicia pelo mesmo fonema.

Nesta categoria o total de itens é 9 e como existem 3 alunos de cada método, o máximo que se pode atingir por método de itens certos é 27. O Método das Boquinhas conseguiu atingir os 27 itens corretos, sendo este o que acertou mais. De seguida surge o Método Misto com 25 itens certos. E em último, o Método Ave Maria com 23 itens certos.

Alguns alunos do Método Global e do Método Misto tiveram dificuldades na questão 1, havendo sempre um aluno que não conseguiu acertar num dos itens. Isto aconteceu talvez porque ambos os métodos começam por ensinar a apresentação global da palavra, decompondo-as em sílabas e só mais tarde analisam as sílabas e por que letras estas são constituídas. Por esta razão, e como o instrumento foi aplicado no fim do 2º período, esta aprendizagem ainda não estava tão presente como no Método das Boquinhas, onde esta análise das letras é feita em primeiro lugar.

Após esta comparação de métodos, podemos afirmar que o método sintético das boquinhas é o mais eficaz a nível da identificação. Em segundo fica o Método Misto (Filipa de Lencastre) e em último, o que mostra ser menos eficaz é o Método Global Ave Maria.

De seguida, vamos proceder à categoria da manipulação, que se encontra nas questões 8 e 9. Ambas são compostas por 3 itens, o que significa que o valor mais alto é 9, sendo que 3 alunos acertaram nos 3 itens.

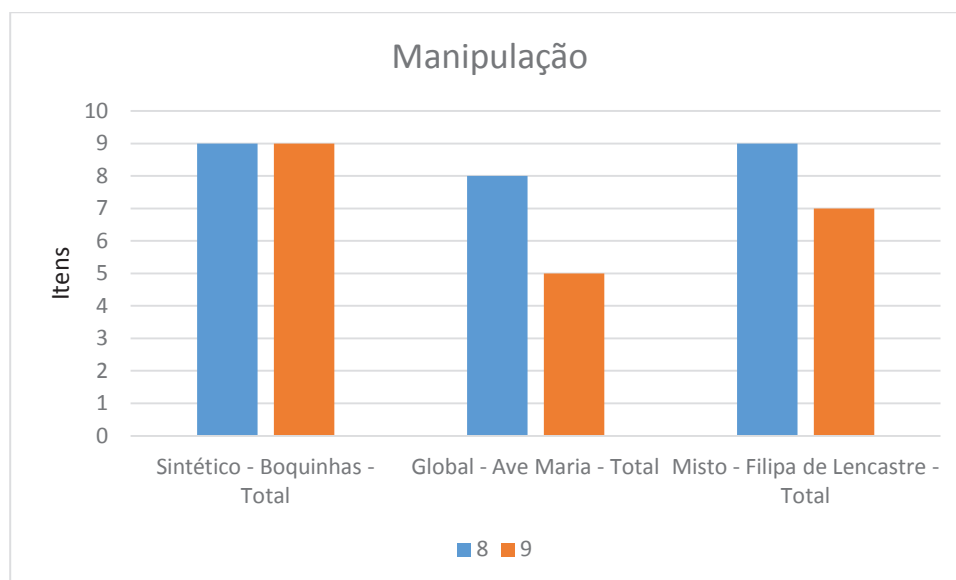


Gráfico 12 – Análise da categoria da manipulação

Relativamente à questão 8, era preciso repetir uma sílaba e juntar no início desta uma consoante sugerida. Apesar de ser uma repetição, é também um exercício de manipulação, visto que é proposto aos alunos que juntem uma consoante, tendo assim de operar com os fonemas.

Observando o gráfico, podemos afirmar que quase todos os alunos são capazes de manipular os sons da fala, exceto um aluno do Método Ave Maria que não conseguiu fazê-lo num item.

Isto confirma, mais uma vez, que os já conseguem manipular e lidar com os diferentes sons das palavras, introduzindo e retirando sons e letras.

A última questão (9) pretendia que os alunos juntassem numa sílaba os dois primeiros fonemas de duas palavras. Esta questão tinha um item que apenas 5 alunos conseguiram acertar, pois as palavras eram: *vila encantada* e a sílaba com os dois fonemas teria de ser *ve* (~) e como referi, só esses 5 alunos conseguiram responder acertadamente.

Esta categoria conta com um total de 6 itens, por isso o número máximo de itens corretos por método é 18. O método que acertou em todos e por isso em mais itens foi novamente o Método das Boquinhas com os 18 itens certos. De seguida, o Método Misto com 16 itens e por último o Método Ave Maria com 13 itens corretos.

A questão que levantou mais dificuldades para o Método Global e para o Método Misto foi a 9, onde era necessário juntar numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, mais especificamente, o item 2 desta questão. Como o Método das Boquinhas inicia a sua aprendizagem pela letra e pelos seus possíveis valores, os alunos deste método demonstraram bastante facilidade nesta questão e neste item. Já os outros alunos, dos outros métodos, apesar da rapidez de resposta que tiveram, esta foi errada, por exemplo nas palavras *vila encantada* a resposta foi automaticamente: vé. Isto aconteceu talvez porque, como foi mencionado anteriormente, o ensino das letras e dos fonemas correspondentes é feito mais tarde, depois de serem analisadas palavras e as sílabas constituintes.

A última categoria a ser comparada é a contagem, que está presente apenas na questão 3. Esta questão conta com 3 itens e por isso o valor máximo é 9, correspondendo a 3 alunos com os 3 itens certos.

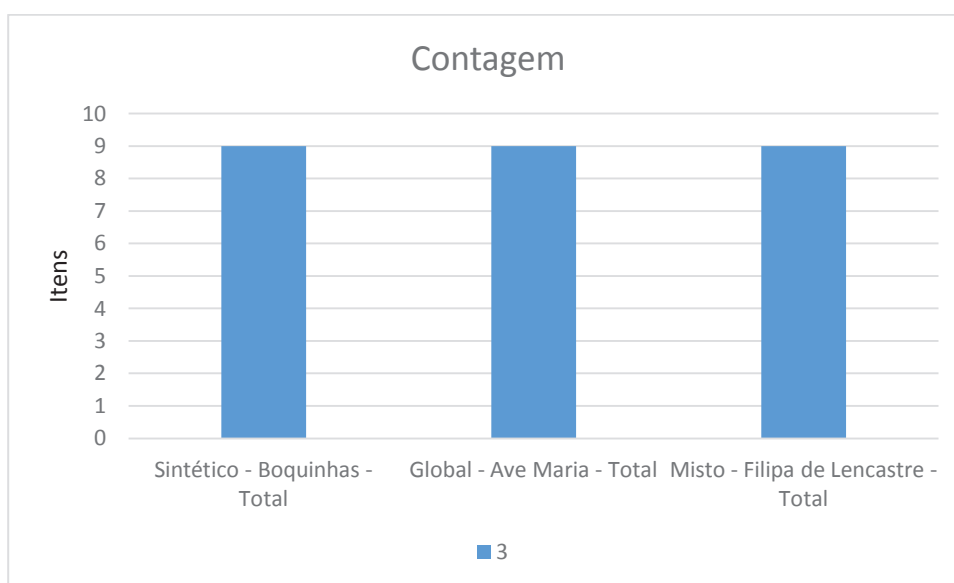


Gráfico 13 – Análise da categoria da contagem

Nesta questão era pedido que os alunos contassem o número de sílabas de 3 palavras. Ao observarmos o gráfico, apercebemo-nos de que a consciência silábica já está explícita para todos os alunos, pois todos conseguiram fazê-lo.

Esta categoria é composta por 3 itens no total e por isso o máximo de itens certos por método é 9. Os três métodos atingiram o máximo, ou seja, 9 itens certos por método.

Isto aconteceu pois Freitas, Alves e Costa (2007) referem que o desenvolvimento da consciência silábica antecede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores. E mencionam também que um falante da língua portuguesa é capaz de dividir uma palavra em sílabas mesmo não sabendo o seu significado, afirmando que “dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado neste momento das suas vidas” (p. 12).

Observando este gráfico, podemos afirmar que todos os métodos se mostram eficientes na contabilização de sílabas, o que confirma o que Freitas, Alves e Costa (2007) afirmaram anteriormente, pois todos os alunos já sabem fazer a sua divisão.

CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

O presente Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico teve como principal objetivo compreender a relação entre diferentes métodos de ensino da leitura e o desenvolvimento de competências fonológicas. Atingir tal fim, implicou a formulação de três questões orientadoras, que foram apresentadas no capítulo introdutório e que agora são respondidas:

- i) Em que consiste a aprendizagem da leitura?
- ii) Quais as competências essenciais para a aprendizagem da leitura?
- iii) Qual a relação entre os métodos de ensino da leitura e as competências fonológicas?

As duas primeiras questões obrigaram a uma pesquisa e revisão da literatura (apresentadas no Capítulo Teórico) e são respondidas com base nas informações aí conseguidas. Para responder à última pergunta recorreu-se aos dados recolhidos e tratados no Capítulo III - Apresentação, Análise e Discussão de dados -, ao Programa e Metas Curriculares de Português do 1º ciclo e também ao referencial teórico - Capítulo I.

A educação básica, como o próprio nome indica, é um tempo em que se adquirem aprendizagens principais, que servem de base para todas as que se desenvolvam ao longo da vida e que facilitam a vida de cada pessoa com a realidade que a cerca. Numa sociedade que ainda se caracteriza como uma sociedade da escrita, a aprendizagem da leitura é uma das capacidades fundamentais para o relacionamento de cada um com os outros e com o mundo. É, por isso, uma competência essencial e determinante para qualquer indivíduo.

Considerado um processo complexo e moroso, a aprendizagem da leitura não consiste apenas na descodificação de símbolos gráficos, no reconhecimento de letras e na correspondência entre elas e os sons, mas também na significação dos símbolos. Pretende-se que durante a aprendizagem da leitura, os indivíduos sejam capazes de, para além de descodificar, compreender o significado da escrita. (Cruz, 2007). O primeiro aspeto compreende a transformação dos grafemas em fonemas, levando à leitura de palavras, frases e textos. O segundo envolve a passagem da linguagem ao pensamento, em que o sujeito dá significado àquilo que lê. (Cruz, 2007).

Paralelamente a estes dois processos, destacam-se duas competências essenciais para a aprendizagem da leitura: a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético.

Segundo Adams (1994 in Esteves, 2013), a consciência fonológica define-se como a aptidão para identificar e manipular os segmentos fonológicos, isto é, os sons que constituem as palavras.

Por sua vez, o princípio alfabético pressupõe um conhecimento das possibilidades sonoras das letras do alfabeto. Esta capacidade para reconhecer as diferentes letras e associar-lhes sons implica também o conhecimento do código e a descodificação; elementos essenciais para o domínio do princípio alfabético (Valente & Martins, 2004 in Esteves, 2013).

Em último lugar, resta responder à terceira questão que pretende encontrar a relação existente, ou não, entre os métodos de ensino da leitura e as competências fonológicas demonstradas por alunos do 1º ano do 1º CEB. Neste estudo foram analisados os desempenhos de nove alunos, cuja aprendizagem da leitura foi feita por intermédio de três métodos distintos. Três dos alunos aprendem a ler através do Método das Boquinhas – sintético; outros três pelo Método Ave Maria – global e outros três pelo Método Misto - Filipa de Lencastre.

Pela análise e discussão dos resultados obtidos, podemos entender que os alunos que aprendem a ler pelo Método Sintético, têm mais capacidade em reconhecer pares mínimos, repetir palavras oralmente, contabilizar sílabas de palavras, repetir palavras e pseudopalavras sem pronunciar a primeira sílaba de cada uma, identificar qual de duas palavras é mais longa, identificar desenhos que começam pelo mesmo fonema, repetir uma sílaba sem pronunciar o primeiro fonema, repetir uma sílaba juntando uma consoante previamente dita ao aluno e reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras. Estes alunos apenas demonstraram algumas dificuldades na repetição de pseudopalavras.

Já os alunos que aprendem a ler através do Método Global, têm mais capacidade em repetir palavras, contabilizar sílabas de palavras, repetir palavras e pseudopalavras sem pronunciar a primeira sílaba de cada uma e identificar qual de duas palavras é mais longa. E demonstraram ter menos aptidão para reconhecer pares mínimos, repetir pseudopalavras, repetir uma sílaba sem pronunciar o primeiro fonema e reunir numa

sílaba os primeiros fonemas de duas palavras. Ainda assim demonstraram facilidade em identificar desenhos que começam pelo mesmo fonema e repetir uma sílaba juntando uma consoante previamente dita ao aluno.

Os alunos que aprendem a ler pelo Método Misto, demonstraram maiores capacidades para repetir palavras, contabilizar sílabas de palavras, repetir palavras e pseudopalavras sem pronunciar a primeira sílaba de cada uma, identificar qual de duas palavras é mais longa, identificar desenhos que começam pelo mesmo fonema, repetir uma sílaba sem o primeiro fonema e repetir uma sílaba juntando uma consoante previamente dita ao aluno. Demonstraram algumas dificuldades, tal como os alunos do método sintético, em repetir pseudopalavras. Mas manifestaram facilidade em reconhecer pares mínimos e reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras.

De acordo com a análise e discussão dos resultados obtidos, entende-se que o método mais eficaz no desenvolvimento da consciência fonológica parece ser o Método Sintético – o Método das Boquinhas - isto atendendo aos desempenhos dos alunos. Sendo um método sintético/fônico, este procura que a aprendizagem da leitura se inicie pela correspondência entre grafemas e fonemas. De um modo geral, o seu principal objetivo é que os sujeitos aprendizes sejam capazes de entender o fundamento do método que a cada grafema faz corresponder vários fonemas. (Jardim, n.d.)¹⁵

Valorizando em primeiro lugar os fonemas, os métodos sintéticos são mais eficazes no desenvolvimento da consciência fonológica do que os outros métodos cujo princípio assume a letra (grafema) como unidade fundamental da leitura e da escrita. (Andre, 1996 in Esteves, 2013).

Os alunos do Método Misto também demonstraram bons resultados perante as tarefas de consciência fonológica, possivelmente porque duas das suas características são a identificação dos símbolos gráficos e o conhecimento das relações grafema-fonema.

Este método concilia “o trabalho de análise com a explicitação do fonema” (Viana, Ribeiro & Santos, 2007). Isto é, como a consciência fonológica é a competência para manipular e explorar os sons (fonemas) que constituem as palavras e como este método tem a particularidade, tal como o método sintético, do conhecimento dos fonemas e da sua relação com o grafema, os alunos que aprendem a ler por este método

¹⁵ Disponível em: <http://www.metododasboquinhas.com.br/FundamentacaoTeorica.aspx>

têm mais facilidade em responder a tarefas de consciência fonológica, pois estão conscientes de que os símbolos gráficos compõem as palavras.

Já os alunos do Método Ave Maria, aprendizes da leitura por intermédio de um Método Global, só têm contacto com o nome e valores das letras mais tarde, o que se traduz numa menor competência fonológica nas fases iniciais de aprendizagem da leitura. O Método Global utiliza a estratégia inversa do método sintético, por isso os sujeitos só dominam a consciência fonológica em última instância. Primeiro aprendem frases, depois palavras e só depois analisam os constituintes das mesmas - sílabas e depois letras. (Baroja, Paret e Riesgo, 1993 in Cruz, 2007).

Desta forma, podemos concluir que, a partir dos dados observados e analisados, há uma evidente relação entre os métodos de ensino da leitura e as competências fonológicas dos alunos.

Considerando a consciência fonológica como uma forte componente para o sucesso da aprendizagem da leitura, é importante reforçar a área da fonética-fonologia, o mais cedo possível. O sucesso na leitura e na escrita depende da aprendizagem e evolução das competências fonológicas, por isso é relevante que as crianças no pré-escolar apresentem um desempenho eficaz neste domínio.

No pré-escolar dever-se-á começar pela intervenção da consciência silábica e em seguida implementar práticas ao nível da consciência intrassilábica e por último da consciência fonémica. Freitas, Alves e Costa (2007) sugerem que estes três tipos de consciência fonológica devem ser estimulados em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação do uso do código alfabético.

Tomar consciência da diversidade de métodos de aprendizagem da leitura e das suas consequências para o desenvolvimento da consciência fonológica foi fundamental para o meu crescimento profissional. Todos os alunos e grupos de alunos têm características próprias, pelo que a eficácia dos métodos poderá ser diferente junto de cada indivíduo e conjunto de indivíduos. Por essa razão, o professor poderá optar por um método, pelo que deverá conhecer os métodos que existem, como se trabalham e principalmente o que os diferencia. É importante o professor conhecer todas as fases pelas quais o aluno passa na aprendizagem da leitura e da escrita. Quais as facilidades e dificuldades que os alunos podem ter, quais as estratégias que proporcionam um bom desenvolvimento da consciência fonológica.

Relativamente à consciência fonológica, percebi a importância que esta tem na aprendizagem da leitura. É sem dúvida, um ponto fundamental para o sucesso dos leitores, pois é a consciência de que as palavras são compostas por sons que faz com que os alunos entendam o que vão aprender, que cada palavra que dizem é constituída por fonemas que se representam através de letras, e que por sua vez, têm sons diferentes.

"Ensinar a ler é um desafio estimulante, e ensinar a ensinar a ler é um desafio ainda mais desafiante, principalmente se o formador interiorizar o efeito catalisador que tem entre mãos, na medida em que significa franquear as portas a um melhor conhecimento da língua e, através dele, ao acesso ao património escrito, legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade." (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997 in Sim-Sim, 2001, p.60)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA

ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios Edições

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

CRUZ, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

DEUS, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

ESTEVES, S. (2013). *Fluência na Leitura da Avaliação à Intervenção*. Viseu: Psicossoma.

LEAL, M. R. M. (2007). *O investigador numa caminhada – a pesquisa rigorosa*. IPAF

MOLLER, M. (2009). *O Método de Iniciação à Leitura da Escola «Ave-Maria»*. Cascais: Principia.

MORAIS, A. (2012). *O Desenvolvimento da Leitura em função de diferentes métodos*. Instituto politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa (Dissertação)

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

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

SIM-SIM, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. In Inês Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de formação de professores nº2, 2001, pp. 51-64. Universidade Católica Portuguesa.

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

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

VIANA, F.; RIBEIRO, I. e SANTOS, V. (2007). *Desempenho em leitura em função do método*. Um estudo longitudinal. In *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2007, 2, 261-270. Universidade do Minho

Webgrafia:

Almeida, M. J., Palma, M., Ponte, R., Esteves, S. (n.d.). Consciência fonológica. [em linha] *Consciência fonológica*. Acedido em 10 março, 2014, de <http://cfonologica.blogspot.pt/>

Diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa. [em linha] *PIBIC Jr*. Acedido em 2 abril, 2014 de <http://programapibicjr2010.blogspot.pt/2011/04/diferenca-entre-pesquisa-qualitativa-e.html>

Euro Guidance (n.d.). Sistema Educativo Português. [em linha] *Direção-geral da educação*. Acedido em 18 março, 2014 de <http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=6>

FREITAS, M. J., & ALVES, D. & COSTA, T. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Jardim, R. (n.d.). Fundamentação teórica. [em linha] *Método das boquinhas*. Acedido em 15 março, 2014 de <http://www.metododasboquinhas.com.br/FundamentacaoTeorica.aspx>

LASH, S (2008). *Estudo comparativo da Consciência Fonológica de Crianças com Aquisição Bilingue e Monolingue da Linguagem*. [Online]. Acedido em 13 março, 2014 em http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2115

Lopes, N (2010). Métodos de recolha de dados. [em linha] *Metodologias de investigação em Educação*. Acedido em 2 abril, 2014 de <http://mienlopes.blogspot.pt/2011/01/metodos-de-recolha-de-dados.html>

Ministério da Educação (n.d.) Programas e Metas Curriculares. [em linha] *Ministério da Educação e Ciência*. Acedido em 10 março, 2014 de <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/>

Santos, R. M. (2009). Consciência fonológica. [em linha] *Consciência fonológica*. Acedido em 13 março, 2014, de <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/linguagem/Leitura complementar8.pdf>

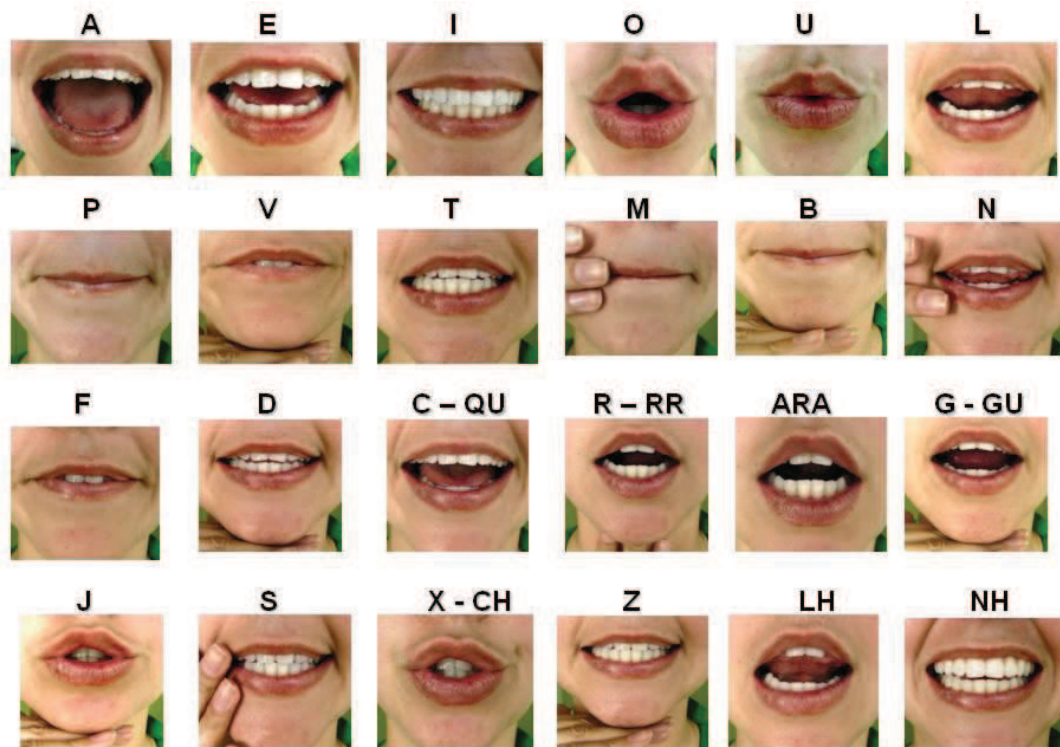
Teles, P. (n.d.) Método Fonomímico. [em linha]. *Clinica de dislexia Dra. Paula Teles*. Acedido em 18 março, 2014 de <http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=eventos>

VIANA, F. (2007). Aprender a ler: uma questão de métodos. [em linha]. *Casa da Leitura*. Acedido em 24 março, 2014 de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_aprenderler_a.pdf

Consciência Fonológica e Métodos de Ensino da Leitura:
que relação?














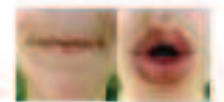






ANEXOS

ANEXO 1 – Sequência de aprendizagem das letras do alfabeto no método das boquinhas



ANEXO 2 – Exemplos de atividades do método das boquinhas

**DESCUBRA QUE LETRAS FUGIRAM DAS PALAVRAS.
ENCONTRE AS SUAS BOCAS E ESCREVA-AS.**

 EU _____			
 LITO _____			
 RA _____			
 SSARO _____			
 LÍCIA _____			

ANEXO 3 – Instrumento



Criança nº

Idade:

Sexo:

Escola:

Método utilizado:

1. Discriminar pares mínimos

Exemplo: pato e pata (som final)

Item: rato e pato

Item: milho e molho

Item: casa e caso

2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).

Exemplo: presidente, macaco, caramelo, elefante

Exemplo: crotilano, povila, matidela, vatolina

Item: pulava, telefone, casaco, cabrito

Item: banana, camisola, professor, crocodilo

Item: dimino, lavicomor, cromatilo, predomel

Item: mifico, polatado, camula, vedemala

3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.

Exemplo: panela → pa-ne-la (3 sílabas)

Item: banana

Item: mesa

Item: bateadeira

4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba
Exemplo: mola → la
Exemplo: pati → ti

Item: bola

Item: rato

Item: casi

Item: meso

5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa
Exemplo: livro e televisão → televisão

Item: mota e telefone

Item: barco e computador

Item: vela e moldura

6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema
Exemplo: desenhos com o fonema

Item: desenhos com o fonema p

Item: desenhos com o fonema v

Item: desenhos com o fonema t

7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema
Exemplo: mar → ar

Item: pá

Item: mel

Item: pó

8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente.

Exemplo: á com um l antes → lá

Item: é com um p antes → pé

Item: ar com um m antes → mar

Item: i com um v antes → vi

9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” —> “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.

Exemplo: lápis usado → lu

Item: pote amarelo → pa

Item: vila encantada → ve (~)

Item: lenço usado → lu

ANEXO 4 – Folha de respostas do instrumento



Criança nº

Idade:

Sexo:

Escola:

Método utilizado:

1. Discriminar pares mínimos

Item 1: rato e pato Sim Não

Item 2: milho e molho Sim Não

Item 3: casa e caso Sim Não

2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).

Item: pulava, telefone, casaco, cabrito Sim Não

Item: banana, camisola, professor, crocodilo Sim Não

Item: dimino, lavicomor, cromatilo, predomel Sim Não

Item: mifico, polatado, camula, vedemala Sim Não

3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.

Item: banana Sim Não

Item: mesa Sim Não

Item: bateadeira Sim Não

4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba

Item: bola Sim Não

Item: rato Sim Não

Item: casi Sim Não

Item: meso Sim Não

5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa

Item: mota e telefone Sim o

Item: barco e computador Sim Não

Item: vela e moldura Sim o

6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema

Item: desenhos com o fonema p Sim Não

Item: desenhos com o fonema v Sim Não

Item: desenhos com o fonema t Sim Não

7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema

Item: pá Sim Não

Item: mel Sim Não

Item: pó Sim Não

8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respectivamente.

Item: é com um p antes → pé Sim Não

Item: ar com um m antes → mar Sim Não

Item: i com um v antes → vi Sim o

9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” → “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.

Item: pote amarelo → pa Sim Não

Item: vila encantada → ve (~) Sim Não

Item: lenço usado → lu Sim Não

Anexo 5 - Autorização para as escolas



Exmo. (a) Senhor (a) Director (a),

O meu nome é Maria Mira, sou aluna da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e frequento o último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Tendo terminado recentemente o último estágio do mestrado, encontro-me presentemente a realizar o relatório final de curso.

O tema do meu relatório refere-se aos diferentes métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Mais concretamente, pretendo estudar a relação entre os diferentes métodos de ensino da leitura e as competências de consciência fonológica, previstas para um 1º ano de escolaridade, nas Metas Curriculares de Português do 1º ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, foi desenhado um instrumento que visa avaliar os desempenhos dos alunos em tal competência.

Venho, assim, por este meio, solicitar a sua autorização no sentido de aplicar o instrumento construído a 3 alunos que frequentem o 1º ano de escolaridade, na instituição. A aplicação seria individual e teria a duração de cerca de 5 minutos. Mais informo que a análise dos dados se reveste de carácter anónimo.

Aguardo então, da parte de V. Exa., uma resposta favorável a este pedido, para um posterior agendamento da aplicação.

Sem outro assunto e agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exa. e subscrevo-me

Atentamente,

Sandrina Esteves

Maria Mira