

Sim-Sim, Inês, "Desenvolver a linguagem, aprender a língua"  
in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*,  
Col. Educação, n.º 8, 2002, pp. 197-226

 PORTO EDITORA

# DESENVOLVER A LINGUAGEM, APRENDER A LÍNGUA

*Inês Sim-Sim*

*Escola Superior de Educação de Lisboa*



## Desenvolver a linguagem, aprender a língua

“ [Ao] falarmos de uma revolução cultural, devemos ver nela o desejo de alargar o processo activo da aprendizagem – incluindo o domínio da leitura, da escrita e de outras actividades de comunicação de nível superior – a todas as pessoas, em vez de apenas a grupos limitados; tal é comparável em importância ao crescimento da democracia e ao desenvolvimento da produção científica...”

Williams, 1961

A importância do domínio de competências comunicativas no sucesso individual (o escolar incluído) e colectivo não carece de demonstração. Com efeito, quer foquemos a nossa atenção no sujeito singular, quer a desloquemos para um grupo social, a evidência impõe-se. Não é por acaso que um dos indicadores para avaliar o desenvolvimento de um país é a taxa de analfabetismo; que o não domínio do código oral do país de acolhimento remete os imigrantes para empregos não diferenciados e, por isso, com pior remuneração; e que a queixa mais frequente dos professores ao referirem o insucesso escolar é a de que as crianças “falam mal” e/ou não sabem ler. O tempo curricular despendido nos primeiros anos de escolaridade com actividades de cariz linguístico, particularmente o ensino da leitura, a elevada percentagem de apoios pedagógicos aos alunos com dificuldades neste campo, as reprovações e desistências escolares devidas à deficiente mestria linguística são indica-



dores consistentes do papel que o domínio dos códigos oral e escrito desempenha nas sociedades escolarizadas.

O valor da linguagem está profundamente enraizado na cultura ocidental. É através dela que se processam a maior parte das nossas interações pessoais e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares. A eficácia da transmissão está, em grande parte, condicionada ao nível do desempenho linguístico de quem produz e de quem recebe a mensagem, qualquer que seja a via (oral ou escrita).

## A MESTRIA DO DISCURSO COMO PORTA PARA O SUCESSO

No grupo social de que fazemos parte, existe uma forma muito própria de usar a linguagem, de pensar e de actuar que nos identifica como membros desse grupo. Por outras palavras, cada grupo de pertença gera um discurso próprio, o qual é partilhado por todos os que o integram. A vertente oral desse discurso, com todas as suas regras de estrutura e uso, é o que poderíamos chamar a nossa língua materna, ou, de acordo com Gee (1991), o nosso *discurso primário*, em virtude de o processo de aquisição ter lugar dentro do grupo de socialização primário, *i.e.*, a família.

Ao falarmos em processo de aquisição, gostaríamos de o distinguir do processo de aprendizagem. Com efeito, ainda que muitas vezes os termos aquisição e aprendizagem apareçam usados com o mesmo significado, há que diferenciá-los quando nos reportamos a fenómenos linguísticos. Por aquisição de linguagem entendemos o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. A universalidade deste processo remete-nos para a programação genética que se materializa num desenrolar rápido e sequenciado. É assim que do palreio se passa "à holofrase,



da estrutura sintáctica formatada em enunciados de duas palavras, ao domínio, pelos quatro/cinco anos, das operações linguísticas básicas, até à mestria linguística de um falante adulto, por alturas da puberdade" (Sim-Sim, 1989, p. 6). É esta a forma como a maior parte dos seres humanos atinge o domínio da sua língua materna.

Em contraponto à aquisição, a aprendizagem envolve um conhecimento consciente, obtido através do *ensino* – não forçosamente ministrado por um professor – que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metachecimento por parte de quem aprende. As diferenças nos processos de aquisição e de aprendizagem geram produtos diferentes. Daí que os desempenhos resultantes da aquisição sejam mais fluentes e automáticos do que as realizações construídas com base na aprendizagem, as quais, por sua vez, reflectem uma maior consciência da apropriação do conhecimento. Parafraseando Scribner e Cole (1981), o conhecimento adquirido gera melhores desempenhos; o que se aprende reflecte níveis superiores de consciencialização.

A grande interacção entre aquisição e aprendizagem faz com que muitas das realizações humanas sejam o resultado da mistura entre estes dois tipos de processos. É o que acontece, quase sempre, quando nos apropriamos de um segundo código linguístico, ou mesmo, numa acepção mais restrita, do discurso usado em instituições sociais que ultrapassam o grupo de pertença mais íntimo, como é, para algumas crianças, o caso da escola. Com efeito, embora o português seja a língua materna da grande maioria das crianças portuguesas, é por de mais evidente que há variações consideráveis nos discursos a que são expostas nas instâncias de socialização primária. Estas variações assentam em diferenças socioculturais (Sim-Sim, 1983) e reflectem-se no nível da complexidade frásica, no domínio lexical e no



aspecto pragmático da língua. Tal significa que, no início da escolarização, as crianças não se encontram todas no mesmo ponto de partida quanto ao domínio da vertente oral do discurso usado na escola. À maior diferença entre o discurso de casa e o discurso da escola corresponde uma menor possibilidade de a criança dominar este último via aquisição e, portanto, praticar na escola o que adquiriu em casa. Os efeitos pedagógicos de tal realidade materializam-se em dificuldades nas aprendizagens escolares com que muitos alunos se confrontam, particularmente no processo do domínio da leitura, na medida em que aprender a ler é sempre aprender um dos aspectos de um discurso específico (Gee, J. 1991), *i.e.*, o discurso da escola. A apropriação da modalidade escrita da língua pode, assim, ficar comprometida pela dificuldade da transição entre dois discursos: o do lar e o da escola.

A exposição a discursos diferentes não é, por si só, prejudicial à mestria linguística da criança; pelo contrário, pode até reverter em vantagem se, através da aprendizagem, se levar o aluno a analisar e reflectir sobre essas mesmas diferenças, isto é, a desenvolver capacidades metalinguísticas. Dito de outro modo, a escola tem de ser capaz de alargar o conhecimento que o aluno tem da língua, tornando-o operativo, "isto é, passar do conhecimento implícito para o uso adequado a situações novas e diversificadas" (Delgado-Martins & Duarte, 1993, p.12).

A relação entre as capacidades metalinguísticas do sujeito e a aprendizagem da leitura, comprovada em muitas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, não deixa dúvidas sobre o que pedagogicamente tem de ser feito durante *todo* o processo de aprendizagem da leitura. Ao sublinharmos *todo*, queremos realçar que, em nossa opinião, aprender a ler não se circunscreve ao momento da iniciação



à descodificação, na medida em que começa muito mais cedo e se prolonga no tempo (Sim-Sim, 1989). Retomaremos, posteriormente, este ponto.

O domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor. Socialmente e a longo prazo, a mestria da leitura é um vector extremamente importante no desenvolvimento económico quer do indivíduo, quer do grupo social onde se integra. Muitos são já os estudos que evidenciam o poder da relação biunívoca entre o nível socioeconómico e a capacidade para dominar o código escrito. Para só referir os mais recentes, citaremos dois: o projecto Reading Literacy promovido pelo International Association of the Evaluation of Educational Achievement (1992) que contou com a participação de 32 países, entre eles Portugal, e o National Adult Literacy Survey (1993), da responsabilidade do Educational Testing Service dos Estados Unidos da América. No primeiro dos estudos, verificou-se que, globalmente, os alunos dos países mais desenvolvidos socioeconomicamente<sup>1</sup> tendem a apresentar níveis superiores de desempenho de leitura, sendo a inversa, também, verdadeira. Os resultados do último mostraram que as capacidades limitadas de leitura correspondem, preferencialmente, a sujeitos com salários inferiores, com condições precárias de emprego e com níveis muito baixos de participação em actividades da vida cívica do país. O domínio do código escrito e as vantagens sociais parecem caminhar de mão dada, interinfluenciando-se.

<sup>1</sup> O nível socioeconómico foi determinado através de um Índice Composto de Desenvolvimento que integrava seis indicadores: o Produto Nacional Bruto, as despesas públicas com a educação, a expectativa média de vida, a percentagem de nascimentos prematuros, o número de jornais por habitante e a taxa de analfabetismo adulto.



O acesso ao material escrito "não é apenas um meio de se armazenar e transmitir informação, mas tornou-se numa supratecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias"... prefigurando-se, assim, como a "pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro" (Cook-Gumperz, 1991, 44-45). Um deficiente domínio da supratecnologia em causa pode criar entraves paralizantes à actividade do conhecimento. É dentro deste contexto que se situa, actualmente, o conceito de literacia, cuja evolução reflecte a crescente importância que a mestria da leitura desempenha no mundo actual. Com efeito, se no século XVIII o ser capaz de assinar marcava a fronteira entre o analfabetismo e o nível básico de literacia, e se em 1956 a UNESCO introduzia o conceito de literacia funcional como um *continuum* de capacidades no âmbito da leitura e escrita aplicadas a um determinado contexto social, actualmente, assiste-se à busca de uma redefinição operacional, mais conforme com o poder da leitura no mundo de hoje. É dentro desta linha de pensamento que, em 1985, o National Assessment of Educational Progress (NAEP) dos EUA considerou a literacia como a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo. Trata-se, portanto, da capacidade para compreender e criar mensagens escritas e, simultaneamente, reconhecer e apropriar-se das mudanças trazidas por essa capacidade. A mestria do discurso escrito torna-se, assim, num meio de potencializar a criatividade e a capacidade crítica do leitor, contribuindo, deste modo, para a transformação da esfera cultural onde este se encontra inserido.

Os níveis essenciais de literacia têm variado ao longo do tempo e de sociedade para sociedade, mas é evidente que o



mundo caminha para uma época de informação tecnológica em que cada vez mais todas as profissões requerem níveis superiores de leitura. Dito de outro modo, a fluência de leitura é, actualmente, não só imprescindível, mas também uma verdadeira fonte de vantagens e poder. Dominar o código escrito é hoje uma aptidão básica; é a pedra basilar no sucesso escolar da criança e no percurso de vida do adulto. "A incapacidade de *ler bem* gera, inevitavelmente, uma diminuição de oportunidades de realização pessoal e de sucesso profissional." (Anderson *et al.* 1985, p.1).

Ao falarmos de leitura, convém especificar que não estamos, de modo algum, a contemplar o mero acto de traduzir sinais gráficos em cadeias de sons que representam a realidade. Ler é um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro *re-constrói* o significado do segundo. Essa é a razão pela qual, perante o mesmo texto, diferentes leitores podem ter níveis diferentes de compreensão, o que significa que a mestria de leitura afecta a compreensão do que se lê. Intimamente relacionado com o nível de compreensão destaca-se o tipo de material a ler; enquanto que, para um bom leitor, a leitura de uma narrativa, de um documento ou de um texto descritivo não parece influenciar o desempenho de leitura, o mesmo se não verifica com um leitor razoável ou, pior ainda, com um mau leitor (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

A questão da mestria de leitura conduz-nos ao campo dos hábitos de leitura, na medida em que o chamado efeito de Mateus (Stanovich, 1986)<sup>2</sup> pode ser aqui traduzido por: *lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor*. O velho conselho de que *se aprende a ler lendo* ganha consistência

<sup>2</sup> O princípio dos chamados efeitos de causa recíproca, materializado no aforismo popular *Dinheiro puxa dinheiro*.





quando constatamos as correlações positivas entre os hábitos de leitura dos alunos e os respectivos desempenhos neste domínio, tanto em estudos internacionais (Elley, 1992), como no contexto nacional (Sim-Sim & Ramalho, 1993). A estimulação do interesse pelo material escrito (na escola e em casa) pode ser um grande potencializador do nível de literacia da população.

Um olhar sobre os hábitos de leitura dos portugueses (Freitas & Lima dos Santos, 1992) revela-nos que apenas 40% da população adulta alfabetizada possui hábitos arrefados de leitura, *i.e.*, lê, cumulativamente, livros, revistas e jornais. Em contrapartida, 15% apenas recorre à leitura para fins pragmáticos, nomeadamente, ler "marcas, preços, instruções de produtos e serviços, receitas culinárias, cartas, cabeçalhos de jornais, publicidade, legendas," etc. (p.16). Estes dados adquirem uma dimensão educativa quando, paralelamente, nos revelam que aqueles que possuem uma prática consolidada de leitura na vida adulta foram fortemente influenciados pelo convívio directo com a leitura na infância. Como indicadores deste convívio, os autores do estudo salientam a existência de livros em casa e os hábitos de leitura dos pais (na presença dos filhos e directamente para os filhos). A acrescentar que, de acordo com o mesmo estudo, para além do reduzido contacto com material escrito nos primeiros anos de vida, o perfil dos sujeitos com hábitos pouco consistentes de leitura aponta para baixos níveis de instrução e profissões pouco qualificadas. Uma vez mais ressalta a relação entre o acesso ao discurso escrito e o sucesso individual, quer académico, quer profissional.

Ler não é um fim em si mesmo, mas um meio de nos apropriarmos da informação, ou seja, aprender sobre o real, qualquer que ele seja. O papel da escola no processo de fazer de nós leitores é inegável. Com efeito, se perguntarmos



a qualquer criança por que vai à escola, ela responderá "para aprender a ler"; só que aprender a ler é apenas uma das etapas do percurso que há que percorrer para se ser membro de pleno direito do clube dos leitores. A escola preocupa-se imenso com os ritos iniciáticos, mas nem sempre atende ao que há a fazer antes e depois da iniciação. Um olhar pedagógico sobre esta longa caminhada é o que nos propomos em seguida. Começaremos exactamente pelo fim, ou seja, pelo acesso ao conhecimento através da leitura; caminharemos, em seguida, pelos intrincados processos do acesso à decifração do código e terminaremos na fase inicial, quando se manifestam os primeiros sinais da sedução pelo escrito.

## **LER PARA APRENDER OU A ARTE DE SE SER LITERADO**

Como atrás referimos, ler significa extrair o significado do texto, apropriando-nos da informação veiculada pela escrita. Tal apropriação implica um conjunto de operações cognitivas que visam seleccionar, organizar e integrar a referida informação. É assim que, perante o material escrito, o leitor tem de (i) prestar atenção à(s) peça(s) de informação mais relevante(s) para o fim de leitura em vista, (ii) ser capaz de reconstruir as conexões lógicas entre as ideias do texto e (iii) articular o que já conhece sobre o assunto com o que de novo o texto lhe traz. O tipo de material e as finalidades específicas da leitura determinam as estratégias usadas pelo sujeito. Com efeito, não se aborda uma lista telefónica da mesma maneira que uma notícia de jornal ou um poema. A eficiência da leitura resulta da eficácia das estratégias utilizadas e é essa eficácia que permite distinguir um bom de um mau leitor.

Na medida em que a leitura medeia grande parte das aprendizagens escolares, um melhor domínio desta capaci-



dade vai reflectir-se, certamente, na qualidade do que se aprende. É na sequência desta linha de pensamento que acreditamos ser responsabilidade da escola (em qualquer nível de ensino) desenvolver a eficiência da leitura de todos os alunos.

Ao falarmos de eficiência, estamos a contemplar os dois vectores (compreensão e velocidade) que a permitem balizar e cujo pano de fundo se materializa na finalidade específica da leitura em causa (Hyland, 1990). Tomemos, por exemplo, três intenções distintas: (i) *encontrar informação relevante num relatório*, (ii) *estudar para um exame* e (iii) *ler uma revista sobre moda*, e comparemos a relação de forças entre o nível de compreensão exigido e a rapidez requerida nas três situações. Enquanto que no primeiro caso se espera um elevado nível selectivo de compreensão e grande rapidez de execução, na segunda situação a eficácia depende da profundidade de compreensão, a qual requer um processamento lento; quanto à revista de modas, o baixo nível de compreensão necessário permite uma velocidade de leitura rápida ou moderada. Como se verifica, dos objectivos de leitura dependem a exigência de rapidez e a profundidade de compreensão.

Os muitos estudos sobre compreensão de leitura têm vindo a revelar que a atitude, a experiência e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto a ler determinam o modo como a informação é percebida, valorizada e interiorizada (Flood & Lapp, 1990). Tendo em vista uma perspectiva pedagógica do desenvolvimento da eficiência de leitura, analisaremos, em seguida, algumas das estratégias gerais de abordagem do texto e acompanhá-las-emos com exemplos de actividades que poderão ajudar o aluno a uma maior mestria neste campo (cf. quadro 1).



Quadro 1 ESTRATÉGIAS COM VISTA À EFICÁCIA	
ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES
(i) estabelecer objectivos de leitura	ex.: decidir sobre qual o objectivo da leitura no momento
(ii) antecipar com base no conhecimento prévio sobre o assunto	ex.: usar o título e as gravuras para predizer o conteúdo do texto
(iii) autoverificar sistematicamente a compreensão do que se está a ler	ex.: verbalizar o conteúdo de cada parágrafo e antecipar o que se segue
(iv) sintetizar e usar as ideias-chave do texto	ex.: parar e rever as estratégias de reajustamento
(v) verificar se as previsões iniciais e parcelares se confirmaram	ex.: comparar a antecipação formulada, com base no título e gravuras, com o conteúdo total do texto

Começaremos pelo que julgamos ser a estratégia global mais determinante na eficiência da compreensão do que se lê – a identificação do objectivo específico de leitura. A consciencialização da intenção de leitura predispõe o aluno para os níveis de compreensão e velocidade requeridos e, ao mesmo tempo, ajuda-o a clarificar o que quer extrair da informação (*i.e.*, aprender) durante o episódio de leitura.

A segunda estratégia visa a contextualização do tema e a antecipação do conteúdo do texto, através da associação do título e das possíveis gravuras ao que o leitor já conhece



sobre o assunto. Poder-lhe-íamos chamar um *sumário antecipado*, passível de ser revisto no final da leitura.

Com a terceira estratégia propomo-nos ajudar o aluno a autocontrolar a compreensão do que está a ler. Os processos usados podem contemplar, entre outros, a busca de indicadores semânticos para atingir o significado de palavras desconhecidas, a utilização de paráfrases de expressões menos comuns e a antecipação do conteúdo da passagem que se segue.

As duas últimas estratégias prendem-se com a integração das ideias-chave do texto e a consciencialização da reformulação do conhecimento prévio sobre o assunto lido. A elas se associam práticas de resumo e de reconto que, de acordo com Annis (1985), têm por base três requisitos cognitivos: (i) dirigir a atenção para a tarefa, (ii) lembrar o texto por palavras próprias e (iii) relacionar a informação nova com o conhecimento anterior sobre o assunto.

Qualquer das estratégias acima referidas tem como propósito a rendibilização da compreensão de leitura, o que significa que quanto mais hábil for o sujeito no seu uso, melhor serão os desempenhos de leitura conseguidos. Este facto atinge um particular interesse se pensarmos na relação entre o sucesso académico e a compreensão do que se lê quando se estuda, entendendo por estudar o "esforço deliberado para compreender, lembrar e usar conhecimentos específicos" (Devine, 1991, p. 743).

Dada a relevância do assunto em termos do sucesso escolar, julgamos pertinente olhar para algumas das actividades de estudo, cujo maior ou menor domínio torna o estudante melhor ou pior aluno. Escolhemos, como exemplo, as três competências de estudo que consideramos mais poderosas para a apropriação de conhecimentos via leitura: (i) *resumir*, (ii) *tirar apontamentos* e (iii) *sublinhar*. Nas duas primeiras, as operações realizadas podem exigir transposições intermo-



dais (oral/ escrito), a última ocorre, exclusivamente, na modalidade escrita da língua.

- (i) A actividade de *Resumir* implica que o sujeito seja capaz de manejar com eficiência três tipos de processos: processos de avaliação, com vista à eliminação do que é irrelevante e redundante; processos de condensação, com o objectivo de seleccionar as ideias-chave; e possíveis processos de transformação modal, i.e., transposição do escrito para o oral ou do oral para o escrito.
- (ii) *Tirar apontamentos*, numa perspectiva muito genérica, significa, de algum modo, parafrasear o que está escrito no texto ou o que alguém (o professor) disse; no último caso, estamos em presença de transformação modal. Esta competência de estudo exige do aluno um alto nível de mobilização e concentração da atenção para poder seleccionar e hierarquizar nova informação, e, ao mesmo tempo, escolher as "deixas" que lhe permitirão, mais tarde, refazer a essência do conteúdo ouvido ou lido.

Finalmente, *sublinhar* (iii), a competência de estudo provavelmente mais usada, assenta no princípio mnésico de que, se isolar um item de um contexto homogéneo, esse item é mais facilmente recordado. A tarefa de sublinhar aparece muitas vezes coadjuvada por sistemas personalizados de codificação, tais como cores e espessuras diferentes, setas e comentários à margem do texto.

Saber estudar passa pelo domínio destas competências; em algum momento do processo de aprendizagem alguém as terá de ensinar.



Fazer de cada aluno um leitor crítico e criativo é função da escola. Não basta queixarmo-nos de que as crianças e os jovens não têm hábitos de leitura, não se interessam por livros e não sabem estudar. Talvez que seja o momento de nos interrogarmos sobre o que está a escola a fazer para os ensinar a aprender através da leitura, ou dito de uma outra forma, como é que estamos, *realmente*, a ensinar a ler.

## **APRENDER A LER OU O PASSAPORTE PARA O CLUBE DOS LEITORES**

Ao entrar para a escola (por volta dos 5/6 anos), as crianças comunicam com grande eficácia no seu círculo de origem. Nesta idade, com efeito, a maioria possui um significativo domínio do código oral utilizado pelos adultos que com elas privam. O passo seguinte que as espera é franquear a porta do mundo da escrita, ou seja, entrar no clube dos alfabetizados.

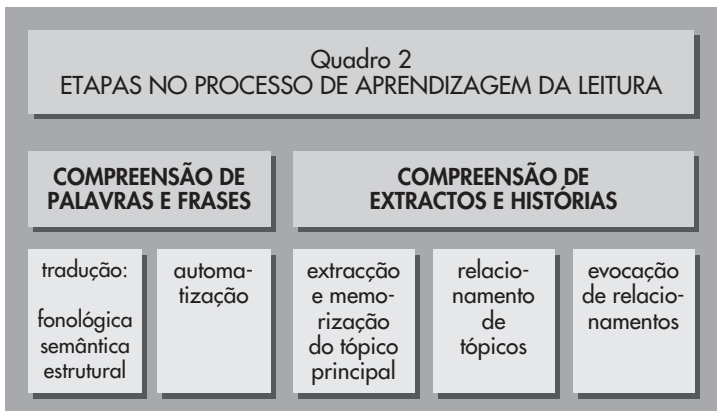
Como atrás dissemos, ao aprender a ler apropriamo-nos da vertente escrita de um discurso específico, a língua padrão usada na escola. Na medida em que a língua escrita é uma representação gráfica da língua oral, dominá-la significa conhecer os sinais convencionados que representam sons, sílabas ou palavras – a escrita alfabética, a escrita silábica ou a escrita ideográfica, respectivamente (Richards, Platt & Weber, 1985). Qualquer que seja o tipo de escrita, o acesso ao significado do material impresso implica a capacidade de traduzir os sinais convencionados em sequências sonoras, organizadas de acordo com as regras que regulam o código oral.

Aprender a ler significa iniciar-se num jogo de decifração que assenta em três pilares: (i) compreender o código oral (base do escrito), (ii) descodificar (traduzir o escrito em oral)



e (iii) compreender as relações expressas ao nível da palavra, da frase e do discurso escrito. Um mau domínio do código oral reflectir-se-á na compreensão do que é lido, uma deficiente descodificação originará erros de tradução e ambos serão responsáveis por uma má compreensão de leitura.

Vai longa e, de certo modo, já ultrapassada a discussão sobre qual o melhor dos métodos para ensinar a ler. Mais vantajoso do que alimentarmos a polémica sobre vantagens e inconvenientes do uso deste ou daquele método, será, sem dúvida, lançar um olhar atento sobre as etapas, os processos e os mecanismos usados pelo aprendiz de leitor na sua caminhada em direcção à fluência de leitura. Poderemos daí retirar alguns ensinamentos sobre como melhor ensinar a ler. Começaremos pelas etapas e agrupá-las-emos em dois grandes blocos: (i) compreender palavras e frases e (ii) compreender extractos de textos e histórias.



Na etapa de compreensão de palavras e frases, a criança passa primeiro por um processo de tradução (descodifi-





cação) dos sinais gráficos (as letras) em sons, cuja sequência lhe proporciona um significado ao nível da palavra e da estrutura frásica. Este processo será tanto mais rápido quanto maior for a automatização. A passagem à etapa seguinte (compreensão de extractos e histórias) só é conseguida quando atingido um certo nível de fluência. Vamos aqui entender por fluência a leitura sem esforço, *i.e.*, a precisão e o automatismo na descodificação, acompanhada, simultaneamente, de rapidez na compreensão. O pilar em que assenta a fluência é a capacidade de concentração de atenção, a qual, no início do processo de aprendizagem, é quase exclusivamente mobilizada pela actividade de descodificação (Samuels, Schermer & Reinking, 1992). O esforço de concentração necessário para traduzir o escrito em oral faz com que, muitas vezes, a criança não atinja a compreensão do que descodificou. Quando, finalmente, um certo nível de automatização se instala, a atenção pode ficar totalmente ao serviço da compreensão e o pequeno leitor consegue, então, extrair, memorizar e relacionar, com êxito, os tópicos principais de uma história ou de um extracto de texto.

De acordo com a perspectiva do processamento da informação verbal, a compreensão do material escrito significa, sempre, a reconstrução do significado do texto a partir de pistas<sup>3</sup> nele contidas. Independentemente dos diferentes modelos teóricos explicativos do acto de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respectivos processos utilizados para os atingir (cf. quadro 3). A predominância de uns ou de outros parece depender do nível de fluência do leitor e do tipo de material a ler (Sim-Sim, 1994).

<sup>3</sup> Entendem-se aqui por pistas as conexões coerentes entre a informação existente nas estruturas cognitivas do sujeito (memória) e a informação nova oferecida pelo texto.



Quadro 3 PRODUTOS E PROCESSOS	
PRODUTOS	
Reconhecimento global de palavras (acesso directo ao léxico)	Correspondência letra/som  (tradução sequencial de letras em palavras)
PROCESSOS	
Adivinhar (p/contexto)  Reconhecer características visuais no material gráfico  Procurar no depósito do vocabulário visual	Analisar segmentos silábicos e fonémicos  Identificar a forma das letras  Reconstruir cadeias de sons  Reconhecer conteúdos semânticos

Em ambos os produtos (reconhecimento global ou correspondência letra/som) o objectivo final é o mesmo, *i.e.*, obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto. No primeiro caso, o acesso directo ao léxico é feito mediante uma abordagem holística, que exige o conhecimento do contexto e a existência de um registo mnésico das palavras a ler; no segundo, o leitor utiliza um processo analítico, seguido de reconstrução de uma cadeia de grafemas. Contudo, em ambos os casos, a precisão de aná-



lise e do reconhecimento é essencial. Qualquer que seja a metodologia usada para ensinar uma criança a ler, ela deverá sempre contemplar momentos preferenciais para actividades conducentes a ambos os produtos. A título de exemplo referiremos, em seguida, tipos de actividades pedagógicas que poderão ajudar o aprendiz de leitor a desenvolver o vocabulário visual e a correspondência letra/som:

(i) **Desenvolvimento do vocabulário visual**

Actividades de reconhecimento global de palavras

1. Leitura em voz alta e escrita de material familiar à criança
  - exercícios de antecipação (ex.: parar de ler e pedir à criança que adivinhe o que se segue)
  - exercícios com pares previsíveis (ex.: *pão com \_\_\_\_; copo de \_\_\_\_*)
2. Substituição de espaços em branco no texto
3. Substituição de palavras (sublinhadas) por antónimos e sinónimos

(ii) **Desenvolvimento da correspondência letra/som**

Actividades de tradução sequencial de letras em palavras

- exercícios de:
- segmentação silábica (oral)
  - reconstrução fonémica (oral)
  - identificação de sons iniciais de palavra (acompanhada da identificação das respectivas letras)
  - substituição de sons por letras (iniciais, finais e intermédias)
  - segmentação de palavras com supressão de sílabas e fonemas (ex.: como ficaria *sol* sem o 1.º som?)
  - reconstrução silábica com material escrito (ex.: *sa pa to*)



Para que o leitor possa compreender uma passagem de um texto ou uma história terá que ter ultrapassado a fase morosa da identificação de palavras isoladas, daí a importância da repetição com vista ao automatismo. Todos os que já ensinaram crianças a ler reconhecem a necessidade que estas têm de repetir quer as palavras, quer as frases lidas. Citamos, como exemplo, um ilustrativo parágrafo da obra de Luís Sepúlveda ao referir-se ao velho que gostava de ler romances de amor:

Juntava as sílabas e, à medida que o fazia, as ânsias de compreender tudo quanto estava naquelas páginas levaram-no a repetir a meia voz as palavras agarradas. (1993, p. 49)

Só depois de 'agarradas' as palavras, o mesmo é dizer, ter delas significados claros, é possível seguir o fio condutor da história, isolar factos, identificar as ideias principais e ordená-las sequencialmente e, assim, compreender o conteúdo do texto. Quanto maior for a nossa capacidade de compreensão do texto, maior será o desejo de nele entrar. A nossa história como leitores será sempre balizada pela atracção que o escrito exerce sobre nós e, para muitas crianças, o processo de sedução pela escrita nasce muito antes da iniciação formal à leitura; tal facto vai predispor-las para aprender a ler.

## **O NAMORO COM O IMPRESSO OU A PREDISPOSIÇÃO PARA A LEITURA**

O interesse que as crianças pequenas manifestam pelo impresso depende essencialmente das oportunidades de contacto com o material escrito e sua consequente exploração. Esse contacto é-lhes proporcionado pelo ambiente onde se



encontram inseridas. Citamos, como exemplo, um testemunho de um pai sobre tal assunto:

[E]nsinávamos-lhe tudo o que se pode ensinar acerca do livro, numa altura em que ele ainda não sabia ler. Abrimos-lhe até ao infinito uma enorme diversidade de coisas imaginárias, iniciámo-lo nas alegrias da viagem vertical [...].

[...] O seu apetite de leitor era espantosamente grande, a ponto, recordemos, de *ele ter pressa em aprender a ler!*  
(Pennac, 1993, pp.17-18)

A experiência relatada por este pai é confirmada por muitos trabalhos de investigação que, nos últimos anos, têm atribuído particular importância aos chamados 'comportamentos emergentes de leitura'. Por tal é entendido um conjunto de manifestações precoces do conhecimento que a criança possui sobre o impresso, antes mesmo de entrar na escola e iniciar a aprendizagem formal da leitura (Sulzby, 1991). O aparecimento destas manifestações está directamente relacionado com as experiências que os adultos (pais e educadores de infância) proporcionam às crianças neste domínio, nomeadamente a leitura (e discussão posterior) de histórias e o manuseamento de materiais impressos e artigos de escrita.

A alta correlação encontrada entre a facilidade em aprender a ler e a experiência prévia de actividades relacionadas com a leitura (Clay, 1979) não deixa quaisquer dúvidas sobre a necessidade de um claro empenhamento de pais e educadores nesta área. Ao lermos para as crianças e ao estimularmos a manipulação de material escrito, estamos a contribuir para que elas descubram a função e a importância do uso da leitura e, simultaneamente, ganhem conhecimento de alguns princípios básicos que regulam esta actividade. De entre esses princípios salientamos: (i) a existência de informação, veiculada pela escrita, cujo destino é ser lida; (ii) a organização da escrita em segmentos gráficos, que incluem unidades



básicas (as palavras) – as quais têm um significado, e unidas mínimas (as letras), que têm nome; (iii) a existência de regras de orientação direccional na escrita que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo; (iv) a existência de uma organização na sequência e posição das letras; (v) a existência de sinais de pontuação com funções específicas. Sem que estes princípios estejam interiorizados pela criança não é possível ensiná-la a ler com êxito.

A ilacção pedagógica a retirar, do que atrás foi dito, prende-se com o papel primordial que a família e o jardim-de-infância podem (e devem) desempenhar no despertar do interesse para a leitura e no desenvolvimento de competências que precedem o seu ensino formal. Não será demasiado insistir na necessidade de os futuros leitores ouvirem ler (histórias, notícias, rótulos, nomes, etc.) e de os deixar manusear (livros, jornais e todo o tipo de material escrito). A atracção chega-nos pelo conhecimento e o conhecimento, nesta idade, passa preferencialmente pelo que se manipula.

A leitura em voz alta para a criança e o dialogar com ela sobre o que se leu são experiências de interacção verbal que contribuirão grandemente para o desenvolvimento linguístico do aprendiz de leitor. Tal como falar, ler é uma actividade de cariz linguístico e quanto maior for o conhecimento que a criança tiver do código oral, maior será a facilidade que terá em entrar na vertente escrita desse mesmo código. A competência comunicativa na língua de escolarização é, portanto, um requisito essencial para o domínio da linguagem escrita.

Quando falamos em competência comunicativa, estamos a contemplar, simultaneamente, o conhecimento das estruturas gramaticais da linguagem oral e a capacidade de as usar adequadamente, *i.e.*, atendendo às situações particulares (quando, onde e com quem). É pertinente recordar o que



no início deste capítulo dizíamos sobre as diferenças linguísticas (ao nível de complexidade frásica, do vocabulário e das regras de uso da língua) a que as crianças são expostas no processo de socialização primária. Estas variações ganham um particular significado quando o discurso usado na escola se afasta consideravelmente do discurso do meio familiar a que os alunos pertencem. A consequência imediata manifesta-se nas diferenças de nível de competência comunicativa das crianças na modalidade discursiva usada na escola, as quais se vão reflectir nas dificuldades sentidas por algumas no processo de iniciação à leitura (Menyuk, 1988).

Desenvolver as capacidades comunicativas na língua de escolarização pode ajudar a minimizar as dificuldades na aprendizagem da leitura e, portanto, a diminuir o insucesso escolar. Como é evidente, é grande a importância que o educador de infância e o professor do 1.º ciclo têm neste campo específico. Muito do futuro sucesso tem as suas raízes exactamente neste momento, o que significa que se deverão aproveitar todas as situações para promover a melhoria da competência comunicativa dos alunos. Deixaremos, como sugestão, alguns exemplos de actividades de interacção que poderão ajudar no desenvolvimento dessa competência.

### **Actividades para o desenvolvimento da linguagem oral**

- (i) relatos sistematizados de acontecimentos vividos
- (ii) relatos sequenciais de cenas visionadas
- (iii) relatos sequenciais "inventados"
- (iv) programação, em voz alta, de actividades a realizar
- (v) resumos do que lhes foi contado ou lido
- (vi) execução e verbalização de recados
- (vii) jogos orais de "faz de conta"
- (viii) leitura em voz alta para as crianças e discussão posterior de aquilo que lhes foi lido



Ao tornar-se comunicativamente competente na língua de escolarização, a criança adquire um domínio das estruturas linguísticas com que se irá confrontar na vertente escrita do código. Esse domínio, de cariz implícito, será determinante na compreensão da leitura. Com efeito, o conhecimento lacunar do código oral afecta negativamente a entrada no processo de leitura. Dito de outro modo, por detrás de muitos dos problemas na aprendizagem da leitura escondem-se perturbações (ou um deficiente domínio) da linguagem oral.

Para além da importância do conhecimento implícito do código oral, um outro aspecto se revelou extremamente importante no processo de aprendizagem da leitura. Estamos a referir-nos à consciência linguística, o mesmo é dizer, à capacidade de o sujeito tratar a língua como objecto de análise, *i.e.*, reflectir sobre ela. Obviamente que, dentro da consciência linguística, é possível distinguir graus, que vão desde a capacidade de 'brincar' com a língua, passando pelo julgamento da gramaticalidade do discurso e pela correcção de estruturas agramaticais, até à explicação da (a)gramaticalidade.

Nas duas últimas décadas, têm surgido com muita frequência trabalhos de investigação a demonstrar a grande relação existente entre a facilidade em aprender a ler e a capacidade que a criança revela para reflectir, falar e analisar diferentes aspectos do código oral. Sem pretendermos ser exaustivos, remetemos o leitor interessado em aprofundar esta temática para Mattingly (1972), Yopp & Singer (1985), Sulzby & Teale (1991), Sim-Sim (1994).

Quando referimos a relação entre a aprendizagem da leitura e a consciência linguística do sujeito, não estamos, de modo algum, a afirmar que se trata de uma relação unívoca e causal, mas apenas que ela existe e que pode ser explorada pedagogicamente. Por outras palavras, a escola *pode*





e *deve* promover o desenvolvimento da consciência linguística de *todos* os seus alunos e tal promoção *pode e deve* começar *mesmo* antes de iniciado o processo de ensino formal da leitura. De entre as actividades possíveis de serem realizadas na faixa etária em questão, salientamos, pela importância, as referentes à consciência fonológica, à consciência lexical e à consciência sintáctica. O quadro n.º 4 procura exemplificar categorias de actividades nos três domínios referidos.

Quadro 4 ACTIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA		
Desenvolvimento da consciência fonológica	Desenvolvimento da consciência lexical	Desenvolvimento da consciência sintáctica
– exercícios de: (i) reconstrução silábica (ii) segmentação silábica (iii) reconhecimento silábico (iv) produção de rimas	– exercícios de: (i) reconhecimento da fronteira de palavra (ii) sinonímia (iii) antonímia	– exercícios de: (i) organização frásica (completar e ordenar frases) (ii) concordância morfo-sintáctica

Ajudar a criança a reflectir sobre a língua é possibilitar-lhe aceder a níveis mais elevados do conhecimento linguístico que, por sua vez, se reflectirá na forma como ela compreenderá o material escrito e a mensagem nele contida.

Em síntese, o sucesso na entrada no clube dos leitores parece, assim, assentar em três pilares que a escola e a família não podem ignorar: (i) a competência linguística na língua de escolarização – particularmente o domínio das estruturas sintáticas e do campo lexical; (ii) a capacidade de análise segmental e estrutural da língua – consciência fonológica, lexical, sintáctica; (iii) a experiência com a leitura antes do seu ensino formal – manipulação de materiais de leitura e escrita.

Se quisermos melhorar o nível de literacia (competência e hábitos de leitura) da população portuguesa, temos que começar a actuar antes mesmo da aprendizagem formal. Aprender a ler não começa com o ensino das primeiras letras, nem termina quando nos tornamos hábeis decifradores do código escrito. É, como dizíamos, uma longa caminhada que necessita de uma sólida continuidade pedagógica.

## **PARA ACABAR COM A DESCONTINUIDADE DO TRACEJADO PEDAGÓGICO**

Iniciámos este capítulo realçando a importância das capacidades comunicativas no sucesso social e escolar do indivíduo. Procurámos, ao longo dele, dirigir a nossa atenção para alguns dos aspectos que julgamos cruciais no processo de desenvolvimento das referidas capacidades, salientando o papel da instituição escolar em tal processo.

Acreditamos que não há receitas pedagógicas eficazes que tenham por pano de fundo o vazio teórico; daí que procurássemos enquadrar as sugestões de actividades em molduras conceptuais que se apoiam em investigações recentes. Do mesmo modo, cremos que é da necessidade de melhorar a prática que surge a motivação para levantar as questões a que a investigação procura dar resposta. Investigação e prática terão que se alimentar mutuamente, ou estiolarão.



Gostaríamos, para terminar, de voltar ao sucesso e partilhar uma preocupação que há muito nos incomoda e que se prende com a descontinuidade da caminhada educativa. Estamos a referir-nos ao modo como a sociedade e a escola 'obrigam' o jovem a um constante *ficar pronto* para a etapa seguinte, através da ruptura com a anterior. Se tivéssemos a coragem de perguntar às crianças e aos adolescentes o que lhes pede a escola, talvez encontrássemos, apenas como ponto comum em qualquer idade, a resposta '*que nos preparamos para entrar*'... no ano seguinte, no nível de escolaridade seguinte, na instituição seguinte, (no pré-escolar para entrar no ensino básico; no básico para o secundário; e neste para o superior). O objectivo parece ser entrar no ciclo de vida escolar seguinte e aí ter sucesso! O percurso de desenvolvimento e aprendizagem, que ficou para trás, aparenta ter como destino o esquecimento e contar, apenas, como um momento de transição.

É possível que nos andemos a esquecer que aprender é um processo contínuo e que se fomentamos a descontinuidade estamos a contribuir para criar condições de insucesso em muitos dos nossos alunos. Na transversalidade do processo de ensino pode estar um dos pilares para o sucesso. Se os educadores (professores de qualquer nível de ensino) trouxerem continuidade às transições entre as várias instituições e ciclos escolares, talvez que a escola aprenda a *ficar pronta* para os jovens, em vez de esperar que estes *fiquem prontos* para aprender o que ela lhes tem para ensinar.



## Referências bibliográficas

- ANDERSON, R.; HIEBERT, E.; SCOTT, J.; Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- ANNIS, L. (1985). "Student-generated paragraph summaries and the information-processing theory of prose learning". *Journal of Experimental Education*, 54, 4-10.
- BROWN, G.; YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLAY, M. (1979). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Auckland (New Zealand): Heinemann.
- COOK-GUMPEREZ (1991). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- DELGADO-MARTINS, R.; DUARTE (1993). "Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática". In Sequeira (ed.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Univ. do Minho.
- DEVINE, T. (?). "Studying: skills, strategies, and systems". In Flood, Jensen, Lapp & Squire (eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language*. N.Y.: MacMillan Pub. Comp.
- ELLEY, W. (?). *How in the World do Students Read?*. Hamburgo: I.E.A.
- FREITAS, E.; LIMA dos SANTOS, M. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal*. Lisboa: D. Quixote.
- GEE, J. (1991). "What is Literacy". In C. Mitchell & K. Weiler (eds.), *Rewriting Literacy*. N.Y.: Bergin & Garvey.
- HYLAND, K. (1990). "Purpose and strategy: teaching extensive reading skills". In *English Teaching Forum*, April, 1990, pp.14-23.
- MATTINGLY, I. (1972). "Reading, the linguistic process, and linguistic awareness". In Kavanaugh & Mattingly (eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Ma: MIT press.

- MENYUK, P. (1988). *Language Development: Knowledge and Use*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- PENNAC, D. (1993). *Como Um Romance*. Porto: Ed. Asa.
- RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman Group Limited.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- SEPÚLVEDA, L. (1993). *O Velho Que Lia Romances De Amor*. Porto: Ed. Asa.
- SIM-SIM, I. (1983). "Diferenças socioculturais na aquisição da linguagem: uma sensibilização ao problema". In *Jornal de educação*, n.º 68, pp. 34-36.
- SIM-SIM, I. (1989). "Crescer em português". In *Seara Nova*, n.º 21, pp. 6-7.
- SIM-SIM, I.; RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as nossas crianças?* Lisboa: G.E.P. do Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. (1994). *De que é que falamos quando falamos de leitura*. No prelo.
- SIM-SIM, I. (1994). "News from Portugal – Reading around the world". *The Reading Teacher*, vol. 45, n.º 5, pp. 424-427.
- STANOVICH, K. (1986) "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- SULZBY, E.; TEALE, W. (1991). "Emergent literacy". In Barr, Kamil Mosenthal & Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II, N.Y.: Longman.
- WILLIAMS, B. (1962). *The Long Revolution*. Harmonds Worth Middx: Penguin.
- YOPP, H.; SINGER, H. (1985). "Toward an interactive reading instructional model: explanation of activation of linguistic awareness and metalinguistic ability in learning to read". In Singer & Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3.ª ed.), Newark: IRA.

