

Apresentação de uma grelha desenvolvimentista da leitura enquanto um instrumento para a formação de professores

ANA CRISTINA SILVA (*)

«O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...

É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!” “Lê, já te disse ordeno-te que leias!”»

Daniel Pennac

1. INTRODUÇÃO

Não é muito ortodoxo em artigos de índole científica os doutos escribas de artigos abrirem linhas para explanar sobre as suas motivações e emoções em tudo contraditórias aos racionais juízos que a ciência, que se quer afirmar como séria, obriga. Perdoem-me, pois, a ousadia de afirmar que amo os livros sobretudo, aqueles que pela sua dimensão romanesca nos permitem ultrapassar a estreita fronteira de um quotidiano onde muitas vezes os dias oscilam entre as várias tonalidades de cinzento. Outra emoção que me sobressalta é um intenso sentimento de irrita-

ção quando vou a escolas do primeiro ciclo e vejo miúdos do primeiro ano de escolaridade enfronhados em copiar letras, sílabas, e frases destituídas de qualquer magia, muitos deles sem perceber minimamente para que é que a aquela panóplia de traços, linhas e curvas serve, muitos deles sem entenderem o que é que as letras representam, muitos deles sem verem qual é a utilidade e o prazer que podem tirar da leitura e escrita. Estes sentimentos e emoções levaram-me desde alguns anos a esta parte a tomar como objecto de estudo a área da aprendizagem da leitura e escrita, na medida em que acredito que a leitura é um instrumento de aprendizagens e de prazer e nessa medida pode traçar e determinar os limites e as possibilidades de cada uma das nossas crianças. Estou igualmente convicta que a leitura pode ser aprendida por quase todas as

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Membro da UIPEDE. csilva@ispa.pt

crianças de uma forma lúdica e interessante para elas e gostava que esta convicção se tornasse cada vez mais uma realidade.

A área da investigação da leitura e escrita tem sido uma das mais profícuas nos últimos trinta anos e os conhecimentos neste domínio objecto de grandes progressos. Essa evolução registou-se tanto ao nível da maneira como se concebe a actividade de leitura, como ao nível das teorias da aprendizagem da leitura.

A influência da psicologia cognitivista neste campo de estudo conduziu à elaboração de modelos interactivos de leitura os quais dão conta como o acto de ler implica um conjunto operações cognitivas de natureza heterogénea – procedimentos de descodificação grafo-fonética, de identificação visual directa de sílabas, palavras ou morfemas e o seu emparelhamento com um léxico ortográfico, mobilização de conhecimentos sobre o tema ou sobre o contexto prévio – que se conjugam e influenciam mutuamente durante a acção de leitura. Estes modelos permitem-nos dispor, hoje em dia, de uma visão mais ou menos integrada das estratégias activadas pelo leitor fluente.

Esta concepção cognitivista da leitura foi aplicada para o próprio processo de aprendizagem, considerando-se actualmente que a compreensão infantil do que é o acto de ler é fundamental para uma progressão adequada.

Nesta linha de ideias a aprendizagem da leitura implica por parte da criança a descoberta de conceitos relacionados quer com as funções da linguagem escrita quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral. É a construção e elaboração deste conceitos que vai permitir que a criança evolua de um estágio de relativa confusão cognitiva¹ para uma progressiva compreensão (clareza cognitiva) das utilizações funcionais e das características formais da linguagem escrita (Downing & Leong, 1982).

¹ Na medida que nas fases iniciais do processo formal de aprendizagem a criança apenas dispõe de conceitos parcialmente desenvolvidos quanto aos aspectos funcionais da leitura e quanto à natureza do sistema alfabético.

A aquisição destes conceitos por parte da criança é determinante para o sucesso da aprendizagem na medida, que esta decorre do facto de a criança conseguir transformar estes conceitos em procedimentos de leitura automatizados. Dito por outras palavras, a criança terá de ter uma ideia geral do que fazer para se ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar de uma forma integrada todo o conjunto de operações inerentes à destreza da leitura.

As dificuldades de aprendizagem, independentemente do método utilizado, são muitas vezes uma consequência destes problemas conceptuais que a criança tem que resolver antes de se apropriar e treinar as operações ligadas à técnica da leitura.

A complexidade do princípio alfabético (nomeadamente a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas), requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado, pelo que é importante que os docentes antes de se centrarem no ensino da técnica de leitura propriamente dita, trabalhem por um período de tempo mais ou menos prolongado os aspectos da representação quer das funções da leitura quer da natureza do sistema escrito.

Estas teses, praticamente vulgarizadas na literatura especializada (G. Chauveau, M. Alves-Martins, & Regovas-Chauveau, 1997; M. Alves-Martins, & I. Niza, 1998), estão longe, no entanto, de estarem disseminadas pelos principais actores que delas poderiam fazer uso, ou seja, os professores.

Silva (1999, no prelo), efectuou um estudo com professores adeptos de métodos analítico-sintéticos e globais que tinham turmas no primeiro ano de escolaridade sobre as suas representações relativamente ao processo de aprendizagem das crianças na leitura. Esse trabalho dá conta como as concepções dos professores sobre o processo de aprendizagem são parcelares e lacunares. Alguns professores consideram que este reflecte linearmente o método seguido como é visível neste exemplo: «*Tem que saber interpretar muito bem toda a parte simbólica do grafismo. Tem que se saber ouvir e distinguir toda a parte fonética. Tem de fazer a associação*

do grafismo ao fonema». Noutros, casos torna-se mais uma vez evidente que as suas respostas estão centradas na maneira como ensinam e não nas formas como as crianças aprendem, onde taxativamente a possibilidade de existirem vários processos de aprendizagem reflecte a existência de vários métodos, tal como é sustentado por uma outra professora «*Não existe um processo, existem vários processos até porque acho que existem vários métodos*». Mas uma grande maioria de professoras dá uma resposta vaga e algo confusa em relação a este tipo de questões: «*Eu acho que não lhe sei responder... o modo como se processa a aprendizagem assim como se existe um ou vários processos que permitem descrever como a criança aprende a ler. Para mim é um mistério*» ou então «*É um processo mental que se desencadeia, evidentemente tem que ser amparado por um método mas não há um processo que eu possa ou saiba descrever*». Outros professores referem, contudo, alguns factores que a investigação tem realçado serem importantes para um percurso de aprendizagem bem sucedido, mas sentem amplas dificuldades em articulá-los de uma forma coerente, como é patente nas seguintes afirmações «*(...) Mas as várias estratégias que eles têm à mão ou que eu possa promover para que eles possam aprender a ler, temos a antecipação, a globalização, temos a análise, várias etapas, vários processos (...) tudo o que se dá à criança tem que ter um sentido para ela*»; ou ainda «*é um processo em que é importante que a criança descubra um código, um sentido e um significado*».

Resumindo, este trabalho sugere-nos que para muitos professores o processo de aprendizagem nas crianças é isomorfo das metodologias de ensino. Eles aparentam ter uma consciência vaga e algo desorganizada dos vários obstáculos conceptuais que as crianças precisam de lidar e ultrapassar para manejar adequadamente o código alfabético e desenvolver procedimentos fluentes de leitura ou então não a tem de todo. Apesar desta investigação não ser aqui objecto de análise detalhada, podemos, no entanto, adiantar que são os professores que utilizam abordagem naturais e globais (relativamente minoritários no nosso país), aqueles que apresentam maior sensibilidade em relação aos pontos de vistas infantis sobre a linguagem escrita.

Face a estes dados é nossa convicção que o

conhecimento existente (ainda que também ele parcelar e com lacunas) relativamente aos processos psicológicos activados pelas crianças no decorrer do percurso da aprendizagem da leitura e escrita, que a informação disponível sobre as representações infantis em relação à linguagem escrita e sobre a natureza dos obstáculos conceptuais que as crianças enfrentam neste processo, seja apropriado e reconstruído pelos professores de modo a ser traduzido em estratégias de ensino/aprendizagem adaptadas à especificidade das dificuldades que as crianças enfrentam nesta aprendizagem. Quando o professor atende ao desenvolvimento conceptual da criança no quadro das particularidades da tarefa de leitura, qualquer metodologia para o ensino da leitura e escrita pode ter êxito, quando não se têm em conta este princípio todos os métodos podem com igual probabilidade falhar. A problemática da «prontidão para a leitura» deve ser actualmente equacionada deste modo ou seja, em termos da adaptação das estratégias e actividades de ensino/aprendizagem à criança e aos seus conhecimentos sobre o código escrito e as suas funções.

É igualmente urgente desafiar uma das «fantasias» que é partilhada por muitos dos intervenientes do processo educativo, a qual era já referida por Singer nos anos sessenta (1966, citado por Downing, 1987): «*talvez uma das maiores ilusões na educação seja ideia que ensinamos as crianças a ler. A única coisa que realmente acontece é que lhe apresentamos os materiais de uma ou outra forma, e ela própria os utiliza para resolver o problema da leitura*» (op. cit., pp. 116-117). A desmistificação desta ideia poderá ser o ponto de partida para uma real operacionalização da tese muito difundida, mas relativamente pouco praticada, de que a criança é o actor principal do seu próprio processo de aprendizagem, também para o caso da leitura e da escrita.

Se estes objectivos nos parecem pertinentes falta-nos, no entanto, discutir a questão, nada menor, **do como atingi-los.**

O predomínio exercido pelos métodos e manuais escolares, sobretudo para o caso do designado método analítico-sintético, resulta da aparente segurança que transmite ao professor ao organizar um conjunto de passos sistemáticos e sequências de trabalho a desenvolver com as crianças. Sobre o professor é exercida a pressão, dentro e fora da escola, para que no final do ano

lectivo, todas ou a maior parte das crianças, estejam a dominar as técnicas da leitura e da escrita pelo menos a um nível rudimentar. O facto de muitas crianças, sobretudo aquelas que chegam à escola com conceitos e competências em relação à linguagem escritas mais desenvolvidos, aprenderem sem grandes dificuldades, reforça-lhes as convicções em relação ao modelo didáctico adoptado, diminuindo-lhes a apetência para grandes inovações. Em relação aquelas crianças, poucas ou em maior número, que não conseguiram aprender são encontrados factores explicativos de ordem intelectual, emocional ou familiar intrínsecas ao aluno ou ao seu ambiente próximo, deixando deste modo intactas as ideias sobre a eficácia dos procedimentos pedagógicos implementados.

A genuína apropriação por parte dos professor dos conhecimentos teóricos relativos à aprendizagem da leitura e escrita e a sua operacionalização em termos de dispositivos pedagógicos implica a problemática da mudança pedagógica e das condições necessárias à inovação. Thurler (1994) reflecte sobre esta questão chamando atenção que qualquer mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e da maneira como eles a conseguirem construir activamente. A mesma autora acrescenta ainda que as solicitações de inovação pedagógica, requeridas aos professores, faz com que estes sejam «confrontados com os custos dos esforços para integrar novos métodos nos seus esquemas de funcionamento; exige-lhes que desestabilizem e que depois reconstruam um sistema de trabalho constituído por múltiplas tentativas e, por vezes, dolorosas experiências» (op. cit., 1994, p. 69). Estas posições traduzem a ideia de que a inovação pedagógica requer provavelmente, reflexão por parte do professor em relação às próprias práticas. Importa, pois, uma tomada de consciência em relação ao seu quadro de referência, às suas teorias implícitas e mais informação, a par da implementação de procedimentos inovadores poderão conduzir à percepção tanto dos limites dos seus anteriores modelos de referência quanto aos benefícios da mudança. Estas condições só poderão acontecer em dispositivos de formação e/ ou de acção dentro da equipa da escola em que o professor, nas suas tentativas de assimilação de novas referências e de esquemas de acção inovadores, se sinta seguro e experi-

mente sentimentos acrescidos de auto-eficácia profissional.

Foi este conjunto de factores, nomeadamente, o diagnóstico não muito favorável quanto aos conhecimentos existentes no corpo docente relativamente às perspectivas e estudos mais recentes sobre a aprendizagem da leitura e escrita e a necessidade de segurança e estruturação sentidas pelos professores como base sustentada para a renovação do seu repertório de modalidades de intervenção pedagógica, que estiveram por detrás da elaboração de um instrumento de formação que construímos para este domínio.

2. APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO

O instrumento (em anexo), procura operacionalizar os resultados de vários estudos e investigações na área da leitura e escrita e ao mesmo tempo constituir-se como uma ferramenta de formação que conduza os professores a centrar o seu olhar mais no *como as crianças aprendem* do que no *como eles ensinam*. Poderá ainda servir aos próprios professores como uma base para pesquisa sobre os seus próprios alunos e como um dispositivo facilitador para a tomada de decisão em relação a determinadas actividades pedagógicas a implementar, ainda que neste caso, deva existir a preocupação de não ser usado como uma *checklist* ou um instrumento de diagnóstico no sentido mais clínico do termo. Assim, na base da sua construção estão diversos trabalhos que tem como objectivo observar os comportamento de leitura e escrita de crianças antes do ensino formal e durante as fases iniciais daquele (Ferreiro 1988; Chauveau, & Regovas-Chauveau, 1994; Chauveau, Alves-Martins, & Regovas-Chauveau, 1997; Alves-Martins, 1994), esclarecer os factores que condicionam o acesso das crianças à compreensão das características do código escrito (Alegria, Morais, & Content, 1987; Byrn, 1998; Brenna, 1995; Bryant, Bradley, & Maclean, 1990), e ainda, os modelos de aprendizagem da leitura em estádios ou fases (March *et al.* 1981; Ehri & Wilce, 1985; Harris & Coltheart, 1986).

As duas primeiras colunas² incidem sobre in-

² Estádios de leitura e Indicadores comportamentais.

dicadores observáveis de leitura ordenados de uma forma evolutiva, desde uma fase de pré-leitura, passando pelo desenvolvimento de várias operações de para-leitura e finalizando com a integração estratégica dessas várias operações até se atingir a fluência da leitura verdadeira (Chauveau *et al.*, 1997). Na primeira coluna procede-se à denominação das estratégias de leitura e na segunda descreve-se indicadores de comportamento em relação às primeiras.

As estratégias referidas traduzem os procedimentos utilizados pelas crianças para resolver o problema de chegar ao sentido de pequenos textos acompanhados de imagem. Estas estratégias reflectem, igualmente, a maneira como a criança concebe o que a linguagem escrita codifica. Este percurso evolutivo foi definido a partir da perspectiva de Chauveau *et al.* (1994) procurando integrar ainda os modelos desenvolvimentistas da aprendizagem da leitura, mais centrados nos procedimentos evolutivos de reconhecimento de palavras, os quais não foram objecto de análise detalhada pelo primeiro autor. Pareceu-nos importante estabelecer esta conexão entre estas duas linhas, na medida em que as teorias actuais enfatizam a centralidade de um processamento automático das palavras individuais para a fluência da leitura (Perfetti, 1985; Stanovitch, 1989).

A terceira coluna³ abrange os conhecimentos, conceitos e competências na área da leitura que as crianças em cada um desses momentos evolutivos pode, eventualmente, já dispôr. Os obstáculos conceptuais que terá de ultrapassar, associados a cada uma das etapas, são descritos na quarta coluna⁴. Nas quinta e sexta⁵ colunas são referidas as competências, conhecimentos e estratégias que importa incentivar tendo em conta a abordagem que a criança faz da leitura.

A leitura deste instrumento deve ser dinâmica. Em primeiro lugar, porque certos conceitos, competências e operações poderão ter que ser objecto de desenvolvimento em diferentes momentos evolutivos (daí a utilização de uma nota-

³ Conhecimentos infantis em relação à linguagem escrita que podem já existir.

⁴ Obstáculos conceptuais a ultrapassar.

⁵ Respectivamente: a) Conceitos e competências a desenvolver para a compreensão da tarefa de leitura; b) competências e procedimentos de leitura a desenvolver e integrar.

ção simbólica que estabelece uma correspondência entre as várias colunas e que não é linearmente transversal). É de referir ainda que na primeira coluna são registadas categorias de estratégias de identificação de palavras que estão subordinadas a atitudes mais gerais na abordagem ao texto escrito pelas crianças, as quais são igualmente assinaladas. Esta relação hierárquica é marcada pela presença de dois símbolos um referente à categoria mais geral e outro que indica a modalidade utilizada para a identificação de palavras. Em segundo lugar, porque a leitura das colunas cinco e seis deve ser efectuada em confronto com a coluna dois e três, ou seja, a análise dos conceitos ou competências que se torna pertinente promover, deve ser seleccionada em função daqueles que as crianças já apresentam e dos desafios conceptuais que, tendo em conta a forma como abordam a leitura, é necessário ultrapassarem. Por último, fazemos uma distinção entre os conceitos e competências fundamentais para a clarificação da natureza e da funcionalidade do código alfabético (coluna 5), e as estratégias e operações de leitura a desenvolver e integrar, após essa compreensão estar estabelecida (coluna 6).

Uma das limitações que se pode apontar no manejo deste instrumento é o recurso a uma terminologia técnica e específica proveniente dos domínios da linguística e da psicologia da leitura. Daí considerarmos importante enquadrar mais detalhadamente os indicadores descritos em cada coluna.

2.1. *Estádios de leitura e indicadores comportamentais (colunas 1 e 2)*

A sequência desenvolvimentista que vamos descrever decorre da articulação da perspectiva de Chauveau *et al.* (1994), com os modelos desenvolvimentistas de leitura (Ehri & Wilce, 1985; Harris & Coltheart, 1986).

♥⁶ **A leitura resulta da interpretação da imagem que acompanha o texto**

Esta estratégia traduz o facto da criança se

⁶ Os símbolos que aparecem ligados a cada um dos níveis ou a estratégias de identificação de palavras ao longo do texto são os mesmos que aparecem no instrumento.

centrar na imagem para chegar ao significado do escrito sem ter minimamente em conta as propriedades objectivas da mensagem escrita. Ela inventa uma etiqueta verbal (uma frase ou um nome) a partir exclusivamente da ilustração. O texto é tratado como se remetesse directamente para conteúdos referenciais e não para a linguagem.

Por exemplo, na apresentação de uma frase «*Os dois patos nadam no lago*» enquadrada por uma imagem correspondente, a criança poderia indicar que lá estaria escrito «*patos*» ou «*os patos andam na água*» indicando com um gesto vago o texto onde essa mensagem estaria escrita.

♣ O início da interpretação do texto

Neste caso, as estratégias utilizadas começam a ter em conta as características gráficas do texto ou seja, atendem a dimensões como o tamanho do enunciado, o número de segmentos presentes. Consequentemente, as crianças procuram tentar perceber o que a escrita diz, sem que isso signifique que procedam a uma análise linguística que contemple os aspectos qualitativos da linguagem escrita.

São vários os tipos de comportamentos de pré-leitura que podem ser enquadrados por este tipo de estratégias. Assim, a criança pode atribuir a cada uma das palavras do texto a designação «pato», pode indicar várias palavras para cada uma das palavras do texto, pode proceder a uma interpretação silábica de cada palavra (por ex.: *dois patos* designaria a palavra *pato*, onde dois representaria *pa* e *patos* seria nomeado por *tos*), ou pode ainda designar cada palavra por uma outra palavra, mas sem qualquer correspondência objectiva (por ex.: para a frase «*os patos nadam no lago*» a criança pode «lê-la», como «*os bichos andam na água*», atribuindo a cada palavra oralizada uma correspondente escrita).

∞ Centração em estratégias que remetem para o contexto ou em estratégias que remetem para a identificação de palavras.

A este nível, as estratégias utilizadas no procedimento de leitura traduzem já um tratamento linguístico do texto, identificando segmentos que correspondem a unidades lexicais (palavras), e dentro destas, componentes de som (sílabas e fonemas). A criança é já capaz de reconhecer algumas palavras através de índices visuais e esta-

belece algumas correspondências de grafo-fonéticas. Mas é frequente que a criança dissocie ainda procedimentos do tipo *bottom-up* e *top-down*, ou seja, que se verifique uma separação entre as estratégias mais centradas na identificação de palavras e das estratégias mais centradas na procura de sentido.

Do ponto de vista dos modelos de desenvolvimento da aprendizagem da leitura, as estratégias destacadas para a identificação de palavras podem ser enquadradas em diferentes fases evolutivas. Estas estratégias de reconhecimento de palavras (*) traduzem processos de resolução de problemas, implicando procedimentos activos de procura por parte da criança, por oposição ao que acontece com os leitores fluentes em que esse tipo de processos já estão altamente automatizados. Assim, a criança poderá recorrer a procedimentos de identificação logográficos (€) os quais reflectem a utilização de índices visuais. Isto significa que face uma palavra, criança poderá nomeá-la em função da primeira letra, da sua forma global, de índices salientes ou em função do seu tamanho. O que tem de comum estas diferentes estratégias é o facto de não implicarem ainda qualquer tipo de processo de descodificação.

Ilustremos a utilização destas várias estratégias para o caso da frase «*O menino chama-se Mário*», atendendo especificamente à identificação da palavra «*Mário*». Nas suas tentativas para apreender essa palavra a criança poderá por exemplo dizer que:

- «*Está escrito mala porque começa por “m”*» (identificação com base na letra inicial)
- «*Está escrito Manuel, porque é uma palavra pequena e tem que ser um nome de um menino porque que começa por letra grande*» (identificação com base na letra inicial e no tamanho)
- «*Está escrito Mário, porque é uma palavra que começa por “M” grande e é dum menino da minha sala já vi, tem aquele traço em cima*» (identificação em função da letra inicial, de traços salientes e da imagem que tem da palavra).

Como se pode verificar, pelos exemplos, a utilização deste tipo de estratégias conduz frequen-

temente a respostas incorrectas, permitindo, no entanto, às crianças construir um pequeno capital de vocabulário visual onde as palavras são identificadas correctamente como ícones (como acontece frequentemente com o reconhecimento de palavras ambientais como Coca-Cola ou Taxi). A identificação correcta de palavras deste modo não, significa que as crianças tenham compreendido necessariamente a natureza alfabética da linguagem escrita.

No seus procedimentos de pesquisa sobre as palavras a criança poderá igualmente recorrer já a estratégias de conversão grafo-fonética, consideradas, do ponto vista dos modelos de desenvolvimento da leitura, mais evoluídas. Estas estratégias, designadas de alfabéticas (♦), permitem às crianças começar a lidar com palavras desconhecidas mesmo que a leitura das mesmas não seja ainda muitas vezes conseguida nem o seu significado identificado.

Retomando a palavra «*Mário*» no contexto da frase anteriormente referida, a criança poderá soletrar as letras constituintes *M-a-r-i-o* e diz *Maria*, ficar-se apenas pela enunciação das letras ou emparelhar as unidades gráficas e os seus segmentos sonoros conseguindo identificar a palavra.

Os modelos desenvolvimentistas de leitura postulam a existência de mudanças qualitativas na transição entre estas duas modalidades de identificação de palavras. Ou seja, consideram que a criança quando deixa de usar estratégias visuais para o reconhecimento de palavras passa a utilizar, exclusivamente, estratégias alfabéticas que apelam às correspondências grafo-fonéticas. No entanto, os dados mais recentes não vão nesse sentido (Seymour & Evans, 1992; Rieben *et al.*, 1997), sugerindo a coexistência de estratégias na medida que a criança continua a processar algumas palavras através de estratégias logográficas enquanto outras palavras serão analisadas através de procedimentos de soletração e decodificação fonológica.

Convém ainda sublinhar, neste contexto, que quando as crianças abordam o texto procurando mobilizar sobretudo estratégias para a identificação de palavras, frequentemente, perdem-se do sentido da frase, não mobilizando conhecimentos e hipóteses relacionadas com a imagem ou outros indicadores de contexto.

Por outro lado, esta desarticulação nos proce-

dimentos mobilizados pelas crianças na suas tentativas de leitura, pode verificar-se em relação à utilização de estratégias mais centradas no contexto (β). Por exemplo, face a uma frase enquadrada por uma imagem, a criança recupera uma ou outra palavra por índices visuais, ou uma ou letra ou sílaba, e depois inventa um enunciado oral sem ter em conta as palavras ou os segmentos que acabou de identificar.

Na frase «*O menino chama-se Mário*» enquadrada por uma imagem em que a personagem aparece a brincar, poderá verificar-se um comportamento «leitor» deste tipo: a criança identifica «*O*», soletra *me-ni* de «*menino*» e depois inventa «*O rapaz está a brincar*». A criança sobrepõe as estratégias centradas na elaboração de hipótese decorrentes do contexto, aos procedimentos de decodificação.

Poderão também verificar-se abordagens ao texto em que a criança alterna procedimentos de decodificação com procedimentos de antecipação sem ser capaz de combinar ambos os processos numa operação unitária.

Retomando, a frase referida «*O menino chama-se Mário*»; a criança poderá identificar «*O*», soletrar *me-ni-no*, e chegar à palavra *menino*, identificar igualmente *ma* de *Mário* e depois diz «*O menino vai brincar*».

Este nível de estratégias (∞), é caracterizado por comportamentos de para-leitura (Chaveau *et al.*, 1994), ou seja, a criança desenvolveu já algumas estratégias importantes e implicadas no processo de leitura: identificar, sílabas ou letras, reconhecer algumas palavras através de índices visuais, elaborar hipóteses semânticas com base no contexto, etc.. Todos estes comportamentos e saberes-fazer estão envolvidos no acto de ler e são instrumentos fundamentais no processo de ler, mas não se encontram integrados, pelo que não podemos ainda falar de leitura propriamente dita.

⊗ O início da verdadeira leitura

As estratégias subjacentes a este nível, traduzem a crescente capacidade da criança para integrar e coordenar as diferentes operações que estão associadas ao acto de ler: o reconhecimento de palavras, decifração de palavras irregulares e não familiares, predições semânticas, etc. A criança revela-se igualmente capaz de integrar num todo significativo as várias unidades lin-

guísticas a tratar (sílabas e letras; palavras e frases). Do ponto de vista do reconhecimento das palavras, este processo pode ser já efectuado com base em estratégias ortográficas, as quais traduzem a utilização de regras implícitas e um sistema de analogias que permitem o conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons. A disponibilidade destas estratégias permitem que a criança reconheça rapidamente as palavras sem ter de as soletrar. Alguns dados evidenciam que as crianças aprendem alguns padrões ortográficos precocemente e sem qualquer instrução explícita (Treiman, 1994).

Assim, quando confrontada com uma frase a criança recorre ainda, mas já com uma certa flexibilidade, a algumas das estratégias anteriormente referidas, as quais são utilizadas em conjunto e orientadas para a descoberta do sentido.

Por exemplo, numa frase como «*O menino tem dois gatos*», a criança poderá, depois de varrer o texto com o olhar, identificar de imediato as palavras, «*O*» e «*gatos*», silabar as palavras «*me-ni-no*» e «*do-is*», e nomeia-las, pelo contexto chegar à palavra *tem* e ler de seguida «*O menino tem dois gatos*».

ψ A leitura verdadeira

Este nível é caracterizado pelos procedimentos de leitor fluente, onde a criança lê sem hesitação e compreende o sentido, tendo automatizado as operações subjacentes ao acto de ler.

2.2. Obstáculos conceptuais, conceitos e operações a desenvolver (coluna 3, 4, 5 e 6).

A investigação tem evidenciado um conjunto de factores que são importantes para a compreensão infantil do princípio alfabético. O entendimento por parte das crianças que as letras ordenadas numa sequência espacial representa a série de fonemas de uma palavra, implica o desenvolvimento de competências de análise explícita da cadeia oral nos seus sons constituintes, mas também a apreensão e reflexão conceptual sobre o significado da escrita, da sua organização e do papel desempenhado pelas suas unidades gráficas. Estas competências foram estudadas pelos trabalhos relativos à consciência fonológica (Bryant *et al.*, 1990; Alegria *et al.*, 1987) e às conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 1988; Alves-Martins, 1994).

O conceito de consciência fonológica traduz a capacidade de identificar os componentes sonoros das palavras e de os manipular de uma forma deliberada. Indicadores desta competência são, por exemplo, a capacidade para indicar que a palavra «*pato*», tem duas sílabas e quatro fonemas, se retirarmos o fonema inicial dessa palavra encontramos outra «*ato*», ou ainda se invertemos as sílabas obtemos «*topa*». Existem pelo menos três maneiras de dividir as palavras no seus sons constituintes: ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades intra-silábicas⁷. Os dados obtidos (Liberman, 1973, citado por Treiman, 1992; Rosner & Simon, 1971 citado por Gombert, 1990) demonstram que as crianças de idade pré-escolar são frequentemente capazes de analisar as palavras nas suas sílabas constituintes, mas tem taxas de sucesso muito reduzidas em tarefas que implicam análise e manipulação fonética. Estes resultados são compreensíveis se atendermos que as sílabas são bem mais salientes do ponto de vista articulatorio, enquanto os fonemas são co-articulados e dão-nos conta que a consciências das unidades silábicas e mesmo de elementos intrasilábicos se desenvolve mais ou menos espontaneamente nas crianças, enquanto que a capacidade para reter a identidade dos fonemas constituintes das palavras requer algum tipo de treino explícito.

Do ponto de vista teórico, existe uma ampla polémica relativa ao facto de o desenvolvimento da consciência fonológica poder ser uma causa ou uma consequência da aprendizagem da leitura. Se por um lado, é verdade que a capacidade para lidar com os componentes fonéticos das palavras é potenciado pela aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas, outros dados sugerem que uma atitude analítica em relação às palavras (mesmo em relação apenas aos elementos silábicos e intra-silábicos), favorece a aprendizagem de competências de leitura. Esta problemática parece conduzir à existência de uma, mais do que provável, causalidade recíproca. Esta causalidade bidireccional, reflecte-se no facto de algumas habilidades fonológicas mais

⁷ As unidades intra-silábicas são unidades maiores que os fonemas mas mais pequenos que as sílabas, por ex. /ar/ em *mar*.

elementares ajudarem o leitor principiante a iniciar-se no sistema alfabético, e competências fonológicas mais explícitas desenvolverem-se a partir da aprendizagem da leitura. No entanto, à parte desta controvérsia, é consensual que esta competência é um componente crítico para o entendimento conceptual do princípio alfabético da escrita (Byrn, 1998), e que constitui um bom preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura. Está igualmente demonstrado que é possível preceder-se ao desenvolvimento deste tipo de competências previamente ao ensino formal através de programas de treino, os quais trazem benefícios para as crianças no processo posterior de aprendizagem da leitura e escrita.

Outras dimensões da capacidade para reflectir sobre a linguagem oral (competências metalinguísticas), parecem estar implicadas, não directamente na compreensão das características alfabéticas da escrita, mas no desenvolvimento de operações de leitura.

Tal como em relação à consciência fonológica, alguns estudos (Evans *et al.*, 1979), mostram-nos como a capacidade das crianças em dividir as frases orais nas respectivas palavras é preditora do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura, na medida que está correlacionada com o desempenho posterior em testes de leitura.

A compreensão do conceito de palavra, assim como o desenvolvimento de capacidades de raciocínio sobre os aspectos sintácticos da língua estarão, provavelmente implicadas na utilização de procedimentos verbo-preditivos no processo de leitura e na possibilidade de construção de um vocabulário visual de palavras (Chauveau *et al.*, 1997).

As dificuldades que as crianças de idade pré-escolar têm em tomar a linguagem como objecto de reflexão podem ter também consequências na compreensão infantil da linguagem técnica utilizada pelos professores no processo de ensino/aprendizagem. Assim, é frequente em crianças nas fases iniciais da aprendizagem da leitura a existência de confusões entre conceitos como «letra» e «palavra» ou entre «linha» e «frase».

A reflexão infantil sobre a linguagem escrita, impulsionada pela interacção com os vários actores sociais do seu ambiente, conduz ao desenvolvimento de ideias muito próprias sobre as

unidades codificadas pela escrita. As suas hipóteses a este respeito podem estar mais próximas ou mais afastadas do princípio alfabético, sendo por isso, outra dimensão crítica para o sucesso na aprendizagem da leitura, na medida que assimilação das informações proporcionadas pelo professor é mediada por essas concepções.

No seu percurso de apropriação da linguagem escrita, as crianças elaboram, assim, uma série de conjecturas sobre as características do código escrito, ordenadas evolutivamente que precedem a representação alfabética da escrita.

As conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita têm sido classificadas em quatro categorias fundamentais a partir da análise das produções escritas infantis previamente à entrada para a escola (Ferreiro, 1988; Alves-Martins, 1994):

- a) A escrita pré-silábica orientada por critérios grafo-perceptivos
- b) A escrita silábica sem fonetização
- c) A escrita silábica com fonetização
- d) A escrita alfabético-silábica ou mesmo alfabéticas.

Deste modo, no momento da sua entrada para a escola as crianças podem encontrar-se em diferentes momentos deste percurso evolutivo; algumas crianças ainda não relacionam o escrito com o oral, outras procuram ajustar as suas produções escritas ao oral mais concretamente à sequência silábica, e outras há que já começaram a tentar proceder a uma fonetização da escrita, seleccionando as letras que melhor correspondem aos sons das palavras. Actividades pedagógicas ou interacções familiares que implicam o recurso à escrita induzem a criança à reflexão e à análise à volta do significado da escrita e poderão facilitar a gradual percepção de que as letras constituem um sistema de notação dos componentes fonéticas das palavras.

Associada a esta evolução, estará a aprendizagem gradual e informal que as crianças vão fazendo em relação às letras e à sua denominação, conhecimento que pode ser impulsionador de competências de análise do oral (Treiman, 1997), e contribuir para uma clarificação das suas ideias sobre as relações entre os elementos sonoros e gráficos da linguagem escrita (Alves-Martins & Silva, 1999).

O entendimento conceptual da linguagem es-

crita requer ainda a apreensão de uma série de convenções ligadas ao funcionamento do código escrito que passamos a explicitar:

- a) Compreender que diferentes letras perceptivelmente semelhantes (d, b, p, q) correspondem a diferentes objectos. As dificuldades a este nível não são na dimensão perceptiva, mas em termos conceptuais, já que a criança tem de compreender que enquanto no mundo dos objectos reais se invertemos a sua posição não alteramos a sua natureza (uma mesa invertida continua a ser uma mesa), no mundo das letras, as alterações posicionais, neste caso do traço, fazem mudar a natureza do objecto.
- b) Compreender a pertinência da posição espacial das letras. Mais uma vez a questão é conceptual, ou seja, a criança tem que ser capaz de distinguir que enquanto no mundo dos objectos ou dos desenhos a alteração da sua disposição mantém inalterada a sua identidade, no mundo da linguagem escrita mudanças na ordem das letras na escrita de uma determinada palavra altera a própria palavra («*mesa*», não é o mesmo que «*esma*», que «*asem*», etc.).
- c) Compreender e distinguir quais as diferenças entre as letras que são redundantes e quais aquelas que são pertinentes. Esta dificuldade está relacionada com a capacidade para entender que, por exemplo, A, a, *a*, são sinais gráficos, que apesar de terem uma forma diferente correspondem ao mesmo objecto, enquanto *a* e *o*, apesar parecidos, correspondem a objectos diferentes. Mais uma vez o problema não se coloca ao nível perceptivo, mas na apreensão de quais as diferenças que são relevantes e quais são redundantes para a diferenciação entre os vários signos próprios da escrita.
- d) Compreender a ordem e sequência da escrita e da leitura, nomeadamente que se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo. A compreensão desta dimensão reenvia, neste caso, para pistas perceptivo-visuais e comportamentais.

Todas estas dificuldades e obstáculos com que as crianças têm de lidar para entrarem no mundo da linguagem escrita, fazem com que seja importante não negligenciar os factores motiva-

cionais. O esforço requerido para aprender a ler e para compreender as características do código alfabético pode ser favorecido, se as crianças experienciarem situações de leitura e escrita autênticas que sejam interessantes para elas e que lhes permitam desenvolver a consciência das várias utilizações funcionais da linguagem escrita.

Algumas crianças, no momento de entrada para a escola, já associam o acto de leitura e a aprendizagem de leitura a um conjunto de possibilidades interessantes para elas. Querem aprender a ler para ler livros de histórias, para ler as legendas na televisão, para escrever cartas, para escrever recados, para ler as instruções dos jogos, etc. A leitura é, assim, relacionada com um conjunto de funções utilitárias, de prazer, intelectuais, informativas, etc. A criança construiu já objectivos pessoais e próprios para o percurso que a escola lhe propõe.

Outras têm grande dificuldade em explicitar os benefícios que poderão retirar dessa aprendizagem nem são capazes de definir razões próprias e pessoais para terem de aprender a ler. Estas crianças consideram, frequentemente, motivos circulares ou institucionais para se envolverem no processo de aprendizagem da leitura (querem aprender a ler para ler palavras; para passar de ano, para os adultos ficarem contentes, etc.). Consequentemente para estas crianças o processo de aprendizagem é apenas uma espécie de ritual social, a que elas têm de se submeter.

O facto de actividade de ler e o processo de aprendizagem que lhe está subjacente, fazer sentido ou não para a criança, o facto dela ter descoberto e interiorizado ou não objectivos e finalidades para a leitura, são factores que necessariamente vão mediar a facilidade com que se dá a entrada no mundo da linguagem escrita.

Estes obstáculos e dificuldades conceptuais vêm referidos na coluna quatro do instrumento e deverão ser traduzidas pelos professores em objectivos a desenvolver com as crianças (coluna 5), através diversas actividades pedagógicas. A selecção desses objectivos deverá ser concretizada através de uma análise ponderada com os indicadores descritos na coluna 3, na medida que algumas dessas competências poderão já estar desenvolvidas em algumas crianças e ser distintas daquelas disponíveis em outras crianças.

A coluna 6 corresponde ao desenvolvimento das operações implicados no processo de leitura

e da sua articulação estratégica, as quais importa promover numa fase subsequente à compreensão das características alfabéticas do código escrito.

Em relação ao reconhecimento das palavras são referidos, no essencial, factores relacionados com a transição de procedimentos de soletração e de conversão grafo-fonética para um tratamento baseado em unidades ortográficas.

Outra das dificuldades que a criança terá de ultrapassar para se tornar um verdadeiro leitor está relacionada com a natureza heterogénea do acto de ler e com a capacidade para interligar operações e procedimentos, que por vezes, são inicialmente, mobilizadas de forma isolada.

Alguns dados (Chauveau *et al.*, 1994), evidenciam saltos espectaculares na aprendizagem da leitura quando as crianças passam a ser capazes de explicitar os vários componentes da operação de leitura.

A importância destas aquisições estratégicas é suportada pela consciência que têm dos procedimentos a utilizar enquanto lêem, as crianças que aprendem a ler antes da entrada para a escola. Estas crianças (Brenna, 1995), são capazes de explicitar os processos que utilizam para tomar decisões durante a leitura (por exemplo: examinar o livro, olhar para as imagens, avaliar a familiaridade do texto, saber quando têm que pedir ajuda, etc.). Elas são capazes de utilizar simultaneamente pistas sintácticas e semânticas, e de combinar esses indicadores com índices grafo-fonéticos, de modo a identificar as palavras. Para além disso, mobilizam conhecimentos mais contextuais, nomeadamente relativos à organização e sequência de uma história e relacionam a informação sobre os títulos e imagens com a informação que está a ser lida.

A capacidade para integrar e mobilizar as operações diversificadas inerentes ao acto de ler, e o desenvolvimento de competências necessárias ao seu controlo e regulação constituem outra dimensão fundamental no caminho que a criança tem de percorrer para se tornar um leitor fluente.

3. CONCLUSÃO

Com este instrumento pretendemos integrar de uma forma estruturada uma série de indicações retiradas de várias investigações no domínio da leitura e escrita, de forma a facilitar a sua

apropriação pelos professores e a implementação de práticas pedagógicas consonantes. A sua eventual utilização e exploração em sessões de formação poderá incluir, e será proveitoso que inclua, a ligação dos vários pontos focados com actividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegria, J., Morais, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 5 (7), 514-519.
- Alves-Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- 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, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-64.
- Brenna, B. (1995). The metacognitive reading strategies of five early readers. *Journal of Research in Reading*, 18 (1), 53-62.
- Bryant, P., Bradley, L., & Maclean, L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 5 (7), 444-450.
- Byrn, B. (1998). *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press, Ltd.
- Chaveau, G. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Chaveau, G., Rogovas-Chaveau, E., & Alves-Martins, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Downing, J. (1988). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *The psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic. *Reading Research Quarterly*, (20), 32-35.
- Fayol, J. E., Gombert, J. E., Lecock, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

- Harris, M., & Clothart, M. (1986). *Language processing in children and adults: an introduction*. Londres: Routledge & Kegan.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L., & Perfetti, C. (1989). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Riben, L. (1989). Individual differences in word recognition acquisition: A path from an interactive model of reading to an interactive instructional setting. *European Journal of Education*, 4 (3), 329-347.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7 (2), 137-159.
- Stanovich, K. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read a spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. (1997). Beyond zebra: preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistic*, 18, 391-409.
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. In M. Thurler, & P. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.

RESUMO

O objectivo deste artigo é a apresentação de um instrumento para a formação dos professores no domínio da aprendizagem da leitura. São discutidas as questões da inovação pedagógica nesta área de aprendizagem. Posteriormente são apresentadas os vários conteúdos sobre os quais o instrumento incide, nomeadamente as fases na aprendizagem da leitura obstáculo e dificuldades conceptuais a ultrapassar pelas crianças ao longo da sua evolução nesta competência.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura, inovação educacional, formação de professores.

ABSTRACT

This article presents a tool for teachers training on reading acquisition. Educational innovation in this area is discussed. The contents of the tool are presented, namely those focusing on the obstacles and difficulties that children have to overcome in each stage.

Key words: Reading acquisition, educational innovation, in-service teacher's training.

Objetivos de leitura	Indicadores comportamentais	Conhecimentos infantis em relação à linguagem escrita que podem já existir	Obstáculos conceituais a ultrapassar	Conceitos e compreensões a desenvolver para a compreensão da tarefa de leitura	Competências e procedimentos de leitura a desenvolver e integrar
<p>▼ A leitura deriva da ilustração</p> <p>4-Início da interpretação de um texto</p>	<p>▼ As crianças tiveram uma etiqueta verbal a partir da imagem</p> <p>▲ As etiquetas verbais atribuídas ao texto continuam a ser antecipadas a partir da imagem.</p> <p>▲ Início da partilha do enunciado oral através da correspondência entre segmentos do enunciado oral e os segmentos da escrita.</p>	<p>▼ A escrita das palavras implica a combinação de um certo número de letras</p> <p>□ ▲ A escrita de palavras diferentes implica a combinação de letras diferentes ou das mesmas letras em posições diferentes</p> <p>□ ▼ Discriminação entre a noção de letra e número</p> <p>□ ▼ Conhecimento do nome de algumas letras</p> <p>De ▼ Reconhecimento de alguns aspectos pertinentes do comportamento de letra (qualis as mesmas gráficas que se podem ler qualis as que não; que se lê da esq. Para a dir., etc.)</p> <p>▲ Conhecimento de algumas das utilizações funcionais da leitura</p> <p>▲ Disponibilidade de algumas competências menos elaboradas de análise do oral (identificação de rimas, consciências de sílabas, etc.)</p> <p>□ ▲ Compreensão que a linguagem escrita remete para a linguagem oral (pode haver a percepção de que os grafemas remetem para as sílabas do oral</p>	<p>▼ Não há ainda a percepção que a linguagem escrita codifica o oral</p> <p>▲ A linguagem escrita pode ser vista como uma forma de representar as propriedades do referente</p> <p>▼ Não existe ainda a compreensão de que a linguagem escrita codifica as unidades fonéticas do discurso</p>	<p>▼ Apropriação das várias utilizações funcionais da linguagem escrita</p> <p>□ ▲ Desenvolvimento de competências metalinguísticas:</p> <p>□ ▼ Identificação das várias palavras de uma frase do oral</p> <p>□ ▼ Competências de identificação análise e síntese de unidades silábicas, letra-silábicas e fonéticas</p> <p>□ ▲ Desenvolvimento do conceito de palavra</p> <p>□ ▲ Compreensão da correspondência entre a linguagem oral e escrita e das regras que ligam ambos os códigos:</p> <p>Tudo o que se diz se pode escrever As palavras alinham-se no espaço pela ordem que são proferidas A ordem das letras nas palavras corresponde à ordem temporal dos sons</p> <p>De ▼ Apropriação de algumas convenções associadas à linguagem escrita:</p> <p>signos gráficos diferentes correspondem à mesma letra (A, a) signos gráficos parecidos correspondem a letras diferentes (a, o manuscrito)</p> <p>□ ▼ Discriminação conceptual dos termos técnicos associados ao ensino da leitura (ex.: palavra/letra; linha/frase)</p>	

<p>no construção em estratégias de identificação de palavras ou em estratégias contextuais</p> <p>* predomínio das estratégias de identificação de palavras</p> <p>* <input type="checkbox"/> estratégias logográficas</p> <p>continua (sobresposição de estratégias logográficas e alfabéticas)</p> <p>* e estratégias alfabéticas</p>	<p>no identificação de algumas palavras ou de segmentos de palavras sem atingir o sentido do texto ou atribuição de um sentido ao texto sem Ter em conta os segmentos identificados</p> <p>* <input type="checkbox"/> identificação global de palavras com base em características visuais salientes, o que poderá conduzir a uma identificação incorrecta</p> <p>* <input type="checkbox"/> só palavras familiares, no seu contexto próprio são identificadas</p> <p>* início da leitura de palavras desconhecidas através da mobilização das correspondências grafo-fónicas</p> <p>* selecção conduzindo à não identificação de qualquer palavra, à identificação inadequada ou parcial da palavra ou identificação correcta da palavra</p>	<p>* compreensão gradual do princípio alfabético ou seja de que as palavras mais são constituídas por sílabas, as quais são representadas por letras</p> <p>* disponibilidade de capacidades de análise e síntese fonética</p>	<p>no Ausência de flexibilidade na utilização dos vários sub-componentes da leitura</p> <p><input type="checkbox"/> Continua a não haver a percepção de que a linguagem escrita codifica as unidades fonéticas do discurso</p> <p><input type="checkbox"/> Ausência de competências de análise fonética e de sistematização das relações grafo-fónicas</p> <p>* As competências de processamento fonológico das palavras escritas ainda não estão automatizadas.</p> <p>* As palavras ainda não são processadas enquanto unidades ortográficas</p> <p>* Ainda não são utilizadas pistas contextuais para chegar ao significado do texto</p>	<p>14- Promocção de competências gerais no nível verbal e da comunicação: vocabulário sintaxe esquemas narrativos</p>	<p>no Incentivar a integração estratégica dos vários subcomponentes da leitura</p> <p><input type="checkbox"/> desenvolvimento da capacidade de analisar sílabas em unidades ataque/rima</p> <p><input type="checkbox"/> Desenvolvimento da capacidade de categorizar e analisar palavras familiares com base em sons e/ou letras finais ou iniciais partilhadas</p> <p><input type="checkbox"/> conhecimentos sobre as relações grafo-fónicas e desenvolvimento da habilidade de proceder à sua síntese como uma via de acesso ao léxico</p> <p>* melhorar a eficiência nas habilidades de processamento fonológico de modo a aumentar a rapidez e fiabilidade no acesso às unidades semânticas armazenadas na memória</p>
---	---	--	---	---	---

<p>β predominio das estratégias de subscção em detrimento das estratégias de identificação de palavras</p>	<p>β atribuição de um sentido incorrecto ao texto em função de pistas contextuais ou seja apesar da identificação global de algumas palavras e decodificação parcial de outras, estas não são integradas no significado identificado</p> <p>β integração no significado verbalizado de algumas das palavras decodificadas ou identificadas globalmente</p>	<p>β eventual compressão do princípio alfabético</p> <p>β capacidade para integrar informações obtidas através do contexto linguístico e extra-linguístico no procedimento de leitura</p>	<p>β necessidade de automatizar procedimentos de decodificação de palavras através das relações grafem/fonema e do processamento de unidades ortográficas não há ainda articulação entre as competências de decodificação e as informações obtidas através do contexto como uma via de acesso ao sentido</p> <p>β o repertório de palavras identificadas através do processamento de unidades ortográficas precisa de ser alargado</p> <p>β não existe ainda completo automatismo na utilização de estratégias mais orientadas para o sentido e estratégias de identificação de palavras</p>	<p>• β Construção de um repertório de unidades ortográficas (sílabas complexas e monofónicas), que sejam identificadas como autónomas e estáveis</p> <p>• β explicitação e utilização de regras ortográficas em função dos diferentes contextos das palavras</p> <p>• β promoção de competências relacionadas com o uso de analogias ortográficas e com a decomposição de palavras nos seus morfemas</p> <p>• melhorar o uso e processamento de informação em relação a indicadores contextuais do texto e de conhecimentos extralinguísticos</p> <p>β promover a explicitação das operações implicadas no processo de leitura como uma via de integração estratégica das mesmas no procedimento de leitura</p>
--	--	---	--	---

<p>⊗ início da leitura verdadeira</p> <p>⊗ Leitura final</p>	<p>⊗ Identificação adequada do sentido de pequenas frases e textos utilizando em paralelo e simultaneamente procedimentos de antecipação, procedimentos de reflexão fonológica e procedimentos de identificação visual de palavras (nos quais a sequência de letras de uma palavra activa uma representação ortográfica)</p> <p>⊗ A leitura de palavras irregulares torna-se quase tão fluente como a leitura de palavras regulares</p>	<p>⊗ As operações fundamentais da leitura estão acessíveis e são usadas.</p>			<p>⊗ melhorar as capacidades estratégicas associadas à leitura de modo a optimizar os procedimentos de identificação, exploração, antecipação e memorização</p>
--	---	--	--	--	---