



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo e a
relação com o maior ou menor sucesso na sua
aquisição**

Alexandra Isabel Negreiros Mendes Fialho
Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes Moreira

Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor

Dissertação

Évora, 2014/2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo e a
relação com o maior ou menor sucesso na sua
aquisição**

Alexandra Isabel Negreiros Mendes Fialho
Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria de Lurdes Moreira

Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor

Dissertação

Évora, 2014/2015

Resumo

A leitura e a escrita desempenham um papel extremamente importante nas nossas vidas, visto que, constituem ferramentas básicas para a aquisição de outros conhecimentos ao longo da vida, desta forma o sucesso no seu domínio é fundamental. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo perceber qual a abordagem inicial à linguagem escrita que os professores do 1º ciclo desenvolvem junto dos seus alunos, no 1º ano de escolaridade, e como perspetivam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças. O estudo foi desenvolvido junto de professores do 1º ciclo, que se encontravam a lecionar nos Agrupamentos de escola de Évora, no ano letivo de 2014/2015. A partir de uma entrevista semi-estruturada, recolheu-se a opinião dos professores sobre a adequada abordagem à linguagem escrita, no sentido da promoção do sucesso na aquisição desta competência fundamental. Os resultados mostram que os professores de 1º ciclo inquiridos, estão conscientes de que a realização de uma abordagem inicial à linguagem escrita, junto das crianças que estão a iniciar o processo de aquisição dessas competências é benéfica e facilitadora, desenvolvendo estratégias variadas nesse sentido.

Palavras-Chave: linguagem escrita, abordagem inicial, dificuldades de aprendizagem, professores de 1º ciclo.

Abstract

Initial approach to the written language in the 1st grade and the relationship with more or less success in its acquisition

Reading and writing have an extremely important role in our lives, as they constitute basic tools for the acquisition of other knowledge throughout life, so the success in its domain is essential. In this sense, the objective this study is to understand what the initial approach to written language that the primary school teachers develop with their students in the 1st grade, and how they perspective the process of learning to read and write of children. The study was developed with teachers of the primary school, who were to teach in Évora school groupings in the school year 2014/2015. From a semi-structured interview, retract the opinion of the teachers about the proper approach to written language, with the goal of promoting the success in acquiring this important competency. The results show that this teachers cycle respondents are aware that carrying out an initial approach to written language to children who are starting the process of acquiring these skills is beneficial and facilitator, developing various strategies whit this purpose.

Keywords: written language, initial approach, learning disabilities, primary school teachers.

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria de Lurdes Moreira pela forma como me orientou na elaboração deste trabalho e pela disponibilidade e incentivo.

Agradeço o contributo de todos os professores que participaram nesta investigação e sem os quais a mesma não teria sido possível.

Aos meus pais, a quem devo tudo.

Aos meus amigos pela força e pelo apoio.

E ao Gião a quem dedico este trabalho.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	9
1. Da linguagem oral à linguagem escrita.....	9
2. A linguagem escrita.....	10
2.1. A importância do domínio da linguagem escrita.....	11
2.2. Processos cognitivos implicados na leitura.....	12
2.3. Modelos de leitura.....	14
2.3.1. Modelos ascendentes.....	14
2.3.2. Modelos descendentes.....	16
2.3.3. Modelos interativos.....	17
3. A aprendizagem da linguagem escrita.....	19
3.1. O que é necessário para aprender a ler?.....	19
3.2. Concepções infantis sobre a linguagem escrita.....	21
3.2.1. Concepções acerca da funcionalidade da linguagem escrita.....	21
3.2.2. Concepções acerca de aspetos conceptuais da linguagem escrita.....	23
3.2.3. Concepções acerca de aspetos figurativos da linguagem escrita.....	25
3.3. A importância da consciência fonológica e do conhecimento do nome das letras para a aprendizagem da linguagem escrita.....	26
3.4. A motivação e a aprendizagem da linguagem escrita.....	28
3.5. A abordagem inicial à linguagem escrita.....	30
3.5.1. O papel do educador/professor.....	31
3.6. Métodos de ensino da leitura.....	34
4. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.....	37
4.1. Dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atraso na leitura.....	38
4.2. Dificuldades específicas na aprendizagem	

da leitura – Dislexia.....	38
4.2.1. Principais sinais/características.....	39
4.2.2. Estratégias de intervenção educativa.....	41
4.3. Disortografia.....	44
4.3.1. Principais sinais/características.....	44
4.3.2. Estratégias de intervenção educativa.....	44
4.4. Disgrafia.....	45
4.4.1. Principais sinais/características.....	45
4.4.2. Estratégias de intervenção educativa.....	46
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
1. Objetivos.....	46
2. Questões de investigação.....	47
3. Tipo de estudo.....	47
4. População e Amostra.....	47
5. Instrumento.....	48
6. Procedimentos.....	48
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I: Idade.....	50
Quadro II: Sexo.....	51
Quadro III: Tempo de serviço.....	51
Quadro IV: Formação.....	52
Quadro V: Funções extraordinárias.....	52
Quadro VI: Significado atribuído à abordagem inicial da linguagem escrita no pré-escolar.....	53
Quadro VII: Significado atribuído à abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ano do ensino básico.....	55
Quadro VIII: contemplação dos conhecimentos adquiridos anteriormente.....	56
Quadro IX: Estratégias utilizadas pelos professores do 1º ciclo.....	58
Quadro X: Método de leitura utilizado pelos professores do 1º ciclo.....	61
Quadro XI: Experiência/Conhecimento.....	62
Quadro XII: Prática Pedagógica.....	64

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem escrita assume uma importância indiscutível na vida do indivíduo. O domínio desta competência está socialmente ligado à entrada no 1º ano do ensino básico, é nesse momento que a criança espera “ler sozinha”. No entanto, a vontade e o entusiasmo por aprender a ler e a escrever acaba muitas vezes por se transformar em desmotivação e desinteresse, o processo de aprendizagem torna-se moroso e não coincide com o idealizado e esperado pela criança, podendo na maior parte dos casos acarretar enormes consequências não só a nível académico, mas também a nível pessoal, social e profissional (Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009).

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita funciona como a base para todas as aprendizagens escolares, tornando-se assim princípios fundamentais para o sucesso do indivíduo em várias perspetivas ao longo da sua vida. Na realidade, muitas crianças fracassam no seu percurso escolar porque não dominam as competências básicas da linguagem escrita. Assim sendo, os vários trabalhos de investigação que têm sido realizados com o intuito de se compreenderem os processos cognitivos implícitos na aprendizagem da leitura e escrita, bem como na identificação das capacidades que facilitam essa aprendizagem (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Alves Martins, 1996; Ferreira & Teberosky, 1999; Mata, 2008a, 2008b; Alves Martins & Farinha, 2006; entre outros), tornam-se de grande importância e pertinência.

Sabe-se que, a entrada formal no mundo das letras, ou seja, a aprendizagem da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade, pode ser decisiva para o maior ou menor sucesso da criança nessa habilidade (Cruz, 2007; Mata, 2008a, Sim-Sim, 2009; Alves Martins, Mata & Silva, 2014). Desta forma, se a abordagem inicial à linguagem escrita se mostra pobre e desinteressante, existe uma grande possibilidade das crianças virem a desenvolver dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e conseqüentemente uma série de problemas em posteriores aquisições. É nesta medida que surge o objetivo principal da presente investigação – analisar a importância que os professores do 1º ciclo atribuem à abordagem inicial à linguagem escrita junto dos seus alunos, no 1º ano de escolaridade, e a forma como perspetivam o processo de aprendizagem das competências da leitura e da escrita por parte da criança.

É também facto que, a educação pré-escolar funciona como o primeiro passo de um longo caminho no desenvolvimento de competências académicas e sociais (Mata, 2004, 2008a, 2008b, 2010; Santos & Alves Martins, 2009). Assim, também o processo de aprendizagem da linguagem escrita pode e deve iniciar-se nesta fase, pois é em idade pré-escolar que as crianças começam a

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

interrogar-se e a desenvolver concepções sobre a linguagem escrita, ou seja, é nesta fase que as crianças demonstram as primeiras ideias não convencionais sobre a funcionalidade e as peculiaridades da escrita (Alves Martins, 1991; Ferreiro & Teberosk, 1991; Mata, 2004, 2008a, 2008b; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Alves Martins & Farinha, 2006; Santos & Alves Martins, 2009; Santos & Alves Martins, 2010; Alves Martins, Mata & Silva, 2014), devendo assim, serem devidamente estimuladas e expostas a situações e contextos que envolvam o contacto com a linguagem escrita, bem como, a episódios de interação com adultos e até mesmo com outras crianças em ambientes promotores de leitura e escrita (Mata, 2008a; Branco & Alves Martins, 2009; Alves Martins, Mata & Silva, 2014). Deste modo, desde idades muito precoces as crianças desenvolvem concepções acerca da funcionalidade da linguagem escrita, dos seus aspetos figurativos e conceptuais (Alves Martins, 1991, 1994; Chauveau & Rogovas-Chaveau, 1994; Besse, 1996; Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 1996; Chauveau, 1997; Mata, 2008a, 2008b). Contudo, existem ainda educadores de infância que regem as suas práticas relacionadas com a linguagem escrita através da antiga perspetiva desta aprendizagem (Horta, 2008), onde eram contempladas as atividades que levavam ao desenvolvimento de pré-requisitos básicos da leitura e da escrita, ou seja, capacidades que eram consideradas essenciais para a criança adquirir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, entre elas destacavam-se a coordenação perceptivo-motora, espacial e temporal, assim como, um certo desenvolvimento intelectual e uma determinada discriminação lateral, visual e auditiva (Alves Martins, 1991; Valente & Alves Martins, 2004; Mata, 2008a).

Por sua vez, é considerado de extrema importância os professores de 1º ciclo do ensino básico valorizarem as aprendizagens e conceptualizações que as crianças possam já trazer apreendidas de um contexto pré-escolar, na sua prática pedagógica principalmente numa fase inicial do processo de aquisição da leitura e da escrita. Revestindo-se também de igual importância a realização de uma abordagem inicial à linguagem escrita, onde se interpelem os seus aspetos figurativos, conceptuais e relacionados à sua funcionalidade, dando a conhecer as variadas formas de uso da leitura e da escrita, bem como as características do nosso sistema de escrita (Alves Martins & Silva, 1999; Alves Martins & Farinha, 2006; Mata, 2008a, 2008b).

Posto isto, surgem como objetivos específicos desta investigação: conhecer o perfil dos professores de 1º ciclo a nível profissional; conhecer as concepções que os professores de 1º ciclo têm acerca da abordagem da linguagem escrita em contexto pré-escolar; conhecer a importância que os professores de 1º ciclo atribuem à abordagem inicial da linguagem escrita na aprendizagem da

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

leitura e da escrita; identificar as estratégias adotadas pelos professores de 1º ciclo relativamente à abordagem inicial da linguagem escrita; conhecer a metodologia de trabalho dos professores de 1º ciclo no âmbito do ensino formal da leitura e da escrita; identificar os conhecimentos que os professores de 1º ciclo têm sobre as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita; e finalmente, conhecer as estratégias que os professores de 1º ciclo utilizam perante alunos detentores de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por conseguinte, estabeleceram-se as seguintes questões de investigação: 1) Os professores do 1º ciclo do ensino básico contemplam os conhecimentos das crianças adquiridos anteriormente à aprendizagem formal da linguagem escrita, quando lecionam o 1º ano de escolaridade? 2) Qual a abordagem inicial à linguagem escrita realizada pelos professores do 1º ciclo? 3) Qual a metodologia de trabalho dos professores de 1º ciclo no que diz respeito ao ensino formal da leitura e da escrita? 4) Como reagem os professores do 1º ciclo perante as dificuldades e desmotivações das crianças na aprendizagem da linguagem escrita?

A presente dissertação é estruturada em cinco capítulos distintos. Sendo o primeiro dos quais de natureza teórica, onde se apresenta uma resenha teórica acerca da aprendizagem da linguagem escrita, nela são abordadas as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita; o conceito do ato de ler; é apresentada uma reflexão sobre a importância da leitura e da escrita na vida do indivíduo enquanto criança e adulto; e são explicitados os processos cognitivos implicados na leitura, bem como os modelos de leitura. É também abordado o processo da aprendizagem da linguagem escrita, onde são debatidos aspetos como: o que é preciso para aprender a ler, as concepções infantis sobre a linguagem escrita, a importância da consciência fonológica e do conhecimento do nome das letras, a motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, a abordagem inicial à linguagem escrita e os métodos de ensino da leitura. Por fim é feita uma síntese sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. O segundo capítulo é constituído pela metodologia da investigação, onde são referidos os objetivos e as questões de investigação, a tipologia em causa, a amostra e a escolha do instrumento, assim como, os procedimentos envolvidos no decorrer da investigação. No terceiro capítulo são apresentados os resultados obtidos e realizada a sua discussão. Por fim, no quarto capítulo são enquadradas as conclusões auferidas deste estudo.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. Da Linguagem Oral à Linguagem Escrita

A linguagem assume uma importância extrema na nossa sociedade, pois é considerada como um elemento fundamental nos seus vários domínios principalmente nas relações interpessoais, é através dela que nos exprimimos, que comunicamos, que aprendemos e que pensamos (Sim-Sim, 2007a).

Cruz (2007) define a linguagem como uma presença filogenética e ontogenética, pois todos os seres humanos a possuem e a usam desde que se conhecem como tal, mesmo os bebés que ainda não desenvolveram a fala possuem linguagem. Para o autor, a linguagem encontra-se organizada numa hierarquia de sistemas verbais e não verbais, nomeadamente, a linguagem auditiva ou falada e a linguagem visual ou escrita.

A linguagem entende-se como uma ferramenta construída pelo Homem com dois propósitos: a interação social (comunicação); e o pensamento generalizado (construção de conceitos e significados) (Vygotsky, 1993).

A linguagem oral constitui a base da linguagem escrita, é através dela que é possível compreender a origem e o funcionamento da leitura e da escrita, estando assim intimamente ligadas (Lopes, 2004; Sim-Sim, 2007a).

A linguagem falada, ou seja, a linguagem oral corresponde à capacidade de captar e compreender as mensagens que um interlocutor está a transmitir e a expressar ideias através da fala, enquanto que, a linguagem escrita se define como a capacidade de compreender as mensagens em forma de letras e expressar ideias através da escrita (Cruz, 2007).

Se em tempos estes dois sistemas de linguagem, oral e escrita, eram vistos como duas habilidades dissociadas e independentes uma da outra, hoje em dia, os autores são consensuais em considerarem a sua inter-relação, na medida em que, a linguagem oral é precedente da escrita, logo para ocorrer a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial recorrer a aprendizagens anteriores, nomeadamente, a correta aquisição e desenvolvimento da linguagem oral (Garton & Pratt, 1998).

É também facto que a literacia, capacidade de ler e de escrever, é construída tendo por base uma boa linguagem oral adquirida na infância e nos primeiros anos de vida, podendo afirmar-se que “a linguagem oral com que a criança chega à escola é a base da linguagem escrita com que passará a confrontar-se” (Sim-Sim, 2007b, p. 30).

A linguagem escrita é considerada uma invenção cultural recente, quando comparada com o desenvolvimento do uso e da compreensão da linguagem oral, estimando-se a sua existência há cerca de 5000 anos (Sim-Sim, 2001). Esta nasce da necessidade de se codificar a linguagem oral, no sentido de eternizar aquilo que se pretende comunicar, de transformar a fala numa forma transportável e conservável (Alves Martins & Horta, 2004).

A linguagem oral adquire-se mas também se deve aprender, ou seja, deve estar devidamente consolidada e enriquecida para assim dar origem a uma boa aprendizagem da linguagem escrita (Pinto, 1998).

Por conseguinte, pode-se concluir que quanto maior for a capacidade linguística da criança maior será a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento das suas competências de escrita (Barbeiro, 1999).

A oralidade e a escrita partilham assim a mesma finalidade – a comunicação – mas apresentam também características distintas. Enquanto a compreensão e a produção oral constituem os usos primários da língua, a leitura e a expressão escrita correspondem a usos secundários (Sim-Sim, 2009).

“No processo prodigioso da comunicação verbal, a linguagem escrita é um acessório cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças” (Pinker, 1994 citado por Sim-Sim, 2009 p.9).

2. A Linguagem Escrita

A linguagem escrita é um sistema de linguagem, criado pelo Homem, com o objetivo de representar a linguagem falada (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2007a), cuja aprendizagem envolve a aquisição da leitura e da escrita e é considerada formal, no entanto e tal como todas as aprendizagens, ocorre num contexto social onde o sujeito assume um papel ativo (Vygotsky, 1993).

O ato de ler faz parte da linguagem escrita e é definido de formas diferentes por vários autores, não havendo uma definição comum. Viana e Teixeira (2002) sintetizam, na sua obra, algumas das definições mais pertinentes de leitura, entre elas:

- ➔ Lerroy-Boussion (1968) entende a leitura como uma associação entre signos gráficos e símbolos do discurso;
- ➔ Carroll (1964) acredita que ler envolve a perceção e a compreensão daquilo que está escrito;
- ➔ Goodman (1968) vê a leitura como uma relação entre as experiências e os conhecimentos

precedentes do leitor;

- Para Spache e Spache (1977) a leitura é um processo multifacetado e multidimensional, um processo de desenvolvimento que vai desde o reconhecimento da palavra até à participação de processo de nível superior.

Sim-Sim (2009, p.9) entende o ato de ler como:

...um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.

Segundo Brandão e Micheletti (2002, p.9) a leitura é entendida como:

...um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

2.1. A importância do domínio da linguagem escrita

Segundo Alves Martins & Silva (1999, p. 49) “a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade”, enfrentar com sucesso esse desafio torna-se essencial para a independência e autonomia da criança no seu futuro, uma vez que o mundo em que estão inseridas é constantemente dominado pela linguagem escrita, sendo assim atribuída à sua aquisição uma importância social.

A competência da leitura e da escrita é considerada a habilidade académica primordial para tantas outras aprendizagens ao longo da vida do indivíduo, nomeadamente, as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, sendo considerada uma condição *sine qua non* para a realização de todas as aprendizagens subsequentes (Lopes, 2004; Pocinho, 2007).

Lopes (2004) afirma que dominar a leitura e a escrita é condição necessária, ainda que não suficiente, para o domínio de todas as aprendizagens posteriores. O autor explica ainda que, as crianças que não aprendem a ler eficazmente veem o seu percurso escolar seriamente comprometido, ficando desmotivadas relativamente às matérias escolares e conseqüentemente fracassarão como alunos. Pelo contrário, aqueles que conseguirem desde cedo apreender o processo

da leitura e da escrita têm fortes probabilidades de alcançarem o sucesso como alunos, aprendendo cada vez mais e melhor. Logo, um dos fatores que podem levar ao insucesso escolar encontra-se relacionado com as dificuldades de aquisição da linguagem escrita, desde o início da sua aprendizagem.

O desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita funciona como base para todas as outras aprendizagens escolares, e não só, podendo mesmo a sua aprendizagem deficitária causar consequências negativas ao nível da autoestima e do desenvolvimento social da criança, afetando as suas oportunidades futuras (Alves Martins & Silva, 1999; Lopes, 2004; Pocinho, 2007).

Nesta medida, a aquisição da linguagem escrita deve ser vista como uma responsabilidade social, sendo fundamental compreender o processo da sua aprendizagem e os mecanismos a ela associados, para deste modo atuarmos em direção à prevenção precoce do insucesso escolar (Alves Martins & Silva, 1999).

2.2. Processos cognitivos implicados na leitura

Entendendo-se a leitura como uma atividade múltipla, complexa e sofisticada que abrange o funcionamento de diferentes processos, grande parte deles automáticos e não conscientes para um leitor fluente (Cruz, 2007; Pocinho, 2007; Sim-Sim, 2009), as suas principais componentes são a *descodificação*, do qual fazem parte o léxico e a perceção, e a *compreensão*, que por sua vez envolve a sintaxe e a semântica. Tal facto parece não causar qualquer tipo de controvérsia entre os vários autores, no entanto, a relação que se estabelece entre tais processos e o seu funcionamento não suscita consenso (Cruz, 2007; Pocinho, 2007).

Deste modo, muitos são os autores que sugerem modelos de organização dos processos cognitivos inerentes à leitura, sendo os mais referidos aqueles que propõe a existência de *processos de nível inferior, microprocessos ou processos de baixo nível*, que estão implicados na descodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas, e por outro lado, aqueles que defendem a existência de *processos de nível superior, macroprocessos ou processos de alto nível*, implicados na compreensão daquilo que está escrito (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Os processos de nível superior, nem sempre denominados da mesma forma, sendo também reconhecidos como *leitura mecânica, leitura propriamente dita, acesso ao léxico, leitura elementar iniciação* ou *técnica*, enfatizam a identificação e reconhecimento das palavras escritas. Rebelo (1993, citado por Cruz, 2007) declara que incluídos nestes processos surgem a perceção e a

discriminação das letras ao nível visual e auditivo, a associação das letras com o respetivo som, a ligação de grafemas para formar palavras, e a capacidade de identificar e pronunciar as palavras como um todo. Atingindo-se o primor quando “a visualização das palavras escritas e a sua leitura sem soletração é feita de modo automático” (p. 55).

Aliados à descodificação surgem dois sub-processos – a perceção e o léxico. A perceção é a capacidade de avaliar e reconhecer padrões visuais, fazer a sua correspondência ao respetivo som, enquanto que, o léxico corresponde à busca reaquisição do significado das palavras no léxico interno (Cruz, 2007; Pocinho, 2007).

Nesta categoria de processos atribui-se à compreensão da leitura um papel secundário, estando inserida num modelo geral e sendo partilhada com a compreensão da linguagem oral, a descodificação é assim a palavra de ordem nos processos de nível inferior. Cruz (2007) define-a como o procedimento pelo qual se retira informação das palavras, precisando para isso de despertar o léxico mental, e assim permitir que haja consciência da informação semântica.

Para os defensores dos processos de nível inferior, a descodificação torna-se o objetivo primordial das fases iniciais da aprendizagem da leitura, privilegiando que as estratégias e as atividades dos professores do 1º ciclo vão de encontro ao reconhecimento das palavras escritas. De acordo com Ehri (1997) os leitores utilizam pelo menos quatro formas distintas para descodificar as palavras escritas, que podem e devem ser utilizadas em simultâneo, sendo elas: a correspondência grafema-fonema; visualmente, ou seja, através de experiências de leitura que já têm na memória; por analogia com uma palavra que já conhecem visualmente; e usando o contexto, nomeadamente figuras ou texto previamente lido.

Não obstante aos processos de descodificação, ler não significa apenas descodificar e reconhecer as palavras escritas, ler significa também compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão a finalidade da leitura. Esta responsabilidade pertence então aos processos de nível superior, que estão associados à sintática e à semântica, cujos defensores acreditam que, para haver leitura, é essencial fazer-se uma integração do texto no sentido de interpretar a informação explícita, generalizar as expectativas, realizar inferências e selecionar informação (Cruz, 2007; Pocinho, 2007).

Snow (2002) propõe a existência de três elementos no processo de compreensão, nomeadamente, o leitor, o texto e a atividade, que moldam e são moldados por um contexto sócio-cultural.

As operações envolvidas no processo da compreensão dizem respeito ao correto

entendimento das palavras escritas, à aquisição de conhecimentos prévios sobre os conceitos representados no texto, à experiência com a dimensão semântica e sintática das palavras, ao conhecimento das convenções da escrita, ao raciocínio verbal e, finalmente à capacidade de relembrar informação verbal (Lyon, 2003 citado por Cruz, 2007).

Como já foi mencionado, existe uma grande controvérsia à volta dos diferentes processos de leitura abordados – os de *descodificação* e os de *compreensão* – no entanto, é de referir que o mais provável é que eles funcionem de modo interativo e paralelo, sendo importante frisar que a sua relação é assimétrica, pois nunca poderemos compreender um texto sem o descodificar, embora possamos descodificá-lo sem o compreendermos, tal situação é passível quando por exemplo lemos um artigo, com uma série de nomes técnicos, acerca de um tema que não dominamos (Cruz, 2007; Pocinho, 2007). Apesar de todos os factos, continuam ainda muitas questões por responder, não se impondo nenhuma das conceções abordadas.

2.3. Modelos de leitura

Em consequência da abordagem feita aos processos implicados na aprendizagem da linguagem escrita, bem como às definições referidas anteriormente, torna-se crucial averiguar agora o funcionamento e a relação que se estabelece entre eles.

Esta questão dos modelos explicativos do processo de leitura, ainda hoje, não é consensual entre os vários autores, havendo uma multiplicidade e diversidade de teorias que se contrapõem principalmente em dois aspetos, nomeadamente na forma como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si e na sua disposição temporal (Cruz, 2007).

Existem vários modelos de leitura, que diferem principalmente em aspetos relacionados aos elementos que integram; ao conceito que atribuem à leitura; e à forma como entendem e sequenciam os seus vários estádios (Alves Martins, 1996).

Cruz (2007) distingue três tipos principais de modelos de leitura, designadamente, os *modelos ascendentes ou de baixo para cima (bottom-up)*, que defendem que a informação avança unidireccionalmente dos níveis mais simples para os mais complexos; os *modelos descendentes ou de cima para baixo (top-down)*, que consideram que o processo dos níveis inferiores é influenciado pela informação dos níveis superiores; e os *modelos interativos*, que atentam num processamento análogo entre os diferentes níveis.

2.3.1. Modelos Ascendentes

Os *modelos ascendentes* priorizam a descodificação e conseqüentemente o método fônico, fomentando a via fonológica, indireta ou sublexical, através da aprendizagem e da correspondência grafema-fonema. Desta feita, explicam que o processo de leitura é constituído por distintos estádios, onde a informação é enviada de estádio para estádio através de um sistema de adição e recodificação. A mensagem é assim transmitida segundo uma seqüência temporal, deslocando-se dos níveis cognitivos mais simples e inferiores (juntar as letras) para níveis cognitivos mais complexos e superiores (produzir sentido), isto é, partem da percepção e terminam em operações semânticas (Vaz, 1998).

Segundo os defensores deste modelo, a leitura parte da percepção das letras para as palavras e das palavras para as frases, abrangendo operações como, “o movimento dos olhos para captar os segmentos de informação; o padrão de reconhecimento visual para identificar as letras; e a referência ao conhecimento sintático e dos vocábulos para compreender as palavras individuais e a sua função” (Cruz, 2007 p. 84). O modelo ascendente atesta ainda que a linguagem escrita não é nada mais do que a codificação da linguagem oral, atribuindo ao leitor a função de apreender a informação exposta no texto, acreditando que o contexto em nada influencia a leitura (Sim-Sim, 2002). Um dos principais representantes deste modelo é Gough (Velasquez, 2004; Cruz, 2007), o autor sugere que a leitura se inicia quando os olhos criam uma imagem através da fixação das primeiras 15 a 20 letras escritas, imagem esta que vai permanecer na memória como um ícone; logo depois, as letras são reconhecidas da esquerda para a direita com a ajuda de um *scanner*; e assim evoluem para caracteres através de um descodificador que faz uso das regras da correspondência grafema-fonema, sendo guardadas temporariamente num gravador fonémico. Na fase seguinte, intervém o bibliotecário, onde é feita uma pesquisa de vocabulário e assim uma conversão das representações fonémicas abstratas em palavras. Estas palavras, já possuindo o seu valor fonológico, sintático e semântico, são armazenadas na memória a curto prazo até que possam ser utilizadas e ordenadas em frases. Seguidamente, entra em ação o *merlin*, que corresponde a um mecanismo que adquire a organização estrutural profunda da seqüência de palavras armazenadas e dá significação à frase, daqui os resultados podem seguir dois caminhos: ou são colocadas no *LPOVAFQSP* (lugar para onde vão as frases quando o *merlin* obtém sucesso, ou seja, quando as frases são compreendidas) ou são colocadas no *TPWSGWTAU* (lugar para onde vão as palavras quando o *merlin* falha, ou seja, quando as palavras não são compreendidas). Finalmente, são aplicadas as regras sintáticas e semânticas à informação depositada no *LPOVAFQSP* e a palavra é pronunciada em voz alta.

Contudo, várias foram as críticas apontadas a este modelo, nomeadamente o facto deste apresentar um carácter pouco flexível. Gough defende a existência de uma única via de acesso ao significado – correspondência grafo-fonológica – contrariando as conclusões retiradas de investigações que comprovam a utilização de diferentes estratégias na leitura de diferentes suportes escritos, ou seja, o leitor adapta as suas estratégias consoante o tipo de texto que se vai deparando. Outra crítica apontada, neste modelo, consiste na exclusividade que Gough dá à mediação fonológica para aquisição do significado, indo assim contra a tese de que tanto o som como o sistema visual são imprescindíveis para a ativação do léxico no processo de leitura, sendo prova disso mesmo a distinção de palavras homófonas ou mesmo a leitura realizada por pessoas portadoras de surdez (Sim-Sim, 2002; Velasquez, 2004; Cruz, 2007).

Alves Martins (1996) chama a atenção para outra crítica ao modelo de Gough, a autora afirma não ser correto que todas as letras sejam processadas sequencialmente como o modelo em questão assegura, pois constatou que um leitor fluente pode ler em média 300 palavras por minuto, demorando 0,2 segundos a ler cada palavra, facto que não é conciliável com o tempo despendido na leitura letra a letra. Além disso, quando ocorrem erros ortográficos nem sempre são identificados por os leitores, o que demonstra que nem todas as letras são aferidas. Por fim, uma última crítica prende-se à ideia de que Gough não supõe o contexto como “peça” integrante na leitura, estando, hoje em dia, demonstrada a importância do contexto no ato de ler, influenciando-o a vários níveis, desde o sintático à própria sequência das palavras (Alves Martins, 1996; Cruz, 2007).

2.3.2. Modelos Descendentes

Os *modelos descendentes* configuram a leitura como o processo inverso ao dos modelos ascendentes. Os defensores dos modelos descendentes encaram a leitura como a procura intensiva de significado, e é partindo deste conceito que constroem os princípios pelos quais se regem, destacando o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor como imprescindível para a compreensão das palavras escritas. Segundo este modelo, o ato de ler é entendido como um jogo de adivinhas psicolinguísticas, na medida em que, o leitor faz uso de conhecimentos prévios acerca do assunto e do contexto para antever a mensagem, fazendo depois a confirmação dessa previsão através de índices do texto escrito. Deste modo, são os processos de nível superior aqueles que ganham maior relevo no ato de ler, envolvendo mecanismos como, a identificação direta de signos globais, as antecipações que se suportam em predições léxico-semânticas e sintáticas, e a verificação das hipóteses produzidas (Cruz, 2007).

As ideias destacadas nos modelos descendentes são compatíveis com os métodos analíticos, que partem de configurações globais com sentido – palavra ou frase – para analisarem os seus elementos constituintes.

O modelo de Goodman é considerado o melhor exemplo representante dos modelos descendentes (Rebelo, 1993; Alves Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998; Velasquez, 2004). Segundo Goodman, o processo de leitura inicia-se com a observação da página por parte do leitor, movendo os olhos segundo algumas orientações – da esquerda para a direita ao longo da linha e de cima para baixo; depois, o leitor elege os índices gráficos que consegue visualizar, com base no seu estilo cognitivo, nos seus conhecimentos e no material verificado previamente, e acumula-os na memória a curto prazo; estes índices em conjunto com os índices de antecipação dão origem à formação de uma imagem perceptiva, que se caracteriza por aquilo que o leitor vê e aquilo que perspetiva ver, sendo esta também armazenada na memória a curto prazo; de seguida, inicia-se uma procura na memória de longo prazo, a fim de se identificarem índices grafo-fonológicos, sintáticos e semânticos que correspondem à imagem criada e mais uma vez se acumulam na memória a curto prazo; o leitor faz então uma espécie de previsão, que se estiver correta é enviada para a memória de longo prazo, se pelo contrário, essa previsão estiver incorreta volta a experimentar os índices e a imagem e reformula-a; quando a previsão já se encontra na memória a longo prazo é testada para se analisar o seu sentido sintático e semântico em relação ao contexto lido anteriormente; se esta previsão corresponder ao contexto o sentido é incluído na memória a longo prazo, se por sua vez a previsão não corresponder ao contexto, o leitor terá que voltar atrás e identificar o local onde se deu o erro sintático e semântico, recomeçando o processo (Velasquez, 2004; Cruz, 2007).

Este foi considerado o modelo que mais influência teve sobre as conceções do ensino da leitura (Samuels & Kamil, 1984 citado por Vaz, 1998), no entanto, também foi alvo de críticas. Uma das quais diz respeito à forma como é processada a seleção, sendo defendido pelo modelo que o leitor exclui grande parte das palavras que lhe parecem ser pouco pertinentes para a compreensão, contudo estudos provaram que a maioria das palavras (cerca de 80%) é fixada pelo leitor através do movimento dos olhos (Cruz, 2007). Também as previsões que o leitor faz são objeto de duras críticas, a via visual não poderá ser a única a ser utilizada na leitura, pois tal não explicaria o facto de leitores experientes terem a capacidade de ler palavras desconhecidas (Alves Martins & Niza, 1998; Cruz, 2007).

Alves Martins (1996) refere que o modelo de Goodman não é aplicável em situações de aprendizagens iniciais, visto que um aprendiz de leitor não pode ainda basear-se na sua experiência

para fazer predições.

Outro género de críticas prende-se ao facto do modelo de Goodman não dar resposta a questões relacionadas ao modo como o leitor realiza as suas predições, assim como, à forma como são testadas (Alves Martins & Niza, 1998). Também o tempo de leitura é questionado, uma vez que era bem possível que um leitor experiente levasse mais tempo a fazer previsões do que a identificar palavras (Cruz, 2007).

2.3.3. Modelos Interativos

Devido às críticas direcionadas aos *modelos ascendentes e descendentes*, nomeadamente o facto de serem modelos bastante lineares, ou seja, considerarem que a informação circula apenas num sentido, surgiu uma nova teoria sobre o ato de ler – *os modelos interativos* (Vaz, 1998; Cruz, 2007). Este tipo de modelo defende a existência de um funcionamento paralelo entre os diferentes níveis cognitivos, defendendo que o leitor utiliza conjuntamente e em interação habilidades de nível inferior e habilidades de nível superior, o que implica, o uso de todas as componentes e fontes de informação, tanto descendentes como ascendentes (Cruz, 2007; Velasquez, 2007).

De uma forma sucinta, os modelos interativos advêm da associação dos modelos ascendentes e descendentes (Rebelo, 1993).

O modelo de Rumelhart é aquele que melhor traduz as ideias dos modelos interativos. Segundo este modelo a informação visual é colhida pelo olhar e registada numa espécie de armazém, denominado VIS (*Visual Information Store*); depois intervém um dispositivo que capta traços, a fim de apreender as características visuais mais pertinentes, sendo que estas irão compor o fluxo de entrada sensorial, de modo a que fiquem disponíveis no sintetizador de padrões; este, por sua vez, recebe informações dos diferentes conhecimentos – o sintático, o semântico, o ortográfico e o lexical – que lhe irão servir para formular hipóteses; estas hipóteses serão testadas, aquelas que se mostram consistentes serão fortalecidas, enquanto que aquelas que se mostram inconsistentes serão recusadas; assim vai sendo formado um conjunto de hipóteses válidas, que serão aceites como a interpretação final do texto (Vaz, 1998; Velasquez, 2007).

Sintetizando, podemos dizer que neste modelo a leitura resulta de uma seleção de hipóteses alternativas em relação às letras, às palavras e às frases, onde a compreensão ocorre da defrontação entre os vários níveis de informação.

Assim sendo, são os modelos interativos que parecem dar resposta às duas imposições da leitura, especificamente, a necessidade do leitor possuir informação referente ao assunto do texto

que se quer decifrar, assim como, possuir e dominar o código linguístico.

Contudo, também foram surgindo críticas a este modelo, nomeadamente, por este não desenvolver a explicação sobre o uso da via fonológica e de estratégias no reconhecimento de palavras; não apresentar a relevância nem o domínio das diferentes fontes de conhecimento (ortográfico, lexical, sintático e semântico); e por fim, por este apenas se ajustar aos bons leitores (Cruz, 2007).

Mais recentemente, e para rematar esta última crítica, enquadrados nos modelos interativos surgiram os *modelos interativos compensatórios*, que apoiam a existência de um processamento análogo entre os níveis inferiores e superiores, tal como os modelos interativos, introduzindo um novo paradigma o de que a ativação de um certo nível pode compensar a deficiência de ativação de outro, sendo o leitor que seleciona as estratégias que melhor se adaptam em cada contexto (Cruz, 2007).

Segundo estes modelos, existem duas vias paralelas que permitem o reconhecimento de palavras – via visual ou direta e via fonológica ou indireta . Logo, conforme as situações o leitor poderá acionar uma via ou outra. Se o leitor se deparar com palavras familiares em termos gráficos, poderá ativar a via visual para chegar ao significado, se por outro lado, o leitor se encontrar perante palavras desconhecidas poderá ativar a via fonológica (Martins, 1996; Viana, 2003; Cruz, 2007).

O modelo de Ellis (Cruz, 2007; Velasquez, 2007) é aquele que melhor representa as ideias dos modelos interativos compensatórios. Este tipo de modelos é representado por o método estrutural ou misto. Segundo este modelo, o leitor serve-se do acesso visual direto para ler uma palavra que lhe é familiar, enquanto que para ler palavras não familiares é feita uma análise das letras que a compõem (Velasquez, 2007).

Independentemente do modelo teórico de leitura, o objetivo é sempre o mesmo, alcançar o significado do texto escrito, o caminho ou meio que se utiliza é que acaba por ser diferente (Sim-Sim, 2009).

3. A aprendizagem da linguagem escrita

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989 p. 21).

3.1. O que é necessário para aprender a ler?

Durante muito tempo, o ato de ler foi compreendido como uma ação meramente percetiva,

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

que exigia a aptidão para analisar um texto em palavras e letras e de equiparar essas unidades com outras compatíveis na linguagem oral (Alves Martins, 1991; Alves Martins & Valente, 2004; Mata, 2008a, 2008b; Alves Martins & Branco, 2009; Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Esta abordagem tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita considerava a existência de um conjunto de pré-requisitos para a leitura, ou seja, a criança só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo grau de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-percetivo. De entre tais pré-requisitos estavam incluídas aptidões como, organização perceptivo-motora, estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a estabilização da dominância lateral, a discriminação visual e auditiva, entre outras (Alves Martins, 1991; Mata, 2008a).

As práticas pedagógicas dos educadores e professores eram assim influenciadas e baseadas nesta perspetiva maturacionista de desenvolvimento, onde o conceito de *prontidão para a leitura* era fundamental. As atividades e estratégias, quer no pré-escolar quer no 1º ciclo, eram planeadas e organizadas com o objetivo de desenvolver as capacidades, consideradas como pré-requisitos, no futuro aprendiz leitor, valorizando-se acima de tudo o domínio da técnica de descodificação (Valente & Alves Martins, 2004). Consequentemente, as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita eram diagnosticadas quando se verificava qualquer incapacidade nos tão falados pré-requisitos, realizando-se uma reeducação centrada em tarefas propedêuticas da linguagem escrita, como estimulação perceptiva e motora e dinâmicas determinadas ao domínio das noções de espaço, tempo, ritmo, entre outras (Alves Martins, 1991).

Por volta do final dos anos sessenta e inícios dos anos setenta do século passado, surge uma nova perspetiva sobre a aprendizagem da linguagem escrita, quando foi constatada a existência de manifestações precoces de conhecimentos sobre a leitura e a escrita antes do seu ensino formal (Alves Martins, 1991; Ferreira & Teberosky, 1991; Mata, 2008a; Alves Martins & Branco, 2009).

Esta nova visão assenta na ideia de que as crianças possuem conceções, em relação à linguagem escrita, muito antes do seu ensino formal, nomeadamente alguns dos princípios e características que fazem parte da escrita. Estas manifestações emergem quando as crianças são expostas a situações relacionadas com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, jornais, rótulos, cartazes, legendas, do uso do computador, da audição de leitura de histórias, assim como em situações de interação com outras crianças e adultos num contexto de leitura e escrita (Mata, 2008a; Branco & Alves Martins, 2009; Alves Martins, Mata & Silva, 2014). Estes comportamentos passam a ser designados por conhecimentos emergentes da leitura ou literacia

emergente, e de uma forma espontânea acabam por antecipar a aprendizagem formal da decifração. A partir deste momento a aprendizagem da linguagem escrita passa a ser considerada como um “processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma” (Sim-Sim, 2009 p. 20).

O conceito de literacia emergente contempla não só a ideia de que a leitura e a escrita estão inter-relacionadas e se desenvolvem ao mesmo tempo, como também o envolvimento precoce das crianças (Mata, 2008a).

Atualmente, é aceite a teoria de que as crianças que demonstram mais e melhores comportamentos emergentes da leitura antes da decifração maior sucesso manifestarão na aprendizagem posterior da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2009). Com o aparecimento deste novo olhar sobre a aprendizagem da linguagem escrita, o papel da criança, no decurso deste processo, também foi alterado, esta passou a ser considerada como um ser ativo que explora o seu meio envolvente. Por outro lado, àqueles que com ela interagem é atribuído o papel de mediadores para compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita (Alves Martins & Silva, 1999; Alves Martins & Valente, 2004; Mata, 2008a). Estas descobertas foram influenciadas por investigações de autores construtivistas e socioconstrutivistas como Piaget e Vygotsky (Mata, 2008a).

Mata (2004) refere que, de acordo com esta conceção, o contacto informal com a leitura e a escrita é uma forma relevante de exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita, que se inicia desde muito cedo.

Estes conhecimentos emergentes podem dividir-se em quatro grandes grupos: os conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspetos formais da linguagem escrita, como convenções e associações entre o oral e o escrito; os métodos e condutas do leitor; e as atitudes face à leitura (Mata, 2008).

3.2. Conceções infantis sobre a linguagem escrita

Como já foi referido anteriormente, as crianças, ainda antes da sua entrada para a escola, possuem já conceções relativamente à linguagem escrita, é através destas conceções que se inicia a história da aprendizagem da leitura e da escrita. Alves Martins e Silva (1999) declaram que “as conceções das crianças em idade pré-escolar acerca da linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura” (p. 43). Vigotsky (1977, citado por Alves Martins, 1996) denominou estas conceções de pré-história da aprendizagem da linguagem escrita.

As crianças são por si mesmas curiosas, possuindo uma vontade natural e incessante de

busca e exploração do mundo que as rodeia, incluindo o mundo do escrito que desde muito cedo começam a contactar. Assim sendo, precocemente começam a interrogar-se e a colocar hipóteses acerca das funções, das características formais e da relação da escrita com o oral.

Diversos são os contextos em que as crianças, de idade pré-escolar, contactam com suportes de escrita no seu quotidiano, tanto em casa como no exterior, designadamente através da visualização de filmes, publicidade, folheando livros, jornais, revistas, entre outros, incluindo a observação de adultos ou outras crianças em interação com o código escrito. Estas situações acabam por ser a base para a aprendizagem sobre o processo de escrita para a criança, despertando o emergir de conhecimentos (Garton & Pratt, 1998).

3.2.1. Concepções acerca da funcionalidade da linguagem escrita

Atualmente, é unânime a ideia de que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita pela criança é fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, visto que lhe possibilita reconhecer e compreender a importância do domínio desta aprendizagem (Alves Martins, 1991; Chauveau & Rogovas-Chaveau, 1994; Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 1996; Chauveau, 1997; Mata, 2008a, 2008b).

Alves Martins e Branco (2009) afirmam que é a compreensão dos aspetos funcionais que dá sentido à entrada da criança no mundo da escrita, é vendo a escrita contextualizada que as crianças começam a estabelecer uma relação entre os símbolos escritos e aquilo que eles representam, descobrindo as funções da escrita a criança assegura, não só a compreensão do código escrito como também torna o seu contexto de aprendizagem significativo e motivacional.

Dentro desta temática têm sido realizados alguns estudos, entre eles evidenciam-se as investigações levadas a cabo por Alves Martins (1996), assim como por Chauveau (1997) e Chauveau e Rogovas-Chaveau (1994). Estes autores analisaram a relação entre um conjunto de conhecimentos precoces acerca da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura, partindo da ideia de que as crianças que se apropriam de razões funcionais associadas à linguagem escrita desenvolvem um Projeto Pessoal de Leitor (PPL). Projeto este que se constrói com a vontade e o desejo da criança de aprender a ler e a escrever, para aplicar tais conhecimentos em situações específicas, em acontecimentos concretos relacionados com as vivências quotidianas de alguém que faz uso da linguagem escrita no seu contexto habitual. O PPL caracteriza-se pela forma como as crianças atribuem significado à aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças que o desenvolvem possuem a capacidade de enumerar e compreender várias razões funcionais para essa aprendizagem

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

e desta forma, interiorizam as finalidades da escrita, conseguindo dar sentido ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois possuem motivos pessoais que o justificam (Mata, 2008a; Alves Martins & Branco, 2009).

Alves Martins (1996) verificou que os conhecimentos das crianças, no início do 1º ano de escolaridade, sobre as práticas culturais em volta da linguagem escrita e a construção de um PPL, a partir do qual se apropriam das utilizações funcionais da leitura são bons preditores dos resultados, neste âmbito, no final do 1º ano.

Chauveau (1997) defende que o PPL é um dos requisitos para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, pois, oito em cada dez crianças no início do 1º ano do 1º ciclo que dão pelo menos quatro razões funcionais para aprender a ler, aprendem sem grandes dificuldades. Por outro lado, as crianças que não demonstram a capacidade de atribuir finalidades à linguagem escrita, bem como, apontar ocasionais vantagens do seu domínio, poderão demonstrar mais dificuldades no processo de aprendizagem formal da linguagem escrita.

Se, desde cedo a criança for envolvida no seu dia-a-dia em experiências funcionais da linguagem escrita, vai adquirindo a perceção das suas várias funções, compreendendo que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam de acordo com a função que servem e os objetivos que se desejam alcançar (Mata, 2008a). É importante que as crianças percebam que a linguagem escrita é uma forma de comunicação e tomem consciência dos diferentes objetivos da leitura e da escrita e das diferentes formas de ler ou de escrever (Alves Martins, 1991).

Mata (2008a, p. 11) explica que “quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade da leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia”.

Uma vez que, a descoberta e a apropriação das funções da linguagem escrita têm sido consideradas um dos pontos de partida para o sucesso desta aprendizagem verifica-se, hoje em dia, que muitas crianças no final da educação pré-escolar já possuem um leque variado de conhecimento relativos à funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2008a). No entanto, ainda existe algum caminho a percorrer neste sentido, e uma mudança nas práticas pedagógicas de alguns educadores e até professores do 1º ciclo no que concerne às atividades que organizam relativas à aprendizagem da linguagem escrita poderia tornar-se a solução.

São diversas as situações que permitem à criança apropriar-se da funcionalidade da leitura e escrita no seu quotidiano, por exemplo, o contacto com livros, a observação dos pais ou de outros adultos em determinadas circunstâncias como, fazer a lista de compras, deixar recados, entre outras

(Mata, 2008a, 2008b).

Mata (2008b) investigou a funcionalidade da linguagem escrita, em crianças de idade pré-escolar, tendo concluído que as crianças já percebem e referem múltiplas funções da escrita, razão pela qual devem ser exploradas e planeadas atividades que desenvolvam o PPL da criança, para que deste modo, no momento da entrada no 1º ano de escolaridade, esta seja uma realidade para as crianças.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que, a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita contribui significativamente para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita, e consequentemente poderá contribuir para que as crianças se sintam mais motivadas para aprender as suas características e o seu modo de funcionamento. Esta consciência da utilidade da linguagem escrita é fator importante para o sucesso da sua aquisição.

3.2.2. Concepções acerca de aspetos conceptuais da linguagem escrita

Para se tentar caracterizar e compreender os conhecimentos das crianças, relativamente à linguagem escrita, é imprescindível analisar as suas produções escritas, procurando-se caracterizar as ideias que as sustentam, assim como, a sua natureza e os processos de construção que lhe estão subjacentes (Mata, 2008a).

Vários foram os autores que desenvolveram trabalhos nesta linha de investigação, destacando-se a investigação pioneira de Ferreiro e Teberosky (1991), seguindo-lhes Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) e Besse (1996), incluindo autores portugueses como Alves Martins (1994), entre outros (Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009).

Ferreiro e Teberosky exploraram diferentes situações experimentais com o objetivo de perceber as hipóteses que as crianças em idade pré-escolar desenvolvem sobre a escrita, chegando à conclusão de que as crianças evoluem sobre o funcionamento do código escrito, no decorrer de um processo durante o qual vão reformulando o seu pensamento sobre a linguagem escrita. Os resultados demonstraram que as crianças passam por diferentes níveis de conceptualizações, que vão evoluindo e modificando-se ao longo do tempo até atingirem o conhecimento e compreensão do princípio alfabético. As autoras estabeleceram assim quatro níveis ou etapas, designadamente nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e por fim nível alfabético (Sim-Sim, Ramos & Nunes, 2004; Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009; Alves Martins, Mata & Silva, 2014).

Relativamente ao primeiro nível – pré-silábico – a criança não possui ainda a capacidade de correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, utilizando letras, pseudo-letras ou

números. Usualmente, a criança utiliza um número constante de grafemas em cada palavra, que podem diferir de palavra para palavra e variar em ordem, pois esta conceptualiza a ideia de que palavras diferentes devem ter aspetos diferentes, fazendo uma leitura global das palavras que escreve. Nesta etapa, a escrita de frases não difere da escrita de palavras e não são deixados espaços entre as palavras, pode também manifestar-se a hipótese quantitativa do referente em que a escrita é semelhante ao objeto que se quer representar, por exemplo escrevem poucas letras para representar formiga e muitas letras para urso (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009). Ferreiro (1988) denominou este tipo de escrita como grafo-perceptiva.

Num segundo nível – silábico – a criança percebe e estabelece as primeiras correspondências entre o oral e o escrito, apoiando-se na hipótese silábica, ou seja, começa por representar cada sílaba da palavra por uma letra ao acaso, alterando as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Posteriormente, utiliza a fonetização, onde as crianças continuam a representar cada sílaba por uma letra mas, fazem a escolha dessas letras com base nos sons que melhor representam cada sílaba da palavra, por exemplo “AU” para “PATO”. A leitura que realiza é silábica (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009).

Já num terceiro nível – silábico-alfabético – a criança inicia um conflito em relação à necessidade de uma quantidade mínima de letras e também em relação à sua escrita quando comparada com a dos adultos, apercebendo-se que há necessidade de variar as letras. Nesta fase, a criança já tem consciência de que escrever é representar os sons das palavras, embora a escolha de letras que faça não seja ainda totalmente correta, mas conseguindo já representar alguns fonemas (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Mata, 2008a).

Finalmente, no quarto nível – alfabético – a criança adquire a compreensão do princípio alfabético, realizando sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve e fazendo a correspondência correta de cada letra ao seu valor sonoro convencional. Surgindo, aqui, problemas de natureza ortográfica e falta de regularidade no número de letras por sílaba (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009).

Após o trabalho pioneiro de Ferreiro e Teberosky outras investigações lhe seguiram no âmbito das conceptualizações infantis da linguagem escrita, indicando sempre a existência de uma psicogénese da linguagem escrita, assinalada por diferentes níveis que vão evoluindo conforme as características das hipóteses que a criança possui em relação ao sistema de escrita.

3.2.3. Conceções acerca de aspetos figurativos da linguagem escrita

Apesar das crianças em idade pré-escolar não saberem ler, é certo possuírem já ideias acerca das características convencionais que compõem um texto escrito. Mata (2008a) afirma que as crianças vão-se apercebendo de propriedades da escrita como, a sua linearidade, orientação e tipo de caracteres. Estes conhecimentos precoces são de grande importância na medida em que vão influenciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Desde muito cedo, a criança aprende a diferenciar a escrita do desenho, assim como a reconhecer a orientação em linhas, organizando-as da esquerda para a direita e de cima para baixo, características do nosso sistema de escrita. No entanto, podem muitas vezes mudar a orientação da sua escrita, quer por exploração quer por necessidade mediante situações que possam surgir no decurso da sua produção, sendo estes avanços e retrocessos absolutamente normais, é através deles que a criança evolui na compreensão dos aspetos convencionais que a escrita exige (Mata, 2008a).

Alves Martins e Niza (1998) defendem que as crianças, quando iniciam a aprendizagem formal da linguagem escrita, isto é, no momento da sua entrada para o 1º ano de escolaridade, já deveriam ter consolidada a compreensão de todas as propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita, nomeadamente, o conceito de página, palavra, frase, texto, imagem, título, autor, linha, letra, letra inicial ou final, número e pontuação; assim como, a maneira como se lê e escreve (página a página, de cima para baixo, da esquerda para a direita, linha a linha, palavra a palavra, em silêncio ou em voz alta...). Segundo os autores, as crianças que já têm adquirido tais conceções figurativas apresentam um maior nível de evolução na aprendizagem da linguagem escrita.

Ferreiro e Teberosky (1991) levaram a cabo uma investigação na tentativa de perceber quais os critérios que as crianças, em idade pré-escolar, utilizam para determinar se um texto pode ou não ser lido, tendo os resultados apontado principalmente para dois critérios: quantidade de letras e variabilidade de letras, ou seja, as crianças acreditam que para uma palavra ser lida terá que ser composta por uma quantidade mínima de letras, que varia de duas a quatro, bem como, formada por letras diferentes, mesmo que em número suficiente. As mesmas autoras, depois de realizarem uma situação experimental com crianças em idade pré-escolar, baseada na exploração de um livro, verificaram que as crianças não revelam qualquer dificuldade em distinguir o texto da imagem, no entanto, perante situações de identificação de letras e números e distinção de letras e sinais de pontuação as crianças mais novas (média de 4 anos de idade) e oriundas de contextos socioeconómicos mais baixos demonstraram a existência de alguma confusão. Resultados semelhantes foram encontrados em situações de reconhecimento da direcionalidade do texto.

Tolchinsky-Landsmann e Levin (1985, citado por Moreira, 2015) analisaram, no âmbito das

produções escritas das crianças em idade pré-escolar, o conhecimento que já possuem quanto às regras convencionais da linguagem escrita, tendo verificado a existência de características convencionais da escrita nas suas produções, tais como, a linearidade, a unidirecionalidade e o emprego de espaços em branco entre as palavras.

3.3. A importância da consciência fonológica e do conhecimento do nome das letras para a aprendizagem da linguagem escrita

A capacidade de identificar e manipular, de forma consciente, as componentes fonológicas das unidades linguísticas (sílabas, fonemas e unidades intra-silábicas), ou seja, a aptidão de perceber que as palavras são compostas por sons – os fonemas – que por sua vez representam letras – os grafemas – é denominada de consciência fonológica, esta é uma das principais categorias das capacidades metalinguísticas (Alves Martins & Silva, 1999; Alves Martins & Horta, 2004; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Valente & Alves Martins, 2004; Fernandes, 2004; Sim-Sim, 2009).

A consciência fonológica é constituída por três níveis: a consciência silábica, que se relaciona com a capacidade de dividir palavras em sílabas; a consciência fonémica, que corresponde à divisão das palavras em fonemas; e por fim a consciência intra-silábica, que constitui a divisão das palavras em unidades de som menores do que as sílabas e maiores do que os fonemas (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004).

Valente e Alves Martins (2004) destacam o papel da consciência fonológica no sucesso da aquisição da leitura e da escrita, em fases iniciais da sua aprendizagem. Trabalhos desenvolvidos por Mann e Liberman (1984), Cardoso-Martins (1995) e Alves Martins (1996) mostraram que a consciência fonológica, nas suas três formas, funciona como um bom preditor do sucesso da aprendizagem da linguagem escrita.

Nos dias de hoje, é conhecida uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que, se admite a necessidade das crianças possuírem um nível mínimo de consciência fonológica para obter sucesso na aquisição da leitura e da escrita, e por sua vez, é certo o facto de que a aprendizagem da linguagem escrita desenvolve mais a consciência fonológica (Alves Martins & Silva, 1999; Valente & Alves Martins, 2004). Desta forma, é dado adquirido a extrema importância desta competência na aquisição da habilidade da leitura e da escrita, bem como as suas implicações educacionais (Goswami & Bryant, 1990; Ferreiro & Teberosky, 1991; Silva, 2001).

Citoler (1998) defende que as crianças, durante o processo de aprendizagem de uma linguagem escrita, terão de transitar de uma fase onde fazem uso inconsciente das representações fonológicas para outra em que apresentam um conhecimento evidente fazendo uso da consciência fonológica.

Alves Martins (1996) afirma que a consciência fonológica não se desenvolve de forma espontânea, sendo necessário trabalhá-la, pois a criança não demonstra interesse em analisar o oral quando fala, apenas se centra no significado daquilo que diz ou ouve.

A maioria das competências fonológicas desenvolve-se à medida que a criança evolui no processo de aprendizagem da linguagem escrita, no entanto, existem outras que antecedem esta fase e começam a manifestar-se em idades pré-escolares, na presença de atividades que as estimulem, quer em casa com os pais, quer no jardim-de-infância com o educador, através de jogos de rimas, lengalengas, canções, brincadeiras com palavras, da audição de histórias, entre outras (Mata, 2008a). Contudo, existem crianças que manifestam uma maior dificuldade na apreensão da consciência fonológica, necessitando de um treino mais sistemático e intensivo (Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004).

O conhecimento do nome das letras é uma descoberta que a criança costuma adquirir numa fase pré-escolar, sendo também apontado por muitos autores como um aliado na aprendizagem da linguagem escrita, bem como, um forte preditor do sucesso desta aquisição (Alves Martins & Farinha, 2006). É o conhecimento das letras associado à consciência fonológica que levam à compreensão do princípio alfabético por parte da criança, isto é, à perceção de que existe uma correspondência entre os sons da língua e as letras do alfabeto (Valente & Alves Martins; 2004; Alves Martins, Silva & Lourenço, 2009; Sim-Sim, 2009; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2014).

São conhecidos inúmeros estudos (Pennington & Lefly, 2001; Cardoso-Martins & Batista, 2005; Pollo, Kessler & Treiman, 2005; Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996 citado por Corrêa, Cardoso-Martins & Rodrigues, 2010) que mostram a existência de uma estreita relação entre o conhecimento do nome das letras e o sucesso da aquisição da linguagem escrita em fases iniciais da sua aprendizagem. Cardoso-Martins & Batista (2005) apontam duas fortes justificações para essa relação, uma das quais advém do facto de, em regra geral, o nome da letra conter o som que ela representa nas palavras, desta forma, a criança terá uma maior facilidade na correspondência entre letras e sons – princípio alfabético (referido anteriormente). Outra razão está relacionada com a ideia de que os nomes das letras são escutados com regularidade aquando da pronúncia das

palavras (Cardoso-Martins, Resende & Rodrigues, 2002; Treiman & Kessler, 2003).

Cardoso-Martins & Batista (2005) levaram avante uma investigação onde analisaram o comportamento de crianças em idade pré-escolar, quando lhes foi pedido para escreverem pares de palavras que começavam com a mesma letra e som consonantal, numa das palavras de cada par o nome da consoante inicial era nitidamente identificada na forma oral, ao passo que, na outra palavra o mesmo não sucedia. As autoras chegaram assim à conclusão de que as crianças se servem do conhecimento do nome das letras do seu nome para interligar a escrita à fala.

Para Silva (1997, citado por Valente & Alves Martins, 2004) os nomes das letras são considerados analogias com pouca exatidão relativamente aos fonemas que representam, e o seu conhecimento apenas poderá facilitar a aprendizagem da linguagem escrita quando atuarem em conformidade com a capacidade de análise explícita dos segmentos de fala.

Valente & Alves Martins (2004) referem que os estudos realizados com o objetivo de averiguarem a relação entre o conhecimento do nome das letras e a aprendizagem da linguagem escrita, chegam à conclusão de que as crianças que conhecem o nome das letras apresentam uma maior facilidade na aquisição da leitura e da escrita, no entanto tal conhecimento não se mostra, por si só, suficiente para a aquisição do princípio alfabético, sendo necessário aliá-lo à consciência fonémica.

Contudo, Mata (2008a) refere que alguns trabalhos demonstram também que um treino unicamente centrado na aprendizagem do nome das letras poderá de alguma forma não ser benéfico para a criança, pois há a tendência da criança se centrar demasiado na letra e perder o entendimento da escrita enquanto linguagem. Assim sendo, é importante que haja o reconhecimento do nome das letras numa fase anterior à sua aprendizagem formal, o que se for feito de modo contextualizado, irá permitir às crianças começarem a diferenciar as particularidades e convenções associadas à linguagem escrita.

Torna-se assim fundamental que o professor esteja ciente da importância que a consciência fonológica, juntamente com o conhecimento do nome das letras, assumem no processo de aquisição da leitura e da escrita, e desenvolva estratégias no sentido da sua apropriação. Ao promover o domínio destas competências o professor permitirá assim a prevenção do insucesso da criança na aprendizagem da linguagem escrita (Valente & Alves Martins, 2004).

3.4. A motivação e a aprendizagem da linguagem escrita

A motivação para a leitura tem sido, ao longo dos anos, desvalorizada no processo de

ensino/aprendizagem da linguagem escrita, apesar de ser conhecida a importância do papel que esta exerce na aquisição de tal competência (Bártolo, 2004; Mata, 2008a; Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Mata (2008a) considera que a motivação para a leitura é baseada nas razões que levam os sujeitos a querer ler e a querer envolver-se com a leitura, sendo um dos fatores que mais contribui para formar bons e regulares leitores.

Constituindo um dos problemas da maioria dos jovens de hoje em dia, a aliteracia é definida como a ausência da prática de leitura em leitores eficientes que simplesmente optam por não ler, pois não possuem qualquer interesse ou motivação por essa tarefa (Bártolo, 2004). É assim necessário agir no sentido ao combate desta aliteracia começando por motivar as crianças para a leitura o mais cedo possível, pois, não só, é dever da escola ensinar a ler como também criar leitores (Sim-Sim, 2009).

A motivação para a leitura constitui um dos principais fatores para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, pois, e como já foi referido anteriormente, um aluno motivado e envolvido é também um aluno bem sucedido. É frequente verem-se nas escolas, alunos com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, quando na realidade o que os assombra é uma imensa falta de motivação para essas aprendizagens (Bártolo, 2004).

A motivação para a leitura pode e deve ser desenvolvida precocemente, logo desde os primeiros contactos das crianças com a escrita. Regra geral, as crianças em idade pré-escolar demonstram atitudes e condutas assertivas perante a linguagem escrita, possuindo elevados níveis de motivação para a sua aprendizagem quando são envolvidas em experiências bem organizadas e planeadas nesse âmbito. As estratégias orientadas para a motivação da leitura, em crianças de idade pré-escolar devem contemplar as seguintes dimensões: prazer pela leitura; valor da leitura e autoconceito de leitor (Mata, 2006; 2008a).

As investigações levadas a cabo na área da motivação para a leitura (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Monteiro & Mata, 2001; Bártolo, 2004; Mata, Monteiro & Peixoto, 2009) têm demonstrado que, à medida que os alunos progredem na sua escolaridade diminuem as suas motivações para a leitura. Também o género tem sido uma das variáveis estudadas no que toca à motivação para a leitura, comprovando a tese de que as raparigas apresentam valores mais elevados de motivação para a leitura do que os rapazes.

Bártolo (2004) explica o declínio da motivação para a leitura, à medida que se avança na escolaridade, com as alterações evidentes que o ambiente de ensino/aprendizagem vai sofrendo ao

longo dos anos. Segundo o autor, os alunos passam de um ambiente educativo autónomo, compreensivo, que permite os alunos expressarem-se, para um ambiente focado no professor, onde este apenas transmite conhecimentos e onde os alunos veem a sua autonomia perante as aprendizagens diminuir.

A motivação para a linguagem escrita pode ser desenvolvida através de estratégias que se centrem nos seguintes princípios: sucesso em atividades que promovam o desafio; oportunidade de fazer escolhas acerca da sua aprendizagem; e finalmente, aprendizagem através da interação social entre pares (Gambrell & Morrow, 1996, citado por Bártolo, 2004).

Bártolo (2004) refere alguns exemplos de atividades e estratégias para desenvolver a motivação, em sala de aula, nomeadamente:

- ✓ Leitura domiciliária – consiste na existência de uma pequena biblioteca em sala de aula, onde os alunos são incentivados a levar livros para casa, podendo depois fazer reconto da história para os colegas;
- ✓ Leitura de histórias pelo educador/professor diariamente;
- ✓ Registo escrito do reconto de histórias lidas;
- ✓ Ligação da leitura às várias expressões (plástica, dramática, musical, físico-motora);
- ✓ Construção de livros e histórias;
- ✓ Atividades onde se construa outro final para a história, outro título, outras personagens...;
- ✓ Dramatização de histórias.

3.5. A abordagem inicial à linguagem escrita

A abordagem inicial à linguagem escrita é um tema que provoca alguma controvérsia entre professores e educadores, apesar da sua pertinência. As dúvidas em relação ao que deve ou não ser abordado numa fase anterior ao processo formal da aprendizagem da leitura e da escrita subsistem, ainda nos dias de hoje, junto dos educadores de infância. Por outro lado, é frequente encontrarmos professores do 1º ciclo que, nas suas práticas pedagógicas relativas à iniciação da linguagem escrita, põem de lado aspetos relacionados com a compreensão dos objetivos da leitura e com a natureza do sistema escrito e iniciam de imediato as crianças nas técnicas da decifração.

Contudo, é defendido que uma abordagem inicial à linguagem escrita, introduzindo a criança na descoberta da sua funcionalidade, bem como, em aspetos relacionados com as regras de codificação do sistema de escrita, poderão contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Havendo estudos que comprovam esta realidade, nomeadamente, Chauveau (1997) que

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

concluiu que, 8 em cada 10 crianças no início da escolaridade que dão pelo menos quatro razões funcionais para aprender a ler aprendem sem qualquer dificuldade. Também Alves Martins (1996) verificou que crianças que desenvolvem o PPL (referido anteriormente) no início do 1º ano de escolaridade, tendem a demonstrar um maior sucesso na aquisição da linguagem escrita no final do ano letivo.

Alves Martins e Farinha (2006) afirmam que os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita que as crianças possuem, no momento da sua entrada para a escolaridade obrigatória, assumem um papel importante na aprendizagem da leitura, e que existe uma relação entre esses conhecimentos e as diferentes competências relacionadas com a leitura como, o reconhecimento de palavras, a leitura oral e a compreensão, tendo corroborado tal conceção numa investigação onde foi possível avaliar crianças desde o início do 1º ano de escolaridade até ao final do ano letivo, no domínio da linguagem escrita. Desta maneira, as autoras reforçam a ideia de que a abordagem inicial à linguagem escrita, quer no jardim-de-infância quer no início do 1º ano de escolaridade, constitui um forte aliado para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, estudos comprovam que a nossa realidade afasta-se um pouco desta ideia. Horta (2008) analisou as práticas educativas realizadas por um grupo de educadoras de infância, relativas à abordagem inicial da linguagem escrita, concluindo que a maioria das educadoras ainda rege o seu trabalho centrado no desenvolvimento de pré-requisitos, como atividades de grafismo e exercícios de lateralização.

3.5.1. O papel do Educador/Professor

Como se tem vindo a ressaltar, o contacto precoce das crianças com a linguagem escrita é crucial. Alves Martins e Niza (1998), bem como Mata (1999), defendem a conjectura de que é fundamental que os educadores e professores conheçam as conceções dos seus alunos acerca da linguagem escrita, para deste modo proporcionar atividades que estimulem a evolução para conceptualizações mais avançadas.

A introdução do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vigostky, 1993) deitou por terra a conceção do ensino que se defendia até então, que considerava que só deveriam ser ensinados às crianças os conhecimentos e competências que estivessem em consonância com o seu nível de desenvolvimento. O autor concebia a interação social como “fornecedora” dos meios para o desenvolvimento das aprendizagens, pois o indivíduo é profundamente influenciado pelo mundo social.

Perante isto, é necessário que o trabalho desenvolvido pelo professor, relativamente ao ensino da leitura e da escrita, contemple este princípio, e assuma um papel de mediador entre a criança e as suas aprendizagens, criando ambientes promotores da apropriação da linguagem escrita (Sim-Sim, 2009).

Na mesma medida, é importante o professor proporcionar à criança contextos educativos organizados a partir de experiências reais e concretas, da experiência de vida das próprias crianças e em consonância com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades de cada uma (Silva, 1991; Mata, 2008a; Sim-Sim, 2009). Não é a criança que tem que se adaptar ao professor para aprender, mas sim o professor que deve adaptar a sua metodologia de ensino à criança. Torna-se importante que o professor tenha consciência que todos os seus alunos são diferentes entre si, todos possuem ritmos e modos de aprendizagens diferentes, logo caber-lhe-á a ele adaptar a sua metodologia de ensino a tal diversidade.

Como tem vindo a ser referido, as crianças, ainda antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, “descobrem muitas das funções, características e princípios organizadores da escrita” (Sim-Sim, 2009 p. 33), quando em contato com as mais diversas situações que imponham recurso à linguagem escrita. Na maioria dos casos é em contexto de jardim de infância que acontecem estes primeiros contatos, é nesta medida que o educador de infância adquire um papel de destaque na aprendizagem da leitura e da escrita, devendo direccionar o seu trabalho no sentido de estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a escrita, incluindo os seus aspetos conceptuais, figurativos e funcionais.

Como é lógico, não se pretende que o educador desenvolva um trabalho formal no processo de aprendizagem da linguagem escrita, o que se pretende é que este organize oportunidades onde as crianças possam apropriar-se das funcionalidades e da natureza da linguagem escrita, de modo a que reformulem as suas conceções e assim evoluam (Mata, 2008a, 2010; Alves Martins & Santos, 2010).

Alves Martins e Santos (2010) referem que “ao educador de infância compete gerir espaços, tempos e situações de aprendizagem em prol da construção, por parte das crianças, de um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem escrita que lhes permita a sua mobilização e utilização funcional”. Desta forma, cabe ao educador planear e aplicar inúmeras estratégias que promovam a linguagem escrita junto das crianças, nomeadamente, organizar a sala com uma diversidade de recursos materiais alusivos à leitura e à escrita, de maneira que seja estimulante para o uso real da escrita; integrar a escrita, nas suas diversas formas, em práticas e rotinas do jardim de infância,

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

aproveitando cada oportunidade que eventualmente surja no decorrer do dia para utilizar a linguagem escrita, mas também desenvolver atividades expressamente organizadas com o objetivo de um ensino sistematizado na direção da linguagem escrita, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos; servir de exemplo às crianças, fazendo uso da linguagem escrita na presença das mesmas; registrar por escrito o que as crianças dizem (histórias, mensagens, recados...); envolver as famílias; desenvolver tarefas de escrita coletiva; valorizar e elogiar qualquer ato positivo que a criança demonstre perante situações relacionadas com a linguagem escrita; produzir livros; fazer recurso do computador; entre outras (Mata, 2008a, 2010; Alves Martins & Santos, 2009, 2010). Contudo, investigações realizadas neste sentido, têm demonstrado que nem sempre as práticas pedagógicas dos educadores de infância neste domínio são direcionadas nesta perspetiva, ou seja, nem sempre o trabalho desenvolvido pelos educadores espelham as estratégias referidas anteriormente. Alves Martins e Santos (2009, 2010) analisaram as práticas pedagógicas de um grupo de educadoras de infância relativamente à abordagem da linguagem escrita, tendo concluído que existe uma clara necessidade de reflexão, por parte das educadoras, acerca do modo como aplicam e concebem as suas intervenções relativas a este domínio, tendo verificado a falta de resposta educativa no sentido de atender às evidentes necessidades e interesses emergentes das crianças. Tais resultados demonstraram coincidência com os trabalhos, anteriormente realizados, de Santos (2001) e Guimarães & Youngman (1995) (citado por Alves Martins & Santos, 2010).

Apesar de, nos dias de hoje, ser evidente a importância do papel do educador de infância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é ao professor do 1º ciclo que cabem as funções inerentes ao ensino formal dessas competências. É este o maior responsável por assegurar que as crianças aprendem a ler e a escrever, sendo também a ele que compete a função de detectar as dificuldades de aprendizagem que as crianças possam apresentar e agir em conformidade.

Da mesma maneira que é facto, a clara necessidade da criança estar rodeada de um ambiente educativo estimulante e promotor da linguagem escrita, no desenrolar do processo de aprendizagem informal da mesma, também o é em contexto da sua aprendizagem formal (Fernandes, 2004; Mata, 2008a; Alves Martins & Santos, 2009, 2010). Logo, é fundamental que o professor de 1º ciclo organize a sala de aula neste sentido, estando provada a ideia de que num espaço físico apetrechado com materiais lúdicos, didáticos e interativos, relacionados com a leitura e a escrita, desperta a motivação para aprender, assim como proporciona mais e melhores aprendizagens (Pereira & Azevedo, 2005).

O professor do 1º ciclo deve assim munir-se de recursos que incentivem os seus alunos para

a aprendizagem da leitura, bem como, “criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 139).

Pereira e Azevedo (2005) remetem-nos para a importância do aluno ver o professor ler e escrever, assim como para a atitude do professor perante os seus alunos, que deve ter em conta os seguintes aspetos: aceitação e valorização das produções dos alunos tal como as escrevem, tentando não aludir aos erros que têm, mas sim aos acertos e utilizando estes últimos para corrigir os primeiros; olhar os erros dos alunos como parte integrante do processo de aprendizagem da linguagem escrita e como possível ponto de partida para não os voltar a cometer, numa etapa seguinte; considerar o erro como indicador das dificuldades e não como incapacidade da criança; analisar o erro de maneira que possa compreender o raciocínio da criança no momento que o cometeu.

É ainda relevante que o professor de 1º ciclo realize uma abordagem inicial à linguagem escrita, introduzindo conceitos como a sua funcionalidade, como aliás já foi referido, antes de iniciar o ensino da decifração propriamente dito. Sendo conveniente a existência de uma articulação entre o educador do pré-escolar e o professor de 1º ano do 1º ciclo, na medida em que se desenvolvam projetos educativos conjuntos, não se baseando apenas em compromissos e atividades esporádicas mas sim na construção de um trabalho metódico e ajustado. De uma forma geral, podemos concluir que a articulação curricular não se trata de uma meta, mas sim de uma via para se chegar a um ensino mais competente e produtivo (Bravo, 2010).

Posto isto, importa salientar que a função do professor não se trata apenas de uma simples transmissão de conhecimentos, mas sim de preparar e configurar estratégias adequadas para que os alunos adquiram os elementos necessários para a aquisição da linguagem escrita.

3.6. Métodos de ensino da leitura

A linguagem escrita, sendo um sistema arbitrário convencional, tem a necessidade de ser ensinada de forma sistemática e formal (Citoler, 1996; Velasquez, 2004; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009).

É certo, que o método de ensino da leitura, com que as crianças iniciam o seu processo de aprendizagem, tem bastante influência na forma como essas crianças vão ler e no tipo de erros que poderão dar, logo é de extrema importância o seu estudo (Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999 citado por Cruz, 2007).

Há uns tempos atrás, o debate e a controvérsia entre qual era o melhor método de ensino da leitura era bastante evidente. Tal discórdia dividia aqueles que defendiam as metodologias fónicas – utilização de estratégias de correspondência som/grafema – e os que defendiam as metodologias globais – utilização de estratégias de reconhecimento global da palavra. No entanto, atualmente, essa questão não se põe, estando completamente obsoleta sabendo-se que o método ideal resulta da combinação de estratégias fónicas e globais, desta forma ambos os métodos são de grande pertinência e necessidade para que as crianças aprendam a ler e a escrever (Viana & Teixeira, 2002; Viana, 2003; Velasquez, 2004; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009; Gaitas & Alves Martins, 2013). Neste sentido, surgiram mais recentemente os métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que constituem uma agregação entre o método fónico e o método global (Viana & Teixeira, 2002; Viana, 2003; Viana, Ribeiro & Santos, 2007; Cruz, 2007).

De um modo geral, o principal objetivo do método de leitura, seja ele fónico ou global, é levar a criança a compreender a correspondência entre a linguagem escrita e a linguagem falada, aquilo que os distingue é a forma com que o fazem, pois enquanto os métodos fónicos começam pela análise dos sons mais elementares, os métodos globais iniciam-se a partir das palavras ou frases completas (Cruz, 2007).

Os métodos fónicos, genericamente, referem-se à aprendizagem do código (*code-emphasis*), englobando-se nos modelos de leitura ascendentes, anteriormente abordados, e conseqüentemente dão realce à descodificação, partem da ideia de que as letras ou grafemas são as unidades mais pequenas e simples da leitura e que, quando reconhecidas podem ser combinadas para darem origem a todas as sílabas e palavras, existindo uma instrução objetiva e clara das correspondências letra-som ou grafema-fonema (Viana & Teixeira, 2002; Viana, 2003; Cruz, 2007; Gaitas & Alves Martins, 2013, 2014). As vantagens deste tipo de metodologia são, essencialmente, o facto de que as crianças que passam a dominar os processos de descodificação apresentam menos dificuldades em perceberem o que leem, bem como, o facto destas apresentarem maiores probabilidades de conseguir ler a maioria das palavras, mesmo as que lhe são desconhecidas (Cruz, 2007).

O principal objetivo dos métodos fónicos é levar a que a criança compreenda o princípio alfabético, ou seja, a forma como as letras se relacionam com os sons. Para isso, os utilizadores deste género de métodos começam por apresentar as unidades sub-léxicas – letras ou sílabas – para chegarem às estruturas mais complexas – palavras, frases ou textos (Viana & Teixeira, 2002; Viana, 2003).

Segundo Cruz (2007) os métodos fónicos encontram-se organizados em quatro fases

nomeadamente, a leitura de letras, a fase da sílaba, a leitura de palavras e a leitura de frases. André (1996, citado por Cruz, 2007) descreve as etapas utilizadas pelos métodos fónicos da seguinte forma: em primeiro lugar ensinam-se as vogais, apresentando-se uma imagem da qual o nome se inicie pela vogal pretendida; depois exhibe-se o fonema que lhe corresponde; seguido pela exibição do grafema que lhe corresponde; mais tarde surge a agregação das vogais entre si de modo a formarem ditongos (após o estudo das cinco vogais); depois introduz-se o estudo das consoantes, apresentando-se uma a uma, começando pelas que apresentam uma grafia mais simples e tentando sempre afastar no tempo aquelas que apresentam sons semelhantes; seguidamente, introduz-se a agregação de consoantes e vogais com o intuito de formar sílabas; posteriormente passa-se à associação de sílabas para se formarem palavras; apresenta-se o alfabeto (após o estudo de todas as vogais e consoantes), que deve depois ser copiado muitas vezes até ser memorizado; e finalmente, segue-se o treino intensivo e sistemático através da leitura de textos.

De entre os métodos fónicos, as variações mais conhecidas são (Viana, 2003; Cruz, 2007):

- o *método alfabético* ou *ABC* – em desuso atualmente, centra-se no ensino das letras através do seu nome e não no seu som, inicia-se o ensino das letras com a apresentação do abecedário de acordo com a ordem que estas surgem. Seguidamente ensinam-se associações entre vogais e consoantes (sílabas), depois as palavras e por fim as frases. Foi abandonado devido ao facto de não respeitar as diferenças dos leitores, ser fastidioso, assim como, por não abordar os sons das letras.
- o *método fonémico* – é idêntico ao alfabético, com a diferença que neste faz-se a abordagem ao som das letras, ensinando-as, não a partir do seu nome mas sim, a partir do seu som. A desvantagem encontrada no uso deste método é o facto de existirem consoantes com sons muito semelhantes, podendo causar alguma confusão e dificuldade no aprendiz.
- o *método silábico* – este método surgiu na tentativa de superar a desvantagem apresentada no método fonémico, assim sendo, o método em causa inicia-se através do ensino das sílabas.

Os métodos globais referem-se a uma linguagem global (Whole-language) e estão enquadrados nos modelos de leitura descendentes, dando ênfase aos processos de compreensão (Valente & Alves Martins, 2004; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009; Gaitas & Alves Martins, 2013). Este género de métodos apoiam a perspetiva de que a criança deve aprender a linguagem escrita através do significado e da compreensão, desta forma, ensinam-se diretamente as palavras associando-as ao respetivo significado. Em contraposição aos métodos fónicos, os métodos globais partem das

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

estruturas mais complexas da linguagem – as frases e as palavras – para os elementos mais simples – as sílabas e as letras (Valente & Alves Martins, 2004; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009). André (1996, citado por Cruz, 2007), pormenoriza as etapas dos métodos globais da seguinte forma: começa-se por apresentar uma imagem atrativa aos olhos das crianças; de seguida, inicia-se uma conversa acerca da imagem com as crianças; exibem-se as palavras (relacionadas com a imagem e abordadas na conversa anterior) no quadro e em tiras de cartolina, de modo a legendar a imagem, ficando depois afixadas em local destacado; mais tarde, dividem-se as palavras em sílabas, quer oralmente quer por escrito; seguindo-se a decomposição das sílabas nos seus fonemas e grafemas; posteriormente, combinam-se os fonemas e os grafemas para formar novas e diferentes sílabas; o último passo será então o de se associarem as sílabas para encontrar novas palavras.

O método de *leitura ideográfico* e o *método natural* são exemplos de métodos globais. O primeiro é iniciado pela leitura de um texto pelo professor, que é depois repetido pelos alunos, é a partir deste texto que são identificadas as palavras que depois seguem a sequência de passos referida anteriormente. O método natural orienta-se pelas mesmas linhas do método ideográfico, com a diferença de que os textos que lhe servem de suporte são construídos pelas próprias crianças (Cruz, 2007).

Baumann, Hoffman, Duffy-Hester & Ro (2000) realizaram uma investigação com vista à descrição das práticas dos professores do 1º ano de escolaridade no âmbito do ensino da linguagem escrita, tendo concluído que a maioria dos professores centra as suas práticas na análise fonémica. Também em Portugal, Gaitas e Alves Martins (2013) investigaram esta problemática, tendo identificado a existência de três subgrupos de professores, nomeadamente, aqueles que focam as suas práticas no código (método fónico), aqueles que as centram no significado (método global) e ainda aqueles que utilizam estratégia mistas (método misto). Os mesmos autores (2014) levaram a cabo uma investigação com o intuito de perceber as relações entre as diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura, em alunos oriundos de diversos meios socioculturais no final do 1º ano de escolaridade, tendo concluído que os professores que combinam, nas suas práticas, leitura e escrita de textos com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema obtêm melhores resultados do que aqueles que se focam unicamente em estratégias associadas ao código, e do que aqueles que se baseiam unicamente em estratégias ligadas à compreensão. Os autores referem não existir qualquer diferença no desempenho entre alunos de professores que utilizam métodos fónicos e alunos de professores que utilizam métodos globais (Gaitas & Alves Martins, 2014).

No entanto, seja qual for o método escolhido, o professor é um dos principais fatores para a obtenção de sucesso na aquisição das competências da leitura e da escrita, uma vez que, lhe compete o papel de mediar, organizar e selecionar estratégias para operacionalizar o método, logo é ele um dos principais responsáveis pela aprendizagem da linguagem escrita (Pereira, Ramos, Viana, Tilve, Castanheira & Castanho, 2006).

É unânime a ideia de que não é a escolha de um método em relação a outro que vai definir a aquisição da leitura e da escrita, em crianças que apresentem dificuldades na aprendizagem de tais competências, na verdade, o que se torna essencial é o professor ter a capacidade de combinar os melhores aspetos e particularidades de cada um, como aliás já foi referido anteriormente (Viana, 2003; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009; Gaitas & Alves Martins, 2013; 2014), logo são os métodos mistos que parecem dar resposta às dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.

Compete assim ao professor fazer combinações equilibradas dos dois métodos de ensino, com base nas necessidades dos seus alunos, que promovam tanto a eficácia do reconhecimento de palavras, como a compreensão e o significado daquilo que se lê (Cruz, 2007).

4. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita

O domínio da leitura e da escrita constitui uma das aquisições centrais abrangidas pelas aprendizagens académicas, sendo considerada, quando não adquirida, uma das principais causas do insucesso escolar. Contudo, é visível nas escolas o elevado número de crianças que apresenta dificuldades a este nível, sendo cada vez mais imperativo agir precocemente (Cruz, 2007). Segundo Vale, Sucena & Viana (2011), a prevalência da dislexia em crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, em Portugal, é de 5,4%.

No que se refere à leitura, surge uma grande diversidade de situações de dificuldades na sua aquisição, assim sendo podemos distingui-los em dois tipos – as *dificuldades gerais na aprendizagem da leitura* ou *atraso na leitura* e as *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura* ou *dislexia* (Das, J. P., Garrido, M. A., González, M. , Timoneda, C. & Pérez-Álvarez, F., 2001; Cruz, 2007).

Em relação à escrita, visto esta abranger componentes como o grafismo, a codificação e a composição, podem surgir dois géneros de dificuldades – a *disgrafia* e a *disortografia* (Cruz, 2007).

De seguida, será apresentada uma abordagem mais detalhada das diferentes dificuldades de aprendizagem ao nível da aquisição da leitura e da escrita, com o intuito de melhor se compreender

a sua origem e definição.

4.1. Dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atraso na leitura

As dificuldades gerais na aprendizagem da leitura estão relacionadas com fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo (Cruz, 2007). Deste modo, os fatores extrínsecos ao indivíduo podem envolver uma série de situações, tais como, “edifício escolar, organização, pedagogia e didática deficientes; ausência ou abandono escolar; instabilidade familiar; relações familiares e sociais perturbadas; pertença a um grupo minoritário marginalizado; meio sócio-económico e cultural desfavorecido; privação sócio-cultural; bloqueios afetivos; e falta de oportunidades adequadas para aprendizagem” (Morais, 1997; Das et al., 2001).

Relativamente aos fatores intrínsecos ao indivíduo que podem causar atraso na leitura podemos enumerar: as deficiências sensoriais e/ou motoras; as desordens neurológicas, a baixa inteligência; as desordens psiquiátricas ou comportamentais; o défice no desenvolvimento da motivação para aprender a ler, entre outras (Cruz, 2007).

A criança que sofre de dificuldades gerais na aprendizagem da leitura, independentemente da causa que as origina, é aquela que apresenta um padrão de leitura atrasado em relação às crianças com a mesma idade leitora. Existem autores que justificam esse atraso na leitura com o facto de se considerar que a aprendizagem da leitura é uma tarefa difícil e complexa, pois envolve um código irregular e arbitrário, exige uma elevada memória fonológica, assim como uma instrução clara e objetiva que nem sempre é cumprida (Cruz, 2007).

4.2. Dificuldades específicas na aprendizagem da leitura – Dislexia

As dificuldades específicas na aprendizagem da leitura não possuem uma causa evidente e assentam no âmbito do cognitivo e do neurológico (Cruz, 1999; 2007).

Etimologicamente, a palavra “dislexia” significa *distúrbio da leitura* (Cruz, 2007).

As crianças disléxicas apresentam níveis de inteligência normais ou até mesmo acima da média, normalmente até são mais sensíveis, vulneráveis e têm um olfato mais apurado do que as crianças que não demonstram qualquer dificuldade a este nível (Silva, 2007).

Ao longo dos tempos, as dificuldades específicas têm recebido diversas conotações, desde *cegueira verbal congénita*, *dislexia congénita*, *estrefossimbolia*, *alexia do desenvolvimento* a

dislexia constitucional. Só em 1968, a Federação Mundial de Neurologia chegou à designação de *dislexia do desenvolvimento*. A dislexia era então definida como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (Teles, 2004).

Desde aí vários são os conceitos para definir a dislexia, não havendo unanimidade entre eles.

Segundo a Associação Internacional da Dislexia (citado por Teles, 2004 p.4), esta é:

“...uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”

A Federação Mundial de Neurologia (1968, citado por Torres & Fernández, 2001. p.5) definem a dislexia como “uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar do ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades sócio-culturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional”.

4.2.1. Principais sinais/sintomas

Como já foi referido, existe um leque variado de sinais que os disléxicos podem apresentar.

Os sintomas mais notórios são a leitura hesitante, alteração do texto (omissões, substituições, palavras unidas ou fracionadas), escrita com grafismos assimétricos e letras em espelho. No entanto, outras características comuns podem despoletar, tais como (Rocha, 2004; Moura, 2006):

- ✓ Dificuldades em aprender e recordar palavras visionadas;
- ✓ Dificuldades em seleccionar as palavras adequadas para comunicar a nível oral e escrito;
- ✓ Falta de prazer na leitura;
- ✓ Dificuldade em memorizar nomes de palavras escritas;
- ✓ Pobre memória visual;
- ✓ Apresentação do movimento errático dos olhos quando leem;
- ✓ Dificuldades de processamento auditivo;

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

- ✓ Dificuldade em aplicar o que lhe foi lido a situações sociais ou de aprendizagem;
- ✓ Pouca destreza manual;
- ✓ Leitura bastante lenta para a idade e para o nível escolar;
- ✓ Substituição de palavras inteiras por outras semanticamente parecidas;
- ✓ Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos;
- ✓ Ilegibilidade da escrita: letra rasurada, disforme e irregular, presença de muitos erros ortográficos e dificuldades ao nível da estruturação e sequenciação lógicas das ideias, surgindo estas desordenadas e sem nexos (também a nível verbal).

Para além disso, podem verificar-se em comorbilidade alterações psicomotoras devido a problemas de lateralização e na integração do esquema corporal, que se manifestam através de alterações perceptivas viso-espaciais e de linguagem. O mesmo acontece em relação à perceção temporal, uma vez que a dificuldade em integrar as noções de antes/depois, agora/logo, pausas mal colocadas e inversões orais (elefante-efelante), são indicadores de falhas fonológicas que vão dificultar o reconhecimento de grafemas (letras e palavras), bem como o fonema correspondente. Assim, as alterações nos aspetos perceptivos espaço-temporais, muito dependentes de má integração do esquema corporal e deficiente lateralização estão, muitas vezes, presentes nas manifestações de tipo disléxico (Teles, 2004).

Contudo, na prática pedagógica observamos que dificuldades de aprendizagem e erros de leitura podem ser experimentados por todas as crianças que se iniciam na leitura e na escrita, dificultando o diagnóstico. Além disso, não é necessário que estejam presentes todos os indicadores em simultâneo, para que seja diagnosticado um caso de dislexia, pois os indicadores alertam apenas para a possibilidade de um caso de dislexia (Moura, 2006).

É importante ter em conta que nos primeiros anos de vida da criança, mesmo antes do contacto inicial com a leitura e a escrita, é possível identificar alguns indícios de dislexia. Como tal, pais e professores devem estar atentos, porque um diagnóstico precoce é essencial, pois quanto mais cedo se intervir maior sucesso se poderá conseguir. Quando o diagnóstico é feito tardiamente poderá levar a perturbações de ordem emocional, afetiva e linguística, resultantes da discriminação a que estão sujeitas estas crianças. Normalmente, perdem a confiança em si próprias, gerando uma baixa autoestima, que por sua vez irá levar a frustrações e comportamentos antissociais (Rocha, 2004).

4.2.2. Estratégias de intervenção educativa

É importante estarmos conscientes, em primeiro lugar, de que a dislexia é uma perturbação ao nível da comunicação e desenvolvimento, para a qual não se conhece cura, que permanece para toda a vida. No entanto, com uma reeducação atempada e especializada, o indivíduo pode ver as suas atividades facilitadas e ultrapassar algumas barreiras que, sem o encaminhamento e ajuda necessários, tornar-se-ia inviável (Teles, 2004). A criança disléxica pode desenvolver-se e realizar atividades dentro dos parâmetros da normalidade propostos para os seus pares, apesar das dificuldades evidenciadas ao nível do desempenho na leitura e na escrita. O neurologista Muszkat (2011) defende que há uma grande capacidade de reorganização cerebral, que visa contornar as dificuldades do disléxico.

Torres e Fernández (2001) sugerem que quanto mais precoce for aplicada a intervenção maior será o sucesso da criança disléxica.

A aceitação e compreensão, por parte de todos os implicados no processo de ensino-aprendizagem, de que a criança disléxica, apesar das suas limitações ao nível da leitura e da escrita, possa ter potencial intelectual em outras áreas do saber, será determinante na atenção a estas crianças, desenvolvendo-lhes sentimentos de autoestima e autoconfiança, tão importantes no progresso e nas aprendizagens (Snowling, 2004).

O plano de reeducação da criança disléxica deve contemplar três aspetos essenciais, nomeadamente, a sua maturidade, o seu nível intelectual e o meio no qual está inserida (Torres & Fernández, 2001).

Posto isto, o ponto mais importante para uma intervenção eficaz é o diagnóstico. É imprescindível conhecer para atuar. A partir daí, segundo Teles (2004), a reabilitação da criança faz-se através de dois tipos de intervenção, ao nível da alfabetização e treino da leitura e da escrita: métodos fónicos (numa fase de primeiro contacto com a alfabetização) e métodos multissensoriais (para indivíduos que já se iniciaram no processo de alfabetização, mas que revelam insucesso). O método fónico, como aliás já foi referido anteriormente, consiste numa estreita e intensiva correspondência e combinação de sons, fazendo-se a ligação fonema-grafema, desenvolve a consciência fonológica de forma explícita e sistemática. O método multissensorial, como o próprio nome propõe, implica a mobilização de várias capacidades sensoriais para a aprendizagem, como a audição, visão e tato. Teles (2004) refere ainda que estes métodos facilitam a aprendizagem, pois a criança utiliza "...mais do que um sentido, enfatizando os aspetos cinestésicos de aprendizagem e integrando o ouvir e ver com o dizer e o escrever." (p. 727). Nestes métodos, numa primeira fase é pedido à criança que observe o grafema, escrevendo-o de seguida no ar com o dedo, só depois

escuta a sua pronúncia e a repete, noutra fase a criança já poderá recortar o grafema em cartolina ou moldá-lo com plasticina para depois, com os olhos fechados, tentar identificá-lo pelo tato. Se se tratarem de palavras ou frases, é escolhido um texto ilustrado, depois inicia-se um diálogo com a criança sobre o significado dos desenhos e só depois se lê o texto, primeiro silabicamente e depois globalmente (Fernández e Torres, 2001).

A intervenção eficaz passa também por um profundo conhecimento, por parte dos professores, dos elementos fonológicos, linguísticos e metalinguísticos, implicados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Só assim, conseguirão identificar as principais dificuldades da criança e diferenciar estratégias que visem o progresso ao nível da escrita, leitura e compreensão (Teles, 2004).

Torres & Fernández (2001) apontam como pontos-chave para a reeducação das crianças disléxicas os modelos neuropsicológico e psicolinguístico. O primeiro destes potencia as capacidades cognitivas do indivíduo, sendo de extrema importância a apresentação e explicação concisa do tratamento por parte dos profissionais, para assim promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Já o modelo psicolinguístico é dividido em duas fases distintas, uma primeira destina-se à avaliação da criança ao nível da linguagem e identificação dos processos que se encontram acometidos, enquanto numa segunda fase é aplicado um conjunto de estratégias devidamente planeadas para agir no sentido do combate a esses processos afetados e às consequências que deles provêm.

A educação psicomotora também deve estar incluída na reeducação das crianças disléxicas, pois, como já foi referido, estas normalmente apresentam problemas a nível motor e psicomotor, sendo indispensável a realização de exercícios que atuem nesse sentido. Assim sendo, Fernández e Torres (2001) apontam algumas das atividades motoras que podem fazer parte do treino da criança, nomeadamente, atividades de identificação da dominância lateral, fortalecimento lateral através de exercícios de força como levantar ou segurar um objeto, atividades que desenvolvam a orientação espaço-temporal (noções de cima, baixo, antes, depois, ...), atividades que promovam o conhecimento do próprio corpo e das partes que o constituem, entre outras.

Ao longo de todo o processo de reeducação com a criança disléxica, cabe ao professor um papel fundamental, o de orientar e facilitar. Henningh (2003) sugere uma série de estratégias que o professor deve adotar, entre elas (p.36-39):

- ✓ Criar um ambiente de trabalho estimulante e centrado no aluno;
- ✓ Ajustar a instrução ao aluno usando métodos alternativos, quando o erro persiste;

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

- ✓ Estabelecer objetivos (tanto pessoais como académicos);
- ✓ Promover a autonomia do aluno;
- ✓ Ajustar, modelar e avaliar as atividades e tarefas;
- ✓ Valorizar o sucesso e não o fracasso do aluno;
- ✓ Recorrer a estratégias diversificadas;
- ✓ Fracionar as atividades e tarefas;
- ✓ Criar padrões corretos de leitura (lendo em voz alta para a criança disléxica);
- ✓ Recorrer a imagens para apoiar a compreensão da leitura;
- ✓ Criar um banco de questões relacionadas com cada parte do texto;
- ✓ Recorrer a textos diversificados, com ritmo e repetições;
- ✓ Promover a leitura orientada;
- ✓ Ensinar recorrendo a pares;
- ✓ Solicitar a ilustração dos textos;
- ✓ Promover o trabalho em grupos heterogéneos;
- ✓ Fomentar o debate de ideias;
- ✓ Encorajar e elogiar o aluno;
- ✓ Destacar os acertos e não realçar os erros;
- ✓ Privilegiar a avaliação oral;
- ✓ Repetir a informação as vezes que forem necessárias;
- ✓ Ensinar a partir de vivências do aluno;
- ✓ Dar o tempo necessário ao aluno para que este organize o pensamento e execute as tarefas.

A família, mais propriamente os pais, também adquirem um papel primordial em todo este processo, são eles o grande suporte emocional da criança, assim sendo, devem ser pacientes e nunca comparar o filho disléxico com outros filhos ou crianças, pois tal comportamento pode despoletar ainda mais a imagem negativa que essas crianças têm de si mesmas. Os pais devem assim mostrar-se otimistas e persistentes perante o filho disléxico, pesquisar e informarem-se sobre as melhores estratégias para auxiliarem o filho, evitar críticas constantes e não exigirem mais do que o que ele pode dar (Fichot, 1967; Hanningh, 2003).

Em suma, podemos afirmar que uma boa intervenção deve assentar ao nível de comportamentos psicomotores, de capacidades psicolinguísticas, da perceção visual e auditiva, da expressão oral e no treino da leitura e da escrita.

4.3. Disortografia

A disortografia caracteriza-se por uma dificuldade manifestada ao nível da escrita, afetando a palavra mas não a sua grafia (Torres & Fernández, 2001).

Segundo Pereira (2009, p.9), a disortografia é definida como:

uma perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.” (Pereira, 2009, p. 9).

4.3.1. Sintomas e características

O indivíduo disortográfico apresenta como principal característica a presença de muitos erros ortográficos e, conseqüentemente, dificuldades recorrentes na capacidade em compor textos escritos (Almeida & Vaz, 2005). Outras características também demonstradas por crianças com este tipo de problemática estão relacionadas com a falta de interesse em escrever, os seus textos são curtos, desorganizados e mal pontuados (Torres & Fernández, 2001).

Os principais erros ortográficos evidenciados na escrita de crianças disortográficas são a nível linguístico-percetivo (omissões, adições e inversões de letras, sílabas ou palavras; troca de símbolos linguísticos que se assemelham sonoramente); a nível visoespacial (substituição de letras cuja grafia é muito semelhante; confusão entre fonemas que apresentam dupla grafia; omissão da letra “h”); a nível visoanalítico (dificuldade em associar o fonema ao grafema); a nível do conteúdo (junção de palavras e sílabas que deveriam estar separadas numa frase; ou separação de palavras e sílabas de forma incorreta); e a nível das regras ortográficas (não cumprem regras de pontuação; não colocam o “m” antes de um “b” ou “p”; não iniciam as frases com letra maiúscula; não cumprem regras de translineação ou de divisão silábica...).

4.3.2. Estratégias de intervenção educativa

A intervenção de alunos disortográficos não deve apenas obedecer a um único modelo, esta deve sim ser adequada às necessidades individuais de cada aluno em questão, sendo de extrema importância o conhecimento das dificuldades reais da criança antes de intervir junto desta. Deve-se assim atuar tendo em conta os fatores que levam ao insucesso ortográfico da criança, assim como,

na correção dos erros ortográficos específicos (Torres & Fernández, 2001).

De entre as estratégias interventivas podemos destacar: atividades que desenvolvam a discriminação de ruídos, de identificação e memorização de ritmos, tons e melodias; exercícios de reconhecimento de formas gráficas e identificação de erro; exercícios que promovam a distinção de noções espacio-temporais; atividades que desenvolvam a consciência fonémica; exercícios que alarguem o léxico da criança; exercícios de intervenção específica sobre os erros ortográficos da criança; dar mais tempo à criança nas tarefas ortográficas; explicar de forma clara e objetiva os enunciados das questões; privilegiar a expressão oral; entre outras (Torres & Fernández, 2001; Almeida & Vaz, 2005; Pereira, 2009).

4.4. Disgrafia

A disgrafia refere-se a uma perturbação ao nível da escrita no que diz respeito ao seu traçado ou grafia (Torres & Fernández, 2001).

A disgrafia pode ser definida como um transtorno de tipo funcional que afeta a parte motora no ato de escrever, resultando numa escrita imperfeita ao nível da grafia, em que o traçado e a forma das letras e das palavras apresenta-se de maneira desproporcional, desmedida e rasurada. Pode surgir associada a um quadro de dislexia, hiperatividade ou outra perturbação a este nível (Cinel, 2003; Almeida, 2005; Pereira, 2009).

4.4.1. Sintomas/Características

Para uma criança ser diagnosticada com disgrafia terá que apresentar a (quase) totalidade das seguintes condutas (Torres & Fernández, 2001; Cinel, 2003):

- ✓ letra demasiado grande ou pequena;
- ✓ letras praticamente indecifráveis;
- ✓ traçado exagerado e carregado ou excessivamente suave e impercetível;
- ✓ grafismo estremeado e irregular;
- ✓ escrita muito rápida ou lenta;
- ✓ podem surgir letras e palavras desligadas e sobrepostas, assim como demasiado juntas e sem espaçamento;
- ✓ apresentação de erros e borrões que impossibilitam a leitura por outras pessoas;
- ✓ falta de organização na escrita;

- ✓ uso inadequado do lápis/caneta.

4.4.2. Estratégias de intervenção educativa

Como no caso das outras perturbações abordadas anteriormente, também na intervenção com crianças disgráficas é essencial o professor conhecer as suas necessidades e dificuldades antes de atuar. Algumas estratégias que o professor deve adotar ao longo da intervenção passam pela realização de exercícios que promovam o desenvolvimento das habilidades motoras, do esquema corporal e das perceções, bem como, atividades relativas ao erro pedagógico, à correção de possíveis dificuldades de espaçamento e de ligamento e ao desenvolvimento do grafismo em si (Cinel, 2003).

O professor deve ainda reforçar positivamente o esforço da criança e dar-lhe o tempo necessário para a realização das atividades e exercícios, assim como, contemplar técnicas de relaxamento global e segmentar com o intuito de diminuir a ansiedade, o stress, a frustração e a baixa autoestima (Torres & Fernández, 2001).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O processo de apropriação da leitura e da escrita tem sido tema de destaque de várias investigações ao longo das últimas décadas. Torna-se cada vez mais fulcral encontrar respostas que justifiquem o número de crianças que manifestam dificuldades na aprendizagem de tais competências, e compreender o que está a falhar neste processo de ensino/aprendizagem. O presente estudo insere-se assim nesta categoria, surgindo no embarque destas preocupações e centrando-se na abordagem inicial à linguagem escrita que o professor de 1º ciclo realiza com os seus alunos, no 1º ano de escolaridade. Como tal, o estudo apresenta um carácter exploratório da realidade.

1. Objetivos

1.1. Objetivo geral

Com base nos pressupostos teóricos, o presente estudo pretende perceber qual a abordagem inicial à linguagem escrita que os professores do 1º ciclo desenvolvem junto dos seus alunos, no 1º ano de escolaridade, e como perspetivam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por

parte das crianças.

1.2. Objetivos específicos

Para dar cumprimento ao objetivo geral definido determinaram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Conhecer o perfil dos professores de 1º ciclo a nível profissional;
- ✓ Conhecer as conceções que os professores de 1º ciclo têm acerca da abordagem da linguagem escrita em contexto pré-escolar;
- ✓ Conhecer a importância que os professores de 1º ciclo atribuem à abordagem inicial da linguagem escrita na aprendizagem da leitura e da escrita;
- ✓ Identificar as estratégias adotadas pelos professores de 1º ciclo relativamente à abordagem inicial da linguagem escrita;
- ✓ Conhecer a metodologia de trabalho dos professores de 1º ciclo no âmbito do ensino formal da leitura e da escrita;
- ✓ Identificar os conhecimentos que os professores de 1º ciclo têm sobre as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita;
- ✓ Conhecer as estratégias que os professores de 1º ciclo utilizam perante alunos detentores de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

2. Questões de investigação

Com base nos objetivos anteriormente descritos, pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

Questão 1: Os professores do 1º ciclo do ensino básico contemplam os conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita, adquiridos anteriormente à sua aprendizagem formal?

Questão 2: Qual a abordagem inicial à linguagem escrita realizada pelos professores do 1º Ciclo?

Questão 3: Qual a metodologia de trabalho dos professores de 1º ciclo no que diz respeito ao ensino formal da leitura e da escrita?

Questão 4: Como reagem os professores do 1º ciclo perante as dificuldades e desmotivações das crianças na aprendizagem da linguagem escrita?

3. Tipo de estudo

A presente investigação apresenta um carácter qualitativo e constitui-se um estudo

exploratório de recolha de informação que permite fazer um levantamento da realidade nesta área, centrando-se em procedimentos interpretativos e descritivos de análise e interpretação dos dados. De acordo com Erickson (1986), os estudos de índole qualitativa não têm o objetivo de obter generalizações, mas sim de tentar determinar e conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e acedem à sua compreensão, averiguando no que é que os mesmos consistem, sendo esta perspetiva aquela que melhor se enquadra na natureza da pesquisa em causa.

4. População e Amostra

Os participantes do estudo foram professores do 1º ciclo que se encontravam a realizar funções de docência, durante o ano letivo 2014/2015, em escolas pertencentes aos quatro agrupamentos situados na cidade de Évora, nomeadamente, o Agrupamento nº 1 composto por cinco escolas de 1º ciclo, o Agrupamento nº 2 que por sua vez é constituído por seis escolas do 1º ciclo, o Agrupamento nº 3 do qual fazem parte cinco escolas do 1º ciclo e, finalmente, o Agrupamento nº 4 que abrange cinco escolas do 1º ciclo. A seleção foi feita de forma aleatória.

5. Instrumento

Em relação à decisão sobre o instrumento a adotar para obtenção e recolha dos dados, optei por recorrer à entrevista semidiretiva. Este tipo de entrevista está focalizado para um assunto através do qual se constrói um guião com perguntas principais, que poderão ser complementadas por outras questões intrínsecas às circunstâncias no momento da entrevista (Manzini, 1991). Esta escolha deveu-se à natureza do estudo e à população em causa, pois a entrevista constitui um meio de recolha de dados, que permite uma maior interação entre o entrevistado e o investigador (Coutinho 2013). É preciso não esquecer, no entanto, que a entrevista permite a obtenção de grande quantidade de informação em pouco tempo, pois não exige observação direta, mas as suas respostas apenas se referem a opiniões, perceções e conceções, nunca a factos observados.

O instrumento é não estandardizado, caracterizado pela existência de um guião previamente preparado, com base nos objetivos pretendidos, que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Foi escolhida a entrevista semidiretiva, na medida em que, permite ao entrevistador reformular ou mesmo acrescentar questões ao longo da “conversa”. Esta é constituída por questões de carácter aberto, baseadas na fundamentação teórica da temática e foi dividida em quatro grandes blocos de questões, sendo que o primeiro tem como objetivo legitimar a entrevista, assim como, motivar os entrevistados; seguindo-se outro bloco dedicado à recolha de alguns elementos que

permitem caracterizar os entrevistados; no terceiro bloco estão incluídas questões relacionadas com a abordagem inicial à linguagem escrita, onde se pretende conhecer o papel que os professores atribuem à abordagem inicial à linguagem escrita na aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças, bem como, o trabalho desenvolvido pelos professores neste sentido; o quarto bloco é constituído por perguntas elaboradas com o intuito de analisar os conhecimentos dos entrevistados relativamente à área das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita; por fim o quinto bloco visa apenas agradecer a colaboração do entrevistado e concluir a entrevista.

6. Procedimentos

Depois de optar pela técnica da entrevista para a recolha de dados, tendo em conta os objetivos e pretensões do estudo, o primeiro passo foi a elaboração de um guião de entrevista (Anexo 1), que serviu de eixo orientador na aplicação das entrevistas.

O guião inicialmente elaborado foi validado junto de alguns especialistas na área, e em seguida foi aplicado a dois professores para verificar a sua adequabilidade, compreensão das respostas por parte dos sujeitos e obtenção das informações necessárias. Depois de feita a sua audição crítica não se verificou a necessidade de fazer qualquer alteração, realizando-se as restantes entrevistas.

Já com o guião previamente preparado, o próximo passo foi encontrar a amostra. Desta forma, num primeiro momento contactei os diretores dos quatro super agrupamentos de Évora para solicitar a autorização para realizar as entrevistas junto dos professores de 1º ciclo que lá se encontravam a lecionar. Depois de ter a autorização concedida, fui às escolas contactar de forma individual e pessoal cada professor de 1º ciclo, alguns mostraram-se logo disponíveis e interessados mas, outros na sua maioria, demonstraram pouco entusiasmo em participar, alegando falta de tempo. Nesta primeira abordagem aos professores consegui logo agendar algumas entrevistas com alguns deles, enquanto que com outros recolhi apenas os seus contactos e procedemos à marcação das entrevistas via email ou telefonicamente uns dias mais tarde. As entrevistas foram realizadas na sala de aula de cada professor entrevistado, na data e hora marcadas por cada um, tendo cada uma a duração média de vinte minutos.

Na realização das entrevistas, inicialmente foram explicitados os objetivos da investigação e dadas respostas a eventuais perguntas e dúvidas dos entrevistados. De uma forma geral, no início das entrevistas os professores mostraram-se um pouco reticentes e receosos, no entanto, no decurso destas evidenciaram um grande à vontade e descontração.

Para registo dos dados as entrevistas foram gravadas em áudio com a devida autorização dos entrevistados, tendo procedido à transcrição por escrito das mesmas em papel, na íntegra.

De seguida, e após uma leitura exaustiva dos dados recolhidos procedeu-se ao seu devido tratamento e análise de conteúdo das respostas dadas pelos professores, que se distribuiu nas seguintes etapas:

- ✓ Pré-análise – organização do material, constituição do corpus da pesquisa, leitura flutuante (primeiro contacto com os documentos), escolha de índices e a sua organização em indicadores. Nesta fase teve-se em conta as seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência;
- ✓ Exploração do material – organização dos dados brutos e a sua transformação de acordo com o quadro teórico que lhe serve de suporte (codificação). Nesta fase procedeu-se inicialmente à escolha da unidade de análise, seguindo-se a enumeração (contagem das unidades de registo) e por fim a categorização (esquematização da informação selecionada no sentido de correlacionar dados e ordená-los estabelecendo categorias);
- ✓ Tratamento dos resultados (inferência e interpretação) – comparação de enunciados no sentido de descobrir um conceito que os uniformize com base na conceptualização teórica em que a investigação assenta, dando significação ao estudo.

Depois de concluída a análise de conteúdo foram elaboradas as conclusões da investigação em causa.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo refere-se à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo do processo de investigação, tendo por base o quadro conceptual que o apoia, bem como os objetivos e questões de partida que o orientam. De seguida é feita a caracterização da amostra, a partir das respostas dadas pelos sujeitos às questões do bloco 1 da entrevista, e depois é apresentada a análise de conteúdo realizada às respostas obtidas nas questões constantes no bloco 2 da entrevista realizada, de acordo com as categorias e subcategorias encontradas e que a seguir se definem.

1. Caracterização da amostra

1.1. Caracterização pessoal

Relativamente à caracterização pessoal estão englobadas as categorias “idade” e “sexo”.

Os dados alusivos à idade dos entrevistados encontram-se sistematizados no quadro I.

Idades	Frequência	%
[25 – 34]	0	0
[35 – 44]	1	6,7
[45 – 54]	13	86,6
[55 – 64]	1	6,7
TOTAL	15	100

Quadro I: Idade

Como se pode ver pelo quadro I, a amostra foi constituída por 15 professores com idades compreendidas entre os 41 e os 55 anos, sendo que a maioria se situa na faixa etária dos 45 aos 54 anos de idade.

No que diz respeito ao sexo dos entrevistados, os dados encontram-se organizados no Quadro II.

Sexo	Frequência	%
Masculino	2	13,3
Feminino	13	86,7
TOTAL	15	100

Quadro II: Sexo

Analisando o quadro, pode-se concluir que a amostra é maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino, havendo apenas dois elementos do sexo masculino.

4.2. Caracterização profissional

A caracterização profissional inclui dados como a “formação”, o “tempo de serviço” e as “funções extraordinárias desempenhadas”.

O quadro seguinte (quadro III) relaciona-se à categoria “tempo de serviço”.

Tempo de serviço	Frequência	%
[0 – 10]	0	0
[11 – 20]	1	6,7
[21 – 30]	12	80
Mais de 30	2	13,3

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

TOTAL	15	100
-------	----	-----

Quadro III: Tempo de serviço

Pela análise do quadro, facilmente se depreende que os professores entrevistados já contam com algum tempo de serviço e conseqüentemente uma certa experiência educativa, situando-se uma maioria significativa no intervalo de tempo entre os 21 e os 30 anos de serviço.

O quadro IV sintetiza a informação recolhida relativa à categoria “formação”, onde está representada a formação inicial de cada professor, bem como, as formações complementares que estes foram realizando ao longo do seu percurso profissional.

Formação	Frequência	%
Bacharelato	1	6,67
Licenciatura	12	80
Mestrado	2	13,33
TOTAL	15	100

Quadro IV: Formação

Analisando o quadro IV verifica-se que 80% dos professores entrevistados possui como habilitações profissionais a licenciatura, grau académico que foi alcançado, por quase toda a amostra, através de cursos de complemento de formação. Apenas um dos entrevistados (6,67%) mantém o bacharelato como habilitação. Quanto a cursos de mestrado apenas dois dos professores (13,33%) conferem tal grau académico.

O quadro que se segue (quadro V) reporta-nos às funções extraordinárias desempenhadas pelos professores entrevistados, no ano letivo 2014/2015, para além de professor titular de turma.

Funções extraordinárias	Frequência	%
Nenhuma	11	73,3
Coordenador de equipa pedagógica	1	6,7
Coordenador de estabelecimento	2	13,3
Coordenadora pedagógica do 1º ano	1	6,7
TOTAL	15	100

Quadro V: Funções extraordinárias

Como se pode verificar, pela leitura do quadro V, mais de metade dos professores entrevistados não desempenha nenhuma outra função na escola ou agrupamento em que está

inserido, para além das suas funções principais de professor titular de turma.

2. Análise de Conteúdo às respostas dadas pelos entrevistados à questões constantes do bloco 2 da entrevista

2.1. Aprendizagem da linguagem escrita

Este ponto engloba todos os aspetos relativos à aprendizagem da linguagem escrita recolhidos no decurso das entrevistas. Inclui assim, as seguintes categorias – *significado atribuído à abordagem inicial da linguagem escrita no pré-escolar*; *prática pedagógica*; e *significado atribuído à abordagem inicial da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade* – estas, por sua vez, são constituídas por diversas subcategorias que serão analisadas adiante.

2.1.1. Significado atribuído à abordagem inicial da linguagem escrita no pré-escolar

A categoria “significado atribuído à abordagem inicial da linguagem escrita no pré-escolar” diz respeito à opinião que os professores de 1º ciclo têm em relação à realização de uma abordagem inicial à linguagem escrita no pré-escolar, ou seja, num momento anterior à sua aprendizagem formal (entrada no 1º ciclo). Esta categoria é representada pelo seguinte quadro (Quadro VI):

Subcategoria	Indicadores	Exemplos	Frequência de resposta	%
Competências que a criança deve adquirir no pré-escolar	Consciência fonológica	<i>(...) penso que a questão da consciência fonológica é muito importante (...)</i>	8	53,33
	Conceções acerca de aspetos figurativos	<i>(...) já devem trazer adquiridas algumas noções como, saber que se lê e escreve da esquerda para a direita (...)</i>	3	20
	Conceções acerca da funcionalidade da linguagem escrita	<i>(...) é claramente importante eles perceberem porque é que têm que aprender a ler e a escrever (...)</i>	2	13,33
	Conceções acerca de aspetos conceptuais	<i>(...) no jardim de infância devem concentrar-se apenas em despertar o aspeto literário sem o cariz formal da aprendizagem da linguagem escrita (...)</i>	1	6,67

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

	Pré-requisitos da leitura	<i>(...) acho que têm que ter competências básicas ao nível das condições dos pré-requisitos como as noções espaço-temporais e o desenvolvimento cinestésico (...) (...) é importante o desenvolvimento da motricidade fina (...) (...) noções como a lateralidade são importantes já virem desenvolvidas (...)</i>	9	60
	Reconhecimento de palavras e letras	<i>(...) competências como conhecer algumas letras e escrever o próprio nome (...)</i>	3	20
	Promoção de hábitos de leitura e escrita	<i>(...) eu acho que é muito importante o contacto com os livros, o manusear livros e ouvir ler histórias (...)</i>	6	40
	Nenhuma	<i>(...) na minha opinião se eles vierem motivados nós cá conseguimos desenvolver todas as competências necessárias (...)</i>	1	6,67

Quadro VI: Significado atribuído à abordagem inicial da linguagem escrita no pré-escolar

Através da análise do quadro VI, pode constatar-se que os professores de 1º ciclo são da opinião de que a abordagem inicial à linguagem escrita, num momento anterior à sua aprendizagem formal, se reveste de alguns aspetos positivos. Assim sendo, a opinião dos professores de 1º ciclo vai ao encontro das investigações de conceituados autores (Alves Martins, 1991; Ferreira e Teberosky, 1999; Mata, 2008a; Alves Martins e Branco, 2009; Sim-Sim, 2009; Alves Martins, Mata e Silva, 2014) que nos demonstram que as crianças manifestam conceções e conhecimentos sobre a leitura e a escrita muito antes do seu ensino formal, e por essa mesma razão devem ser expostas a ambientes promotores da linguagem escrita muito precocemente.

Mais de metade dos professores (60%) referem nos seus discursos a necessidade das crianças chegarem ao 1º ano de escolaridade com os pré-requisitos da linguagem escrita já adquiridos, estando ainda muito presente a ideia, já ultrapassada, de que o papel do pré-escolar na aprendizagem da leitura e da escrita se baseia apenas no desenvolvimento de atividades de grafismos, motricidade e de noções espaço-temporais. É reconhecida a necessidade do desenvolvimento destes aspetos, no entanto, não é o mais importante, havendo muitos outros aspetos a nível da linguagem escrita que podem e devem ser trabalhados na sala do pré-escolar, de maneira a que a criança possa vir a ser beneficiada no momento da aprendizagem formal da leitura

e da escrita. Como vários investigadores (Alves Martins e Silva, 1999; Bártolo, 2004; Mata, 2004; Velásquez, 2004; Sim-Sim, 2009; Branco e Alves Martins, 2009; Alves Martins, Mata e Silva, 2014) afirmam as atividades relativas à abordagem da linguagem escrita na educação pré-escolar devem centrar-se em aspetos psicolinguísticos, em vez de serem baseadas apenas em aspetos percetivos da aquisição da leitura e da escrita através de tarefas de lápis e papel.

Contudo, foram apontadas por quase metade dos professores (40%) outras estratégias de abordagem à linguagem escrita no pré-escolar, que também são reconhecidas como aspetos importantes por vários autores (Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008a; Sim-Sim, 2009; Alves Martins & Santos, 2010) como “o ouvir ler histórias”, “o contacto com o livro”, “o manuseamento do livro”, “a existência de uma pequena biblioteca em sala de aula”, entre outras. É de referir ainda que mais de metade dos professores entrevistados aludiu a importância de, no pré-escolar, ser abordado o conceito de consciência fonológica, mencionando que tal facto é uma mais-valia na aprendizagem da leitura.

Em relação às concepções sobre a linguagem escrita (aspetos figurativos, funcionalidade e aspetos conceptuais) como aspetos a desenvolver no pré-escolar foram poucos os professores que se pronunciaram, apenas 20% dos professores entrevistados referiram factos relacionados com os aspetos figurativos da linguagem escrita, 13,33% mencionaram aspetos associados à funcionalidade da linguagem escrita e apenas um dos professores (6,67%) especificou algo relacionado aos aspetos conceptuais da leitura e da escrita. Os professores de 1º ciclo demonstraram, mais uma vez, alguma falta de conhecimento com os autores que afirmam que as crianças possuem concepções em relação à linguagem escrita, muito antes do momento da sua entrada para o 1º ano do ensino básico, é através do desenvolvimento dessas concepções que se começa a desenrolar a aquisição da leitura e da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1991; Alves Martins, 1991; Chauveau e Rogovas-Chaveau, 1994; Alves Martins, 1996; Chauveau, 1997; Alves Martins & Silva, 1998; Mata, 2008a; 2008b).

Em suma, todos os professores imputaram alguma relevância ao pré-escolar no desenvolvimento de competências relacionadas com a aprendizagem da linguagem escrita, concedendo-lhe um maior ou menor valor em tal aquisição.

2.2.2. Significado atribuído à abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ano do ensino básico

A presente categoria remete-nos para a análise do significado que os professores de 1º ciclo atribuem à realização de uma abordagem inicial à linguagem escrita, na aprendizagem da leitura e

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

da escrita, no 1º ano do ensino básico, antes do seu ensino formal. Os resultados encontram-se sistematizados no quadro seguinte (quadro VIII).

Subcategorias	Indicadores	Exemplos	F	%
Significado atribuído à abordagem inicial à linguagem escrita	Facilita a aprendizagem da linguagem escrita	<i>(...) facilita muito a aprendizagem deles, é a base de tudo (...)</i>	6	40
	Dá sentido à aprendizagem da linguagem escrita	<i>(...) dá-lhes um sentido, uma razão para aprenderem a ler e a escrever (...)</i>	5	33,33
	Desenvolve a motivação para aprendizagem da linguagem escrita	<i>(...) ganham mais motivação e vontade de aprender (...)</i>	9	60

Quadro VII: Significado atribuído à abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ano do ensino básico

Em relação à abordagem inicial à linguagem escrita todos os professores entrevistados consideraram relevante a sua realização no início do 1º ano de escolaridade, num momento anterior ao do ensino do processo de decifração propriamente dito. Quanto às razões apontadas que justificam essa relevância, os professores mostraram algum consenso entre si, dando respostas muito semelhantes.

As razões mencionadas despertaram-me algum agrado, visto que vão ao encontro ao retratado anteriormente, quando se afirma que essa abordagem poderá contribuir para o sucesso da aquisição das competências da leitura e da escrita, como nos mostram os trabalhos de Chauveau (1997) e de Alves Martins (1996).

A razão mais referida pelos entrevistados (60%) foi a de que essa abordagem inicial desenvolve a motivação para a aprendizagem da linguagem escrita, os professores acrescentaram ainda a ideia de que um aluno que perceba o motivo de aprender a ler e a escrever é um aluno mais motivado e obterá melhores resultados nestas aquisições. Os professores dizem basear as suas respostas na experiência e profissionalismo que os seus anos de trabalho lhe deram.

Contudo, houve um dos professores entrevistados que fez questão de referir que, apesar de fazer sempre essa abordagem inicial quando inicia um 1º ano na aprendizagem da linguagem escrita, não considera haver qualquer tipo de relação com uma maior facilidade de aquisição das competências da leitura e da escrita, como nos indicam as suas palavras:

“Acho que é uma mera abordagem, que tem a sua importância mas não influência diretamente o sucesso deles. É somente uma introdução.”

2.3. Prática pedagógica

A categoria “prática pedagógica” refere-se à prática que é desenvolvida pelos professores de 1º ciclo, no que diz respeito à linguagem escrita quando lecionam o 1º ano de escolaridade. Dentro desta englobam-se as seguintes subcategorias: contemplação dos conhecimentos adquiridos anteriormente; estratégias adotadas na identificação do grau em que se encontram os alunos, assim como, na abordagem inicial à linguagem escrita/motivação.

O quadro seguinte (quadro VIII) representa a subcategoria “contemplação dos conhecimentos adquiridos anteriormente”.

Subcategorias	Indicadores	Exemplos	Frequência de resposta	%
Contemplação dos conhecimentos adquiridos anteriormente	Sim	<i>(...) sim contemplo, parto sempre daquilo que os alunos já sabem (...)</i>	3	20
	Sim, quando é possível	<i>(...) sim contemplo quando tenho uma turma mais ou menos homogénea (...) (...) contemplo, mas se há um ou outro que não frequentou o jardim de infância tenho que começar pelo básico (...)</i>	9	60
	Não	<i>(...) não, não consigo, é muito difícil porque eles chegam aqui com diferentes níveis de desenvolvimento (...)</i>	3	20

Quadro VIII: contemplação dos conhecimentos adquiridos anteriormente

Como é visível no quadro VIII, relativamente aos possíveis conhecimentos/aprendizagens que as crianças possam ter já adquirido numa situação de aprendizagem informal da linguagem escrita, apenas 20% dos entrevistados afirma que os contempla na sua prática, enquanto que, 60% atesta que embora os considere de grande utilidade nem sempre é possível contemplá-los devido à heterogeneidade das turmas de hoje em dia e ao grande número de alunos que as compõem, como é possível observar nas seguintes respostas:

“...eles chegam em patamares completamente diferentes, numa primeira fase eu tento contemplar, valorizar e aproveitar as competências que trazem, quando parto para aprendizagem mais formal tento uniformizar um bocadinho...”

“Contemplo, mas quando tenho alunos que não frequentaram o jardim de infância é

impossível...”

“...se houver uma grande parte do grupo sem esses conhecimentos não consigo contemplar e isso vai prejudicar o grupo todo...”

Por fim, 20% dos entrevistados mencionaram sem qualquer sombra de dúvida nunca contemplar quaisquer conhecimentos que as crianças possam já trazer adquiridos, alegando as mesmas razões:

“Começo sempre do zero, não contemplo esses conhecimentos, há sempre uma grande parte da turma sem qualquer conhecimento prévio.”

Desta forma, e como já tinha sido comprovado pelo resultados da análise do quadro VII os professores entrevistados demonstram não saber integrar o trabalho feito no jardim de infância na área da linguagem escrita. Tal facto parece indicar desconhecimento dos autores acerca da investigação, que nos mostra que bem cedo, muito antes do momento da aprendizagem formal da linguagem escrita, as crianças começam a questionar-se e a formar concepções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, assim como as suas características formais e a associação entre a escrita e o oral, sendo este o momento ideal para se realizar uma primeira abordagem à linguagem escrita (Alves Martins, 1991; Chauveau & Rogovas-Chaveau, 1994; Alves Martins, 1996; Alves Martins & Farinha, 1996; Chauveau, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Mata, 2008a, 2008b).

O quadro que se segue (quadro IX) refere-se às estratégias utilizadas pelos professores do 1º ciclo no que respeita à identificação do nível em que se encontram os alunos no início do 1º ano, bem como, às estratégias utilizadas na abordagem inicial à linguagem escrita/motivação.

Subcategorias	Indicadores	Exemplos	Frequência de resposta	
Estratégias utilizadas na identificação do nível de desenvolvimento em que se encontram os alunos no início do 1º ano	Realização de teste diagnóstico	<i>(...) aplico um teste diagnóstico (...)</i>	10	66,67
	Análise da consciência fonológica	<i>(...) baseio-me em atividades de consciência fonológica (...)</i>	1	6,67
	Realização de abordagem oral	<i>(...) realizo uma abordagem oral e alguns registos (...)</i>	4	26,67
	Exploração de livros de	<i>(...) dou-lhes livros para a mão para eles contarem a história e depois conto</i>	5	33,33

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

	histórias e textos	<i>eu (...) (...) parto de histórias (...)</i>		
	Exploração de diferentes suportes de escrita	<i>(...) uso diferentes pedacinhos de papel com manuscrito, com recorte de jornal...e peço-lhes para lerem à maneira deles (...)</i>	1	6,67
	Exploração das vivências dos alunos	<i>(...) procuro partir sempre dos interesses dos alunos, procurar estratégias que vão ao encontro do quotidiano (...)</i>	3	20
	Associação de imagens a textos	<i>(...) por exemplo: peço às crianças que contem uma novidade do fim de semana, escrevo a frase que corresponde à novidade no quadro e o aluno copia e faz o desenho (...)</i>	9	60
	Realização de atividades a partir do nome dos alunos	<i>(...) utilizo atividades diversificadas com o próprio nome das crianças (...)</i>	4	26,67

Estratégias de motivação dos alunos/ abordagem inicial à linguagem escrita	Livros e histórias	<i>(...) é à base de histórias ouvidas e contadas (...) (...) contacto com os livros (...)</i>	13	86,67
	Utilização de material lúdico e apelativo	<i>(...) utilizo cartazes e imagens (...) (...) descrição de imagens (...)</i>	5	33,33
	Biblioteca	<i>(...) vamos à biblioteca, levam livros para casa e leem aos colegas (...)</i>	6	40
	Atividades lúdicas e interativas	<i>(...) passo vídeos e powerpoints (...) (...) faço jogos de palavras no quadro interativo (...) (...) dou as letras a partir de dramatizações (...)</i>	15	100
	Desenho	<i>(...) desenharem, criarem (...)</i>	1	6,67
	Jogos de palavras	<i>(...) faço jogos de palavras (...)</i>	1	6,67
	Atividades de sala de aula (jornal de turma, correios, mensagens, visitas dos pais)	<i>(...) faço troca de mensagens entre eles, correios, jornal de turma (...) (...) trago os pais à escola (...)</i>	4	26,67
	Exploração	<i>(...) parto daquilo que eles gostam de</i>	8	53,33

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

	das vivências dos alunos	fazer (...)		
--	--------------------------	-------------	--	--

Quadro IX: estratégias utilizadas pelos professores do 1º ciclo

O quadro IX mostra as estratégias que os professores de 1º ciclo desenvolvem, na sua prática pedagógica, relativamente ao ensino da linguagem escrita quando lecionam o 1º ano do ensino básico. Desta forma, quando questionados sobre as estratégias que promovem no sentido de identificar o nível de desenvolvimento, no que diz respeito à linguagem escrita, em que se encontram os alunos quando iniciam o 1º ano, os professores entrevistados foram muito diversificados nas suas respostas e referiram utilizar várias estratégias. Houve assim uma maior fatia de professores (66,67%) que afirmou aplicar os tradicionais testes diagnóstico. As atividades de associação de imagens a texto também estiveram presentes no discurso da muitos dos professores (60%), houve ainda uma série de respostas pertinentes, mas que no entanto não tiveram igual adesão, como é o caso das atividades a partir de histórias e textos (33,33%) e das atividades baseadas nas vivências dos alunos (20%). As estratégias centradas na oralidade foram referidas por 26,67% dos professores entrevistados, enquanto que a utilização e exploração de diferentes suportes de escrita apenas foi mencionada por um dos professores (6,67%). Curiosamente, as atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica como estratégia a adotar apenas foi mencionada por um dos professores (6,67%), não lhe sendo atribuído o devido papel que esta desempenha na aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que, a consciência fonológica é considerada uma das mais importantes competências metalinguísticas (Alves Martins & Silva, 1999; Alves Martins & Horta, 2004; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Valente & Alves Martins, 2004; Fernandes, 2004; Sim-Sim, 2009).

Alguns professores (26,67%) responderam utilizar atividades a partir das letras dos nomes das crianças para verificarem o nível em que estas se encontram relativamente à linguagem escrita.

Houve ainda um dos entrevistados que afirmou, sem pudor, não realizar qualquer tipo de estratégia com o objetivo de identificar o nível em que se encontram os seus alunos, o que faz sentido tendo em conta a resposta dada na subcategoria anterior quando afirmou não contemplar nenhum conhecimento que as crianças possam já ter adquirido anteriormente. O que me faz pensar que os outros dois professores entrevistados que proferiram não contemplar tais conhecimentos se tenham contradito, uma vez que, se não fazem uso de tais conhecimentos e realizam uma abordagem à linguagem escrita considerando as crianças como uma tábua rasa e como se não possuíssem qualquer ideia, competência ou capacidade relativa a esta área, não tem qualquer

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

fundamento o desenvolvimento de estratégias com o propósito de identificar o grau de progressão em que os alunos se encontram.

Em relação às estratégias de motivação para a aprendizagem da linguagem escrita/abordagem inicial os professores voltaram a citar respostas de grande pertinência. Mostrando que os seus trabalhos apresentam, mais uma vez, uma consonância com os autores mencionados anteriormente na revisão da literatura, como é o caso de Bártolo (2004) que na sua obra refere uma variedade de estratégias de motivação para a leitura que em grande parte se assemelha com as respostas dadas pelos professores entrevistados. Desta forma, é caso para dizer que os professores de 1º ciclo estão conscientes da importância que a motivação assume na aprendizagem da linguagem escrita, visível no trabalho que desenvolvem com os seus alunos, facto que é bastante positivo. Outra opinião interessante que alguns dos professores mencionaram no decurso da entrevista foi o facto da maioria das crianças estar motivada para a leitura durante o 1º ciclo e que à medida que avançam no seu percurso académico essa motivação vai decrescendo:

“...o que eu noto que acontece é que andamos (professores do 1º ciclo) quatro anos a motivá-los para a leitura e para a escrita e quando chegam ao 5º ano há um baque...”

Tal afirmação vem assim confirmar a tese de variadíssimos autores abordados na revisão de literatura (Wigfield e Guthrie, 1997 cit in Mata et al, 2010; Baker e Wigfield, 1999 cit in Mata et al, 2010; Monteiro & Mata, 2001; Bártolo, 2004; Mata et al, 2010), cujas investigações concluem que à medida que os alunos vão avançando de grau académico, o seu nível de motivação vai decrescendo.

Sinteticamente, pode-se dizer que os professores fazem uso de um leque variado de estratégias para abordarem a linguagem escrita aos alunos do 1º ano, estratégias essas baseadas no desenvolvimento da motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta feita, a totalidade dos professores referiu fazer uso de atividades lúdicas nas suas práticas (100%), as atividades centradas em histórias também foram fortemente mencionadas (86,67%). Também as estratégias que exploram as vivências dos alunos foram significativamente proferidas pelos professores (53,33%), 40% dos professores aludiu fazer uso da biblioteca escolar como meio de motivação dos alunos, bem como, para abordar inicialmente a linguagem escrita. O uso de material lúdico e apelativo foi proferido por 33,33% da amostra, foram também mencionadas diversas atividades de sala de aula baseadas na construção e uso dos diversos suportes de escrita (26,67%). Por fim, apenas 6,67% dos professores referiram o desenho e os jogos de palavras como estratégias benéficas para despertar o gosto pela aprendizagem da linguagem escrita nos alunos.

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

Assim sendo, os professores mostraram que, com esta primeira abordagem à linguagem escrita, tentam acima de tudo procurar desenvolver estratégias que despertem nas crianças a vontade de aprender a ler e a escrever, estratégias que as levem a ganhar o gosto pela linguagem escrita, para desta forma as cativarem para o processo de aquisição da leitura e da escrita e conseqüentemente lhes facilitarem essa importante aquisição.

Neste caso, os “nossos” professores mostraram estar no “bom caminho”, desempenhando o seu trabalho de acordo com conceituados autores (Silva, 1991; Mata, 2008a; Sim-Sim, 2009) que defendem a importância do professor assegurar situações de aprendizagens centradas nas vivências reais dos seus alunos, de acordo com as competências, dificuldades, gostos e interesses de cada um.

Pereira e Azevedo (2005) incutem-nos a ideia de que o professor tem o dever de organizar a sua prática recorrendo a materiais lúdicos, didáticos e interativos, facto que também vai ao encontro da execução do trabalho dos professores entrevistados, como é visível pela panóplia de estratégias que indicaram nas suas entrevistas.

Por fim, o quadro X sistematiza o método utilizado pelos professores entrevistados no ensino da leitura.

Subcategorias	Indicadores	Exemplos	Frequência de resposta	
Método de leitura adotado	Métodos fônicos	<i>(...) utilizo o analítico-sintético porque é o que tenho utilizado sempre (...) (...) o analítico-sintético...acho que é mais fácil para as crianças (...)</i>	5	33,33
	Métodos globais	<i>(...) o das “28 palavras” porque me identifico mais com esse método e tenho tido sempre bons resultados (...) (...) prefiro o método das “28 palavras” porque parte de uma palavra, uma coisa concreta e não uma letra (como nos métodos fônicos) (...)</i>	6	40
	Métodos mistos	<i>(...) não uso apenas um método, vou buscar um bocadinho de cada um (...)</i>	4	26,67

Quadro X: Método de leitura utilizado pelos professores do 1º ciclo

Em relação ao método de ensino da leitura adotado pelos professores entrevistados não existe uma clara diferença na escolha entre os métodos. No entanto, é visível uma margem maior de percentagem de professores que preferem os métodos globais, mais propriamente o “método das 28 palavras” (40%), surgindo de imediato a preferência pelos métodos fônicos (33,33%) e por fim com

um leque diminuto de utilizadores aparecem os métodos mistos (26,67%). Tais resultados refutam as bases teóricas defendidas por certos autores (Viana e Teixeira, 2002; Viana, 2003; Velasquez, 2004; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009; Gaitas & Alves Martins, 2013) e abordadas num dos capítulos anteriores da presente investigação, em que é clara a ideia de que o melhor método é aquele que conjuga várias e diferentes estratégias dos métodos fónicos e dos métodos globais, ou seja, o método misto. No entanto, penso que as respostas dos professores foram dadas com base no hábito e rotina de trabalho de cada um e não numa certeza infundável de que o melhor método de ensino é aquele que utilizam, como pode ser visível nas seguintes afirmações:

“Utilizo o analítico-sintético porque é o que tenho utilizado sempre...”

“O analítico-sintético porque comecei a trabalhar com o método e habituei-me a ele...”

“Uso o das 28 palavras porque o domino...”

Apesar de haver respostas um pouco mais conclusivas e seguras:

“...prefiro o das 28 palavras porque me identifico mais com esse método, tenho tido muito bons resultados...”

“prefiro o das 28 palavras porque parte de uma palavra, parte de uma coisa concreta e não de uma letra – o que é um i?! O que é um oi, um ai?! – isso para eles não faz sentido, são coisas abstratas...é muito difícil no início partir só de sons é mais fácil partir de palavras...no método das 28 palavras eles descem da palavra à sílaba e aí a sílaba e a letra já lhe fazem mais sentido pois é um bocadinho de uma palavra...”

2.4. Dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita

Da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas surgiu ainda o tema referente às “Dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita”, aqui é referida sobretudo a prática e o conhecimento dos professores de 1º ciclo na área das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, subdividindo-se nas categorias: “experiência/conhecimento” e “prática pedagógica”, sendo que cada uma delas é constituída por um número variável de subcategorias.

2.4.1. Experiência/conhecimento

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

Tal categoria analisa, de uma forma geral, a experiência e os conhecimentos que os professores de 1º ciclo aparentam ter, no que respeita às dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente, se estes demonstram saber identificar e diferenciar um possível aluno detentor de dificuldades desta aquisição.

O quadro seguinte (quadro XII) demonstra os resultados apurados neste sentido.

Subcategoria	Indicadores	Exemplos	Frequência de resposta	%
Sinais indicadores que uma criança tem ou pode vir a ter dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita	Falta de motivação	<i>(...) falta de motivação (...) (...) quando eles começam a recusar ler, a empatar (...) (...) o não querer participar, não intervir (...)</i>	5	33,33
	Falta de concentração	<i>(...) quando não conseguem concentrar-se (...)</i>	8	53,33
	Agitação	<i>(...) quando são muito agitados (...)</i>	3	20
	Grafismo	<i>(...) dificuldade em copiar (...)</i>	5	33,33
	Consciência Fonológica/Princípio Alfabético	<i>(...) quando trocam sons (...) (...) quando um aluno não aprende os sons, os grupos consonânticos, os casos de leitura (...) (...) a identificação de sons, se não a fizerem é clara a dificuldade (...)</i>	10	66,67
	Psicomotricidade	<i>(...) problemas de lateralidade (...) (...) dificuldades de psicomotricidade (...)</i>	4	26,67
	Timidez/Autoestima	<i>(...) são crianças mais tímidas, com mais falta de autoestima (...)</i>	3	20
	Oralidade	<i>(...) a maneira como falam (...)</i>	1	6,67
	Memorização	<i>(...) dificuldade de memorização (...)</i>	5	33,33

Quadro XI: Experiência/Conhecimento

De uma maneira geral, a maioria dos sinais alerta para as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita foram referidos pelos professores entrevistados. Tal facto indica-nos assim que os

professores de 1º ciclo estão devidamente apetrechados de conhecimentos nesta área, mostrando desta forma estarem preparados para identificarem possíveis alunos detentores de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, certos sinais ou características foram mais abordados que outros, a maioria dos professores referiu nas suas palavras a importância de se estar atento quando os alunos demonstram algum tipo de dificuldade insistente relacionada com a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético (66,67%), um pouco mais de metade dos professores entrevistados (53,33%) mencionou a falta de concentração como um dos sinais mais evidentes de uma criança com dificuldades de aprendizagem. Depois outras características não menos importantes foram surgindo em menor número de vezes como, a fraca motivação (33,33%); a dificuldade em escrever (33,33%); a dificuldade em memorizar (33,33%); problemas psicomotores (26,67%); a agitação (20%); a timidez e o baixo ego (20%); e finalmente uma certa atribulação ao nível da linguagem oral (6,67%).

Salienta-se o facto de os professores entrevistados referirem em maior quantidade estratégias para colmatar problemas gerais a nível da linguagem escrita, admitindo que quando o caso for de maior gravidade, ou seja, quando se tratar de alunos com dificuldades específicas da leitura e da escrita pedem ajuda a profissionais da área, como por exemplo, professores de educação especial ou psicólogos, encaminhando-os para o ensino especial.

Em suma, os professores de 1º ciclo parecem deter alguns conhecimentos acerca dos principais sinais de alerta para as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, talvez fruto da experiência e traquejo que têm vindo a adquirir ao longo da sua prática profissional, pois nenhum dos entrevistados possui qualquer tipo de formação na área. No entanto, em nenhum dos discursos dos professores entrevistados foram diferenciadas as características de alunos com algum tipo de dificuldade específica, como a dislexia, disgrafia ou disortografia. Em relação à dislexia muitos dos sintomas não foram referidos pela amostra de professores, por exemplo, a apresentação do movimento errático dos olhos da criança dislexica quando lê; as dificuldades de processamento auditivo; a dificuldade em aplicar o que lhe foi lido a situações sociais ou de aprendizagem; substituição de palavras inteiras por outras semanticamente parecidas; problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos; entre outras (Rocha, 2004; Moura, 2006).

2.4.2. Prática pedagógica

A categoria “prática pedagógica” está relacionada com as estratégias que os professores de 1º ciclo desenvolvem em sala de aula, junto a alunos detentores de dificuldades de aprendizagem da

linguagem escrita. O seguinte quadro (quadro XIII) representa os dados apurados neste âmbito.

Subcategoria	Indicadores	Exemplos	Frequência de resposta	%
Estratégias desenvolvidas na intervenção de alunos com dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita	Ensino individualizado/adaptado	<i>(...) realizar um ensino mais individualizado (...) (...) sento-me perto deles (...) (...) faço fichas adaptadas, trabalhos adequados à sua maturidade (...)</i>	13	86,67
	Valorização/incentivo/estimulação	<i>(...) estimulo-os mais, promovo o que eles fazem (...) (...) tento que nenhum se sinta excluído (...)</i>	8	53,33
	Exploração de vivências	<i>(...) pego nas vivências deles (...)</i>	2	13,33
	Material lúdico	<i>(...) utilizo palavras cruzadas, sopas de letras (...)</i>	5	33,33
	Trabalho a pares/tutorial	<i>(...) coloco-os ao lado de alunos mais calmos e com bons resultados (...)</i>	4	26,67
	Atividades coletivas	<i>(...) atividades coletivas também são muito importantes (...)</i>	3	20
	Intencionalidade da escrita	<i>(...) exponho sempre o que se escreve para levá-los a perceber que o que se escreve é importante para mostrar aos outros (...)</i>	1	6,67
	Participação dos pais e familiares	<i>(...) falo com os pais (...)</i>	3	20

Quadro XII: Prática Pedagógica

No que concerne às estratégias de intervenção com alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e/ou da escrita, os professores entrevistados foram pouco objetivos, revelando algum desconhecimento mais técnico sobre o assunto e como alguns deles diziam, deixam esse trabalho mais específico para técnicos competentes na área como, os professores de educação especial, terapeutas e psicólogos. No entanto, pareceram-me bastante ricas as práticas que eles proferiram desenvolver, estando de acordo com as funções que lhe competem. É no entanto, importante salientar que cada caso é um caso, devendo cada intervenção educativa estar devidamente adaptada às necessidades da criança a que se dirige, para isso é necessário que o

professor conheça afincadamente o aluno que têm em mãos, nomeadamente as suas dificuldades e limitações para desta forma poder atuar na sua resolução (Fernández e Torres, 2001; Rocha, 2004; Teles, 2004).

O ensino individualizado foi a estratégia mais declarada (86,67%), os professores mencionaram estratégias como, sentar essas crianças mais perto de si e adaptarem todos os trabalhos e atividades, que se realizam com toda a turma, ao nível de desenvolvimento do aluno com dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. Esta estratégia é apontada por Henningh (2003) como benéfica para alunos com dificuldades de aprendizagem ao nível da linguagem escrita “Criar um ambiente de trabalho estimulante e centrado no aluno; ajustar a instrução ao aluno usando métodos alternativos, quando o erro persiste...” (p.36).

A valorização do trabalho e dos avanços, por mais pequenos que sejam, das crianças com dificuldades foi a segunda estratégia mais apontada pelos professores entrevistados (53,33%). Esta é uma das estratégias mais importantes da intervenção, o professor deve ter o cuidado de reforçar o trabalho dessas crianças sempre que pode, contribuindo assim para enriquecer o ego e a autoestima dos alunos, tornando-os mais confiantes (Henningh, 2003). Outras estratégias com igual importância foram, no entanto, apontadas por um baixo número de professores: a utilização de material lúdico foi apontada por 33,33% dos entrevistados; já o trabalho a pares (alunos com mais facilidades a trabalharem com alunos detentores de dificuldades) foi citado por 26,67%, esta é também uma estratégia que costuma dar resultados muito positivos; apenas 20% dos professores aludiu a importância da participação dos pais em todo o processo de intervenção, tal facto leva-nos a querer que pouco são os professores que apelam à participação dos pais na reeducação educativa dos filhos, sendo de lamentar, pois a família, mais propriamente os pais, constituem um forte apoio emocional da criança (Fichot, 1967; Hanningh, 2003). As atividades de carácter coletivo foram referidas, igualmente, por 20% dos professores, enquanto que a exploração das vivências dos alunos voltou novamente a ser mencionada, mas desta vez por apenas 13,33% dos entrevistados.

Como podemos verificar, muitas das estratégias de intervenção educativa, de enorme relevância, ficaram por dizer pelos professores, o que demonstra uma certa inabilidade por parte dos destes no que a este assunto diz respeito. Muitas serão as justificações para tal facto, por exemplo e como muitos dos professores referiram nas entrevistas, o facto dos professores terem turmas com um número muito elevado de alunos, o que lhes impossibilita o trabalho diferenciado com as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem; a falta de tempo e os extensos programas curriculares, entre outras. Também aqui se voltou a verificar falta de conhecimentos mais

técnicos e teóricos sobre o assunto, os professores basearam as suas respostas meramente na sua experiência profissional.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES

O presente capítulo sistematiza algumas considerações finais com base nos objetivos definidos e nas questões de pesquisa que orientam a investigação em questão.

Desta forma, tentou-se conhecer e compreender que tipo de abordagem inicial à linguagem escrita os professores do 1º ciclo realizam com os seus alunos do 1º ano de escolaridade, bem como, a sua posição e conceção quanto ao papel que atribuem a essa abordagem inicial da leitura e da escrita no maior ou menor sucesso que as crianças obtêm no decurso do processo da sua aquisição.

Com o propósito de obter um conhecimento do ponto de vista compreensivo, optou-se por uma investigação de carácter qualitativo, baseada em procedimentos meramente interpretativos e heurísticos.

Numa primeira fase, surgiu a necessidade de conhecer as perspetivas que os professores de 1º ciclo têm relativamente à abordagem da linguagem escrita em contexto informal (pré-escolar), assim como, a relevância que os mesmos adquirem à realização de uma abordagem inicial à leitura e à escrita em situação de aprendizagem formal. Numa segunda fase, pretendeu-se conhecer as estratégias adotadas pelos professores de 1º ciclo quando introduzem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita aos seus alunos de 1º ano, e conseqüentemente, realizam a abordagem inicial à linguagem escrita. Finalmente, objetivou-se identificar os conhecimentos que os professores de 1º ciclo têm sobre as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, tal como, as estratégias que estes utilizam na intervenção educativa de alunos detentores de tais dificuldades.

Desta forma, definiram-se procedimentos de natureza qualitativo-interpretativa com recurso à aplicação da entrevista como técnica de recolha de dados, sendo em seguida realizada a análise de conteúdo da informação obtida. Tendo em conta a análise e discussão dos dados segue-se a fase das respostas às quatro questões de investigação que fizeram parte integrante do presente estudo com o intuito de tecer algumas considerações finais:

1) Os professores de 1º ciclo do Ensino Básico contemplam os conhecimentos das crianças acerca da leitura e da escrita, anteriormente à sua aprendizagem formal?

Pela análise feita às respostas dos professores entrevistados, constatou-se que, no geral,

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

todos os professores de 1º ciclo consideram relevantes os conhecimentos, referentes à linguagem escrita, apreendidos pelas crianças em situação de aprendizagem formal ou informal, nomeadamente no pré-escolar. No entanto, denotou-se alguma falta de perceção acerca dos contributos que uma correta abordagem inicial à linguagem escrita em idade pré-escolar pode acarretar, pois, tal como nos diz Alves Martins & Silva (1999) os conhecimentos que as crianças em idade pré-escolar adquirem estão revestidos de uma enorme importância, é neste momento da vida das crianças que estas começam a perceber e a desenvolver um conjunto de ideias relativamente à linguagem escrita, e conseqüentemente se inicia o processo desta aprendizagem. Como nos mostram investigações levadas a cabo por Alves Martins (1996), assim como por Chauveau (1997) e Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), que constaram que os conhecimentos das crianças, no início do 1º ano de escolaridade, sobre as práticas culturais em volta da linguagem escrita e a consciência de razões para aprender a ler e a escrever por parte das crianças são bons preditores dos resultados, neste âmbito, no final do 1º ano. Também Mata (2008b) investigou a funcionalidade da linguagem escrita, em crianças de idade pré-escolar, tendo concluído que estas já percebem e referem múltiplas funções da escrita, razão pela qual devem ser exploradas e planeadas atividades neste sentido.

A promoção de atividades que incluam o desenvolvimento dos “célebres” pré-requisitos da leitura, em idade pré-escolar, foi a resposta mais apontada pelos professores entrevistados, considerando-a uma mais-valia no processo futuro da aprendizagem formal da linguagem escrita. Embora este facto não deixe de ser verdade, a realidade é que existe uma série de outras competências de igual ou maior importância que foram referidas por uma minoria dos entrevistados e algumas não chegaram mesmo a ser proferidas por nenhum. Tal conjectura vem reforçar a ideia de que, os professores de 1º ciclo têm ainda muito enraizado o conceito retrógrado de associação do pré-escolar ao desenvolvimento de estratégias que visem apenas tarefas de grafismos, motricidade, atividades óculo-manuais e de noção de espaço e tempo, a nível da linguagem escrita. Em contrapartida, é de realçar o facto de quase metade dos professores entrevistados ter enumerado outras estratégias que autores como, Alves Martins & Niza (1998), Mata (2008), Sim-Sim (2009), entre outros, consideram de destaque na promoção da aprendizagem da linguagem escrita, como: o manuseamento e contacto com livros, a audição de histórias e a utilização da biblioteca.

O tão importante e fundamental conceito de consciência fonológica (Alves Martins & Silva, 1999; Alves Martins & Horta, 2004; Ramos, Nunes & Sim-Sim, 2004; Valente & Alves Martins, 2004; Fernandes, 2004; Sim-Sim, 2009) também surgiu nalgumas das entrevistas dos professores,

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

não tanto como seria de esperar, no entanto é de realçar que os professores de 1º ciclo estão conscientes da importância que esta conceção adquire no processo de aprendizagem da linguagem escrita, e como tal é urgente a promoção de atividades que se destinem ao seu desenvolvimento o mais precocemente possível.

A maioria dos professores admite, de uma forma ou de outra, a importância que o pré-escolar adquire no sucesso da aprendizagem formal da leitura e da escrita, contudo lamenta o facto de nem sempre ser possível contemplar tais conhecimentos quando iniciam o ensino das leitura e da escrita, enumerando razões como a heterogeneidade das turmas de hoje em dia, uma vez que, cada turma é constituída por um número de crianças demasiado elevado, surgindo cada aluno em diferentes patamares de aprendizagem; a falta de tempo letivo; tal como os extensos programas curriculares a cumprir. Consequentemente veem-se “obrigados” a trabalhar conteúdos iniciais que muito provavelmente algumas das crianças da turma já têm adquiridos, não podendo avançar com uns e deixar outros para trás.

2) Qual a abordagem inicial à linguagem escrita realizada pelos professores de 1º ciclo?

Relativamente à abordagem inicial à linguagem escrita, os professores de 1º ciclo consideram-na importante, evocando que beneficia a aquisição da leitura e da escrita dado que, desperta nas crianças um sentido para aquela aprendizagem e lhes desenvolve uma motivação. As estratégias que os professores planeiam e organizam vão ao encontro do objetivo de promover a motivação para a aprendizagem da linguagem escrita junto dos alunos, e para isso dão preferência ao uso de recursos materiais lúdicos e interativos, apelando às vivências das crianças, ao mundo encantado de fantasia que está presente nestas idades. A realização de atividades na biblioteca escolar também faz parte do leque de estratégias utilizadas pelos professores, bem como, as atividades coletivas em sala de aula, nomeadamente o correio e o jornal de turma. Os professores promovem estratégias diversificadas e no âmbito da interdisciplinaridade, conjugando a disciplina do português com a área das expressões (dramática, plástica), nesta primeira abordagem à linguagem escrita. Os professores de 1º ciclo entrevistados estão assim em concordância com alguns dos autores de renome desta área investigativa (Alves Martins, 1996; Chauveau, 1997; Alves Martins & Farinha; entre outros) que, através das suas investigações, mostraram que, quando é realizada uma abordagem inicial à linguagem escrita, inserindo as crianças na exploração das variadas funções da leitura e da escrita, dando-lhe a entender os princípios e regras que as regem, é facilitado o seu processo de aquisição num momento formal da sua aprendizagem.

Também Bártolo (2004) nos diz que a motivação constitui um dos principais fatores para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, pois, um aluno motivado e envolvido é também um aluno bem-sucedido. Logo, é imprescindível a realização de estratégias que despertem no aluno o interesse e a vontade de aprender a ler e a escrever, tornando-se essencial desde a primeira abordagem junto das crianças que vão iniciar a processo de aprendizagem formal de tais competências.

3) Qual a metodologia de trabalho dos professores de 1º ciclo no que diz respeito ao ensino formal da leitura?

No que concerne à metodologia de trabalho adotada em relação ao ensino formal da leitura, e atendendo à análise dos resultados obtidos, averiguou-se que os professores do 1º ciclo aplicam na sua prática pedagógica o método pelo qual estão mais familiarizados e se sentem mais à vontade. A sua escolha não recai no facto de considerarem que um método é mais eficiente que outro, mas sim naquele com que sempre trabalharam e onde detêm mais experiência. Os resultados obtidos através das entrevistas apontam para uma divisão dos entrevistados pelos três métodos de ensino – fônicos, globais e mistos – não havendo nenhuma tendência clara e significativa entre eles que mereça ser assinalada. No entanto, é de salientar que é cada vez mais manifesto os professores conjugarem estratégias de diferentes métodos aplicando-as no processo de ensino da leitura, em vez de optarem somente por um dos métodos de ensino. Os professores estão assim cada vez mais conscientes de que, através de um ensino diversificado, heterogéneo e adaptado à criança é que se obtém maior probabilidade de sucesso na aquisição das essenciais competências da leitura e da escrita. Gaitas e Alves Martins (2014) corroboraram essa mesma tese através de uma investigação realizada neste âmbito, onde concluíram que os professores que combinam, nas suas práticas, leitura e escrita de textos com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema obtêm melhores resultados do que aqueles que se focam unicamente em estratégias associadas ao código, e do que aqueles que se baseiam unicamente em estratégias ligadas à compreensão.

4) Como reagem os professores de 1º ciclo perante as dificuldades e desmotivações das crianças na aprendizagem da linguagem escrita?

Através da análise das respostas dos professores entrevistados foi possível verificar que os professores do 1º ciclo estão munidos dos principais conhecimentos acerca dos sinais que evidenciam que um aluno tem ou pode vir a ter dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, e apesar de conhecerem e identificarem perfeitamente as características de uma criança detentora de dificuldades gerais na aprendizagem da leitura e da escrita, no que toca a dificuldades

específicas a percepção dos professores já não se torna tão clara.

No que se refere às estratégias desenvolvidas na intervenção com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, os professores de 1º ciclo promovem um conjunto de estratégias benéficas e positivas a nível de reeducação educativa com crianças que possuem dificuldades num grau geral. Quanto àquelas que manifestam dificuldades específicas os professores mostram-se um pouco mais reticentes e inseguros, preferindo encaminhá-las para profissionais ou técnicos de outras áreas. Ainda assim, o trabalho que desenvolvem em sala de aula vai ao encontro da literatura da especialidade (Torres & Fernández, 2001; Teles, 2004; Cruz, 2007), sendo bastante relevante na progressão dos alunos, pois, várias foram as estratégias significativas e pertinentes apontadas por eles, nomeadamente, o ensino individualizado; a valorização, incentivo e estimulação do trabalho das crianças; a utilização de material lúdico; o trabalho a pares; entre outras. Foi ainda possível verificar que os professores de 1º ciclo não apresentam formações na área do ensino especial, todavia mostram um interesse relevante sobre o assunto, demonstrando saber atuar sempre que necessário.

Na realização deste estudo, confrontei-me com determinados fatores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destaca-se o fato da população ter sido pouco representativa, uma vez que me deparei com grande dificuldade em conseguir um maior número de pessoas para a constituição da amostra. A maioria dos professores a quem solicitei a aplicação da entrevista mostraram-se pouco acessíveis, em muitos casos não cheguei sequer a ter contacto pessoal com os professores de 1º ciclo, tendo-me sido negada a autorização para participação no estudo da parte do agrupamento de escolas. Esta é também uma das razões que não me permite generalizar os resultados apresentados, tal como, o facto do estudo ter sido aplicado apenas a professores que lecionam no distrito de Évora, não ter incluído professores de escolas rurais, a amostra ser constituída na sua grande maioria por professores dentro de uma faixa etária muito aproximada, entre outras.

O dado de que a presente investigação se baseia apenas nos relatos e conceções dos entrevistados pode de alguma forma distorcer os resultados, visto que não foi realizada qualquer tipo de observação direta à prática pedagógica dos professores.

Dado que, ainda há muito para falar sobre a compreensão da aprendizagem da linguagem escrita no 1º ciclo, seria de grande interesse a realização de uma investigação mais profunda sobre o tema, com observações diretas e descritivas do trabalho desenvolvido pelos professores do 1º ciclo ao nível da abordagem inicial da linguagem escrita, comparando resultados da evolução das crianças de turmas com abordagens iniciais distintas.

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

Visto que, a linguagem escrita é considerada uma das aprendizagens mais importantes, base das restantes aprendizagens académicas, nunca são demais as investigações nesta área, pois o combate às dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita torna-se crucial. Qualquer investigação desenvolvida com o objetivo de averiguar as causas do insucesso que muitas crianças sofrem no decurso do processo inicial da aquisição da leitura e da escrita será sempre de grande utilidade. Assim sendo, o estudo em questão torna-se num pequeno contributo para se compreender os fatores envolvidos no processo de maior ou menor facilitação no ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. & Vaz, J. (2005). *Disortografia/Dislexia/Disgrafia – Alunos com necessidades especiais. Que respostas?.* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves Martins, M. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica, 1 (IX)*, 19-23.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura.* Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica, 1 (XVII)*, 49-63.
- Alves Martins, M. & Horta, I. V. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica, 1 (XXII)*, 213-223.
- Alves Martins, M. & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º Ano de escolaridade. *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições, 1-12.
- Alves Martins, M., Silva, C. & Lourenço, C. (2009). O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho, 3164-3177.
- Alves Martins, M. & Santos, A. I. (2009). Concepções e práticas pedagógicas de abordagem à linguagem escrita dos educadores de infância. *Actas dos X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho, 2832-2847.
- Alves Martins, M. & Santos, A. I. (2010). Práticas pedagógicas de abordagem à linguagem escrita em jardim de infância. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.* Braga: Universidade do Minho, 2904-2918.
- Alves Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre a linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica, 2 (XXXII)*, 135-143.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed.). Washington, DC: APA.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão*

escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.

- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 22. Coimbra: Quarteto.
- Baumann J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., & Moonroe J. (2000). The first yesterday and today: U.S. elementary instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 338-377.
- Branco, A. R. & Alves Martins, M. (2009). Os conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho*, 4868-4882.
- Bravo, M. G. F. (2010). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Caldas, A. C. (2002) O Cérebro analfabeto: A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral. Lisboa: Bial.
- Cardoso-Martins, C. (1991). A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-49.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 808-828.
- Cardoso-Martins, C., Resende, S. M. & Rodrigues, L. A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing*, 15, 409-432.
- Cardoso-Martins, C. & Batista, A. C. E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 330-336.
- Cinel, N. C. B. (2003). Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. *Revista do Professor*, 19 (74), 19-25.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Citoler, S. D. (1998). Conocimiento fonológico y lectura: El paso de las representaciones inconscientes e las conscientes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 5-27.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et*

culturelle de la lecture. Paris: Retz.

- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Les guides magnard. Paris: Éditions Magnard.
- Corrêa, M. F., Cardoso-Martins, C. & Rodrigues, L. A. (2010). O conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: evidência de adultos iletrados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (1), 161-165.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem - Fundamentos*. Porto. Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Das, J. P., Garrido, M. A., González, M., Timoneda, C. & Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y dificultades de lectura: Una guía para maestros*. Barcelona: Paidós.
- Ehri, L. C. (1997). "Sight word learning in normal readers and dyslexics." In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications*.
- Ellis, A. W. & Yong, A. W. (1997). *Human cognitive neuropsychology: A textbook with readings*. London: Psychology Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 119-162, New York: MacMilan.
- Fernandes, P. (2004). Literacia emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 22. Coimbra: Quarteto.
- Ferreiro, E. (1988). A escrita antes das letras. In H. Sinclair (Ed.), *A produção de notação na criança* (p.19-70). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (2ª ed.). México: Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogénesis da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fichot, A. (1967). *A criança disléxica*. Edição especial patrocinada pela Direção Geral da Educação Permanente. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.

- Gaitas, S., Alves Martins, M. (2013). Práticas de ensino da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade em ambientes desfavorecidos: relação com a aprendizagem da leitura. In *Livro de Atas do VIII Simposio Nacional de Investigação em Psicologia*, Aveiro.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2014). Ensino da linguagem escrita e resultados em leitura. In Veiga, F. (Coord.). (2014). *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* / “Students’ engagement in school: International perspectives of psychology and education”, 490-503.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia – um guia para pais e professores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto Editora.
- Horta, M. H. (2008). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem?*. Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.
- Linuesa, D. M. & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lyon, G. R. (2003). Reading disabilities: Why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it? In *Perspectives*, 29 (2).
- Machado, L.S. (2008). A linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83.
- Mann, V. A. & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning disabilities*, 133-159.
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Mata, L. (2004). Era uma vez. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008a). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008b). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. *Casa da Leitura Gulbenkian*, 1-8.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade.

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

Análise Psicológica, 4 (XXVII), 563-572.

- Ministério da Educação (2004) (4.ª Ed.). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Moreira, M. L. (2015). *Viagem ao país das letras: Programa de treino em suporte multimédia para indução do princípio alfabético*. Lisboa: Novas Edições Acadêmicas.
- Moura, O. (2006). O que é a dislexia e quais os principais sintomas e sinais. *Jornal de Notícias: Suplemento “Guia Prático de Educação”*, 8-9.
- Muszkat, M. & Rizzutti, S. (2011). *O Professor e a dislexia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e disortografia – Programa de intervenção e reeducação* (vol. I e II). Montijo: You!Books.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Pereira, A., Ramos, A., Viana, F. L., Tilve, M. D. F., Castanheira, G. & Castanho, M. G. B. (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa*. Braga: Casa do Professor.
- Pinto, M. G. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura*. Acedido em Janeiro de 2015: <http://www.rioei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>.
- Ramos, C., Nunes, T. & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, V, 13-33.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rocha, B. P. (2004). *A Criança disléxica*. Lisboa: Fim de Século
- Silva, A. C. (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: três estudos experimentais*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, F. (2007). *Lado a lado, Experiências com a Dislexia*. Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º

- ciclo do ensino básico. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2007a). *Desenvolvimento da linguagem*. (1.ª Ed.) (5.ª Imp.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007b). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Mónica: Rand.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-720.
- Temple, C. M. (1997). *Developmental cognitive neuropsychology*. London: Psychology Press.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. Kail (Org.), *Advances in child development and behavior*, 31, 105-135. San Diego, CA: Academic.
- Torres, R. M. R. & Fernández, P. F. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vale, A. P., Sucena, A. & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1º Ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Valente, F. & Alves Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 193-212.
- Vasconcelos Horta, I. & Alves Martins, M. (2014). Desenvolvimento de competências no pré-escolar: a importância das práticas de escrita inventada. *Psicologia*, 28 (1), 41-51.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para a ativação de competências*. Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra.
- Velásquez, M. G. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. In Lopes, J. A., Velásquez, M. G., Fernandes, P. P. & Bártolo, V. N., *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 22.
- Viana, F. L. (2003). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem*

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

formal. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L. P., Ribeiro, I. S. & Santos, V. D. A. M. (2007). Desempenho em leitura em função do método: um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 261-270.

Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo I – Guião de Entrevista



Guião de Entrevista

Tema: Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo e a relação com a facilidade na sua aquisição.

Entrevistados: Professores do 1º ciclo, que se encontram a lecionar no distrito de Évora, no presente ano letivo.

Objetivo geral: Perceber qual a abordagem inicial à linguagem escrita, feita pelos professores do 1º ciclo no 1º ano, e como essa abordagem pode facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Blocos de questões	Objetivos específicos	Questões/Observações
I – Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Motivar e fomentar o envolvimento do entrevistado no trabalho a realizar.	<ul style="list-style-type: none">- Como sabe, estou a realizar um estudo com o objetivo de analisar a influência que a abordagem inicial à linguagem escrita, feita pelos professores do 1º ciclo no 1º ano, pode ter na sua aquisição.- Assim sendo, necessito da colaboração dos professores do 1º ciclo, de modo a conhecer um pouco do trabalho desenvolvido no âmbito da abordagem inicial da linguagem escrita, assim como, nos resultados desta aquisição.

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

	<ul style="list-style-type: none"> - Tornar a entrevista pertinente. - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Penso que o desenvolvimento deste tipo de estudo poderá ter um papel contributivo na área da investigação da leitura e da escrita, nomeadamente no campo das estratégias facilitadoras da sua apropriação pelas crianças. - Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.
<p>II – Caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados que permitam a caracterização dos entrevistados. - Conhecer o percurso académico e profissional dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Qual a sua idade? - Qual a sua formação inicial? - Em que ano concluiu a sua formação? - Possui algum tipo de formação contínua especializada? Qual? - Quanto tempo de serviço tem? - Para além de professor titular de turma desempenha mais alguma função atualmente? Quais? - Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional, desde que concluiu a sua formação

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

		até ao momento?
<p>III – Abordagem inicial à linguagem escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância que os professores atribuem à transição entre o pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo, no contexto da linguagem escrita. - Caracterizar a forma como os professores pensam e perspetivam a sua intervenção pedagógica, no âmbito dessa transição. - Conhecer a importância atribuída pelos professores à abordagem inicial à linguagem escrita. - Conhecer as estratégias utilizadas, pelos professores, na abordagem inicial à linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as competências que considera serem importantes as crianças terem adquirido, relativamente à linguagem escrita, antes da sua aprendizagem formal? - Na sua prática pedagógica, quando leciona o 1º Ano, costuma contemplar os possíveis conhecimentos sobre a linguagem escrita que as crianças trazem já adquiridos ou, pelo contrário, inicia o trabalho de forma igual para todas as crianças? Porquê? - Considera importante o professor fazer uma abordagem inicial à linguagem escrita com os alunos de 1º ano, antes de partir para o ensino do processo de decifração? Porquê? - Na sua prática pedagógica, quando leciona o 1º Ano, desenvolve algum tipo de estratégias neste sentido? Quais? - Considera que a realização dessa abordagem inicial à linguagem escrita pode conduzir a uma

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

	<p>escrita.</p> <p>- Conhecer a metodologia de trabalho dos professores no âmbito do ensino da linguagem escrita.</p> <p>- Conhecer o ambiente de literacia promovido pelos professores, em sala de aula.</p>	<p>maior facilidade de aquisição por parte das crianças? Em que sentido?</p> <p>- Promove algum tipo de estratégias no sentido de identificar o nível em que estão os seus alunos quanto às suas conceções face à linguagem escrita, nomeadamente à forma como a usam e exploram? Pode dar-me alguns exemplos?</p> <p>- Que estratégias desenvolve para motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?</p> <p>- Qual é o método de ensino da leitura e da escrita que utiliza no presente ano letivo? Porquê?</p> <p>- Considera importante haver, em sala de aula, um espaço organizado e dedicado à literacia? Porquê?</p> <p>- Na sua sala de aula, dispõe desse espaço?</p>
<p>IV – Dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita</p>	<p>- Conhecer a experiência dos professores na área das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita.</p>	<p>- No seu entender, quais os sinais ou características que indicam que uma criança tem ou pode vir a ter dificuldades de aprendizagem</p>

Abordagem inicial à linguagem escrita no 1º ciclo

	<p>- Conhecer as estratégias e atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos detentores de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>da linguagem escrita?</p> <p>- Que estratégias interventivas desenvolve junto de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita?</p>
<p>V – Final da entrevista</p>	<p>- Concluir a entrevista.</p>	<p>- Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta investigação.</p>