

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM FUNÇÃO DE DIFERENTES MÉTODOS**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
no âmbito do Mestrado em Ensino Especial**

**Ana Rute da Silva Morais**  
**2012**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM FUNÇÃO DE DIFERENTES MÉTODOS**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
no âmbito do Mestrado em Ensino Especial**

**Ana Rute da Silva Morais**  
**Orientação: Professor Doutor João Rosa**  
**2012**

## AGRADECIMENTOS

---

Em primeiro lugar, quero expressar o meu sincero agradecimento, ao Professor Doutor João Rosa, orientador deste trabalho, por todo o apoio prestado, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou, pela sua disponibilidade e incentivo tão importantes ao envolvimento com que realizei esta dissertação. Os valores por que se pauta, a compreensão, o envolvimento, a partilha, a organização e acima de tudo a sua atitude serena, foram decisivos no meu empenho e envolvimento.

Quero agradecer às direções das escolas, às diretoras, às professoras e a todas as crianças que participaram no estudo, pelo seu entusiasmo e interesse. Sem elas, este trabalho não teria sido viável.

À minha diretora e amiga Ana Maria Jordão Marques, que sempre se mostrou atenta, disponível e compreensiva.

À professora Brigitte pelo apoio técnico no inglês, a sua ajuda foi muito importante.

Às minhas colegas de trabalho, professoras e educadoras, que sempre se mostraram atentas e me animaram nos momentos mais difíceis.

À minha amiga de longa data, Carla Simões, que sempre me incentivou e encorajou, antes, durante e no final deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares: o contributo destes foi imenso e diversificado; para uns a escuta e a transmissão de uma palavra amiga e reconfortante e para outros a compreensão da minha ausência.

Além de todos, quero agradecer aos meus pais por estarem sempre presentes, eles assumiram um papel determinante na realização deste estudo. O apoio incondicional que demonstraram em todos os momentos, através da sua disponibilidade em ajudar, saber ouvir nas alturas mais difíceis, com a transmissão de palavras de conforto e de afetos. O meu obrigada.

## RESUMO

---

O objetivo deste estudo é verificar se há um efeito diferencial do método de aprendizagem da leitura no desenvolvimento das competências de fluência, correção e compreensão, no primeiro ano de escolaridade.

A leitura assume um papel decisivo na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional de qualquer indivíduo. Importa, por isso, conhecer as teorias de aprendizagem, os modelos de processamento da leitura, os diferentes métodos de leitura e por último, como é que métodos específicos influenciam o desenvolvimento das competências de leitura.

O presente trabalho é um estudo transversal e quantitativo, envolvendo oitenta e duas crianças, de seis anos de idade.

Foram avaliadas através de uma adaptação do teste *Neale Analysis of Reading Ability* (Neale, 1976), realizada por (Rosa, 1989) em estudo efetuado com crianças portuguesas. O teste mede a Fluência, a Correção e a Compreensão leitora.

Os resultados revelaram que as crianças que aprenderam com o Método de Leitura João de Deus (MLJD) obtiveram scores significativamente superiores em Fluência, Correção e Compreensão da leitura quando comparadas com crianças que aprenderam com o Método de Leitura Global (MLG). Estas diferenças são independentes quer do nível de Conhecimentos Escolares Gerais em Estudo do Meio e Matemática quer das Habilitações dos Pais. Apenas os melhores leitores nos dois métodos, que tinham maior Correção, não apresentavam diferenças significativas nesta última variável, depois de se controlar o efeito de eventuais diferenças explicadas pelos Conhecimentos Escolares Gerais.

Como conclusão, salienta-se a importância do tempo de prática formal da leitura, que é diferente nos dois métodos, e recomenda-se uma mais aberta abordagem da relevância e insuficiências dos diferentes métodos na formação inicial e contínua dos professores.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da leitura; Método de Leitura Global; Método de Leitura João de Deus; Competências da leitura.

## ABSTRACT

---

The objective of this study is to verify if different reading methods have significantly different outcomes when it comes to the development of fluency, correction and comprehension skills in the first year of formal education.

A person's reading skills take on a decisive role in the learning process and in his / her academic and professional success. That being said, it is therefore important to account for learning theories, reading acquisition models, different reading methods and lastly, how these specific methods influence the development of reading skills.

This study is both transversal and quantitative.

A group of eighty-two children, six years of age, participated in this study. They were evaluated according to an adaptation of the *Neale Analysis of Reading Ability* (Neale, 1976) Test, carried out by (Rosa, 1989) in a study carried out on Portuguese children. This test measures fluency, correction and reading comprehension.

The results revealed that those children learning to read with the João de Deus Reading Method (MLJD) obtained significantly higher scores in terms of Fluency, Correction and Reading Comprehension when compared to those children that had learned to read with the Global Reading Method (MLG). These differences are independent of both the level of the child's General Academic Knowledge in the Sciences and in Mathematics and his / her parents' educational qualifications. Only the best readers of both methods, that exhibited higher levels of Correction, did not present significant differences when it came to this last variable, that is, after the effect of eventual differences explained by their General Academic Knowledge had been controlled for.

To conclude, it should be noted that the time allotted to formal reading practice differs from one reading method to another and therefore it is recommended, that in the context of teacher training courses, these two

methods be analyzed in a more open manner so as to account for their strengths and short-comings.

**Key-words:** Reading Acquisition; Global Reading Method; João de Deus Reading Method; Reading skills.

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>REVISÃO DA LITERATURA</b>	
<b>1.1. Leitura: sua conceptualização, componentes e aprendizagem</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Teorias/ Perspetiva sobre a aprendizagem da Leitura</b>	<b>6</b>
1.2.1. A teoria da clareza cognitiva	7
1.2.2. A perspetiva psicogenética	9
1.2.3. A perspetiva cognitiva e cultural	11
1.2.4. A perspetiva da abordagem sociocultural	11
<b>1.3. Modelos de Processamento de Leitura</b>	<b>13</b>
1.3.1. Modelos de Processamento Ascendentes	14
1.3.2. Modelos de Processamento Descendentes	16
1.3.3. Modelos de Processamento Interativos	18
<b>1.4. Métodos de Leitura</b>	<b>22</b>
1.4.1. Método de Leitura Global	25
1.4.2. Método de Leitura João de Deus	28
<b>1.5. Competências de Leitura</b>	<b>35</b>
1.5.1. Fluência	35
1.5.2. Correção	38
1.5.3. Compreensão	39
<b>1.6. Síntese da Revisão da Literatura</b>	<b>42</b>
<b>1.7. Hipóteses do Estudo</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>METODOLOGIA</b>	
<b>2.1. Participantes</b>	<b>45</b>
<b>2.2. Design e Variáveis do Estudo</b>	<b>46</b>
<b>2.3. Procedimentos e Materiais Utilizados</b>	<b>47</b>
<b>2.4. Caracterização Socioeconómica das Famílias</b>	<b>49</b>

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS**

<b>3.1. Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste</b>	<b>50</b>
<b>3.2. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias no Texto I</b>	<b>51</b>
<b>3.3. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias no Texto II</b>	<b>52</b>
<b>3.4. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias no Texto III</b>	<b>53</b>
<b>3.5. Análise da significância das diferenças de médias em fluência, correção e compreensão, controlando eventuais diferenças de partida em Estudo do Meio e Matemática</b>	<b>54</b>
3.5.1. Fluência	54
3.5.2. Correção	55
3.5.3. Compreensão	55
<b>3.6. Análise da Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade e Profissões dos Pais das crianças</b>	<b>56</b>
3.6.1. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães	56
3.6.2. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos Pais	57
<b>3.7. Síntese de Resultados</b>	<b>58</b>

## **CAPÍTULO IV**

### **CONCLUSÕES E DISCUSSÃO**

<b>4.1. Conclusões e discussão</b>	<b>59</b>
<b>4.2. Limitações e sugestões para futuros estudos</b>	<b>62</b>
<b>4.3. Recomendações finais</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>63</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	<b>71</b>
<b>SIGLAS</b>	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

---

O objetivo deste estudo é verificar se há um efeito diferencial do método de aprendizagem da leitura no desenvolvimento das competências de fluência, correção e compreensão, no primeiro ano de escolaridade.

O desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo, encontra-se em grande parte dependente da aprendizagem eficaz da leitura. Deste modo, torna-se preponderante conhecer, compreender, aprender, utilizar e avaliar diferentes métodos de ensino formal da leitura.

Como docente do primeiro ciclo a lecionar há mais de uma década, utilizando o MLJD, tinha presente a ambiguidade, e ao mesmo tempo a curiosidade em saber qual o método de aprendizagem da leitura mais eficiente, em crianças a frequentar o primeiro ano de escolaridade.

Tal como eu, outros autores sentiram esta necessidade. Campagnolo (1979), Alves-Martins (1996) e Ruivo (2009), defendem que para aprender a ler numa língua alfabética como é o português, é fundamental aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológico.

Para Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), Sim-Sim (1998) e Villas-Boas (2002), o ensino formal e direto da leitura recorrendo a um método, é essencial para organizar e sistematizar o processo de aquisição desta competência.

Outros autores Alegria, Pignot & Morais (1982) e Chall, *et al.*, (1990), demonstraram que a utilização de um método fónico, aquando da iniciação da aprendizagem da leitura, facilita o reconhecimento das palavras.

Para Carvalho (2011), “a aquisição da leitura e da escrita são condicionantes essenciais de toda a aprendizagem futura, uma vez que são ferramentas essenciais nas aprendizagens escolares e extraescolares” (p.22).

Após esta introdução, segue-se o primeiro capítulo da revisão da literatura, cujo objetivo se centrou na conceptualização e nas componentes da aprendizagem da leitura. Procuramos caracterizar as teorias e os modelos de aquisição da leitura. Analisamos dois métodos de leitura, o MLG e o MLJD. Por último procurámos caracterizar as competências da leitura ao nível da fluência, correção e compreensão.

No segundo capítulo descrevemos o processo metodológico referente aos participantes, ao *design* do estudo e aos materiais e procedimentos utilizados.

No terceiro capítulo analisamos os resultados observados quanto à relação entre os métodos de aprendizagem da leitura e as competências de fluência, correção e compreensão. Verificamos, igualmente qual o impacto das habilitações académicas dos pais, no desenvolvimento da leitura.

No quarto capítulo, baseando-nos nos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, apresentamos e discutimos as conclusões, as limitações encontradas e as sugestões para futuros estudos, e terminamos com algumas recomendações de carácter pedagógico, relevantes para a formação dos professores.

## CAPÍTULO I

### REVISÃO DA LITERATURA

---

#### 1.1. Leitura: sua conceptualização, componentes e aprendizagem

Definir “ler” não é fácil, as definições para o ato de ler têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias.

Para Moraes (1997), citado em Carvalho (2011), “ler é uma arte, pois tal como todas as artes cognitivas, uma vez dominada é simples, é imediata e não exige um esforço aparente; os leitores utilizam a arte de ler sem conhecerem conscientemente nem os meios nem os processos “( p.23).

Viana e Teixeira (2002), referem a este propósito:

“a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (p. 5).

Segundo Carvalho (2011), ler é uma atividade complexa, que não pode ser definida de forma simples, ou recorrendo apenas a um tipo de operações mentais. Ler implica a coordenação de competências gerais (atenção, memória, conhecimentos gerais), e de competências específicas em relação ao tratamento da informação escrita. A especificidade da leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, identificando a sua ortografia e associando-a ao significado e pronúncia.

Silva (2003), considera que a aprendizagem da leitura é dos maiores desafios que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola, seja no futuro um cidadão efetivamente livre e autónomo nas decisões que toma e na procura das informações que precisa. A alfabetização condiciona não apenas todo o posterior percurso académico, como igualmente molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

Para Santos (2000), parece pois, importante dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades. Para tanto, é preciso que o ato de ler figure entre as atividades mais comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam.

A dimensão pessoal da leitura poder-se-á expandir quando as condições materiais e cognitivas da atividade da leitura estiverem reunidas. Para Moraes (1997), a leitura é uma forma particular de aquisição de informação. Esta para Sim-Sim (1998), pode contribuir para a transformação do círculo sociocultural onde o indivíduo se insere. Rosing (2003) refere que:

“O ser humano, dotado de consciência, relaciona-se com o mundo circundante e com o mundo da escrita com determinada intencionalidade. Essa condição possibilita diferentes tipos de relação do homem com o mundo no qual vive e do homem enquanto leitor de textos escritos. É da amplitude e da profundidade dessa relação que poderão ocorrer as transformações culturais, sociais e do próprio ser humano. O acesso à sociedade letrada, por isso mesmo, viabiliza a participação do homem na construção e na transformação da sociedade” (p.56).

Citoler (1996) e Cruz (1999), consideram que a aprendizagem da leitura não constitui um fim em si mesmo, antes se apresenta como um instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens.

Marcelino (2008), refere que antes de aprender a ler, a criança tem de desenvolver uma série de competências fundamentais. Assim, a fala torna-se essencial, sendo a etapa anterior à leitura, uma vez que “acaba por despertar e desenvolver a sua capacidade linguística, fonológica e cognitiva, dando um sentido e significado àquilo que é enunciado verbalmente” (p. 12).

Silva (2003), defende que a leitura, contrariamente a outras áreas do desenvolvimento humano, não se adquire espontaneamente. Para Sim-Sim (1998) e Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), a aprendizagem exige o ensino direto, que não termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolonga-se, antes, por toda a vida.

Para Rebelo (1993), a aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas habilidades.

Como refere Sim-Sim (1998), é fundamental que os educadores conheçam a função que a linguagem tem como motor e produto no desenvolvimento de todas as aprendizagens.

Viana (2002), defende que “a leitura de livros é uma atividade estruturadora da emergência dos comportamentos de pró-leitura e do desenvolvimento da literacia” (p.45). Assim a facilidade de aprendizagem na leitura advém das oportunidades que são facultadas às crianças para se tornarem familiarizadas com a linguagem escrita.

Para Marcelino (2008), a aprendizagem da leitura “é um processo contínuo, que não se limita à competência de decifração de signos gráficos e ao desenvolvimento da consciência fonológica, também abrange a longa tarefa de inculcar na criança a capacidade de extrair o significado da informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade” (p. 6).

## 1.2. Teorias/ Perspetiva sobre a aprendizagem da Leitura

Segundo Alves-Martins (1996), “a aprendizagem da leitura implica a descoberta das intenções comunicativas da linguagem escrita e a descoberta do princípio alfabético do nosso sistema de escrita por parte das crianças” (p.72). O desenvolvimento da consciência fonémica é essencial na aprendizagem da leitura.

Aprender a ler parece ser um processo complexo e lento, segundo Sim-Sim (2001):

“...aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento” (p.51).

Alves-Martins & Niza (1998), apresentam as principais funções e objetivos da leitura. A primeira, prende-se com a leitura realizada para obter uma informação de carácter geral. O objetivo desta leitura é o de compreender as características principais de um tema, sem o aprofundar, como por exemplo quando se procede à leitura de um jornal com o intuito de se conhecer as notícias do dia. É um tipo de leitura que recorre a imagens, títulos e tipo de formato, para antecipar o conteúdo dos textos.

A segunda, aborda a leitura como fonte de informação precisa. Este tipo de leitura ocorre em situações em que se pretende localizar, uma ou mais informações precisas, etiquetar e classificar informação, por exemplo, quando num jornal se procuram informações referentes ao local e horário de um determinado filme. Este tipo de leitura incita a utilização de critérios de ordenação de várias ordens, alfabéticos, temáticos e numéricos.

A terceira, prende-se com a leitura realizada para se seguir instruções. Este tipo de leitura acontece quando é necessário obter instruções sobre algo em concreto, por exemplo, quando se leem as regras de um jogo para se conhecer a sua dinâmica. Corresponde a tarefas de leitura em que se podem utilizar imagens como complemento da informação textual.

Silva (2003), refere que, apesar dos vários esforços e dos significativos avanços, ainda hoje, não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que seja capaz de integrar coerentemente as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas investigadas ao longo das últimas décadas.

### **1.2.1. A teoria da clareza cognitiva**

O modelo da clareza cognitiva, que data de 1967, é proposto por J. Downing numa abordagem integrativa que considera, simultaneamente, o desenvolvimento da compreensão das finalidades e das funções da leitura, e das características da linguagem falada que são representadas pelos signos escritos.

Segundo Viana & Teixeira (2002), sintetizam o modelo de Downing referindo que, para a aprendizagem de qualquer competência existem três fases: a primeira denominada pela fase cognitiva, caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa e os meios necessários para os atingir; a segunda é a fase de domínio, é uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas que envolvem a tarefa; e a terceira e última fase é a da automatização, em que o treino leva a uma sobre-aprendizagem. Para se tornar um leitor é necessário passar pelas três fases mencionadas anteriormente.

Numa perspetiva cognitiva, a leitura é considerada como uma competência na qual interagem um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando, por um estímulo visual, permitem, através de uma atuação global e coordenada alcançar a compreensão do texto. Na leitura intervêm, basicamente, duas importantes componentes: os processos de reconhecimento das palavras, ou processos de baixo nível e a compreensão ou

processos de alto nível. Para Citoler & Sanz, (1993a) os processos de reconhecimento são aqueles que traduzem a letra impressa para a linguagem falada e os da compreensão têm como finalidade captar a mensagem ou a informação que nos proporcionam os textos escritos. Ambos são fundamentais para que o leitor atinja um nível de leitura eficaz, verificando-se uma influência recíproca entre eles.

Downing (1972), citado em Viana & Teixeira (2002), verificou que o desenvolvimento rápido da clareza cognitiva engloba quatro dimensões: a compreensão das finalidades comunicativas da linguagem escrita; a concepção da função simbólica da escrita; o domínio da terminologia técnica e a compreensão do processo de decodificação.

A teoria da clareza cognitiva, Downing (1977), Downing *et al*, (1982) citados em Alves-Martins (1996), menciona oito postulados relacionados com a aprendizagem da leitura. De entre eles destacam-se dois: “O processo de aprender a ler consiste na redescoberta das funções e das regras de codificação desse sistema escrito; a redescoberta depende da consciência linguística que a criança tem dos aspetos comunicativos e formais da linguagem que foram dados aos criadores desse sistema escrito” (p.61).

Segundo Alves-Martins (1996), “a teoria da clareza cognitiva pode resumir-se da seguinte forma: para aprender a ler as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do sistema de escrita usado na sua língua, ou seja têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral” (p.61).

Assim, segundo Viana & Teixeira (2002), o modelo da “clareza cognitiva” da aprendizagem da leitura defende que o desenvolvimento da leitura progride através do aumento da “consciência” (*awareness*) e compreensão das funções e das características linguísticas do discurso e da escrita. Este percurso consta de três fases: a primeira fase, em que a criança sabe em que consiste a leitura; a segunda, onde aprende as regras essenciais da codificação e decodificação; e por último, em que se intercepta com a segunda, o desenvolvimento das técnicas de fluência.

### 1.2.2. A perspectiva psicogenética

Esta perspectiva, representada por Ferreiro e Teberosky (1984), baseia-se na teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget. Estas autoras, partiram de um dos postulados básicos da teoria piagetiana - o sujeito é o construtor activo do conhecimento – e vieram a demonstrar que as crianças começam a aquisição da linguagem escrita muito antes de entrarem para a escola.

Viana & Teixeira (2002), consideram que as atividades de pré-leitura e leitura supõem uma interação entre o sujeito que pensa (e formula hipóteses) e o objeto de conhecimento (neste caso a leitura), sob a forma de um conflito a ser resolvido, e cuja resolução requer raciocínio.

A lógica subjacente é idêntica à da teoria piagetiana, na qual a dinâmica do funcionamento e evolução intelectual, se baseia na interpretação da realidade externa em função de um qualquer esquema de significados presentes no sistema cognitivo do sujeito (assimilação), e que, ao mesmo tempo, vai adaptando esse sistema em função dos desafios que o mundo dos objetos lhe coloca (acomodação). Assim para Ferreiro & Teberosky (1984), "os estímulos não atuam diretamente mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito: neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objecto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se torna compreensível" (p. 27).

Viana & Teixeira (2002), referem que as concepções infantis sobre a leitura e a escrita passam por cinco níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto, até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito, de acordo com a seguinte sequência:

- Num primeiro nível, a que chamam de indiferenciação entre imagem e texto as crianças referem-se ao texto tal como se referem à representação figurada dos objetos. Para Viana & Teixeira (2002), o texto e o desenho estão indiferenciados, ambos constituem uma unidade indissociável, e as crianças

tanto leem no texto como no desenho. O texto é inteiramente previsível a partir da imagem e representa os mesmos elementos que o desenho;

- Num segundo nível - que designam por hipótese do nome - existe já uma diferenciação entre imagem e texto, sendo este considerado uma etiqueta do desenho. Segundo Alves-Martins (1996), o progresso gráfico mais importante traduz-se na forma mais definida dos grafemas, que se aproximam cada vez mais de letras;

- Num terceiro nível, segundo Alves-Martins (1996), a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, mas inicia-se um processo de consideração das propriedades gráficas do texto, que fornece indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. As crianças deste nível perceberam já que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral, o que representa um salto qualitativo muito importante no seu processo evolutivo;

- O quarto nível, caracteriza-se pela procura da correspondência entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos;

- No quinto e último nível, segundo Alves-Martins (1996) e Viana & Teixeira (2002), as crianças estão em melhores condições para receber o ensino sistemático da leitura e da escrita, comparativamente com as crianças dos outros níveis, uma vez que conseguem estabelecer uma correspondência termo a termo, considerando as propriedades do texto em termos de segmentação, comprimento e letras com valor de índice.

Para Silva (2003), neste modelo, deixa de fazer sentido a separação entre procedimentos de leitura e escrita, uma vez que as atividades de produção e de interpretação da escrita são igualmente reveladoras das concepções infantis em relação à linguagem escrita.

### **1.2.3. A perspectiva cognitiva e cultural**

Do ponto de vista pedagógico, Silva (2003) refere que este modelo defende que a aquisição da leitura implica a interligação de três dimensões de aprendizagem. Em primeiro lugar, a aprendizagem requer a integração das crianças no universo das práticas culturais à volta do objeto escrito e das suas utilizações num processo de aculturação. Em segundo lugar, a aprendizagem é vista como uma aquisição social. Em terceiro lugar, aprender a ler requer compreender a natureza do código escrito e da atividade de leitura, e nessa medida é uma aquisição conceptual.

Segundo Chauveau (1997), citado em Monteiro (2003), todo o ato de leitura inclui três ações que são inseparáveis: uma ação instrumental; uma ação compreensiva; e uma ação cultural. A primeira, denominada de ação instrumental é composta por três competências de base: saber descodificar; saber explorar; e saber reconhecer. A segunda, refere que o ato de ler inclui a ação compreensiva, isto é, a criança para ler tem de conseguir coordenar os diferentes procedimentos das três componentes instrumentais. A terceira e última, a ação cultural entende-se como uma estratégia de leitura em que o leitor adapta os seus comportamentos em função da tarefa de leitura e das suas intenções.

### **1.2.4. A perspectiva da abordagem sociocultural**

Mata (2003), apresenta uma visão sociocultural, que permite definir a aprendizagem da leitura como um processo de articulação entre os oito seguintes processos: o cultural; o social; o conceptual; o precoce e contínuo; o ativo e participativo; o contextualizado e significativo; o funcional; e o afetivo.

O processo cultural implica que as dinâmicas sociais e culturais que se desenvolvem à volta da criança a levem a adaptar-se a essas práticas. Para Chauveau (1997), a criança torna-se leitora através de um processo de integração cultural, quer integrando-se nessas mesmas práticas culturais quer assimilando as várias práticas culturais da comunidade que a envolve.

Alves-Martins (1996), refere que “aprender a ler significa também aprender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas” (p.19).

Para a mesma autora “as práticas educativas, que promovem o contato precoce com a linguagem escrita e a reflexão sobre as características formais da linguagem oral, da linguagem escrita e das suas relações, potencializam a aprendizagem da leitura, dado que possibilitam o desenvolvimento metalinguístico das crianças” (p.204).

O processo conceptual defende que muito antes da entrada das crianças para a escola, elas já têm uma série de conhecimentos e representações sobre a tarefa de ler. Chauveau (1997), defende que num processo precoce e contínuo, os atos de leitura verificam-se desde tenra idade, mesmo sem que as crianças tenham adquirido as competências cognitivas e linguísticas para ler e escrever.

É um processo ativo e participante na medida em que as crianças demonstram curiosidade e interesse em comunicar com os outros sobre o que sabem sobre a leitura e manifestam desejo de adquirirem mais competências enquanto leitoras.

É um processo contextualizado e significativo, isto é, para a sua apreensão ser eficaz, a leitura deve ser contextualizada, integrada em atividades do quotidiano e, para Mata (2003), deve ser “um processo motivante e relevante, para a criança” (p.23). Na opinião da autora é necessário envolver as crianças, não basta haver muita escrita circundante ou um ambiente rico em escrita.

É um processo funcional, dado que, segundo Alves-Martins (1996), “o conhecimento e a apropriação pelas crianças das utilizações funcionais da leitura têm fortes relações com a aprendizagem da leitura” (p.203). Segundo a autora, as crianças com mais contacto com diferentes utilizações funcionais da linguagem escrita têm maior sucesso da leitura.

Segundo Mata (2003), é ainda um processo afetivo, dado que é bastante relevante a relação afetiva que se estabelece entre a criança e atividade da leitura. A autora sintetiza todos estes aspetos ao propor que, a criança tem um papel ativo, apresentando-se a leitura como um ato social que ocorre em situações contextualizadas, significativas e funcionais em que os afetos desempenham igualmente um papel maior.

### **1.3. Modelos de Processamento de Leitura**

Santos (2000) refere que a complexidade do processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, mas também a ordem segundo a qual estes se operam.

Os modelos de leitura referem-se a esquemas interpretativos que proporcionam critérios e grelhas de atuação que levam ao processo de aprendizagem.

Alves-Martins (1996), diz que existem vários modelos de leitura, divergentes quanto aos elementos que integram, quanto à sua concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interativos.

No que concerne à aquisição da leitura e aos seus processos, existem diversos modelos explicativos. Cruz (2007) apresenta três modelos de leitura: o primeiro, o Modelo de Processamento Ascendente (*bottom-up models*) ou de baixo para cima, privilegia a descodificação, através do método fónico, promovendo a via fonológica, indireta ou sublexical, através da aprendizagem e associação grafema fonema; o segundo, o Modelo de Processamento Descendente (*top down models*) ou de cima para baixo, defende que tal como as crianças aprendem a falar naturalmente, o mesmo acontece com a leitura. Este método evidencia a compreensão, através do método global ou analítico, privilegiando a associação direta da palavra ao seu significado, sem fazer um reconhecimento das letras ou sons correspondentes; o terceiro, é o Modelo Interativo, que é um misto dos dois modelos anteriormente descritos, em que a informação é bidirecional.

### 1.3.1. Modelos de Processamento Ascendentes

Os modelos ascendentes (*bottom-up models*) foram elaborados nos anos setenta do século XX, altura em que a investigação relativa à problemática da leitura era relativamente reduzida.

Rebelo (1993), defende que, estes modelos descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da deteção inicial de um estímulo e segue por uma série de estádios. O processo inicia-se com a visão de letras, seguida da transformação nos sons correspondentes, da junção em palavras, do reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, da integração das palavras em frases. Os elementos considerados por este modelo são os seguintes: representação icónica; identificação de letras; passagem para o léxico mental; procura do seu significado; registo na memória a curto prazo; e passagem para a memória a longo prazo.

Para Alves-Martins (1996), a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A linguagem escrita codifica a linguagem oral. A leitura é entendida como a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Simão (2002), defende que estes modelos privilegiam o ensino das correspondências grafo fonéticas como base inicial do processo de aprendizagem e via de acesso ao significado.

Na intervenção pedagógica defende que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decifração/descodificação. A instrução deve partir das letras para a descodificação das palavras e, só depois do domínio de algumas palavras, se chegaria à leitura de frases. De acordo com os defensores deste modelo, a origem das diferenças individuais na leitura está na descodificação (Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984), sendo que o leitor fluente seria aquele que domina bem o processo de descodificação.

Elkonin (1973), citado em Silva (2003), propõe uma definição da leitura que se enquadra bem nesta perspetiva. Para ele, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico” (p.2).

Várias são as críticas apontadas a este modelo, Alves-Martins (1996) e Silva (2003), destacam as seguintes: o modelo não conseguiu, até hoje, explicar os resultados relativos à importância do contexto para o reconhecimento de palavras e os dados de outros estudos que sugerem que os processos de leitura não se baseiam exclusivamente na mediação fonológica.

A via fonológica como a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras é uma limitação deste modelo. Essa hipótese parece ser contrariada com base em estudos onde, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo-fonéticas nas palavras. A manipulação da regularidade grafo-fonética baseia-se no pressuposto, de que se a leitura decorresse, sobretudo, de procedimentos de mediação fonológica, a identificação de palavras regulares estaria facilitada em relação às palavras irregulares.

Coltheart *et al.* (1979), refere investigação em que se pede aos sujeitos que digam se um conjunto de letras que lhes é apresentado, num curto tempo, constitui ou não uma palavra. Mostram que, nem sempre se verificam efeitos de superioridade das palavras regulares relativamente às irregulares.

Alves-Martins (1996) e Gough (1984) citados em Alves-Martins & Niza (1998), defendem que se a mediação fonológica fosse a única via de reconhecimento de palavras, as palavras que contêm grafemas com um único equivalente a nível fonológico (por exemplo os grafemas P, F, V, que mantêm uma relação perfeitamente regular com os fonemas que representam), seriam mais facilmente reconhecidas do que palavras que contêm grafemas que podem corresponder a fonemas diferentes (por exemplo os grafemas C, G, S, que mantêm uma relação contextual com os fonemas que representam), o que parece não se verificar.

Alves-Martins (1996) e Silva (2003), referem que a falta de flexibilidade apresenta-se como barreira neste modelo. Estes modelos apuram que a única via de acesso ao significado é o recurso às correspondências grafo-fonológicas, não podendo haver da parte do leitor uma adaptação de

estratégias em função do material a ser lido. A investigação tem mostrado que as estratégias utilizadas durante a leitura de diferentes tipos de textos variam.

As investigações também mostram que não é certo que todas as letras sejam processadas de modo sequencial. Segundo Alves-Martins (1996), um leitor fluente lê em média 300 palavras por minuto, ou seja, demora 0,2 segundos na leitura de cada palavra, o que não parece ser compatível com o tempo exigido na leitura letra a letra. Os leitores nem sempre identificam alguns erros ortográficos, o que sugere que nem todas as letras são processadas.

### 1.3.2. Modelos de Processamento Descendentes

Os modelos de processamento descendente seguem processos contrários ao dos modelos ascendentes, isto é, partem de unidades semanticamente significativas (palavras, frases ou um texto), e só depois passam ao estudo dos seus componentes (sílabas, fonemas e letras).

Os modelos descendentes foram implementados pela escola ativa de *Montessori, Decroly e Freinet*, entre outros. Este modelo inspira métodos que seguem estratégias do tipo *top down* e baseia-se na ideia de que o ato de ler consiste em construir a significação a partir de um texto, utilizando o mínimo de tempo e de esforço possível, recorrendo ao menor número de índices mais produtivos para edificar a significação.

Neste modelo, segundo Alves-Martins (1996), “O ato de ler seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas” (p.33), uma vez que o leitor procura a significação do texto a partir dos seus conhecimentos prévios e da informação disponível, recorrendo a antecipações que mais tarde poderá confirmar. Sánchez & Jiménez (2001) e Silva (2003), referem o modelo como um processo de “redução da incerteza”, rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra.

Para Rebelo (1993), este modelo dá muito mais atenção aos conhecimentos sintáticos e semânticos do que aos fonológicos. Neste modelo, o leitor dirige a si próprio perguntas sobre o texto antecipando o significado

deste. Reage ao texto tendo em conta as suas experiências. Os modelos descendentes partem do princípio de que ler é compreender.

Alves-Martins (1996), refere que este modelo é antagónico ao anterior, defendendo que o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos e ao contexto, elabora antecipações que serão confirmadas através de índices do texto escrito.

Simão (2002), refere que o sujeito confrontado com um texto elabora um conjunto de expectativas a propósito do mesmo e formula hipóteses sobre o seu conteúdo.

Para Goodman (1976), a leitura é, portanto, dirigida pelos conhecimentos semânticos e sintáticos do sujeito, estando os aspetos perceptivo/visuais subordinados aos anteriores. Este modelo considera que os processos mentais superiores são, assim, determinantes no ato de ler.

Para Silva (2003), o processo de leitura continua a ser sequencial e hierárquico mas em sentido inverso, na medida em que o ponto de partida são os processos de ordem superior que induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto, as quais irão dirigir a identificação direta de signos visuais (palavras), a fim de integrar e verificar as predições iniciais. Assim, o essencial da atividade de leitura consistiria em prever o que está escrito no texto, e a verificar-se a existência de desfasamento entre as hipóteses concebidas e os índices extraídos do texto, seria necessário procurar mais informações.

Alves-Martins & Niza (1998), criticam os modelos descendentes, dizendo que as predições realizadas pelo leitor não são explicadas pelo modelo descendente. Assim, se a via visual fosse a única a ser utilizada na leitura, ficaria por explicar como é que leitores experientes conseguem ler palavras desconhecidas.

Segundo Silva (2003), este modelo não esclarece, também, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintáticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas.

Goodman (1976) e Smith (2003), citado em Alves-Martins (1996), apoiam os modelos de processamento da informação de orientação descendente e sugerem que a principal origem das diferenças individuais na leitura reside no uso de informações sintático-semânticas.

Alves-Martins (1996), acrescenta que este modelo só é possível de ser utilizado em contextos prenunciáveis e em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não pode, ainda, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para fazer predições.

Segundo Simão (2002) e Santos (2004), as críticas feitas aos dois modelos apontam para o facto de ambos os tipos de competências (ascendentes e descendentes) fazerem parte do comportamento do sujeito leitor. Se o leitor fizesse uso apenas de competências *top down* seria difícil, que duas pessoas, pudessem chegar à mesma conclusão, a partir da leitura de um mesmo texto. Por outro lado, também seria improvável que se pudesse adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se apenas nos apoiássemos no conhecimento prévio. Por razões semelhantes, também se considera que a leitura não pode ser unicamente *bottom-up*. Se assim fosse, a leitura de um mesmo texto não despertaria desacordo de opiniões, uma vez que não seria possível retirar interpretações pessoais, baseadas em diferenças tais como a idade e as experiências individuais

Enquanto os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, os ascendentes parecem ser melhores descritores da criança que aprende a ler.

### **1.3.3. Modelos de Processamento Interativos**

Alves-Martins (1996), Alves-Martins & Niza (1998), Viana (2002) e Silva (2003), referem que nos últimos anos assistiu-se a uma evolução dos modelos que procuram representar os processos cognitivos mobilizados pelo leitor fluente. Nesta evolução passou-se a defender modelos que pressupõem um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades

de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes com efeitos retroativos para ambos os níveis.

Os modelos interativos são aqueles que assumem maior consenso entre os investigadores e representam uma concepção onde o ato de ler é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) paralelas e em interação.

Segundo Santos & Navas (2002), a utilização destes dois processos oscila com o material que está a ser processado e com a capacidade do leitor. Na leitura de palavras isoladas e descontextualizadas, necessariamente seria utilizado o processo *bottom-up*, enquanto o processo *top-down* facilitaria tanto o reconhecimento de palavras como a sua compreensão.

É a partir desta concepção que surgem os modelos interativos propostos por Rumelhart (1977) e Stanovich (1980), advogando que esses dois processos – *bottom-up* e *top-down* – contribuem para a compreensão da leitura, pois para se ser um bom leitor o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual.

Sánchez & Jiménez (2001) e Silva (2003) referem que os modelos interativos pressupõem, então, que quando um leitor se confronta com um texto, os seus vários componentes geram expectativas a diferentes níveis: os traços das letras induzem a suposições em relação à sua identificação; a identificação das primeiras letras conduz a predições sobre o tipo de palavra; e por sua vez as palavras identificadas criam expectativas a nível sintático. Portanto, o processo funciona de modo que a informação identificada a cada um dos níveis funcione como *input* do nível seguinte, seguindo um fluxo de informação ascendente. No entanto, em função dos conhecimentos prévios do leitor, nomeadamente, ao nível do tema, do tipo de suporte ou da estrutura do texto, são igualmente construídas expectativas que guiam o processo de leitura no sentido da verificação das hipóteses elaboradas através dos indicadores proporcionados pelos níveis inferiores (lexicais, sintáticos e grafo-fonéticos), seguindo um percurso descendente. A compreensão de um texto implica em simultâneo conhecimentos sobre o tema, sobre a estrutura e organização dos

diferentes tipos de textos, conhecimentos sobre as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e dos objetivos do leitor e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético.

Santos (2000) e Simão (2002), referem que a característica fundamental assenta em considerar que qualquer nível ou estágio, independentemente da sua posição na hierarquia do sistema, pode comunicar e interagir com outro nível qualquer, já que todos concorrem, em simultâneo, para que a leitura seja eficaz.

Estes modelos de leitura partem da hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. Para compreender um texto é necessário por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir.

Alves-Martins (1996), refere por isso que o ato de ler seria o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação.

Alves-Martins & Niza (1998), consideram que os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com a qual são confrontados. Consideram ainda a existência de dois sistemas de reconhecimento de palavras, o sistema visual para identificar palavras familiares e o sistema de correspondência grafo-fonológico, para identificar palavras não familiares.

Para a leitura ser eficaz é necessário que se comece por uma fase visual, seguida de uma fase alfabética, na qual os processos fonológicos são essenciais para o sucesso da leitura, terminando na fase ortográfica. Neste sentido, Morais (1997), citado em Cruz (2007), sugere que “o leitor hábil identifica as palavras na base de representações ortográficas e representações fonológicas “ e “ para chegar à constituição destes processos ortográficos e fonológicos, o aprendiz-leitor baseia-se essencialmente no princípio alfabético” (p.133).

Viana (2002), dá o exemplo de uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco sobre o assunto de que trata o texto. Esta pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas por exemplo no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema.

Alves-Martins (1996), Rebelo (1993) e Sousa (2000) referem que o modelo interativo compensatório de Stanovich, inspirado no modelo de Rumelhart, surgiu em 1980, o modelo interativo compensatório defende que qualquer estágio do processo pode influenciar um outro, acrescentando, contudo, que os estágios têm, entre si, uma função compensatória, dado que os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos fortes de um outro nível. Assim, leitores fracos, com dificuldades de análise e de decodificação de palavras, poderão servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, poderão servir-se da decodificação para a sua identificação.

O modelo interativo na prática educativa, combina os processos de análise e de síntese e focaliza as aprendizagens a partir dos elementos que promovem a interação entre os textos e o leitor. Estamos a remeter-nos aos chamados métodos mistos.

Para os modelos apresentados, e com base neles, surgiram, métodos do ensino da leitura correspondentes: aos ascendentes, o método fónico; aos descendentes, o global e aos interativos, o método estrutural ou misto.

Sim-Sim (1995) refere que, “independentemente dos modelos teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respetivos processos utilizados para os atingir. Assim para ambos os produtos, o objetivo é o mesmo, obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto” (p.215).

*Sim-Sim (2005)*, refere que:

“...mais importante do que a aplicação rígida de uma qualquer metodologia monolítica de ensino da descodificação, a aprendizagem da leitura faz-se através da prática sistemática e deliberada de actividades que promovam o domínio do princípio alfabético, através do uso de estratégias ascendentes, e de actividades holísticas que possibilitem a antecipação e compreensão de mensagens significativas para os alunos, através do uso de estratégias descendentes. Utilizando processos ascendentes e descendentes, a prática continuada de leitura se encarregará de dotar os aprendizes de leitor, da fluência necessária para aceder à leitura de textos progressivamente mais complexos” (p.52).

Para a autora é no equilíbrio dos dois modelos, que se deve estabelecer a aprendizagem. Assim, as crianças que iniciam um método que beneficia estratégias ascendentes (fónico), atingem mais cedo o controlo do segmento mínimo de som (fonema) do que as iniciadas por um MLG, que favorece estratégias descendentes.

#### **1.4. Métodos de Leitura**

Grande parte das dificuldades que se manifestam na escola, podem ser colmatadas, se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral.

Nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX, assistiu-se a uma preocupação relativa à eficácia dos métodos de leitura existentes.

Viana & Teixeira (2002), referem que ao analisar um método como o conjunto de estratégias seleccionadas pelo professor que organizam e

estruturam o seu trabalho face às competências que se pretendem atingir, a eficácia de um método dependerá, essencialmente, do grau em que: 1) contribui para o desenvolvimento integral do aluno; 2) promove a atividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como o diálogo entre os alunos; 3) se adapte ao ritmo e às características individuais de cada aluno; 4) se afigure como motivante; 5) se desenvolva num ambiente calmo e de liberdade adequada; 6) possibilite, ao aluno, conhecer os seus progressos, de forma a permitir a evolução da sua aprendizagem e 7) permita a generalização.

A compreensão das influências que os diferentes métodos de leitura provocam, coloca em quem aprende algumas questões relacionadas com a forma como se ensina e na relação com a facilidade ou não em aprender. Segundo Villas-Boas (2002), “a competência para ler não se desenvolve naturalmente, isto é, requer um ensino sistematizado e consistente, uma aprendizagem voluntária e consciente e uma prática continuada de leitura”( p.10).

Carvalho (2011), refere que durante a iniciação da aprendizagem da leitura as crianças utilizam as estratégias de substituição, que passamos a referir. No início da aprendizagem, a criança substitui uma palavra desconhecida por uma conhecida que se adapte ao contexto. A segunda estratégia de substituição implica o recurso ao contexto sintático e semântico e a pistas resultantes da identificação de alguns grafemas.

No final do primeiro ano de escolaridade, muitas crianças já passaram das estratégias de substituição para estratégias que envolvem o uso de relações entre a ortografia e o sistema fonético. Inicialmente a criança aplica regras de correspondência letra-som de forma invariante, indo da esquerda para a direita, seguindo a apresentação das letras. Esta estratégia é útil para decodificar consoantes de estrutura mais simples. Assim, a criança aprende o uso hierárquico de estratégias de decodificação, que consiste em que as correspondências letra-som nem sempre são transparentes na leitura e na escrita e existem regras contextuais que têm de ser adquiridas e aplicadas de acordo com as situações.

Cardoso-Martins (1991) realizou uma pesquisa para analisar a eficácia de dois métodos de leitura, com dois grupos de crianças brasileiras que frequentavam o primeiro ano de escolaridade. Num dos grupos, as trinta e duas crianças aprenderam a ler através de um método fonémico. No outro grupo, as vinte e seis crianças aprenderam por um método silábico. Os resultados mostraram que a consciência fonémica foi relevante no desempenho em leitura e escrita apenas para as crianças que aprenderam a ler pelo método fonémico. No grupo de crianças submetido ao método silábico, a capacidade preditora da consciência fonémica não foi significativa. Por outro lado, verificou-se que as crianças ensinadas através do método silábico obtiveram desempenhos claramente superiores na leitura e escrita e existia neste grupo, uma menor variabilidade na distribuição dos resultados do que no grupo submetido ao método fonémico.

Rego (1995), citado em Martins & Valente (2004), fez uma pesquisa longitudinal com 50 crianças brasileiras alfabetizadas através de um método silábico. O estudo teve como objetivo investigar a influência da consciência fonológica e da consciência sintática. As crianças foram avaliadas antes do período de alfabetização e no final da alfabetização. Os dados mostraram que o desempenho prévio em tarefas de consciência fonológica não se correlacionava significativamente com o posterior desempenho em leitura, em Portugal, os programas de escolaridade não apresentam quaisquer orientações sobre o método de ensino da leitura, deixando ao critério das instituições de formação de professores e, mais tarde, ao critério de cada docente a escolha do método mais adequado.

Segundo Alves-Martins (1996), “o sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético de escrita, ou seja, um sistema em que aquilo que é codificado são as unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras, as características deste sistema impõem um tipo de reflexão – sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as suas relações” (p.16).

Para aprender a ler numa língua alfabética como é o português, é fundamental aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológico. O conhecimento do princípio

alfabético é essencial na leitura, pois permite identificar a maior parte das palavras conhecidas e é indispensável à identificação das palavras novas.

Segundo um estudo de Castanho (2007) os métodos usados para o ensino da leitura no nosso país não têm surtido o efeito desejado. O investimento nos métodos globais/analíticos tem-se revelado desastroso e contraria investigação internacional relevante que, nas últimas décadas, aponta os métodos sintéticos como a solução para os problemas do analfabetismo funcional e para a iliteracia.

#### **1.4.1. Método de Leitura Global**

A propagação do MLG deve-se a Ovide Decroly em 1936 Thoyarot, (1971) Mezeix & Vistorky, (1971). O MLG assenta em princípios de apreensão global, interesse, avanço do simples para o complexo e prioridade na percepção visual em detrimento da auditiva.

Borges (1998), refere que a partir do século XIX e início do século XX intensificaram-se as críticas ao método fónico, realçando o seu carácter mecânico e alienado das funções sociais da escrita, surgindo, então, o MLG.

O autor refere ainda que convém notar que “o MLG pode igualmente ser caracterizado pelo facto de tentar promover na criança, desde o início da aprendizagem, as associações ternárias – sentido expressão/gráfica/expressão fónica – de que ele necessita no decurso da leitura corrente” (p.12).

Borges (1998), refere que no método global os procedimentos de ensino da língua escrita partem dos elementos de significação da língua: palavra, frase, texto, ficando a análise dos seus componentes (sílabas, fonemas ou letras) para um momento posterior. As etapas propostas para a aprendizagem seguem o caminho inverso do método sintético. O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para o reconhecimento, inicialmente do significado e posteriormente das palavras que o constituem.

Para Citoler (1996) e Harley (2001), este método dá menos valor ao ensino das letras que formam as palavras, primando o significado destas e estimulando o uso de chaves contextuais face a palavras desconhecidas. Com

uma prática continuada, consideram que a criança irá desenvolver um vocabulário de palavras que passará a reconhecer de forma global.

Uma das características mais relevantes do MLG é a importância dada ao significado, como ponto de referência prioritário, para favorecer a memorização e para evitar um deciframento reduzido a um mero papaguear. Outro aspeto prende-se com a consideração da frequência e das unidades linguísticas e a necessidade pedagógica de começar o ensino pelas mais frequentes.

Segundo Viana & Teixeira (2002), o MLG insere-se numa pedagogia de tipo ativo, em que a criança deve ser o principal agente da sua aprendizagem. Deve descobrir por si própria, e não ser o agente passivo do ensino dado pelo professor. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituem os factores mais importantes reclamados pelos defensores destes métodos na educação e na formação da personalidade da criança. A criança aprende a ler, lendo como aprende a falar, falando.

Viana & Teixeira (2002), referem que alguns dos exercícios realizados pela criança passam pelo reconhecimento, compreensão, memorização e leitura de palavras que compõem frases.

Morais (1997), menciona que uma variante, destes métodos, foi introduzida por Freinet (método natural), que substitui o texto escrito pelo professor por textos escritos pelas próprias crianças e ditados por estes ao professor.

Sendo a criança um elemento ativo no processo de aprendizagem, esta vai iniciar por si o processo de análise e síntese de palavras. Assim a criança de forma voluntária faz a descoberta entre a semelhança de palavras, visualizando as sílabas que se assemelham. Isto é, partindo de uma palavra são procuradas outras com as mesmas sílabas, nas mesmas posições. Uma outra forma de proceder é agrupar palavras recorrendo a uma mesma sílaba, que pode posicionar-se no início, no meio ou no final da palavra.

Para Campagnolo (1979), o MLG estabelece associações entre as três fases (gráfica, fónica e semântica) das palavras e das frases. Este método, na

fase de estabelecimento das associações básicas, só considera as combinações de símbolos escritos representando unidades significativas (palavras e frases) já conhecidas. Considera numa primeira fase, a fase gráfica das palavras e das frases (ou pelo menos de certas combinações de palavras).O procedimento implica, por um lado, a escolha do número limitado de palavras e frases constituindo as associações básicas destinadas a serem memorizadas diretamente, por outro o ensino de uma “receita” para decifrar uma palavra ou uma frase escrita, encontrada pela primeira vez.

Alguns estudos, tais como Alegria, Pignot & Morais (1982) e Chall, *et al.*, (1990), demonstraram que as crianças quando aprendem a ler com base num programa de método fónico têm, à partida, uma vantagem no reconhecimento das palavras. Uma das desvantagens apontadas ao MLG prende-se com o facto de ele dar pouca importância às percepções auditivas reduzindo o texto a palavras-chave, limitando a descoberta individual da criança, descurando a relação entre linguagem oral e escrita.

Morais (1997), Viana (1998) e Sousa (2000) referem que por volta do fim do segundo ou do terceiro anos de escolaridade, ultrapassam aqueles que aprenderam a ler segundo o MLG, em termos de velocidade, de compreensão na leitura silenciosa, no vocabulário e na ortografia.

Para a realização de operações como a decomposição e a associação, a decifração impõem-se como fundamental e daí a vantagem do método sintético.

Rebelo (1990), por sua vez, considera que a aprendizagem da leitura implica vários níveis. Inicialmente os métodos globais revelam-se úteis, uma vez que permitem à criança realizar um percurso que vai da forma da palavra ao sentido.

Viana & Teixeira (2002), apontam uma das vantagens do MLG referindo que é dado à criança uma atividade inteligente que promove o prazer pela leitura. Contudo como desvantagem, citam a seleção das palavras com o objetivo de facilitar a aprendizagem.

Os mesmos autores referem que, com base nas diferentes críticas e na evolução da concepção da leitura, surgiram, mais recentemente os métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que procuraram integrar o método fônico e o global.

Os métodos mistos fazem apelo simultaneamente à análise e à síntese e são perspectivados como processos contínuos. Agrupam duas tendências: a primeira inicia o ensino pela apresentação global da palavra para, com maior ou menor rapidez, a decompor em sílabas e letras. A segunda parte da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido.

Os métodos mistos retomam dos MLG o respeito pela atividade da criança, e dos métodos fônicos a progressão sistemática. A concepção subjacente ao ato de ler considera que a compreensão da mensagem escrita pressupõe previamente a identificação visual dos signos gráficos e, conseqüentemente, o conhecimento das relações grafema-fonema.

Contudo, as duas competências - identificação dos signos gráficos e compreensão – são desenvolvidas, sempre que possível em simultâneo. A prática pedagógica é ativa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança. O ensino é orientado de forma a suscitar a descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras. Conseqüentemente, a criança faz constantes análises e sínteses para descobrir a letra e para formar as sílabas, as palavras e as frases.

#### **1.4.2. Método de Leitura João de Deus**

Alegria (1989), refere que o MLJD insere-se no Modelo Interativo de leitura, porque utiliza estratégias de leitura do tipo “*Bottom-up*” e “*Top-down*”, associando a capacidade fundamental da descodificação com a compreensão do que foi lido.

Quando o método surge em 1876, já integrava uma série de princípios e recomendações que foram evoluindo através de investigações feitas à priori.

Segundo Viana & Teixeira (2002), o MLJD tem a vantagem de ter sido baseado na análise da nossa língua feita através de um processo fidedigno e graduado com base no raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente.

Segue uma via original, pois como refere Carvalho (1990), “apresenta as dificuldades da língua portuguesa seguindo uma progressão pedagógica que constituiu um verdadeiro estudo desta língua” (p.18).

O pedagogo João de Deus era contra os métodos silábicos e para ele a unidade principal da leitura é a palavra, como elemento estruturante essencial, o seu método de leitura, assenta na análise da língua feita através do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à descodificação e à compreensão leitora, de uma forma consciente e significativa.

João de Deus considerava os métodos silábicos, existentes na altura, de que era referência o método de Castilho criado em 1830, e usado por muitos professores, como métodos que não desenvolviam o raciocínio, pois apenas levavam o aluno a repetir sílabas sem significado. O método de Castilho era então um silabário, que segundo o poeta, nenhum interesse tinha para os alunos. Deus (1876) dizia que “ ...Assim ficamos livres do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há penetrar uma idéia!” p.13).

Segundo Ruivo (2009), no MLJD os sistemas visual e auditivo, são ativados pelo leitor. Este será tão melhor, quanto melhor for a sua capacidade de memória visual ao mesmo tempo que conseguem memorizar e compreender as regras que se traduzem no código linguístico.

A primeira abordagem linguística feita à Cartilha Maternal e por sua vez ao MLJD, foi realizada por Campagnolo em 1979. Este método explica as regras de uma forma organizada, sistemática e rigorosa.

A cartilha é um suporte físico do MLJD. Sim-Sim (2001), como citada em Ruivo (2009), refere que “a cartilha maternal suporta as palavras com sequência, com rigor e estrutura, de forma a poder em cada palavra escolhida, transmitir conhecimentos linguísticos que levarão o aluno a adquirir a competência da leitura através de um raciocínio lógico que o leva à descodificação para o processo de compreensão” (p.118).

A metodologia de João de Deus recusa-se tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas, permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo. As palavras são lidas e contextualizadas de forma a contribuir para o enriquecimento lexical da criança, porque, salvo raras exceções, os alunos que entram para o primeiro ciclo possuindo um vocabulário rico, são os mais capazes de construir frases corretamente elaboradas.

A metodologia pode ser ministrada a crianças com cinco anos de idade e isso permitirá dar-lhes mais tempo para que adquiram a competência da leitura.

Segundo Ruivo (2009), o processo é apresentado à criança como que em forma de jogo que vai progredindo de uma forma construtivista. Tem início com a apresentação visual das letras, seguindo-se os sons, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio.

A Cartilha Maternal associada ao MLJD contém vinte e cinco lições, no total com setecentos e cinco vocábulos.

O MLJD apresenta uma ordem alfabética facilitadora para a aprendizagem da leitura. Refere Deus (1997), que “a escolha e apresentação das letras mais fáceis de aprender, obedece a um critério, e é isso que chamamos “método” (p.12).

Campagnolo (1979), refere que “as palavras de cada lição são escolhidas de modo a conter somente figuras anteriormente adquiridas e, eventualmente, uma nova figura a cuja aquisição é dedicada a nova lição; os conjuntos de palavras formando cada lição contêm portanto um número crescente de figuras” (p.60).

Esta metodologia beneficia e estimula a criança, uma vez que parte do mais simples para o mais complexo. Inicialmente, são apresentadas as vogais e em seguida as consoantes “certas”, e só depois do domínio destas é que são apresentadas à criança as consoantes “incertas”, o que permite relacionar conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra, ou a sua envolvência, determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida mas não igual.

Neste método, cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas “certas”, ou seja aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som.

Assim as primeiras letras consoantes a serem apresentadas à criança são o *v* e o *f*. As letras apresentam um papel dinâmico nas palavras.

O pedagogo atribui nomes a cada figura do alfabeto. Assim estabelece a correspondência entre símbolos gráficos e os fonemas (valores desses símbolos).

Segundo Ruivo (2009), “a relação grafema/fonema é a base do método e o aluno é levado também a tomar consciência dos seus órgãos fonadores e a saber o que deve fazer aos articuladores para pronunciar corretamente cada som” (p.146).

As consoantes “incertas” apresentam-se como um jogo de regras e mnemónicas que levam à compreensão e descodificação, realizada de forma lúdica pelo raciocínio lógico e pela construção do pensamento. O uso das mnemónicas é um atributo que diz respeito exclusivamente ao MLJD e o seu uso facilita a formação temporária dos nomes das consoantes incertas.

Para Ruivo (2009), o método demonstra uma estreita relação entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita. Recorre ao aspeto visual, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, utilizando duas cores distintas: preto e cinzento. Para Campagnolo (1979), “o método João de Deus apresenta as palavras decompostas em sílabas gráficas, e utiliza um artifício

simples – sílabas alternadamente pretas e cinzentas – para obter esta decomposição sem quebrar a unidade gráfica das palavras” (p.57).

Permite sentir o funcionamento dos órgãos fonadores ajudando a estabelecer uma imagem sonora e consciencializando a noção de fonema e a sequência de sons nas palavras.

Assim os valores das letras designam os fonemas. Deus (1997), refere que “ procurámos que entre o método e as regras gramaticais, fonéticas e fonológicas da língua portuguesa não haja desvios ou erros de falta de rigor” (p.10).

O MLJD sugere estratégias que auxiliam as crianças a analisarem a linguagem.

Por exemplo, quando à letra s (consoante incerta) se dá o nome de *cezêxe*, esta “mnemónica” faculta à letra diferentes pronúncias mediante as letras que a precedem ou antecedem. Esta letra tem três valores, que designam os fonemas, ou as combinações de fonemas.

É fundamental que a criança aprenda a diferença entre os nomes das letras e os valores que elas podem tomar.

A criança aprende estas regras de leitura progressivamente em cada lição, isto é, os casos de leitura.

João de Deus, como citado no Guia Prático (1997), destaca que esta nomenclatura especial, só deixa de ser precisa quando o aluno já lê com algum desembaraço.

A criança tornar-se-á leitora quando assistir a cerca de noventa lições.

As lições são dadas em pequenos grupos com recurso a uma cartilha grande, que promove o desenvolvimento de uma série de competências, entre elas: compreensão da leitura, desenvolve o conceito de leitura e habilitações pró-leitoras, a lateralidade, em suma, o desenvolvimento dos princípios da escrita.

O MLJD caracteriza-se segundo as seguintes linhas de força referidas por Ruivo (2009):

- a)** Lições curtas e diárias (a criança vai diariamente à lição e esta é curta e concisa);
- b)** Fase gráfica das palavras (recurso à divisão silábica por cores);
- c)** Modelo interativo (utiliza estratégias do tipo “*bottom-up*”, *top-down* em sinergia);
- d)** Papel dinâmico das letras (a criança encontra de uma forma lúdica os diferentes valores das letras, a aprendizagem é realizada do simples ao complexo e o pensamento lógico da criança é satisfeito através das regras de leitura);
- e)** Uso das mnemónicas (ajuda na aprendizagem);
- f)** Fomenta a autocorreção (estimula a criança para a reflexão sobre o que lê);
- g)** Respeita o ritmo individual da criança (as lições são ministradas em pequenos grupos mas é dada atenção individual a cada criança);
- h)** Estimula as capacidades metacognitivas (as palavras lidas são relacionadas com as vivências das crianças, a criança contextualiza a palavra lida em frase);
- i)** Ensina regras básicas de acentuação (identificação das sílabas átonas e tónicas);
- j)** Respeita a ordem alfabética da cartilha (iniciada com as consoantes constrictivas e posteriormente as oclusivas);
- k)** Favorece a ortografia (o método facilita uma leitura bem compreendida) ” p.(145).

Em suma, o MLJD privilegia uma aprendizagem estruturada e progressiva nos domínios da leitura e da escrita.

Buescu, *et al.* (2012), referem que:

“a leitura e a escrita surgem associadas nos dois primeiros ciclos de ensino. Sendo funções distintas, elas apoiam-se, porém, em capacidades que lhes são em grande medida comuns. Por esta razão, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita influenciam-se reciprocamente: a consciência dos fonemas é adquirida em combinação com a aprendizagem das letras e facilitada quando estas são escritas manualmente pelo aluno; a escrita consolida a representação dos fonogramas que intervêm na decodificação das palavras; a prática da leitura permite a constituição de representações das palavras que também são utilizadas na escrita e que esta ajuda a tornar mais precisas; enfim, os resumos escritos fazem parte de certas estratégias de compreensão em leitura e, em retorno, a leitura de textos com compreensão ajuda a assimilar processos que inspiram a composição escrita”(pp.5,6).

A aprendizagem da leitura e da escrita é iniciada de uma forma formal a partir dos cinco anos de idade, existindo uma série de estimulações desde os três anos.

Segundo Carvalho (2012), existem estimulações desde os dois e três anos de idade, pois nas creches existem livros ou palavras escritas nas paredes. A “Hora do conto” também é fundamental, já que faz com que a criança adquira duas coisas muito importantes: a primeira, o gosto pela leitura e pelas histórias; e a segunda, perceber qual a utilidade para a criança em aprender a ler e a escrever.

A lição da cartilha é dada diariamente e sempre a duas/três crianças de cada vez. Em cada lição estuda-se uma letra, permitindo que a criança aprenda sons que essa letra tem na língua portuguesa.

A criança é levada a entrar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo de uma forma construtiva. O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e pronúncia destas em entidades globais.

Este método acentua o aspeto da compreensão, salienta as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. As palavras lidas pelas crianças, ativam esquemas da sua memória que a auxiliam na compreensão do seu significado. Desta forma a criança consegue fazer a integração das palavras lidas em contextos do mundo real.

## **1.5. Competências de Leitura:**

Nesta secção descrevem-se alguns estudos sobre as três competências associadas à leitura, a fluência, a correção e a compreensão, que são objeto da presente dissertação.

### **1.5.1. Fluência**

Segundo Giasson (1993), a leitura pode ser analisada, tanto em função dos processos psicológicos acionados pelo sujeito, como em função das utilizações que são possibilitadas pela leitura, enquanto instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade.

O mesmo autor salienta que a importância da combinação destas dimensões, é relevante quando analisamos o que um leitor fluente tem possibilidades de fazer. Em primeiro lugar, compreende, procurando apreender o conteúdo essencial do texto, distinguindo o acessório do fundamental, relacionando as diferentes partes do texto em esquemas de sequência, causa e efeito, ou outras, e aprofunda a sua compreensão através do estabelecimento de pontes com conhecimentos prévios. Em segundo lugar, adapta, flexibilizando a sua atitude de leitor tendo em conta o suporte, a

estrutura do texto e os objetivos que pretende atingir. Através do exercício de leitura, o seu procedimento evolui para uma leitura mais seletiva e diagonal. A eficiência na compreensão e na adaptação dos seus procedimentos de leitor depende ainda do seu gosto e prazer em relação ao ato de ler e aos conteúdos sobre os quais o ato de leitura é exercido.

Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (1985), já tinham salientado um dos marcos mais relevantes da competência leitora que é a fluência de leitura. Também Morais (1997), defende que a rapidez com que se identifica uma palavra facilita o processo de compreensão. Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efetuar as operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual.

Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Bártolo (2000); referem que a fluência não se atinge sem treino dos mecanismos de automatização. Este treino de rotinas e automatização de processos é imprescindível para a economia e gestão dos recursos mentais, fundamentais no processamento da informação.

Segundo Sim-Sim (2006), “a fluência de leitura (rapidez e rigor de compreensão do que é lido), resulta do sucesso e da adequação das estratégias de compreensão usadas e, claramente, é muito mais limitada num leitor inexperiente do que num leitor fluente” (p.41).

Carvalho (2011), refere que os leitores mais fluentes identificam palavras mais rapidamente, permitindo-lhes fazer ligações entre ideias e textos e entre estes e os seus conhecimentos anteriores. São capazes de ler e compreender em simultâneo, o que não se verifica com os leitores menos fluentes.

Estudos realizados por Meyer & Felton (1999) e Fuchs *et al.* (2001) relacionados com a necessidade de avaliar a fluência de leitura mostram-nos que uma leitura pouco fluente pode refletir-se em problemas ao nível da compreensão.

Meyer & Felton (1999), referem que um leitor fluente é aquele que demonstra autonomia perante um texto, que manifesta habilidade para ler

textos rapidamente, suavemente, sem esforço e automaticamente, dando pouca atenção aos mecanismos de leitura, nomeadamente à descodificação, que autocontrola a sua compreensão em cada momento da leitura.

Segundo Fuchs *et al.* (2001), a velocidade de leitura de textos é uma medida mais adequada da fluência de leitura oral do que a velocidade de leitura de listas de palavras. Reportam ainda ter encontrado que a fluência de leitura de textos explica uma parte substancial da variância obtida numa prova de compreensão da leitura (42%) enquanto a fluência de leitura de listas de palavras, isoladamente, contribui pouco para esta explicação (1%), se bem que as duas variáveis em conjunto contribuem para 70% da explicação da variância. Considera-se que este resultado expressa claramente a necessidade de avaliar a fluência de leitura através da leitura de textos e não apenas da leitura de listas de palavras isoladas.

Penner-Wilger (2008), considera que os principais indicadores a ter em conta na leitura são: a correção, a velocidade, a prosódia e a compreensão. Por correção entende-se a capacidade para descodificar corretamente as palavras e requer que o participante tenha desenvolvido a consciência fonológica e seja capaz de identificar a correspondência letra-som. Por velocidade entende-se a capacidade para ler rapidamente e com pouco esforço, sílabas e palavras frequentes. A prosódia refere-se a um critério que estabelece a qualidade da leitura oral. A compreensão refere-se à competência para simultaneamente ser capaz de descodificar e compreender o texto que se está a ler.

Citoler (1996), citado em Ribeiro (2005), acrescenta que, “embora a compreensão de um texto dependa também de muitos outros componentes e factores (sintáticos, semânticos, motivacionais e o conhecimento prévio), o reconhecimento fluído das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura”(p.70).

Sim-Sim & Viana (2007), publicaram um estudo que analisa os vários instrumentos disponíveis para avaliar a leitura em Portugal. Neste documento defende-se que a fluência de leitura assume maior relevância a partir do segundo ano de escolaridade.

Para Carvalho (2011), “ a fluência retrata o ritmo que a criança consegue ter na leitura em voz alta de um texto e pode ser medida em termos de número de palavras lidas num minuto” (p.72).

Carvalho (2011), salienta contudo que:

“A fluência não tem só a ver com a velocidade: ler depressa não é obrigatoriamente ler bem. Outros fatores têm de ser tidos em conta, como a exatidão da leitura (precisão), a taxa de leitura (ou número de palavras lidas num dado período de tempo) e a prosódia.

A fluência é determinante na compreensão da mensagem. Muitas crianças descodificam bem mas leem com pouca fluência, não fazendo um reconhecimento automático das palavras. Estas crianças tendem a despende muita energia mental na procura da entoação certa das palavras desconhecidas, que faz falta para o processo de apreender o sentido global do texto” (pp.158,159).

### **1.5.2. Correção**

Segundo Carvalho (2011), a competência de correção é uma componente que mede a exatidão da leitura realizada em voz alta por uma criança, de um determinado texto, e é traduzida na percentagem de palavras corretamente lidas. O número de erros dado pela criança depende das competências fonológicas de descodificação (processo de reconhecimento das palavras escritas) associadas à aquisição do princípio alfabético. É possível descodificar sem compreender, mas o inverso já não o é.

Nas fases de iniciação do processo da aprendizagem da leitura a correção é a competência mais treinada e é ela que vai aumentar o automatismo da leitura.

Para ler sem dar erros é necessário aprender a discriminar e a identificar as letras. Caso se manifestem problemas ou erros na seleção da pronúncia correta de um dado grafema ou conjunto destes, aqueles irão repercutir-se negativamente na leitura, aumentando o número de erros.

Segundo Casas (1988), os tipos de erros mais frequentes ao nível da descodificação são quatro. Os primeiros, erros na leitura de letras, que se apresentam como erros de substituição, de inversão, de rotação, de omissão e de adição. Os restantes designam-se por erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta, vacilações e repetições.

### **1.5.3. Compreensão**

Nos primeiros estádios de aprendizagem da leitura a velocidade é necessariamente muito reduzida, uma vez que o processo de domínio do reconhecimento das palavras isoladas é obviamente lento. Quando a leitura evolui, a velocidade de leitura aumenta. Um leitor fluente apresenta-se como autónomo perante um texto e autocontrola a sua própria compreensão.

Carvalho (2011), refere que a compreensão das frases e do texto, num leitor experiente, ocorre sem esforço e de forma automática. Tal capacidade permite reconhecer cerca de quatro a cinco palavras por segundo. Numa situação natural de leitura, em que a palavra está inserida no meio de outras com as quais se estabelecem relações sintáticas e semânticas, é fundamental que o leitor faça um tratamento simultâneo de informações distintas que não estão presentes quando se trata de identificar palavras isoladas.

Sprenger-Charolles, Colé & Serniclaes (2006), mostraram que o contexto em que a palavra está inserida influencia a velocidade do seu reconhecimento, sugerindo que o reconhecimento das palavras escritas constitui um processo relativamente autónomo relativamente ao implicado na compreensão de frases ou textos.

Um dos traços mais relevantes das concepções de leitura prende-se com o objetivo principal da leitura, que é a obtenção de significado. É este um dos marcos atuais da concepção da leitura: o reconhecimento pela

compreensão, em detrimento das perspectivas que reduziam a leitura a uma atividade instrumental, isto é, unicamente de decifração letra-som. Assim o ato de ler envolve um processo holístico e outro analítico.

O conceito de compreensão de leitura vai desde a recepção de informação, associada aos modelos ascendentes, até à construção de um novo conhecimento com base em conhecimentos prévios, associada aos modelos descendentes e interativos.

A compreensão de leitura por si mesma integra estratégias cognitivas específicas que visam impulsionar o conhecimento prévio do tema a ler, retardar o conteúdo com base no conhecimento prévio, sequenciar e questionar-se acerca da informação nova, resumi-la e construir uma representação mental do que foi lido.

Carvalho (2011), refere que a identificação das palavras e a compreensão estão relacionadas por um duplo mecanismo. Assim, quanto mais autónomo é o processo de acesso ao léxico, mais recursos cognitivos podem ser canalizados para a compreensão de textos e quanto mais rápida e concisa for a leitura mais fidedignidade emerge na compreensão.

Segundo Sim-Sim (2006), a criança começa por adquirir e desenvolver a linguagem oral, assim como a familiaridade e vivências de manipulação com materiais impressos. Depois, inicia a aprendizagem formal da decifração com a integração no primeiro ciclo do ensino básico. Por fim, a leitura converte-se num meio para a fazer chegar à informação.

Existem diferentes taxonomias de compreensão de leitura. Todas as taxonomias conjeturam três categorias da compreensão de leitura, nomeadamente: compreensão de informação textualmente explícita, compreensão de informação implícita e a atribuição de um significado personalizado à mensagem.

Importa referir também a existência de teorias de compreensão de leitura. Estas também convergem no que se refere à essência dos processos considerados. Alba e Asher (1983), citado em Sim-Sim (2006), analisam as diferentes teorias, encontrando em todas elas quatro processos de codificação:

i) seleção de informação; ii) armazenamento do significado da mensagem; iii) interpretação e iv) integração, isto é, elaboração de uma representação realizada a partir dos produtos e operações anteriores.

O modelo de desenvolvimento da compreensão leitora defendido por Perfetti et al (2007), citados, por Carvalho (2011), partiu de cinco pressupostos que referem que a compreensão cresce simultaneamente com a experiência de vida do indivíduo e com a aquisição de conhecimentos, sendo:

1 - “A habilidade geral na compreensão leitora aumenta com a experiência de leitura e com algumas outras competências, nomeadamente com a experiência na linguagem falada;

2 - A compreensão da leitura e compreensão da linguagem falada estão relacionadas ao longo do desenvolvimento. A sua relação é recíproca, verificando-se que a experiência numa afeta potencialmente o desenvolvimento da outra, apesar de poderem ocorrer assimetrias substanciais entre ambas;

3 - A capacidade de identificação das palavras limita a proximidade entre a compreensão leitora e a compreensão da linguagem falada. Este é um aspeto que afeta especialmente de forma precoce a compreensão no desenvolvimento da aquisição da leitura;

4 - O conhecimento do significado das palavras é central para a compreensão. Este conhecimento deriva de múltiplas fontes, incluindo a compreensão escrita e falada, e cresce indefinidamente;

5 - Altos níveis de compreensão exigem que o leitor aplique um alto nível de coerência na sua compreensão de texto (o que por vezes está dependente de fatores como sejam a atenção, a intervenção de distratores e a motivação para a leitura)” (pp.75,76);

O PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) contribuiu, decididamente, para a atualização dos professores com vista à introdução de novas práticas no ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências de leitura, através do ensino explícito da compreensão.

#### **1.6. Síntese da Revisão da Literatura:**

1 - A abordagem da aprendizagem da leitura foi sofrendo modificações, ao longo do tempo. Durante décadas a atividade da leitura estava relacionada apenas com processos de natureza perceptiva, relativos à análise auditiva e visual. Com o passar do tempo, os processos envolvidos na leitura, os conhecimentos sobre os leitores, bem como as estratégias utilizadas pelos mesmos, assumiram cada vez mais importância. A aquisição da competência da leitura condiciona toda a aprendizagem futura do indivíduo.

2 - Não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que integre coerentemente as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas investigadas ao longo das últimas décadas. No entanto a perspectiva sociocultural da aprendizagem da leitura integra oito processos (o cultural, o social, o conceptual, o precoce e contínuo, o ativo e participativo, o contextualizado e significativo, o funcional e o afetivo), considerados como agentes ativos na aquisição da leitura.

3 - No que diz respeito à aquisição da leitura e aos seus processos, existem diferentes modelos de leitura que exprimem diferentes concepções do ato de ler. São apresentados três modelos de leitura. O modelo de processamento ascendente que privilegia a descodificação, através do método fónico, promovendo a via fonológica, através da aprendizagem e associação grafema fonema. O modelo de processamento descendente defende que a leitura acontece naturalmente. O MLG está inserido neste modelo. Este método

destaca a compreensão, como componente fundamental da leitura. O modelo interativo é um misto dos dois modelos anteriormente descritos, dando relevo à decodificação e à compreensão. O MLJD enquadra-se neste modelo.

4 - A competência da leitura não se desenvolve naturalmente. É necessário o recurso a um método de ensino, que organiza e sistematiza o ensino. Na prática, todos os métodos apresentam vantagens e desvantagens.

5 - Das três competências da leitura analisadas (fluência, correção e compreensão) destaca-se o papel da fluência como competência que favorece uma leitura mais correta e conseqüentemente uma melhor compreensão.

Durante o processo da aprendizagem da leitura a correção é a competência mais treinada e é ela que vai aumentar o automatismo da leitura. Para um leitor fluente, a compreensão de frases e de textos, ocorre sem esforço e de forma automática.

## **1.7. Hipóteses do Estudo**

Na sequência da revisão pretende-se agora verificar se o desenvolvimento da leitura ao nível da fluência, correção e compreensão, em crianças do 1º ano de escolaridade, varia em função do método de leitura.

Para atingir o objetivo proposto para esta investigação, determinámos as seguintes hipóteses:

### **Hipótese 1**

Há um efeito diferencial do método de leitura no desenvolvimento da competência da leitura fluente.

### **Hipótese 2**

Há um efeito diferencial do método de leitura no desenvolvimento da correção da mesma.

### **Hipótese 3**

Há um efeito diferencial do método de leitura no desenvolvimento da competência de compreensão.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

---

De seguida, será descrita a metodologia utilizada neste estudo, no que respeita à caracterização dos participantes, *design* do estudo, material utilizado na recolha de dados e os procedimentos realizados, em cada uma das etapas.

#### 2.1. Participantes

Os participantes desta investigação são oitenta e duas crianças, de seis anos de idade a frequentarem o primeiro ano de escolaridade do primeiro ciclo, provenientes de dois grupos.

O primeiro, é formado por trinta e cinco crianças que integravam a mesma escola pública do 1º ciclo, no concelho de Torres Vedras. Estas fazem parte de duas turmas distintas do primeiro ano de escolaridade, dezanove da turma A e dezasseis da turma B.

O segundo grupo, são quarenta e cinco crianças que frequentam o ensino particular e cooperativo, em dois Jardins-Escolas de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencentes à mesma Associação, uma no concelho de Torres Vedras e outra no concelho de Alcobaça. A turma de Torres Vedras tem vinte e cinco crianças e a de Alcobaça tem vinte e duas crianças.

Deste modo, os participantes integravam quatro turmas distintas e o género encontrava-se distribuído da seguinte forma, como indica a tabela 2.1.

**Tabela 2.1:** *Distribuição por local, tipologia institucional e género dos participantes*

	Género Masculino	Género Feminino
IPSS - Torres Vedras	13	12
IPSS - Alcobaça	9	13
Escola Pública – Torres Vedras	9	10
Escola Pública – Torres Vedras	11	5
TOTAL	42	40

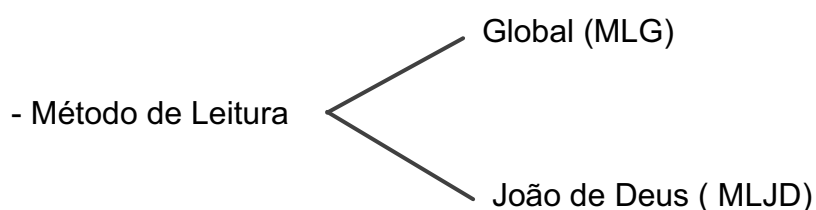
Verifica-se uma homogeneidade no total, uma vez que frequentam quarenta e dois rapazes e quarenta raparigas, nas quatro turmas.

## 2.2. *Design* e Variáveis do Estudo

O presente trabalho tem características de um estudo transversal e quantitativo. Este estudo foi realizado recorrendo à Análise Exploratória de Dados (Howell, 2010), como citado em Martins (2011), que reúne um conjunto de procedimentos que permitem decidir com segurança a que tipo de teste estatístico – paramétrico ou não-paramétrico – devemos recorrer para testar as hipóteses de investigação.

As variáveis deste estudo são:

1) Variáveis independentes:



2) Variáveis dependentes:

- Fluência da leitura
- Correção
- Compreensão da leitura

### 3) Variáveis de controlo:

- Medidas de Conhecimentos em Estudo do Meio e Matemática.
- Habilitações académicas dos pais

### 2.3. Procedimentos e Materiais Utilizados

As direcções das instituições foram contactadas e foi-lhes apresentado um pedido de autorização para a realização do presente estudo, explicitando os objetivos e os procedimentos envolvidos (Anexo A).

As professoras das quatro turmas foram contactadas e realizou-se um encontro informal com cada docente, para explicar os objetivos gerais do estudo, os procedimentos envolvidos e foi-lhes pedido que fizessem chegar aos encarregados de educação das crianças, uma carta explicitando os objetivos gerais da investigação e quais os procedimentos implicados.

Foi garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as informações. Foi solicitado aos pais e encarregados de educação o preenchimento de um documento de consentimento informado referente à autorização da realização do estudo com os seus filhos (Anexo B).

Foram calendarizados com as respetivas docentes quatro dias, um para cada turma, para a realização de sessões individuais.

As crianças nas quatro turmas foram avaliadas em função do seu nível de leitura atual, medido através do teste *Neale Analysis of Reading Ability* (Neale, 1976), adaptado por Rosa (1989), em estudo realizado com crianças portuguesas.

O teste mede a fluência, a correção e a compreensão leitora. Este teste é organizado por três textos com dificuldade crescente ao nível do vocabulário, o texto I (Anexo C), é composto por vinte e seis palavras, o texto II (Anexo D), por cinquenta e uma palavras e por último, o texto III (Anexo E), por setenta e cinco palavras.

Os três textos fazem-se acompanhar de uma ilustração alusiva à história.

Para cada texto foi criada uma grelha de registo, preenchida pela investigadora, onde se assinalam as diferentes tipologias dos erros (pronúncia, substituição, recusa, adição, omissão e inversão) e ainda o tempo de leitura, os scores de fluência e de compreensão (Anexo F, G e H).

Entende-se por erros de pronúncia, as palavras mal pronunciadas ou acentuadas incorretamente (estas devem ser anotadas foneticamente na grelha de registo). Erros de substituição, correspondem às palavras reais usadas em lugar da palavra presente na narrativa. Erros de recusa, são aqueles em que a criança pára por não ser capaz de ler, ou que manifeste a sua recusa dizendo que não quer ler. Erros de adição, dizem respeito às palavras que a criança introduz ao texto durante a sua leitura. Erros de omissão, dizem respeito às palavras que a criança omite durante a leitura do texto. Erros de inversão, são aqueles em que a criança troca a ordem de sílabas ou de palavras.

Todos os alunos iniciavam a leitura no texto I, de menor dificuldade. Quando o nível de correção mínima era atingido passava ao texto seguinte. Caso a criança no decorrer da sua leitura desse dezasseis ou mais erros num determinado texto não avançava para o texto seguinte.

O tempo de leitura foi registado para que depois se pudesse calcular a fluência (o número de palavras que compõe cada texto, era multiplicado por sessenta segundos e dividido pelo tempo de leitura efetuado pela criança em segundos).

Para apurar a compreensão, no final da leitura de cada texto foram colocadas questões relacionadas com o conteúdo do mesmo. No caso de a criança não responder à questão, o examinador passava para a questão seguinte sem fornecer a resposta correta à questão anterior. O texto I integra quatro questões de compreensão, os textos II e III têm o mesmo número de perguntas, oito.

No decorrer da realização das perguntas de compreensão de cada texto, não foi dado por parte do examinador qualquer feedback, relacionado com a correção das respostas.

Seguiram-se as instruções referidas no original do teste (Neale Analysis of Reading Ability, Neale, 1976).

No dia em que foram agendadas as sessões individuais para aplicação do teste de leitura, foram também entregues aos professores duas fichas, uma de Estudo do Meio (Anexo I) e outra da área da Matemática (Anexo J), para que os alunos as resolvessem individualmente.

#### **2.4. Caracterização Socioeconómica das Famílias**

No sentido de apurar possíveis diferenças no desempenho da criança na leitura, eventualmente explicáveis pelo impacto das habilitações académicas dos pais, foi realizado um levantamento do nível académico do pai e da mãe de cada criança.

Relativamente às habilitações literárias de mães e pais procedemos à sua distribuição por sete níveis distintos: 4º ano, 6º ano, 9º ano, 12º ano, Bacharelato, Licenciatura e Mestrado/Doutoramento. Na base de dados as habilitações foram classificadas por ordem crescente, à medida que a escolaridade sobe (Exemplo: 4º ano = 1; 6º ano = 2, ..., mestrado/doutoramento=7).

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

---

#### 3.1. Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste

Apenas foi possível apurar a fidedignidade dos itens respeitantes à variável Compreensão.

Aquela foi calculada tendo em conta as respostas dadas em todos os itens de compreensão nos três textos. A análise revelou que as respostas tinham em elevado nível de coerência interna ( $\alpha = .84$ ).

Como as restantes variáveis dependentes (Fluência e Correção) são totais, não é necessário calcular os índices de coerência interna.

A tabela 3.1 mostra o enviesamento das variáveis dependentes (Fluência, Correção e Compreensão).

**Tabela 3.1:** *Enviesamento das variáveis dependentes*

Variáveis	Enviesamento <i>Skewness</i>	Erro padrão Enviesamento	z	
<b>Fluência da Leitura</b>				
•T1	.504	.266	1.89	**
•T2	.661	.272	2.43	*
•T3	.763	.306	2.49	*
<b>Correção</b>				
•T1	2.119	.266	7,97	*
•T2	1.428	.266	5,37	*
•T3	1.16	.266	4.36	*
<b>Compreensão</b>				
•T1	-.295	.266	-1.11	**
•T2	-.029	-.266	-0.11	**
•T3	.854	.267	3.20	*

(\*) – Distribuição significativamente enviesada, ( $z > 1.96$ )

(\*\*) – Distribuição normal ( $z \leq 1.96$ )

Na análise de significância das diferenças de médias, serão usados testes paramétricos (t-test) com variáveis normalmente distribuídas e testes não-paramétricos (*Mann-Whitney U*) nas variáveis significativamente enviesadas.

### 3.2. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias no Texto I

Passamos a descrever a análise das médias (e desvios-padrão), bem como a significância das diferenças de médias no Pré-teste e nos Ganhos (diferença entre o Post-teste e o Pré-teste).

Foi realizado o teste de *Mann-Whitney U* no sentido de averiguar se as ordens médias entre os dois grupos (MLG e MLJD) independentes ao nível de uma variável dependente ordinal diferiam.

A tabela 3.2 mostra as médias e Desvios-padrão que foram obtidos, nos dois métodos de leitura.

**Tabela 3.2:** Média (e Desvios-padrão), no texto I

	Método Global (N= 35)			Método João de Deus (N= 47)		
	Fluência	Correção	Compreensão	Fluência	Correção	Compreensão
M	33,54	5,40	2,14	67,15	1,49	2,81
(DP)	(24,91)	(4,63)	(1,09)	(28,28)	(1,73)	(1,23)

Para analisar se as diferenças de médias eram significativas em função dos métodos, realizámos t-testes para as variáveis normalmente distribuídas (Fluência e Compreensão) e *Mann-Whitney U* para as que apresentavam uma distribuição enviesada (Correção).

A tabela seguinte, sintetiza os resultados que foram encontrados.

Fluência	$t(80) = -5,60, p < .001$
Correção	$Z = -5,08, p < .001$
Compreensão	$t(80) = -2,55, p < .01$

A análise efetuada permite concluir que há sempre uma significativa superioridade das crianças que aprendem a ler pelo MLJD quando comparadas com as que aprendem através do MLG.

### 3.3. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias no Texto II

A tabela 3.3 mostra as médias (e Desvios-padrão) que foram obtidas, nos dois métodos de leitura.

**Tabela 3.3:** Média (e Desvios-padrão), no texto II

	MLG (N= 31)			MLJD (N= 47)		
	Fluência	Correção	Compreensão	Fluência	Correção	Compreensão
M	27,64	11,83	2,97	51,55	3,81	4,53
(DP)	(22,05)	(10,23)	(2,75)	(21,35)	(4,25)	(2,25)

Para analisar se as diferenças de médias eram significativas em função dos métodos, realizámos t-testes para as variáveis normalmente distribuídas (Compreensão) e *Mann-Whitney U* para as que apresentavam uma distribuição enviesada (Fluência e Correção).

A tabela seguinte, sintetiza os resultados que foram encontrados.

Fluência	$Z = -4,85, p < .001$
Correção	$Z = -3,43, p < .001$
Compreensão	$t(80) = -2,82, p = .006$

A análise efetuada permite concluir que há sempre uma significativa superioridade das crianças que aprendem a ler pelo MLJD quando comparadas com as que aprendem através do MLG.

### 3.4. Análise das Médias (e Desvios-padrão) e Significância das Diferenças de Médias no Texto III

A tabela 3.4 mostra as médias (e Desvios-padrão) que foram obtidas, nos dois métodos de leitura.

**Tabela 3.4:** Média (e Desvios-padrão), no texto III

	MLG (N= 31)			MLJD (N= 47)		
	Fluência	Correção	Compreensão	Fluência	Correção	Compreensão
M	27,63	6,26	.59	39,40	7,06	1,49
(DP)	(14,88)	(8,69)	(1,16)	(14,61)	(5,73)	(1,32)

Para analisar se as diferenças de médias eram significativas em função dos métodos realizámos *Mann-Whitney U* dado que todas as variáveis manifestaram uma distribuição enviesada.

A tabela seguinte, sintetiza os resultados que foram encontrados.

Fluência	Z = -3,22, p =.001
Correção	Z = -2,0, p <.05
Compreensão	Z = -3,42, p =.001

A análise efetuada permite concluir que há sempre uma significativa superioridade das crianças que aprendem a ler pelo MLJD quando comparadas com as que aprendem através do MLG.

### **3.5. Análise da significância das diferenças de médias em Fluência, Correção e Compreensão, controlando eventuais diferenças de partida em Estudo do Meio e Matemática.**

Para analisar se as diferenças anteriormente encontradas ainda se mantinham significativas após controlar a variância explicada pelas variáveis de controlo – Medidas de Conhecimentos em Estudo do Meio e Matemática, realizaram-se ANCOVAS em que as variáveis dependentes eram Fluência (TI; TII; TIII), Correção (TI; TII; TIII) e a Compreensão (TI; TII; TIII), a variável dependente o Método de Leitura e as covariantes, Medidas de Conhecimentos em Estudo do Meio e Matemática.

Desta forma exclui-se a possibilidade de quaisquer diferenças encontradas se deverem apenas a diferenças de conhecimentos no nível de partida.

A análise revelou que:

- Nenhuma variância era explicada por eventuais diferenças de partida em Estudo do Meio.

- As diferenças de partida em Matemática, explicaram uma parte significativa da variância em todas as análises, à exceção da Correção no TIII e da Compreensão no TI.

- Após controlar a variância explicada pela Matemática verificou-se então que:

#### **3.5.1. Fluência**

• A variância explicada pelo método era ainda sempre significativa nas três medidas da Fluência [Texto I ( $F(1,57) = 8,39, p = .005$ ; Texto II ( $F(1,57) = 7,52, p = .008$ ; Texto III ( $F(1,57) = 8,98, p = .004$ )], mesmo após excluir a variância explicada por diferenças à partida, em conhecimentos de Matemática.

Em conclusão, as diferenças significativas encontradas para o MLJD, não podem ser atribuídas a diferenças de partida nos conhecimentos gerais, medidos através das provas de Estudo do Meio e de Matemática.

### **3.5.2. Correção**

- A variância explicada pelo método de leitura era significativa para a correção nos textos I e II, mas não no texto III [Texto I ( $F(1,78) = 21,91$ ,  $p < .001$ ; Texto II ( $F(1,78) = 15,23$ ,  $p < .001$ ; Texto III ( $F(1,78) = .231$ ,  $p = .632$ )].

Em conclusão as diferenças significativas encontradas para o MLJD não dependem do nível de partida em Matemática, nos textos I e II, mas tal não acontece no texto III.

Dito de outro modo, os leitores que apresentam o nível mais elevado de correção não são diferentes em função do método.

### **3.5.3. Compreensão**

- A variância explicada pelo método era significativa nas três medidas de Compreensão [Texto I ( $F(1,77) = 4,55$ ,  $p = .04$ ; Texto II ( $F(1,77) = 4,20$ ,  $p = .04$ ; Texto III ( $F(1,77) = 7,84$ ,  $p = .006$ )], mesmo após controlar estatisticamente eventuais diferenças em conhecimentos de Estudo do Meio e Matemática.

Em conclusão, as diferenças significativas encontradas para o MLJD não podem ser atribuídas a diferenças de partida nos conhecimentos escolares gerais de Estudo do Meio e Matemática.

### 3.6. Análise da Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade e Profissões dos Pais das crianças

#### 3.6.1. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães

**Tabela 3.6.1.** – *Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade das Mães*

	Habilitações das Mães	Frequência	Percentagem
Método de Leitura Global	Desconhecida	1	2.9%
	4º Ano	1	2.9%
	9º Ano	5	14.3%
	12º Ano	12	34.3%
	Bacharelato	1	2.9%
	Licenciatura	15	42.9%
	Mestrado/Doutoramento	1	2.9%
Método de Leitura João de Deus	6º Ano	4	8.5%
	9º Ano	6	12.8%
	12º Ano	19	40.4%
	Bacharelato	3	6.4%
	Licenciatura	14	29.8%
	Mestrado/Doutoramento	1	2.1%

Pela análise da tabela referente ao MLG pode verificar-se que em maior número se encontram as mães com Licenciatura, a seguir predominam as mães com o 12º ano de escolaridade. Assim, um grande número das mães das crianças que aprendem a ler pelo MLG possui habilitações académicas de nível superior.

Quanto ao MLJD pode verificar-se que em maior número se encontram as mães com o 12º ano de escolaridade e a seguir predominam as mães com Licenciatura. Assim, a maioria das mães das crianças que aprendem a ler pelo MLJD possui o 12º ano de escolaridade.

### 3.6.2. Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos Pais

**Tabela 3.6.2. – Frequência e Percentagem do Nível de Escolaridade dos Pais**

	Habilitações dos Pais	Frequência	Percentagem
Método de Leitura Global	Desconhecida	2	5.7%
	4º Ano	1	2.9%
	6º Ano	2	5.7%
	9º Ano	7	20.0%
	12º Ano	12	34.3%
	Licenciatura	10	28.6%
	Mestrado/Doutoramento	1	2.9%
Método de Leitura João de Deus	4º Ano	4	8.5%
	6º Ano	3	6.4%
	9º Ano	14	29.8%
	12º Ano	10	21.3%
	Bacharelato	1	2.1%
	Licenciatura	15	31.9%

Pela análise do Quadro referente ao MLG pode verificar-se que em maior número se encontram os pais como 12º ano de escolaridade e a seguir predominam os pais com Licenciatura.

Quanto ao MLJD pode verificar-se que em maior número se encontram os pais com Licenciatura e a seguir predominam os pais como 9º ano de escolaridade.

Usando os procedimentos anteriormente descritos calculou-se o índice médio de escolaridade das mães e dos pais, nos dois métodos. É o que apresentamos na tabela seguinte.

**Tabela 3.6.3. – Índice médio e (desvio-padrão) da escolaridade das mães e dos pais, em função dos métodos de leitura.**

	Método de Leitura Global (N= 35)		Método de Leitura João de Deus (N= 47)	
	Habilitações Académicas da Mãe	Habilitações Académicas do Pai	Habilitações Académicas da Mãe	Habilitações Académicas do Pai
M	4.71	4.03	4.43	3.98
(DP)	(1.47)	(1.76)	(1.33)	(1.64)

A tabela 3.6.3. sugere que não há diferenças no nível de habilitações literárias das mães e dos pais, em função dos métodos de leitura usados na aprendizagem dos seus filhos.

Para verificarmos se as diferenças eram significativas realizámos um t-teste para grupos independentes.

Os resultados confirmaram que não havia diferenças significativas nem nas habilitações da mãe ( $t(80) = .93, p = .36$ ) nem nas dos pais ( $t(80) = .13, p = .90$ ), nos dois métodos.

Em conclusão, não se poderão justificar as diferenças significativas anteriormente encontradas por impactos diferenciais das habilitações dos pais.

### **3.7. Síntese de Resultados**

1 – As crianças do primeiro ano de escolaridade que aprendem com o MLJD obtêm scores significativamente superiores em Fluência, Correção e Compreensão da leitura quando comparadas com crianças que aprendem segundo o MLG.

2 – Estas diferenças são independentes quer do nível de conhecimentos escolares gerais em Estudo do Meio e Matemática quer das habilitações dos pais.

3 – Apenas os melhores leitores nos dois métodos, que tinham um nível elevado de Correção, não apresentavam diferenças significativas nesta última variável, depois de se controlar o efeito de eventuais diferenças de conhecimentos escolares gerais (Estudo do Meio e Matemática).

## CAPÍTULO IV

### CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

---

#### 4.1. Conclusões e discussão

Com base nos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, vamos apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão.

Começámos por estudar se havia um efeito diferencial do método de leitura no desenvolvimento da competência da leitura fluente.

Tal como se evidenciou nos resultados, as crianças que aprenderam a ler segundo o MLJD obtiveram resultados significativamente superiores. Importa, por isso, procurar explicar a razão desta superioridade.

Para Santos & Navas (2002), a aprendizagem da leitura requer um ensino formal mesmo tratando-se de crianças inteligentes e saudáveis. Esta aprendizagem pode seguir diferentes métodos de ensino, baseados em distintos modelos teóricos de ensino da leitura.

O MLJD é aplicado a crianças a partir dos cinco anos de idade de uma forma formal, dando-lhes mais tempo na aquisição da competência da leitura.

Os alunos que aprenderam a ler pelo MLJD, na altura em que os dados foram recolhidos, já contavam com um ano e meio de aprendizagem da leitura, uma vez que a iniciaram aos cinco anos de idade.

O grupo de alunos que aprendeu a ler através do MLG beneficiava apenas de sete meses de aprendizagem da leitura. Esta diferença no tempo de iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, pode ter influenciado o resultado obtido.

O nível de leitura fluente que corresponde à terceira fase, designada de fase de automatização (Silva, 2003) requer a prática contínua até ao domínio da tarefa sem esforço consciente (Viana & Teixeira, 2002).

Atualmente verifica-se uma preocupação com o domínio da componente da leitura fluência, uma vez que Buesco *et al.* (2012), referem nas metas

curriculares para o primeiro ciclo, o objetivo de “ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos”. Este objetivo enumera diferentes indicadores para cada ano de escolaridade. No entanto, importa-nos salientar os mais significativos para o desenvolvimento da fluência leitora: “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto” (p.10). No segundo ano, “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto”(p.16). No terceiro ano, “ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto”(p.23). No quarto ano “ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto”(p.31).

Dados os valores encontrados no presente estudo, colocamos a questão de saber se estas metas são realistas. Por outro lado, a velocidade de leitura depende de muitos fatores, de entre os quais a complexidade do texto.

Seguidamente analisámos se havia um efeito diferencial do método de leitura no desenvolvimento da correção da mesma.

De forma semelhante, encontrou-se uma diferença significativa na correção para as crianças que aprenderam a ler através do MLJD.

Para a leitura ser eficaz é necessário que se comece por uma fase visual, seguida de uma fase alfabética, na qual os processos fonológicos são essenciais para o sucesso da leitura, terminando na fase ortográfica.

O MLJD privilegia todas estas fases e acima de tudo respeita o ritmo de cada criança. Com isto, a criança só aprenderá a letra seguinte, quando a anterior está sistematizada.

Também em relação a esta componente da leitura, a correção, a sistematização da leitura (treino), é um fator preponderante no automatismo da mesma. Assim o grupo de alunos que aprende a ler através do MLJD apresenta mais treino e sistematização do que o grupo de alunos que aprende a ler através do MLG.

Finalmente, procurámos perceber se havia um efeito diferencial do método de leitura no desenvolvimento da competência de compreensão.

Também aqui, as crianças que aprenderam segundo o MLJD mostraram resultados significativamente superiores.

O MLJD acentua o aspeto da compreensão, salienta as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. As palavras lidas pelas crianças, ativam esquemas da sua memória que a auxiliam na compreensão do seu significado. Desta forma a criança consegue fazer a integração das palavras lidas em contextos do mundo real.

Morais (1997), sugere que “o leitor hábil identifica as palavras na base de representações ortográficas e representações fonológicas” (p. 188). O reconhecimento das palavras é, então, o motor que comanda o processo da leitura. Os resultados da investigação confirmam uma relação entre a fluência, no reconhecimento das palavras e a compreensão de leitura.

Estanqueiro (1990), Goodman (1987) e Santos (2000) estabelecem uma associação significativa entre a velocidade leitora e a compreensão. A velocidade de leitura é considerada como um dos factores que favorece a captação da mensagem. A este propósito, Goodman (1987) afirma que “a leitura veloz está associada com alta compreensão, em parte porque, sendo mais céleres, os leitores não se distraem com as informações irrelevantes do texto” (p. 19).

Carvalho (2011), refere investigações realizadas por Lesgold, Resnick & Hammond (1985) que mostraram que a rapidez com que os alunos do primeiro ano do ensino básico identificavam palavras, permitia prever o nível de compreensão das frases no terceiro ano de escolaridade.

Assim, hipotetiza-se que, a significativa melhoria da compreensão das crianças que aprenderam a ler segundo o MLJD, pode estar relacionada com a grande diferença já evidenciada na fluência.

## **4.2. Limitações e Sugestões para estudos futuros**

Com base nos resultados obtidos consideramos interessante estabelecer futuras linhas de investigação com as quais podemos dar continuidade ao presente estudo. Assim, interessaria verificar, em que medida é que no final do primeiro ciclo do ensino básico, as diferenças verificadas no primeiro ano de escolaridade (ao nível da fluência, correção e compreensão) seriam ainda suscetíveis de ser encontradas.

Seria também relevante estudar, como evolui a leitura e a escrita, em função de diferentes métodos de aprendizagem da leitura, alguns não abordados neste estudo.

## **4.3. Recomendações finais**

Como docente do primeiro ciclo licenciada na Escola Superior de Educação João de Deus e a lecionar num Jardim-Escola João de Deus há mais de uma década, o método de leitura que utilizo limita-se ao MLJD. Tanto a minha formação superior, como a minha experiência profissional convergem na prática à utilização do MLJD.

Este método foi criado por João de Deus, considerado um dos maiores poetas portugueses de sentimentos filantrópicos e que também se notabilizou como pedagogo, pois foi ele que criou a Cartilha Maternal de João de Deus e instituiu o MLJD no nosso país. Dada a relevância da sua obra defendo que esta deveria ser conhecida, valorizada e aprendida na formação inicial de professores.

Independentemente das ideologias pedagógicas seguidas pelas diferentes instituições superiores de educação no nosso país, seria enriquecedor que todas contemplassem nos seus currículos, o estudo aberto dos diferentes métodos de leitura existentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). *Phonetic and analysis of speech and memory codes in beginning readers. Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Alegria, J. & M. J. (1989). *Analyse Segmentale et acquisition de la lecture*. In L. Rieben & C. Perfetti (eds.), *L'apprento lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Alves, C. (2003). *A expansão do método da Cartilha Maternal João de Deus em Portugal*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves-Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves-Martins, M., Valente, F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. Análise Psicológica I (XXI)*,pp.193-212.
- Anderson, R., Hiebert, E.; Scott, J. & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education, Commission on Education and Public Policy.
- Barros, M. A. (1998). *A avaliação de leitura como chave para a intervenção pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bártolo, V. (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem sílabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V.F.(2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa.
- Campagnolo, H. (1979). *João de Deus – Pedagogo Moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.

- Cardoso-Martins, C. (1991). *A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. Cadernos de Pesquisa, 76, 41-49.
- Carlos, L. M. L. (1993). *Método João de Deus e Método Analítico-Sintético na Perspectiva do Insucesso Escolar. Estudo Comparativo*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. (1990). *La pédagogie de João de Deus Ramos (1878/1953)*. Lisboa: Museu João de Deus.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Carvalho, A. (2012). Método João de Deus aprendizagem estruturada e progressiva. *O Guia para Pais e Educadores. Rev. Mensal*, nº56.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castanho, M. G. (2007). *The teaching of reading to first and second grade students in public schools of the Republic of Mozambique*. Post-doctoral research.
- Chall, J. S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant deviene lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993a). *A leitura e a escrita : processos e dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lecture, Escritura, Matemáticas*. Málaga. Editions Aljibe.
- Coltheart, M. (1979). *Phonological encoding in the lexicon decision task*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 31, 489-507.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editor.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Deus, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Ler*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.
- Deus, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lousã: Associação de Jardins Escolas João de Deus.
- Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a estudar - um guia para o sucesso na escola*. Porto: Texto Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, M. J. & Lopes, J. (1998). *O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita*. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis*. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- Goodman, K (1976). *Reading – a psycholinguistic guessing game*. In H. Singer e R. B. Ruddell (eds), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of language: from data to theory*. West Sussex, UK: Psychology Press.
- Marcelino, C. (2008), *Métodos de iniciação à leitura - Concepções e práticas de professores*, Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Marques, R. (1995), *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M & Valente, F. (2004). *Competência metalinguística e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino*

*diferentes*. *Abálise Psicológica I (XXII)*: 193-212. Lisboa. *Revista Análise Psicológica*.

- Martins, Carla (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber Decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mata, M. L. (2003). *Literacia familiar*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literatura Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Mezeix, P & Vistorcky, A. (1971). *Aprender à Lire*. Paris. A. Collin Bourrelier.
- Mialaret, G., (1974). *Técnicas de Educação: A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (2006/2007). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Mira, A. M. (1995). *João de Deus a actualidade do seu método ou Arte de Leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Monteiro, V. (1998). Programa tutorial em crianças do 4º ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica*, 16(2), 272-283.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a Par: Efeitos de um Programa Tutorial no Desempenho em Leitura, Motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neale, M. (1976). *Neale Analysis of Reading Ability*. Macmillan Education Ltd.

- Paz, M & Lebrero, M. T. (1991). *Como y cuando enseñar a ler y escribir*. Madrid: editorial Sintesis.
- Penner-Wilger, M. (2008). *Building and assessing reading fluency: Academy of reading with oral reading fluency*. Ottawa: AutoSkill International.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ribeiro, M. F. A. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Universidade do Minho.
- Rosa, J. (1989). *Paired Reading: a parents involvement project in the development of reading*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rosing, T. M. K. (2003). *A formação do professor e a questão da Leitura*. Brasil. Universidade de Passo Fundo (UPF). Editora Universitária.
- Ruivo, I. (2009). *Um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.
- Rumelhart, D. (1977). *Toward and interactive modelo f reading*. In Robert B. Ruddell; Martha Rapp Rudell & Harry Singer (eds), *Theoretical models and processes of readind* (4th Ed.). Newark: Internacional Reading Association.
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M., (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M., Navas, A.. *Terapia da linguagem escrita*. In: *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole, 2002. cap. 6, p. 191-223.

- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação /GEP.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, nº2, pp.51-64.Porto. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. Prefácio In F. L. Viana & M. Teixeira (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC/PNEP.

- Sim-Sim, I. & Viana, F.L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia (Essays in developmental psychology)*. Psychology Press, Hove, UK, and New-York, USA (Taylor & Francis).
- Stanovich, K. E., (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in Reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). *Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context*. Longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*. 76 (4), 668-677.
- Thouyarot, CH, (1971). *Lecture et conquête de la langue*. Paris. Hathan.
- Viana, F. L. (1998). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Braga. Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento (não publicada).
- Viana, F.L. (2002). *Analisar a Língua para Aprender a Ler: A Consciência (Meta)linguística e a Aprendizagem da Leitura*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº1.
- Viana, F.L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Asa Editores.

- Vigotski, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa. Ideias Virtuais.

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

**Anexo A** – Carta à Direção da Instituição

**Anexo B** – Carta aos Pais das Crianças

**Anexo C** – Texto I

**Anexo D** – Texto II

**Anexo E** – Texto III

**Anexo F** – Grelha de Registo (Texto I)

**Anexo G** – Grelha de Registo (Texto II)

**Anexo H** – Grelha de Registo ( Texto II)

**Anexo I** – Ficha de Estudo do Meio

**Anexo J** – Ficha de Matemática

## SIGLAS

---

**MLG** – Método de Leitura Global

**MLJD** – Método de Leitura João de Deus

## Anexo A

Exma. Senhora Diretora .....  
Do Agrupamento de Escolas .....

**Assunto:** Pedido de autorização de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado

O meu nome é Ana Rute da Silva Morais e exerço funções de Professora do 1º ciclo no Jardim-Escola João de Deus de Torres Vedras. Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Multideficiência: problemas graves de cognição, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na sequência deste curso terei de fazer um trabalho de investigação. O estudo que pretendo realizar tem como título “O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos, em crianças de seis anos”. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Far-se-á uma recolha de dados individual em relação à fluência, correção e compreensão da leitura, com recurso à leitura de textos simples. As crianças farão igualmente, na turma duas fichas, uma de matemática e outra de estudo do meio.

A sua aplicação está prevista para os meses de abril e maio de 2012.

Para a realização das tarefas com as crianças apresentarei carta com o pedido de autorização aos respetivos pais, cujo modelo junto se anexa.

O anonimato das crianças, da escola, das professoras e dos pais será assegurado.

Por este motivo, venho solicitar a V. Ex.a que se digne autorizar a realização deste Estudo em duas salas de primeiro ano, onde as professoras .....e .....o Método lecionam o Método Global para iniciação à leitura.

Caso exista alguma dúvida, poderão contactar comigo pessoalmente, através do telefone 96 7643483 ou do e-mail [arutemorais@hotmail.com](mailto:arutemorais@hotmail.com). Terei muito gosto em conversar convosco, sempre que necessitem de algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido.

Com os melhores cumprimentos

Torres Vedras, 20 de março de 2012

Exma. Senhora Diretora .....

Do Jardim-Escola .....

**Assunto:** Pedido de autorização de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado

O meu nome é Ana Rute da Silva Morais e exerço funções de Professora do 1º ciclo no Jardim-Escola João de Deus de Torres Vedras. Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Multideficiência: problemas graves de cognição, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na sequência deste curso terei de fazer um trabalho de investigação. O estudo que pretendo realizar tem como título “O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos, em crianças de seis anos”. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Far-se-á uma recolha de dados individual em relação à fluência, correção e compreensão da leitura, com recurso à leitura de textos simples. As crianças farão igualmente, na turma duas fichas, uma de matemática e outra de estudo do meio.

A sua aplicação está prevista para os meses de abril e maio de 2012.

Para a realização das tarefas com as crianças apresentarei carta com o pedido de autorização aos respetivos pais, cujo modelo junto se anexa.

O anonimato das crianças, da escola, das professoras e dos pais será assegurado.

Por este motivo, venho solicitar a V. Ex.a que se digne autorizar a realização deste Estudo na sala do primeiro ano.

Caso exista alguma dúvida, poderão contactar comigo pessoalmente, através do telefone 96 7643483 ou do e-mail [arutemorais@hotmail.com](mailto:arutemorais@hotmail.com). Terei muito gosto em conversar convosco, sempre que necessitem de algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido.

Com os melhores cumprimentos

Torres Vedras, 20 de março de 2012

Exmos. Pais

**Assunto:** Estudo sobre “O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos, em crianças de seis anos”.

O meu nome é Ana Rute da Silva Morais e sou Professora do 1º ciclo no Jardim-Escola João de Deus de Torres Vedras.

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Multideficiência: problemas graves de cognição, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Como requisito deste curso, terei de realizar um trabalho final de investigação. O estudo a realizar pretende identificar o efeito de diferentes Métodos de Leitura, em crianças de seis anos de idade. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Venho por este meio solicitar a vossa colaboração e pedir-vos autorização para que o/a vosso/a filho/a possa participar comigo, numa recolha de dados individual em relação à fluência, correção e compreensão da leitura, com recurso à leitura de textos simples. As crianças farão igualmente, na turma duas fichas, uma de matemática e outra de estudo do meio.

A participação do seu educando é voluntária. Os resultados deste estudo não têm qualquer interferência na avaliação escolar.

Mais acrescento, o anonimato das crianças, da escola, das professoras e dos pais será assegurado

Caso os pais tenham alguma dúvida, poderão contactar comigo pessoalmente, através do telefone 96 7643483 ou do e-mail [arutemorais@hotmail.com](mailto:arutemorais@hotmail.com). Terei muito gosto em conversar convosco, sempre que necessitem de algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido.

Certa de que poderei contar com a vossa ajuda e importante participação agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

A professora Torres Vedras, 20 de março de 2012

Nome do aluno(a) \_\_\_\_\_

Autorizo

Não autorizo

O meu educando a participar no estudo sobre “O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos, em crianças de seis anos”

\_\_\_\_\_  
(Assinatura E.E.)

Texto I



O pai dá uma caixa grande à Ana.

A Ana coloca a caixa na mesa.

Vê se é uma boneca.

Salta de lá um coelho bonito.

## Texto II

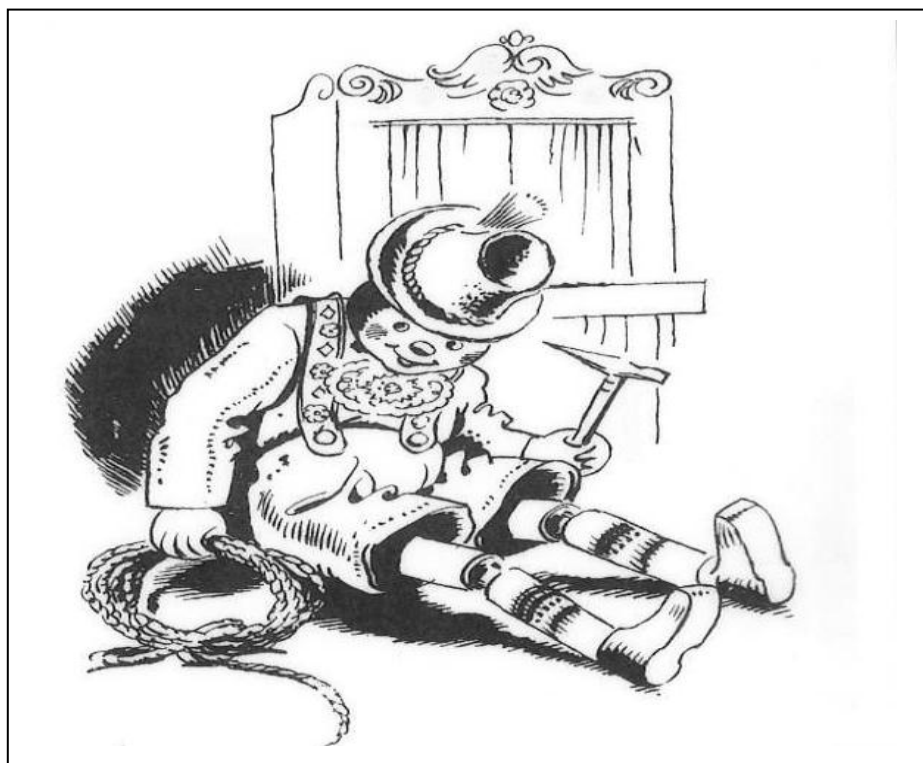


O João e a Ana estavam a pescar. De repente ouviram um grande barulho.

Um lenhador tinha caído no lago. Não podia nadar porque estava ferido.

As crianças tentaram puxá-lo para fora. Era muito pesado. Então o João segurou-lhe a cabeça fora da água e a Ana correu a pedir socorro.

## Textolll



O boneco articulado olhava para as crianças que estavam a arranjar o teatro de fantoches. Sentia-se inútil. Era poucas vezes escolhido para representar porque usava roupa esquisita. As crianças estavam a combinar a sua nova peça.

- Precisamos de uma pessoa corajosa para os salvamentos na montanha, explicou o rapaz.

Cada fantoche tentou parecer-se com o herói procurado. Todos aclamaram a escolha do rapaz. A caminho do palco lá ia o boneco articulado, tímido mas feliz.

Grelha de correção

Texto I

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Palavras que compõem o texto	Tipologia do Erro					
	Pronúncia	Substituição	Recusa	Adições	Omissões	Inversões
O						
pai						
dá						
uma						
caixa						
grande						
à						
Ana.						
A						
Ana						
coloca						
a						
caixa						
na						
mesa						
Vê						
se						
é						
uma						
boneca.						
Salta						
de						
lá						
um						
coelho						
Bonito.						
<b>TOTAL</b>						

Tempo de leitura: \_\_\_\_\_ Fluência: \_\_\_\_\_

<b>Compreensão:</b>	
<u>Questões</u>	<u>Respostas Obtidas</u>
1 – Quem deu a caixa à Ana?	
2 – Onde é que a Ana colocou a caixa?	
3 – O que é que ela pensava que estava na caixa?	
4 – Qual era a surpresa?	

**Anexo G**

Grelha de correção

Texto II

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Palavras que compõem o texto	Tipologia do Erro					
	Pronúncia	Substituição	Recusa	Adições	Omissões	Inversões
O						
João						
e						
a						
Ana						
estavam						
a						
pescar.						
De						
repente						
ouviram						
um						
grande						
barulho.						
Um						
lenhador						
tinha						
caído						
no						
lago.						
Não						
podia						
nadar						
porque						
estava						
ferido.						
As						
crianças						
tentaram						
puxá-lo						
para						
fora.						
Era						
muito						
pesado.						
Então						
o						

João						
segurou-lhe						
a						
cabeça						
fora						
de						
água						
e						
a						
Ana						
correu						
a						
pedir						
socorro.						
<b>TOTAL</b>						

Tempo de leitura: \_\_\_\_\_ Fluência: \_\_\_\_\_

<b>Compreensão:</b>	
<u>Questões</u>	<u>Respostas Obtidas</u>
1 – O que é que o João e a Ana estavam a fazer no lago?	
2 – O que é que eles ouviram?	
3 – O que é que tinha acontecido?	
4 – Porque é que o lenhador não podia nadar?	
5 – O que é que as crianças tentaram fazer?	
6 – Porque é que eles não conseguiram puxá-lo para fora?	
7 – Como é que o João ajudou o homem?	
8 – Como é que a Ana ajudou?	

Grelha de correção

Textolll

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Palavras que compõem o texto	Tipologia do Erro					
	Pronúncia	Substituição	Recusa	Adições	Omissões	Inversões
O						
boneco						
articulado						
olhava						
para						
as						
crianças						
que						
estavam						
a						
arranjar						
o						
teatro						
de						
fantoches.						
Sentia-se						
inútil.						
Era						
poucas						
vezes						
escolhido						
para						
representar						
porque						
usava						
roupa						
esquisita.						
As						
crianças						
estavam						
a						
combinar						
a						
sua						
nova						
peça.						

-Precisamos						
de						
uma						
pessoa						
corajosa						
para						
os						
salvamentos						
na						
Montanha,						
explicou						
o						
rapaz.						
Cada						
fantoches						
tentou						
parecer-se						
com						
o						
herói						
procurado.						
Todos						
aclamaram						
a						
escolha						
do						
rapaz.						
A						
caminho						
do						
palco						
lá						
ia						
o						
boneco						
articulado,						
tímido						
mas						
feliz.						

Tempo de leitura: \_\_\_\_\_ Fluência: \_\_\_\_\_

<b>Compreensão:</b>	
<u>Questões</u>	<u>Respostas Obtidas</u>
1 – O que é que o boneco articulado estava a ver no início da história?	
2 – Porque se sentia inútil?	
3 – Porque não foi escolhido o boneco articulado, mais vezes, para a peça de teatro?	
4 – Que tipo de herói queria o rapaz para a nova peça?	
5 – Que tipo de trabalho teria o herói que fazer na peça?	
6 – Que esperança tinham os fantoches?	
7 – Como sabemos que todos estavam contentes com o herói escolhido?	
8 – Como é que o boneco articulado se sentiu quando foi escolhido?	

Ficha de Estudo do Meio – 1º Ano

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2012

1. Assinala com um (x) o teu género.

Feminino  Masculino



2. Ordena com 1, 2, 3.

**O que fazes primeiro?**



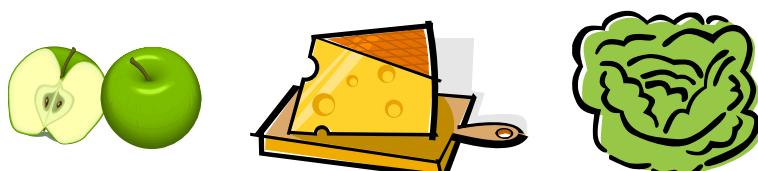
3. Rodeia os objetos.

**De que precisamos para lavar os dentes?**



4. Risca o que está errado em cada grupo.

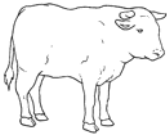
4.1 - Deves lavar:



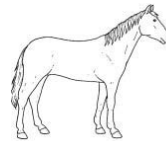
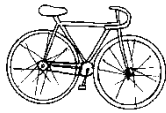
4.2 - Deves comer todos os dias:



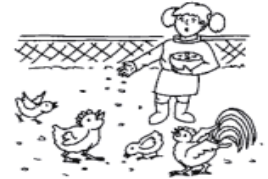
5. Rodeia os animais que estão virados para o lado esquerdo.



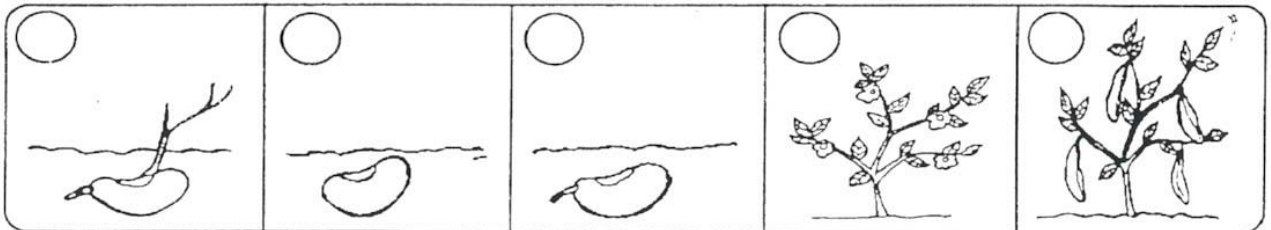
6. Rodeia os seres vivos:



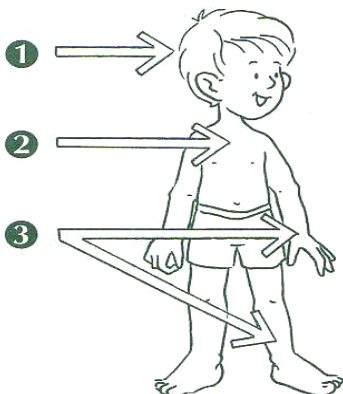
7. Pinta as imagens que mostram atitudes corretas.



8. Numera de 1 a 5 por ordem de crescimento.



9. O nosso corpo divide-se em três partes. Coloca 1,2,3 de forma correta.



○ tronco



○ membros



○ cabeça



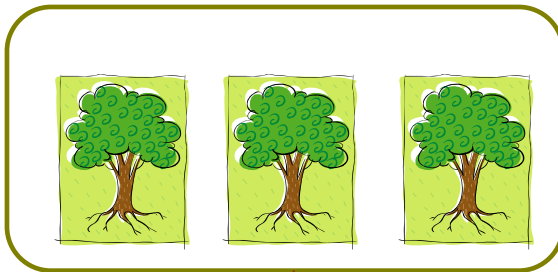
## Ficha de Matemática – 1º Ano

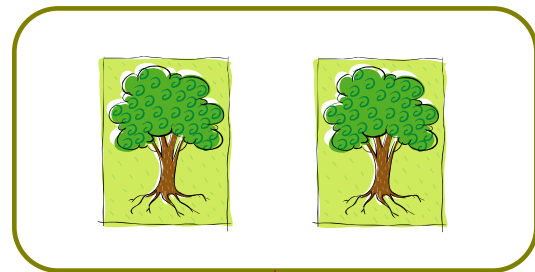
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2012

1. Pinta o número de velas que corresponde à tua idade.



2. Assinala com um (x) onde há menos árvores.






3. A Rita tinha 13 balões. Sete deles voaram.

Quantos balões ainda tem?

$$13 \square - 7 = \square$$

A Rita ainda tem \_\_\_\_ balões.

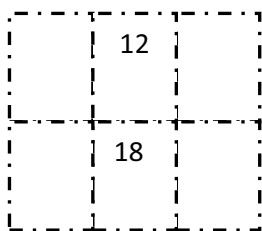
4. Rodeia o número menor.

18	14	15	13	12
----	----	----	----	----

5. Rodeia o número maior.

9	1	7	11	18
---	---	---	----	----

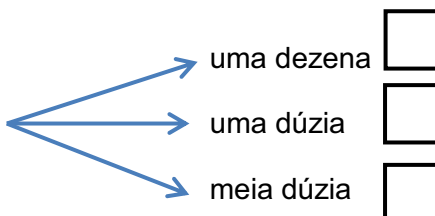
6. Escreve os números imediatamente antes e depois.



7. Coloca um (x) na opção correta:

Em casa tenho **12 livros**.

Os meus livros representam



uma dezena

uma dúzia

meia dúzia

8. A Ana tinha 7 flores.

Apanhou mais 6 flores.

Com quantas flores ficou a Ana?

$$\square + \square = \square$$

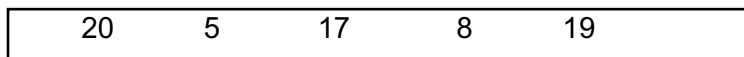
9. Observa a imagem:

9.1 - Quantas maçãs contas na árvore? \_\_\_\_\_

9.2 - Quantos coelhos vez na imagem? \_\_\_\_\_



10. Observa os números:



10.1- Coloca-os por ordem crescente:

\_\_\_\_\_

10.2- Coloca-os por ordem decrescente:

\_\_\_\_\_