

Ensinar a ler, aprender a ler: uma análise das componentes linguísticas

Fernanda Leopoldina Viana

As componentes da competência de leitura

Carrol (1987) considera que o processo de leitura (eficiente) é complexo, e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Admite a existência de vários caminhos para atingir a competência em leitura, caminhos estes que reflectirão a ordem em que os vários elementos são aprendidos e praticados, bem como a eventualidade de uma maior ou menor adequação destes percursos às capacidades das crianças. É deste autor a síntese que apresentamos da descrição das diferentes componentes da competência de leitura de que as crianças, progressivamente, terão de se apropriar: i) adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler; ii) aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem; iii) aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica; iv) aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto; v) aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras não familiares; vi) aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons

representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto; vii) aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado; viii) aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Nesta descrição, poderemos verificar que há vários aspectos a ter em conta: i) linguagem oral; ii) processamento visual; iii) percepção e reconhecimento de palavras escritas; iv) cognição; v) afectos; e iv) interações culturais.

Várias competências são exigidas e/ou desenvolvidas no acto de ler. Analisaremos, de seguida, as principais competências relacionadas com a aquisição da leitura, embora nem todas elas apareçam unanimemente identificadas e valorizadas pelos vários autores e perspectivas. Nesta revisão daremos especial atenção aos aspectos linguísticos e às suas relações com o desempenho em leitura, com especial ênfase para o factor que tem sido apontado como crucial no processo de aprendizagem da leitura e alvo de inúmeras investigações nas últimas décadas: a consciência linguística (Downing & Valtin, 1984; Tunmer, Pratt & Herriman, 1984; Wagner & Torgesen, 1984; Adams, 1994).

Como dissemos, iremos centrar-nos em competências de cariz linguístico. É por demais sabido que um frágil domínio do código oral irá reflectir-se na compreensão do que é lido (Sim-Sim, 1995). Um dos indicadores deste domínio é o **conhecimento lexical** do sujeito, armazenado numa estrutura hipotética (léxico interno). Nesta mesma estrutura estão também armazenados os conhecimentos semânticos e sintácticos do sujeito (Alegria, 1985). Quando uma criança pequena reconhece e nomeia objectos ou animais (reais ou apresentados de forma pictórica), ela está a executar uma operação de acesso ao léxico. Um dos resultados desta operação pode ser a nomeação dos objectos ou animais, ou a evocação de uma série de associações que podem ter sido despoletadas por esses objectos ou imagens. A rapidez com que a criança encontra o nome desses objectos ou dessas imagens é um aspecto relevante a considerar quando falamos de conhecimento lexical. Com frequência vemos crianças que têm dificuldade em aceder a este léxico interno, que sabemos possuir, na medida em que já demonstraram a sua posse noutras situações. A expressão popular "tenho o nome debaixo da língua" reflecte precisamente esta dificuldade em aceder ao léxico interno. Há já estudos que consideram que esta capacidade de nomeação automática e rápida é um forte preditor do desempenho em leitura (Felton & Brown, 1990; Griffiths, 1991; Wolf & Obrégon, 1992; Schneider & Näsland, 1993).

A investigação de Vellutino (1987) evidencia que os maus leitores apresentam défices de linguagem, essencialmente ao nível da **organização sintáctica dos enunciados e do vocabulário**. A simples entrada na escola não é suficiente para fazer emergir estes problemas, principalmente porque os textos apresentados às crianças

no início da escolaridade (maioritariamente extraídos dos manuais escolares) não representam grandes desafios à competência linguística. As dificuldades surgem, principalmente, quando as estruturas das frases com que as crianças são confrontadas (geralmente em termos de escrita) se complexificam, isto é, à medida que a criança vai avançando na escolaridade.

Quanto ao domínio sintáctico, Tunmer (1990) considera que este pode interagir com o desempenho na leitura pelo menos a dois níveis: i) nas possibilidades de o leitor se auto-monitorizar na compreensão do texto; ii) na facilitação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava. Assim sendo, é evidente que o domínio sintáctico desempenha um papel importante na aquisição da leitura enquanto extracção de significado, já que facilita o acesso ao sentido.

Abordaremos agora, com mais detalhe, a competência que referimos como uma das que a investigação das últimas décadas tem considerado crucial: a **consciência linguística**. Quem de perto lida com crianças apercebe-se que, desde muito cedo (antes mesmo de serem capazes de uma correcta articulação da fala) elas são capazes de discriminar "faca" de "saca", ou "fumo" de "sumo" (Mann, 1986; Miller & Eimas, 1983). Assim sendo, vários autores (Clark, 1978; Marshall & Morton, 1978; Mattingly, 1984) defenderam que certos aspectos da consciência linguística seriam indissociáveis da aquisição da linguagem, havendo, desde muito cedo (2 anos) indicações sobre a existência de uma capacidade de reflectir sobre a língua quando as crianças: i) fazem observações a propósito da pronúncia de certas palavras ou do sotaque de certas pessoas; ii) fazem

ridade
los dos
) não
safios à
ca. As
rgem,
do as
que as
ntadas
escrita)
medida
ndo na

táctico,
que este
npenho
s níveis:
eitor se
eensão
ção da
ão de
que até
evidente
táctico
ortante
quanto
já que
entido.

n mais
a que
que a
écadas
ial: a
uem de
ercebe-
(antes
de uma
a) elas
r "faca"
sumo"
, 1983).
(Clark,
1978;
im que
ciência
ciáveis
agem,
2 anos)
ncia de
r sobre
ças: i).
sito da
s ou do
) fazem

exercícios de treino de pronúncia de fonemas recém-adquiridos; ou iii) inventam rimas. Há já bastante investigação que salienta o importante papel que certos jogos sonoros (como os contos rimados, as aliterações, as adivinhas) podem ter na descoberta da estrutura fonética da palavra (Savin, 1972; Lundberg, 1978; Liberman & Shankweiler, 1979). No entanto, como veremos, este conhecimento precoce da língua não deverá ser considerado ainda metalinguístico. Titone (1988) considera que a expressão "consciência linguística" tem subjacente um conhecimento implícito, não analisado, das funções e funcionamento da língua, e que a expressão "consciência metalinguística" nos remete para um conhecimento explícito das características e funções da linguagem (enquanto sistema de signos), conhecimento este generalizável a outras línguas. Assim, o prefixo *meta* seria reservado aos comportamentos que revelassem alguma capacidade de descentração do sujeito face à linguagem que utiliza. Todavia, antes de se ser capaz de considerar a língua como um objecto de análise e de conhecimento intencional, a criança tem de ser capaz de a conhecer de modo intuitivo e funcional. Poderemos dizer que os comportamentos metalinguísticos se tornam mais consistentes a partir dos 7 anos, em grande parte como consequência da aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético.

Os estudos efectuados sobre a emergência dos comportamentos metalinguísticos tiveram várias implicações no modo como se começou a conceptualizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Tornou-se evidente que, para aprender a ler, a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por palavras, e que estas, por sua vez, se decompõem em unidades menores. A

capacidade das crianças, no início da aprendizagem da leitura, para segmentar as frases em palavras, aparece altamente correlacionada com o desempenho em leitura posterior. Blachman (1991) por exemplo, considera que a noção por parte da criança de que o discurso oral pode ser segmentado em pedaços, pedaços estes que, por sua vez, podem ser representados por letras, facilita a apreensão das relações sistemáticas grafema/fonema. As dificuldades apresentadas por muitas crianças no processo de descodificação são explicadas por alguns autores como radicando na falta de consciência da estrutura segmental da fala (Freebody & Byrne, 1988; Juel, 1988; Blachman, 1991).

Por sua vez Ferreiro (1986; 1995) considera que, para aceder à leitura e à escrita, para além de saber *como* utilizar os diferentes elementos, a criança precisa de saber também algo *sobre* esses elementos. A importância destes factores é também determinada pelo nível de aprendizagem em que estamos a avaliar o desempenho em leitura. Assim, num primeiro momento, será importante que a criança saiba o que é a leitura e para que serve. Necessitará também de saber o que é uma palavra, uma frase, e as regras que regem esta nova forma de linguagem. As capacidades lexicais semânticas e fonológicas serão, a seguir, mobilizadas para, num terceiro momento, se fazer apelo às capacidades sintácticas. Atingida a automatização das capacidades básicas, automatização esta avaliada pela velocidade de leitura/tempo de reconhecimento, emerge a importância da capacidade de análise textual, essencial para um domínio cada vez maior da leitura. Esta capacidade de análise vai ser exigida pela maior complexidade dos textos com que os alunos vão sendo confrontados. Não havendo

problemas ao nível das diferentes competências requeridas, poderemos dizer que a prática da leitura se irá encarregando de as actualizar.

Os resultados de diversos estudos (Bohannon, Warren-Leubecker & Helper, 1984; Ryan & Ledger, 1984; Bowey, 1986 a, b; Bialystok Mitterer, 1987; Warren-Leubecker, 1987; Bentin, Deutsch & Liberman, 1990) sugerem que a aprendizagem inicial da leitura pode ser facilitada por dois aspectos distintos da consciência metalinguística: a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica teria uma influência directa na aquisição das correspondências fonema/grafema, isto é, no processo de descodificação. A consciência sintáctica, por sua vez, exerceria influência quer no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilitaria um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas, quer no reconhecimento das palavras, quer na compreensão do texto como um todo.

50

Refira-se no entanto que a maior parte dos estudos que fornecem suporte empírico da influência da consciência fonológica e da consciência sintáctica no desempenho ao nível da leitura (entendida como descodificação e compreensão), foram efectuados com crianças que tinham o inglês como língua materna, e que, na iniciação à leitura, seguiram metodologias globais. Os resultados de um estudo realizado com crianças de língua portuguesa (Rego, 1995) sugerem que a aprendizagem da leitura em ortografias mais regulares, recorrendo ao ensino explícito das correspondências grafema-fonema, não sofre as mesmas influências facilitadoras da consciência sintáctica.

Consciência fonológica

No início deste artigo vimos que o segundo passo a ser dado pela criança no caminho da construção da sua competência leitora era o de aprender a segmentar as palavras nos sons que as compunham. O valor predictivo e as fortes correlações existentes entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura foram já bastante estudados (Williams, 1984; Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1994). Quer os resultados dos estudos correlacionais, quer os dos estudos desenvolvimentais, são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica, estão posteriormente situadas entre os melhores leitores. Paralelamente, as que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica, estão, anos mais tarde, entre os maus leitores. Tais resultados podem levar-nos a hipotetizar que o treino da consciência fonológica poderia ser usado na prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura. Os estudos sobre o efeito do treino (Tornéus, 1984; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Lundberg *et al.*, 1988; Cunningham, 1990; Ball & Blachman, 1991) apontam para as seguintes conclusões: i) a consciência fonológica possui um efeito facilitador no desenvolvimento inicial de leitura e pode ser treinada; ii) que este efeito é maior nas crianças que possuem, à partida, níveis de segmentação mais baixos, e quando as conexões entre os segmentos sonoros e as letras são explicitadas.

Postas as coisas desta maneira, o treino de análise fonémica poderia ser o "ovo de Colombo" para prevenir as dificuldades ao nível da leitura. Os estudos experimentais de Bradley e Bryant (1983, 1985), no entanto, advertem para o facto

de o foném acess fonol prese clara atrav

O est (1987) impoi nível meto da lei avalia no ini da co um post meto A cor fono signif uma deixa tinha dava foném esta a vari no ini impo inadé falha (quer entác dos s comi estuo ensin influé as fr nível início

Ao lo ter d relaça leit meta tamt dos r têm dese imp corre

de o treino isolado de análise fonémica, por si só, não facilita o acesso à leitura e à escrita. O treino fonológico tem de decorrer na presença da escrita, para que fique clara a simbolização dos sons através das letras.

O estudo de Perfetti e colaboradores (1987) por sua vez subordina a importância das competências ao nível da consciência fonológica à metodologia utilizada para o ensino da leitura. Neste estudo, os autores avaliaram dois grupos de crianças no início da escolaridade, ao nível da consciência fonológica. Cada um dos grupos seguiu posteriormente diferentes metodologias de ensino da leitura. A correlação entre as competências fonológicas e a leitura era significativa para o grupo que seguiu uma abordagem global, mas deixava de existir para o grupo que tinha seguido uma abordagem que dava ênfase aos aspectos fonémicos. Ehri (1989) corrobora esta inferência, considerando que a variação na competência fonémica no início da escolaridade só se torna importante quando o ensino é inadequado. Quando a instrução falha na explicitação do fonema (quer na leitura, quer na ortografia), então os alunos têm que se socorrer dos seus recursos para descobrir como o sistema funciona. Estes estudos mostram como o tipo de ensino ministrado pode exercer uma influência determinante e colmatar as fragilidades apresentadas ao nível da consciência fonológica no início da escolaridade.

Ao longo destas linhas pensamos ter deixado clara a existência de relações entre desempenho em leitura e capacidades metalinguísticas. Estas relações são também reforçadas pelo exame dos maus leitores. Os maus leitores têm, geralmente, piores desempenhos em tarefas que implicam a aplicação das correspondências grafema/fonema,

e são menos competentes na utilização de estratégias de antecipação quando não identificam uma palavra (Siegel & Ryan, 1988; Tunmer & Nesdale, 1985; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Forrest-Pressley & Waller, 1984). Isto poderá parecer um pouco contraditório, na medida em que outros estudos demonstram que as estratégias de "adivinhação" são estratégias típicas de maus leitores ou de leitores iniciais (Nicholson, 1986; Sprenger-Charolles, 1987; Stanovich, 1989). Provavelmente o que se passa é que os maus leitores, ao usarem-nas menos bem, são mais facilmente identificados. Como adianta Perfetti (1989), as hipóteses sobre as palavras servem mais para certificar o seu reconhecimento do que propriamente para as identificar de modo directo. Assim sendo, não será de estranhar que, nos bons leitores, a identificação das palavras lidas seja mais rápida e menos dependente dos contextos do que nos maus leitores.

A competência no **processamento fonológico** surge também hoje como uma das mais claramente relacionadas com o desempenho em leitura. Com efeito, bastante investigação evidencia a associação entre as competências nas tarefas de memória de trabalho para material verbal e o posterior desempenho em leitura (Torgesen, 1978; Wagner & Torgesen, 1987; Jorm, 1983; Gathercole & Baddeley, 1995). Vernon (1977) relaciona os problemas de leitura com problemas de memória, sustentando que, para ler e escrever, a criança necessita recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta exigência está associada ao facto de a leitura e a escrita exigirem a transposição em grafemas, respeitando a sua ordem espacial. A troca frequente de *per* por *pre*, poderá ser explicada à luz desta concepção. A criança percebe que, por exemplo, a palavra *prato* tem o fonema /r/, mas, faltando

a lembrança da sua ordem temporal (eventualmente associada também à falta do padrão consoante/vogal/consoante), poderá escrever *parto*. Segundo Vernon, há uma integração intermodal de padrões visuo-espaciais e auditivo-temporais, na qual a memória desempenha um importante papel: Esta integração intermodal pode ser prejudicada pelas falhas na memória sequencial. A investigação de Swanson (1983) mostrou que os maus leitores não usam estratégias de memória adequadas, defendendo que podem ser ensinadas às crianças estratégias de memorização, apoiadas em material significativo.

Golbert (1988) considera que a investigação efectuada sobre os problemas de leitura tem vindo a evidenciar o papel dos défices de memória. Assim, nos maus leitores, verificam-se: i) dificuldades na memória a curto prazo para reter sons, palavras e frases; ii) dificuldades em manter a ordem da informação linguística, com repercussões na leitura, já que esta necessita de uma capacidade de memória sequencial íntegra; iii) lentidão na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo, dificultando a transformação de um código visual no seu equivalente fonológico e também semântico. Dado que os problemas de memória geralmente aparecem confinados ao material verbal, uma das tarefas mais usadas na avaliação desta competência é a memorização de pseudo-palavras. Os leitores de mais fraco desempenho apresentam também um desempenho francamente inferior nesta tarefa (Brady, Shankweiler & Mann, 1983; Snowling *et al.*, 1986). Apesar dos dados não permitirem, de forma inequívoca, afirmar um nexo de causalidade entre dificuldades ao nível da memória de trabalho para material verbal e as dificuldades de leitura, as investigações são, no

entanto, consistentes com a hipótese de a memória fonológica desempenhar um papel crítico no desenvolvimento da competência de leitura, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade. Não é de excluir, porém, que as competências de memória fonológica sejam também influenciadas pelo maior ou menor sucesso obtido na leitura. Só uma abordagem longitudinal permitirá clarificar o sentido destas influências.

Implicações no ensino-aprendizagem da leitura

A investigação das últimas décadas, relativamente à aprendizagem da leitura na sua fase inicial, revelou a importância de variáveis de cariz linguístico para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. De entre estas variáveis, destaca-se o desenvolvimento da linguagem oral e a capacidade para reflectir sobre esta mesma linguagem. Vellutino (1987) sustenta que os problemas de leitura radicam em problemas mais ou menos subtis de linguagem. Esta subtilidade refere-se justamente à forma como processamos linguisticamente a informação, salientando que a qualidade da base linguística sobre a qual se vão apoiar a percepção visual e auditiva, a memória, a integração dos estímulos visuo-espaciais em sequências temporais, vai ditar o modo como a informação linguística é processada. Esta nova perspectiva sobre a aprendizagem da leitura e sobre os problemas que a sua aprendizagem levanta a muitas crianças, tem evidenciado o que, em termos pedagógicos deve ser tomado em conta. Todavia, o que verificamos é que os resultados da investigação demoram a chegar à prática, e o contingente de crianças que apresentam dificuldades em aceder à leitura vai engrossando de ano para ano. Golbert (1988) é peremptória ao afirmar que "uma boa parte das

dificul
serã
meto
consi
que
(p. 10)

Que n
adequ
em te
fónica
métod
prese
abord
esper
(Aus
Rodr
a col
esser
por
códig
relaç
qual
artic
escre
precis
espe
junto
de c
nom
imag
mot
autó
com
eficá
utiliz
(Ch
nec
orga
criar
e a
que
ling

Por
as
Teb
esp
est
esc
nã
nã
e re
Por
pre
cor

com a
nológica
rítico no
etência
rimeiros
ão é de
e as
emória
mbém
u menor
Só uma
ermitirá
destas

lécdas,
gem da
velou a
de cariz
sso da
a escrita.
lestaca-
guagem
reflectir
uagem.
que os
cam em
s subtis
a refere-
l como
nente a
que a
ca sobre
cepção
ória, a
s visuo-
mporais,
ormação
sta nova
dizagem
nas que
vanta a
nciado o
os deve
davia, o
sultados
a chegar
ente de
entam
itura vai
ra ano.
tória ao
rte das

dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral" (p. 10).

Que metodologias serão então mais adequadas? Poderemos dizer que, em termos evolutivos, os métodos fónicos cederam protagonismo aos métodos globais, assistindo-se no presente a uma reabilitação das abordagens fónicas. Vários são os especialistas em educação infantil (Ausubel, 1978; Secadas & Rodriguez, 1981) que as aconselham, invocando essencialmente razões de "eficácia", por exemplo: na aquisição do código; no estabelecimento das relações grafema/fonema, sem os quais não haverá leitura; na articulação dos processos de ler e escrever, conduzindo a uma maior precisão de ambos; no domínio das especificidades de cada idioma; junto de crianças com dificuldades de ordem motora ou psíquica, nomeadamente se associadas a imagens visuais, auditivas e motoras, ou na promoção da autonomia leitora. A análise comparativa efectuada sobre a eficácia das diferentes metodologias utilizadas para o ensino da leitura (Chall, 1967), apontam para a necessidade de o ensino estar organizado no sentido de ajudar a criança a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica esta mesma forma de linguagem.

Por um lado, como o demonstraram as investigações de Ferreiro & Teberosky (1979), as intuições espontâneas das crianças, quando esta se confronta com a língua escrita, são hipóteses silábicas e não fonéticas. Isto é, é a sílaba (e não o fonema) a unidade aparente e reconhecível da corrente acústica. Porém, para aprender a ler, a criança precisa de aceder ao fonema. Se, como nos diz Alegria (1985, p. 91)

"o ser humano não chega espontaneamente a descobrir a estrutura fonética da língua" é preciso então que as estratégias de ensino da leitura ajudem a criança "a captar a existência dessas unidade mínimas e abstractas que são os fonemas" (Clément, 1987, p.15). Como? Precisamente através do uso de metodologias de iniciação à leitura que ajudem a criança a tomar consciência da estrutura fonética da língua. Neste sentido, alertamos para alguns aspectos relevantes que a investigação mostrou desempenharem um papel importante na aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que convidamos à reflexão e ao questionamento de algumas estratégias de ensino ainda hoje muito utilizadas.

1.

Desenvolver a consciência fonémica. As dificuldades de discriminação fonémica apresentadas por muitas crianças são um indicador de que, paralelamente à representação gráfica dos sons, as crianças precisam de mais vivência, de mais exploração e de ajuda na consciencialização dos sons da língua. É absurdo pedir a uma criança que represente algo que não conhece. (Golbert, 1988).

2.

Ajudar as crianças a pronunciarem correctamente as palavras e a sentirem o funcionamento dos seus órgãos fonadores, para melhor entenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da noção de fonema e da sua sequência nas palavras. Muitas das confusões relatadas pelos professores residem nas inflexões contínuas (f-v; c-z e x-j). A este respeito João de Deus (1876) alerta para o parentesco destes pares dizendo que "a primeira se pronuncia como a segunda, com a mesma disposição de órgãos, com a diferença de que na primeira há

só fôlego e na segunda há essa meia voz a que chamamos gemido. O j é um x mais forte, um x gemido, vozeado..."(Cartilha Maternal,p. 25).

3.

Ajudar as crianças a descobrirem que o contexto das letras determina o seu valor sonoro, tornando-as, em cada hesitação, "analistas de linguagem".

4.

A introdução das diferentes letras deve ser efectuada em função do seu número de valores. Morais (1994) postula que será mais eficaz começar a aprendizagem das correspondências pelas letras que podem ser pronunciadas isoladamente. A iniciação pelas fricativas era já utilizado por Borel-Maisonny para a reeducação das crianças disléxicas.

5.

Ajudar a criança a ser analista de linguagem. Sabendo, desde cedo, que uma letra pode ter vários valores, mais cedo surge na criança a dúvida: - que letras podem fazer este som?

6.

Não apresentar à criança a língua escrita como regular e fácil, para, quase no final do ano lectivo, se dizer que afinal a nossa língua é difícil, tem muitos truques, partindo-se para o estudo dos "casos". Até que ponto a omissão de M, N, R, L ou S em posição final de sílaba não reflecte a influência de formas de alfabetização incorrectas?

7.

Distinção entre nome das letras e valor sonoro das letras, fonte de inúmeras confusões. Facê à abordagem que fizeram, para muitas crianças a forma lógica de escrever "tapete" é "tapt". Assim, começam por escrever ta (precisando de um t+a) depois acrescentam p (cujo nome é PÊ e se lê "pe") + t (cujo nome é TÊ e

se lê "te"). Não nos podemos esquecer que as consoantes não têm, na generalidade, valor proferível. Tomemos o exemplo da letra M (que é uma oclusiva sem valor proferível). Se ensinamos que o valor sonoro da letra M é "me" não nos podemos admirar que a criança ao escrever por exemplo a palavra "campo" omita a letra M, escrevendo "capo". A palavra campo não tem o som "me". A letra M, por exemplo, só deveria ser ensinada após a criança ter a noção da nasalização.

8.

Ajudar a criança a utilizar adequadamente duas fontes de informação: i) a informação visual, e ii) a informação não visual (Smith, 1983; Crowder, 1985).

9.

Promover o desenvolvimento da memória fonológica. Se a memória desempenha um papel importante no processamento da informação linguística, é importante que a planificação do processo de ensino/aprendizagem inclua estratégias que visem o desenvolvimento desta capacidade. Mais uma vez se chama a atenção para a necessidade da utilização de material significativo para a criança.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Massachusetts: Mit Press.
- Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância Y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: a cognitive view*. N.York: Holt Reinhart & Winston.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.
- Bentin, S., Deutsch, A. & Liberman, I. Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 147-172.
- Bialystok, E. & Mitterer, J. (1987). Metalinguistic differences among three kind of readers. *Journal of Educational Psychology*, 79, 147-153.
- Blachmann, B. (1991). Getting ready: learning how print maps to speech. In J. Kavanagh (Ed.), *The Language Continuum: From Infancy to Literacy*. Parkton, MD: York Press.
- Bohannon, J. N., Warren-Leubecker, A. & Helper, N. (1984). Word order awareness and early reading. *Child Development*, 55, 1541-1548.
- Bowey, J. A. (1986a). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.
- Bowey, J. A. (1986b). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301 (3), 419-421.
- Bradley, L. & Bryant, P. F. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brady, S., Shankweiler, D. & Mann, V. (1983). Speech Perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 345-367.
- Carrol, J. B. (1987). The nature of the reading process. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (3rd Ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Chall, J. S. (1967, 1983). *Learning to read: the great debat*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer Verlag.
- Clément, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infância y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- Crowder, L. (1985). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Deus, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Porto: Typ. de Antonio José da Silva Teixeira.
- Downing, J. & Valtin, R. (Eds., 1984). *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag.
- Ehri, L. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (6), 356-365.
- Felton, R. H. & Brown, I. S. (1990). Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure. *Reading and Writing*, 2, 39-59.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Forrest-Pressley, D. L. & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. Berlin: Springer-Verlag.
- Freebody, P. & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: relations to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23 (4), 441-453.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (Eds., 1995). *Working memory and language*. U.K.: Erlbaum Associates.
- Golbert, C. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Griffiths, P. (1991). Word-finding ability and design fluency in developmental dyslexia. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 47-60.
- Jorm, A. F. (1983). Specific reading retardation and working memory: a review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet and teaching to read. In L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory*

and practice of early reading, Vol 2. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Lundberg, I. (1978). Aspects of linguistic awareness related to reading. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child conception of language*. Berlin: Springer Verlag.

Lundberg, I., Frost, J. & Ole-Peter, P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.

Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.

Marshall, J. C. & Morton, J. (1978). On the mechanics of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child conception of language*. Berlin: Springer Verlag.

Mattingly, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.

Miller, J. L. & Eimas, P. D. (1983). Studies in the categorization of speech by infants. *Cognition*, 13, 135-16.

Morais, J. (1994). *L'Art de Lire*. Paris: Edition Odile Jacob.

Nicholson, T. (1986). Reading is not a guessing game: the great debate revisited. *Reading Psychology*, 7, 197-210.

Perfetti, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti Lecteur: Recherches Empiriques et Implications Pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic awareness and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 283-319.

Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por factores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, (1), 51-60.

Ryan, E. B. & Ledger, G. W. (1984). Learning to attend to sentence structure: links between metalinguistic development and reading. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language Awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.

Savin, H. B. (1972). What the child knows about speech when he starts to learn to read. In J. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.

Schneider, W. & Näslund, J. C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: results of the Munich longitudinal study on

the genesis of individual competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), 273-287.

Secadas, F. & Rodríguez, M. T. (1981). Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura. *Studia Paedagogica*, 7, 36-42.

Siegel, L. S. & Ryan, E. B. (1988). Development of grammatical-sensitivity, phonological, and short-term memory skills in normally achieving and learning disabled children. *Developmental Psychology*, 24, 28-37.

Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Smith, F. (1983). *Compréhension de la Lecture: análisis psicolinguístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

Snowling, M.; Goulandris, N.; Bowlby, M.; Howell, P. (1986). Segmentation and speech perception in relation to reading skill: a developmental analysis. *Journal of Child Psychology*, 41, 489-507.

Sprenger-Charolles, L. (1987). L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés: approche psycholinguistique. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 77-106.

Stanovich, K. E. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. R. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.

Swanson, H. L. (1983). Relations among metamemory, rehearsal activities and word recall of learning disabled and non disabled readers. *British Journal of Educational Psychology*, 53 (2), 186-194.

Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading - children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2), 61-72.

Tornéus, M. C. (1984). Phonological awareness and reading. A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76, 1346-1358.

Tunmer, W. E. & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic representation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.

Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.

Tunmer, W. F.; Pratt, C.; Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer Verlag.

Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Scientific*

tencias
chology

1981).
zaje de
36-42.
(1988).
nsitivity,
ory skills
disabled
; 24, 28-

olver a
In A. D.
gias em

n de la
a lectura
l Trillas.
lby, M.;
speech
skill: a
of Child

1987).
et ses
istique.
77-106.
ion des
rtissage
Perfetti
erches
giques.

A. E. &
essing
rgarten
Journal
38, 175-

among
nd word
lisabled
ational

nguistic
dren's
levista
61-72.
logical
nd egg
hology,

(1985).
ginning
hology,

nguage
g. New
ies, 25,

r, M. L.
hildren:
Berlin:

ientific

American, 256 (3), 34-41.

Vernon, M. (1977). Varieties of deficiency on the reading processes. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 396-410.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.

Warren-Leubecker, A. (1987). Competence and performance factors in word order awareness and early reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 62-80.

Williams, J. P. (1984). Phonemic analysis and how it relates to reading. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 240-245.

Wolf, M. & Obregón, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*, 42, 219-247.