



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Aprendizagem da Leitura e Consciência Fonológica:
O impacto do Método de Ensino

Rita Bon de Sousa

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese submetida como requisito parcial para obtenção de grau

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Educacional

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da
Professora Doutora Margarida Alves Alves Martins,
apresentada no ISPA – Instituto Universitário para
obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia
Educativa conforme o despacho da DGES n°
19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de
26 de Setembro de 2006

AGRADECIMENTOS

Alguns percursos são difíceis de percorrer. Por muito que nos façam crescer, são difíceis e dolorosos, e por vezes parece quase mais fácil voltar para trás do que seguir em frente. Obrigada a todos aqueles que me acompanharam neste percurso e o tornaram tão mais agradável. Obrigada por acreditarem em mim e não me deixarem voltar para trás.

Este trabalho exigiu dedicação e persistência e, foram muitos os momentos em que duvidei da minha capacidade de o terminar e de chegar ao fim. Sem o apoio do Henrique e da minha querida e amiga mãe todo este processo teria sido muito mais difícil. Muito obrigada pelo apoio incondicional. Obrigada a toda a minha família pelo acompanhamento e, em especial, à minha madrinha pelo apoio e estabilidade que me deu, acolhendo-me em sua casa e proporcionando-me um ambiente calmo e adequado para terminar este projeto.

Gostaria também de realçar os esclarecimentos e o apoio fundamental para a execução deste estudo, prestados pela minha orientadora e também orientadora de seminário, a Professora Margarida, que desde o primeiro dia me apoiou e entusiasmou para esta investigação, estando sempre disponível para as minhas dúvidas, o que me permitiu concluir este trabalho no momento desejado. Obrigada pela orientação Professora.

Por fim, gostaria de agradecer à Escola Prista Monteiro e à Escola António Nobre, pela colaboração no presente estudo. E, em especial às respetivas professoras: professora Fernanda e Professora Paula pela total disponibilidade e apoio.

RESUMO

O presente trabalho procurou analisar as relações entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras e, a aprendizagem da leitura no 1º ano de escolaridade, em função dos métodos de ensino da leitura e escrita. Participaram neste estudo 31 crianças, divididas em dois grupos, referentes aos dois métodos de ensino da leitura e escrita através dos quais foram alfabetizadas, o método fonémico e o método global. Os alunos foram avaliados em dois momentos: no final do 1º trimestre e no final do 3º trimestre. Foram avaliados ao nível do conhecimento do nome das letras, e da consciência fonológica no final do 1º trimestre; e novamente na consciência fonológica e, ao nível da fluência da leitura no final do 3º trimestre. Os resultados mostram que a evolução da consciência fonológica progride de forma diferente nos dois métodos, sendo que os alunos alfabetizados através do método fonémico de aprendizagem da leitura e da escrita revelaram um desenvolvimento da consciência fonológica mais positivo. Também os resultados ao nível da fluência de leitura foram significativamente diferentes, tendo o grupo pertencente ao método fonémico apresentado melhores resultados. Foram detetadas correlações entre a fluência de leitura e a consciência fonológica avaliadas no final do ano, em ambos os grupos, confirmando o que a maioria dos estudos tem observado. Foram também detetadas correlações entre o conhecimento do nome das letras e a fluência de leitura, nos dois grupos. Por último, verificou-se que existiam diferenças significativas entre os resultados dos dois grupos, na consciência silábica e na consciência fonémica.

Palavras-chave: Método de ensino da leitura e escrita, Leitura, 1º ano de escolaridade, Consciência Fonológica

ABSTRACT

The present study aimed to analyse the relations between the development of meta-linguistic skills, as phonological awareness, and letter-name knowledge, and learning to read in the 1st year of school, in relation to methods of teaching Reading and Writing. The participants were 31 children, divided into two groups, in reference to the two methods of teaching Reading and Writing, the phonemic method and the global method, to which they were subjected. The students were assessed twice during the school year as to their level of letter-name knowledge, and their level of phonological awareness. At the end of the school year, they were assessed as to their level of Reading. The findings show that the evolution of the phonological awareness progresses differently in the two teaching methods, and that the students who were alphabetized through the phonemic method of teaching Reading and Writing revealed a more positive development in their phonological awareness. As to the level of reading fluency, the findings were also significantly different, and the group belonging to the phonemic method revealed better results. Similarly to what most studies have observed, correlations were observed between reading fluency and phonological awareness, both assessed at the same moment. Correlations between letter-name knowledge at the beginning of the 1st years of school and reading fluency at the end of the school year were also observed. Finally, significant differences were observed between the two groups, in syllable awareness and in phoneme awareness.

Key-words: Methods of teaching Reading and Writing, Reading, 1st year of school, phonological awareness

INDÍCE

| | | |
|-------|--|-----------|
| I. | Introdução | 1 |
| II. | Enquadramento teórico | 3 |
| | 1. A leitura | 3 |
| | 2. Habilidades Metalinguísticas | 8 |
| | 2.1. A Consciência fonológica e o Nome das Letras..... | 8 |
| | 3. A Fluência de Leitura | 14 |
| | 4. Métodos de Ensino da Leitura | 15 |
| | 4.1 Métodos Fônicos ou Sintéticos | 16 |
| | 4.2 Métodos Globais ou Analíticos | 18 |
| | 4.3 Métodos Mistos ou Analítico-sintéticos..... | 19 |
| III. | Problemática, objetivos e hipóteses | 20 |
| IV. | Método | 23 |
| | 1. Delineamento do Estudo | 23 |
| | 2. Participantes | 23 |
| | 3. Instrumentos..... | 23 |
| | 3.1. Bateria de Provas Fonológicas | 24 |
| | 3.2. Conhecimento do Nome das Letras | 24 |
| | 3.3. QI não-verbal | 24 |
| | 3.4. Memória de Trabalho | 25 |
| | 3.5. Leitura | 25 |
| | 4. Procedimentos | 25 |
| V. | Análise dos Resultados | 27 |
| VI. | Discussão dos resultados | 37 |
| VII. | Considerações finais | 42 |
| VIII. | Bibliografia..... | 44 |
| IX. | Anexos | <u>47</u> |

INDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Fases consideradas pelos modelos de leitura | 7 |
| Tabela 2 - Frequências e percentagens do grau da nacionalidade dos pais dos alunos. . | 28 |
| Tabela 3 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura nos dois momentos de avaliação. | 29 |
| Tabela 4 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) das diferenças de resultados entre a primeira e a segunda avaliação na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura. | 30 |
| Tabela 5 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) dos resultados da segunda avaliação na prova de consciência fonológica e da fluência de leitura, em função do método de ensino da leitura. | 32 |
| Tabela 6 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) dos resultados da prova de conhecimento do nome das letras e da fluência de leitura, em função do método de ensino da leitura..... | 33 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Distribuição amostra em função do gênero e do método de ensino da leitura | 27 |
| Figura 2 - Gráfico de frequências do grau de escolaridade dos pais do método global | 27 |
| Figura 3 - Gráfico de frequências do grau de escolaridade dos pais do método fonémico | 28 |
| Figura 4 - Médias das diferenças de resultados entre a 1ª e a 2ª avaliação na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura. | 31 |
| Figura 5 - Médias do número de palavras lidas por minuto, em função do método de ensino da leitura. | 31 |
| Figura 6 - Gráfico de barras referente às médias dos resultados nas tarefas silábicas e fonémicas, em função do método de ensino. | 34 |
| Figura 7 - Caixa de bigodes da distribuição das tarefas silábicas | 34 |

I. INTRODUÇÃO

Nas sociedades atuais, aprender a ler e escrever é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica (Cunha, 2011).

O processamento de leitura é uma atividade fundamental na vida cotidiana da nossa sociedade; ler permite ao homem construir o seu próprio conhecimento, e proporciona-lhe o acesso a todo um vasto leque de conhecimentos acumulados pela humanidade, mantidos e transmitidos por meio da escrita (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). Trata-se de um processo complexo e através do qual é possível extrair informações gráficas de um enunciado, de forma a compreendê-lo e a reconstruir o seu significado (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). Este processo é aprendido e esta aprendizagem é denominada alfabetização. A alfabetização consiste na ação sobre o indivíduo que lhe permite aprender a ler e a escrever (Cárnio & Santos, 2005).

A língua é um sistema complexo que requer a ação coordenada de subsistemas que interagem entre si: o sistema da fonologia coordena os sons da fala em significados; e os significados fazem parte do sistema semântico. O sistema da gramática é referente à sintaxe e à morfologia (i.e.: a forma como as palavras e partes de palavras são combinados para transmitir significados diferentes). Por fim, a pragmática é o sistema referente ao uso da linguagem (Snowling, 2004).

Segundo Snowling (2004), o nosso sistema educacional parte do princípio de que quando as crianças entram para a escola, na maioria já são usuários competentes de sua língua nativa. No entanto, nesta perspectiva, aqueles que não são muito bons com as palavras começam em desvantagem; não só na fala e compreensão oral, mas também para aprender a ler; isto porque, a linguagem escrita tem por base as habilidades da linguagem oral (Snowling, 2004).

É necessário distinguir habilidades de fala de habilidades de linguagem quando se considera o desenvolvimento da alfabetização. Aprender a ler num sistema alfabético, como o Português, requer o desenvolvimento da relação grafema-fonema, entre os sons da fala e as letras (i.e.: princípio alfabético); e isso depende de habilidades de fala (Snowling, 2004). As competências linguísticas são necessários para entender os significados das palavras e frases, para integrá-los em textos e fazer inferências que vão além das palavras impressas (Snowling, 2004). Nos estágios iniciais da aprendizagem da leitura, a atenção das crianças é dedicada a percorrer o caminho do conhecimento fonológico (i.e.: desenvolvimento fonológico) (Snowling, 2004).

O presente estudo visa compreender a relação entre as habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da leitura, em dois métodos de ensino da leitura e da escrita distintos. O seu objetivo prende-se com a avaliação do desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do 1º ano de escolaridade em duas turmas alfabetizadas através de dois métodos de ensino da leitura e escrita. O método fonémico prioriza as relações grafema-fonema e o método global prioriza o conhecimento da palavra como um todo e não como um conjunto de unidade silábicas e fonémicas.

Este trabalho encontra-se organizado em 9 secções. Depois de uma breve introdução que serve o intuito de nos situar quanto à área de investigação, segue-se o enquadramento teórico, constituído por 4 capítulos, que aborda as características da leitura, a consciência fonológica, a fluência de leitura, e os métodos de ensino da leitura e escrita.

Ao longo desta secção são enunciados estudos realizados nas diferentes áreas da leitura e da escrita com o intuito de evidenciar e de melhor compreender a teoria exposta. A secção seguinte é dedicada à problemática, aos objetivos em estudo e às hipóteses que se pretendem inferir, segue-se a secção da metodologia utilizada nesta pesquisa. Aqui, é apresentado o delineamento exploratório; são caracterizados os participantes; são apresentados e caracterizados os instrumentos utilizados e ainda os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados. São posteriormente analisados na secção subsequente os resultados obtidos (através de análises estatísticas). Segue-se uma secção onde os resultados obtidos são posteriormente discutidos à luz dos resultados obtidos nas investigações anteriormente realizadas no mesmo âmbito que o presente estudo. Por fim, uma breve secção é dedicada às considerações finais, finalizando o presente trabalho as secções das referências bibliográficas e dos anexos.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A leitura

Segundo Sim-Sim (1997), os principais objetivos da leitura são, a extração de significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita. A prática de leitura nas crianças é de elevada importância e tem inúmeras vantagens: influencia o desempenho na linguagem oral e na elaboração da escrita, enriquece o vocabulário, aumenta o nível de informação e conhecimentos gerais, desenvolve o senso crítico, e desperta a curiosidade, a sensibilidade e o raciocínio (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009).

Segundo Cunha (2011), existe um número significativo de crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa que é a leitura e, conseqüentemente, dar resposta às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem, sendo frequente conhecer alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, condicionando todo o seu percurso académico e profissional. A aprendizagem da leitura e da escrita revela-se então uma temática que desperta um enorme interesse e que suscita a necessidade de investigação contínua, num processo de permanente atualização científica e pedagógica (Cunha, 2011).

Durante o período pré-escolar as crianças começam a desenvolver capacidades de análise da linguagem oral, a fala é analisada nos seus diversos segmentos (palavras, sílabas e fonemas) (Ramos, Nunes, & Sim-Sim, 2004).

Segundo Franco, Reis, e Gil, (2003), a linguagem escrita não se desenvolve de forma espontânea e universal como a linguagem oral, pelo contrário, é necessário o recurso ao ensino formal para o desenvolvimento de competências relacionadas com a extração de significados de cadeias gráficas, como é o caso da leitura.

A linguagem oral tem por base regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado (Franco, Reis, & Gil, 2003). A sua aquisição é realizada através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e formular/produzir linguagem (linguagem expressiva) (Franco, Reis, & Gil, 2003).

A leitura encontra-se relacionada permanentemente com as competências da linguagem oral, como as competências ao nível da compreensão oral (atribuição de significado a cadeias fónicas) e da expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado), bem como,

com as competências relacionadas com a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua (Sim-Sim, 1997). Quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita (Cunha, 2011).

A leitura envolve processos complexos de descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhe sobrepõem e conferem significado, constituindo a sua aprendizagem uma relação simbólica entre o que se ouve e diz, e entre o que se vê e lê (Cruz, 1999; cit. por Franco, Reis, & Gil, 2003).

De forma a melhor compreender o tema em questão vamos explorar um pouco a evolução das perspetivas que foram surgindo ao longo do tempo para explicar o processo de aquisição da leitura e, vamos focar-nos naquelas que parecem ter tido maior relevância.

Durante muito tempo, e numa perspetiva mais tradicional, a leitura foi encarada como sendo uma operação essencialmente perceptiva (visual e auditiva), para a qual era necessária uma certa maturação e pré-requisitos, como a aquisição de algumas aptidões psicológicas gerais, entre elas a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, e a organização do esquema corporal (Alves Martins & Niza, 1998; Mialaret, 1974; cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

No entanto, trabalhos desenvolvidos a partir dos anos 70 demonstraram algumas falhas e insuficiências nestes modelos. Isto porque, segundo Alves Martins e Niza (1998), o facto de as crianças terem capacidade de discriminar imagens não implica que sejam capazes de perceber as diferenças entre as letras (e.g.: p, b, d, q), os problemas que se colocam nesta situação parecem ser mais ao nível de compreensão do sistema escrito e não problemas de perceção. As crianças devem sim compreender quais as diferenças relevantes ou redundantes entre os diversos signos escritos. Surgem então novas investigações que se focam na análise das estratégias cognitivas presentes na atividade da leitura, tendo por pressuposto base que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases que ocorrem de uma forma fixa (Kavanagh & Mattingly, 1972; cit. por Alves Martins & Niza, 1998). Estas investigações deram origem a novos modelos teóricos que procuraram explicar os processos mentais que levam à compreensão de um texto escrito (Alves Martins & Niza, 1998).

As várias significações de leitura reúnem-se, portanto, em modelos de processamento da informação, podemos destacar os modelos ascendentes, descendentes e interativos (Cunha, 2011). De forma mais específica, os modelos ascendentes, valorizam a decifração, defendendo que a compreensão é consequência do reconhecimento das palavras (Cunha, 2011). Defendem ainda que a leitura implica um percurso linear e hierárquico, que parte de

processos psicológicos primários (e.g. juntar letras) na direção de processos cognitivos de ordem superior (e.g. produção de sentido), não tendo o contexto qualquer relevância (Alves Martins & Niza, 1998). A linguagem escrita é a codificação da linguagem oral, e a leitura é a capacidade de transformar esse código escrito numa mensagem com sentido. São num primeiro momento identificadas letras, que agrupadas formam sílabas, que por sua vez, agrupadas, formam palavras, e que dão origem a frases (Alves Martins & Niza, 1998). Tratava-se de uma simples leitura auditiva, na qual as letras teriam uma correspondente fonémica (correspondências grafo-fonológicas), originando sons que dariam acesso ao significado (Alves Martins & Niza, 1998). Uma perspectiva um pouco minimalista que autores como Mitchell (1982) e Johnston e McClelland (1973; cit. por Alves Martins & Niza, 1998), acreditam ser insuficiente.

Para estes autores, o contexto parece ser relevante na leitura, na medida em que, por exemplo, o tempo de reconhecimento de palavras relacionadas semanticamente é menor do que o de palavras não relacionadas (frases sem sentido), assim como o tempo de leitura de palavras é inferior ao tempo de leitura de não palavras (pseudo-palavras). Os autores acreditam que a correspondência grafo-fonológica não é a única forma de acesso ao significado (Alves Martins & Niza, 1998). Para mais, tal como referem Alves Martins e Niza (1998), não é certo que todas as letras sejam processadas aquando da leitura, o leitor pode também fazer o reconhecimento perceptivo da palavra como um todo.

Surgem em seguida os modelos descendentes propondo um processo inverso aos modelos ascendentes, acentuando primordialmente a noção de compreensão (Cunha, 2011). Enfatizam a importância dos processos mentais superiores como ponto de partida. Ler consiste em construir significado a partir de um texto, no mais curto espaço de tempo e com o mínimo esforço possível. Assim, o leitor, ao conhecer o contexto e com os seus conhecimentos prévios, faz antecipações do que está escrito que vai confirmando através de índices escritos (Alves Martins & Niza, 1998). Não existe portanto correspondência grafo-fonológica, mas sim um processo de identificação direta de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e de verificações das hipóteses produzidas (Alves Martins & Niza, 1998). No entanto, autores como Mitchell (1982) e Stanovich (1980; cit. por Alves Martins & Niza, 1998), apontam falhas a estas perspectivas, por não especificarem a importância das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática, semântica) para a leitura, mas também pelo facto de que, se são feitas predições, como é que o leitor reage ou melhora quando falha uma predição, e como faz para evitar este processo de falha? Como faria o leitor para ler então pseudo-palavras e palavras desconhecidas? Este processo parece ainda ser demorado e pouco automático. (Alves Martins & Niza, 1998).

De forma a contornar as falhas de ambos os modelos anteriores, surgem então os modelos interativos que apresentam uma perspectiva que integra as duas anteriores, discriminam a descodificação e a compreensão, mas acrescentam as experiências e expectativas que o leitor traz para o texto (Cunha, 2011). Assim, o leitor recorre em simultâneo e em interação, a dois sistemas paralelos de conhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Necessitando de ter conhecimentos sobre o tema que está a ler, e ainda, de dominar o código linguístico, para que, em função das características do texto a ler, escolha preferencialmente uma ou outra estratégia que melhor lhe sirva nesse contexto (Stanovich, 1980; cit. por Alves Martins & Niza, 1998).

No entanto, estes modelos parecem só se aplicar a leitores experientes, não podendo ser aplicados a fases iniciais da aprendizagem da leitura (Alves Martins & Niza, 1998). Como é feita então a leitura pelas crianças e leitores menos fluentes?

A partir dos anos 80 surgiram então modelos que procuravam estudar a evolução das estratégias utilizadas pelas crianças aquando da aprendizagem da leitura, descrevendo a aquisição da leitura em estádios ou fases, a partir da observação dos comportamentos de leitura das crianças durante o início do ensino formal. Marsh et al. (1981; cit. Alves Martins & Niza, 1998), apresentam então um modelo que defende que a aquisição da leitura é feita através de estratégias organizadas em diferentes estádios. O primeiro estádio «adivinhas linguísticas», é uma fase na qual a criança aprende a identificar algumas palavras específicas que se tornam o seu “vocabulário visual” (e.g. o seu nome, coca-cola etc.). Não havendo qualquer processo de descodificação de palavras, a criança reconhece as palavras através do contexto extra-linguístico, sem ter em conta as características gráficas de palavras, mas índices visuais (Alves Martins & Niza, 1998). Assim, as palavras não contextualizadas não são reconhecidas e lidas. O segundo estádio «rede de discriminação», no qual a criança reconhece um maior conjunto de palavras, e já começa a ter em conta alguns índices gráficos, que associa ao seu “vocabulário visual”, reconhece por exemplo a primeira letra da palavra e em contexto “lê” a palavra. No terceiro estádio «descodificação sequencial», a criança apoia-se na correspondência que conhece entre as letras e os sons, para reconhecer as palavras mais familiares. Em algumas palavras este processo origina não-palavras, no entanto quando estas estão contextualizadas a criança faz uma decodificação parcial da palavra e antecipa o final (e.g. A ana foi às co-compras) (Alves Martins & Niza, 1998). No quarto e último estádio, «descodificação hierárquica», a criança já recorre a regras mais complexas da correspondência entre sons e letras, tendo em conta as posições das letras (e.g. forma de pronunciar o “s” consoante a sua posição na palavra).

Surgem ainda mais modelos como os modelos de Ehri e Wilce (1985), o de Frith (1985) e finalmente o de Harris e Coltheart (1986) com diversos pontos em comum com o

anteriormente referido, no entanto com diferenças ao nível das explicações e dos estádios. Todos eles defendem portanto a existência de diferentes fases da aprendizagem da leitura. A tabela que figura abaixo ilustra os diferentes modelos e os seus princípios básicos.

Tabela 1 - *Fases consideradas pelos modelos acima referidos In Alves Martins & Niza, (1998), p. 139.*

| Ehri et al. (1985) 3 Fases | Frith (1985) 3 Fases | Harris et al. (1986) 4 Fases |
|---|---------------------------------------|---|
| Leitura por índices visuais | Estratégias logográficas | Vocabulário visual Rede de discriminação |
| Leitura por índices fonéticos | Estratégias alfabéticas | Descodificação fonológica |
| Leitura pelo uso sistemático do código | Estratégias ortográficas | Fase ortográfica |

Para uma melhor compreensão do quadro acima apresentado, analisemos de forma mais aprofundada as fases de desenvolvimento da leitura referidas pelos diversos autores. Numa primeira fase, a fase de “leitura por índices visuais”, “estratégias logográficas” e “vocabulário visual”, as crianças reconhecem um conjunto de palavras, sem recorrer a processos de descodificação, mas a índices visuais (e.g. primeira letra, forma global da palavras, traços salientes, dimensão da palavras) (Alves Martins & Niza, 1998). Em seguida surge a fase adicional de Harris et al. (1986), denominada fase de discriminação em rede, a criança recorre a alguns indicadores para ler palavras desconhecidas, associando-as a palavras conhecidas, palavras que fazem parte do seu vocabulário visual (Alves Martins & Niza, 1998). Numa segunda fase, a fase de “leitura por índices fonéticos”, “estratégias alfabéticas”, ou “descodificação fonológica”, a criança recorre a estratégias que apelam às correspondências grafema/ fonema, permitindo-lhe a descodificação de palavras desconhecidas (Alves Martins & Niza, 1998). Numa terceira fase, denominada fase “ortográfica”, de “leitura pelo uso sistemático do código”, ou de “estratégias ortográficas”, a criança substitui parcialmente a correspondência grafema/ fonema, pela utilização de regras mais complexas de correspondência entre sons e letras. Segundo alguns dos autores estas regras não são ensinadas, mas têm de ser descobertas pelas crianças, uma vez que se trata de regras implícitas e não passíveis de explicação (Alves Martins & Niza, 1998).

Autores contemporâneos, defendem que a aquisição da leitura não implica uma sequência tão rígida de diferentes fases, não sendo utilizada exclusivamente uma estratégia em cada fase, podendo-se simplesmente falar em estratégias preferenciais ou dominantes referentes a cada momento da aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998). Nem todos os

leitores recorrem às mesmas estratégias e, na perspetiva de Alves Martins e Niza (1998), é essa mesma flexibilidade de estratégias que origina um bom leitor.

Para Fijalkow (1993; cit. por Mata, 2002), a leitura e a escrita não são aprendizagens feitas separadamente ou uma após a outra, mas sim duas etapas de uma mesma aprendizagem, a da linguagem escrita. Na perspetiva de Goodman (1984, 1987, 1996b; cit. por Mata, 2002), um dos princípios da literacia é a aquisição dos princípios linguísticos, que emergem à medida que a criança descobre como a linguagem escrita é organizada, quais as suas unidades, características, entre outros aspetos, ou seja, com a tomada de consciência dos seus aspetos formais e também grafofonémicos, sintáticos, semânticos e ortográficos. Segundo Mata (2002), esta relação parece ser bastante evidente, uma vez que para a autora parece ser através dos múltiplos contactos, formais e informais, com a leitura e a escrita de uma forma direta ou indiretamente mediatizada pelos outros, que se vai dando a apreensão da linguagem escrita.

2. Habilidades Metalinguísticas

2.1. A Consciência fonológica e o Nome das Letras

O processo de descodificação do material escrito compreende dois processos principais: o visual e o fonológico (Franco, Reis, & Gil, 2003). O visual envolve as capacidades para discriminar, diferenciar, reter sequências e analisar um todo nos seus elementos componentes (letras), bem como a sintetização dos mesmos numa unidade total (palavra) (Franco, Reis, & Gil, 2003). O fonológico envolve as capacidades para discriminar, diferenciar e memorizar sons, bem como, ordená-los adequadamente (Cruz, 1999; cit. por Franco, Reis, & Gil, 2003).

O sistema alfabético de escrita da língua portuguesa é um sistema no qual as unidades da fala são codificadas na escrita através dos fonemas (Alves Martins & Niza, 1998). Cada fonema pode ser representado por mais do que uma letra, não sendo esta representação linear (e.g. «ch») e, nem sempre o mesmo fonema corresponde a uma mesma letra (e.g. «z» e «s»). As unidades de fala são representadas através de uma orientação temporal e espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo (Alves Martins & Niza, 1998). Segundo Alves Martins e Niza (1998) a tarefa de aprender a ler e escrever neste sistema alfabético implica um elevado nível de capacidades para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem e os seus aspetos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas. Segundo Silva (2004), a complexidade do princípio alfabético (e.g.: compreender de que todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas), requer da criança um nível de raciocínio conceptual

bastante sofisticado. A descoberta deste princípio constitui portanto, uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita (Silva, 2004).

No entanto, para uma adequada compreensão do princípio alfabético da escrita é necessária a descoberta do fonema, assim, a criança deve adquirir e desenvolver a consciência fonológica, que consiste numa habilidade metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e à manipulação cognitiva das suas representações (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). Trata-se uma competência necessária para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético, uma vez que, para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm que desenvolver, gradualmente, a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos (Silva, 2004).

Anteriormente algumas pesquisas apontavam para a consciência fonológica como fruto da introdução da criança no sistema de alfabetização formal, em contrapartida outros estudos apontavam para o oposto, sendo a consciência fonológica um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita alfabéticas, sendo encarada umas vezes como causa, outras vezes como resultado do método de ensino da leitura (Capovilla & Capovilla, 2000; Valente & Alves Martins, 2004). Atualmente, a consciência fonológica é vista como uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura, isto porque, a criança necessita de um nível mínimo de consciência fonológica para aceder ao código escrito com sucesso; para além disso, a aprendizagem da leitura irá desenvolver mais ainda esta competência, sugerindo assim uma relação recíproca (Valente & Alves Martins, 2004). Morais e col. (1979; cit. por Gombert, 1990) salientam os efeitos óbvios de aprender a ler sobre as capacidades fonológicas. Defendem que, se esses recursos são uma consequência da leitura, é precisamente porque constituem também um pré-requisito da mesma. Para Gombert (1990) são as capacidades metacognitivas que na realidade são necessárias para o início dos comportamentos da análise fonológica, um pré-requisito para aprender a ler.

O aparecimento em conjunto do comportamento metafonológico e das primeiras condutas de leitura, sugerem que ambos constituem uma atualização das mesmas competências e, que o que é suscetível de melhorar um deles deve também melhorar o outro (Gombert, 1990).

Antes de ser capaz de analisar uma palavra em relação aos seus componentes a criança aprende a relacioná-la com significados; assim, quando ouve a palavra gato pensa no gato como sendo o animal de uma família e não no facto de a palavra gato ser constituída pelos sons [g], [a], [t], [u] (Ramos, Nunes, & Sim-Sim, 2004). No entanto, à medida que se vai desenvolvendo a criança começa a compreender e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons e que estes podem ser mudados e manipulados (Ramos, Nunes, & Sim-

Sim, 2004). A consciência destes sons e esta capacidade de diferenciar os diferentes sons nas palavras é a chamada consciência fonológica (Ramos, Nunes, & Sim-Sim, 2004).

Este termo refere-se à consciência de unidades de sons, que podem ser sílabas, fonemas (Ramos, Nunes, & Sim-Sim, 2004). O domínio linguístico fonológico refere-se à estrutura dos sons da língua, sendo a capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e às suas respectivas combinações (Franco, Reis, & Gil, 2003). Assim, é esperado que, um indivíduo seja capaz de segmentar e reconstruir foneticamente e silabicamente; de discriminar palavras, fonemas e sílabas; repetir, detetar, corrigir, e explicar o erro fonémico e/ ou silábico de uma palavra ouvida; fazer autocorrecções na articulação e produção dos sons da fala; e por último utilizar rimas (Franco, Reis, & Gil, 2003).

A consciência fonológica constitui segundo Lima (2011), um forte preditor do sucesso na aprendizagem formal da leitura, o seu desenvolvimento influencia a capacidade dos alunos de efetuar correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, e por conseguinte descodificação leitora. A consciência fonológica refere-se à habilidade para de forma consciente analisar e manipular (mover, combinar ou suprimir) os componentes sonoros das palavras, nomeadamente rimas, sílabas e fonemas (Adams, 1998, Tunmer & Rohl, 1991; cit. por Silva, 2002, 2010). A capacidade de identificar os fonemas enquanto unidades distintas e separáveis tem sido fortemente associada ao sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. (Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; cit. por Silva, 2010).

O desenvolvimento da consciência fonémica parece estar relacionado com a aprendizagem formal e a escolaridade. Read e Col. (1986; cit. por Gombert, 1990) desenvolveram um estudo interessante que mostra a importância da escolaridade e do ensino no desenvolvimento da consciência fonológica. Participaram no estudo, adultos chineses agrupados em dois grupos, um composto por adultos que aprenderam a ler depois de 1949, e portanto na época em que na China foi introduzida a aprendizagem da leitura através do sistema de escrita alfabética, e um outro grupo composto por sujeitos mais velhos que aprenderam a ler apenas através dos tradicionais logográficos. Em tarefas de supressão e adição dum fonema inicial, o primeiro grupo apresentou uma taxa de sucesso de 83% enquanto que o segundo grupo apresentou uma taxa de 21%. Estes resultados podem ainda ser comparados aos resultados obtidos pelo estudo elaborado por Morais e Col. (1979; cit. por Gombert, 1990), que demonstram que, em tarefas semelhantes, um grupo de adultos analfabetos obteve uma taxa de sucesso de 19% e um grupo de adultos que aprendeu a ler na adolescência ou idade adulta obteve uma taxa de sucesso de 72%. Outros trabalhos efetuados com crianças (Morais, 1979; Hurdford et al., 1993; Perfetti et al., 1987; cit. por Alves Martins & Silva, 1999), revelaram que à entrada para a escola, as crianças apresentam fracas

desempenhos em tarefas fonêmicas e que esses resultados vão gradualmente melhorando à medida que as crianças vão dominando o código alfabético.

A consciência fonológica divide-se em três tipos: consciência silábica (ao isolar sílabas), consciência intrassilábica (ao isolar unidades dentro da sílaba) e consciência fonémica ou segmental (ao isolar sons da fala) (Cunha, 2011; Valente & Alves Martins, 2004).

Focando essencialmente a consciência silábica e a consciência fonémica, podemos definir a consciência silábica como sendo a capacidade de manipular as sílabas de uma palavra. O conceito de consciência fonémica corresponde especificamente à consciência explícita das unidades fonéticas da fala (Alves Martins & Silva, 1999).

Ao longo dos anos a consciência silábica tem sido avaliada através de rimas e, é pedido às crianças que as manipulem, no entanto, alguns autores contestam que não se trata especificamente de consciência silábica, mas sim de um comportamento intuitivo ao reconhecer que duas palavras rimam entre si (Gombert, 1990). Content e col. (1986; cit. por Gombert, 1990) efetuaram um estudo com crianças de 6 e 9 anos e concluíram que não existe qualquer correlação entre as taxas de sucesso em tarefas de julgamento de rimas e em outras tarefas mais específicas de manipulação de sílabas.

Um dos primeiros testes a abordar a manipulação silábica, através de tarefas nas quais era pedido às crianças que suprimissem a sílaba inicial ou final de uma palavra, foi o estudo de Rosner e Simon em 1971, no teste Auditory Analysis Test (Gombert, 1990). Os autores verificaram que no caso das tarefas de supressão da sílaba final, e portanto de repetição do resto da palavra, 80% dos sujeitos tiveram sucesso desde os 6 anos de idade e a totalidade dos sujeitos de 7 anos teve sucesso. No caso das tarefas de supressão da sílaba inicial e restituição das restantes sílabas da palavra, apenas 50% das crianças com 6 anos, e 75% das crianças com 7 anos teve sucesso nesta tarefa. Apenas com 9 anos de idade se verifica sucesso a 100%.

Relativamente às tarefas fonêmicas, seguem na mesma ordem de funcionamento, sendo pedido às crianças que suprimam o fonema inicial ou final. Segundo os estudos de Rosner e Simon (1971; cit. por Gombert, 1990), ainda relativos ao teste anteriormente referido, aquando de tarefas de supressão do fonema final, 20% das crianças com 6 anos de idade, 75% das crianças de 7 anos e a quase totalidade das crianças de 9 anos tiveram sucesso. Relativamente a tarefas de supressão do fonema inicial, apenas 7% das crianças aos 6 anos tiveram sucesso na tarefa, no entanto, as taxas de sucesso aumentaram muito aos 7 anos (70%) e aos 8 anos (90%).

Alegria e Morais (1979; cit. por Gombert, 1990), num estudo feito com alunos do 1º e 2º ano de escolaridade, no qual pediram aos alunos que num primeiro momento adicionassem um fonema ao início de uma palavra, e num segundo momento que retirassem o fonema

inicial a uma palavra, verificaram que a evolução da capacidade das crianças no 1º ano de manipular fonemas é notória.

A sílaba é considerada a unidade natural da segmentação do discurso, sendo mais fácil de identificar, e surgindo mais cedo do que a identificação do fonema (Gombert, 1990). Esta perspectiva parece fazer sentido uma vez que no caso dos fonemas é necessário que a criança decomponha esta unidade (i.e.: sílabas), em unidades mais pequenas, tornando a tarefa mais difícil.

Liberman (1973; cit. por Gombert, 1990) efetuou um estudo com crianças de 5, 6 e 7 anos no qual pediu às crianças que repetissem determinadas palavras e que, ao batessem na mesa com a mão tantas vezes quantas as sílabas das palavras. Numa prova com 12 itens foram contabilizadas como sucesso, as crianças que acertavam em pelo menos 6 itens. Os resultados mostraram que com 5 anos 46% das crianças tiveram sucesso, com 6 anos 48% das crianças e por fim com 9 anos 90% das crianças teve sucesso. Em seguida o autor procedeu da mesma forma pedindo às crianças que fizessem o mesmo processo, mas que batessem na mesa a cada fonema que ouviam, sendo que as palavras eram monossilábicas (1 a 3 fonemas). As taxas de sucesso foram medidas da mesma forma e, 0% aos 5 anos, 17% aos 6 anos e 70% aos 7 anos. Hakes (1980; cit. por Gombert, 1990), reproduziu cuidadosamente o estudo e encontrou resultados ligeiramente superiores, 10% aos 4-5 anos, 30% aos 5-6 anos, 85% aos 6-7, 95% aos 7-8 anos e 100% aos 8-9 anos. Assim, estas capacidades parecem ser conseguidas por volta dos 6-7 anos (Gombert, 1990).

As formas mais evoluídas da consciência fonológica, as quais incluem a consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos, requerem alguma modalidade de instrução expressamente orientada para esse efeito (Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Alegria & Morais, 1989; cit. por Silva, 2004), que é o foco do método de ensino fonomímico.

A consciência das sílabas pode desenvolver-se independentemente da aprendizagem da leitura; assim, as crianças de idade pré-escolar conseguem ter sucesso em tarefas que implicam a manipulação de unidades silábicas (Liberman et al., 1974; cit. por Alves Martins & Silva, 1999).

A maioria das crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, quer sejam disléxicas ou não, apresentam défices em habilidades fonológicas (consciência fonológica), isto é, na utilização das representações da fala e/ou da escrita que se referem a aspetos da forma abstrata da pronúncia das palavras (Teles, 2007).

Para uma melhor compreensão das dificuldades hoje encontradas pelos leitores emergentes, Wolf e Bowers (1999; cit. por Albuquerque & Simões, 2009) propõem uma nova perspectiva das dificuldades na aprendizagem da leitura; trata-se da hipótese do duplo défice,

que refere que os processos fonológicos e os processos envolvidos na nomeação rápida constituem as duas grandes fontes de dificuldades na leitura; os autores referem ainda que é possível classificar os maus leitores, de acordo com a presença isolada ou simultânea dos défices mencionados.

Existem outras habilidades metalinguísticas importantes para o processo de aprendizagem da leitura como a consciência morfológica, que é definida como a capacidade para refletir sobre a estrutura morfológica das palavras, e que é fundamental para o processo da aquisição da ortografia. Os morfemas são unidades mínimas de significado (incluindo, palavras base, sufixos e prefixos) que facilitam os processos de leitura e escrita.

A consciência sintática implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle deliberado de sua aplicação (Gombert, 1992; cit. por Correa, 2005). Mais especificamente, diz respeito à reflexão e controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases (Correa, 2005).

Segundo Valente e Alves Martins (2004), a investigação tem revelado que o principal obstáculo a ultrapassar pelas crianças aquando da aprendizagem da leitura é a aquisição do princípio alfabético. Para a apropriação deste princípio a criança precisa compreender que as palavras podem ser analisadas em sequências de fonemas (unidades linguísticas sem uma base física simples que permita identificá-las) e de estabelecer as correspondências entre letras e sons (Valente & Alves Martins, 2004). Na perspetiva dos autores, o conhecimento do nome das letras (nomes que frequentemente sugerem os fonemas que representam), pode facilitar a descoberta das correspondências grafo-fonémicas. Os autores ressaltam que, no caso particular da Língua Portuguesa, a maioria dos nomes das letras contemplam pelo menos um dos sons que lhes correspondem, embora não contenham outros, pois alguns grafemas representam mais do que um fonema (à letra “s” corresponde o fonema /s/ e o fonema /z/) e o inverso também é verdadeiro, ou seja, alguns fonemas são representados por mais do que um grafema (ao fonema /s/ correspondem os grafemas “s”, “c” ou “ç”). Em diversas investigações com crianças portuguesas (Alves Alves Martins, 1996; Alves Martins e Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale e Cary, 1998, cit.1 por Alves Martins e Valente, 2004), o número de letras conhecidas revelou ser o melhor preditor dos resultados em leitura. Segundo Lourenço e Alves Martins (2010), o conhecimento do nome das letras e a consciência fonológica, entre outros aspetos, são cruciais para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Num estudo elaborado por Muter, Snowling, e Stevenson (in press; cit. por Snowling, 2004), com 90 crianças com idades entre 4 anos 9 meses e 6 anos e 9 meses, avaliados anualmente em testes de conhecimento do nome das letras, reconhecimento de palavras e consciência fonológica, verificou-se que as crianças que entram na escola já conhecendo o

nome das letras e sendo capaz de segmentar palavras faladas em sons têm melhores resultados na leitura de palavras.

Diversos estudos, afirmam que o conhecimento do nome das letras parece potencializar também o desenvolvimento de habilidades fonológicas (Silva, 2003; Treiman, 1998; cit., por Lourenço & Alves Martins, 2010). Num estudo elaborado por Cardoso-Martins e Batista (2005) com 20 crianças entre os 4 e 5 anos que frequentava o pré-escolar numa escola brasileira, verificou-se que as crianças recorriam ao conhecimento do nome das letras para relacionar a escrita e a fala. Em especial, quando o nome da letra era diretamente detetado na pronúncia da palavra (e.g.: palavra “dedo”, em que o nome da letra “d” pode ser ouvido na pronúncia da palavra) (Cardoso-Martins & Batista, 2005).

3. A Fluência de Leitura

Segundo Sim-Sim (1997), uma boa capacidade de leitura tem por base a fluência da mesma, que se traduz na rapidez de decifração, de precisão e eficiência na extração do significado do material lido. O desenvolvimento da fluência de leitura tem por base um treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo demorado de tradução letra-som, conduzindo a um rápido acesso à compreensão do texto através do imediato reconhecimento das palavras.

No início da aquisição da leitura, as crianças decifram o texto de forma lenta e não-automática, ignorando frequentemente a pontuação, a entoação e expressando-se de forma monótono (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). No entanto, com o desenvolvimento das habilidades de leitura, a sua leitura torna-se mais fluente, a não ser nos casos de crianças que apresentem dificuldades de leitura, nas quais o alcance dessa fluência é mais difícil (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009).

A fluência na leitura é bastante relevante, uma vez que à medida que a percepção das sequências de letras se torna mais automática, a atenção aos processos primários de decodificação visual diminui, permitindo redirecionar a atenção, e dar uma maior atenção a outros aspetos do processamento de leitura, como a semântica, fundamental a uma boa compreensão da leitura (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). Para ler é necessário que a criança seja capaz de descodificar a mensagem escrita e compreendê-la, através da descodificação das palavras, da leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço (Teles, 2007).

Num estudo efetuado por Reis, Faísca, Castro, e Petersson (2011), com 568 alunos do 2º ao 4º ano do primeiro ciclo do Ensino Básico, avaliou-se o impacto de capacidades de

processamento fonológico, nomeação rápida, conhecimento letra-som e vocabulário e, de capacidades cognitivas mais gerais (inteligência não-verbal e memória de trabalho), na exatidão e velocidade da leitura. Os autores concluíram que a consciência fonológica permanece o preditor mais importante da exatidão e fluência da leitura, no entanto, seu peso parece decrescer à medida que a escolaridade aumenta. Os autores observaram também que, à medida que o contributo da consciência fonológica para a explicação da velocidade de leitura diminuía, aumentava o contributo de outras variáveis mais associadas ao automatismo e reconhecimento lexical, tais como a nomeação rápida e o vocabulário.

Numerosos estudos evidenciam que provas de nomeação rápida diferenciam, consistentemente, grupos de crianças e jovens com dislexia ou dificuldades de aprendizagem na leitura e grupos de crianças e jovens sem nenhuma problemática identificada (Bowers & Swanson, 1991; Korhonen, 1995; Korkman, Kirk, & Kemp, 1998; Savage, Frederickson, Goodwin, Patni, Smith, & Tuersley, 2005; Wolf, Bally, & Morris, 1986; cit. por Albuquerque & Simões, 2009).

4. Métodos de Ensino da Leitura

As metodologias de ensino de leitura concentram-se em dois grandes polos: um dá primazia a estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas) e outro privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias globais) (Cunha, 2011). No entanto há que ter ainda em conta os modelos mistos, analítico-sintéticos que se encontram um pouco um pouco entre os dois anteriores (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Segundo Alves Martins e Valente (2004), o estudo das relações entre a aprendizagem da leitura e escrita, os métodos de ensino e o desenvolvimento de competências fonológicas têm vindo a gerar grande controvérsia e suscita elevado interesse na investigação a este nível.

Ensinar leitura e escrita tem sempre que envolver o domínio das relações grafemas e fonemas, e os diferentes métodos envolvem as duas operações mentais básicas de análise e síntese (Dias & Cristin, 1980; cit. por Viana, Ribeiro, & Santos 2007). A diferença entre métodos reside no sentido, e no ponto de partida adoptado, sendo que uns consideram o fonema como o ponto de partida e outros consideram-no o ponto de chegada (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Alegria, Pignot e Morais (1982, cit. por Valente & Alves Martins, 2004) observaram que crianças alfabetizadas segundo um método global apresentavam um desempenho médio muito mais fraco numa tarefa de inversão de fonemas do que as alfabetizadas através de um método fónico. Por sua vez, Morais (1994; cit. por Valente & Alves Martins, 2004), com base

em estudos efetuados, defendeu que apenas o ensino explícito das correspondências grafema-fonema, desde o início da aprendizagem da linguagem escrita, pode promover o desenvolvimento da consciência fonémica e conduzir as crianças à descoberta do princípio alfabético.

Relativamente à consciência fonémica estudos desenvolvidos por Alegria e Col. (1982; cit. por Gombert, 1990), mostram que no início da aprendizagem da leitura, é possível verificar diferenças importantes entre os métodos de ensino da leitura. Os alunos que aprendem a ler através de um método global apresentam uma performance muito inferior nas taxas de manipulação de fonemas (15% de sucesso), comparativamente com crianças que aprendem a ler através de um método silábico (58% de sucesso).

4.1 Métodos Fónicos ou Sintéticos

Os métodos fónicos ou sintéticos, classificados dentro dos modelos ascendentes, atribuem grande importância à descodificação, dando ênfase às correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir de elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos) (Cunha, 2011; Valente & Alves Martins, 2004; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Partimos assim de componentes simples (grafemas, sílabas), a componentes mais complexas (palavras, frases e textos), para mais tarde combiná-las (Rego, 1995; Valente & Alves Martins, 2004; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Este tipo de metodologias insiste, sobretudo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo (Valente & Alves Martins, 2004; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). A tónica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som), sendo necessário que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos (Pereira, 2009; cit. por Cunha, 2011). Dentro dos métodos fónicos podemos destacar três vertentes: alfabética, fonémica e silábica (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). No caso da vertente alfabética a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, no caso da fonémica substitui o nome das letras pelo seu som. Neste caso o processo de aprendizagem da leitura inicia-se pelo fonema e pela associação à sua representação gráfica (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Segundo Cunha (2011), os métodos fónicos priorizam alguns aspetos a seguir, como, a pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas; as grafias de formas semelhantes devem ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre elas; ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver

bem memorizada; e por fim, iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincide com a pronúncia.

Um exemplo deste tipo de metodologias é o Método Fonomínico Paula Teles. Segundo Teles (2007), para ler, isto é, descodificar o código escrito, a criança necessita ter o conhecimento consciente de que a fala é formada por palavras, isto é, consciência das unidades léxicas; de que as palavras são formadas por sílabas, isto é, ter consciência silábica; de que as sílabas são formadas por fonemas, isto é, ter consciência fonémica; e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, têm um nome e representam um som da linguagem oral, isto é, ter consciência do princípio alfabético. O Método Fonomínico Paula Teles é um método fônico e multissensorial de desenvolvimento de competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita (Cunha, 2011). Destina-se às crianças com um percurso normal de desenvolvimento, mas também, e sobretudo, às crianças com dificuldades específicas nesta área de aprendizagem.

É atribuída relevância ao princípio alfabético tendo em consideração o necessário desenvolvimento da Consciência Fonológica, nomeadamente da Consciência Silábica e Fonémica (Cunha, 2011). É também reforçado o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas recorrendo ao treino da fusão fonémica, operação fundamental da leitura (Cunha, 2011).

É feito com especial sistematização o treino de leitura sequencial de sílabas com a finalidade de conseguir uma descodificação acelerada e automática das palavras escritas, competência essencial para aceder à compreensão do texto (Cunha, 2011). Para ler é necessário que a criança seja capaz de descodificar a mensagem escrita e compreendê-la, através da descodificação das palavras, da leitura fluente, isto é, sem atenção consciente e com o dispêndio mínimo de esforço (Teles, 2007).

A consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva) é fundamental para o sucesso na leitura e na escrita (Cunha, 2011). Mais especificamente, a estimulação da consciência fonológica (de palavra, silábica, intrassilábica e segmental/ fonémica) é fundamental para facilitar a aprendizagem do registo dos sons através do sistema alfabético (Cunha, 2011). As crianças com dificuldades na leitura, dislexia, apresentam frequentemente dificuldades na escrita, disortografia, observando-se um padrão de erros semelhantes em ambas as tarefas de leitura e escrita (Teles, 2007). No entanto, há que ter em conta que escrever não é a operação do ler, é uma competência com um grau de complexidade muito superior, porque, para ortografar corretamente é necessário saber identificar os fonemas constituintes das palavras; saber codificar os fonemas em grafemas; conhecer as regras ortográficas e tê-las guardado na memória (léxico ortográfico); conhecer as

regras ortográficas de, todas as palavras que contém fonemas que, podem ser representados por diferentes grafemas (Teles, 2007).

4.2 Métodos Globais ou Analíticos

Os métodos globais atribuem maior ênfase à compreensão, sendo a leitura considerada um processo de identificação global de frases e palavras (Cunha, 2011; Valente & Alves Martins, 2004). Podem ser classificados dentro dos modelos descendentes (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Recorre-se a antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas (Cunha, 2011; Valente & Alves Martins, 2004). Segundo Valente e Alves Martins (2004), parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Num sentido oposto ao dos métodos fónicos. Assim, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras e, só mais tarde, através de análises sucessivas, a criança descobre as unidades linguísticas mais simples (Valente & Alves Martins, 2004). Também nos modelos globais podemos destacar diferentes variantes, assim, o ponto de partida pode ser um registo escrito de produções orais da criança (global natural); podem também ser frases de seleção controlada (global de frases); ou por último, podem ser palavras previamente seleccionadas (global de palavras) (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Para os defensores do método analítico, a leitura é um ato global e ideovisual (Cunha, 2011). De acordo com a Direcção Geral do Ensino Básico (1978; cit. por Cunha, 2011), o método das 28 palavras é um método analítico que parte da palavra, considerada como um todo, sem descer à análise dos seus elementos. Posteriormente, surge a decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-tipo (Cunha, 2011). Com essas sílabas, compõem-se novas palavras e, a criança começa a sentir prazer em ler e em descobrir novas palavras com as sílabas previamente conhecidas (Cunha, 2011).

Pereira (2011; cit. por Cunha, 2011) descreve o método global como sendo um método que parte do geral para o particular e, com bons resultados em crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita provocadas, por exemplo, por défice cognitivo.

Alegria e Col. (1982; cit. por Gombert, 1990), elaboraram um estudo com resultados que mostram que numa população de alunos do 1º ano de escolaridade que aprendeu a ler através do método global, apenas 13% dos alunos fazem progressos significativos entre o início e o fim do ano em tarefas de supressão da consoante inicial de uma palavra (fonema). Os restantes alunos falham este teste tanto no início como no final do ano.

Alegria e Col. (1982; cit. por Gombert, 1990), efetuaram estudos que demonstram que os alunos que aprendem a ler através de um método global apresentam uma performance

muito inferior nas taxas de manipulação de fonemas (15% de sucesso), comparativamente com crianças que aprendem a ler através de um método silábico (58% de sucesso).

4.3 Métodos Mistos ou Analítico-sintéticos

Os métodos mistos ou analítico-sintéticos inserem-se nos modelos interativos e defendem que aquando da aprendizagem da leitura e escrita, a criança deve utilizar duas fontes de informação: a visual e a não visual (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Dão ênfase não só ao recurso das regras de conversão grafema/fonema, mas também à extração de significado, tendo por base o raciocínio, a memória, e as antecipações (hipóteses/ deduções), que a criança faz durante a leitura e que se relacionam diretamente com os conhecimentos prévios que a criança tem do mundo que a rodeia (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Um estudo elaborado por Chall (1967; 1983; cit. por Viana, Ribeiro, & Santos, 2007), comparava dois grupos de crianças com metodologias de ensino (fónica e global) e, concluiu que as crianças ensinadas pelo método global, mais cedo mostravam compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; para mais, concluiu que as crianças ensinadas pela metodologia fónica apresentavam avanços no reconhecimento de palavras, no entanto, no final do 2º ano de escolaridade alcançavam as outras ao nível da leitura silenciosa, velocidade de leitura, compreensão e vocabulário .

III. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

A aprendizagem da leitura é um dos processos fundamentais do programa do primeiro ano de escolaridade em Portugal. No entanto, tal como referimos anteriormente, é um processo muito exigente para as crianças, que aprendem a um ritmo muito particular, umas mais facilmente e outras com dificuldades maiores. No entanto, esta aprendizagem é fundamental para um bom desempenho global ao longo de todo o processo educativo. Segundo Silva (2010), o futuro de crianças com dificuldades nestas aprendizagens primordiais do primeiro ciclo, pode ficar comprometido, uma vez que as competências de literacia são fundamentais para o sucesso na vida. Aprender a ler é uma das maiores aquisições da infância de uma criança, ao ouvir-se ler com fluência e expressão a criança sente uma enorme alegria que é reforçada pela reação positiva dos pais e educadores (Teles, 2007). As crianças que têm dificuldades aquando deste processo sentem à partida que são menos competentes do que as outras crianças nesta grande aquisição, que tanto impacto tem na escola nos primeiros anos de escolaridade.

Na língua portuguesa, a leitura e a escrita, constituem segundo Morgado (1999), “o chão e o esqueleto de todos os saberes”. Segundo o autor estas «ferramentas», merecem especial atenção, uma vez que se trata da base da generalidade das aprendizagens. Por exemplo, relativamente à escrita, o respeito pelas convenções ortográficas implica conhecimentos sobre as relações entre letras e sons, mas também a compreensão de como as relações entre as letras e os sons dependem de restrições contextuais ou restrições morfológicas (Silva, 2010). Para Silva (2007), o domínio da ortografia convencional requer uma evolução estratégica a qual permite que a criança deixe de se apoiar exclusivamente nas propriedades fonológicas das palavras ao escrever para começar a ter em linha de conta as regularidades ortográficas e morfo-sintáticas do sistema de escrita a aprender. Investigações neste âmbito têm demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um facilitador do sucesso posterior na aprendizagem da leitura (Cunha, 2011).

Para mais, segundo Valente e Alves Martins, (2004), existem ainda poucos trabalhos que relacionem as variáveis em estudo no domínio da aprendizagem da leitura em português e da existência de certas particularidades da fonologia e ortografia da língua portuguesa que podem influenciar, o desenvolvimento de competências metalinguísticas durante o processo de alfabetização. Os autores citam vários estudos como os de Cardoso-Martins (1991) e Rego (1995), sugerindo que o desenvolvimento da consciência fonológica é influenciado pelo tipo

de método de ensino de leitura utilizado e, que o conhecimento do nome das letras pode também assumir uma importância diferente, consoante o método.

Parece-nos assim pertinente formular a seguinte questão de investigação:

Será que existem diferenças significativas no desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do 1º ano de escolaridade em função do método de ensino de leitura?

Formulámos então a seguinte hipótese referente a esta nossa primeira questão:

- A consciência fonológica progride diferentemente ao longo do ano, em função do método de ensino da leitura.

Segundo Valente e Alves Martins (2004), quando o conhecimento do nome das letras funciona em interação com a consciência fonológica, facilita a aquisição da linguagem escrita, e consequentemente poderíamos pensar também ao nível da leitura. Esta variável é considerada por muitos autores como um bom preditor de sucesso na aprendizagem da leitura (Alves Martins, 1996; Alves Martins & Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998; cit. por Valente & Alves Martins, 2004). Num estudo elaborado por Capovilla e Capovilla (2000), com 55 crianças, de um meio socioeconómico baixo, que frequentavam o 1º ano de escolaridade no Brasil, concluiu-se que o treino da consciência fonológica e das correspondências grafo-fonémicas pode produzir efeitos positivos no desempenho da leitura. Também o treino de leitura em voz alta e, de ditados tiveram efeitos muito positivos. Assim, pareceu-nos pertinente apresentar ainda outra questão:

Que relações existem entre a consciência fonológica, o conhecimento do nome das letras e os resultados em leitura, nos dois métodos de ensino no 1º ano de escolaridade?

Para esta questão formulámos as duas seguintes hipóteses:

- Os resultados em leitura, serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados nas provas de consciência fonológica nos dois métodos.
- Os resultados em leitura serão tanto melhores quantos maiores forem os resultados na prova de conhecimento do nome das letras, nos dois métodos.

Investigação recente tem revelado que as crianças de idade pré-escolar são capazes de ter sucesso em tarefas que implicam a segmentação silábica das palavras e são igualmente capazes de analisar as sílabas em unidades do tipo ataque/rima, no entanto parecem ter grandes dificuldades em tarefas que implicam a consciência e manipulação dos segmentos fonéticos das palavras (Alves Martins & Silva, 1999). Segundo Alves

Martins e Silva (1999), estas dificuldades podem ser explicadas uma vez que os fonemas, ao serem emitidos no discurso e, não serem percebidos isoladamente, mas sim no contexto do fonema imediatamente precedente ou conseqüente, torna a capacidade de análise fonémica, na medida em que implica a consciência de unidades que são intrinsecamente abstratas, uma competência altamente complexa. Nesta perspectiva pareceu-nos interessante apresentar ainda outra questão:

Será que os resultados nas tarefas silábicas e nas tarefas fonémicas apresentam diferenças significativas entre os dois grupos?

Para esta questão formulámos a seguinte hipótese:

- Os resultados nas tarefas fonémicas e nas tarefas silábicas, serão significativamente diferentes, em função do método.

IV. MÉTODO

1. Delineamento do Estudo

O presente estudo tem um carácter exploratório e longitudinal de curta duração, pretende estudar crianças desde o início do 1º ano de escolaridade até ao final do mesmo. Procurou analisar as relações existentes entre competências metalinguísticas, como a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, e a aquisição da leitura com métodos de ensino diferentes, ao longo do 1º ano de escolaridade. A pertinência deste estudo é facilmente percebida, ao constatarmos que continua a existir necessidade de compreender de que forma os métodos de ensino diferenciados influenciam a aprendizagem da leitura.

2. Participantes

Participaram neste estudo, um total de 31 crianças, 17 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com uma média de 6 anos de idade, que frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade no ano letivo de 2012/ 2013, em duas escolas públicas primárias do concelho de Lisboa. De cada uma destas escolas foi selecionada uma turma, formando assim dois grupos de crianças, iniciados na leitura e escrita através de métodos de ensino diferentes. A turma de uma das escolas formou o primeiro grupo (G1), constituído por 12 alunos, 5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, recorreu a um método Global puro (metodologia global) de ensino da leitura, a turma da outra escola formou um segundo grupo (G2), constituído por 19 alunos, 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, recorreu ao método fonomímico (metodologia fónica) para o ensino da leitura. Os participantes foram selecionados por conveniência. Tendo em conta que, segundo Cunha (2011), a língua ouvida no meio em que a criança cresce é determinante no sucesso ou insucesso da leitura, as crianças são todas de nacionalidade e naturalidade Portuguesa; sendo que foram excluídas todas as crianças que tinham a Língua Portuguesa como segunda língua, bem como todas aquelas que possuíam défices sensoriais e/ou cognitivos e/ou quadros neurológicos diagnosticados.

3. Instrumentos

Para caracterizar os participantes foi preenchida uma ficha de caracterização sócio-demográfica das crianças, na qual foram pedidos dados relevantes como a data de nascimento, a nacionalidade dos pais e o grau de escolaridade dos pais.

Para avaliar as competências dos participantes nos diferentes aspetos a serem estudados procedeu-se a uma avaliação de carácter formal, que contemplou a aplicação de diferentes provas.

3.1. Bateria de Provas Fonológicas

Para a avaliação da consciência fonológica recorreu-se à Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008). Esta bateria de provas pretende avaliar a capacidade das crianças de explicitar segmentos sonoros de cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas (Silva, 2008). A bateria é composta por seis provas, distintas pela função da unidade linguística a tratar (sílabas ou fonemas) (Valente & Alves Martins, 2004). Contempla três provas silábicas e três provas fonémicas. A bateria é constituída pelas seguintes provas: classificação com base na sílaba inicial (14 itens); classificação com base no fonema inicial (14 itens); supressão da sílaba inicial (14 itens); supressão do fonema inicial (24 itens); análise silábica (14 itens); e por fim análise fonémica (14 itens). Para cada prova é dado à criança o respetivo enunciado, (e.g.: manipular sílabas, fonemas e selecionar imagens).

3.2. Conhecimento do Nome das Letras

Para avaliar o conhecimento do nome das letras por parte das crianças, recorreu-se a uma prova de nomeação rápida de letras. A prova é composta por um conjunto de 23 letras maiúsculas do alfabeto português, dispostas em tamanho grande, em dois cartões. O Primeiro cartão apresentado expunha uma grelha que continha no início as 5 vogais (a, e, i, o, u) e em seguida um conjunto de consoantes em ordem aleatória (M, P, T, L, D, V, N, C), o segundo cartão continha a mesma grelha com as restantes consoantes do alfabeto, exposta aleatoriamente (R, G, B, F, J, S, H, X, Q, Z). Foi pedido à criança que nomeasse as letras apresentadas, pela ordem exposta. Foi feito o registo dos erros (nomeações incorretas e omissões), e os resultados foram dados em números de nomeações corretas.

3.3. QI não-verbal

Para avaliar o QI não-verbal dos alunos recorreu-se à prova Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Destina-se a crianças entre os 5 e 12 anos de idade, e avalia a inteligência, mais propriamente o raciocínio dedutivo (J.C. Raven, Court & Raven, 2001). É constituída por três séries de 12 itens: A, Ab e B (ordem de dificuldade crescente). É

apresentado um desenho à criança no qual falta uma parte, abaixo são apresentadas seis alternativas, sendo que só uma completa a matriz corretamente, a criança deve escolher uma das alternativas como a parte que falta.

3.4. Memória de Trabalho

Para avaliar a memória de trabalho recorreu-se à prova de Memória de dígitos da Escala de Inteligência de Wechsler WISC-III. Recorreu-se a esta tarefa como medida de controlo, uma vez que tanto as tarefas de consciência fonológica como as de leitura envolvem a retenção de informações verbais na memória a curto prazo (Rego, 1995). A escala utilizada correspondente à terceira edição da versão americana da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças. É pedido à criança que escute uma série de dígitos e que repita os mesmos. O número de dígitos vai aumentando tornando cada etapa mais difícil, numa segunda parte é pedido à criança que escute uma sequência de dígitos e que a repita em ordem inversa.

3.5. Leitura

Para avaliar o desempenho na leitura, recorreu-se à Prova de Leitura Oral de Palavras Isoladas, do Teste de Reconhecimento de Palavras para os dois primeiros anos de escolaridade (Martins & Simões, 2008). A prova pretende avaliar a precisão e a rapidez de leitura em voz alta de palavras isoladas. Foi pedido às crianças que, individualmente lessem em voz alta um conjunto de 32 palavras o mais rapidamente possível. São dadas as seguintes instruções: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.” (Martins & Simões, 2008).

Cada resposta correta é cotada com 1 ponto, podendo os resultados variar de 0 a 32 pontos. São contabilizadas o número de palavras lidas corretamente por minuto (fluência de leitura). A prova é de administração individual. As palavras variam quanto à regularidade, frequência, dimensão e estrutura silábica, tal como é recomendado por (Sim-Sim & Viana, 2007) (Martins & Simões, 2008). Existem 22 palavras dissílabas e 10 trissílabas, um elevado número de palavras é constituído por ditongos.

4. Procedimentos

As crianças foram avaliadas em contexto escolar. Durante as aulas, foram retiradas da sala de aula e avaliadas numa sala à parte. Tentou-se que o ambiente fosse o mais silencioso e calmo possível, sendo as crianças avaliadas numa sala para esse efeito. A primeira fase de

recolha de dados, composta pela aplicação das provas de avaliação da consciência fonológica e pela prova de nomeação de letras, teve início a 28 de Novembro de 2012 e terminou a 4 de Janeiro de 2013, de forma a coincidir com o final do primeiro trimestre de aulas. A segunda fase de avaliações contemplou a prova de avaliação da leitura, e a reavaliação da consciência fonológica, e teve lugar em Junho e Julho de 2013 de forma a coincidir com o final do terceiro trimestre. Foi solicitada autorização aos pais dos alunos, para a participação dos seus educandos no estudo e para procedermos a todas as avaliações. Os pais foram abordados por carta enviada através da escola, com todas as condições do estudo e de aplicabilidade dos instrumentos. Os dados sociodemográficos foram recolhidos através da requisição dos processos escolares dos alunos.

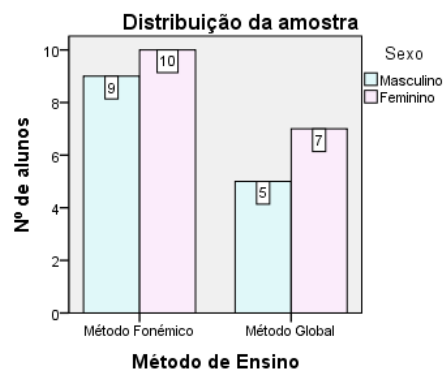
Por forma a excluir as crianças que possuíam défices sensoriais e/ou cognitivos, recorreremos a uma prova de QI não-verbal, a prova Matrizes Colorida de Raven, e a uma prova de memória, a prova de Memória de Dígitos do teste WISC-III. Estas provas foram aplicadas em Março e Abril de 2013. Apenas um sujeito foi excluído.

V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Através do programa SPSS (V. 21; SPSS inc. Chicago, IL), adquirido no ISPA, procedeu-se à análise dos dados. Apresentam-se em seguida os resultados da análise estatística dos dados referentes às hipóteses em estudo de forma a responder às questões levantadas anteriormente.

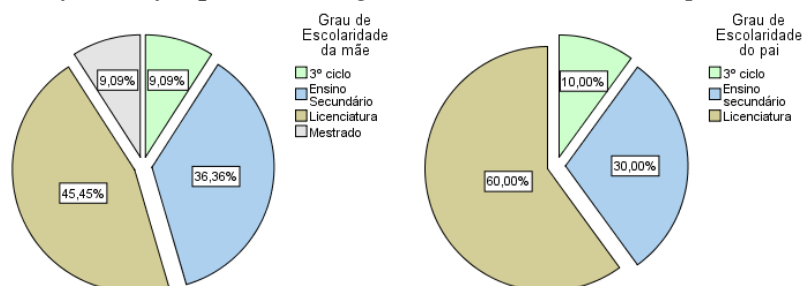
Na Figura 1 podemos observar a distribuição da nossa amostra relativamente ao género e ao método de ensino da leitura e da escrita (anexo A).

Figura 1 - Distribuição amostra em função do género e do método de ensino da leitura



Relativamente ao grau de escolaridade do pai e da mãe dos alunos pertencentes à amostra, tal como observado na Figura 2, podemos referir que no caso dos alunos alfabetizados através do método global, todos os pais têm pelo menos o 3º ciclo concluído, sendo que podemos destacar que 45,5% das mães, e 60% dos pais têm uma licenciatura. Apenas 9,1% das mães e 10% dos pais têm apenas o 3º ciclo (Anexo A).

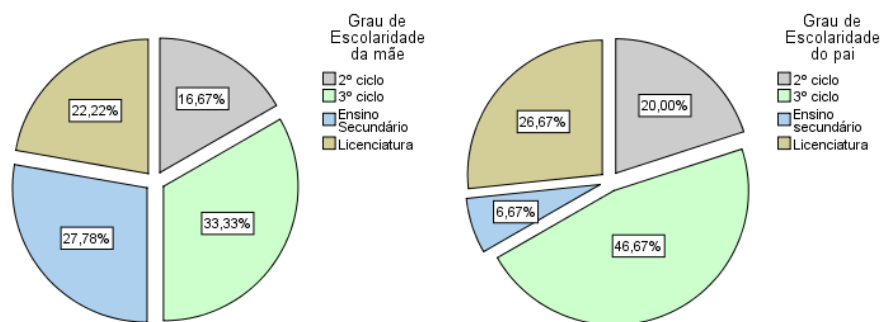
Figura 2 - Gráfico de frequências do grau de escolaridade dos pais do Método Global



Na Figura 3, é possível observar a distribuição do grau de escolaridade dos pais dos alunos alfabetizados através do método fonémico. E de referir que nem todos os pais têm pelo menos o 3º ciclo concluído, havendo 16,7% das mães e 20% dos pais que concluíram apenas

o 2º ciclo de escolaridade. Podemos também destacar que 33,3% das mães, e 46,7% dos pais têm o 3º ciclo concluído. Ainda, 22,2% das mães e 26,7% dos pais têm uma licenciatura (Anexo A). Podemos concluir que os pais dos alunos do grupo pertencente à escola que recorreu ao método global de ensino da leitura, parece ter de forma generalizada um grau de escolaridade superior ao grupo pertencente à escola que recorreu ao método fonémico de ensino da leitura.

Figura 3 - Gráfico de frequências do grau de escolaridade dos pais do Método Fonémico



Relativamente à nacionalidade dos pais dos alunos, podemos observar através da Tabela 2 que na maioria dos casos em ambos os métodos os pais são de nacionalidade portuguesa.

Tabela 2 - Frequências e percentagens do grau da nacionalidade dos pais dos alunos.

| | Método Global | | Método Fónico | |
|-----------------------|---------------|-------|---------------|-------|
| | Mãe | Pai | Mãe | Pai |
| Portuguesa | 100% | 91,7% | 98,7% | 79,8% |
| Angolana | | | 5,3% | 10,5% |
| Americana | | 5,3% | | |
| São-Tomense | | | | 5,3% |
| Sem informação | | | | 5,3% |

Procedeu-se à análise da primeira hipótese, estabelecida para responder à questão de saber se existem diferenças significativas no desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do 1º ano de escolaridade em função do método de ensino da leitura. Para tal averiguou-se primeiramente se existiam diferenças significativas dos resultados na prova de consciência fonológica entre os dois momentos de avaliação, nos dois grupos separadamente. Antes de mais, foi necessário verificar a normalidade da distribuição dos resultados nos dois métodos de aprendizagem, sendo que, em ambos os casos e, para um nível de significância de 5%, os resultados ao nível da consciência fonológica apresentaram uma distribuição normal.

O valor para o teste de Shapiro-Wilks foi, em todos os casos, superior ao valor crítico 0,05 (anexo B).

Através da Tabela 3 é possível observar que parece haver uma evolução em ambos os grupos entre o início do ano letivo e o final do mesmo. É possível também observar diferenças entre as médias dos resultados na prova de consciência fonológica entre os dois grupos, apresentando o grupo alfabetizado através do método fonêmico valores mais elevados em ambos os momentos de avaliação.

Tabela 3 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura nos dois momentos de avaliação.

| | 1ª Avaliação | 2ª Avaliação |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| Método Global | 43,67 (3,94) | 58,58 (3,64) |
| Método Fonêmico | 55,16 (3,57) | 77,79 (1,41) |

Foi então necessário compreender em que medida estas diferenças de resultados na consciência fonológica seriam estatisticamente significativas. Verificámos através de um Teste-T para duas amostra emparelhadas, que existem evidências estatísticas de diferenças significativas entre os resultados na prova de consciência fonológica entre o 1º e o 2º momento de avaliação, no grupo do método global, para qualquer nível de significância ($t = -10,52$; $p = 0,000$) (anexo B). Existe uma progressão positiva, isto é, os resultados do 2º momento foram superiores aos do 1º. Ainda, através de um Teste-T para duas amostra emparelhadas, verificou-se que existem também evidências estatísticas de diferenças significativas entre os resultados na prova de consciência fonológica no 1º momento de avaliação e no 2º momento, no grupo do método fonêmico de ensino da leitura ($t = -8,55$; $p = 0,000$) (anexo B). Também neste grupo, verificámos que os resultados do segundo momento de avaliação foram superiores aos resultados do primeiro.

Tendo em conta que nos dois métodos de ensino da leitura se verificaram diferenças significativas nos resultados ao nível da consciência fonológica entre os dois momentos avaliativos, foi então necessário comparar a evolução dos resultados nesses dois momentos entre os grupos formados (método global vs. método fonêmico). Para podermos comparar a evolução da consciência fonológica entre os dois grupos foi necessário ter em conta que os resultados da mesma, em ambos os casos, foram superiores no 2º momento avaliativo em

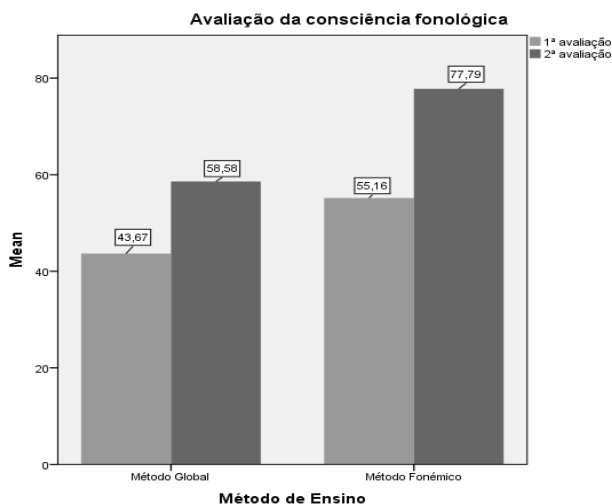
relação ao 1º momento avaliativo. Na Tabela 4 podemos verificar que existem diferenças nos resultados da variável “diferença” entre os dois grupos.

Tabela 4 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) das diferenças de resultados entre a primeira e a segunda avaliação na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura.

| | Método Global | Método Fonémico |
|-----------|-----------------|-----------------|
| Diferença | 14,91 (1,41) | 22,63 (2,64) |

Recorreu-se a um teste T para amostras independentes, através do qual foi possível constatar que existem diferenças significativas entre a evolução dos resultados entre os dois métodos de ensino da leitura ($t = 2,57$; $p = 0,016$) (anexo B). Foi possível verificar que no caso do método fonémico, a média das diferenças entre o 1º e o 2º momento de avaliação foi superior. A Figura 4 ilustra as diferenças, em médias, dos resultados na avaliação da consciência fonológicas nos dois grupos e nos dois momentos avaliativos.

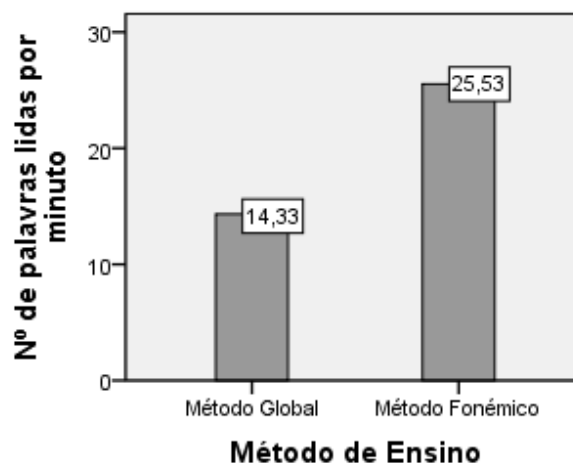
Figura 4 - Médias das diferenças de resultados entre a 1ª e a 2ª avaliação na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura.



Estes resultados vão assim ao encontro da nossa hipótese, mostrando que a consciência fonológica progride diferentemente ao longo do 1º ano de escolaridade, em função do método de ensino da leitura e escrita.

Na sequência destes resultados pareceu interessante comparar os dois métodos de ensino tendo em conta outras variáveis em estudo, como o desempenho na leitura. Recorreu-se a um teste T para amostras independentes. Para tal verificou-se antes de mais os pressupostos para aplicação do mesmo, sendo que em ambos os grupos os resultados da leitura apresentaram uma distribuição normal ($p=0,139$; $p=0,998$). Procedeu-se então ao teste, através do qual foi possível constatar que existem diferenças significativas entre o desempenho da leitura dos dois grupos ($t = -3,51$; $p=0,001$) (anexo C). Através da Figura 5 é possível observar que o método fonêmico apresenta resultados mais elevados na prova de leitura.

Figura 5 - Médias do número de palavras lidas por minuto, em função do método de ensino da leitura.



Relativamente à segunda questão que surge no estudo, de quais as relações que existem entre a consciência fonológica, o conhecimento do nome das letras e os resultados em leitura, nos dois métodos de ensino no 1º ano de escolaridade, vamos primeiramente debruçar-nos sobre a segunda hipótese em estudo. A análise da segunda hipótese estabelecida, exigiu que se examinasse se os resultados em leitura (fluência de leitura), seriam tanto melhores quanto maiores fossem os resultados nas provas de consciência fonológica aplicadas no final do ano letivo (2º momento avaliativo), nos dois métodos. Na Tabela 5 podemos verificar que os resultados parecem estar de acordo com a hipótese apresentada.

Tabela 5 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) dos resultados da segunda avaliação na prova de consciência fonológica e da fluência de leitura, em função do método de ensino da leitura.

| | Método Global | Método Fonémico |
|--|-----------------|-----------------|
| Fluência de leitura (palavras/minuto) | 14,33 (2,68) | 25,53 (1,69) |
| Consciência fonológica (2ª avaliação) | 58,58 (3,64) | 77,79 (1,41) |

Para este efeito recorreu-se a um teste envolvendo o coeficiente de correlação linear de Pearson em ambos os grupos. Assim, no caso do método global, verificou-se que existe uma correlação linear positiva aceitável, espelhando uma relação direta estatisticamente significativa entre os resultados da consciência fonológica e os resultados na leitura para um nível de significância de 5% ($r= 0,66$; $p= 0,010$) (anexo D). No caso do grupo referente ao método fonémico verificou-se que, também existe uma correlação linear positiva e, uma relação direta estatisticamente significativa entre as variáveis em causa para um mesmo nível de significância ($r= 0,70$; $p= 0,000$) (anexo D). Através de um modelo de regressão linear simples, em que se considerou como variável explicativa a consciência fonológica avaliada no

2º momento e, como variável a explicar a fluência de leitura, pode concluir-se que, recorrendo ao coeficiente de determinação, cerca de 44% da variação total dos resultados da leitura no método global, são explicados pela variação dos resultados da 2ª avaliação da consciência fonológica ($R^2= 0,44$). No caso do método fonémico trata-se de cerca de 49% ($R^2=0,49$).

Analisámos em seguida a terceira, que refere que os resultados na leitura serão tanto melhores quanto maiores forem os resultados na prova de conhecimento do nome das letras, nos dois métodos. Na Tabela 6 podemos verificar que os resultados parecem estar de acordo com a hipótese apresentada.

Tabela 6 - Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) dos resultados da prova de conhecimento do nome das letras e da fluência de leitura, em função do método de ensino da leitura.

| | Método Global | Método Fonémico |
|--|-----------------|-----------------|
| Fluência de leitura (palavras/minuto) | 14,33 (2,68) | 25,53 (1,69) |
| Nome das letras | 17,42 (1,60) | 19,84 (1,00) |

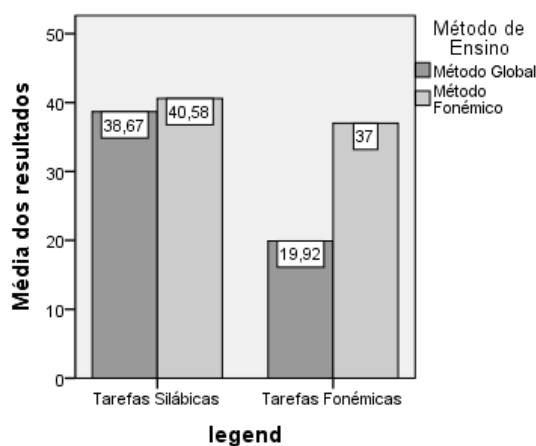
Para testar esta hipótese e compreender a relação entre estas duas variáveis nos dois grupos, recorreu-se novamente a um teste envolvendo o coeficiente de correlação linear de Pearson. No caso do método global, verificou-se que existe uma correlação linear positiva aceitável, espelhando uma relação direta estatisticamente significativa entre os resultados do conhecimento do nome das letras e os resultados na fluência de leitura para um qualquer nível de significância ($r= 0,750$; $p= 0,003$) (Anexo E). No caso do grupo referente ao método fonémico verificou-se que também existe uma correlação linear positiva e, uma relação direta estatisticamente significativa entre as variáveis em causa para um mesmo nível de significância ($r= 0,598$; $p= 0,003$) (Anexo E).

Novamente, através de um modelo de regressão linear simples, em que se considerou como variável explicativa o conhecimento do nome das letras e, como variável a explicar a fluência de leitura, pode concluir-se que, recorrendo ao coeficiente de determinação, cerca de 56% da variação total dos resultados da leitura no método global, são explicados pela variação dos resultados do conhecimento do nome das letras ($R^2= 0,562$). No caso do método fonémico trata-se de cerca de 36% ($R^2=0,357$).

Por fim, relativamente à terceira questão em estudo, e analisando a última hipótese que refere que os resultados nas tarefas fonémicas e nas tarefas silábicas, serão significativamente diferentes, em função do método; analisámos o desempenho dos alunos especificamente nas

provas que contemplavam tarefas de manipulação silábica da bateria de provas de consciência fonológica, apenas no final do ano (2º momento). Criou-se uma variável “tarefas silábicas”, através da soma dos resultados nas três tarefas silábicas (i.e.: classificação com base na sílaba inicial (14 itens); supressão da sílaba inicial (14 itens) e análise silábica (14 itens), podendo assim os resultados variar entre 0 e 42 valores. Também relativamente às tarefas fonéticas, selecionaram-se especificamente as provas que contemplavam tarefas de manipulação fonémica da bateria de provas de consciência fonológica no final do ano (2º momento). Criou-se uma variável “tarefas fonémicas”, através da soma dos resultados nas três tarefas fonéticas (i.e.: classificação com base n fonema inicial (14 itens); supressão do fonema inicial (12 itens) e análise fonémica (14 itens), podendo assim os resultados variar entre 0 e 40 valores.

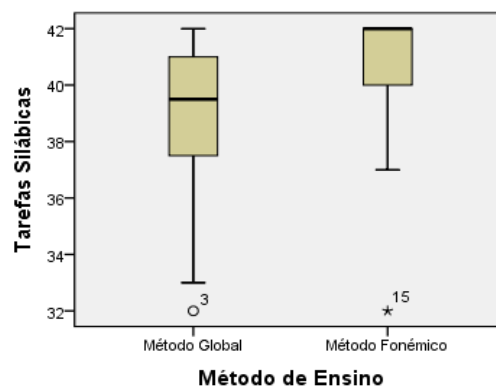
Figura 6 - Gráfico de barras referente às médias dos resultados nas tarefas silábicas e fonémicas, em função do método de ensino.



Em ambos os casos, tanto as tarefas fonémicas como as tarefas silábicas parecem mostrar diferenças entre os dois grupos. No entanto, as diferenças nas tarefas fonémicas parecem ter maior amplitude que as diferenças entre os grupos no caso das tarefas silábicas.

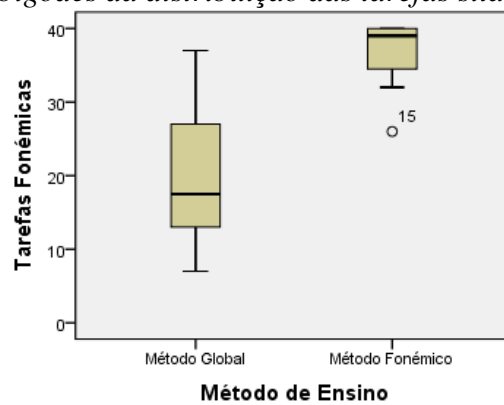
Não se tendo verificado as condições de aplicabilidade do Teste T para duas amostras independentes (i.e.: Normalidade da distribuição), no caso das tarefas silábicas, recorreu-se à alternativa não paramétrica Mann-Whitney. Para um nível de significância de 5%, existem evidências estatísticas que a distribuição das tarefas silábicas no método global é significativamente diferente da distribuição das mesmas no método fonémico ($p= 0,027$) (anexo F).

Figura 7 - Caixa de bigodes da distribuição das tarefas silábicas



Não se tendo novamente verificado as condições de aplicabilidade do Teste T para duas amostras independentes (i.e.: Normalidade da distribuição) nas tarefas fonémicas, recorreu-se à alternativa não paramétrica Mann-Whitney. Para um nível de significância de 5%, existem evidências estatísticas que a distribuição das tarefas fonémicas no método global é significativamente diferente da distribuição das mesmas no método fonémico ($p=0,000$) (anexo F).

Figura 9 – Caixa de bigodes da distribuição das tarefas silábicas



VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo exploratório teve como objetivo a análise das relações existentes entre a leitura e habilidades metalinguísticas, em função de dois métodos de ensino da leitura e escrita. O tema tem sido frequentemente abordado pois cada vez mais a consciência fonológica é apontada como um forte preditor de sucesso na aprendizagem da leitura.

Os resultados mostraram que em ambos os métodos se verificaram diferenças estatisticamente significativas, na consciência fonológica, entre o 1º momento de avaliação e o 2º, respectivamente o final do primeiro trimestre e o final do ano. Assim, ambos os métodos parecem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do ano letivo. Estes resultados estão em conformidade com a investigação de Alegria e Morais (1979; cit. por Gombert, 1990), num estudo feito com alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, no qual pediram aos alunos que num primeiro momento adicionassem um fonema ao início de uma palavra, e num segundo momento que retirassem o fonema inicial a uma palavra, e onde verificaram que a evolução da capacidade das crianças no 1º ano de manipular fonemas é notória.

Gombert (1990), reforça a ideia de que, para além da especificação do método de ensino da leitura, a escolaridade tem sempre um impacto importante no desenvolvimento da consciência fonológica, e no sucesso em tarefas de manipulação fonémica.

Também Read e Col. (1986; cit. por Gombert, 1990), encontraram em tarefas fonémicas, taxas de sucesso muito superiores em adultos chineses escolarizados através de uma sistema de escrita alfabético ao invés dos tradicionais logográficos. Também os estudos de Morais e Col. (1979; cit. por Gombert, 1990), demonstraram que, em tarefas semelhantes, um grupo de adultos analfabetos obteve uma taxa de sucesso muito superior a um grupo de adultos que aprendeu a ler na adolescência ou idade adulta.

No entanto, um estudo desenvolvido por Cavalcante e Mendes (2003), com 77 crianças do 1º ano de escolaridade, alfabetizadas através de dois métodos de ensino da leitura diferentes, um deles sem ênfase na relação grafema-fonema e outro com especial ênfase na mesma, encontrou resultados divergentes dos nossos na medida em que não revelou diferenças significativas entre os dois métodos de ensino ao nível da consciência fonológica.

Verificaram-se no entanto, diferenças significativas nesta evolução da consciência fonológica em função do método de ensino, sendo que, o método fonémico de ensino da leitura e escrita apresentou uma evolução significativamente superior. Em ambos os momentos avaliativos, as crianças alfabetizadas através do método fonémico apresentaram resultados médios superiores às crianças alfabetizadas através do método global.

Estes resultados encontram-se em conformidade com os estudos de Alegria e Col. (1982; cit. por Gombert, 1990), que mostram que numa população de alunos do 1º ano de escolaridade que aprendeu a ler através do método global, apenas 13% dos alunos fazem progressos significativos entre o início e o final do ano em tarefas de supressão da consoante inicial de uma palavra (fonema). Estes resultados sugerem que o método global pode não ser o método mais eficaz para o desenvolvimento da capacidade de manipulação fonémica dos alunos. Além disso, os autores mostram que apenas os alunos que progrediram ao longo do ano nas tarefas de segmentação são capazes de ler corretamente palavras que nunca antes viram, no final do ano.

Foi também possível observar que existem diferenças significativas no desempenho da leitura entre os dois métodos de ensino, sendo que os alunos que aprenderam a ler através do método fonémico obtiveram resultados superiores aos outros alunos.

Os estudos de Alegria e Col. (1982; cit. por Gombert, 1990), parecem ir ao encontro dos resultados do presente estudo na medida em que mostram que no início da aprendizagem da leitura, é possível verificar diferenças importantes entre os métodos de ensino da leitura. No entanto, parecem ter encontrado resultados diferentes dos encontrados neste estudo, uma vez que em relação às tarefas silábicas, e ainda em relação à nomeação rápida de palavras não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos.

Os resultados mostram que em ambos os métodos de ensino da leitura existe correlação entre a consciência fonológica e o desempenho na leitura, confirmando assim a hipótese de que quanto melhor o desempenho na prova de consciência fonológica melhor o desempenho na leitura. Estes resultados vão ao encontro do esperado, uma vez que são muitos os autores que observaram resultados neste sentido. Tal como acima referido, os estudos de Reis e col. (2011), referem que a consciência fonológica permanece o mais importante preditor da exatidão e fluência da leitura. A leitura é uma competência adquirida através de uma aprendizagem explícita, e muitos fatores, incluindo as capacidades de processamento fonológico, contribuem para o sucesso da sua aquisição (Wagner & Torgesen, 1987; Wagner et al., 1997; cit. por Reis, Faísca, Castro, & Petersson, 2011).

Blevins (1997; cit. por Cunha, 2011) atribui um papel fundamental à consciência fonológica na aprendizagem da leitura, sendo facilitadora da aprendizagem da associação de sons com letras. Esta é, para este autor, crítica para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo que as crianças que não têm este tipo de consciência linguística estão entre os piores leitores.

As investigações que têm sido feitas desde há alguns anos (Bryant & Bradley, 1987; Bryant et al., 1990; Goswamy & Bryant, 1992; Lundberg et al., 1980; cit. por Alves Martins & Silva, 1999) demonstram que os resultados obtidos em tarefas fonológicas efetuadas à

entrada para a escola, estão fortemente correlacionados com os níveis de sucesso em tarefas de leitura após o ensino formal da linguagem escrita. Já nessa altura esta relação definia a consciência fonológica como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura que seria, no entanto, também desenvolvida através dessa mesma aprendizagem, e portanto, tal como previamente referido, simultaneamente uma causa e uma consequência da aquisição da leitura (Alves Martins & Silva, 1999).

Embora tenha sido encontrada uma boa correlação entre a consciência fonológica e o desempenho na leitura, confirmando a hipótese de que quanto melhor o desempenho na consciência fonológica melhor o desempenho na leitura, alguns autores alertam para alguns aspetos. Referem que existe uma diferença entre a capacidade de responder a provas de consciência fonológica e realmente ter esta capacidade automatizada. Para Morais (1987; cit. por Gombert, 1990) a leitura e a escrita exigem não só consciência fonológica, mas também a sua automatização, podendo assim um mau leitor ter adquirido a primeira e não a segunda. Nesta perspetiva, os resultados poderiam ter mostrado que alguns alunos são capazes de responder a tarefas que testem a consciência fonológica, no entanto não a terem automatizado, e portanto revelarem dificuldades na leitura.

É de salientar ainda que, é difícil generalizar e relacionar todos os estudos efetuados até à data referentes à consciência fonológica, uma vez que, a variedade e o grau de dificuldade das tarefas fazem com que nas diferentes investigações se analisem dimensões diversas dessa habilidade geral (Alves Martins & Silva, 1999). O grau de dificuldade na avaliação desta competência, varia em função dos requisitos mnésicos exigidos pela tarefa e das características fonológicas das unidades a serem manipuladas, nomeadamente a posição dos elementos na palavra (inicial, final ou mediana), a dimensão dessas unidades e as propriedades fonológicas das mesmas (Alves Martins & Silva, 1999).

Os resultados confirmaram a hipótese de que quanto melhor o desempenho na prova do conhecimento do nome das letras melhor o desempenho na leitura, avaliado através da fluência da leitura. Assim, o conhecimento do nome das letras parece ser preditor de um bom desempenho na leitura. Tal como afirmam outros estudos (Byrne, 1992; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; cit. por Valente & Alves Martins, 2004), cujos resultados parecem ir ao encontro das conclusões encontradas, uma vez que mostram haver interação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, no entanto, segundo os autores nem a consciência fonémica, nem o conhecimento do nome ou som das letras, por si sós, são suficientes para a aquisição do princípio alfabético, sendo necessária a sua combinação (Valente & Alves Martins, 2004). O conhecimento letra-som é considerado uma capacidade basilar para a aquisição da leitura e o seu domínio nos leitores

normais deve estar consolidado após os primeiros anos de escolaridade (Blaiklock, 2004; Foy & Mann, 2006; Lytinen et al., 2006; cit. por Reis, Faísca, Castro, & Petersson, 2011).

Os resultados obtidos parecem ir ao encontro dos estudos de Cardoso-Martins e Batista (2005) que verificaram que as crianças recorriam ao conhecimento do nome das letras para relacionar a escrita e a fala.

Os resultados permitiram por fim confirmar a última hipótese, uma vez que aquando da divisão das provas de consciência fonológica em tarefas silábicas e tarefas fonémicas, os dois métodos de ensino da leitura obtiveram resultados significativamente diferentes. O grupo de alunos que aprenderam a ler através do método fonémico apresentou em ambos os casos melhores resultados que o outro grupo. Segundo Gombert (1990), para além do fator idade, um fator que tem também um peso inquestionável nas variações nas taxas de sucesso nestas provas é a abordagem/ método à escrita através da aprendizagem da leitura. Além disso, como anteriormente referimos, este mesmo grupo também apresentou resultados significativamente superiores no desempenho na leitura de palavras.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos que nos estudos de Morais e col. (1984; cit. por Gombert, 1990) que compararam um grupo de crianças com dislexia e um grupo de leitores sem dificuldades e, constataram que ao nível da manipulação fonémica, o primeiro grupo apresentou uma taxa média de sucesso de 13% enquanto o outro grupo apresentou uma taxa média de 60%; no entanto, ao nível da manipulação silábica os resultados não variaram tanto. Embora tenham sido, neste estudo, encontradas diferenças significativas entre os dois métodos de ensino, também as diferenças de resultados nas provas silábicas parecem ser muito inferiores às diferenças nas provas fonémicas. Morais e col. (1986; cit. por Gombert, 1990), vão ainda mais longe ao afirmar que mais do que a consciência fonológica no seu todo, é a consciência fonémica que assume um papel de relevo na capacidade de leitura do leitor.

Seria de interesse perceber se na realidade a consciência fonémica está de fato significativamente mais relacionada com o desempenho na leitura do que a consciência silábica e a capacidade de segmentação silábica. Fox e Roth (1980; cit. por Gombert, 1990) obtiveram resultados que apontam neste sentido, mostrando uma forte correlação entre a capacidade de análise fonémica e as dificuldades ao nível da leitura.

Os estudos de Alegria e Col. (1982; cit. por Gombert, 1990), parecem coincidir com os resultados obtidos na medida em que mostram que no início da aprendizagem da leitura, é possível verificar diferenças importantes ao nível da consciência fonémica entre os métodos de ensino da leitura. Os alunos que aprendem a ler através de um método global apresentam uma performance muito inferior nas taxas de manipulação de fonemas, comparativamente com crianças que aprendem a ler através de um método silábico. No entanto, parecem ter

encontrado resultados diferentes dos encontrados neste estudo, uma vez que em relação às tarefas silábicas, e ainda em relação à nomeação rápida de palavras não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos.

Os resultados nas tarefas silábicas foram, nos dois momentos de avaliação e nos dois grupos superiores aos resultados nas tarefas fonémicas. Estes resultados encontram-se em conformidade com os resultados de Rosner e Simon (1971; cit. por Gombert, 1990), que demonstram taxas de sucesso superiores em tarefas silábicas do que em tarefas fonémicas em crianças entre os 6 e os 9 anos de idade. Também Liberman (1973; cit. por Gombert, 1990) no seu estudo, encontrou taxas significativamente superiores em tarefas de análise silábica em comparação com tarefas de análise fonémica.

O desenvolvimento da consciência silábica surge mais cedo que o da consciência das outras unidades fonológicas mais pequenas (constituintes silábicos e sons da fala), que apresentam um desenvolvimento mais lento (Cunha, 2011). Relativamente à consciência fonémica existem evidências que revelaram que as crianças portuguesas demonstram um fraco ou inexistente desenvolvimento deste tipo de consciência à entrada na escola (Cunha, 2011).

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem da leitura são uma das maiores causas de insucesso escolar no primeiro ciclo (Silva, 2004). A pesquisa e compreensão dos aspetos e causas destas dificuldades tornam-se uma necessidade extrema. Esta investigação trouxe alguns contributos para a compreensão dos aspetos importantes a trabalhar aquando da aprendizagem da leitura e da escrita. Embora demonstre que os métodos de ensino da leitura e da escrita que priorizam a relação grafema-fonema e trabalham o desenvolvimento específico da consciência fonémica geram melhores resultados na consciência fonológica e na leitura no final do 1º ano, não explicitam a duração e o impacto destes resultados ao longo do 1º ciclo.

Os trabalhos centrados nesta questão e, que procuram pistas para a prevenção precoce do insucesso escolar, não podem ser reduzidos apenas à dimensão de um objeto de estudo científico mas, devem ser encarados no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social (Alves Martins & Silva, 1999). A leitura permite aos alunos, para além de um percurso académico adequado, um desenvolvimento como ser humano e cidadão de extrema importância, através do qual o indivíduo tem acesso à informação e pesquisa para uma escolha e conduta de vida mais ponderada e livre. “A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um” (Alves Martins & Silva, 1999, p. 49).

Alguns aspetos têm sido de certa forma negligenciados neste tipo de investigação, sendo eminente um maior investimento nos mesmos. Não podemos assumir que, através da compreensão dos métodos de ensino e dos conteúdos abordados compreendemos as dificuldades de aprendizagem das crianças. Devemos encará-las como um todo e, valorizar aspetos intrínsecos à criança no seu processo de aprendizagem. É, por exemplo, o caso da atitude da criança aprendiz, os seus esforços para compreender o mecanismo de leitura e o código da linguagem escrita, o seu desejo para aprender a ler, as várias estratégias que desenvolve e mobiliza nas suas tentativas para chegar ao sentido de um texto que quer ler, as aprendizagens que faz com essas tentativas, os seus empreendimentos para comunicar mensagens através de um código que ainda não domina, são dimensões no mínimo negligenciadas (Alves Martins & Silva, 1999). É necessária uma distinção entre os processos ativados pela criança no percurso da aprendizagem e os processos/métodos de ensino, processos não isomorfos, e que a eficácia dos segundos é mediada pelos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem escrita e oral que a criança dispõe à entrada para a escola (Silva, 2004).

É igualmente necessário ter em conta os professores que, não só transmitem conhecimento a estas crianças mas, colaboram em todo este processo de aprendizagem, fazendo surgir diversos aspetos a ter em conta na relação entre o professor e o aluno, que podem influenciar esta aprendizagem. Silva (2004), refere que há que ter em conta uma dinâmica assente em 3 eixos: As propriedades e especificidades do objeto de aprendizagem (i.e.: leitura), o modo como a criança a apreende e reelabora as propriedades do objeto de aprendizagem e o modo como o docente acompanha o percurso conceptual da criança aprendiz.

Para Cunha (2011), o desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita são os três fatores de grande relevância para o sucesso da aprendizagem da leitura.

É nesta perspetiva que acreditamos ter algumas limitações ao nível da investigação elaborada. Para além de os grupos avaliados terem dimensões relativamente diferentes, os resultados obtidos podem estar relacionados, para além do método de ensino com todas as características específicas dos alunos (e.g.: motivação, conhecimentos prévios...), mas também com as características dos docentes e da sua relação com os alunos.

A realização deste estudo em grupos formados por um maior número de turmas de diferentes escolas, em contextos educacionais distintos (diversas classes sociais) talvez pudesse também promover outros resultados. Estudos futuros podem explorar outras habilidades metalinguísticas, influências específicas como, por exemplo, características próprias do educador, contexto da escola, influências de casa, como o envolvimento dos pais, e a evolução dos resultados ao longo do 1º e 2º ciclo de escolaridade.

VIII. BIBLIOGRAFIA

Albuquerque, C. P., & Simões, M. R. (2009). Testes de Nomeação Rápida: Contributos para a avaliação da linguagem oral. *Análise Psicológica, 1 (XXVII)* , pp. 65-77.

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13, (1)* , pp. 07-24.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A. C. (2005). O conhecimento do Nome da Letras e o desenvolvimento da escrita: Evidências de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (3)* , pp. 330-336.

Cárnio, M. S., & Santos, D. d. (2005). Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 17, (2)* , pp. 195-200.

Cavalcante, C. A., & Mendes, M. A. (2003). A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com métodos diferentes. *Revista CEFAC, 5* , pp. 205-208.

Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfosintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (1)* , pp. 91-97.

Cunha, S. M. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita - Factores pedagógicos e cognitivos. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Lisboa : Ministério da Educação.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. France: PUF Psychologie d'aujourd'hui.

Lima, B. F. (2011). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Monografia de licenciatura em Terapia da Fala*. Porto: Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa.

Lourenço, C., & Martins, M. A. (2010). Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2749-2762). Portugal: Universidade do Minho.

Martins, M. A., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica, 1, (17)*, pp. 49-63.

Martins, M. A., & Simões, E. (2008). Teste de Reconhecimento de Palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica formas e contextos*. Psiquilíbrios.

Mata, L. (2002). *Literacia Familiar. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão (2ªed.)*. Lisboa: Editorial Presença.

Navas, A. L., Pinto, J. C., & Dellisa, P. R. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 14, (3)*, pp. 553-559.

Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A Relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, 5, (1)*, pp. 13-33.

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Raven – Matrizes Progressivas. (3ª ed.)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Rego, L. L. (1995). Diferenças Individuais na Aprendizagem Inicial da Leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11, (1)*, pp. 51-60.

Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2011). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In L. M. Morgado, & M. L. (Eds.), *Desenvolvimento e educação*. Coimbra: Almedina. Coimbra: Almedina.

Silva, A. C. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.

Silva, A. C. (2010). Consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do segundo ano de escolaridade com e sem dificuldades de aprendizagem. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2693-2703). Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica, 1* (22) , pp. 187-191.

Silva, C. (2009). Aprender ortografia: O caso das regras contextuais. *Análise Psicológica, 4*, (27). , pp. 553-561.

Silva, C. (2007). Aprender Ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica, 2*, (25). , pp. 171-182.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Snowling, M. J. (2004). Language skills and learning to read. *The Psychologist, 17*, (8) , pp. 438-441.

SPSS. (2012). *Statistical Package for Social Sciences, v. 21.0*. Chicago, IL: SPSS, Inc.

Teles, P. (2007). *Dislexia - Método Fonomímico*.

Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica, 1*, (22) , pp. 193-212.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., & Santos, V. D. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, investigação e prática, 2* , pp. 261-270.

IX. ANEXOS

ANEXO A

Médias e desvios-padrão (colocados entre parêntesis) das diferenças de resultados entre a primeira e a segunda avaliação na prova de consciência fonológica, em função do método de ensino da leitura

| | | Sexo | | |
|-----------------------------|-----------------|-----------|----------|----|
| | | Masculino | Feminino | |
| Método de Ensino de Leitura | Método Global | 5 | 7 | 12 |
| | Método Fonémico | 9 | 10 | 19 |
| | | 14 | 17 | 31 |

Frequências e percentagens (colocados entre parêntesis) do grau de escolaridade dos pais dos alunos pertencentes ao método Global

| Método Global | | | |
|----------------------|-------------------|-----------|---------|
| | | Mãe | Pai |
| Grau de escolaridade | 2º ciclo | | |
| | 3º ciclo | 1 (9,1%) | 1 (10%) |
| | Ensino Secundário | 4 (36,4%) | 3 (30%) |
| | Licenciatura | 5 (45,5%) | 6 (60%) |
| | Mestrado | 1 (9,1%) | 0 |
| | Sem informação | 1 | 2 |

Frequências e percentagens do grau de escolaridade dos pais dos alunos pertencentes ao método Global

| Método Global | | | |
|----------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Mãe | Pai |
| Grau de escolaridade | 2º ciclo | 3 (16,7%) | 3 (20%) |
| | 3º ciclo | 6 (33,3%) | 7 (46,7%) |
| | Ensino Secundário | 5 (27,8%) | 1 (6,7%) |
| | Licenciatura | 4 (22,2%) | 4 (26,7%) |
| | Mestrado | | |
| | Sem informação | 1 | 4 |

ANEXO B

Teste de normalidade da variável “consciência fonológica” para o grupo método global

| Tests of Normality | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| C.F.1 - C.F.2 | ,241 | 12 | ,053 | ,928 | 12 | ,363 |

a. Lilliefors Significance Correction

Teste de normalidade da variável “consciência fonológica” para o grupo método fonémico

| Tests of Normality | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| C.F.1 - C.F.2 | ,160 | 19 | ,200 [*] | ,964 | 19 | ,644 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Teste T para duas amostras emparelhadas para o método global

| Paired Samples Test | | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|---------|----|-----------------|
| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Consciência fonológica 1º momento - Consciência fonológica 2º momento | -14,917 | 4,907 | 1,417 | -18,035 | -11,799 | -10,529 | 11 | ,000 |

Teste T para duas amostras emparelhadas para o método fonético

| Paired Samples Test | | | | | | | | | |
|---------------------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|--------|----|-----------------|
| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Consciência fonológica 1º momento - Consciência fonológica 2º momento | -22,632 | 11,529 | 2,645 | -28,188 | -17,075 | -8,557 | 18 | ,000 |

Teste T para duas amostras independentes para a variável “diferença” para os dois métodos

Independent Samples Test

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|--|--|------|------------------------------|--------|---------------------|--------------------|--------------------------|---|----------|
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2- tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | Lower | Upper |
| Equal variances C.F.1 - assumed | 9,472 | ,005 | 2,186 | 29 | ,037 | 7,71491 | 3,52970 | ,49587 | 14,93396 |
| Equal variances not C.F.2 - assumed | | | 2,571 | 26,271 | ,016 | 7,71491 | 3,00039 | 1,55063 | 13,87920 |

ANEXO C

Teste de normalidade da variável “nº de palavras por minuto”

| Tests of Normality | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
| | Método de Ensino | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Numero de palavras lidas por minuto | Método Global | ,180 | 12 | ,200 [*] | ,895 | 12 | ,139 |
| | Método Fonémico | ,098 | 19 | ,200 [*] | ,989 | 19 | ,998 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Teste T para duas amostras independentes para a variável “diferença” para os dois métodos

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|--------|
| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | | |
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | | |
| | | | | | | | | Lower | Upper | |
| Nº de palavras lidas por minuto | Equal variances assumed | ,009 | ,925 | -3,710 | 29 | ,001 | -11,193 | 3,017 | -17,363 | -5,023 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,519 | 19,619 | ,002 | -11,193 | 3,181 | -17,836 | -4,550 |

ANEXO D

Teste de correlação para o método global

| Correlations | | Consciência fonológica 2ª avaliação | Nº de palavras lidas por minuto |
|---------------------------------------|---------------------|--|------------------------------------|
| Consciência fonológica – 2ª avaliação | Pearson Correlation | 1 | ,661** |
| | Sig. (1-tailed) | | ,010 |
| | N | 12 | 12 |
| Nº de palavras lidas por minuto | Pearson Correlation | ,661** | 1 |
| | Sig. (1-tailed) | ,010 | |
| | N | 12 | 12 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Teste de correlação para o método fonémico

| Correlations | | Numero de palavras lidas por minuto | 2ª avaliação |
|-------------------------------------|---------------------|--|--------------|
| Número de palavras lidas por minuto | Pearson Correlation | 1 | ,702** |
| | Sig. (1-tailed) | | ,000 |
| | N | 19 | 19 |
| 2ª avaliação | Pearson Correlation | ,702** | 1 |
| | Sig. (1-tailed) | ,000 | |
| | N | 19 | 19 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

ANEXO E

Teste de correlação Teste de correlação para o método global

| Correlations | | | |
|---------------------------------|---------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| | | Nº de palavras lidas por minuto | Conhecimento do nome das letras |
| Nº de palavras lidas por minuto | Pearson Correlation | 1 | ,750** |
| | Sig. (1-tailed) | | ,003 |
| | N | 12 | 12 |
| Conhecimento do nome das letras | Pearson Correlation | ,750** | 1 |
| | Sig. (1-tailed) | ,003 | |
| | N | 12 | 12 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Teste de correlação Teste de correlação para o método global

| Correlations | | | |
|---------------------------------|---------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| | | Nº de palavras lidas por minuto | Conhecimento do nome das letras |
| Nº de palavras lidas por minuto | Pearson Correlation | 1 | ,598** |
| | Sig. (1-tailed) | | ,003 |
| | N | 19 | 19 |
| Conhecimento do nome das letras | Pearson Correlation | ,598** | 1 |
| | Sig. (1-tailed) | ,003 | |
| | N | 19 | 19 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

ANEXO F

Teste de Mann-Whitney para as tarefas silábicas

| Test Statistics^a | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| | Tarefas Silábicas no momento 2 |
| Mann-Whitney U | 62,000 |
| Wilcoxon W | 140,000 |
| Z | -2,218 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,027 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,035 ^b |

a. Grouping Variable: Método de Ensino

b. Not corrected for ties.

Teste de Mann-Whitney para as tarefas fonémicas

| Test Statistics^a | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| | Tarefas Fonémicas no momento 2 |
| Mann-Whitney U | 14,000 |
| Wilcoxon W | 92,000 |
| Z | -4,084 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,000 ^b |

a. Grouping Variable: Método de Ensino

b. Not corrected for ties.