PNEP

O Ensino da Leitura:
A Decifração

Inês Sim-Sim

PNEP

O Ensino da Leitura:
A Decifração

Ministério da Educação

Inês Sim-Sim

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Lisboa/2009

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

SIM-SIM, Inês, 1946-

O ensino da leitura : a decifração

ISBN 978-972-742-267-8

CDU 811.134.3
159.946
371

Ficha técnica

1.ª Edição – Maio, 2009

Título
O Ensino da Leitura: A Decifração

Editor
Ministério da Educação
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autor
Inês Sim-Sim

Design
Manuela Lourenço

Paginação
Manuela Lourenço

Execução gráfica
Editorial do Ministério da Educação
Tel.: 219 266 600 • Fax: 219 202 765
e-mail: sacgraf@eme.pt • www.eme.pt

Tiragem
7500 Exe.

Depósito Legal
289 330/09

ISBN
978-972-742-267-8

Índice

Nota de Apresentação 5

Introdução 7

Secção 1

O Que os Professores Precisam de Saber sobre o Processo de Decifração 9

Secção 2

O Que É Necessário a Criança Conhecer antes de Aprender formalmente a Decifrar 19

Secção 3

O Ensino da Decifração 25

3.1. Proporcionar contextos propícios à leitura 28
3.2. Estruturar as práticas de ensino a partir do que a criança já conhece 33
3.3. Desenvolver a consciência fonológica 39
3.4. Ensinar a correspondência som/grafema 46
3.5. Ensinar a identificar padrões ortográficos 53
3.6. Ensinar a reconhecer automaticamente palavras frequentes 59
3.7. Associar práticas de expressão escrita às actividades de decifração 66

Bibliografia 71

Nota de Apresentação

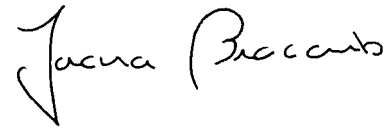
Produzida no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a brochura que agora se apresenta constitui um novo instrumento de apoio, concretizando, juntamente com as brochuras da mesma colecção já editadas, a iniciativa de disponibilizar aos docentes do 1.º ciclo publicações sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

Da autoria de Inês Sim-Sim, a brochura *O Ensino da Leitura: A Decifração* apresenta os conceitos fundamentais para o ensino formal da leitura como processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino.

Com base nos conhecimentos disponibilizados pela investigação, a brochura procura responder a algumas das questões mais frequentemente colocadas pelos professores, como (i) O que faz com que algumas crianças aprendam a decifrar mais facilmente do que outras? (ii) Será que a aprendizagem da decifração exige pré-requisitos especiais? (iii) Existe um método ideal para o ensino da decifração? (iv) Em que pilares deve assentar o ensino da decifração?

Lisboa, 21 de Abril de 2009

A Directora-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



(Joana Brocardo)

Introdução

Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se *aprender a ler*.

O desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito. Quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança, através dos livros de histórias que lhe lêem, das revistas que folheia, dos jornais que vê os adultos lerem e comentarem, ou do contacto directo com o ecrã, surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Por outras palavras, quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora.

O ensino da leitura está socialmente associado à frequência escolar e a entrada na escola é sentida por muitas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir "lerem sozinhas". Contudo, o entusiasmo por aprender a ler esvai-se, muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. A desmotivação e o consequente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como *papá, titi, pua, copo, faca* e semelhantes. Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença. Idêntica reacção seria encontrada se pretendêssemos ensinar uma criança a andar de bicicleta num velocípede parado. Ela pedalaria, poderia mesmo desenvolver a postura correcta, mas nunca experimentaria o prazer do equilíbrio alcançado com o movimento.

Inverter este processo implica, entre outros aspectos, centrar o ensino da leitura na sua própria essência, i.e., *na obtenção do significado do que está escrito* e, consequentemente, no acesso ao mundo imaginário que se antevia nas páginas dos livros de histórias, nas legendas dos filmes, nas mensagens electrónicas. Dito de uma forma didáctica, é importante que a aprendizagem da leitura se processe num contexto real de leitura ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo.

A forma mais ou menos eficaz e prazerosa como se processa a entrada formal no mundo das letras, i.e., a **aprendizagem da decifração**, é determinante no sucesso pessoal como leitor. As crianças para quem o início desta viagem se apresentou desinteressante, moroso e pobre têm grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e de não atingirem a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura. Pelo contrário, os grandes leitores são recrutados entre os

alunos para quem a entrada formal no mundo das letras foi um estímulo à descoberta de novos e deslumbrantes caminhos do conhecimento.

A aprendizagem da decifração é um desafio colocado simultaneamente aos dois parceiros em presença: o aprendiz de leitor e o professor. O primeiro, que espera ingenuamente, pelo tal passo de magia, ficar a saber ler ao pisar o chão da escola e o segundo, que sabe que a tarefa exige empenho, esforço e muito trabalho de ambos. Ao contrário do aluno, o professor sabe que o produto desta parceria irá afectar toda a vida escolar do candidato a leitor, mas talvez nem sempre se lembre que será recordado pelo aluno como *aquele que o ensinou a ler*.

Ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino. As últimas décadas têm sido férteis na produção de investigação sobre como se aprende a ler, quais os mecanismos cognitivos, linguísticos e, até mesmo emocionais, envolvidos na aprendizagem da decifração de um código escrito. E, na medida em que se conhece hoje, muito mais do que há vinte anos, como se processa a aprendizagem da leitura, é possível também saber mais e melhor como ensinar a ler.

O ensino da decifração da palavra escrita é o objecto desta brochura. Com base nos conhecimentos que a investigação disponibilizou, procuraremos responder a algumas das questões mais frequentes colocadas pelos professores, nomeadamente: (i) O que faz com que algumas crianças aprendam a decifrar mais facilmente do que outras? (ii) Será que a aprendizagem da decifração exige pré-requisitos especiais? (iii) Existe um método ideal para o ensino da decifração? (iv) Em que pilares deve assentar o ensino da decifração?

SECÇÃO 1

O Que os Professores Precisam de Saber sobre o Processo de Decifração

Ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua.

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.

Comunicação verbal: usos primários e secundários

Oralidade e escrita, embora partilhando o objectivo da comunicação verbal, possuem características distintas. A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita configuram-se como usos secundários. No processo prodigioso da comunicação verbal, a linguagem escrita é um acessório cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças (Pinker, 1994). A independência e a primazia do oral sobre o escrito é evidente, quer sob o ponto de vista da utilidade social, quer na perspectiva individual do utilizador. São provas da primazia do oral sobre o escrito o número de línguas faladas e o correspondente número de línguas escritas[1], a inexistência de comunidades humanas sem uma língua natural falada e, em contraponto, a existência de milhões de analfabetos no mundo e, não menos importante, a facilidade de aquisição natural da língua oral por parte de qualquer criança e a necessidade do ensino explícito da leitura e da escrita.

[1] Aproximadamente 6000 línguas faladas actualmente no mundo e apenas algumas centenas de línguas escritas.

Do ponto de vista do leitor, o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua. Tomemos como exemplo as três versões do seguinte anúncio:

- Versão A

  Voor EUR 12 per nacht kunt u uw auto kwijt op onze nabijgelegen parkeerplaats.

- Versão B

  For EUR 12 per night, you can park your car in the nearby private hotelparking.

- Versão C

  Por apenas 12 euros por noite, pode estacionar o carro no parque privativo do hotel.

Embora o conteúdo das mensagens seja o mesmo, se o leitor for português e não souber neerlandês, não terá compreendido a primeira versão, possivelmente terá uma ideia aproximada do que diz a segunda e entenderá perfeitamente a terceira versão. Um holandês entenderá por ordem inversa.

Língua de escolarização usada para aprender a ler e estudar

A transposição desta realidade para o campo pedagógico permite-nos perceber a dificuldade que a aprendizagem da leitura em português coloca a uma criança cuja língua materna é, por exemplo, o crioulo de Cabo Verde, ou o romeno. O desconhecimento da língua de escolarização potencia a dificuldade de aprendizagem da representação escrita dessa língua. É sempre mais fácil aprender a ler na nossa língua materna do que numa língua estrangeira.

Idêntica dificuldade seria por nós sentida se tivéssemos de ser escolarizados em polaco ou em finlandês ou, ainda mais complicado, em russo ou em mandarim. Nas duas últimas línguas referidas, para além do desconhecimento da língua, há que mencionar uma outra particularidade: a diferença na representação gráfica. Com efeito, o polaco, o finlandês, o inglês, o português e a maioria das línguas ocidentais partilham a

Escritas ideográfica, silábica e alfabética

mesma forma de representação, i.e., o mesmo alfabeto. Repare-se, por exemplo, nas três versões do anúncio atrás referidas. Embora escritas em línguas diferentes, utilizam as mesmas formas gráficas (letras) para escrever. Não é o caso do russo, do árabe, do grego, também línguas de escrita alfabética mas com alfabetos diferentes do nosso, ou do mandarim e do japonês, línguas de *escrita ideográfica* e de *escrita silábica*, em que cada símbolo representa, respectivamente, um conceito, uma palavra, ou uma sílaba.

Ao contrário, na *escrita alfabética,* uma letra ou várias letras representam um som da fala[2], mas não uma sílaba, um morfema ou uma palavra, como na escrita silábica ou na escrita ideográfica. Na escrita alfabética, os sons da fala[3] (vogais, semivogais e consoantes) são configurados pelos caracteres do alfabeto. O alfabeto compagina uma grande economia na representação escrita, na medida em que com pouco mais de duas dezenas de letras escrevemos qualquer palavra.

Exemplos de escrita alfabética e não alfabética para a palavra portuguesa *arroz*:

Escrita alfabética

Português/ Castelhano	Arroz
Alemão	Reis
Árabe	أرز (نبات)
Grego	Ρύζι

Escrita não alfabética

Chinês[4]	名 米
Japonês	イネ

[2] Fonema, na designação estruturalista.
[3] Cf. a propósito a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica.*
[4] Embora existam várias línguas orais faladas na China (e.g. mandarim, cantonês) têm todas a mesma representação escrita (o chinês escrito).

O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua. ***Decifrar***, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua. Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas.

No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respectivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lhe é familiar, usa estratégias de acesso directo e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som.

Vejamos os seguintes exemplos:

Leia a palavra ***amor****.*

Agora leia a palavra ***clanhifrolim****.*

Recodificação fonológica

O rápido reconhecimento da palavra *amor* contrasta com a soletração grafemas/sons, i.e., a recodificação fonológica, usada na leitura da pseudo-palavra[5] *clanhifrolim*. A recodificação fonológica é um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo identificar a palavra lida. No primeiro exemplo, o acesso ao significado da palavra *amor* foi rápido e directo; no segundo, o leitor parece seguir um caminho mais moroso de tradução fonológica de cada grafema no correspondente som em português. Estas duas vias (o processamento visual directo e a

[5] Entende-se por pseudo-palavra uma estrutura linguística possível na língua, em termos de constituição fonológica, mas sem significado associado.

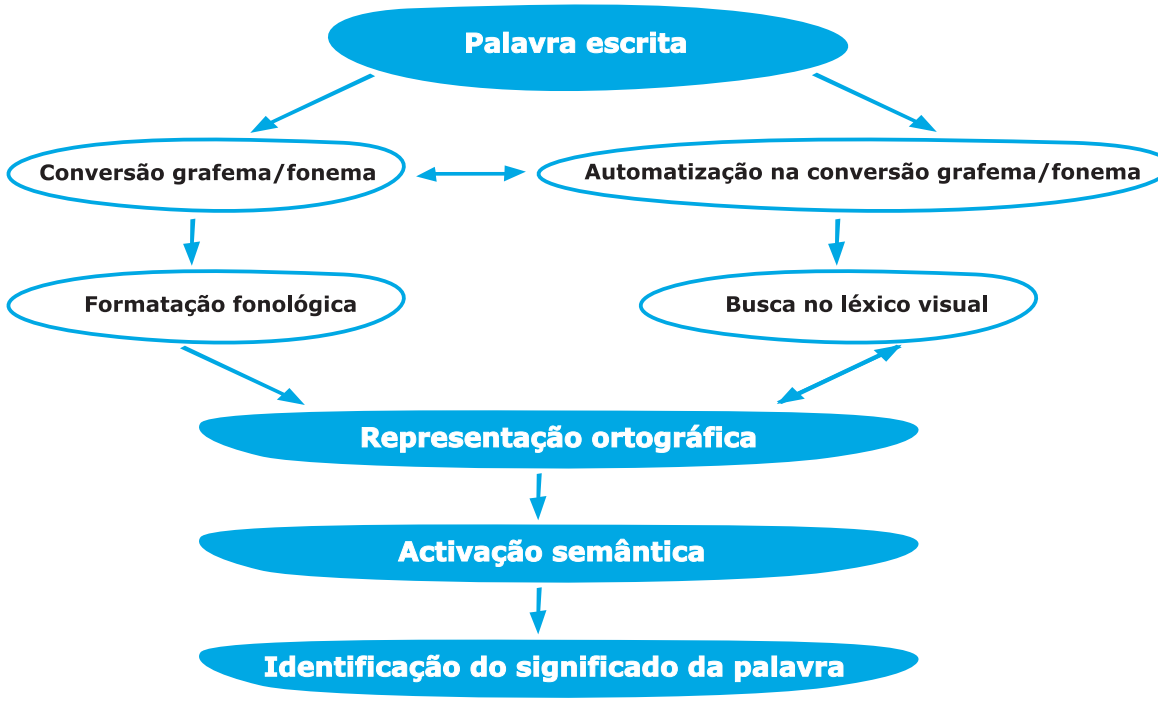
tradução fonológica) não são alternativas independentes e exclusivas, mas sim estratégias complementares do mesmo processo. Um leitor usa preferencialmente estratégias de reconhecimento rápido da palavra ou de tradução fonológica, consoante o grau de familiaridade que tiver com a palavra. Quanto mais familiar nos for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento.

Na leitura de palavras em contexto frásico (ou textual), um leitor fluente antecipa facilmente a palavra que se segue, como se fosse um todo, parecendo ser reduzida a dependência das letras que a compõem. A experiência de leitura de textos manuscritos, com caligrafias difíceis de decifrar, é um bom exemplo desta arte de leitura de palavras por "adivinhação". A incapacidade de detectar pequenas gralhas ortográficas em textos que escrevemos é um outro exemplo de como a leitura, quando conhecemos o contexto, se parece libertar da dependência letra a letra.

Automatismo de processamento

O automatismo na identificação de palavras, conseguido pela prática de leitura, não significa que as palavras sejam reconhecidas globalmente como uma imagem. Não se trata de uma leitura "de cor", como se a palavra fosse uma figura com uma forma particular e em que são ignoradas as relações entre os sons da fala e as letras. Uma decifração rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respectiva identidade ortográfica (i.e., a convenção de escrita). A investigação laboratorial demonstrou que mesmo os leitores fluentes, embora não pareça, "lêem as palavras processando efectivamente cada letra da palavra" (Walpole & Mckenna, 2007, p. 48). Fazem-no, contudo, de forma rápida e automática. A fig. 1 procura sintetizar os caminhos de acesso à leitura da palavra.

Fig. 1. Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas



A automatização do reconhecimento de palavras, que encurta o tempo e o esforço de processamento, faz-nos aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra. A representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida. No acesso à representação ortográfica, a colocação das letras (posições extremas à esquerda e à direita na palavra) e os traços distintivos da fracção superior das letras são determinantes na abordagem da sequência gráfica. Através da representação ortográfica, o som e o significado da palavra tornam-se uma entidade com identidade própria.

A frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem necessitar **explicitamente** de recorrer aos sons que a compõem. Num leitor fluente, as estratégias lexicais de identificação, responsáveis pelo acesso rápido e directo ao reconhecimento da palavra, requerem a automatização da conversão grafema/fonema.

A identificação dos grafemas está sempre subjacente ao conhecimento que o leitor possui sobre os padrões ortográficos, sobre a soletração e sobre a tradução som-grafema. O conhecimento dos caracteres do alfabeto é, por isso, indispensável e determinante no reconhecimento de palavras, quer as estratégias de acesso sejam preferencialmente sublexicais ou lexicais. O leitor fluente usa apropriadamente o tipo de estratégia mais eficaz para a situação de leitura com que se depara.

Métodos de ensino da leitura

Ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo *natural,* na medida em que um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito. Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina. A escolha das metodologias de ensino da decifração espelha uma opção pedagógica entre dar primazia a estratégias de correspondência som/grafema (metodologias fónicas[6], i.e., sub-lexicais), ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendor mais global[7], i.e., lexicais). A velha "guerra dos métodos de ensino da leitura" (fónico ou global) é hoje obsoleta e completamente ultrapassada. A investigação das últimas décadas veio mostrar que ambas as estratégias didácticas (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar. A questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor. A secção 3 desta brochura exemplifica actividades que materializam diferentes tipos de estratégias pedagógicas para ensinar a decifrar.

Fases de aprendizagem da leitura

O ensino formal da leitura, no início da escolaridade, está intimamente associado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, as letras ou grafemas, os quais representam os sons da fala. Contudo, antes do ensino formal, os aprendizes de leitor já percorreram, desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita[8]. Linnea Ehri (1997) propôs um faseamento para o percurso de aprendizagem da leitura com as seguintes etapas: *fase de leitura pré-alfabética,*

[6] Com prevalência de actividades de ensino explícito da correspondência som/letra.
[7] Em que a palavra é apresentada como um todo, desvalorizando a correspondência som/letra.
[8] Cf. a secção 2 da presente brochura.

fase de leitura parcialmente alfabética e, finalmente, fase de leitura totalmente alfabética.

Quando a linguagem escrita é uma fonte quotidiana de prazer afectivo, cognitivo e social para a criança (ouvir ler histórias, folhear livros, compartilhar o computador com alguém), é natural que ela descubra palavras escritas, *lendo-as,* através de chaves contextuais ou visuais. Esta fase é chamada de *leitura pré--alfabética* e pode ser observada desde os 3 anos de idade. É o caso do reconhecimento do nome escrito dos colegas no jardim--de-infância, ou das marcas de gelados, bebidas ou chocolates preferidos porque diariamente associa esse nome a objectos ou lugares assinalados de forma consistente. Trata-se de uma identificação logográfica da palavra em que o reconhecimento é conseguido com base em chaves contextuais. Se, porém, alterarmos essas mesmas chaves, mantendo a estrutura grafemática da palavra (e.g., se substituirmos Coca-Cola pela palavra *coca-cola* ou *PEDRO* por *Pedro*), é muito possível que a maioria das crianças mais novas deixe de ser capaz de identificar as palavras que reconhecia.

A descoberta seguinte das crianças sobre a linguagem escrita diz respeito à existência de letras. Porque a escrita está presente em casa, na rua, no jardim-de-infância, as letras passam a ser entidades importantes na vida das crianças, sendo provável que a primeira letra a ganhar individualidade, a ter um nome e um som, seja a primeira letra do seu próprio nome. Esta é a ponte para a descoberta do princípio alfabético[9] que rege a escrita alfabética. Nesta fase, a criança tende a identificar a palavra com base na letra inicial. Por exemplo, se seu nome for *Luísa*, ela poderá "ler" *Luísa* ao ser confrontada com a palavra *Lisboa*. Esta é para Ehri *a fase de leitura parcialmente alfabética*, muito comum no final da educação pré-escolar.

Finalmente, com o ensino formal da decifração[10], passaporte para a aprendizagem da recodificação fonológica, o aprendiz de leitor entra na *fase alfabética plena*. Para além do ensino da correspondência som/letra e da rápida identificação global da

[9] Cf. a secção 2 da presente brochura.
[10] Cf. o ponto 3.5 da presente brochura.

palavra, é muito importante para a aprendizagem do reconhecimento de palavras que o ensino não negligencie nesta fase o reconhecimento de padrões ortográficos[11]. Os alicerces da rapidez, eficácia e automaticidade no reconhecimento de palavras são estruturados nesta etapa de aprendizagem. E o sucesso na decifração de palavras é, como referimos, a pedra fulcral da leitura.

[11] Cf. o ponto 3.5 da presente brochura.

SECÇÃO 2

O Que É Necessário a Criança Conhecer antes de Aprender formalmente a Decifrar

O sucesso na aprendizagem da decifração depende de variados factores; entre eles, não será de menosprezar a vontade para aprender a ler.

Até aos anos sessenta do século passado, a leitura era vista como uma actividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades com equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes eixos do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de *prontidão* da criança no momento da iniciação formal.

Pré-requisitos

O conceito de *prontidão* para a leitura, a que subjaz uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento, norteou muitas decisões de política educativa e abordagens pedagógicas para o ensino da leitura no século passado. Numa perspectiva educativa, a criança só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-perceptivo. Os chamados *pré-requisitos* para a leitura consistiam num elenco de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada "idade mental". As actividades de grafismo e os exercícios de lateralização constituíam-se como trabalho precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, após o qual se considerava que o aluno satisfazia as exigências que lhe franqueariam as portas da aprendizagem da leitura. Dito de uma outra forma, o ensino da decifração estava condicionado à *prontidão para a leitura* dos aprendizes de leitor.

Comportamentos emergentes de leitura

A linha de separação entre a chamada prontidão para a leitura e a leitura propriamente dita esbateu-se quando a investigação constatou a existência de manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura antes do seu ensino formal. Essas manifestações, designadas por *comportamentos emergentes de leitura* ou *literacia emergente*, mostram que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem directamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indirectamente, através da audição da leitura de histórias.

O aparecimento do conceito de literacia emergente libertou o início da aprendizagem da leitura e da escrita da dependência do seu ensino formal, na medida em que os conhecimentos emergentes de leitura antecipam a aprendizagem formal da decifração. Sabe-se hoje que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma. Acresce, ainda, que está solidamente demonstrado que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura[12].

Ao contactar com a linguagem escrita, um dos primeiros princípios que a criança descobre é que a escrita contém informação e que a leitura permite expressar essa informação. Ao ouvir ler uma história, uma notícia, as legendas na televisão, os preços no supermercado, as instruções de um jogo e ao conversar sobre o que acabou de ouvir ler, a criança interioriza que, através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral. Enquanto se apercebe que a escrita contém informação, a criança descobre também que esta serve diversos propósitos: para nos divertirmos, para enviarmos mensagens, para nos lembrarmos de algo, para nos informarmos, para aprendermos...

Estas descobertas só ocorrem quando a *leitura pela voz de outros* é uma actividade regular na vida do futuro leitor, isto é, quando a criança ouve ler frequentemente, folheia o livro que ouviu ler e conversa sobre o assunto lido.

[12] Na secção 3, são propostas actividades para avaliação dos comportamentos emergentes de leitura.

Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita

O manuseamento pela criança de livros e revistas, o contacto com listas de compras, legendas e rótulos, a conversa com o adulto sobre o material escrito promovem a convivência com mensagens, palavras e letras. Sem que haja por parte do adulto uma intenção deliberada de ensinar as crianças, elas ganham conhecimentos sobre: (i) o acto de ler (finalidade da leitura, postura do leitor); (ii) a estrutura dos livros (capa, folhas, páginas) e o respectivo manuseamento (como se pega no livro ou na folha de papel escrita, como se viram as folhas, onde se começa a ler); (iii) algumas características físicas da linguagem escrita (diferença entre escrita e desenho, a organização horizontal e linear da escrita e a direccionalidade esquerda-direita, a posição e orientação das letras e a presença de grupos de letras separadas por espaços, a diversidade das letras e o seu reaparecimento em combinações diferentes). Todos estas descobertas estão fortemente dependentes da cultura literácita da família e do jardim-de-infância e influenciam a vontade para aprender a ler. A posse de todos estes conhecimentos determina a maior ou menor facilidade na entrada formal na aprendizagem da leitura.

Desenvolvimento da linguagem oral

Como mencionado na secção 1, a leitura e a expressão escrita são usos secundários da língua, cuja primazia cabe à linguagem oral que a criança adquire natural e espontaneamente. Todos os dias, milhões de crianças no mundo descobrem, sem ensino formal, a sua própria língua materna e, através dela, interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o mundo físico e social em que vivem.

A interacção com falantes nativos da língua, com os quais a criança convive, permite-lhe progredir no conhecimento e no uso de estruturas cada vez mais complexas dessa língua[13]. Por volta dos cinco/seis anos de idade, qualquer que seja a língua materna da criança, a esmagadora maioria das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintácticas básicas estabilizado, permitindo-lhe compreender e construir frases simples e frases com alguma complexidade frásica[14]. O conhecimento das regras pragmáticas e o conhecimento lexical são fortemente influenciados pelo ambiente social da criança,

[13] Consultar as brochuras *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento e Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*.

[14] Frases que envolvem mais do que uma oração e que são formadas através de processos de coordenação ou de subordinação.

sendo estes os domínios mais sensíveis às variações socioculturais. As diferenças entre a variedade da língua falada em casa e a língua de escolarização[15] reflectem-se, por isso, no desenvolvimento da linguagem oral falada pela criança.

Na medida em que a leitura e a escrita são usos secundários da língua, a aprendizagem da leitura depende do conhecimento da língua em que se aprende a ler[16] e, como aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto mais amplo e diversificado for o conhecimento lexical da criança[17], maior será a facilidade na aprendizagem da decifração. Por essa razão é que o nível de conhecimento lexical da criança é determinante no processo de aprendizagem da decifração.

Princípio alfabético

Como já reafirmado, a essência da decifração é a recodificação fonológica, i.e., a tradução de uma sequência de grafemas numa sequência de sons que constituem uma palavra, permitindo o acesso ao significado do que está escrito. Numa língua de escrita alfabética, como é o caso do português, as palavras escritas são compostas por letras que estão convencionalmente associadas a segmentos fónicos das palavras da língua oral. A correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto é regulada por um princípio geral denominado *princípio alfabético*.

Consciência fonológica

A descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração[18] e implicam, como ponto de partida, que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral, de que já é um falante exímio quando entra na escola. Esta capacidade, que abarca diversos e específicos aspectos, é globalmente designada por *consciência fonológica*[19] e é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico.

[15] A língua usada na escola para aprender a ler, a escrever e a estudar.
[16] I.e., a língua de escolarização.
[17] Consultar a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*.
[18] Cf. a secção 3 desta brochura.
[19] Cf. a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas). Entre a ténue sensibilidade à produção de um som da fala e a capacidade para soletrar os sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração.

Nesse período, é crucial que a criança desenvolva um conjunto de capacidades de consciência fonológica que se já revelaram determinantes na aprendizagem da decifração, nomeadamente a capacidade para (i) produzir e detectar rimas; (ii) segmentar frases em palavras (iii) segmentar palavras em sílabas; (iv) aglutinar sílabas em palavras; (v) manipular e substituir sílabas em palavras; (vi) suprimir e adicionar sílabas em palavras; (vii) identificar sílabas iguais; (viii) identificar sons finais iguais; (ix) identificar sons iniciais iguais; e (x) associar sons a letras.

Em síntese, na fase que antecede o ensino formal da decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são investimentos seguros e factores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura e na consequente formação de leitores. Pelas suas características, estes factores são inseparáveis da principal causa que está na origem da motivação para a aprendizagem da leitura e que se consubstancia na vontade de aprender a ler para *ler sozinho*. A promoção dos factores atrás mencionados implica, portanto, que seja propiciado à criança o contacto diário com a linguagem escrita, estimulado o convívio num ambiente de leitura e provocado o diálogo desafiante sobre o que ouviu ler. Assim se inicia a longa caminhada da aprendizagem da leitura.

SECÇÃO 3

O Ensino da Decifração

Aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que os representam.

Como temos vindo a afirmar, aprender a ler exige muito mais do que a simples exposição à linguagem escrita. Decifrar um sistema de escrita alfabética implica ser capaz de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua. É por isso que a consciência dos sons da fala (consciência fonológica) é o grande alicerce da aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, a qual, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual[20]. A consecução eficaz da aprendizagem da decifração requer a cumplicidade entre os dois intervenientes (o aluno e o professor). Do primeiro se espera que queira aprender a ler e do segundo que seja capaz de explicitamente ensinar a decifrar.

Automaticidade no reconhecimento de palavras

Podemos enunciar como grande objectivo a atingir com o ensino da decifração a competência para o reconhecimento automático das palavras escritas. A automaticidade no reconhecimento das palavras escritas deverá ser a grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade e manifesta-se através da rapidez na recodificação fonológica e no acesso célere à atribuição de significado à palavra lida. O reconhecimento automático é atingido através de um trabalho sistemático e planeado de ensino ao nível de três vectores: (i) a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; (ii) a evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas; e (iii) a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas.

[20] Cf., a propósito, a brochura *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*.

A escolha de estratégias pedagógicas para o ensino da decifração deverá tomar em linha de conta as características das crianças a ensinar, isto é, os conhecimentos emergentes de leitura, o conhecimento da língua de escolarização, particularmente a riqueza lexical, e o nível de consciência fonológica de cada criança[21].

Independentemente da escolha metodológica do professor pelo uso preferencial de estratégias fónicas, que enfatizem a correspondência som/grafema, ou por estratégias que privilegiem o reconhecimento global das palavras, para que o ensino da decifração seja atraente e eficaz é importante que seja encontrada uma combinação sistemática de ambos os tipos de estratégias, suportada pela utilização da leitura de livros reais que alimentem na criança o gosto de ler e a vontade de aprender a ler. A utilização de livros verdadeiros é recomendada não só por suscitar o interesse pela leitura, mas também pela oportunidade de a criança encontrar – e, portanto, aprender – palavras até aí desconhecidas, ampliando o conhecimento lexical e, simultaneamente, contactando com variados tipos, tamanhos e cores de letras. No sentido de sistematizar o que a investigação tem consistentemente revelado e a prática docente sedimentado, enuncia-se, em seguida, um conjunto de linhas gerais orientadoras do ensino da decifração.

Linhas orientadoras no ensino da decifração

1. *O ensino da decifração deve ocorrer em contexto real de leitura*. A decifração é a senha que permite ler histórias, poesias, notícias e as crianças devem percebê-la como tal e não como uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos (Dragan, 2003).
2. *O ensino da decifração deve ter como sustentáculos as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita*, nomeadamente sobre as funções da escrita e sobre a estruturação gráfica que rege e organiza a linguagem escrita (Adams, 1994).
3. *O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica* (Thompson & Nicholson, 1999).

[21] Cf., a propósito, a secção 2 desta brochura.

4. *O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, directo e transparente*, permitindo ao aluno a prática independente da correspondência aprendida, ou o consequente treino em parceria com os colegas (Caldwell & Leslie, 2005).
5. *O ensino da decifração deve contemplar, regular e sistematicamente, o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes* – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras (Paul, 1998).
6. *O ensino da decifração deve fomentar a leitura de palavras frequentes* para que a criança as reconheça rápida e automaticamente (Caldwell & Leslie, 2005).
7. *O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita* (Neuman, Copple & Bredekamp, 2000).

Tendo por base as orientações atrás enunciadas, que decorrem da investigação produzida nas últimas décadas sobre ensino da decifração, exemplificaremos em seguida actividades pedagógicas que visam desenvolver nos alunos o reconhecimento do significado de palavras escritas. As actividades propostas destinam-se ao ensino explícito da decifração, implicando sempre a presença activa do professor.

Nas páginas que se seguem apresentam-se estratégias e actividades que visam fazer da aprendizagem da decifração um desafio estimulante para a criança, nunca esquecendo que ela deve aprender a ler, lendo. O enfoque particular em determinados aspectos deve depender muito mais das necessidades da criança do que de uma visão metodologicamente rígida do professor. São apenas exemplos e, de modo algum, opções únicas.

3.1. Proporcionar contextos propícios à leitura

Um contexto propício à leitura estimula a vontade de aprender a ler.

Para que o ensino da decifração seja atraente e eficaz, é importante que a aprendizagem da mesma *ocorra em contexto real de leitura*. Exemplificativamente, sugere-se:

(i) que a sala de aula contenha materiais de leitura e de escrita variados e atractivos; (ii) que o professor crie rotinas diárias de leitura recreativa; (iii) que as crianças ouçam e vejam os adultos a ler materiais diversos e para fins específicos; (iv) que seja criado um clima de cumplicidade entre a escola e a família com o objectivo de favorecer actividades conjuntas de leitura; (v) que as crianças conversem com o adulto sobre o que ouviram ler.

Exemplos de actividades e estratégias para a criação de contextos estimulantes de leitura

Criar um espaço na sala de aula destinado à leitura recreativa, implicando as crianças (e respectivas famílias) na construção e organização desse espaço, que deverá ser muito acolhedor, com almofadas coloridas, tapete, cadeiras diferentes das carteiras. Seleccionar um conjunto de livros de poesia, histórias, enciclopédias, revistas e jornais, adequados ao nível etário das crianças[22], expandindo o conceito de materiais de leitura a computadores, leitores de CD, etc. Organizar com as crianças os livros e as revistas (adquiridos ou emprestados), de acordo com princípios acessíveis aos alunos (por exemplo, por cores, ou outras marcas visuais). Destinar no horário lectivo espaços abertos para que as crianças possam folhear livros e revistas, ver e ler histórias que já ouviram ler e conversar com os colegas sobre o assunto. Sempre que um livro novo der entrada, apresentá-lo às crianças (título, autor, assunto). Facilitar o acesso a páginas da Web com histórias e poesias que se podem ouvir e ler, como é o caso, por exemplo, da "História do dia"[23] e do "Jornal de poesia"[24].

[22] Cf. *Obras recomendadas,* www.planonacionaldeleitura.gov.pt.
[23] www.historiadodia.pt.
[24] www.revista.agulha.nom.br/infan01.html.

Actividade: *A rotina diária de ouvir ler*

Objectivo específico: Desenvolver o interesse e o gosto pela leitura recreativa.

Descrição da actividade:

Escolha com as crianças o momento ideal para diariamente ouvirem, em conjunto, a leitura de algo interessante e recreativo, uma história, uma poesia ou uma notícia apropriada ao momento.

1. A preparação da leitura

   Criar a rotina de despertar antecipadamente o gosto pelo que se vai ouvir ler, através da discussão sobre o título e sobre as gravuras do texto, sobre o autor, ou sobre o acontecimento que desencadeou a notícia.

2. A leitura pela voz de outrem

   Leitura pelo professor, ou por um adulto convidado (familiares das crianças, alunos mais velhos, outros professores), da obra escolhida, usando consistentemente estratégias de releitura (do texto ou de partes do mesmo), de antecipação e previsão de acontecimentos, de questionamento sobre o que se ouviu ler e de contextualização do lido. No caso da escolha de narrativas, procurar a leitura de obras completas, segmentadas em momentos-chave para despertar a curiosidade pelo que se seguirá, transportando para o dia seguinte o interesse pela obra. Conversar sempre sobre o que se ouviu ler.

Actividade: *O mensageiro da história*[25]

Objectivo específico: Estimular a curiosidade e o desejo pela leitura da história, através da apresentação da mesma por uma criança (ou por um pequeno grupo de alunos mais velhos), desenvolvendo, simultaneamente, a identificação com um leitor mais velho.

Descrição da actividade:

1. Criação de condições – Leitores mais velhos

   Estabelecimento de uma parceria com uma classe mais avançada para que alunos mais velhos se preparem para suscitar o interesse dos mais novos para ouvir ler uma história ou poesia. Escolha de uma poesia ou de uma narrativa a ser

[25] Actividade apresentada na Secção 2 da brochura *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos.*

apresentada aos alunos mais novos. Os apresentadores, "mensageiros da obra", responsabilizam-se por criar as condições para apresentações criativas, por exemplo, através de diapositivos, com diálogos directos, por meio de ilustrações construídas pelas crianças, etc.

2. A apresentação da obra

   Para suscitar o interesse pela poesia ou pela história a ler, realizar previamente uma apresentação da obra pelo "mensageiro" que dialogará com as crianças sobre o autor, o tema e alguns conceitos associados ao texto. No exemplo dado, *Sábios como camelos*, falar e ver imagens sobre *desertos, camelos, tempestades de areia, bibliotecas, gosto pela leitura*, etc.

3. O momento da leitura

   Leitura da poesia ou da história escolhida, por um ou vários alunos mais velhos, num dia diferente do da apresentação da mesma. Após a leitura, as crianças participarão numa discussão colectiva sobre a poesia ou sobre a história que ouviram ler, podendo seguir-se dramatizações e actividades de expressão plástica sobre o tema.

Actividade: *A caixa do correio* (inspirado em Neuman, Copple & Bredekamp, 2000)

Objectivo específico: Criar rotinas de leitura (e escrita) que se aproximem de actividades da vida diária que requerem o uso da linguagem escrita.

Descrição da actividade:

1. Criação de condições

   Construir com as crianças um quadro de mensagens para afixar lembretes, recados, notas ou ideias colectivas a não esquecer. Uma alternativa é a construção de uma caixa de correio colectiva com pequenos compartimentos identificados com o nome de cada criança, destinados a guardar recados, notas ou lembretes individuais. Uma terceira alternativa é a abertura de uma conta de *email* colectiva para a turma.

Caixa do correio

Afonso	Ana	Luísa	João	Pedro

2. Utilização do correio

   Desenvolver rotinas de afixação de lembretes colectivos, do envio de notas ou recados a cada criança, colocando-os no compartimento individual da caixa de correio colectiva. Estimular o hábito de verificação da recepção de mensagens no compartimento individual da caixa de correio ou na conta de *email* colectiva. Encorajar os alunos a responderem e a escreverem mensagens e enviarem *emails* para outras crianças, familiares, autores de histórias ou de poemas.

Actividade: *Leitura independente – O encontro pessoal com o livro*

Descrição da actividade:

Aconselhar as crianças a requisitarem o livro preferido para lerem com os pais e estimulá-las a fazerem registos (escritos ou pictográficos) das histórias ou poesias preferidas e a relê-las frequentemente. Estimular a leitura independente de histórias e poesias ainda não conhecidas.

Actividade: *A história do aniversariante*

Objectivo específico: Envolver a família das crianças na partilha de leitura em conjunto.

Descrição da actividade:

1. Criação de condições

   No início do ano lectivo construir com as crianças um quadro colectivo com os nomes dos alunos e as respectivas datas de aniversário e explicar aos pais a importância, sob o ponto de vista social, afectivo e cognitivo, da leitura partilhada com as crianças. Convidar um membro da família para ser o leitor de uma história à turma no dia de anos da criança. Acordar com os pais a forma de obtenção da história (compra ou empréstimo de livros, recurso à internet, etc.) e recordar com a necessária antecedência à família a necessidade de preparar a leitura da história de modo a despertar o interesse das crianças (distribuição de cartões com o título da história, convite à turma para festejar o aniversário do colega, etc.).
2. No dia do aniversário

   Acolhimento do familiar que vem ler a história e preparação de uma pequena surpresa colectiva para o aniversariante. Leitura da história e discussão da mesma pelas crianças. Agradecimento ao familiar leitor e celebração colectiva do dia de anos do aniversariante.

Actividade: *A escrita como mensageira*

Objectivo específico: Desenvolver nas crianças o conhecimento sobre a importância da linguagem escrita na transmissão da informação.

Descrição da actividade:

1. Criação de condições

   Implicar a família na ajuda da procura de informação escrita a trazer para a sala de aula (notícias de jornais, recados, receitas experimentadas ou a experimentar, convites, anúncios, postais de viagens, etc.), acordar com as crianças um dia na semana destinado à divulgação do material escrito trazido de casa, escalonar semanalmente as apresentações e pedir à família que leia previamente com a criança o material escrito a trazer para a escola.

2. O arauto da notícia

   Pedir à criança designada que apresente o conteúdo da informação escrita antes da leitura da mesma. Leitura pelo professor da informação trazida pela criança e discussão colectiva sobre o conteúdo da informação. Arquivo da notícia, com indicação do mensageiro que a trouxe e da data de divulgação à turma.

3.2. Estruturar as práticas de ensino a partir do que a criança já conhece

Antes de formalmente ensinadas a ler, através do contacto com a linguagem escrita, as crianças descobrem muitas das funções, características e princípios organizadores da escrita.

A exposição precoce da criança à linguagem escrita é feita de variadas formas, nomeadamente, mediante o contacto directo com livros, jornais, rótulos, legendas, por via da audição da leitura em voz alta feita por alguém e, ainda, através do diálogo sobre o que ouviu ler. Destas experiências resultam manifestações emergentes de conhecimento[26] sobre a leitura e a escrita que são preditivas de sucesso na aprendizagem posterior da leitura.

Na medida em que nem todas as crianças beneficiam da mesma exposição precoce à linguagem escrita, existe, nas crianças em idade pré-escolar, um elevado grau de variabilidade nos conhecimentos emergentes de leitura e escrita que é importante avaliar. Nessa avaliação há que considerar: (i) o conhecimento sobre o manuseamento do livro (reconhecer a capa e a contracapa, saber virar as páginas, identificar o local do título e do nome do autor); (ii) o conhecimento da orientação gráfica da escrita (constatar que um texto, com ou sem imagens, está orientado na posição correcta, saber que se lê da esquerda para a direita, de cima para baixo); (iii) a identificação da mancha gráfica das palavras, da posição e orientação das letras; (iv) o reconhecimento logográfico de algumas palavras; (v) a sensibilidade aos *sons da fala*[27] (distinguir, separar e identificar sílabas, produzir rimas); e (vi) o conhecimento de algumas letras e sinais de pontuação.

[26] Cf., na secção 2 desta brochura, a informação sobre *comportamentos emergentes de leitura e de escrita*.
[27] Consciência fonológica.

Exemplos de actividades e estratégias para avaliar comportamentos emergentes de leitura

Actividade: *O que sei sobre este livro*

Objectivo específico: Avaliar como a criança manuseia o livro.

Leitura associada: *Uma mesa é uma mesa. Será?*

(Isabel Martins e Madalena Matoso, *Uma mesa é uma mesa. Será?,* São Pedro do Estoril, Planeta Tangerina, 2006)

Descrição da actividade:

1. Entregar o livro à criança com a lombada virada na sua direcção e verificar se ela o agarra e vira, colocando-o na posição correcta de leitura; pedir-lhe, em seguida, que mostre a capa e a contracapa do livro e que aponte onde está escrito o título do livro e o nome do(s) autor(es).
2. Pedir-lhe que folheie o livro e mostre uma folha e uma página; solicitar-lhe que abra o livro na primeira página e o coloque na posição para se ler essa página.
3. Registar e identificar o desempenho de cada criança no seguinte quadro de registo.

A - Manuseamento de material escrito

Comportamentos emergentes de leitura	*S*	*N*	*c/d**	*Observações*
Sabe pegar num livro e orientar a escrita quando acompanhada de desenhos.				
Sabe folhear um livro.				
Sabe o que é a capa do livro.				
Sabe o que é a contracapa do livro.				
Sabe o que são folhas.				
Sabe o que são páginas.				
Sabe identificar o título do livro e onde está o nome do autor.				

* com dificuldade

Actividade: *Como é a escrita?*

Objectivo específico: Avaliar o conhecimento de características gráficas da escrita.

Leitura associada: *Uma mesa é uma mesa. Será?*

(Isabel Martins e Madalena Matoso, *Uma mesa é uma mesa. Será?,* São Pedro do Estoril, Planeta Tangerina, 2006)

Descrição da actividade:

1. Colocar o livro aberto virado para a criança e pedir-lhe que indique onde estão letras e onde estão desenhos; perguntar-lhe depois onde se começa a ler e onde termina a leitura.
2. Ler em voz alta o conteúdo da primeira página e pedir à criança que siga com o dedo, à medida que o adulto lê.

3. Reler, com entoação, a palavra *Será*? e perguntar à criança o que significa aquele sinal (apontar o ponto de interrogação[28]).
4. Reler e perguntar o que significa aquele sinal (travessão) e o outro (ponto final).

A Rosa achou estranho que uma mesa pudesse ser mais do que uma mesa.
Por isso, disse:
– Para mim, uma mesa é uma mesa.

[28] Não é esperado que a criança nomeie o ponto de interrogação, dois pontos ou ponto final; bastará que indique que é *para fazer uma pergunta*, que alguém *vai falar* ou que *já acabou*.

5. Registar e identificar o desempenho de cada criança no seguinte quadro de registo.

B - Identificação e orientação da mancha gráfica

Comportamentos emergentes de leitura	*S*	*N*	*c/d**	*Observações*
Distingue desenhos de letras.				
Sabe onde se começa a ler.				
Sabe onde acaba a escrita.				
Conhece o sentido direccional da escrita: • da esquerda para a direita • de cima para baixo				
Atribui significado à escrita em contexto.				
Atribui significado aos sinais de pontuação.				

* com dificuldade

Actividade: *As palavras do livro*

Objectivo específico: Avaliar o conhecimento de características gráficas da escrita.

Leitura associada: *Uma mesa é uma mesa. Será?*

(Isabel Martins e Madalena Matoso, *Uma mesa é uma mesa. Será?,* São Pedro do Estoril, Planeta Tangerina, 2006)

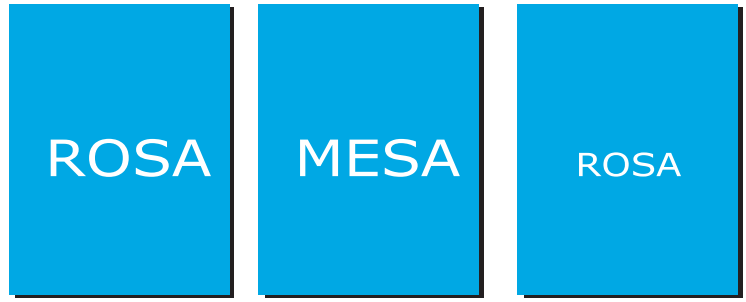
Descrição da actividade:

1. Com o livro aberto e virado para a criança, entregar-lhe dois pequenos cartões e, depois de lhe ler a frase abaixo, pedir-lhe que coloque uma palavra entre os dois cartões e, em seguida, que coloque entre os cartões duas palavras "*que estejam juntas*".

Primeiro, a Rosa foi falar com o carpinteiro

2. Destacar a palavra *Rosa* e pedir-lhe que aponte "onde começa a palavra" e "onde acaba a palavra".

3. Perante os três cartões com palavras escritas, questionar a criança sobre quais os cartões "onde diz o mesmo" e " onde diz uma palavra diferente".



4. Registar e identificar o desempenho de cada criança no seguinte quadro de registo.

C - Identificação da unidade palavra

Comportamentos emergentes de leitura	*S*	*N*	*c/d**	*Observações*
Sabe assinalar uma palavra.				
Sabe assinalar duas palavras contíguas.				
Sabe onde começa a palavra.				
Sabe onde acaba a palavra.				
Reconhece que palavras diferentes têm significados diferentes.				
Reconhece que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo.				

* com dificuldade

Actividade: *Como são as letras?*

Objectivo específico: Avaliar o conhecimento de características gráficas da escrita.

Leitura associada: *Uma mesa é uma mesa. Será?*

(Isabel Martins e Madalena Matoso, *Uma mesa é uma mesa. Será?,* São Pedro do Estoril, Planeta Tangerina, 2006)

Descrição da actividade:

1. Apresentar à criança a seguinte página do livro e pedir-lhe que na palavra *Rosa* aponte uma letra; em seguida, que aponte onde estão números e letras maiúsculas.

2. Perguntar à criança se conhece o nome de alguma letra escrita naquela página, mostrar-lhe diversas letras e pedir-lhe os nomes.
3. Registar e identificar o desempenho de cada criança no quadro de registo seguinte.

D - Identificação da unidade letra

Comportamentos emergentes de leitura	*S*	*N*	*c/d**	*Observações*
Sabe isolar uma letra na palavra.				
Distingue letras maiúsculas de letras minúsculas.				
Distingue algarismos de letras.				
Sabe o nome de algumas letras.				
Faz a correspondência entre sons e letras.				

* com dificuldade

Nota: É importante que no registo de cada criança conste o nome, a idade e a data do respectivo registo.

3.3. Desenvolver a consciência fonológica

Quando a criança é capaz de identificar e manipular os sons da língua descobre o princípio alfabético que é a base da decifração.

A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema tem como alicerces *a consciência fonológica*, particularmente *a consciência fonémica*, i.e., a capacidade para prestar atenção, identificar e manipular os sons da fala[29].

No que respeita à relação particular correspondência som/grafema e às implicações pedagógicas daí decorrentes, a investigação mostrou-nos:

(i) que saber juntar sons da fala (fonemas) é essencial para decifrar palavras; (ii) que é mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) do que unidades de som mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas); (iii) que a segmentação fonémica e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonémica; (iv) que a capacidade para soletrar as letras de uma palavra depende da capacidade para segmentar oralmente palavras e sílabas; (v) que a eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as actividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala[30].

[29] Cf., a propósito, a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.
[30] Cf., na presente brochura, as actividades de correspondência som/grafema.

Exemplos de actividades e estratégias para o desenvolvimento da consciência fonémica[31]

Actividade: Palavras partidas

Objectivo específico: Reconstruir palavras com base em sons (fonemas) isolados.

Leitura associada: O poema **Letra, Palavra,** de João Pedro Mésseder

Vasculho no cesto das letras
até encontrar um **g**.
Continuo a vasculhar
Até descobrir um **a**.
Remexo, remexo, remexo
até encontrar um **t**.
E lá no fundo de tudo
Descubro por fim o **o**.
Componho então a palavra.
Mas para não ficar sozinha
arranjo-lhe já companhia
Formando mais três palavrinhas:
telhado, sol, sardinha.

João Pedro Mésseder, *O g é um gato enroscado*, Lisboa, Caminho, 2003

Descrição da actividade:

1. Descobrir a palavra escondida

   Leitura do poema completo, seguida de uma outra leitura até ao final do nono verso, "*Componho então a palavra*", em que as letras **g, a, t, o** são lidas como [g],[a],[t],[u]. Questionar as crianças sobre qual é a palavra escondida por detrás de [g],[a],[t],[u]; repetir a questão com [s],[o],[l].

2. Adivinhar nomes partidos

   Sentar as crianças em círculo e pedir a cada uma que identifique o nome do animal que está *partido em bocadinhos pequeninos*, por exemplo, **s-a-p-o**, **r-a-t-o**, **m-a-c-a-c-o**, etc. Repetir o exercício com nomes de frutos, de cidades, de alimentos.

[31] Dada a existência da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, apenas serão apresentados nesta secção exemplos de actividades para o desenvolvimento da consciência fonémica, a qual está intimamente ligada ao processo de decifração alfabética.

3. Solicitar a cada criança para pensar numa palavra, segmentá-la e pronunciá-la em sons *(bocadinhos pequeninos)* e escolher o colega que deverá identificar a palavra ouvida.

Actividade: *Palavras diferentes com o mesmo princípio*

Objectivo específico: Ouvir, isolar, repetir e identificar o som /R/ no início da palavra.

Leitura associada: O poema **Roda na rua,** de Cecília Meireles

Roda na rua
a roda do carro.

Roda na rua
A roda das danças.

A roda na rua
rodava no barro.

Na roda da rua
rodavam crianças.

O carro, na rua

Cecília Meireles, *Ou Isto ou Aquilo,* Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2002 (6.ª edição)

Descrição da actividade:

1. Criação de condições
   Escolha de imagens que representem palavras do poema, por exemplo, *roda*, *rua*.
2. Manipulação do som [R] em início de palavra
   Após a leitura expressiva pelo professor do poema "Roda na rua", com realce para o som [R] nas palavras que começam por esse som, apresentar a imagem de uma roda, pedir a nomeação da mesma às crianças, seguindo-se a pronúncia da palavra pelo professor com o prolongamento da consoante inicial, e.g., [RRRRR]*oda*. Em grupo e individualmente, as crianças repetirão a palavra. Segue-se a imagem e pronúncia de [RRRRR]*ua* e a replicação com outras palavras que

comecem com o som [R], por exemplo, *rato, rede, rio, ramo, rico, roto, Raquel, Ricardo, Roma,* etc.

3. Identificação e reconhecimento do som em posição inicial de palavra

   Após cada criança ter identificado o som com que começam as palavras *rato, roda, rua, rio*, apresentar-lhes imagens cujas palavras começam por [R] ou por sons diferentes de [R], pedindo-lhes que individualmente levantem a mão direita para as palavras que começam por [R] e a mão esquerda para as palavras que começam por um outro som.

Actividade: *O escadote das palavras*

Objectivo específico: Reconhecer que a alteração de apenas um som origina uma outra palavra; identificar o som inicial que diferencia a palavra.

Leitura associada: **Poema em P,** de Luísa Ducla Soares

A Paula
Pede paz,

Os pardais
os peixes
os pandas
as plantas
as pedras
pedem paz.

Os palhaços
os polícias
os pintores
os padeiros
os poetas
pedem paz.

Os prédios
as praias
os pastos
as pontes
as piscinas
pedem paz.

O planeta
pede paz.

Políticos,
não ponham na panela
a pomba da paz.

Luísa Ducla Soares, *Poemas da Mentira e da Verdade*,
Lisboa, Livros Horizonte, 2005 (3.ª edição)

Descrição da actividade:

1. Escolha de um conjunto de palavras em que apenas varie o primeiro som, por exemplo, *pato, gato, fato, mato, rato*, e selecção de imagens que representem esses vocábulos. Construção do desenho de um escadote em que cada degrau corresponderá a uma das palavras.

2. A subida e descida do escadote

   Após a leitura do poema pelo professor, levar à consciencialização da existência de muitas palavras que começam pelo mesmo som *(Paula, pede, paz, pandas, pedras...)*. Identificar esse som [p] e, no conjunto de gravuras, a palavra que começa por ele *(pato)* e que será colocada no primeiro degrau do escadote. Fazer pronunciar a palavra separando e salientando o som inicial *p...ato*. Segue-se a distribuição das restantes gravuras pelos degraus. Pedir que as crianças *subam o escadote* pronunciando cada palavra sem o som inicial e *o desçam* pronunciando primeiro o som inicial e depois toda a palavra.
3. O escadote pode servir como suporte de outras listas de palavras que apenas se diferenciam pelo som inicial.

Actividade: *Contar sons*

Objectivo específico: Identificar os sons que compõem as palavras através da sua contagem.

Leitura associada: O poema **O gato,** de Eugénio de Andrade

Onde está o gato?
Dentro do sapato?
Anda atrás do pato
ou caiu no pote?
Anda no jardim
à roda do pudim.
Dó si dó ré mi

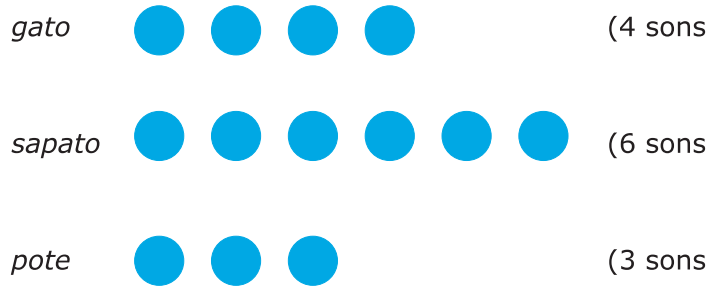
Eugénio de Andrade, *Aquela nuvem e outras*, Porto, ASA, 1998 (6.ª edição)

Descrição da actividade:

1. Recolha de imagens que representem as seguintes entidades: *gato, sapato, pato, pote, jardim, pudim, nota musical*.
2. Identificação da última palavra do verso

   Leitura integral do poema pelo professor, seguida da leitura de apenas o primeiro verso, *Onde está o gato?* Questionamento sobre o número de palavras do verso e identificação da última palavra *(gato)*, seguida da apresentação da imagem correspondente. Leitura do segundo verso, contagem das palavras do verso e identificação da última palavra e da respectiva imagem. Leitura sequencial de cada verso com contagem das palavras e identificação das últimas palavras e das imagens correspondentes. Disposição das sete imagens *(gato, sapato, pato, pote, jardim, pudim, nota musical)* no quadro.
3. Contagem e representação gráfica dos sons das palavras

   Levar as crianças a identificarem todos os sons da palavra *gato* [g],[a],[t],[u], dizendo cada som acompanhado de um toque na mesa, e colocando o número de marcas gráficas correspondentes à frente da palavra, por exemplo,



Nota: Para exemplos de mais actividades sobre o desenvolvimento da consciência fonémica *(segmentação fonémica, identificação e substituição de sons em palavras, reconstrução fonémica, isolamento, contagem de fonemas),* ver o ponto 2.3 da secção 3 da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

3.4. Ensinar a correspondência som/grafema

O ensino da correspondência som/grafema permite à criança a recodificação fonológica, i.e., a conversão de sequências de grafemas em sequências de sons que constituem as palavras.

A correspondência som/grafema é a essência das estratégias sublexicais usadas para decifrar palavras escritas. Tendo em consideração as características da ortografia da língua portuguesa, a sequência de apresentação didáctica som/grafema deverá tomar em linha de conta os seguintes aspectos: a frequência dos sons na língua, a facilidade de isolamento e identificação dos sons da língua (por exemplo, as vogais são mais fáceis de isolar do que as consoantes, as consoantes fricativas mais fáceis de isolar do que as oclusivas ou do que as laterais[32]).

As estratégias de recodificação fonológica devem ser clara, directa e explicitamente ensinadas às crianças, sendo de especial relevância o treino: (i) da sedimentação do princípio alfabético; (ii) da correspondência som inicial/letra; (iii) da identificação de nomes de letras; (iv) do conhecimento da ordenação alfabética; (v) do reconhecimento de letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de imprensa; (vi) da automatização do processo de correspondência som/grafema.

Exemplos de actividades e estratégias para a aprendizagem da correspondência som/grafema

Actividade: *A letra L*

Objectivo específico: Identificar e reconhecer a letra que representa o som [l].

Leitura associada: O poema **Luciana,** de Bartolomeu Queirós

[32] Cf., a propósito, a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*.

Luciana
lia na lua
recados
de Luci e Ana,
lembranças
de Lina e Lana
e saudades
de Luana.

Bartolomeu Campos Queirós, *Diário de Classe*, São Paulo, Editora Moderna, 1990

Descrição da actividade:

1. Leitura de todo o poema pelo professor e projecção do mesmo através de acetato, diapositivo ou, simplesmente, apresentação escrita no quadro. Leitura, em seguida, dos dois primeiros versos pelo professor.

   Luciana
   lia na lua

2. Repetição em coro pelas crianças com sinalização de cada palavra pelo professor. Leitura dos quatro versos iniciais pelo professor.

   Luciana
   lia na lua
   recados
   de Luci e Ana,

3. Repetição em coro pelas crianças com sinalização de cada palavra pelo professor. Leitura dos seis versos iniciais pelo professor.

   Luciana
   lia na lua
   recados
   de Luci e Ana,
   lembranças
   de Lina e Lana

4. Leitura de todo o poema pelo professor e repetição em coro pelas crianças com sinalização de cada palavra pelo professor.
5. Declamação do poema individualmente e em grupo.
6. No dia seguinte, preparar a turma para um jogo em que o poema é apresentado escrito sem a letra *l*.

-uciana
-ia na -ua
recados
de -uci e Ana,
-embranças
de -ina e -ana
e saudades
de -uana.

7. Leitura pelo professor do poema sem o som [l] e pedido a um voluntário que "leia" do mesmo modo os dois primeiros versos. Continuar até ao final do poema com crianças diferentes, questionando no final qual o som em falta.
8. Identificação do som [l], em falta no poema, e apresentação das letras que representam esse som l e L.
9. Completamento do poema com as letras em falta nos respectivos locais.
10. Afixação da letra isolada e confirmação de que todas as crianças reconhecem as letra l e L como símbolos gráficos do som [l].

Actividade: *À pesca de sons e de letras*

Objectivo específico: Consolidar o conhecimento do princípio alfabético, através da localização dos sons [l] e [R] e dos respectivos grafemas em diferentes posições na palavra.

Leitura associada: O poema **A lua é do Raul,** de Cecília Meireles

Raio de lua.
Luar.
Lua do ar
azul.

Roda da lua.
Aro da roda
na tua
rua, Raul!

Roda o luar
na rua
toda
azul.

Roda o aro da lua.

Raul,
a lua é tua,
a lua da tua rua!

A lua do aro azul.

Cecília Meireles, *Ou Isto ou Aquilo*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2002 (6.ª edição)

Descrição da actividade:

1. Os sons

   Apresentação do poema escrito no quadro, ou projectado em acetato ou diapositivo e em que as palavras a trabalhar estarão escritas numa outra cor. Leitura do poema pelo professor e discussão do mesmo pela turma. Apresentação das seguintes imagens: *roda, lua, azul, raio, luar, rua,* correspondentes a palavras do poema escritas numa outra cor. Identificação de cada imagem pelas crianças com a repetição individual de cada palavra. Isolamento da palavra *roda,* partição da palavra nos sons que a compõem e contagem dos respectivos sons (quatro), se necessário com recurso a imagem gráfica ou batimentos. Repetição para as restantes palavras.

2. As letras

   Identificação do som [R] em cada palavra e sinalização da letra correspondente em cada uma das palavras. Escolha de uma cor para circundar a letra ***r*** em todas as palavras. Procedimento idêntico para a letra ***l***. Contagem de todas as letras ***r*** e ***l***.

3. Concurso de palavras com letras ***r*** e ***l***

   Associação das crianças em pares e descoberta de palavras em que os dois sons/letras estejam presentes. Partilha colectiva das palavras identificadas por cada par e escrita no quadro pelo professor das palavras descobertas pelas crianças.

Actividade: *As letras MAIÚSCULAS*

Objectivo específico: Reconhecer as letras maiúsculas e o seu uso.

Leitura associada: O poema **A Isa,** de João Pedro Mésseder

Tem um nome estranho a Isa.
Não é Isabel nem Isaura,
Também não é Isadora
E não chega a ser Elisa
Nem um resto de Luísa.
A Isa é Isa, é isso

João Pedro Mésseder, *Versos com Reversos*, Lisboa, Caminho, 1998

Descrição da actividade:

1. Os nomes próprios e a identificação das pessoas

   Leitura do poema pelo professor e conversa colectiva sobre o nome próprio da personagem *Isa*. Discussão colectiva sobre nomes próprios e sobre a necessidade e os processos de identificação das pessoas, a que se segue a projecção do Bilhete de Identidade da personagem referida no poema, após o que as crianças identificarão o nome no BI e criarão à personagem um contexto de identificação (nome dos pais, país, localidade onde nasceu e data de nascimento).

2. As letras maiúsculas, projecção do poema lido (ou apresentação escrita no quadro) e releitura do poema com marcação dos nomes próprios referidos, seguida da identificação, pelas crianças, do primeiro som de *Isa.*
   a) O professor pede à turma que assinale em que é que o nome de Isabel é parecido com Isa. E o nome Isadora? E em que é que cada um destes nomes é diferente de Isa?
   b) É mostrado às crianças que o som [i] está escrito com uma letra diferente de *i*, sendo um *I* maiúsculo, e pedido que sejam coloridos, pelas crianças, o I de Isabel, de Isa, de Isaura e de Isadora.
   c) Segue-se a explicação de que os nomes próprios se escrevem com letras maiúsculas e é pedido às crianças que identifiquem outros nomes próprios no poema (Elisa e Luísa) e assinalem as respectivas letras maiúsculas.
3. De novo o poema

   Releitura colectiva do poema pelo professor e pelos alunos e designação de um grupo de crianças que assumirá a responsabilidade de decorar o poema, para que aquele possa ser recitado mais tarde.

Actividade: *A Árvore dos nomes*

Objectivo específico: Reconhecer letras maiúsculas e o seu uso.

Leitura associada: **O H perdeu uma perna**

(Ana Vicente e Madalena Matoso, *O H perdeu uma perna,* Lisboa, Oficina do Livro, 2005)

Descrição da actividade:

1. Criação de condições

   Construir cartões, escrevendo em cada um deles uma letra maiúscula, de forma a ter todas as letras maiúsculas do alfabeto e desenhar com os alunos, em papel de cenário, uma árvore. Construir com as crianças um cesto com materiais reciclados, por exemplo, um caixote ou um balde velho, forrado com papéis de embrulho, folhas de revistas, pratas de chocolates...
2. O nascimento das letras

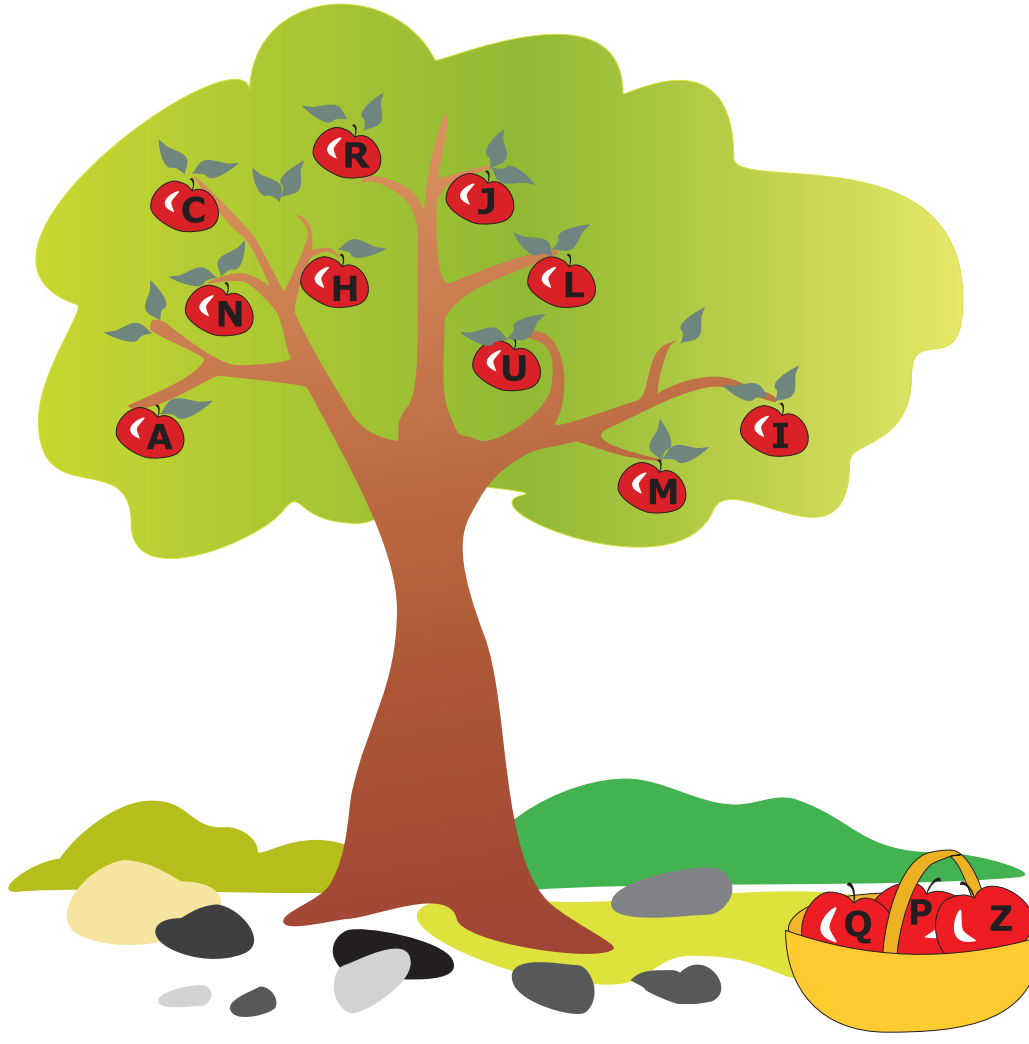
   Colocar na árvore o cartão que tem escrita a letra H e ler depois em voz alta a história *O H perdeu uma perna*, comentando-a, em seguida, com as crianças. Segue-se a dramatização da história, tendo como cenário a árvore e como adereços os cartões com as letras.

3. A construção dos nomes

Mostrar às crianças a letra H e perguntar se alguma delas tem essa letra no seu nome, escrita dessa forma (*H* maiúsculo). Se sim, pedir-lhe(s) para escrever(em) o nome no verso do cartão. Mostrar os restantes cartões aos alunos, pedindo-lhes que identifiquem a letra que corresponde à letra inicial do próprio nome.

a) Distribuir os cartões pelos alunos, pedindo-lhes que escrevam o nome no verso do respectivo cartão. Pendurar os cartões na árvore, de forma que, virando o cartão, se possam ver os nomes das crianças.

b) Identificar as letras sobrantes e colocá-las no cesto.



3.5. Ensinar a identificar padrões ortográficos

A capacidade para o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos que grafam unidades intrassilábicas é determinante na celeridade da identificação de uma palavra escrita.

Padrões ortográficos são sequências de grafemas que, de acordo com as regras ortográficas de uma língua, representam graficamente sons ou sequências de sons frequentes nessa língua.

Para além da correspondência som/grafema, a criança deve ser ensinada a reconhecer automaticamente os padrões ortográficos[33] constantes na língua escrita, nomeadamente: (i) sílabas com uma estrutura previsível (e.g., C/V — *pa, co, fi*); (ii) encontros consonânticos frequentes[34], dígrafos[35] (e.g., *br, cr, fr, vr, gr, pr, bl, tl, cl, fl, nh, lh, ch, ss, rr*); (iii), ditongos orais e nasais, vogais nasais (e.g., *ai, eu, ia, oi, ua, ão, ãe, õe, ã, en, om*); (iv) prefixos e sufixos frequentes (e.g., *pre, in, eiro, ista*); (v) combinações frequentes de vogal/consoante[36] (e.g., *al, il, el, ar, er, as, os*).

Exemplos de actividades e estratégias para o reconhecimento visual de padrões ortográficos

Actividade: *Discos com letras*

Objectivo específico: Reconhecer rápida e automaticamente grupos consonânticos frequentes na língua portuguesa (*pr, tr, cr, br, fr, gr...*).

Leitura associada: Trava-línguas com os sons pretendidos.

[33] Para uma melhor compreensão da sílaba e dos constituintes silábicos, recomenda-se a leitura da secção 2 da brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* e a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.

[34] Ataque ramificado (oclusiva + vibrante: *pr, tr, cr...*), (oclusiva + lateral: *pl, tl, cl...*), (fricativa + vibrante: *fr, vr*), (fricativa + lateral: *fl*).

[35] No dígrafo (*nh, ch, lh*) os dois grafemas representam um só som (ataque simples); o mesmo se passa com *ss, rr*.

[36] Rima ramificada (al, ar, as...).

Exemplos de trava-línguas a ler e a repetir com as crianças

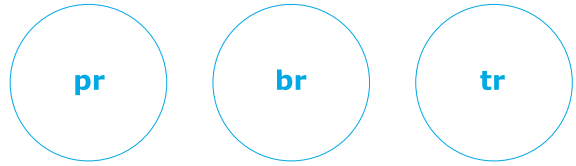
Um tigre, dois tigres, três tigres
Três tigres tristes atrasaram o trem
Três pratos de trigo para três tigres tristes

Padre Pedro
prega pregos,
prega pregos
Padre Pedro

(tradição oral)

Descrição da actividade:

1. Desenhar vários discos de papel, em número idêntico ao das crianças, em que se escrevem os grupos consonânticos a trabalhar, por exemplo,



2. Rodar e dizer

   Dispor os discos de papel em roda e uma criança atrás de cada disco. Cada aluno identifica o que está escrito no seu disco e nomeia uma palavra que começa por esse grupo consonântico. Ao ouvirem uma música, as crianças rodam e param quando a música cessa, deslocando-se para o disco mais próximo. O professor pergunta qual a criança que está atrás do disco que tem escrito determinado grupo consonântico, por exemplo, *br de braço*, *fr de frio*. A criança em questão deverá levantar o disco e dizer uma outra palavra que começa por esse grupo consonântico. O disco é recolocado e o jogo continua.

Actividade: *Palavras escondidas*

Objectivo específico: Reconhecer rápida e automaticamente dígrafos (*lh, nh, ch*).

Leitura associada: O poema **Bolhas,** de Cecília Meireles

Olha a bolha d'água
No galho!
Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho
na rolha!
Olha a bolha!

Olha a bolha na mão
que trabalha!

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha.
Olha a bolha!

Olha a bolha
que molha
a mão do menino:

a bolha da chuva da calha!

Cecília Meireles, *Ou Isto ou Aquilo*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2002 (6.ª edição)

Descrição da actividade:

1. Construção de folhas individuais e de um acetato (ou diapositivo), para ser usado colectivamente, com listas de palavras e um *puzzle* de letras em que estão escritos os dígrafos *nh, lh, ch*.
2. Exemplos de materiais para realização individual e colectiva:

Listas de palavras.

1. lh	**2. nh**	**3. ch**
Pa _ _ a	Pi _ _ a	Ca _ _ o
Bi _ _ a	Ba _ _ o	Ni _ _ o
Ma _ _ a	Ni _ _ o	Ma _ _ o
Bo _ _ a	Le _ _ a	_ _ uva
Ju _ _ o	Ju _ _ o	_ _ ão
Ro _ _ a	Ma _ _ ã	_ _ ave

Exemplo de *puzzle* de letras

P	A	B	O	L	H	A	C	P	N	I	L
I	B	A	M	R	O	L	H	A	C	L	E
N	I	N	H	O	X	J	U	L	H	O	N
H	L	H	C	L	Z	M	V	H	A	N	H
A	H	O	N	H	Z	C	A	A	V	I	A
B	A	D	M	A	L	H	A	Q	E	C	Z
J	U	N	H	O	J	Ã	M	A	N	H	A
M	I	C	A	C	H	O	X	U	D	O	B
N	I	N	H	O	S	L	M	A	C	H	O

3. Trabalho, individual ou a pares, para identificação de palavras que contenham os dígrafos ***nh***, ***lh*** e ***ch***, seguido de trabalho em grande grupo para correcção dos exercícios propostos.

Actividade: *A viagem à terra do eiro*

Objectivo específico: Reconhecer rápida e automaticamente sufixos frequentes, no caso, *eiro* ou *eira*).

Leitura associada: O poema **A força das palavras,** de Luísa Ducla Soares.

Juntei várias letras —
escrevi um letreiro.—

Acendi as brasas —
que grande braseiro!

Soltei quatro berros —
armei um berreiro.

Juntando formigas
fiz um formigueiro.

Será que com carnes
se faz um carneiro?

Luísa Ducla Soares, *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005 (3.ª edição)

Descrição da actividade:

1. Reprodução em acetato (ou diapositivo), para ser usado colectivamente, do poema **A força das palavras,** em que o sufixo **eiro** aparece escrito a azul.
2. Leitura do poema pelo professor, seguida da identificação das palavras do poema que terminam com o sufixo **eiro**. Organização da classe em pequenos grupos com o objectivo da descoberta pelas crianças de outras palavras com o mesmo sufixo. Partilha das palavras encontradas e elaboração de uma lista colectiva, ordenada alfabeticamente. Descoberta e escrita de palavras similares que terminem em **eira**. Invenção de um nome para a terra do **eiro** e construção de uma viagem imaginária a essa terra em que pessoas e coisas se designam por palavras com os sufixos **eiro** e **eira**.

Actividade: *Loto do pardal d'el-rei*

Objectivo específico: Reconhecer rápida e automaticamente as combinações *al, ar, el, er...*

Leitura associada: **Trava-línguas,** de Francisco Adolfo Coelho.

– Pardal pardo, porque palras?
– Eu palro e palrarei,
Porque sou o pardal pardo,
Palrador d'el-rei

Francisco Adolfo Coelho, *Jogos e Rimas Infantis*. Lisboa, Relógio d'Água, 1992

Descrição da actividade:

1. Recolha de um número significativo de tampas de garrafas de plástico e colagem em cada cápsula de uma das seguintes combinações: *ar, al, er, el, ir, il, or, ol, ur, ul.* Construção de cartões com conjuntos de palavras a que foram retiradas as combinações acima referidas. Por exemplo:

m__	**s__**	**f__**
l__	**v__**	**s__**
l__	**d__**	**az__**
p__d__		

b__	**m__**	**p__**
r__	**v__**	**g__**
c__	**s__**	
d'__rei	**p__do**	

2. Leitura e repetição, em coro e individualmente, do trava-línguas de Adolfo Coelho, consciencializando as crianças da dificuldade que algumas palavras colocam na sua repetição rápida. Associação das crianças em grupos de duas e distribuição pelos pares das tampas e dos cartões previamente preparados. Realização do loto a pares.

3.6. Ensinar a reconhecer automaticamente palavras frequentes

A memorização da imagem global de palavras frequentes permite ao aprendiz de leitor aceder rapidamente ao significado do que está escrito.

A representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida. Numa fase pré-alfabética, a criança reconhece logograficamente algumas palavras que vê frequentemente e que estão associadas a experiências significativas, como é o caso do nome próprio ou de marcas preferidas de bebidas, de chocolates ou de revistas[37]. À medida que a aprendizagem da decifração se instala, e que determinadas palavras são frequentemente lidas, o aprendiz de leitor vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lhe permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra[38].

A construção eficaz de um léxico ortográfico beneficia de um ensino que contemple o treino sistemático: (i) da memorização da ortografia de palavras frequentes; (ii) da memorização de palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração não imediata; (iii) do reconhecimento global e da escrita de palavras usuais; (iv) da exploração da morfologia da palavra; (v) do reconhecimento de palavras por analogia ortográfica.

[37] Cf. secções 1 e 2 desta brochura.
[38] Ver a fig. 1 na secção 1 desta brochura.

Exemplos de actividades e estratégias para o reconhecimento global e automático de palavras

O reconhecimento global de palavras, com vista à construção de um léxico visual, implica a memorização por parte das crianças da ortografia da palavra. Será vantajosa a construção de um repositório (arquivo) de todas as palavras aprendidas, de consulta fácil para as crianças. Poderá ser feito mediante um dossiê, pastas de arquivo no computador ou através de um ficheiro de cartões, em que numa face é escrita a palavra e na outra é colocado um símbolo que a represente, por exemplo, um desenho, uma fotografia ou qualquer forma gráfica que evoque a palavra.

Actividade: *Nomes de instrumentos musicais* (Reconhecimento global de grupos de palavras)

Objectivo específico: Aumentar o léxico visual (palavras que se reconhecem rápida e globalmente), através do treino de reconhecimento das seguintes palavras: *piano, violino, tambor e sino*.

Leitura associada: O poema **Música,** de Luísa Ducla Soares.

Paulina toca piano
e Virgílio, violino
toca Tomás o tambor
e o sacristão toca o sino

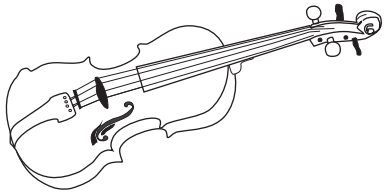
Eu toco à porta da rua,
para irritar a vizinha,
quarenta vezes seguidas
o botão da campainha

Luísa Ducla Soares, *Poemas da Mentira e da Verdade,* Lisboa: Livros Horizonte, 2005 (3.ª edição)

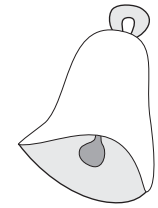
Descrição da actividade:

1. Leitura do poema pelo professor e apresentação escrita do mesmo às crianças (projectado ou escrito no quadro), seguida de actividades de memorização do poema pelas crianças (repetição em coro e individual).

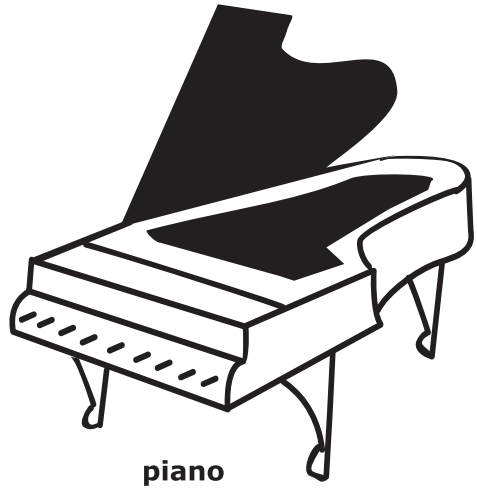
2. Jogos de identificação dos nomes dos quatro instrumentos musicais da 1.ª quadra, através de cartões com os nomes dos instrumentos, construídos para o efeito.



violino



sino



piano

tambor

3. Apresentação escrita da primeira quadra sem os nomes dos instrumentos, cabendo a cada criança o preenchimento dos espaços vazios com o nome do instrumento escolhido. Leitura individual e colectiva dos novos textos.

Actividade: *Os nomes dos meus amigos* (Reconhecimento global e escrita de palavras significativas para a criança)

Objectivo específico: Aumentar o léxico visual (palavras que se reconhecem rápida e globalmente), através do treino de reconhecimento do nome próprio da criança e do nome de três amigos da turma.

Leitura associada: O poema **Música,** de Luísa Ducla Soares

Descrição da actividade:

1. Leitura e apresentação escrita do poema pelo professor, seguida da repetição em coro pelas crianças.

2. Substituição do nome Paulina (primeira palavra do poema) pelo nome de cada criança da turma, seguida da leitura individual da primeira quadra com o nome de cada aluno.
3. Substituição por cada criança dos nomes *Virgílio* e *Tomás* pelos nomes de dois amigos. Recitação individual do poema transformado por cada criança em que conste o seu nome e o de dois amigos.

Actividade: *Palavras repetidas*

Objectivo específico: Aumentar o léxico visual (palavras que se reconhecem rápida e globalmente), através do treino de reconhecimento de palavras que se repetem no texto: *rato, rolha, roeu, rei, Rússia, Rita*.

Leitura associada: **rrr,** de José Carlos de Vasconcelos

O rato roeu a rolha
do rei da Rússia.
O rei da Rússia roeu
a rolha do rato.
A rolha roeu o rato
do rei da Rússia.
A Rússia do rei roeu
o rato da rolha.

E a Rita com raiva
do raio dos rrr
roeu a Rússia, a rolha,
o rato e o rei.

José Carlos de Vasconcelos, *De Águia a Zebra, tudo É Poema*, Lisboa, Plátano Editora, 1978

Descrição da actividade:

1. Leitura e apresentação escrita de todo o poema pelo professor, seguida da discussão do poema para descoberta de *quem roeu o quê*. Repetição da leitura dos versos pelo professor tantas vezes quantas as necessárias para a total compreensão do poema e da sensibilização ao *nonsense* do mesmo.

2. Identificação e sinalização a cores da palavra roeu, com contagem do número de vezes que aparece no poema.
3. Identificação de cada personagem que *roeu* alguma coisa, sinalização a cores das palavras respectivas no poema, com apresentação de cinco cartões com as palavras rato, rei, rolha, Rússia, Rita e contagem do número de vezes que cada palavra aparece no poema.

4. Jogo colectivo de resposta à pergunta: *Quem roeu?* Leitura dos dois primeiros versos e escolha individual do cartão com a palavra respectiva: *Quem roeu a rolha? O rato*. Leitura dos dois versos seguintes e escolha individual do cartão com a palavra respectiva: *Quem roeu a rolha do rato? O rei*. Leitura dos dois versos seguintes e escolha individual do cartão com a palavra respectiva: *Quem roeu o rato? A rolha*. Leitura dos dois versos seguintes e escolha individual dos cartões com as respectivas palavras: *Quem roeu o rato da rolha? A Rússia do rei*.
5. Leitura dos últimos quatro versos e escolha individual dos cartões com as quatro palavras: *O que roeu a Rita? a Rússia, a rolha, o rato e o rei*.
6. Escrita pelas crianças das palavras aprendidas e leitura colectiva de todo o poema.

Actividade: *A chave do castelo*

Objectivo específico: O reconhecimento global de palavras frequentes e gramaticalmente indispensáveis[39], no caso ***que***.

[39] Palavras com grande frequência de ocorrência na língua portuguesa e com uma grafia de difícil decifração para quem começa a ler, e.g., *que, quando, porque*.

Leitura associada: A lengalenga **Castelo de Chuchurumel,** de Francisco Adolfo Coelho

– Aqui está a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

– Aqui está o cordel
Que prende na chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel

– Aqui está o sebo
Que unta o cordel
Que prende na chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel.

– Aqui está o rato
Que roeu o sebo
Etc.

– Aqui está o gato
Que comeu o rato
Etc.

– Aqui está o cão
Que mordeu o gato
Etc.

– Aqui está o pau
Que bateu no cão
Etc.

– Aqui está o lume
Que queimou o pau,
Etc.

– Aqui está a água
Que apagou o lume
Etc.

– Aqui está o boi
Que bebeu a água,
Etc

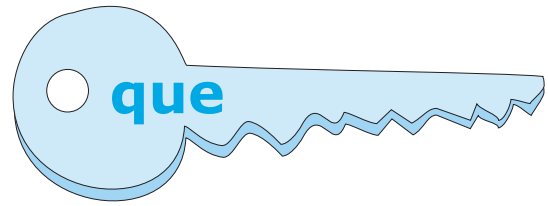
– Aqui está o carniceiro
Que matou o boi
Etc.

– Aqui está a morte
que levou o carniceiro
E entrega a chave
Que abre a porta
Do castelo
De Chuchurumel

Francisco Adolfo Coelho, *Jogos e Rimas Infantis*, Lisboa, Relógio d'Água, 1992

Preparação da actividade:

Construir uma chave que tenha escrito nela a palavra ***que***



Descrição da actividade:

1. Com as crianças sentadas em círculo, o professor lê toda a lengalenga projectada ou escrita no quadro; discussão da lengalenga e descoberta pelas crianças que é possível prolongá-la interminavelmente, bastando para isso continuá-la através da chave ***que***.
2. Em seguida, o professor lê a primeira parte da lengalenga e passa a chave à criança que está à sua direita.

– Aqui está a chave
que *abre a porta*
do castelo
de Chuchurumel.

3. A criança repete e prolonga a lengalenga, acrescentando um outro objecto seguido da frase relativa que o caracteriza, ao mesmo tempo que levanta a chave ***que*** e a passa ao jogador seguinte.
4. A lengalenga prolonga-se sempre com a repetição de todo o conteúdo anterior até que todas as crianças tenham participado.
5. Projecção da lengalenga inventada pelas crianças com destaque para a palavra ***que*** repetida recorrentemente.
6. Escrita e leitura por cada criança da palavra ***que***.

3.7. Associar práticas de expressão escrita às actividades de decifração

As experiências de leitura e de escrita mobilizam e sedimentam de forma interactiva o conhecimento que a criança tem sobre a linguagem oral e escrita.

As três actividades falar, escrever e ler são vértices da mesma relação triangular; falamos para transmitir informação, escrevemos para registar informação e lemos para recuperar a informação que outros, ou nós próprios, registámos. No processo de desenvolvimento da criança, os comportamentos emergentes de escrita surgem antes da leitura e a aproximação à correcção ortográfica das palavras segue um processo que se inicia na produção de garatujas, passa pela representação de unidades silábicas por letras, evolui para uma escrita fonémica, ainda que ortograficamente incorrecta, até que a escrita da palavra se submete à norma ortográfica.

Durante a aprendizagem da decifração é importante estimular a expressão escrita da criança para: (i) reforçar o conhecimento da função comunicativa da escrita[40]; (ii) consolidar a descoberta do princípio alfabético[41]; (iii) sedimentar a correspondência som/letra e representar graficamente os diversos sons da palavra[42]; (iv) automatizar a escrita de palavras globalmente reconhecidas[43]; (v) fomentar o uso da escrita na comunicação intencional.

[40] Por exemplo, cf. a actividade "A caixa do correio", no ponto 3.1 desta brochura.
[41] Por exemplo, cf. a actividade "Contar sons", no ponto 3.3 desta brochura.
[42] Por exemplo, cf. a actividade "À pesca de sons e letras", no ponto 3.4 desta brochura.
[43] Por exemplo, cf. as actividades "Nomes de instrumentos musicais", "Os nomes dos meus amigos" e "Palavras repetidas", no ponto 3.6 desta brochura.

Exemplos de actividades e estratégias para práticas de escrita na aprendizagem da decifração[44]

Actividade: *O que são as coisas?*

Objectivo específico: Estimular a escrita individual e usá-la como forma de partilha comunicativa.

Leitura associada: **Uma mesa é uma mesa. Será?**

Isabel Martins e Madalena Matoso, *Uma mesa é uma mesa. Será?,* São Pedro do Estoril, Planeta Tangerina, 2006.

1. Leitura da história *Uma mesa é uma mesa. Será?*, seguida de discussão colectiva sobre o valor subjectivo dos objectos. Distribuição de folhas em que cada criança escreverá numa das páginas o nome de um objecto de que goste e na outra página o seu próprio nome.
2. Após o trabalho de escrita individual, cada criança trocará a sua folha com outra criança que lerá o que ela escreveu e acrescentará uma palavra acerca desse objecto, juntando o seu nome ao do colega. As folhas circularão até que cinco crianças tenham escrito o respectivo nome em cinco folhas e acrescentado uma palavra sobre os objectos identificados nas páginas que leram.
3. Leitura individual de cada folha (palavras e nomes próprios) pelo último destinatário, seguida de discussão colectiva sobre o valor que o objecto representa para os alunos que assinaram a folha.

Actividade: *Quem sou eu?*

Objectivo específico: Escrita induzida por uma adivinha.

[44] Para além de todas as actividades referidas nas anteriores notas de rodapé.

Leitura associada: O poema **Os Nomes,** de Maria Alberta Menéres

Porque é que me chamo coelho
e não me chamo melão?
Porque é que me chamo lagartixa
e não me chamo cão?
Porque é que me chamo uva
e não me chamo chuva?
Porque é que me chamo Maria do Céu
e não me chamo chapéu?
Porque é que me chamo pedra
e não me chamo perna?
Porque é que me chamo cebola
e não me chamo papoila?
Porque é que me chamo casa
e não me chamo asa?
Porque é que me chamo Sol
e não me chamo Lua?
Porque é que me chamo Lua
e não me chamo caracol?
Cada coisa tem seu nome
para assim ser conhecida.
Mas se tivesse outro nome
em vez daquele que tem,
lá voltaria outra vez...
a pergunta repetida:
"Porque é que me chamo assim?"

Maria Alberta Menéres, *Conversas com Versos*, Porto, Edições Asa, 2005 (reimpressão)

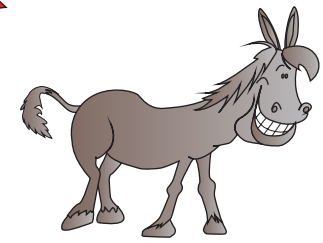
Descrição da actividade:

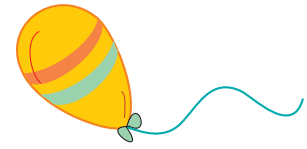
1. Leitura do poema pelo professor e discussão sobre a importância dos nomes das coisas, seguida da projecção em diapositivo ou em acetato do quadro *Quem sou eu?* Informar as crianças que o quadro contém adivinhas, cujas respostas começam sempre pelo som [b] que se escreve com a letra ***b*** e que é necessário fazer corresponder os desenhos à resposta da respectiva adivinha.

2. Propor em voz alta cada adivinha e depois de descoberta a resposta fazer a respectiva correspondência.

Quem sou eu?

- **Todos gostam de jogar comigo**
- **Ando à vela no meio do mar**
- **Sei sempre o que é doce ou amargo**
- **Todos os passarinhos me usam para comer**
- **Quando me apertam, rebento**
- **Levo dentro de mim o chá**
- **Sou muito docinho**
- **O pé gosta de andar dentro de mim**
- **Gosto muito de zurrar**





3. Pedir a cada criança que desenhe, em folha individual, cada um dos objectos e que escreva o respectivo nome; escrita colectiva das palavras no acetato e respectiva autocorrecção.

Actividade: *Os nomes das pessoas e das coisas*

Objectivo específico: Escrita individual induzida por um estímulo-modelo e leitura colectiva das escritas individuais.

Leitura associada: O poema **Os Nomes,** de Maria Alberta Menéres

Descrição da actividade:

1. Leitura de todo o poema pelo professor, seguido da leitura colectiva dos seguintes versos escritos no quadro:

Porque é que me chamo **casa**
e não me chamo **asa**?

Porque é que me chamo **uva**
e não me chamo **chuva**?

Porque é que me chamo _____
e não me chamo _____?

2. Cópia, por parte de cada criança, dos três pares de versos em folha individual e completamento do terceiro par com o respectivo nome e uma palavra que com ele rime.
3. Reescrita colectiva do poema no quadro com a contribuição de cada criança.

Bibliografia

Bibliografia recomendada

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler.* Lisboa: Cosmos.

Sim-Sim, I. (org) (2006). *Ler e Ensinar a Ler.* Porto: Edições ASA.

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal.* Porto: Edições ASA.

Referências bibliográficas na brochura

Adams, M. (1994). *Beginning to read.* Cambridge, Ma: MIT Press.

Caldwell, J. & Leslie, L. (2005). *Intervention Strategies to Follow Informal Reading Inventory Assessment.* Boston: Persean.

Dragan, P. (2003). *Everything You Need to Know to Teach First Grade.* Portsmouth: Heinemann.

Ehri, L. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Neuman, S., Copple, C. & Bredekamp, S. (2000). *Learning to Read and to Write.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Paul, P. (1998). *Literacy and Deafness: The development of reading, writing, and literate thought.* Boston: Ally and Bacon.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct.* New York: William Morrow and Company Inc.

Thompson, G. & Nicholson, T. (Eds.) (1999). *Learning to Read: Beyond phonics and whole language.* Newark: IRA.

Walpole, S., Mckenna, M. (2007). *Differentiated Reading Instruction: Strategies for the primary grades.* New York: Guilford Press.

Páginas da Web recomendadas

http://www.historiadodia.pt
http://www.revista.agulha.nom.br/infan01.html
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt
http://www.reading.org/
http://reading.uoregon.edu/big_ideas/index.php
http://pbskids.org/lions/games/
http://www.literacytrust.org.uk/Database/Primary/lithour.html

Ministério da Educação

dgidc
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

9 789727 422678