

Originalmente para: *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59) Braga: Edições Casa do Professor, 2007.

Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?¹

Fernanda Leopoldina Viana*

RESUMO

Este texto reflecte a conferência proferida pela autora no encontro *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*, dinamizado pela Casa do Professor de Braga. Nele, a autora, a propósito da proibição do uso de métodos globais para o ensino da leitura, em França, por alegadamente estarem a aumentar os casos de dislexia, faz uma análise das competências envolvidas na leitura, levando o leitor a encontrar as respostas às duas questões que coloca: i) Qual é o melhor método de ensino da leitura e da escrita? e ii) Será o método que quero utilizar adaptado às crianças a quem vou ensinar? Em tom coloquial, este texto representa um interessante contributo para a discussão desapaixonada sobre métodos de ensino da leitura.

Começo por agradecer à organização o convite que me endereçou para estar presente nesta belíssima Casa do Professor para debater **Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa**. Sugeriram-me que falasse sobre ensino da leitura, mais concretamente sobre métodos de ensino da leitura, uma temática que eu pensava já ultrapassada, mas que parece ter ganho novo fôlego, na medida em que, num curto espaço me pediram para falar sobre esta mesma temática numa outra reunião destinada a professores.² Na base deste interesse estão as notícias que recentemente nos chegaram de França. Com grande destaque podia ler-se na comunicação social: “Em França, o ministro da Educação, Gilles de Robienm decidiu emitir uma circular a proibir a aprendizagem global da leitura, alegadamente por estarem a aumentar os casos de dislexia no país”.

Pelos corredores da minha escola foram muitos os que me deram conta da notícia, perguntando:

*Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança (fviana@iec.uminho.pt)

¹ A pedido dos organizadores o formato escrito deste texto respeita o registo coloquial utilizado na comunicação oral.

² Encontro *Diz-me como lê, dir-te-ei quem és. Literacias: Orientações e práticas*. Gondomar, Fevereiro de 2006

- É verdade que o método global é que provoca dislexia?
- Antes fosse, respondi eu, porque assim, por decreto, acabavam os problemas de leitura.
- Em Portugal acho que não é muito usado, mas a professora da minha filha usa o método que foi proibido em França. Fiquei muito apreensiva... – confidenciava-me uma colega professora de matemática. E eu respondi:
- Acho que em Portugal o principal problema é a falta de método.

Quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, para além dos métodos e estratégias que utiliza, jogam um papel importante na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças. Como formadora de professores e supervisora de estágios a questão dos métodos é também uma questão que me é colocada de forma recorrente pelos candidatos a professores:

1. Qual é o melhor método de ensino da leitura e da escrita?

Esta pergunta já é um bom sinal. É sinal que os candidatos a professores sabem que existem métodos de leitura e querem saber qual o melhor, provavelmente para o usarem... Não, não estou a ser irónica. É que, em pleno século XXI há muitos professores que, tendo por missão ensinar a ler, não sabem como o fazer, simplesmente porque ou nunca ouviram falar de métodos, ou porque de métodos de leitura pouco mais sabem que o nome (Viana, 2005).

Mas voltando à questão introdutória. Quando me perguntam: Qual é o melhor método para ensinar a ler?, geralmente tento dar à volta à questão, levando a que ela seja modificada numa outra:

2. Será o método que quero utilizar adaptado às crianças a quem vou ensinar?

A resposta a estas questões não é linear. Em primeiro lugar porque as metodologias e as estratégias utilizadas ou a utilizar não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo mais geral. Em segundo lugar porque uma coisa são os métodos, outra são as estratégias utilizadas para os operacionalizar e, outra coisa ainda, (de enormíssima importância) é o professor, ser humano, com todas as suas características, que vai servir de mediador.

Constato no dia-a-dia que os pressupostos psicológicos subjacentes às diferentes metodologias, as concepções explícitas ou implícitas sobre os processos de aprendizagem, ou o tipo de competências que cada um dos métodos exige ou promove, não desempenham, para a grande maioria dos professores com quem tenho trabalhado, papel de relevo nas suas tomadas de decisão sobre o uso de um ou outro método.

Pedindo desde já desculpa por eventuais generalizações, o meu contacto com professores deixa-me a percepção de que o uso deste ou daquele método é, com frequência,

decidido ou por ter sido “o único trabalhado na formação inicial”, ou porque “é o mais usado nos manuais”, ou porque se “tomou contacto com ele numa acção de divulgação/formação recente” e se quer inovar. Assim sendo, a maior ou menor adequação de um ou outro método às crianças com quem vai ser utilizado não assume grande preocupação. Depois... há sempre este tipo de ilação... “se com este método 20 alunos aprenderam e só 5 é que não, o problema não é decerto do método (e muito menos meu, como professora), mas das crianças”.

O melhor método será, grosso modo, aquele que originar menos dificuldades. Até aos anos 60 do século XX, as dificuldades ao nível da aquisição da leitura foram explicadas à luz de um modelo neuro-perceptivo motor, (ex: Baroja, 1985; Molina, 1981) que defendia a existência de pré-requisitos como a lateralidade, esquema corporal, discriminação visual, memória visual, e coordenação visuo-motora. Como seria de esperar, na recuperação das dificuldades dava-se ênfase ao trabalho destas competências, que revelava mudanças nestes domínios, mas que não se repercutiam na aprendizagem da leitura.

Na década de 70 do século passado deu-se uma mudança radical em termos de investigação. É que até aí os problemas de leitura eram sistematicamente estudados sobre maus leitores. Quando se mudou o paradigma de investigação, isto é quando se deixou de analisar os *defeitos* dos maus leitores e se passaram a estudar as competências dos bons leitores, algo de importante aconteceu. O que diferenciava bons de maus leitores não eram competências de cariz perceptivo e motor, mas diferenças ao nível do conhecimento linguístico e do seu processamento, tendo sido enorme a investigação a partir daí desenvolvida para identificar as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura.

Estas bases podem, de uma forma simplificada, ser agrupadas em dois grandes grupos: Conhecimento lexical e semântico e Processamento fonológico (Adams, 1994; Goswami & Bryant, 1990) .

2.1 Conhecimento lexical e semântico

Ler é uma actividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros. A necessidade de, ao iniciar a aprendizagem formal da vertente escrita da língua, as crianças dominarem a sua vertente oral tem sido enfatizada por inúmeros autores (ex: Morais, 1994). O domínio de uma língua assenta, sobretudo, no conhecimento lexical e morfo-sintáctico, pelo que a maior ou menor facilidade em aceder à vertente escrita da língua está fortemente correlacionada com as competências adquiridas nesses domínios.

O conhecimento lexical é importante por duas ordens de razões:

i) porque o conhecimento de uma palavra a ser lida ajuda a que a criança encontre mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra.

A criança pode ler bó-i mas, bó-i não é uma palavra, daí que, possuindo a criança a palavra boi armazenada no seu léxico mental, rapidamente encontra a forma fonológica do que leu, descobrindo que este **O** se lê **ô**.

ii) porque o não reconhecimento das palavras impressas dificulta a extração de sentido.

A criança pode ler a palavra “saramona”, mas, se esta não fizer parte do seu léxico mental, poderá não conseguir extrair o sentido do que leu.

Conhecer um elevado número de palavras de uma língua não nos faz, automaticamente, falantes dessa língua. É necessário saber como essas palavras se organizam para formar estruturas compreensíveis. Assim, o conhecimento sintático, na medida em que facilita um melhor uso das pistas sintático-semânticas, facilita o reconhecimento de palavras e, sobretudo, a compreensão dos textos. Ora o conhecimento sintático desenvolve-se, essencialmente, através do contacto com o impresso, onde há muito mais probabilidades de encontrarmos uma variedade e complexidade de construções que não são geralmente usadas no discurso oral. Assim, as crianças que ouviram ler com regularidade no Jardim de Infância ou em casa têm, no geral, um melhor desenvolvimento sintático.

2.2. Processamento fonológico

As ortografias alfabéticas têm a vantagem de, com um número finito de sinais gráficos – as letras –, se poder representar um número infinito de palavras. Esta aparente simplificação implica que, para aprenderem a ler, as crianças **têm de aceder ao princípio alfabético**, isto é, perceber que as letras transcrevem os sons da fala. Ora aqui está uma questão importantíssima. Ao entrar para o 1º Ciclo muitas crianças começam a aprender o I de Igreja sem terem percebido isto...

Também para aceder à língua escrita a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, tarefa que não é fácil, já que, na fala, os sons são co-articulados. Para além disso, a criança tem de dar-se conta do carácter discreto e segmental da fala, isto é, de que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas.

Por outras palavras, para aprender a ler a criança tem de atender a aspectos da língua oral de que não necessitou para aprender a falar. Para aprender a ler a criança tem de possuir algumas competências de análise da língua oral para atender aos sons das palavras de forma explícita e focada...

Então... se são necessárias competências de análise, não serão os métodos analíticos (ou globais) os melhores? Sim e Não. Sim, se no processo de alfabetização criança for guiada neste trabalho de análise da língua oral, para perceber o funcionamento da sua vertente escrita... Não, se se partir do princípio de que estas competências fazem parte de pré-requisitos, e que as crianças já as possuem. Como provavelmente não as possuem, e os métodos globais as exigem, podemos tornar a tarefa impossível às crianças.

Se começar pelo I pode ser uma abstracção... exigir competências de análise da língua escrita sem as trabalhar ao nível do oral é uma aberração.

2.2.a) Consciência fonológica

Sendo o português uma língua de ortografia alfabética, utiliza signos gráficos para representar os sons da língua. Um dos primeiros passos para que a criança aceda à leitura é que compreenda o princípio alfabético, isto é, que compreenda de que as letras transcrevem os sons da fala. Para além disso, antes de aprender a escrever uma letra a criança tem de conseguir identificar na fala o som ou sons que ela representa. Esta identificação, como já referi, não é fácil, dado que, na linguagem oral os sons são co-articulados e porque na linguagem escrita os sons das letras também não aparecem isolados mas fundidos. Assim, Um L (le) com um A (á) não dá LÁ. Quando muito dá LEÁ...

Como é que a criança a acede ao **princípio alfabético**?

O contacto com o material impresso, o ver ler, o ver escrever desafiam a criança a procurar entender o que é a escrita, para que serve, como é que funciona. E a criança, como ser pensante que é, vai levantado hipóteses explicativas que, num primeiro momento são adaptadas e repõem o equilíbrio, mas que, num segundo momento se podem mostrar desadaptadas "exigindo" outras hipóteses mais plausíveis.

Vejam, na Figura 1, um exemplo de "escrita inventada" por parte de uma criança.

Figura 1

H I L M A
 q o (gato)
 q q (gata)
 p i o (gatinho)
 y o q (cavalo)
 o i a (formiga)
 o u p l u y
 (o gato come o rato)

Esta criança³ já se deu conta de que as palavras são compostas por bocadinhos, e quando lhe pedimos para escrever uma palavra ela coloca uma letra ou uma pseudo-letra por cada bocadinho (sílabas) que identifica na palavra oral. Isto mostra que esta criança foi já capaz de um belíssimo trabalho de análise sobre a língua oral e escrita. Ela já se deu conta que a escrita transcreve o oral, e, provavelmente na tentativa de entender como funciona a língua escrita, levantou hipóteses, neste caso uma hipótese silábica: a cada sílaba identificada na palavra oral faz corresponder uma letra ou pseudo-letra na palavra escrita.

Esta mesma criança, que ainda não sabia ainda desenhar letras, mas que já se tinha dado conta dos segmentos das palavras ditas, quando, no Jardim de Infância, começou a ser mais estimulada em relação ao contacto com o impresso, registou uma enorme evolução, visível na Figura 2.

Figura 2

HILMA

AU (gato)

AT (gata)

AIU (gatinho)

FUIA (formiga)

CVAU (cavalo)

UAU OM URAU

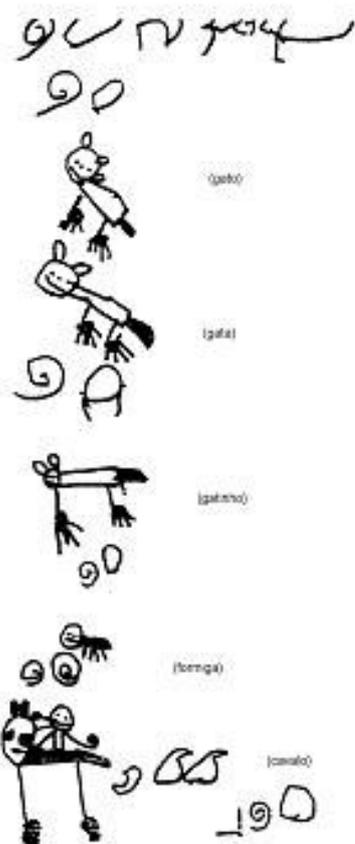
(o gato come o rato)

³ Exemplo extraído de Amorim, M. C. S. P. C. (1999). *A emergência da literacia no Jardim de Infância*. Universidade do Minho, Dissertação de C.E.S.E. em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, não publicada, orientada por Fernanda Leopoldina Viana.

Aqui a criança já sabe que letras transcrevem alguns dos sons que percebe nas palavras orais.

E agora vou mostrar os resultados de uma tarefa idêntica – escrita inventada – de um seu coleguinha de Jardim de Infância.

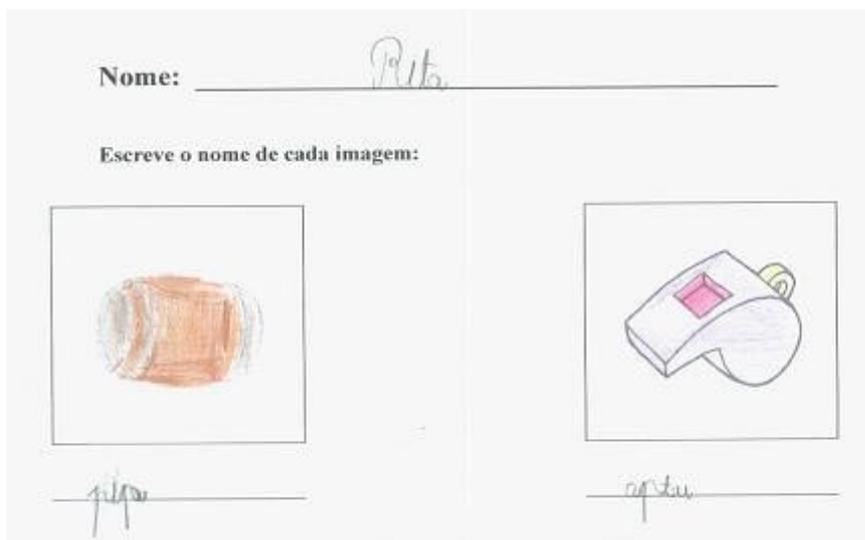
Figura 3



Estas recolhas foram feitas no mês de Junho. Em Setembro desse mesmo ano estas duas crianças foram para a 1ª classe e começaram, as duas, ao mesmo tempo, pelo I de Igreja. Não tenho nada contra o I nem contra a Igreja, mas contra partir de um mesmo ponto, sem atender ao que a criança já sabe. A professora usou um método sintético, mas poderia ter usado um global. As dificuldades do Gonçalo iriam ser as mesmas... Quanto à Helena, como ela só precisava de um último passo, pois muito coisa já sabia... aprendeu a ler com facilidade.

Antes de passar a abordar um outro processo trago-vos mais alguns exemplos que ilustram bem as dificuldades de algumas crianças em isolar os sons que integram as palavras faladas, de modo a escreverem essas mesmas palavras.

Figuras 4 e 5



Ao tentar escrever apito a criança pode registar apenas os sons que identifica. Sendo a primeira sílaba de apito não acentuada, ela pode não ser discriminada por parte da criança, que tem também dificuldades em identificar que a segunda sílaba é composta por dois fonemas. Por isso, face a um erro deste tipo, o que se impõe é ajudar a criança a discriminar os sons constituintes das palavras e/ou das sílabas.

2.2.b) - Memória fonológica

Uma questão que ainda hoje intriga os professores é a dificuldade que muitas crianças no início da escolaridade revelam em memorizar correctamente o nome das letras, (ex: confundindo P com T, por exemplo), dificuldades que contrastam, por exemplo, com a facilidade com que essas mesmas crianças identificam rapidamente as marcas de automóveis através dos seus logotipos. O trabalho de Vellutino (1977), ao demonstrar que os problemas de memória nos disléxicos dizem apenas respeito a aspectos fonológicos, deu origem a um enorme conjunto de investigações que mostraram justamente a existência de uma intervenção específica da memória na aprendizagem da leitura.

O sistema de memória humana utiliza vários circuitos que lhe vão permitir fazer a representação interna das informações do mundo externo, recorrendo a vários códigos. Estes códigos podem ser visuais, fonológicos, semânticos, ou outros, de acordo com a realidade a processar. Vejamos o tipo de estímulos usados por Vellutino para testar a memória e tentemos memorizar os desenhos da Figura 6.

Figura 6



Que estratégia usamos para a sua memorização? Tentamos memorizar como desenhos. Como adultos alfabetizados e sem problemas de leitura, provavelmente tentamos aproximar os dois primeiros desenhos a letras, o terceiro a uma mesa, o quarto a uma casa com chaminé....

Vejamos agora, na Figura 7, um outro conjunto de estímulos a memorizar.

Figura 7

L T O P

Que tipo de estratégia utilizamos? Verbalizando ÉLE, TÊ, Ó e PÊ.

Ora o que Frank Vellutino constatou foi que bons e maus leitores não apresentavam diferenças de desempenho quando os estímulos eram os da Figura 6. Já quando os estímulos eram letras (Fig. 7), os maus leitores apresentavam grandes dificuldades. Os desenhos da Figura 4 são letras, mas letras hebraicas, desconhecidas das crianças e, por isso, não processadas como letras mas como desenhos. Quando uma criança inicia a aprendizagem da leitura e da escrita elas aprendem a “desenhar” as letras. Mas as letras, embora sejam desenhos, são desenhos que representam (e activam) sons e que,

por isso, têm de ser processadas através de códigos fonológicos que, por sua vez, utilizam um circuito especializado para este tipo de informações – o circuito fonológico. Isto é, o processamento da letras não utiliza o mesmo circuito de memória que a memorização de desenhos. Assim, torna-se claro que os códigos e circuitos utilizados para processar logotipos de marcas de automóveis e para processar letras não são os mesmos.

Mas voltemos aos métodos e à questão inicial: Será o método que quero utilizar adaptado às crianças a quem vou ensinar?

Para além dos aspectos que já foquei, há ainda outros sobre os quais vos gostaria de convidar a reflectir. Como Piaget (1966) nos mostrou, uma das características da cognição das crianças de 6-7 anos é a concentração, isto é, a tendência a olhar apenas para um aspecto dos objectos ou eventos. Ora, se ensinarmos que a letra A só se lê á, isto vai encaixar perfeitamente na forma da criança pensar... mas estamos a mentir-lhe, porque esta letra pode ler-se de várias formas... e depois de automatizar esta relação unívoca será muito mais difícil explicar-lhe. Assim, tal como já há mais de um século defendia de forma fundamentada João de Deus (1876), qualquer que seja o método devem explorar-se, em simultâneo, os sons que podem ser transcritos por uma determinada letra ou grafema, de modo a, desde o início, levar a criança a descentrar-se, a ser analista de linguagem. É que, apesar de a nossa ortografia não ser muito irregular (situando-se, segundo Seymour, 1997, no nível 3 de uma escala de 1 a 7), para saber ler e escrever a criança terá de, para além de olhar para cada uma das letras das palavras, olhar também para as vizinhas, que poderão ser determinantes para achar o seu valor. Por exemplo, para ler casa a criança tem de saber que o valor que a letra S vai assumir depende das letras vizinhas.

João de Deus considera também que as letras deverão ser ensinadas de acordo com número de valores, pois só assim respeitaremos a regra de partir do mais simples para o mais complexo. Partir do mais simples não significa simplificar o que é complexo, apresentado às crianças, no início da escolaridade a língua portuguesa como regular e fácil para depois, em catadupa, abordarmos os denominados “casos de leitura” (Viana, 2002).

Aqui chamo a atenção para o seguinte: A maior parte das consoantes não tem valor proferível isoladamente, pelo que ensinar, por exemplo, que a letra M tem o som me, é induzir a criança em erro. Quando for escrever tampa, por exemplo, será que a criança ouve algum me em termos da palavra dita para que possa transcrever esse som para a sua escrita? Claro que não ouve, daí o grande número de erros por omissão desta letra, ou da letra N quando nasalam uma vogal, escrevendo *tapa* em vez de *tampa*, ou *cato* em vez de *canto*.

Sendo o português uma língua de escrita alfabética, o isolamento do fonema é imprescindível. Grosso modo há métodos que o colocam no ponto de partida e outros que o colocam no ponto de chegada.

Em Portugal a maior parte dos professores dizem-nos que utilizam métodos mistos, ou “analítico-sintéticos”. Mas tal não é rigorosamente verdade, pois o trabalho de síntese não é, no geral, precedido de um trabalho de análise, essencialmente um trabalho de

análise da língua na vertente oral. Assim sendo, o método não será analítico-sintético, mas sintético. E os que me dizem usar métodos analíticos (ou globais), geralmente também fazem alguma “batota” e não explicitam suficientemente o fonema, esperando que a criança faça sozinha um difícilíssimo trabalho.

Assim, considero que o principal problema não está no método. O problema está no percurso, ou nas estradas seleccionadas para fazer correr esse método. Golbert (1988) é peremptória ao afirmar que “*uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral (p.110)*”.

Costumo dizer aos meus alunos que o que eu proibia, nos primeiros dias de aulas, se estivesse no lugar do ministro francês da educação, eram... os lápis...

Eventualmente poderão pensar que estou a fugir à questão, evitando uma resposta sim-não.

Não, não estou a fugir à questão. Apenas tentei abordar alguns dos aspectos que a investigação tem provado serem importantes para ajudar a criança na complexa tarefa da leitura e da escrita. Ora, se são importantes, eles têm de ser contemplados por todos os métodos de ensino da leitura, independentemente do nome com que possam ser denominados.

Referências bibliográficas

- ▶ Adams, M. J. (1994): *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachussets: MIT Press.
- ▶ Baroja, F. F.; Paret, A. M. L. & Riesgo, C. P. (1985). *La dislexia: Origen, diagnostico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- ▶ Deus, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Porto: Typ. de Antonio José da Silva Teixeira.
- ▶ Golbert, C. S. (1988). *A Evolução Psicolinguística e suas Implicações na Alfabetização: Teoria, Avaliação, Reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ▶ Goswami, U. & Bryant, P. (1990): *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- ▶ Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- ▶ Morais, J. (1994). *L'Art de Lire. Psychologie cognitive de la lectura*. Paris: Edition Odile Jacob.
- ▶ Piaget, J. (1966). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant (5ª Ed.)*. Neuchâtel: Delechaux et Niestlé.
- ▶ Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In Ch. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – Research, Theory and Practice across languages*. London: Lawrence Erlbaum.
- ▶ Vellutino, F. (1977). Alternative conceptualizations of Dislexia: an evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, 334-354.
- ▶ Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.