

# Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura

MARGARIDA MARIA FERREIRA DIOGO DIAS POCINHO  
Universidade da Madeira, Portugal

---

## 1. Introdução

Situados num plano de alguma generalidade, reconhece-se que o desenvolvimento tecnológico tem feito emergir novas formas de comunicação; mas que tem-se traduzido, também, na criação de novas necessidades relativamente às capacidades de usar a linguagem; a complexificação da sociedade implica maiores exigências sobre os cidadãos e a conseqüente elevação dos critérios de literacia.

Confirmando a tendência pessimista dos níveis de literacia portuguesas, os resultados das provas de aferição, com alunos do 6.º e do 9.º ano de escolaridade, revelam a situação problemática em que Portugal e, especialmente, as Regiões Autónomas se encontram. Os Açores e a Madeira salientam-se pela negativa e figuram entre as regiões onde os alunos do 6.º ano apresentaram resultados mais fracos, ficando aquém dos 30%.

A preocupação com a literacia é, de facto, uma realidade internacional. O programa *National Literacy Strategy* tem sido implementado nos Estados Unidos da América e em Inglaterra, em escolas de língua inglesa, em todos os níveis de ensino (Beard, 2000; Fisher et al., 2000). Em Portugal existe uma Proposta do Ministério da Educação (extraído do Programa do XV Governo Constitucional) para “o lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas (...) de forma a aumentar os desempenhos na literacia” (ME, 2001).

As conseqüências desta situação (níveis de literacia baixos) constituem factores de risco consideráveis para o desenvolvimento de percursos de vida menos favoráveis. Um dado referido por Lopes (2002), resultante de estudos longitudinais por ele realizados, diz respeito à associação entre atraso na leitura e problemas de comportamento e relacionamento interpessoal, sendo evidente que indivíduos adultos com comportamentos anti-sociais apresentam níveis de literacia muito baixos.

## 2. (I)literacia e (in)sucesso escolar

As competências associadas à leitura e à escrita ganham particular importância na escola, dado que cruzam transversalmente todas as disciplinas (Pocinho & Freitas, 2003). Ademais, todas as

*Revista Iberoamericana de Educación*

ISSN: 1681-5653

n.º 44/3 – 25 de octubre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



aprendizagens escolares pressupõem a mestria da leitura e da escrita, que constituem modos de aquisição de conhecimento comuns a todas as disciplinas, pois mobilizam um conjunto de processos cognitivos que levam à reflexão sobre o conhecimento prévio e à selecção de estratégias e técnicas. Daí que o sucesso escolar dependa, em parte, destas estratégias e, por isso, estas devem ser objecto de um ensino sistematizado por parte da escola.

Vários estudos têm demonstrado uma correlação positiva entre o desempenho atingido na disciplina de língua materna, expresso pelas competências de leitura e de expressão escrita, e o sucesso noutras disciplinas; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas disciplinas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna (Leung & Auyeung Lai, 2003; Pocinho & Canavaro, 2003; Pocinho & Freitas, 2003; Tong, 2003; van de Ven, 2001).

Surge, então, a seguinte interrogação: que processos cognitivos são necessários para que um indivíduo adquira e desenvolva as competências básicas da língua materna (oralidade, leitura e escrita)?

A resposta a esta questão tem sido pesquisada por especialistas de variados ramos do saber, tais como a linguística, a fonologia, a psicologia e a neuropsicologia, o que demonstra a complexidade e a interdisciplinaridade do problema e das suas soluções.

### 3. Processos cognitivos subjacentes às competências verbais

Os processos cognitivos subjacentes à aquisição e desenvolvimento das competências verbais constituem, desde o final dos anos oitenta, o alvo das preocupações dos estudiosos da linguagem. Para este efeito, recorrem aos contributos da psicologia cognitiva, nomeadamente, ao seu paradigma dominante – a teoria do processamento da informação – para compreender e colmatar lacunas explicativas em relação às explicações de carácter cognitivo (Amor, 1993; Sequeira & Sim-Sim, 1989; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Daqui têm derivado inúmeras propostas de estratégias de ensino/aprendizagem numa tentativa de compreender e tentar resolver o problema do insucesso escolar na língua materna.

Tanto a leitura como a produção dum texto pressupõem duas formas de informação: a linguagem oral e a linguagem escrita. Os processos cognitivos que intervêm na análise, codificação, descodificação e na produção de informação, em cada uma destas formas é diferente, *pelo que se torna aconselhável dissociá-los, procurando, numa fase posterior, as estruturas que lhe são comuns e as possíveis interligações* (Sousa, 1999, p. 37).

Toda a língua tem, para além de um conjunto de signos que compõem o código que lhe é próprio, um conjunto de normas linguísticas, estruturadas nos seguintes níveis (Lopes, 2002; Rebelo, 1991, 1992, 1993; Sousa, 1999):

- *Fonológico*, cuja unidade mínima é o fonema, representado por letras do alfabeto.
- *Morfológico*, cuja unidade mínima de significação é o monema, que tanto se refere às partes que formam as palavras como às categorias gramaticais (pessoa, número, género, tempo, modo e voz).

- *Semântico*, que enquadra, para além do significado das palavras e das frases, o significado dos discursos e da língua em geral.
- *Pragmático*, que, com base na relação entre falantes e língua, estuda a enunciação, ou seja, a forma como se utiliza o idioma para produzir enunciados, textos, discursos ou mensagens.

Todos estes níveis estão organizados mediante um conjunto de normas e regras que tem por objectivo controlar o funcionamento total da linguagem, de modo a que o seu uso seja eficaz.

No entanto, as diferentes concepções teóricas sobre a linguagem têm manifestado a tendência de diferenciar o discurso escrito do discurso oral, como modo de caracterizar cada uma destas formas de expressão.

De acordo com Carvalho (1990) e Cassany (1991), as Figuras 1, 2 e 3 representam as diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito, com base na filogénese e ontogénese dos discursos e nas dimensões contextual e textual. Como as figuras evidenciam, existe um distanciamento evidente entre a oralidade e a escrita, a ponto de, em certas circunstâncias, não se falar como está escrito e nem se escrever como se fala.

Por outro lado, como as normas da escrita são mais exigentes do que as da fala, é necessário usar, de forma adequada, regras precisas para poder transmitir mensagens escritas claras e compreensíveis.

Exposta a importância que o domínio da língua materna tem na vida quotidiana, passamos a apresentar os aspectos cognitivos que lhe estão subjacentes e de que modo se poderão colmatar as lacunas e dificuldades que muitos indivíduos enfrentam no seu quotidiano comunicativo.

FIGURA 1  
Caracterização do discurso oral e escrito do ponto de vista  
filogenético e ontogenético

DISCURSO ORAL	DISCURSO ESCRITO
DO PONTO DE VISTA FILOGENÉTICO	
Na história da espécie humana, primeiro apareceu a fala (acompanhada pelo gesto), como principal forma de comunicação.	Milhares de anos depois inventou-se a escrita, como um artefacto cultural, de modo a representar graficamente ideias e pensamentos.
DO PONTO DE VISTA ONTOGENÉTICO	
A criança, ao estar capacitada para aprender uma língua, aprende primeiro a falar, de forma intuitiva e espontânea.	Anos depois, a criança aprende a escrita, mediante um processo de ensino formal ou institucional.

FIGURA 2  
Caracterização do discurso oral e escrito do ponto de vista contextual

DISCURSO ORAL	DISCURSO ESCRITO
DO PONTO DE VISTA CONTEXTUAL	
O receptor pode ser um animal.	O receptor terá que dominar o código escrito (logo, não pode ser animal).
Exige obrigatoriamente o sentido auditivo e, opcionalmente, a visão.	Predomina o uso da visão (através da leitura) e, opcionalmente, a audição.
Em diálogo, exige-se, normalmente, a presença física dos interlocutores.	Ausência física do receptor.
- Em diálogo, existe interacção entre os interlocutores. - A comunicação é mais ou menos horizontal, em que os interlocutores, alternadamente, podem assumir o papel de emissor e receptor.	- Ausência de diálogo directo e interpessoal. - A comunicação é vertical (não invalida a existência de interacção).
No diálogo, a recepção do discurso pode ser (ou é) uma operação simultânea com a emissão.	A emissão do discurso é necessariamente anterior à sua recepção (isto é, não se pode ler o que ainda não foi escrito).
O receptor percebe, sucessivamente, os sons veiculados pelas palavras e orações. O receptor compreende a mensagem à medida que esta é emitida.	O receptor tem uma percepção do texto na sua totalidade (o que permite gerir o tempo para a leitura).
A mensagem verbal é, normalmente, complementada por um grande número de códigos não-verbais (pelas pausas, por ritmos e modulações da voz, por interrupções, por movimentos faciais, pelo olhar, por gestos, pelo movimento do corpo).	Tem de utilizar recursos linguísticos para transmitir os significados que a linguagem não-verbal adopta quando complementa o discurso oral.
Como a comunicação é espontânea e imediata, o emissor pode rectificar a sua mensagem, mas não a pode apagar.	A composição escrita, ao ser elaborada e diferida, permite que o emissor proceda a revisões e correcções antes de chegar ao receptor.
Na produção da mensagem o tempo e o espaço estão implícitos.	Há que referir o tempo e o espaço nos quais se situam o emissor e a mensagem.
O discurso oral é efémero, atendendo a que a memória dos receptores e emissores é incapaz de recordar tudo o que foi falado. (a não ser que seja gravado).	O discurso escrito é duradouro, atendendo a que as letras inscritas em suportes materiais acabam por permanecer no tempo. (Confere-lhe prestígio social e credibilidade, podendo adquirir valor testemunhal).

FIGURA 3  
Caracterização do discurso oral e escrito do ponto de vista textual

DISCURSO ORAL	DISCURSO ESCRITO
DO PONTO DE VISTA TEXTUAL	
ADEQUAÇÃO	
Pode dar indicações sobre a procedência geográfica, a classe social ou a geração a que os interlocutores pertencem.	Tem a tendência para eliminar as variantes linguísticas regionais, os registos familiares e coloquiais e utilizar o registo estandardizado da língua.
É normalmente usado para transmitir temas gerais, de baixo grau de formalidade e de propósitos subjectivos.	Encontra-se, frequentemente, associado ao uso público da linguagem e à transmissão de temas específicos, tratados com alto grau de formalidade.
COERÊNCIA	
Para além de haver uma selecção menos rigorosa dos temas a tratar, há mudanças frequentes dos assuntos, digressões, repetições e, por vezes, dados irrelevantes.	Para além de existir uma selecção e organização da informação mais rigorosas, há a preocupação de destacar a informação mais relevante e evitar as digressões e redundâncias.
As estruturas que hierarquizam a informação são mais abertas, o que permite passar de um discurso para outro sem solução de continuidade.	As estruturas dos textos escritos são mais fechadas, o que lhes dá um carácter de conclusividade, e, normalmente, obedecem a determinados estereótipos textuais, em função do tema e das intenções do autor.
As orações sucedem-se no tempo, sem nenhum imperativo de ordem (fundamenta-se na temporalidade).	Exige-se uma norma espacial, uma vez que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo (cult. Ocidental); O tempo torna-se sequência no espaço.
COESÃO	
No discurso oral, a conexão entre sentidos é muitas vezes feita à custa de códigos não verbais (mudanças de entoação ou de velocidade naquilo que se diz, pausas, gestos, ...); Não há preocupações ortográficas.	No discurso escrito, as conexões são sempre feitas por elementos gráficos (sinais de pontuação), gramaticais, ... Existe preocupação com a ortografia.
LÉXICO	
Permite o uso de : - "muletas" ou "tiques" "linguísticos, com a função de estabelecer ligações quando a conexão lógica falta; - onomatopeias, "frases feitas", ... - repetições léxicas.	Por apresentar uma maior densidade léxica e conceptual, tende a: - eliminar elementos linguísticos que não tenham conteúdo semântico ("muletas"); - eliminar repetições léxicas, mediante o uso de sinónimos; - utilizar vocábulos cuja acepção semântica seja mais formal e precisa.

## 4. Psicologia Cognitiva da leitura

### 4.1. Importância da leitura

A leitura fluente e compreensiva constitui o alicerce mais potente para a construção do conhecimento (Lopes, 2002), até porque nenhum aluno, por mais "inteligente" que seja, consegue aprender significativamente quaisquer matérias escolares sem dominar as competências básicas da leitura. Paradoxalmente, no sistema educativo português é quase certo que qualquer aluno atinge o final da escolaridade obrigatória, quer saiba ler e escrever ou não.

De facto, o impacto das dificuldades da leitura atinge as mais insuspeitas tarefas do quotidiano: o preenchimento dos modelos de IRS, a escrita duma carta de apresentação a um emprego, a celebração de contratos, a compreensão destes contratos, etc. São tudo dificuldades que colocam qualquer cidadão em situação de inferioridade em relação aos demais, tornando-o ou demasiado desconfiado ou até agressivo face ao desconhecido (o "indecifrável").

Um estudo da autoria de Magalhães e Alçada (1994, p.18) orientado, entre outros objectivos, para a identificação da "*percentagem de leitores entre os alunos dos diferentes níveis de escolaridade*", dos "*tipos de livros que os jovens leitores preferem*", da "*situação da leitura no quadro de actividades de ocupação dos tempos livres*", dos "*factores estimulantes do prazer de ler*", dos meios de que se servem os professores e os alunos "*para promover o amor aos livros*", possibilitou a obtenção de dados que vão ao encontro do senso comum acerca desta problemática, embora as suas conclusões devam ser relativizadas em função de algumas características da amostra e de alguns procedimentos metodológicos.

Os dados apresentados pelas autoras revelam a leitura de livros e, sobretudo, de jornais e revistas como práticas tendencialmente preteridas na ocupação dos tempos livres pelos jovens inquiridos; mas a informação obtida configura, ainda assim, uma atitude positiva para com a leitura, uma elevada frequência de leitura e, congruentemente, um elevado número de livros lidos, factos que levam as autoras a afirmar que seria "*injusto considerar que as novas gerações rejeitam liminarmente a leitura*" (p. 35).

A promoção da leitura parece, no entanto, constituir tarefa difícil na sociedade actual e, como tal, tem sido objecto de muita investigação no sentido de procurar explicações para os processos cognitivos que intervêm no acto de ler.

### 4.2. Processos cognitivos implicados na leitura

Os psicólogos têm-se dedicado à temática da leitura desde o século XIX. A literatura sobre o tema é abundante e o que se pretende, neste pequeno esboço teórico, é analisar a problemática global da leitura tal como é apresentada pela investigação, para se delinearem modelos que traduzam os passos, os níveis de intervenção e as estruturas cognitivas que neles intervêm.

A leitura é uma tarefa complexa, mas à partida parece ser muito simples, pois um leitor adulto é capaz de, em fracções de segundos, descodificar qualquer palavra que faça parte do seu léxico (cerca de 30000 a 50000), independentemente da forma gráfica ou modo de impressão usado (Lopes, 2002; Rebelo, 1991, 1992, 1993). No entanto, esta simplicidade não é proporcional à complexidade dos processos cognitivos envolvidos na leitura.

A leitura envolve processos de compreensão (conhecimento declarativo - *declarative knowledge*) e estratégias e competências (conhecimento de procedimento ou executivo - *procedural knowledge*) (Bechara, Damásio, Tranel & Damásio, 1997; Gagné et al., 1993; Jurdak & Zein, 1998). O conhecimento declarativo consiste no conhecimento das letras, palavras, fonemas, grafemas, ideias, esquemas e tópicos ou matérias; o conhecimento de procedimento ou executivo representa o conhecimento que é necessário para aprender a ler e é composto por vários processos cognitivos. Para Gagné e seus colaboradores (1993, p.267), o acto de ler é, então, composto por quatro tipos de processos cognitivos: (1) *descodificação*, que pressupõe a activação do significado das palavras na memória semântica, quer através da activação visual da palavra impressa, quer através da correspondência grafema-fonema (letra-som); (2) *compreensão literal*, ou seja, a activação do significado das palavras em formato de frases; (3) *compreensão inferencial* da ideia subjacente à frase e (4) *monitorização da compreensão*, isto é, definição dum objectivo de leitura, sua verificação e implementação de estratégias para atingir o objectivo. Este último processo envolve integração, síntese e elaboração de informação.

Os alunos com problemas na leitura falham, muitas vezes, num ou mais destes processos cognitivos. Investigações recentes mostram que estes alunos possuem também lacunas no conhecimento declarativo (Chard & Vaughn, 2002; Lebzelter & Nowacek, 1999; Rijlaarsdam, Braaksma, & Janssen, 2003).

Subjacente às dificuldades encontradas na leitura, está a distinção entre leitores fracos, crianças com dificuldades gerais e disléxicos. Rebelo (1988, p. 41) considera que os leitores fracos e as crianças com dificuldades de aprendizagem "devem a sua situação a factores de ordem familiar, escolar, ambiental ou a outros problemas, tais como deficiências sensoriais ou intelectuais, lesões cerebrais ou problemas emocionais. Os problemas dos disléxicos *"situam-se ao nível do desenvolvimento e não têm causa directamente evidente"*.

Verifica-se que a literatura sobre o tema regista uma preocupação na delimitação conceptual e funcional da capacidade de leitura, delimitação essa que depende da direcção que se irá seguir na pesquisa dos processos cognitivos e na adopção de estratégias de aprendizagem.

A palavra "leitura" deriva do latim – *lectura* – ('lição') e consiste na "*acção de decifrar o que está escrito, o que está representado por signos gráficos (...) acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) acção de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação*" (Casteleiro, 2001, p. 2245).

O conceito de leitura é definido por Mastropieri & Scruggs (1997, p. 197) como "*a process of constructing meaning from written texts, based on a complex coordination of a number of interrelated sources of information*".

Do ponto de vista *psicolinguístico*, a leitura consiste num processo activo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

A análise destas definições permite constatar que a extracção do significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita parecem constituir os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Em síntese, por *leitura* entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

Ao contrário da compreensão do oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do indivíduo. A respectiva mestria permite o aumento das competências verbais e dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada indivíduo (Sim-Sim, 1998).

O percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a *fluência*, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido (Chard & Vaughn, 2002; Marcum, 2002). A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. A conseqüência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução *letra-som*, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. *Velocidade e profundidade de compreensão* são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência.

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar as competências de leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver, nos anos subsequentes técnicas, de consulta e estratégias de estudo, proporcionando, ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. É importante que o aluno aprenda a ler fluentemente, isto é, a extrair o significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço.

Que processos intervêm na identificação de letras e de palavras, na compreensão de frases e de textos, na transformação dum código gráfico em código fonológico, na selecção e organização sequencial de grafemas para transcrever uma palavra?

A pesquisa científica tem resolvido estes problemas dividindo em diferentes subprocessos que incluem *subskills* com funções e modos operativos diferentes. Estes subprocessos são depois reagrupados e integrados em modelos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Eis alguns modelos de leitura propostos por Amor (2001): modelo estruturalista, modelo de processamento de dados, modelo de leitura sem mediação sonora, modelo da análise pela síntese, modelo das hipóteses múltiplas, modelo construtivista e modelo reconstrutor.



Neste âmbito, realça-se o interesse que a psicologia cognitiva, em colaboração com a Neuropsicologia, tem demonstrado em compreender a natureza e a organização de muitos dos processos envolvidos na leitura.

Na literatura científica, a problemática da leitura é estudada sob dois pontos de vista diferentes: ou do leitor aprendiz ou do leitor experiente. Na revisão das investigações efectuadas, verifica-se que os estudos se centram mais frequentemente na perspectiva do primeiro, ou seja, no problema da aquisição da leitura, embora comece a verificar-se um aumento considerável de estudos em adolescentes (Henderson, 1982; Morais, 1997; Rebelo, 1991, 1992, 1993; Sousa, 1999).

Segundo Sousa (1999), as investigações realizadas com leitores fluentes permitem esclarecer as qualidades que suportam a competência do indivíduo, sem facilitar, contudo, a previsão do seu desempenho real. Rijlaarsdam et al. (2003) realizaram investigações comparativas entre leitores fluentes e não fluentes do 10º ano de escolaridade em relação ao processo de construção do significado dos textos. Por exemplo, os leitores não fluentes preferem actividades dirigidas de leitura (recontar e prever acontecimentos), enquanto que os leitores fluentes preferem actividades relacionadas com temas (ligadas aos tópicos do texto).

Valencia e Paris (1991), através duma metodologia baseada em *portfolios*, verificaram que os leitores fluentes evidenciam geralmente o uso de três estratégias: leitura estratégica, compreensão e metacognição.

Ellis (1989) defende que um leitor experiente não precisa de recorrer à fonologia para compreender o significado das palavras. Uma vez reconhecida a palavra, ela envia um input ao armazém semântico que activa o significado. É o sistema semântico que activa a pronúncia, assim como nomeia os objectos que lhe são familiares. A palavra é, então representada por uma linha de fonemas, que fica disponível na memória a curto prazo.

Tendo em conta as hipóteses que se levantaram face ao comportamento dum leitor fluente, como aplicá-las às crianças em fase de aprendizagem da leitura ou aos alunos mais velhos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas na leitura?

## 5. Modelos de aquisição e desenvolvimento da leitura

Ao iniciar a leitura, por volta dos seis anos de idade, a criança possui já um repertório de cerca de 5000 palavras e algumas regras gramaticais. Como atrás foi referido, e de acordo com Vygotsky (Vygotsky et al., 1998), em termos cognitivos, estes conhecimentos estão armazenados no sistema de reconhecimento auditivo, no sistema de produção fonológica e no sistema semântico e irão enriquecer-se progressivamente ao longo do tempo. Mas, para Pinker (1998, p. 209), o desenvolvimento da língua não é comandado pela utilidade da comunicação em geral. Para este autor, grande parte das mudanças que se observam no desenvolvimento da linguagem dum criança *simplesmente fazem a sua fala adaptar-se melhor à gramática da língua que está a adquirir*. Isto quer dizer que a criança começa a aprender a ler já com uma determinada competência oral, o que não quer dizer que lhe confira automaticamente sucesso na leitura.

Para aprender a ler, no sistema alfabético<sup>2</sup>, é necessário que a criança adquira a capacidade de analisar foneticamente as palavras, pois o alfabeto representa a fala a nível do fonema. Há autores que defendem que a consciência fonética é precursora da leitura. Existem outros autores que afirmam que a capacidade de identificar fonemas iniciais em palavras distintas prediz o sucesso na leitura e na escrita (Ehri, 2000; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001).

Um outro autor – Galifret-Granjeon (1984) – em relação à língua francesa, propõe o regresso à unidade de língua e gramática devido ao peso excessivo do suplemento ideográfico na aprendizagem da leitura e da escrita. Em sentido contrário, Ferreira e Taberosky (1986), apoiadas nas teorias de Goodman, Chomsky e Halle, referem que, em relação à língua inglesa, a informação ideográfica torna a escrita mais coerente.

A argumentação destas últimas autoras é pertinente para a Língua Portuguesa. Os sistemas de escrita actuais não abarcam grande parte da informação fonológica. Eles devem reflectir, segundo Bento (1991), a arquitectura das línguas naturais, necessitando também de facultar informação ideográfica relevante para conferir unidade à estrutura das mesmas.

A geografia linguística da Língua Portuguesa (em Portugal) é bastante homogénea, colocando as crianças portuguesas em situação de aprendizagem privilegiada em relação às comunidades multilinguísticas e multiculturais de numerosos países. No entanto, apesar desta unidade linguística, deve ser tida em conta alguma diversificação de índole regional, atestada pelos mapas dialectológicos existentes e que se manifesta em indivíduos de determinadas zonas, particularmente nas dos estratos sociais mais desfavorecidos. A variação sociolinguística que daqui advém pode ter influência no sucesso escolar, como Bernstein (1975) evidenciou nos seus estudos. O caso das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores são disso exemplo característico.

Durante muito tempo, até finais do século XIX, a Psicologia admitia que a leitura era um processo de descodificação gráfica em fonemas que, por adição de sons, dava acesso à fonologia da palavra (Chall, 1967, citado por Sousa, 1999). As investigações de Cattell (1886), citado por Henderson, Singer e Ferreira (1995), alteraram esta perspectiva, ao verificarem a superioridade perceptiva de palavras – *word superiority effect* –, rompendo com as teorias de identificação serial de letras e dando lugar às teorias globais da leitura.

Logo a seguir surgiram ramificações da teoria de Cattell. Sousa (1999) refere, por exemplo, a superioridade do reconhecimento de *pseudo-palavras* e a superioridade da pronúncia de palavras comuns sobre as palavras menos frequentes no vocabulário do sujeito.

Ao procurar encontrar uma explicação para estes factos, Mitchel (1982) concluiu que o leitor adulto pode utilizar mais do que uma via no reconhecimento da palavra, que pode ir desde a simples identificação

---

<sup>2</sup> Para que o estudo não se torne demasiado extenso, não se investigou o processo inerente à aprendizagem e compreensão da leitura em sistemas não alfabéticos (línguas ideográficas), como o chinês, o japonês, o árabe, entre outros. Por exemplo, o japonês tem dois sistemas de escrita: o Kana representa as palavras silábicas e o Kanji, que é uma escrita logográfica, representa conceitos. No Japão todas as crianças iniciam a leitura na forma silábica e só posteriormente é introduzida a forma logográfica. Esta metodologia parece ter imenso sucesso, uma vez que são raras as dificuldades graves na iniciação da leitura (Makita, 1968, citado por Sousa, 1999). Hong Kong defronta um problema educacional do retorno da língua chinesa como língua oficial das suas escolas, após um passado de quatro séculos de língua inglesa. Para implementar o novo currículo, que consiste em 9 áreas - leitura, escrita, escuta, oralidade, cultura chinesa, moral, pensamento e auto-aprendizagem – os investigadores das universidades de Hong Kong têm estudado uma série de estratégias de ensino/aprendizagem e de materiais literários para facilitar este novo desafio (Leung & Auyeung Lai, 2003; Tong, 2003).

de letras numa série às características do todo ou parte da palavra, ou ainda, à informação contextual duma determinada frase ou expressão frásica

Gibson e Levin (1985) relacionam o reconhecimento da palavra com o desenvolvimento perceptivo. A teoria perceptiva de Gibson defende que, consoante os sujeitos, também o acesso à informação escrita é diferente. Este acesso pode ser através de informação gráfica, morfológica, sintáctica e semântica, consoante as necessidades de cada indivíduo. Em consonância com Gibson, surge o *multilevel coding*, constituído por sinais, letras e palavras, activados hierarquicamente pelo sujeito quando deles necessita (Estes, 1976; Vellutino, 1980).

Um outro modelo de leitura bastante conhecido é o *interactive activation model* de Rumelhart & McClelland (1989), que recorre à analogia do funcionamento nervoso para explicar a percepção das palavras. Este modelo pretende explicar o efeito de superioridade das palavras. As conexões entre as unidades “palavras” inibem-se mutuamente, uma vez que apenas uma palavra é activada de cada vez. Estes autores construíram um *modelo computacional da leitura compreensiva*, seguindo de perto o modelo do processamento da informação. Pretendem discutir o que significa compreender um texto, relacionar os dados com a representação do conhecimento e mostrar que a língua materna deve lidar com a leitura no contexto do “real” e não na compreensão limitada de pequenos extractos.

Lopes (2002), baseado nos trabalhos de Spear-Swerling e Sternberg (1996), apresenta uma classificação dos leitores com défices em quatro tipos: leitores atrasados, não-automatizados, compensatórios e não-alfabéticos e relaciona-os com as respectivas fases da leitura. Sternberg e Spear-Swerling (1996) desenvolveram um modelo de leitura como um processo de desenvolvimento que exige determinados processos cognitivos que se alteram ao longo do tempo.

## 6. Considerações finais

Seja qual for o modelo de leitura adoptado, no final da escolaridade obrigatória portuguesa, os alunos deverão possuir um conjunto de competências básicas na leitura, propostas pelo Ministério da Educação e que estão expressas na Figura 4 (Sim-Sim et al., 1997, p.105).

FIGURA 4  
Competências básicas na leitura (Sim-Sim et al., 1997, p. 105).

1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO
Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura.	Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista.
Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.	Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança.	Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste.
Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.	Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.	Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

Tendo em conta que o sistema educativo português permite a transição de ano e ciclo sem que os jovens dominem as competências básicas na leitura apresentadas na Figura 6, julgamos ser necessário e urgente que esta situação seja alterada, isto é, que a língua materna seja olhada como uma competência básica a que todos os cidadãos têm direito e que a escola é obrigada a facultar. Se a escola apresenta dificuldades na concretização desta tarefa será, então, imprescindível que se apresentem propostas de programas de promoção da leitura, de modo a auxiliar os professores e os alunos a ultrapassarem as dificuldades em ensinar e aprender a ler, respectivamente.

## Bibliografia

- AMOR, E. (1993): *Didáctica do português : fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto.
- BEARD, R. (2000): Research and the National Literacy Strategy. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 421-436.
- BECHARA, A., DAMÁSIO, H., TRANEL, D. y DAMÁSIO, A. R. (1997): Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275(5304), 1293-1295.
- BENTO, J. R. (1991): *Um estudo sobre a medição do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- : *Um estudo sobre a medição do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu*. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- CARVALHO, J. A. (1990): A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa da Educação*, 3(3), 129-138.
- CASSANY, D. (1991): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CASTELEIRO, J. M. (Ed.). (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- CHARD, D. J. y VAUGHN, S. (2002): A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- EHRI, L. C. (2000): Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19.
- EHRI, L. C., NUNES, S. R., STAHL, S. A. y WILLOWS, D. M. (2001): Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- ELLIS, A. (1989). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ESTES, W. K. (1976): Approaches to human learning and motivation. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- FERREIRO, E., y TABEROSKY, A. (1986): *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FISHER, J. B., SCHUMAKER, J. B. y DESHLER, D. D. (1995): Searching for validated inclusive practices: a review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-20.
- FISHER, R., LEWIS, M. y DAVIS, B. (2000): Implementation of the National Literacy Strategy in England: Indications of change. *Childhood Education*, 76(6), 342-346.
- GAGNÉ, E. D., YEKOVICH, C. W. y YEKOVICH, F. R. (1993): *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins.
- GAGNÉ, R. (1974): *Essentials of learning for instruction*. New York: The Dryden Press.
- GALIFRET-GRANJEON (1984): A língua escrita como objectivo da aprendizagem. In A. e. al. (Ed.), *A dislexia em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIBSON, E. J. y LEVIN, H. (1985): *The psychology of reading*. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press.
- HENDERSON, J. M., SINGER, M. y FERREIRA, F. (Eds.). (1995): *Reading and language processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- HENDERSON, L. (1982): *Orthography and word recognition in reading*. London: Academic Press.
- JURDAK, M., y ZEIN, R. A. (1998): The effect of journal writing on achievement in and attitudes toward mathematics. *School Science and Mathematics*, 9(8), 412-419.
- LEBZELTER, S., y NOWACEK, E. J. (1999): Reading strategies for secondary students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 3(4), 212-221.
- LEUNG, W. H., y AU YEUNG LAI, Y. W. W. (2003): *Literature and the development of mother tongue language skills: the new chinese language curriculum of Hong Kong*. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) International Conference, Lisbon.
- LOPES, J. A. (2002): *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- MAGALHÃES, A. M., y ALÇADA, I. (1994): *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARCUM, J. W. (2002): Rethinking information literacy. *The Library Quarterly*, 7(1), 1-26.
- MASTROPIERI, M. A., y SCRUGGS, T. E. (1997): Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 1(4), 197-222.
- MASTROPIERI, M. A. y SCRUGGS, T. E. (1998): Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School and Clinic*, 3(4), 201-212.
- ME. (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais da Língua Portuguesa*. Retrieved 16/11/2003, from the World Wide Web: <http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguaPortuguesa.pdf>
- MITCHELL, D. C. (1982): *The process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. Chichester: John Wiley & Sons, cop.
- MORAIS, J. (1997): *A arte de ler : psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- PINKER, S. (1998): A linguagem é um instinto humano (Å. A. Fernandes, Trans.). In J. Brockman (Ed.), *A terceira cultura: para além da revolução científica* (pp. 208-219). Lisboa: Temas e Debates.
- POCINHO, M. y CANAVARRO, J. M. (2003): *Evaluation of a learning strategies program for students with mother tongue learning problems*. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) International Conference, Lisbon.
- POCINHO, M., y FREITAS, Z. (2003): *Learning and teaching as a team*. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) International Conference, Lisbon.
- REBELO, J. A. S. (1988): Disléxicos e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 39-66.
- (1991): *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- (1992): Pré-requisitos para ler e escrever. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(1), 125-139.
- (1993): *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- RIJLAARSDAM, G., BRAAKSMA, M. y JANSSEN, T. (2003): *Reading for points and problems: a study of student's literary interpretation processes*. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) International Conference.
- RUMELHART, D. E. y MCCLELLAND, J. L. (1989): *Paralell distributed processing : exploration in the microstructure of cognition*. Cambridge [etc.]: The Mit Press.
- SEQUEIRA, F. y SIM-SIM, I. (1989): *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação,.
- SIM-SIM, I. (1998): *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. y FERRAZ, M. (1997): *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- SOUSA, Ó. C. (1999): *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- STERNBERG, R. y SPEAR-SWERLING, L. (1996): *Teaching for thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.

- TONG, S.-L. (2003): *Starting from literature: a literature-based approach to the teaching of chinese in Hong Kong*. Paper presented at the 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) International Conference.
- VALENCIA, S. W. y PARIS, S. G. (1991): Assessment: portfolio assessment for young readers. *The Reading Teacher*, 44(9), 680-682.
- VAN DE VEN, P.-H. (2001): Teachers Constructing Knowledge on Mother-Tongue Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1(2), 179-190.
- VELLUTINO, F. R. (1980): *Dyslexia: theory and research*. Cambridge, M.A: The Mit Press.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. y LEONTIEV, A. N. (1998): *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, Trans. 6ª ed.). São Paulo: Ícone.