

Práticas de ensino da linguagem escrita no 1º ano de escolaridade em ambientes desfavorecidos: relação com a aprendizagem da leitura

Sérgio Gaitas, & Margarida Alves Martins

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação- ISPA-IU

Resumo: O objetivo deste trabalho foi o de descrever as relações entre as práticas de ensino da linguagem escrita e as capacidades de leitura dos alunos em ambientes desfavorecidos. Os participantes foram 18 professores e os seus 357 alunos. Foram selecionados 6 professores de três grupos distintos identificados num estudo anterior. O primeiro centra-se na aprendizagem informal e leitura/escrita espontânea. O segundo revela práticas mais focadas no ensino direto das correspondências grafema-fonema. O terceiro combina nas suas práticas, leitura e escrita autónoma com o ensino explícito de determinadas competências. As competências de leitura foram avaliadas através da leitura de palavras e de uma prova de compreensão. Os alunos dos professores do terceiro grupo obtiveram melhores resultados que os alunos dos professores do segundo grupo na prova de leitura de palavras. Os professores que combinam o ensino explícito com a leitura/escrita autónoma são mais eficazes no ensino da leitura.

Palavras-chave: práticas de ensino; linguagem escrita; 1ºano de escolaridade

INTRODUÇÃO

Durante a década de 60 a psicologia demarcou-se das teorias de aprendizagem behavioristas de Skinner para uma consideração progressiva do papel mediador da cognição e da mente na aprendizagem. Central a esta revolução cognitiva foi o papel atribuído à linguagem e às bases biológicas para a sua aprendizagem (Chomsky, 1968; Pinker & Jackendoff, 2005). O campo da psicolinguística permitiu concluir que, se a linguagem humana se desenvolve de acordo com mecanismos biologicamente determinados, a linguagem escrita, que se relaciona com a linguagem oral de uma forma arbitrária, precisa de ser ensinada (Foorman, 1995; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998; Gough & Hillinger, 1980; Liberman, 1995, 1997).

Esta premissa, de que a linguagem escrita necessita de ser ensinada, tem sido considerada nos recentes esforços para a melhoria do ensino em Portugal, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. Concretamente, nos princípios orientadores do novo Programa de Português do Ensino Básico elaborado em 2009 e também nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico apresentadas em 2012, se vê reconhecida esta importância do ensino da linguagem escrita definindo inclusive objetivos e descritores de desempenho por ano de escolaridade.

O primeiro ano de escolaridade tem sido distinguido como um ano fundamental para esta aquisição nomeadamente em ambientes socioeconómicos desfavorecidos. Esta distinção tem na base alguns trabalhos de investigação que demonstram a importância de um bom início nesta aprendizagem. Por exemplo, Juel (1988), num estudo amplamente divulgado, acompanhou 129 alunos de ambientes socioeconómicos desfavorecidos do primeiro ao quarto ano de escolaridade. Juel (1988) relata que a probabilidade de alunos com dificuldades em leitura no final do primeiro ano de escolaridade permanecerem com dificuldades em leitura no final do quarto ano de escolaridade é de 88%. Tal como a probabilidade de bons leitores no final do primeiro ano permanecerem bons leitores no final do quarto ano de escolaridade é de 87%. Isto significa que a probabilidade de um aluno alterar o seu estatuto de leitor (bom vs. mau leitor) é baixa, situando-se entre os 12% e os 13%. Mais recentemente, com o objetivo de mostrar que o estatuto de leitor deveria ser encarado de forma mais flexível, Phillips, Norris, Osmond e Maynard, (2002) realizaram um

estudo longitudinal do primeiro ao sexto ano de escolaridade. Contudo, apesar contemplarem três categorias e considerarem uma categoria intermédia (abaixo da média, na média, acima da média), os resultados vão no mesmo sentido do estudo relatado por Juel (1988). Realçando que se as dificuldades não são imediatamente consideradas no início da escolaridade estas tendem a aumentar ao longo do tempo.

Neste contexto, onde aprender a falar a língua nativa é um processo natural mas não o é no caso da linguagem escrita, as práticas dos professores em sala de aula parecem assumir-se como o elemento fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita (McDonald Connor et al., 2009; Piasta, Connor, Fishman & Morrison, 2009).

No que ao ensino diz respeito o debate clássico tem-se situado em torno das práticas que realçam o ensino das relações entre grafemas e fonemas e aquelas que enfatizam a construção de significado relegando para segundo plano o ensino destas correspondências (Foorman, 1995). Especificamente no que diz respeito à leitura nos primeiros anos de escolaridade, vários são os trabalhos que defendem que os programas de ensino devem privilegiar uma componente centrada no código. O objetivo último é ensinar de forma mais explícita e sistemática possível as correspondências entre fonemas e grafemas. O seu ensino deve ser explícito e sistemático (Foorman et al., 1998; Torgesen 2000). Sempre existirá uma pequena percentagem de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura por uma série de questões cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. Contudo, em meios urbanos, existem escolas inteiras em que o fracasso em leitura é a norma, maioritariamente pelo ensino inadequado e pela falta de preparação para a compreensão do princípio alfabético (Foorman et al., 1998).

Um trabalho de investigação que demonstrou a importância do ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas no primeiro ano de escolaridade em ambientes socioeconómicos desfavorecidos foi o trabalho desenvolvido por Foorman et al. (1998). Este trabalho pretendeu investigar o papel das práticas do ensino do professor na leitura de palavras e na compreensão no final do ano de 285 alunos do primeiro e do segundo ano de escolaridade. Os professores foram treinados em diferentes programas de sala de aula que diferiam no grau de explicitação das correspondências entre grafemas e fonemas. Os resultados revelaram que os alunos que receberam predominantemente ensino explícito e direto das correspondências grafema-fonema tiveram melhores resultados no final de ano na prova de leitura de palavras do que os alunos que receberam este ensino de forma implícita. No que diz respeito à prova de compreensão, Foorman et al. (1998) referem que não existem diferenças significativas. Contudo, salientam que existe uma tendência no mesmo sentido das diferenças encontradas na prova de leitura de palavras.

Por outro lado, os trabalhos desenvolvidos com alunos de professores que centram as suas práticas na construção de significado, não ensinando as correspondências entre grafemas e fonemas de forma explícita, revelam que os alunos podem aprender estas correspondências de forma implícita. Um trabalho que pretendeu mostrar esta aprendizagem foi o trabalho desenvolvido por Dahl, Scharer, Lawson e Grogan (1999) com 9 professores e os seus 178 alunos do primeiro ano de escolaridade. Dahl et al. (1999) mostraram que os alunos desenvolvem a sua consciência fonémica e fonológica bem como a sua capacidade de segmentação fonémica através de atividades como a leitura e a escrita de textos significativos. Contudo, este trabalho não tinha um grupo de controlo e/ou um grupo com o qual se pudessem comparar os resultados.

Mais recentemente alguns investigadores têm caracterizado as práticas dos professores que se destacam pelos bons resultados. Um exemplo é o trabalho desenvolvido por Wray, Medwell, Fox e Poulson (2000), com 26 professores considerados eficazes e 10 professores menos eficazes a partir dos resultados dos seus alunos. Cada um destes professores foi observado duas vezes durante uma aula e seguidamente entrevistado a partir dessas observações. Wray et al. (2000) referem que apesar de existirem uma multiplicidade de práticas diferentes nas salas de aula dos professores considerados eficazes existem um determinado número de características que lhes são comuns, em particular, a mais saliente

destas características é o ensino de um conjunto de competências relacionadas com a leitura de palavras, frases e textos no contexto de trabalho com textos significativos. Wray et al. (2000) referem que é a contextualização de determinadas atividades, como o ensino das correspondências grafema-fonema, que facilita o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis de conhecimento (palavra, frase e texto). Outros autores apresentam resultados semelhantes referindo que para o ensino ser de facto eficaz é necessário reunir um conjunto de elementos tais como o ensino das correspondências grafema-fonema, vocabulário e leitura e escrita de textos com objetivos reais (Foorman, 2007). Estes elementos parecem ser os mesmos quando se trata de alunos em risco de insucesso, nomeadamente crianças de ambientes socioeconómicos desfavorecidos (Foorman, 2007; Foorman & Torgesen, 2001).

Este conjunto de práticas eficazes que parece reunir em simultâneo práticas mais relacionadas com o ensino de unidades mais pequenas, como as letras e sílabas, e práticas mais relacionadas com a construção de significado a partir da leitura e escrita de textos, tem sido referida na literatura como "*balanced reading instruction*" (Pressley, 2006).

O objetivo deste trabalho foi o de descrever as relações entre as práticas de ensino da linguagem escrita e as capacidades de leitura dos alunos em ambientes desfavorecidos. Uma vez que os resultados da investigação são divergentes colocámos a seguinte questão de investigação: quais as práticas de ensino da linguagem escrita que favorecem a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade?

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 18 professores do 1º ano de escolaridade e os seus 357 alunos de ambientes desfavorecidos. A média das idades dos professores participantes situa-se nos 38 anos ($DP=8$) e a média do tempo de experiência docente situa-se nos 13 anos ($DP=8$). No que diz respeito aos alunos, a média das idades situa-se nos 83 meses ($DP=5$). Para constituir esta amostra foram selecionados 6 professores de três grupos distintos identificados num estudo anterior em que participaram 880 professores (Gaitas & Alves Martins, 2012). No estudo referido, os grupos foram caracterizados face aos aspetos metodológicos do ensino da leitura (mais centrado no código ou na compreensão), face à frequência de utilização de livros infantis e face ao ensino da escrita propriamente dita (mais centrado em cópias e ditados, em textos escritos pelos alunos ou na escrita do professor a partir de textos orais dos alunos). Os três grupos identificados caracterizam-se assim da seguinte forma: a) o primeiro grupo centra as suas práticas na aprendizagem informal, na leitura e escrita espontânea e ensino implícito das correspondências grafema-fonema; b) o segundo revela práticas mais focadas no ensino direto das correspondências grafema-fonema; c) e o terceiro combina nas suas práticas, leitura e escrita autónoma com o ensino explícito de determinadas competências. O grupo 1 é constituído por 110 alunos, o grupo 2 por 125 e o grupo 3 por 122. Foi fixado o mesmo número de professores em cada grupo e a escolaridade das mães dos alunos era igual ou inferior a 10 anos de escolaridade. Uma ANOVA com a escolaridade da mãe dos alunos como variável dependente e o grupo dos professores como variável independente confirmou a não existência de diferenças entre a escolaridade média das mães nos três grupos de alunos ($F(2, 339) = .372, p = .689$).

INSTRUMENTOS

A aprendizagem da leitura foi operacionalizada a partir de dois instrumentos: a) uma prova de leitura oral de palavras (Alves Martins & Simões, 2008) e b) uma prova de compreensão (Alves Martins & Simões, prelo). A prova de leitura de palavras era constituída por 32 palavras, que variam em função da regularidade, da frequência, da dimensão e da estrutura silábica, distribuídas aleatoriamente ao longo da prova. A prova foi apresentada individualmente em suporte de papel. Foram dadas as seguintes instruções: "Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que

conseguíres.” Foi cronometrado o tempo de realização desta prova e calculado o número de palavras correctamente lidas por minuto.

Na prova de compreensão os alunos tinham que estabelecer a associação correta entre frases e imagens. Esta prova tinha um nível de complexidade crescente. Numa primeira parte eram apresentadas frases e imagens devendo as crianças fazer a correspondência entre cada frase e cada imagem (8 itens). Numa segunda parte cada frase era acompanhada por 3 imagens, devendo as crianças escolher a imagem que melhor correspondia a cada frase (8 itens). Numa terceira parte cada imagem era acompanhada por 4 frases devendo as crianças escolher a frase que correspondia à imagem (8 itens). Foram dados 10 minutos para a realização da prova. Foi cotado um ponto por cada resposta certa.

PROCEDIMENTO

Inicialmente foi pedida autorização para a realização deste estudo junto do Ministério da Educação. Foi enviada uma carta para os encarregados de educação pedindo autorização para a participação dos seus educandos com uma breve explicação do estudo a realizar. Para a administração da prova de leitura oral de palavras foi sempre solicitada uma sala próxima da sala de aula para que cada criança estivesse individualmente com o investigador, reduzindo ao máximo o número distrações. A prova de compreensão foi aplicada em contexto de sala de aula assegurando que cada criança não conseguia copiar por nenhum outro colega.

RESULTADOS

O Quadro 1 apresenta a estatística descritiva para as duas provas realizadas de acordo com o grupo a que pertencem os alunos.

Quadro 1.

	Grupo					
	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	M	DP	M	DP	M	DP
Palavras lidas corretamente/minuto	8.60	12.73	7.86	11.91	12.42	13.33
Compreensão	14.57	7.73	14.41	7.50	15.43	6.10

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1 podemos verificar que, em média, os alunos do Grupo 3 apresentam melhores resultados do que os do Grupo 1 seguidos pelos alunos do Grupo 2 em ambas as provas realizadas.

No sentido de perceber se existem diferenças significativas entre os 3 grupos realizaram-se duas ANOVAS. Uma com os resultados na prova de leitura oral de palavras e outra com os resultados na prova de compreensão.

Os resultados indicam que não existem diferenças no desempenho na prova de compreensão entre os três grupos $F(2, 352) = .712, p = .492$, mas existem diferenças no número de palavras lidas corretamente por minuto, $F(2, 352) = 4.511, p = .012$. Um teste post-hoc Tukey revelou que o número de palavras lidas corretamente por minuto é significativamente superior no Grupo 3 do que no grupo 2. Não existiram diferenças entre o Grupo 3 e o Grupo 1. Por outro lado, também não existiram diferenças de desempenho entre os alunos do Grupo 1 e os alunos do Grupo 2.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi o de descrever as relações entre as práticas de ensino da linguagem escrita e os resultados dos alunos em leitura no final do primeiro ano de

escolaridade em ambientes desfavorecidos. Neste contexto, foi levantada a seguinte questão de investigação: quais as práticas de ensino da linguagem escrita que favorecem a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade em ambientes desfavorecidos? Os resultados obtidos indicam que os alunos dos professores que combinam nas suas práticas leitura e escrita autónoma com o ensino explícito de determinadas competências obtêm melhores resultados na leitura de palavras do que os alunos dos professores com práticas mais focadas no ensino direto das correspondências grafema-fonema não existindo diferenças com os alunos dos professores que centram as suas práticas na aprendizagem informal, na leitura e escrita espontânea e ensino implícito das correspondências grafema-fonema. Relativamente à prova de compreensão, apesar de em média se poder verificar a mesma tendência, as diferenças existentes entre os grupos não são significativas.

Os resultados deste estudo demonstram uma vez mais que nem todas as abordagens de ensino têm o mesmo impacto nos resultados dos alunos (e.g. Foorman et al., 1998; Pressley, 2006; Wray et al., 2000).

Os resultados encontrados neste estudo favorecem as práticas onde se combina a leitura e a escrita autónoma com o ensino explícito de determinadas competências por oposição a práticas que se focam no seu ensino de forma implícita e práticas que se focam predominantemente no ensino direto e sistemático destas correspondências (Dahl, 1999; Foorman et al., 1998).

Se este estudo reforça a ideia que as práticas dos professores promovem de forma diferente o sucesso na aprendizagem da leitura no final do primeiro ano de escolaridade, outros trabalhos têm sugerido que o estatuto leitor alcançado no final do primeiro ano (bom vs. mau leitor) se mantém até ao quarto (Juel, 1988) e até ao sexto ano de escolaridade (Phillips et al., 2002). Neste contexto, poder-se-ia sugerir que as diferenças aqui encontradas, apesar de serem relativas apenas ao final do primeiro ano de escolaridade, irão prolongar-se ao longo da escolaridade.

Estes resultados, onde os alunos dos professores que combinam nas suas práticas leitura e escrita autónoma com o ensino explícito de determinadas competências apresentam melhores desempenhos em leitura, parecem estar em linha com os resultados da investigação sobre as práticas que melhor funcionam em ambientes socioeconómicos desfavorecidos. Um dos argumentos com maior peso na explicação destes resultados tem sido o de que a contextualização de determinadas atividades, como o ensino das correspondências grafema-fonema, facilita o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis de conhecimento (palavra, frase e texto) reduzindo a complexidade da linguagem escrita (Wray et al., 2000; Foorman, 2007; Foorman & Torgesen, 2001).

Também a investigação realizada sobre práticas eficazes tem realçado práticas semelhantes. Em particular, que os alunos obtêm melhores resultados quando os seus professores mobilizam em simultâneo atividades baseadas em unidades mais pequenas, como letras e sílabas, e atividades baseadas em unidades maiores como frases e textos (Pressley, 2006; Wray et al., 2000).

Mais do que prolongar o debate clássico entre as práticas que realçam o ensino direto e sistemático das relações entre grafemas e fonemas e aquelas que enfatizam a construção de significado relegando para segundo plano o ensino destas correspondências, estes resultados permitem mostrar que o ensino das correspondências grafema-fonema facilita o desenvolvimento das competências de leitura, sobretudo se for dissociado de um ensino abstrato, exclusivamente centrado no professor, artificial e divorciado da vida dos alunos.

Contudo, como em qualquer outro estudo que pretende estudar o impacto das práticas dos professores nos resultados dos alunos, o acompanhamento destes alunos ao longo da sua escolaridade seria desejável para avaliar se estas diferenças no desempenho se mantêm ou de que forma evoluem.

AGRADECIMENTOS

Este projeto foi financiado pela FCT com a referência FCT - DFRH - SFRH/BD/64630/2009

CONTACTO PARA CORRESPONDÊNCIA

Margarida Alves Martins, Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação- ISPA-IU, Rua Jardim do Tabaco, nº 34, 1149-041, Lisboa, mmartins@ispa.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M., & Simões, E. (no prelo). Prova de compreensão para o 1º e 2º ano de escolaridade.
- Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Chomsky, N. (1968). *Langage et la pensee*. Paris: Payot.
- Dahl, K. L., Scharer, P. L., Lawson, L. L., & Grogan, P. R. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 312-41.
- Foorman, B. R. (1995). Research on "the great debate": Code-oriented versus whole language approaches to reading instruction. *School Psychology Review*, 24, 376-392.
- Foorman, B. R. (2007). Primary prevention in classroom reading instruction. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 24-30.
- Foorman, B. R., & Torgesen, J. K. (2001). Critical elements of classroom and smallgroup instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 202-211.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 37-55.
- Gaitas, S., & Alves-Martins, M. (2012). Práticas de ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 46-60). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-47.
- Liberman, A. M. (1995). The relation of speech to reading and writing. In B. de Gelder, & J. Morais (Eds.), *Speech and reading: A comparative approach* (pp. 17-31). Oxford England: Erlbaum (UK) Taylor & Francis Publishers.
- Liberman, A. M. (1997). How theories of speech affect research in reading and writing. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 3-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McDonald Connor, C. J., Piasta, B. S., Fishman, B., Morrison, F.J., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., &
- Underwood, P. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80(1), 77-100.

- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C., & Maynard, A. M. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology, 94*, 3–13.
- Piasta, S. B., Connor, C., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 224-248.
- Pinker, S. S., & Jackendoff, R. R. (2005). The faculty of language: What's special about It?. *Cognition, 95*(2), 201-236.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 55-64.
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review, 52*(1), 75-84.