

Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura

ANTÓNIO QUINTAS MENDES (*)
MARGARIDA ALVES MARTINS (**)

INTRODUÇÃO

As investigações tradicionais sobre os problemas levantados pela aquisição da leitura têm incidido sobre dois aspectos fundamentais: a questão dos métodos de ensino da leitura por um lado; a questão dos pré-requisitos necessários a essa aprendizagem e a tentativa de determinação da «idade ideal» para a iniciação à leitura, por outro.

No presente artigo procuraremos assinalar várias das insuficiências dessas abordagens para posteriormente passarmos em revista algumas das contribuições mais recentes no domínio da psicologia da leitura e da sua aquisição. Três grandes linhas de investigação serão aqui discutidas:

- as teorias do processamento da informação e os «modelos de leitura» a que deram origem;
- os estudos psicogenéticos sobre a aquisição da leitura;
- as abordagens metacognitivas, com especial relevo para o problema da «consciência metalinguística» e suas relações com a aprendizagem da leitura.

I. A QUESTÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E O PROBLEMA DOS PRÉ-REQUISITOS

1 — A questão dos *métodos de ensino da leitura* monopolizou durante bastante tempo a atenção de investigadores que procuravam «provar» que tal método seria mais eficaz que tal outro. Nessa discussão operou-se uma clivagem particularmente nítida entre os métodos globais e os sintéticos, numa polémica (bastante viva até finais dos anos 60, vide estudos de N. Galifret-Granjon; J. Chall, 1967; G. Mialaret, 1968) em que alguns viram mais uma «querela» do que uma discussão. No entanto podemos hoje constatar que muitas das questões então debatidas eram falsas questões ou então reenviavam para problemas mal formulados. Por exemplo, dava-se uma grande importância ao problema da *percepção* e das estratégias perceptivas que se supunham determinantes para aquela aprendizagem: percepção das partes *versus* percepção do todo; percepção auditiva *versus* percepção visual; tendia-se assim a ter em conta apenas *uma* das componentes do processo de leitura

(*) Docente no ISPA.

(**) Docente no ISPA.

esquecendo que esta constitui um *comportamento cognitivo e linguístico extremamente complexo que não pode reduzir-se ao problema da percepção*.

Um dos eixos da discussão consistia pois na tentativa de demonstração da superioridade de um dos métodos sobre o outro comparando os resultados obtidos por diversos professores com diversas turmas utilizando diferentes métodos. No entanto esta é uma difícil discussão. Qualquer um pode ter hoje à sua disposição largas dezenas de estudos que provam (uns) que o método global é o mais eficaz e (outros) que o sintético é mais rentável. Outros ainda poderão «demonstrar» que um método eclético («misto») é o preferível. Discussão sem saída, quanto a nós. Com efeito, a excelência de um método só se pode provar quando acompanhada pela excelência dos seus utilizadores e pela excelência dos recursos disponíveis. Um professor que usa muito bem um método sintético obtém certamente melhores resultados que um professor que utiliza mal um método global. Ora isso não prova que o primeiro método seja melhor que o último pela simples razão de que *as situações não são comparáveis*. Mas a competência do professor é apenas uma das variáveis a ter em conta. Outras existem que podem influenciar a eficácia e rentabilidade de um método e que são difíceis de controlar: a crença do professor na validade do método, a aceitação do método pelos pais das crianças, os recursos existentes, as características dos alunos, etc.

Num estudo marcante sobre este assunto J. Chall (1967) concluía significativamente: «O método não explica todas as diferenças. O êxito em todos os métodos está relacionado com as características do aluno, a situação geral da escola e as características do professor. (...) foram encontradas entre sistemas escolares distintos que adoptavam o mesmo método, diferenças maiores do que entre diferentes métodos no mesmo sistema escolar (...) o contexto global da ins-

trução e o professor são, provavelmente, mais importantes para o êxito da aprendizagem da leitura do que o método específico utilizado» (pág. 142).

Outra questão difícil tem a ver com os critérios e os momentos da avaliação. Os professores que utilizam o método sintético parecem preocupar-se mais com uma aprendizagem rápida por parte da criança. Os professores que utilizam o método global esperam efeitos a mais longo prazo. A avaliação da eficácia deveria levar em conta esses diferentes objectivos, o que muitas vezes não acontece. J. Alegria (citado por Marcel, 1978) tentou ensinar a crianças um jogo de linguagem que requeria a segmentação fonética. Trabalhou com crianças no final do 1.º ano de instrução formal, das quais um grupo aprendia através de um método global e outro grupo através de um método sintético. Estes últimos eram claramente superiores na aprendizagem do jogo. Contudo, no 2.º ano quando a «*démarche*» dos dois métodos se aproximava esta diferença diminuía. É claro que se pretendêssemos comparar a eficácia dos dois métodos logo ao fim do 1.º ano de escolaridade e tomássemos como um dos critérios de avaliação aquela capacidade, seríamos levados a concluir — erroneamente — ser o método sintético mais eficaz que o global.

A pergunta portanto persiste: qual é o melhor dos métodos? Julgamos que a resposta a esta questão não pode basear-se apenas numa «*peritagem técnica*». Ela envolve problemas que ultrapassam a mera avaliação das vantagens e desvantagens em termos puramente cognitivos e de rentabilidade de ensino. Com efeito, nesta discussão esquece-se frequentemente ou tenta ocultar-se, o facto de que subjacente a cada um desses métodos, existem diferentes propostas educacionais, diferentes filosofias educacionais. *Propõem-se diferentes processos porque existem diferentes objectivos*.

A própria designação dos métodos («*global*»; «*sintético*») ao reduzir as diferenças

à questão da percepção parece reforçar a ideia de que as diferenças entre ambos são essencialmente uma questão técnica, uma questão que não sairia do âmbito da psicologia cognitiva. Mas as decisões quanto a usar este ou aquele método implicam também decisões sociais e culturais, ou seja, reenviam para diferentes *projectos pedagógicos* e não apenas para diferentes *métodos pedagógicos*. Por essa razão parece-nos bastante mais adequada a classificação proposta por D. Morris (1970): o critério-chave utilizado por este autor é o do *contexto* versus *texto* ⁽¹⁾. Métodos que partem do contexto («context-support»), partem de frases, histórias, palavras que provêm da criança, da sua experiência de linguagem e da sua experiência de vida. Métodos que partem do texto, apresentam à criança letras ou palavras ou séries de palavras que estão previamente impressas. Na primeira perspectiva parte-se da criança para o texto, pretendendo-se que a sua dependência do contexto vá diminuindo progressivamente até que finalmente ela se confronte com o texto com pouco ou sem contexto. Na segunda perspectiva, impõe-se à criança o texto. O que está aqui em questão não é portanto apenas uma discussão sobre uma teoria da leitura, ou sobre a eficácia do método X ou Y mas uma discussão que além disso envolve valores e objectivos pedagógicos bem diferenciados. O que discutiremos na sequência deste artigo tem essencialmente a ver com os problemas da psicologia da leitura e da criança face ao texto mas gos-

(1) A terminologia utilizada pelo autor não é exactamente esta mas sim «context-support» em contraste com «word-recognition». Mas a nossa tradução parece-nos adequada pois se interpretamos bem o autor, as diferenças entre ambos não se situam essencialmente ao nível da percepção ou da unidade linguística de partida, mas sim ao nível do elocutor: a criança ou crianças, ou o autor anónimo do livro de texto. Parece-nos que esta perspectiva tem muito em comum com as propostas de Freinet.

taríamos de deixar claro que o professor, o pedagogo ou o psicólogo que tenha que tomar decisões nesta matéria não pode apenas basear-se numa psicologia cognitiva abstracta ou em abstractas avaliações de eficácia. Ele terá de basear-se também em valores e *explicitá-los*. Se as considerações técnicas são sem dúvida importantes para os processos de tomada de decisão, elas não podem ser exclusivas. Não só os métodos se avaliam, mas também os projectos. Mas para estes as técnicas de avaliação tradicionais são muitas vezes insuficientes e insatisfatórias, especialmente quando se desinserirem os métodos de ensino e aprendizagem dos projectos pedagógicos que lhes dão sentido.

2 — Esperamos ter mostrado que o problema da eficácia dos métodos é bem mais complexo do que muitas vezes se dá a entender. Outra questão que frequentemente é apresentada de forma simplificadora é a questão da «maturidade para a leitura», dos «pré-requisitos» e da «idade ideal» para se começar a aprender a ler.

A ideia de que existem pré-requisitos, aptidões psicológicas que a criança tem de desenvolver antes de começar a aprender a ler provém em grande parte dos modelos do «crescimento intrínseco» de Gesell ou seja, do ênfase dado à maturação como factor determinante do crescimento e do desenvolvimento psicológico do indivíduo. G. Miailaret (1965) propôs uma classificação dos «pré-requisitos» que seriam necessários à «maturidade» para a leitura e que incluíam entre outros, os seguintes: organização perceptivo-motora; desenvolvimento da função simbólica e da linguagem; estruturação espaço-temporal e organização do esquema corporal; desenvolvimento intelectual (uma idade mental de 6 anos seria indispensável para se começar a aprender a ler).

O ênfase posto na aquisição dos pré-requisitos repousa sobre uma série de pressupostos que por seu turno levam a determinadas

práticas pedagógicas e orientam outras tantas práticas de diagnóstico e reeducação de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura:

— Assim, pensa-se que antes da aquisição destes pré-requisitos a criança não pode começar a aprender a ler.

— Que podemos prepará-la para a leitura exercitando-a nos diversos domínios que se supõe terem alguma relação com o processo de leitura. Daí as actividades no pré-escolar de estimulação sensorial e perceptiva, de exercícios gráficos e motores, de manipulações diversas que pretendem desenvolver as noções de espaço, tempo, ritmo, etc.

— Resulta daqui que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são frequentemente atribuídas a déficits ou insuficiências nos diversos domínios atrás referidos.

— Resultou ainda destas concepções, a construção de baterias preditivas da leitura (predição de sucesso ou insucesso e do tempo de aprendizagem necessário a cada criança) baseadas em provas de linguagem, organização temporal, memorização, etc. (vide «Bateria Preditiva» de Inizan, 1963).

Mas que balanço fazer de todas estas noções e práticas pedagógicas e psicopedagógicas? Podemos na verdade afirmar que ele não é muito positivo. Sem dúvida uma das críticas mais contundentes feitas à noção de maturidade para a leitura, foi enuncada por R. Cohen no seu livro *L'Apprentissage Précoce de la Lecture*. Esta autora defende que a aprendizagem precoce da leitura é não só possível como absolutamente necessária para evitar a grande massa de insucessos neste domínio. Baseando-se em especial nos trabalhos americanos realizados a partir dos programas de educação compensatória, R. Cohen é da opinião de que

a idade óptima para a aprendizagem da leitura estaria já ultrapassada quando aos 6 anos a criança entra para a escola. Para o afirmar apoia-se nos resultados de programas de ensino em idades precoces (vide, por exemplo, estudos de Steinberg e Steinberg relatados por R. Cohen, pág. 99) bem como na análise das realizações de crianças que mais ou menos espontaneamente (isto é, que não foram submetidas a programas formais de ensino mas que aprenderam através do contacto informal com livros, cartazes, leitores adultos, etc.) chegam à escola primária já com essa aprendizagem relativamente consolidada (vide o estudo de M. Clark, «Young fluent readers»).

Serão então o nível intelectual e o grau de desenvolvimento da linguagem condições necessárias para aprender a ler? Cohen não só contesta essa possibilidade como ainda procura inverter os dados do problema argumentando que a aprendizagem precoce da leitura favorece o desenvolvimento da criança. A leitura pode tornar-se «um exercício de linguagem e de conceptualização de um tipo muito formativo, de alto nível de abstracção, que constitui a chave de futuras aprendizagens. «Para esta autora, nem o nível intelectual, nem o grau de desenvolvimento da linguagem seriam condições necessárias para a aprendizagem da leitura, antes seriam favorecidas por esta aquisição.

Outra das críticas de Cohen incide sobre os testes de maturidade para a leitura que se baseiam em factores como a discriminação visual e auditiva, estruturação do espaço e do tempo, etc. Segundo a autora estes não têm qualquer valor preditivo, verificando-se muitas vezes que as crianças para quem se previam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura acabam por ter sucesso nesta aprendizagem, ao contrário de outras a quem tinham sido atribuídos bons prognósticos. Esta crítica pode aliás ser extensiva a quase todos os testes existentes que pretendem medir aptidões supostamente necessárias ao comportamento de

leitura, bem como aos programas educacionais construídos a partir desses resultados. Apesar das propostas pedagógicas de Cohen serem discutíveis — pois poderão levar à ideia da necessidade de um *ensino* precoce da leitura — as suas críticas parecem-nos pertinentes na medida em que põem em causa uma concepção da aprendizagem baseada na tradicional psicologia das aptidões. Numa avaliação do *modelo de treino de aptidões* como linha orientadora para o planeamento de programas educativos para crianças com dificuldades de aprendizagem, Mel Ainscow (1982) concluiu:

«Os principais argumentos contra o uso de uma orientação de tipo treino de aptidões para a programação da instrução de crianças com dificuldades, são:

- 1 — é uma orientação baseada em constructos hipotéticos que não foram validados ou que não se provou constituírem pré-requisitos para a aprendizagem escolar;
- 2 — não está provada a validade e fidelidade dos testes de diagnóstico utilizados em tal orientação; e
- 3 — Os programas de ensino baseados nesta forma de diagnóstico prescritivo não se mostraram eficazes» (pág. 5).

Vejamos alguns destes aspectos em particular:

— Em primeiro lugar, abundam de facto os «constructos hipotéticos» que tentam relacionar tal ou tal aptidão/inaptidão com a «capacidade para a leitura». Os mais populares foram durante muito tempo, os atrasos de linguagem, as «deficiências perceptivas», as perturbações espaço-temporais, as dificuldades de orientação e nomeadamente os problemas da lateralidade, etc. Muitos estudos que apresentam estes factores como causas das dificuldades de aprendizagem da

leitura e da «dislexia» tratam as correlações como se estas fossem sinais evidentes de causalidade, «como se o que *aparece com* fosse *causa de*» (Foucambert, 1976) e movem-se num esquema de «previsão do passado» que «consiste em tomar certas deficiências particulares (como na percepção do espaço, na produção de estruturas rítmicas, etc.) observadas num indivíduo depois do seu insucesso na aprendizagem da leitura, como a origem da «dislexia» (Eric Plaisance, 1978, pág. 98). Na ausência de uma teoria da leitura que especifique claramente que capacidades e estratégias um indivíduo tem de mobilizar para poder ler, as relações que se possam estabelecer entre essas aptidões e o acto de leitura são extremamente grosseiras, pecando por uma enorme falta de precisão e especificidade. Por exemplo, o que tem a ver a orientação esquerda-direita com um acto de leitura? Como afirma K. Moore (citado por R. Cohen, pág. 125) todos nós conhecemos bons leitores que têm ainda algumas confusões quanto à esquerda-direita: «Conhecer a direita e o esquerda não é uma condição necessária nem suficiente para aprender a ler. Fora destes argumentos penso que é útil para uma criança saber distinguir a sua esquerda da sua direita.» (*Ibid.*)

— Quanto aos testes utilizados para o diagnóstico destas aptidões, poderíamos afirmar que não lhes estão subjacentes modelos suficientemente sólidos sobre o que são e como funcionam as aptidões e funções psicológicas que pretendem medir, pelo que, muitas vezes quando os utilizamos estamos a medir coisas totalmente diferentes daquilo que julgamos estar a medir. Veja-se, por exemplo, o estudo de C. Hycks (1980) que demonstrou que o sub-teste de memória visual sequencial do I. T. P. A. (*) ao invés de medir — como pretende — capacidades es-

(*) Illinois Test of Psycholinguistic Abilities.

truturais de memória visual, mais não faz, de facto do que destacar as diferentes *estratégias* que os indivíduos utilizam na resolução da tarefa (no caso, o uso ou não uso da «rotulagem verbal» («verbal labeling»)).

Em diversos outros domínios (atenção, memória, percepção, etc.) se tem demonstrado que os comportamentos cognitivos são em grande parte *comportamentos estratégicos* e não apenas ou nem sobretudo, «aptidões». A habilidade para controlar conscientemente o uso das suas capacidades é cada vez mais vista como uma componente da «aptidão», e essas habilidades não são estáticas, pois desenvolvem-se e são ensináveis (Brown & Campione, 1978), o que de certa forma perverte a própria noção de aptidão. Por isso quanto mais vamos sabendo sobre as diversas funções psicológicas mais vamos suspeitando que possam algum dia ser avaliadas por «medidas estáticas» (Brown & Ferrara, 1985). Os testes psicológicos deveriam indicar o «potencial de aprendizagem» das crianças (Brown & Ferrara, op. cit.) e não apenas déficits; deveriam indicar o que podemos ou devemos fazer a seguir ao diagnóstico e não o fazem (B. Gilham, 1978); e não o fazendo dão muitas vezes lugar a efeitos perversos de vária ordem: rotulagem, interiorização das categorizações pelas crianças, baixa das expectativas dos professores em relação aos alunos assim categorizados, etc.

— Mesmo quando têm sido elaborados programas reeducativos baseados nesses dados, os resultados são decepcionantes (Ross, 1979; Forness, 1981; Ainscow, 1982). Por exemplo, o treino perceptivo com vista a um melhor rendimento na leitura, é geralmente feito sobre materiais que nada têm a ver com a escrita. A crença de que a aprendizagem de discriminações feitas sobre esse material possa ser generalizável às situações reais de aprendizagem é mais uma suposição do que um dado comprovado. Mesmo quando se elaboram programas reeducativos que envolvem tarefas escolares

reais a sua eficácia tem pouco a ver com o diagnóstico de que partiram. Ainscow (op. cit.) refere um estudo de Sabatino e Dorfman em que foram utilizados programas de leitura especificamente preparados para 1) crianças com presumíveis deficiências perceptivo-visuais e 2) com presumíveis deficiências ao nível da percepção auditiva; os autores concluíram que os resultados dos programas eram idênticos independentemente do diagnóstico inicial feito às crianças:

«um programa delineado para uma criança diagnosticada como tendo boa percepção auditiva mas má percepção visual tinha uma eficácia idêntica se usada para uma criança com o diagnóstico oposto.» (pág. 7)

Que podemos então concluir de todos estes modelos de pré-requisitos e aptidões, de testes e diagnósticos, de programas educativos e reeducativos? Pensamos poder concluir duas ou três coisas fundamentais.

Em primeiro lugar, as noções de «aptidão» e de «maturidade para a leitura» devem ser revistas. As aptidões não podem ser encaradas como uma variável dicotómica de tudo ou nada; não é possível delimitar limites absolutos de déficit, acima ou abaixo dos quais se torna difícil a aprendizagem da leitura. Como afirmou Wedell (1977) «o nível de capacidade perceptiva necessária para uma criança, pode diferir consideravelmente do nível necessário para outra criança (...) o nível absoluto de uma capacidade é menos importante do que a capacidade para aplicá-la na tarefa de leitura». Para além da capacidade em si e da habilidade que a criança tenha para mobilizar os seus recursos há ainda que considerar *o tipo de problemas e tarefas* que ela tem de resolver. Tem razão R. Glushko (1979) quando afirma que «o professor que vê a leitura como uma arte de realização oral e assim enfatiza a descobrição, impõe pré-requisitos perceptivos e

cognitivos, diferentes do professor que enfatiza a compreensão desde o início». Assim, a noção de «*prontidão*» de D. Ausubel (1968) parece ser mais produtiva e mais útil pois exige que se especifiquem adequadamente as relações entre capacidades e exigências específicas da tarefa: «a maturidade é a adaptação adequada das capacidades existentes no indivíduo às *exigências de uma tarefa de aprendizagem bem definida*» (sublinhado nosso). Assim, e esta é outra conclusão bem importante, torna-se fundamental caracterizar bem a tarefa em causa antes de se formularem considerações sobre quais são as aptidões necessárias à sua realização. Torna-se então absolutamente necessário tentar responder à questão «O que é ler? O que é a leitura?», para podermos avaliar quais são realmente as competências cognitivas que estão implicadas nesse processo e quais as que o não estão. Quais são, finalmente, as estratégias mais produtivas e as menos produtivas? Desses temas trataremos na segunda parte deste artigo.

II. PSICOLOGIA DA LEITURA. AS TEORIAS DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

A partir de finais dos anos sessenta, início dos anos setenta, dá-se como que o encontro entre a psicologia cognitiva, a linguística e a psicologia da leitura, podendo constatar-se então um grande incremento no número de investigações e publicações sobre o assunto (cf. duas importantes recolhas em H. Levin e J. Williams, 1970 e J. F. Kavanagh e I. Mattingly, 1972). Em particular, assumem especial relevância as abordagens centradas na análise do *processamento da informação*. Como refere W. Body (1979), este tipo de análise assume que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases e de sucessos que ocorrem numa ordem fixa, iniciando-se pelo input sensorial e terminando em alguma

forma de output/resposta. A psicologia da leitura tem-se desde então preocupado com a identificação das múltiplas operações e estratégias cognitivas presentes num acto de leitura e em elaborar modelos compreensivos que dêem conta dos diversos sub-processos que aí estão implicados bem como da sequência e articulação dessas operações.

As investigações dirigiram-se para o estudo das diversas componentes do comportamento do leitor: movimentos oculares e modo como extraímos informação da página (A. Kennedy, 1978; K. Rayner, 1978; J. Pynte, 1979); reconhecimento pelo leitor de letras e palavras (Kolers, 1970; Henderson, 1982); estratégias utilizadas na integração de frases (Haberlandt, 1982; Sanford e Garrod, 1982); e finalmente para o problema da compreensão textual (W. Kintsch, 1976; W. Kintsch e Van Dijk, 1978; De Beaugrande, 1982). Todas estas actividades põem em jogo processos cognitivos de extrema complexidade que vão desde a percepção e a memória (sensorial, a curto termo e semântica), até aos processos de inferência e de integração da informação textual. Alguns autores têm procurado integrar estes conhecimentos parcelares em *modelos* coerentes e globais que permitam explicar o processo de leitura. Embora não nos seja possível no âmbito deste artigo fazer uma análise detalhada dos diversos modelos de leitura que têm sido propostos (para esse efeito veja-se a revisão de literatura de Adams e Starr, 1982 ou as obras de Downing e Leong, 1982 e Mitchel, 1982) indicaremos alguns dos aspectos que mais controvérsia têm gerado entre os investigadores. Para a breve caracterização que aqui faremos dos modelos de leitura seguiremos no essencial a classificação proposta por Adams e Starr, (op. cit.)

Os chamados *modelos ascendentes* (por ex. P. Gough, 1972) ou «*bottom-up models*» supõem que o leitor tem de fazer uma análise sequencial e serial da informação, análise essa hierarquizada dos níveis inferiores para os níveis superiores, isto é, das letras

para as palavras, das palavras para a frase e da conjugação das frases para o texto. Em geral, estes modelos privilegiam as correspondências grafo-fonéticas ou grafo-fonológicas como vias de acesso ao significado. Pelo contrário, os *modelos descendentes* ou «top down models» (por ex. K. Goodman, 1980 e F. Smith, 1980) sugerem que o leitor em vez de *extrair* informação da página realizando um processamento serial da informação ali contida, *projecta* um sentido no texto mobilizando conhecimentos e expectativas que vão ser ou não confirmadas pelo «teste» de leitura. Estes autores privilegiam a via visual-semântica como modo de acesso directo ao significado. A leitura seria essencialmente um processo de *identificação* directa de signos globais, de *antecipações* baseadas em predições léxico-semânticas e sintáxicas e de *verificação* das hipóteses produzidas. É também suposto que o tratamento da informação é feito em paralelo, podendo o leitor utilizar sistemas de índices simultaneamente e independentemente uns dos outros.

As implicações pedagógicas destes modelos são evidentes: ao passo que os primeiros (ascendentes) defendem que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior (reconhecimento de letras e de sons), enfatizando portanto os processos de decifração/descodificação, os últimos valorizam sobretudo os processos de antecipação/predição, por meio da sensibilização ao contexto linguístico e fazendo apelo ao conhecimento semântico-conceptual da criança, procurando que a aprendizagem se dirija desde logo para a leitura com compreensão.

No entanto, nenhum destes modelos consegue dar uma visão adequada do processo de leitura: os modelos ascendentes não conseguem dar conta do facto de as letras serem mais facilmente reconhecíveis quando organizadas em palavras do que quando apresentadas isoladamente; as palavras são também mais facilmente reconhecíveis quando integradas em frases significativas e estas mais

facilmente apreendidas quando existe compatibilidade semântica entre duas ou mais frases e isso independentemente da sua complexidade sintáctica. Isto significa que o bom leitor utiliza normalmente estratégias de tipo «top-down» que obedecem a princípios de economia e coerência na leitura. Mas também os modelos descendentes não estão isentos de críticas. Os dados empíricos existentes mostram que os leitores fluentes para além de utilizarem as estratégias «top-down» descritas por aqueles modelos são também muito eficazes na utilização das competências de nível inferior seja no reconhecimento de letras isoladas, nas correspondências texto/sons ou na leitura de palavras isoladas. Pelo contrário os maus leitores revelam grandes dificuldades na leitura de palavras fora do contexto ou na identificação de letras isoladas. Este facto sugere que enquanto os bons leitores aprenderam e automatizaram o uso daquelas competências, os maus leitores não (ou ainda não) as dominam completamente. Do ponto de vista da aprendizagem estas questões são importantes pois que a criança que começa a aprender a ler tem já adquiridas competências de nível superior não negligenciáveis: vocabulário, competência sintáctica, conhecimento do mundo (*dimensão semântica*), «esquemas» sobre a estrutura e encadeamento de histórias, contos, etc... No entanto ela não possui ainda as competências de nível inferior necessárias para a compreensão do texto. Como afirmam Adams e Starr:

«O que falta mais ao leitor iniciado são as competências do nível mais baixo da hierarquia: as competências necessárias para o reconhecimento das palavras impressas.» (op. cit., pág. 697)

Acontece pois que as crianças que não dominam ainda os processos de identificação das palavras (por via directa ou por

decifração), se deitam a adivinhar pura e simplesmente o texto, afastando-se muitas vezes do seu sentido real; em vez de ler elas «de-liram» (G. Chauveau, E. Chauveau, 1985). Por essa razão, é frequente encontrar entre as crianças que começam a aprender a ler e entre os maus leitores, muitos erros semânticamente compatíveis com o contexto. Ora, se isto pode ser um bom sinal em relação às crianças que estão a aprender a ler (como pretende. F. Smith), já constituiu uma mau sinal nos maus leitores, indica que se estão viciando em estratégias que por si só são insuficientes para uma leitura correcta do texto.

Em suma, tanto os modelos ascendentes como os modelos descendentes podem ser criticados pela sua parcialidade, pois privilegiam certas estratégias em detrimento de outras quando na realidade ambos os tipos de competências fazem parte do comportamento do leitor fluente.

Uma posição intermédia é sustentada pelos *modelos interaccionistas* que postulam que os bons leitores usam simultaneamente estratégias ascendentes e descendentes (Adams e Starr, op. cit.; C. Perfetti, 1982). Postulam ainda a necessidade de *equilíbrio* no uso das estratégias de leitura. Os problemas do leitor aprendiz ou do mau leitor podem ser devidos à centração exclusiva numa das estratégias: ou o sujeito adopta uma estratégia de antecipação mais ou menos aleatória, afastando-se cada vez mais da mensagem contida no texto ou então, porque se centra exclusivamente no processo de decifração, é levado a uma excessiva perda na compreensão, devida entre outras razões à saturação da memória a curto termo com material sem significado (letras, sílabas).

De um modo geral os teóricos dos modelos interaccionistas defendem ainda a ideia de que os processos cognitivos subjacentes ao comportamento do leitor fluente são substancialmente diferentes dos processos cognitivos implicados na aprendizagem da

leitura. Esta consistiria essencialmente na aprendizagem e *automatização* das competências de nível inferior («respostas automáticas» às letras, sílabas e palavras) para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão.

No entanto esta noção de «automatização» é ainda problemática pois não especifica claramente o que é que se automatiza, como e em que momento do processo de aquisição da leitura/escrita.

Por essa razão, os modelos interaccionistas parecem reenviar o processo de aprendizagem para os esquemas tradicionais propostos pelos modelos ascendentes: através de processos de condicionamento e associação, a criança adquire as competências de nível inferior que a pouco e pouco vai «automatizando». Só depois dessa automatização a criança adquire a possibilidade de compreender e pensar sobre a linguagem escrita. Em suma, o modelo interaccionista só o é verdadeiramente para o leitor fluente, sendo no fundamental um modelo de tipo ascendente (embora mais elaborado) quando aborda as fases iniciais da aprendizagem da leitura. A questão que se põe portanto é a de saber se os modelos do processamento da informação são suficientes e adequados para explicar as fases iniciais da aquisição da leitura e da escrita. Pela nossa parte estamos plenamente de acordo com Marcel (1978) quando este afirma que *os problemas básicos que a aquisição da leitura coloca aos sujeitos são problemas conceptuais e «epistemológicos»* e não fundamentalmente de processamento da informação:

«... a leitura é essencialmente um assunto epistemológico. Ela implica em primeiro lugar a aquisição de conceitos e em segundo lugar a tradução desses conceitos em procedimentos ou competências automatizadas («skilled»). (O sujeito tem de compreender

que os grafismos representam — de uma determinada forma — uma mensagem linguística.)» (Marcel, 1978)

Esta forma de abordar o problema chama desde logo a atenção para o facto de as *conceptualizações da criança sobre a linguagem escrita* constituírem um *problema prévio* a qualquer tipo de automatização de competências consideradas básicas para a aquisição da leitura. No capítulo seguinte tentaremos reforçar esta perspectiva analisando alguns dos principais pressupostos que a fundamentam.

III. PROBLEMAS CONCEPTUAIS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Várias investigações recentes têm operado uma mudança de perspectiva no estudo da apropriação da linguagem escrita pela criança, pondo o ênfase já não nas capacidades tradicionalmente julgadas necessárias para a aprendizagem da leitura mas antes nos *problemas conceptuais que o nosso sistema de escrita impõe à criança*.

Uma tentativa de classificação das várias perspectivas em que estes temas têm sido abordados leva-nos a situá-los em duas grandes correntes — não mutuamente exclusivas —: os trabalhos oriundos das teorias da aprendizagem e as investigações inspiradas nas teorias do desenvolvimento e em particular na psicologia genética e na psicolinguística evolutiva.

1. *A contribuição das teorias da aprendizagem*

Parece evidente que estes problemas não interessam só à investigação fundamental em psicologia do desenvolvimento, mas também à prática pedagógica e como tal constituam um interessante objecto de análise para a psicologia do ensino e da aprendizagem.

J. Downing (1984), o autor que mais extensivamente procurou teorizar este problema no quadro das teorias da Aprendizagem, postula que a aprendizagem da leitura como a aprendizagem de qualquer capacidade ou habilidade («skill»), envolve no essencial três fases: a primeira, apelidada de *fase cognitiva* é caracterizada pela procura, por parte do sujeito, de uma representação global da tarefa, procurando percebê-la nos seus objectivos e modos de realização. Trata-se de uma fase inicial de abordagem da tarefa, numa altura em que esta é ainda pouco familiar para o sujeito. A segunda fase, ou *fase de domínio*, é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. Finalmente, na terceira fase, ou *fase de automatização*, o treino leva à sobre-aprendizagem de tal forma que o sujeito não mais necessita de um controle consciente para operar com a habilidade aprendida.

Na *fase cognitiva*, o que está em questão é a construção de uma representação sobre os aspectos fundamentais deste objecto cultural específico que é a escrita. Supõe-se que para que o ensino possa ser eficaz é importante que a tarefa seja bem compreendida nestes estádios iniciais. Nesta linha, J. Downing propôs aquilo a que chamou de «*Teoria da clareza cognitiva*» que postula que a criança evolui de uma fase de relativa confusão quanto às funções e natureza do funcionamento do sistema escrito para uma fase de maior clareza cognitiva, sendo esta necessária para uma adequada assimilação do ensino formal. Para Downing esta progressiva clareza cognitiva pressupõe que a criança redescubra os mesmos conceitos funcionais e estruturais que levaram à invenção do sistema escrito; ou seja, que tome consciência da função comunicativa/informacional da escrita, bem como das características da linguagem falada que são representadas pelos símbolos gráficos. Reencontramos aqui a já referida hipótese de Marcel (cf. infra) segundo a qual a escrita co-

meça por pôr à criança problemas conceptuais («epistemológicos») que ela terá de resolver antes de passar a fases de «automa-tização».

2. *A perspectiva genética-desenvolvimental*

A ideia de que as representações iniciais que a criança constrói sobre uma tarefa, um assunto, ou um problema irão de alguma forma influenciar o modo como ela os vai assimilar posteriormente, esteve desde sempre presente nos trabalhos da escola piagetiana; a psicologia genética demonstrou largamente que a criança é um ser activo que explora com curiosidade e inteligência o mundo que a rodeia, construindo noções de variadíssima ordem a propósito dos objectos, problemas e pessoas com que se defronta quotidianamente. Não é portanto surpreendente que em sociedades letradas onde a criança pode observar e conviver frequentemente com actos de leitura, com livros, jornais, rótulos, cartazes, legendas, enfim, com toda a espécie de materiais escritos, comece a elaborar hipóteses sobre as funções, significado e modo de funcionamento do sistema escrito.

Por outro lado, a teoria genética sempre afirmou que os conhecimentos se elaboram e constroem progressivamente, tanto na história humana em geral como no plano ontogénico: «*todos os conhecimentos supõem uma génese*» é um conhecido lema da escola Piagetiana e da epistemologia genética. É por isso legítimo considerar-se *a escrita como um objecto conceptual específico* acessível à reflexão da criança mesmo antes que ela tenha sido submetida a um ensino formal sobre a mesma. É o que expressou, muito claramente Emília Ferreiro (1980):

«A escrita, sistema de signos socialmente constituídos, tem um modo de existência entre os objectos do mundo. Enquanto objecto do mundo ex-

terno tem propriedades observáveis; enquanto objecto de trocas sociais participa numa complexa rede de inter-relações potencialmente observáveis. Nada nos impede, à priori, de concebê-la como um possível objecto conceptual com a sua génese própria. Por outro lado, sabemos também, graças à obra monumental de Piaget, que as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflita também acerca deste tipo particular de marcas» (op. cit., pág. 1)

Ferreiro e Teberosky (1980) partindo destes princípios e sempre orientadas pela teoria piagetiana, conseguiram descrever de uma forma notável a evolução das representações infantis sobre a leitura e o sistema de escrita alfabética, ou seja, o modo como as crianças em idade pré-escolar elaboram mais ou menos espontaneamente hipóteses sobre os mecanismos de funcionamento do sistema escrito, hipóteses essas que nas suas sucesivas formas e fases fazem lembrar a História da própria escrita, desde as representações pictográficas e ideográficas até ao sistema alfabético. Com efeito, estudando situações de leitura (de textos com ou sem imagem) e produções escritas solicitadas a crianças em idade pré-escolar, as autoras puderam descrever «as formas iniciais de conhecimento da língua escrita» e o modo como as crianças «chegam a ser «leitores» — no sentido psicogenético — antes de o serem — no sentido das formas terminais do processo.»

A partir deste trabalho é possível uma descrição dos principais momentos dessa evolução. Tanto na leitura como na escrita, existe uma primeira fase em que o sistema icónico e não icónico estariam mal diferen-

ciados: Imagem e Texto, Desenho e Escrita andariam intimamente ligados sendo para a criança difícil de conceber a escrita como um sistema de significação autónoma e independente da imagem. A escrita não é então vista como uma forma de representação da linguagem mas antes como uma forma de representação de algumas das propriedades do referente; assim, «elefante» escrever-se-á com mais letras que «borboleta», porque aquele é maior ou mais pesado do que a borboleta. Quando finalmente o texto pode ser concebido como um sistema autónomo, não necessariamente ligado à imagem, e tendo já de alguma forma entendido que a escrita mantém alguma relação com a linguagem, a criança entra num longo período de questionamento sobre quais serão as partes da linguagem que serão notadas pela escrita. E aí encontramos algumas conceptualizações bastante surpreendentes para o adulto alfabetizado. Por exemplo, para a criança nem tudo o que se lê está escrito! Para as que têm conceptualizações mais «primitivas», só os substantivos estão escritos; os verbos e os artigos podem ler-se mas não estão necessariamente representados graficamente. Assim, se o experimentador escreve a frase «a menina come o caramelo» e a lê diante da criança, esta concordará que a partir desse texto se poderá ler «a menina come o caramelo» mas que só lá está escrito «menina» e «caramelo». Só mais tarde aceitará que tudo o que se lê está escrito.

A busca de relações entre o escrito e o oral passa também pela procura das unidades mínimas de correspondência entre um e outro sistema: não é de imediato que a criança chega à hipótese alfabética; antes ela passa pela chamada «hipótese silábica» (a um grafema corresponderia uma sílaba no oral) e por momentos de hesitação e conflitos entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética.

Muitas crianças, quando entram para a escola primária, têm ainda conceptualizações

bastante «primitivas» sobre a escrita. Se há algumas que já perceberam claramente que a linguagem escrita mantém relações estreitas com a linguagem oral, outras há para quem a escrita é ainda uma forma de representação de algumas propriedades do referente. Estas diferenças não são em geral tidas em conta. Procura-se que as crianças aprendam rapidamente a ler, iniciando-as na técnica de decifração de que necessariamente muitas não podem sequer entender o significado.

IV. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

1. *Desenvolvimento da consciência metalingüística da criança*

Não só a escrita constitui um objecto acessível à mente da criança; a própria linguagem oral (a fala) pode constituir-se como objecto conceptual, sendo verdade que ao longo do seu desenvolvimento a criança não só adquire a linguagem mas também um conhecimento sobre ela.

Difícil é definir exactamente o que seja esta consciência metalingüística e isto tanto por dificuldades intrínsecas à definição deste conceito (o qual tem sido frequentemente usado por autores que o não definem), como por problemas semânticos devidos ao facto de nem sempre a tradução para português conseguir manter a fidelidade devida às diversas conceptualizações propostas por autores estrangeiros. Para alguns autores, o «conhecimento metalingüístico» reenvia para um conhecimento tácito e intuitivo da linguagem, conhecimento esse que não seria acessível à consciência do sujeito. Outros autores referem-se explicitamente ao problema da consciência utilizando o termo «consciência metalingüística», ao passo que outros ainda, usam termos como «language awareness» ou «metalinguistic awareness»,

termos que parecem reenviar para um conhecimento sobre a linguagem que não é nem puramente intuitivo nem totalmente consciente.

O facto é que os estudos sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística na criança têm envolvido tanto o conhecimento tácito que a criança tem da linguagem (ex.: intuições sobre a gramaticalidade das frases) como um conhecimento mais explícito que pode envolver a sua capacidade para pensar, verbalizar e realizar operações sobre a linguagem e com a linguagem.

A variedade de temas e de termos reflecte bem a existência de numerosas controvérsias sobre a natureza e origens da consciência metalinguística na criança. Assim, I. Mattingly (1972, 1984), que se apoia na teoria de N. Chomsky sobre um hipotético mecanismo inato para a aquisição da linguagem (L. A. D.), sugere que o conhecimento infantil sobre a linguagem seria igualmente inato e considera o conhecimento intuitivo que a criança tem da gramática da língua como a componente fundamental da consciência metalinguística.

Os autores piagetianos consideram o conhecimento metalinguístico como um derivado do «conhecimento» mais geral do sujeito, o qual estaria dependente e controlado pelo desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. Para Piaget [1974 a) e 1974 b)] a «tomada de consciência é um processo desfasado no tempo em relação à acção dos sujeitos sobre os objectos. Pode saber-se fazer uma coisa sem que tenhamos consciência dos processos que utilizamos para fazê-la. Assim, a «tomada de consciência» teria origem na atenção que prestamos às nossas acções e coordenações das acções sobre os objectos e aos efeitos dessas acções sobre a realidade. Uma discussão sobre a aplicabilidade deste esquema à construção do saber sobre o objecto específico que é a linguagem, foi encetada por H. Sinclair (1978). Naturalmente que esta autora,

mantendo-se fiel ao espírito da obra piagetiana, rejeita o carácter inato da consciência metalinguística e sublinha o carácter «constitutivista» da constituição desse saber. H. Sinclair sublinha ainda a necessidade de distinguir vários níveis de consciência metalinguística e lembra que a linguagem não é um «objecto» ao mesmo título que outros objectos físicos. Entre outras coisas destaca a «transparência» da linguagem por oposição à «opacidade» dos objectos e pessoas e ainda o facto de os enunciados terem quase sempre características de intencionalidade que estão ausentes dos objectos físicos. Finalmente assinala que na actividade verbal, ao contrário de outras actividades intelectuais, a separação entre sujeito e objecto é pouco clara.

Discussões posteriores (Downing, 1984 e Valtin, 1984) chamaram a atenção para a contribuição de autores como Vigotsky, Luria, Leontiev e Andresen.

Para Vigotsky,

«a consciência e o controlo só aparecem num estado relativamente tardio do desenvolvimento de uma função, depois de esta ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente. Para submetermos uma função ao controlo da inteligência e da vontade temos que a dominar primeiro» (1979, pág. 121).

Nesta perspectiva, a consciência da linguagem é posterior ao seu uso espontâneo e não consciente. A consciência metalinguística é tida aqui como um saber reflexivo e não apenas como um conhecimento tácito ou intuitivo. Esta posição está bem de acordo com a observação corrente e com os dados empíricos hoje disponíveis. De facto, vários estudos mostram que a criança (até aos 6 ou 7 anos) é pouco sensível à *forma* sendo sobretudo atraída pelo *conteúdo* semântico da linguagem, o que traduz uma natural tendência para que os sujeitos falantes se concentrem no significado da

mensagem e não nos aspectos formais do significante. Luria (1984, pág. 80) dá alguns exemplos de como a criança pequena tem pouca consciência das unidades constitutivas da mensagem verbal: se por exemplo perguntarmos a uma criança quantas palavras há na frase: «naquela sala há doze cadeiras» quase todas as crianças de 3-5 anos tenderão a responder: «doze». Foi a partir de dados deste tipo que Luria elaborou a sua conhecida «teoria da janela de vidro» («glass window theory»), que o próprio autor assim resume:

«Um importante período no desenvolvimento da criança é caracterizado pelo facto de que, apesar de usar activamente um discurso gramatical e de designar com palavras apropriadas objectos e acções, a criança não é ainda capaz de tomar a palavra e as relações verbais como objectos para a sua consciência. Neste período uma palavra pode ser usada sem que seja notada pela criança, como se aquela fosse uma janela de vidro através da qual a criança olhasse o mundo ambiente sem suspeitar que ela tem a sua própria existência e as suas próprias características estruturais.» (Luria, 1946, cit., J. Downing, 1984, pág. 40).

Leontiev (citado por R. Valtin, 1984), por seu turno distingue aquilo a que chama de «modelo de capacidade da linguagem» daquilo a que chama «modelo linguístico da linguagem». O primeiro, que se refere aos processos psicolinguísticos, representa o conhecimento implícito sobre a linguagem; o segundo, os conhecimentos explícitos neste domínio tais como são interpretados pelos linguístas.

No seu modelo de construção de enunciados verbais define diferentes níveis: o primeiro a que chama de «consciência actual» caracteriza-se por uma tomada de consciência espontânea e momentânea da lingua-

gem que ocorre por exemplo em situações em que a comunicação falha e em que por esse facto certos segmentos de discurso são objecto de atenção por parte do sujeito. O segundo, a que chama de «consciência real» e que implica os conceitos de Vigotsky de domínio deliberado, generalização, sistematicidade e controlo, requer não somente que a linguagem seja tomada como objecto de reflexão mas que haja igualmente explicitação — para identificar as unidades linguísticas o sujeito deve ter adquirido o conceito destas unidades.

Andresen (citado por R. Valtin, 1984), inspirando-se neste modelo descritivo sugere uma sequência desenvolvimental da consciência linguística; considera assim três estádios nesta evolução: o primeiro, de uso automático da linguagem, caracteriza-se por actividades metalinguísticas dependentes de uma dada situação de comunicação, servindo fundamentalmente para estabelecer uma comunicação eficaz. O segundo, de consciência actual, caracteriza-se por uma capacidade de pensar algumas das propriedades da linguagem de uma forma descontextualizada; o conhecimento das unidades de linguagem é no entanto ainda implícito e relacionado com unidades psicolinguísticas da fala. O terceiro, de metaconsciência, caracteriza-se pela capacidade de pensar e manipular unidades linguísticas.

Parece-nos útil distinguir entre aquilo que é uma tomada de consciência progressiva das características da linguagem (que pode ocorrer independentemente da aprendizagem de certos conceitos linguísticos tais como o de palavra, frase), e aquela que só é possível após o conhecimento destes conceitos.

Na nossa perspectiva, a consciência metalinguística é não só a capacidade de reflectir acerca das propriedades da linguagem e em termos de comunicação ser capaz de conscientemente seleccionar, avaliar, rever e rejeitar o que é inapropriado numa dada situação, mas também a capacidade de manipulação consciente de unidades tais como

fonema, palavra, frase que permitem operações conscientes sobre a linguagem.

2. *Consciência metalinguística e aprendizagem da leitura*

Vários trabalhos têm sido feitos acerca das relações entre a consciência metalinguística e a aprendizagem da leitura.

Um dos trabalhos clássicos neste domínio é o de Reid (1966); utilizando basicamente técnicas de entrevista verbal com crianças de 5 anos Reid verificou que grande parte das crianças não tinha consciência de que existe uma correspondência entre a escrita e a leitura nem compreendia que grande parte das crianças não tinha consciência de que existe uma correspondência entre a escrita e a leitura nem compreendia que a escrita ordena sequencialmente no espaço o que na linguagem oral se emite linearmente no tempo, nem tão-pouco tinha ideias claras sobre se o que se lê são as figuras ou os caracteres impressos, nem discriminava claramente o que é letra ou número.

O autor concluía que

«... a leitura, anteriormente à experiência, é uma actividade misteriosa à qual as crianças chegam apenas com expectativas muito vagas».

Este estudo é certamente bastante criticável por se basear quase exclusivamente na capacidade de verbalização da criança para daí extrair as suas conclusões. Outros estudos, utilizando situações mais contextualizadas e técnicas mais adequadas de recolha e tratamento dos dados, chegaram à conclusão de que as crianças em idade pré-escolar sabem muito mais sobre a leitura e a escrita do que aquilo que Reid supunha. No entanto o interesse maior deste trabalho está precisamente no facto de ter chamado a atenção para problemas que vinham sendo desprezados pela investigação tradicional.

De facto Reid concluía o seu estudo assinalando alguns dos problemas conceptuais que a criança tem de resolver, ao afirmar que a evolução da criança para uma concepção aproximada sobre o sistema alfabético pressupunha por parte daquela a manipulação de relações lógicas:

«... as diversas distinções implicam imediatamente uma compreensão de estruturas hierárquicas na sua forma mais simples (noção de uma classe com duas ou mais subclasses). (...) as crianças têm de compreender que a linguagem e as imagens constituem dois tipos de símbolos, que as letras e os números são subclasses na classe dos símbolos escritos, e que os «nomes» formam uma subclasse na classe das letras» (pág. 289).

A capacidade da criança compreender estas relações estaria — para o autor — em grande parte dependente das aquisições linguísticas de cada criança, isto é, do facto de terem ou não um vocabulário adequado à categorização dos vários elementos que constituem a linguagem escrita.

Mais recentemente, E. Hiebert (1981) retomou estes temas de uma forma bastante sistemática. A autora examinou crianças em idade pré-escolar (grupos de 3, 4 e 5 anos de idade) procurando que os dados obtidos não dependessem apenas de respostas verbalizadas e que a sua recolha se realizasse em situações significativas para a criança. A autora utilizou dois tipos de medidas para tentar avaliar os «conceitos sobre a leitura»: uma relativa aos processos implicados na leitura, outra relativa aos propósitos da escrita. Verificou que as crianças de três anos já possuíam algum conhecimento sobre aqueles processos sendo no entanto verdade que esse conhecimento aumentava substancialmente do início para o fim do período pré-escolar, tendo as crianças de 5 anos

performances bastante melhores que as de 3 anos.

J. L. Johns (1980), por sua vez, utilizou um «teste de conceitos sobre a leitura» que aplicou a crianças já no final do primeiro ano de escolaridade. Trabalhando com três grupos (bons leitores, leitores médios e maus leitores) verificou que as crianças que melhor liam no final desse 1.º ano de escolaridade eram aquelas que igualmente melhores *scores* obtinham nesse teste, o que aponta para uma influência importante da «clareza cognitiva» quanto aos conceitos sobre a leitura e a escrita no êxito daquela aprendizagem.

Para além deste, muitos outros estudos demonstraram existir uma correlação elevada entre o êxito na leitura e o grau de consciência metalinguística na criança ou a clareza cognitiva quanto a conceitos sobre a leitura. (Downing, 1984.)

No entanto, estes trabalhos não permitem afirmar que se trata de uma relação causal. Parece sim tratar-se de uma relação interactiva — a consciência metalinguística potencializando o processo de aprendizagem da leitura, as ideias e reflexões acerca do sistema de escrita estimulando por sua vez a consciência metalinguística.

Os três estudos a que nos referimos são paradigmáticos de uma certa linha de investigação dominante no mundo anglo-saxónico. No entanto, eles põem-nos algumas reservas entre outras razões porque parecem misturar sob um mesmo termo ou conceito global («*language awareness*»; «*linguistic awareness*»; «*print awareness*», etc.) assuntos que julgamos serem de natureza diversa, que deveriam ser tratados na sua especificidade e só posteriormente relacionados.

É que, se a noção de consciência metalinguística — como já vimos — recobre capacidades e comportamentos bastante diversos, quando se procura relacioná-la com a compreensão do sistema da escrita a confusão aumenta. Por exemplo, para Weaver e Shonkoff (1979), a «*linguistic awareness*»:

«incluir saber o que é ler; conhecer as convenções da escrita tal como ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma linha de cada vez; e conhecer os conceitos de letra, palavra, frase ou história» (pág. 30).

Ora, quanto a nós, existem bastantes diferenças entre por exemplo ser capaz de identificar as diversas partes de um enunciado oral, ou ser capaz de proceder a uma segmentação silábica ou fonética de uma palavra e por outro lado, ser capaz de reconhecer os actos pertinentes de um acto de leitura ou conhecer as convenções da escrita. Esses diferentes comportamentos exigem diferentes níveis e tipos de operações cognitivas e diferentes graus de conhecimento quanto ao objecto em causa. Numa primeira análise pensamos que seria útil, pelo menos para fins de exposição e de investigação, *diferenciar claramente 3 domínios*: 1) o dos conhecimentos da criança sobre a linguagem oral; 2) o dos conhecimentos sobre as características convencionais da escrita e sobre os actos da leitura e 3) o dos conhecimentos sobre a estrutura da escrita e suas relações com a linguagem oral. Parece-nos que os conhecimentos do tipo 2, reenviam essencialmente para aquilo a que Piaget chamou de *conhecimento figurativo* (isto é, construído a partir de pistas perceptivo-visuais e comportamentais) ao passo que os conhecimentos de tipo 1 e 3 reenviam para um *conhecimento operativo*, mais claramente de tipo conceptual.

Tendo em atenção estas distinções podemos ensaiar uma classificação dos vários temas que têm sido estudados pelos investigadores que trabalham nesta área. Assim, poderíamos distinguir 6 temas principais:

1. *O reconhecimento dos actos de leitura*

Pretende-se saber se a criança reconhece os comportamentos típicos e pertinentes para um acto de leitura e que pistas utiliza para

decidir se alguém está ou não a ler. Cf. J. Downing (1970), E. Ferreiro, A. Teberosky (1980).

2. *O reconhecimento de suportes de escrita*

Nestes estudos apresentam-se à criança vários materiais (folhas ou livros em branco; folhas ou livros com letras, frases, textos; folhas ou livros só com imagens ou só com números; etc.), e pede-se-lhe que indique quais é que servem para ler. Cf. Reid (1966), E. Hiebert (1981).

3. *A compreensão das convenções da escrita*

Trata-se de avaliar o conhecimento que a criança tem sobre a ordem e sequência da escrita/leitura: evolução da esquerda para a direita; de cima para baixo, etc. Cf. J. Johns (1980).

4. *A compreensão das funções da escrita*

Pretende-se saber se a criança apreende a função de comunicação da escrita, isto é, se ela compreende que a escrita é portadora de uma mensagem que pode ser decifrada por um leitor; se compreende, inversamente, que pode codificar determinada informação através da escrita de modo a que esta possa ser compreendida por um leitor. Cf. Reid (1966), E. Hiebert (1981), J. Downing (1982).

5. *Concepções sobre a linguagem*

Neste tipo de estudos analisam-se as noções que a criança tem de palavra, frase, letra, número, e a sua capacidade de discriminá-las, defini-las ou relacioná-las. Analisam-se igualmente as capacidades de segmentação silábica e fonémica. Cf. Papandropoulou e Sinclair (1974), J. Downing, R. Valtin (1984).

6. *Conhecimentos sobre a estrutura da escrita e suas relações com a linguagem oral*

Analisam-se a este nível como e quando percebe a criança que existe uma relação objectiva entre a escrita e a linguagem oral e quais as regras que regulam essa relação. Cf. E. Ferreiro e A. Teberosky (1980).

Quanto a nós, os temas 1, 2 e 3 são os que mais directamente reenviam para um conhecimento de tipo figurativo não exigindo um conhecimento metalinguístico muito sofisticado por parte da criança nem exigindo dela *operações* cognitivas de grande complexidade pois se tratam essencialmente de actos de *reconhecimento* de comportamentos ou materiais anteriormente observados.

O mesmo se não passa com os conhecimentos implicados em 4, 5 e 6 pois aí estão implicadas conceptualizações que exigem operações cognitivas bastante mais complexas e um grau muito superior de consciência metalinguística. Julgamos que o termo «print awareness» é mais adequado para descrever aquele primeiro tipo de conhecimentos e que os termos «linguistic awareness» e «language awareness» são mais apropriados para descrever este segundo tipo de conhecimentos.

Outra das reservas que pomos a um número significativo de estudos realizados neste âmbito radica no facto de considerarmos que muitas vezes eles se limitam a *descrever* os conhecimentos e as capacidades que a criança tem ou não tem em dado momento; trata-se em geral de estudos com pouca ou fraca fundamentação teórica que analisam fundamentalmente a *sensibilidade* da criança às características da escrita.

Parece-nos da máxima importância que a investigação neste domínio seja desenvolvida e aprofundada com vista a *explicar* — e não só a descrever — a *origem e a evolução das conceptualizações infantis sobre a leitura e a escrita*.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M. J.; STARR, B. J. (1982) — «Les modèles de lecture», *Bulletin de Psychologie*, n.º 356, 695-704.
- AINSCOW, M. (1982) — «Objectives and task analysis in special education» (não publicado).
- AUSUBEL D. (1968) — *Educational psychology. A cognitive view*. Holt Rinehart and Winston, INC, New York.
- BEAUGRANDE, R. de (1982) — «Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage», *Bulletin de Psychologie*, n.º 356, 11-16.
- BODY, W. (1979) — *Theories of the reading process*. Dissertation adv. Dip. Ed. Bristol University (não publicado).
- BROWN, A. L.; FERRARA, R. A. (1985) — «Diagnostic zones of proximal development», in *Culture communication and cognition-Vygotskian perspectives*. Ed. James V. Wertsch, Cambridge University Press.
- CHALL, J. (1967) — *Learning to read: The Great Debate*, McGraw-Hill, New York.
- CHAUVEAU, G.; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1985) — «Les processus d'acquisitions ou d'échec en lecture au cours préparatoire». *Revue Française de Pédagogie*, n.º 70, 5-10.
- COHEN, R. (1979) — *L'apprentissage précoce de la lecture*. PUF, Paris.
- DOWNING, J.; LEONG, C. K. (1982) — *Psychology of reading*, MacMillan Publ., New York.
- DOWNING, J. (1984) — «Task awareness in the development of reading skill», in Downing, J.; Valtin, R. — *Language awareness and learning to read*, Springer Verlag, New York.
- FERREIRO, E. (1980) — «Psicogênese de la escritura». Trabalho apresentado no 1.º Congresso Brasileiro Piagetiano. Rio de Janeiro, Brasil, Setembro de 1980.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1980) — *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 2.ª ed., Siglo Vintiuno Editores, México.
- FORNESS, S. R. (1981) — «Concepts of Learning and Behavior Disorders: Implications for Research and Practice», *Exceptional Children*, vol. 48, n.º 1, 56-63.
- FOUCAMBERT, J. (1976) — *La manière d'être lecteur*, O. C. D. L. — SERMAP, Paris.
- GALIFRET-GRANJON, N. (1958) — «Exposé critique des principes psychologiques sous-jacents a quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *Psychiatrie de l'enfant*, 1, 2, 379-436.
- GILHAM, B. (1980) — «The failure of psychometrics», in Bill Gillham (Ed.), *Reconstructing educational psychology*. Groom Helm, London.
- GLUSHKO, R. J. (1979) — «Cognitive and Pedagogical Implications of Ortography». *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 1, n.º 2, 22-26.
- GOODMAN, K. S. (1980) — «Universaux psycholinguistiques et processus de lecture», in Smith, F. — *Comment les enfants apprennent à lire*, Edit. Retz, Mayenne.
- GOUGH, P. (1972) — «One second of reading», in Kavanagh, J. f. e Mattingly, I. (eds.), *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- HABERLANDT, K. (1982) — «Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte», *Bulletin de Psychologie*, vol. XXXV, n.º 356.
- HENDERSON, L. (1982) — *Orthography and word recognition in reading*, Academic Press, London.
- HIEBERT, E. H. (1981) — «Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness», in *Reading Research Quarterly*, n.º 2, 236-260.
- HICKS, C. (1980) — «The I. T. P. A. visual sequential memory task: an alternative interpretation and the implication for good and poor readers». *British Journal of Educational Psychology*, 50, 16-25.
- INIZAN (1963) — *Le temps d'apprendre à lire*. Paris, A. Colin-Bourrelrier.
- JOHNS, J. L. (1980) — «First grader's concepts about print», *Reading Research quarterly*, n.º 4, 529-549.
- KAVANAGH, J. F.; MARTTINGLY (eds.) (1972) — *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- KENNEDY, A. (1978) — «Eye movements and the integration of semantic information during reading», in M. Gruneberg; P. Morris and R. Sykes (eds.). *Practical aspects of memory*, Academic Press, London.
- KINTSCH, W. (1976) — «Bases conceptuelles et mémoire de texte», *Bulletin de Psychologie*, Numéro spécial: «La mémoire sémantique».
- KINTSCH, W. e VAN DIJK, T. A. (1978) — «Toward a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KOLERS (1970) — «Three stages of readings», in Levin, H.; Williams, J. — *Basic studies on reading*. Basic Books. New York.

- LEVIN, H. e WILLIAMS, P. (eds.) (1970) — *Basic studies on reading*. Basic Books, New York.
- LURIA, A. R. (1974) — *Conciencia y Lenguaje*, Visor libros, Madrid.
- MARCEL, A. (1978) — «Prerequisites for a more applicable psychology of reading», in Gruneberg, M.; Morris, P. E.; Sykes, R. N. — *Practical aspects of memory*. Academic Press, London.
- MATTINGLY, I. G. (1972) — «Reading, the linguistic process, and linguistic awareness», in Kavanagh, J. F.; Mattingly, I. G. (eds.) — *Language by ear and by eye*. Mass.: MIT Press, Cambridge.
- MATTINGLY, I. G. (1984) — «Reading, linguistic awareness, and language acquisition», in Downing, J.; Valtin, R. (eds.) — *Language Awareness and Learning to Read*. Springer Verlag, New York.
- MIALARET, G. (1974) — *A Aprendizagem da Leitura*, Editorial Estampa, Lisboa (ed. original: 1968, PUF, Paris).
- MITCHELL, D. C. (1982) — *The process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. John Wiley and sons, New York.
- PAPANDROUPOULOU, I. e SINCLAIR, H. (1974) — «What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.
- PIAGET, J. (1974-a) — *La prise de conscience*. PUF, Paris.
- PIAGET, J. (1974-b) — *Réussir et comprendre*. PUF, Paris.
- PLAISANCE, E. (1978) — «A Dislexia tem as costas largas!», in GFEN (ed.). *O Poder de Ler*, Livraria Civilização Editora, Porto.
- PYNTE, J. (1979) — «Encodage 'verbal' des mots écrits et accès à la signification en vision périphérique droite et gauche», *Bulletin de Psychologie*, n.º 341, 903-910.
- RAYNER, K. (1978) — «Semantic Processing of words: Foveal and Para foveal Differences in Reading.» in G. Gruneberg; P. Morris; R. Sykes (eds.). *Practical Aspects of Memory*, Academic Press, London.
- REID, J. (1966) — «Learning to think about reading», *Educational Research*, n.º 9 (1), 56-62.
- ROSS, A. O (1979) — *Aspectos Psicológicos dos Distúrbios da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*, McGraw-Hill do Brasil, São Paulo.
- SANFORD, A.; GARROD, S. (1982) — «Vers la construction d'un modèle psychologique de la compréhension du langage écrit», *Bulletin de Psychologie*, n.º 356, 643-648.
- SINCLAIR, H. (1978) — «Conceptualization and awareness in Piaget's theory and it's relevance to the child's conception of language», in A. Sinclair; R. Jarvella; W. Levelt: *The child's conception of language*, Springer-Verlag, New York.
- SMITH, F. (1980) — *Comment les enfants apprennent à lire*. Editions Retz, Mayenne.
- VALTIN, R. (1984) — «The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write», in J. Downing; R. Valtin (eds.). *Language awareness and learning to read*, Springer-Verlag, New York.
- VIGOTSKY, L. S. (1979) — *Pensamento e linguagem*, Ed. Antídoto, Lisboa (edição original de 1934).
- WEAVER, P.; SHONKOFF, F. (1979) — *Research within reach: A research-guided response to the concerns of reading educators*, Newark, Del.: International Reading Association.
- Wedell (1977) — «Perceptual Deficiency and Specific Reading Retardation». *J. Child Psychol. Psychiat.*, vol. 18, 191-194.



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Torne-se leitor da Biblioteca do ISPA

(Rua Jardim do Tabaco, n.º 44, 1100 Lisboa, Telef. 86 31 84/5/6)

Últimas publicações periódicas recebidas:

- ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES — N.º 65, Nov. 1986
- AMERICAN JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY — Vol. 14, n.º 4, 1986
- ANÁLISE SOCIAL — Vol. XXII, 1986-1.º
- L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE — Fasc. 3, 1986
- AUTREMENT — n.º 84, 1986
- BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES — Vol. 9, n.º 2, 1986
- THE BRITISH JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOLOGY — Vol. 25, n.º 4, 1986
- THE BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY — Vol. 4, n.º 4, 1986
- THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY — Vol. 56, n.º 2, 1986
- BULLETIN DE PSYCHOLOGIE — n.º 376, 1986
- CHILD DEVELOPMENT — Vol. 57, n.º 5, 1986
- COGNITION — Vol. 23, n.º 3, 1986
- EDUCATIONAL PSYCHOLOGY — Vol. 6, n.º 2, 1986
- ENFANCE — n.º 2/3, 1986
- EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION — Vol. 1, n.º 2, 1986
- EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY — Vol. 16, n.º 3, 1986
- INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT — Vol. 9, n.º 3, 1986
- INTERNATIONAL JOURNAL OF SMALL GROUP RESEARCH — Vol. 2, n.º 2, 1986

HORÁRIO: Das 9 às 21 horas