

DESEMPENHO EM LEITURA EM FUNÇÃO DO MÉTODO. UM ESTUDO LONGITUDINAL

Fernanda Leopoldina Parente Viana

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal

Iolanda da Silva Ribeiro

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Vera Dulce Areal Moreira Santos

S.P.O. do Agrupamento de Escolas da Apúlia, Portugal

Resumo – Neste artigo são apresentados os resultados de um estudo longitudinal visando analisar eventuais diferenças de desempenho em leitura no final do 1º e 3º ano de escolaridade, em função de dois métodos de iniciação. Foi usada uma amostra de 20 crianças frequentado pela primeira vez o 1º ciclo do Ensino básico numa escola de meio urbano (10 para cada método de ensino), tendo sido controladas variáveis como inteligência, meio social e frequência de educação pré-escolar. A experiência profissional dos professores foi também controlada. Uma vez que os dois grupos eram diferentes em termos de competências linguísticas, foi controlado o seu efeito na comparação entre os grupos. No final do primeiro ano de escolaridade o desempenho em leitura do grupo ensinado através do método analítico-sintético suplanta o do grupo ensinado pelo método global. Contudo, no final do terceiro ano as diferenças em termos dos resultados na prova de leitura não são estatisticamente significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino da leitura; Métodos de leitura

KEY WORDS: Reading; Reading achievement; Reading methods

INTRODUÇÃO

A partir dos finais dos anos 60 do séc. XX estudos conjuntos de várias áreas científicas, nomeadamente da linguística e da psicologia, começaram a evidenciar que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita derivava, essencialmente, de variáveis de cariz linguístico. A

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Fernanda Leopoldina Parente Viana, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Telef.: 253601253 Fax: 253616684; E-mail: fviana@iec.uminho.pt

aprendizagem da vertente escrita da língua passou a ser concebida no *continuum* da aprendizagem da linguagem oral, dado que a escrita não representa apenas os sons da fala, mas também indicadores de significado. No processo de aquisição da língua escrita a criança mobiliza o conhecimento que tem da língua oral, integrando-o nas suas experiências com a língua escrita. Esta integração é mediada pelos seus processos cognitivos, e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores. A questão da eficácia das diferentes metodologias de ensino da leitura foi alvo de célebres controvérsias nas décadas de 50 e 60 do século passado, e deu origem a vários estudos. Um destes estudos, porventura o de maior impacto, foi o de Chall (1967; 1983). Esta autora fez uma revisão da investigação em que era comparada a eficácia de dois principais grupos de metodologias — fónicas e globais. Apesar das dificuldades encontradas nesta comparação, quer pela diversidade de variáveis controladas, quer pela diversidade de instrumentos utilizados, quer ainda pelo tipo de competência leitora avaliado, alguma regularidade emergiu: “i) as crianças ensinadas pelo método global, mais cedo mostravam compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; ii) as crianças ensinadas pelo fónico apresentavam avanços no reconhecimento de palavras. Estas últimas, no fim do 2.º ano, alcançavam as outras no que respeitava à leitura silenciosa e à velocidade de leitura, compreensão e vocabulário” (Viana & Teixeira, 2002, p.102).

Williams (1979) continuou, entre 1967 e 1979, a revisão efectuada por Chall, e obteve conclusões semelhantes às daquela autora. Porém, acrescenta que os efeitos dos métodos se reduzem quando se controla o nível intelectual, motivacional e sócio-cultural de pertença das crianças, bem como as suas experiências anteriores em termos de linguagem em geral e, em particular, com a linguagem escrita.

A língua de alfabetização e os sistemas educativos de cada país são variáveis importantes a ter em conta (Braslavky, 1993), pelo que muitas questões ainda subsistem, nomeadamente sobre o papel da maior ou menor transparência e regularidade fonética das diferentes línguas alfabéticas, já que muita da investigação efectuada sobre a eficácia dos métodos foi desenvolvida com crianças falantes do inglês, uma língua de ortografia muito irregular. Os resultados de Seymour, Aro e Erskine (2003) revelam, por exemplo, que a aquisição do reconhecimento de palavras e pseudo-palavras é muito mais lenta em inglês do que em português ou francês. Também os resultados de Rego (1995), num estudo desenvolvido em português do Brasil, levantam a hipótese de as competências linguísticas e metalinguísticas não serem tão críticas para a aprendizagem do português escrito como são para línguas irregulares, como o inglês.

Teoricamente, os diferentes métodos de ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler subjacentes a cada modelo. Embora de formulação recente, os modelos de leitura suportam, com alguma consistência, as principais metodologias para o ensino desta competência (Viana, 2002). Para os modelos ascendentes (Gough, 1972; LaBerge & Samuels, 1974), a leitura partiria de operações perceptivas sobre os grafemas e culminaria em operações semânticas. As correspondências grafo-fonológicas seriam

a única via de acesso ao significado. Segundo esta concepção, a metodologia para o ensino da leitura (método fónico ou sintético) deveria assentar, fundamentalmente, no estabelecimento da correspondência entre o som e a grafia. Este método (nas suas diferentes variantes) parte do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos). Dentro dos métodos fónicos temos três principais variantes: alfabética, fonémica e silábica. Na variante alfabética a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita, conforme o idioma em que se ensina a ler. No sentido de colmatar o grande inconveniente da abordagem alfabética passou a sugerir-se, não o ensino do nome da letra, mas dos fonemas associados a cada letra, desenvolvendo-se a abordagem fonémica. Nesta abordagem o processo de aprendizagem da leitura inicia-se pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. Dado que grande parte das letras consoantes não possui valor preferível isoladamente, a variante silábica assenta na sua leitura em fusão silábica, com outras letras (vogais ou consoantes).

Segundo os modelos descendentes (Goodman, 1965; Smith, 1971) a leitura seria um processo de identificação directa e global de palavras (ou frases), com base em hipóteses levantadas pelas indicações fornecidas pela forma das palavras e antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintácticas. Segundo esta concepção de leitura, a metodologia mais adequada para o seu ensino deveria ser uma metodologia global, partindo de textos, palavras ou das frases. Também dentro dos métodos globais temos variantes. O ponto de partida pode ser um registo escrito de produções orais das crianças (global natural), frases cuja selecção foi controlada (global de frases), ou palavras também previamente seleccionadas (global de palavras). O aprendiz de leitor é colocado diante de um texto (ou de palavras ou frases), já que se insiste, desde o início, no significado do material a ser lido, e, através de um trabalho de análise de um todo complexo (mas que se espera significativo), vai progredindo para chegar aos seus elementos mais simples: as sílabas e os fonemas.

Os modelos interactivos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980) consideram que na aprendizagem da leitura a criança tem de utilizar adequadamente duas fontes de informação: a visual, e a não visual. A informação visual será a proveniente de processos sensoriais e da aplicação das regras de conversão grafema/fonema e apesar de ser importante, não é suficiente. Ler é essencialmente extrair significado. E esta extracção de significado está dependente simultaneamente da informação visual e não visual. O raciocínio, a memória, as experiências vividas, o léxico, e o conhecimento do mundo vão jogar um papel decisivo. As antecipações (hipóteses/adivinhas) que a criança poderá fazer durante a leitura estão directamente relacionadas com o conhecimento do mundo que ela já tem. Assim, os modelos interactivos de leitura suportam os denominados métodos mistos (ou analítico-sintéticos), métodos que combinam o trabalho de análise com a explicitação do fonema.

Ensinar a ler a escrever numa língua de ortografia alfabética exige sempre o domínio das relações entre grafemas e fonemas, e os diferentes métodos envolvem as duas operações mentais básicas de análise e síntese (Dias & Cristin, 1980). A diferença entre eles reside no

ponto de partida adoptado. Há métodos que consideram o fonema como ponto de partida e métodos que o consideram como ponto de chegada.

Dada a importância do acesso ao fonema nas escritas de ortografia alfabética, é lícito inferir que o grau de transparência e de regularidade de uma língua introduz uma variável a considerar em termos de eficácia de um método. Um outro tipo de variável a considerar é o nível das competências consideradas facilitadoras da aprendizagem inicial da leitura — o domínio da vertente oral da língua e os conhecimentos acerca do impresso (Morais, 1994, Viana, 2002). Assim sendo, nesta investigação, para avaliarmos o impacto do método de alfabetização no desempenho leitor, procedemos à avaliação das crianças ao nível destas competências facilitadoras, para além de termos controlado a variável inteligência. O principal objectivo deste estudo é o de comparar o desempenho em leitura, no final do 1º e do 3º ano de escolaridade, em função do método de ensino utilizado e das competências de base dos sujeitos.

MÉTODO

Participantes

Na comparação dos efeitos associados ao método de alfabetização utilizado é necessário controlar a formação e anos de experiência dos professores (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Snow, Burns & Griffin, 1998). Neste estudo seleccionaram-se duas professoras, diferenciadas entre si pelo método de alfabetização adoptado (analítico-sintético e global), mas com experiência profissional idêntica (27 e 29 anos de serviço, respectivamente). Ambas eram, à data, supervisoras de estágio de alunos da licenciatura em ensino básico. Em cada uma das turmas foram recolhidos dados sobre o sexo, inteligência geral, nível sócio-cultural e económico (NSCE) e frequência de educação pré-escolar. Com base nesta informação foram seleccionados 10 alunos de cada professora de modo a manter constantes, em ambos os grupos, estas variáveis. Todas as crianças eram provenientes duma comunidade urbana, pertencentes à classe média, e com frequência de 3 anos de jardim-de-infância.

O grupo A inclui as crianças alfabetizadas pelo método global e o grupo B pelo método analítico-sintético. Cada um dos grupos incluía 10 crianças, das quais 6 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino. A média de idade nos dois era de 73 meses no grupo A (DP=3,89) e 75 meses no grupo B (DP=2.78). A diferença de médias não é estatisticamente significativa. No grupo A a média dos resultados nas matrizes Progressivas de Raven situou-se em 17.9 (DP=4.91) e no grupo B em 16.4 (DP=3.34). O valor da magnitude do efeito em termos absolutos é de 1.5. O valor de prova era superior ao nível crítico de 0.05, pelo que não se rejeita a hipótese nula.

Medidas e procedimentos

No início do ano primeiro ano de escolaridade foram avaliadas na linguagem oral, com o "TICL — Teste de Identificação de Competências Linguísticas" (Viana, 2002, 2004), e com as provas de "Nomeação" e "Definição Verbal" (Sim-Sim, 1997). Foram igualmente avaliadas ao nível dos conceitos sobre o impresso com a "Prova de Linguagem Técnica da Leitura" (Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 1997).

Para avaliação da leitura foram utilizadas a "Prova de Leitura de Palavras" (adaptação de Viana & Leal, 2002, da prova de Barros, 1998) e os textos da versão para estudo da Procomlei (Prova de Avaliação da Compreensão Leitora de Viana, Pereira & Teixeira, 2003). A primeira foi aplicada no 1º (início e fim) e no 3º ano de escolaridade e a segunda só no terceiro. A aplicação das provas foi efectuada pelo mesmo psicólogo e nas escolas frequentadas pelas crianças. Os pais foram informados dos objectivos e enquadramento institucional do estudo, tendo-se obtido o seu consentimento informado.

RESULTADOS

A análise da normalidade das distribuições nos dois grupos nas provas de linguagem, indica que não existem desvios à normalidade da distribuição. O valor de prova para o teste de Shapiro-Wilks é, em todos os casos, superior ao valor crítico de 0.05, pelo que se rejeita a hipótese nula. Também o valor de prova no teste de Levene, em todas as provas, é superior aquele valor.

A análise das médias obtidas pelos dois grupos, no início do primeiro ano de escolaridade, indica que diferem entre si, em termos dos resultados médios, nas provas de Nomeação e Definição Verbal, no Teste de Identificação de Competências Linguísticas bem como na nota compósita que traduz o somatório nas várias provas utilizadas (cf. Quadro 1). Esta diferença é sempre favorável ao grupo A. Uma vez que os dois grupos são diferentes em termos de competências linguísticas, variável preditora da aprendizagem inicial da leitura e escrita (Adams, 1994, Snow, Burns & Griffin, 1998), foi controlado o seu efeito na comparação entre os grupos.

Quadro 1 - Resultados obtidos pelos alunos nas provas de linguagem

	GA		GB		t	gl	p
	Média	D.P.	Média	D.P.			
Linguagem técnica leitura	12.6	4.09	10.0	5.67	1.18	18	.24
Definição verbal	37.1	8.31	30.3	5.39	2.17	18	.05
Nomeação verbal	54.0	11.03	35.9	13.74	3.25	18	.01
TICL	103.4	8.36	92.7	13.20	2.17	18	.05
Total provas linguagem	207.1	23.93	168.9	27.22	.33	.18	.01

Os principais resultados da estatística descritiva relativa aos dois grupos de crianças nos dois momentos de avaliação encontram-se na Quadro dois. A análise de covariância de medidas repetidas, com um factor fixo (método de alfabetização) e uma covariável (nível de linguagem no início do ano lectivo) significativa mostrou de um modo claro a presença de uma interacção significativa entre a mudança na aprendizagem da leitura e o tipo de alfabetização ($F(1,17)= 10.13, p<0.001$). O efeito (eta quadrado) do método em termos de variância explicada na aquisição da leitura é de 37.3%.

Quadro 2 – Estatística descritiva na prova de leitura de palavras

Método alfabetização	Tempo	Média Ajustada	Erro padrão
Global	1	0	0
	2	15.40	2.29
	3	34.18	.93
Analítico-Sintético	1	0	0
	2	28.10	2.29
	3	35.93	.93

A figura 1 ilustra o padrão de aprendizagem associado a cada método nos três momentos de tempo em que obtiveram os dados. No final do primeiro ano de escolaridade o grupo B (método analítico-sintético) suplanta o grupo A (método global). Os declives diferentes das duas rectas indicam uma resposta diferente ao método, sendo que as crianças alfabetizadas pelo método analítico-sintético apresentam uma taxa de aprendizagem superior no primeiro ano de escolaridade. Do 1º para o 3º ano verifica-se, pelo contrário, que é o outro grupo que apresenta uma taxa de aprendizagem superior. Contudo no final do terceiro ano as diferenças em termos dos resultados na prova de leitura não são estatisticamente significativos.

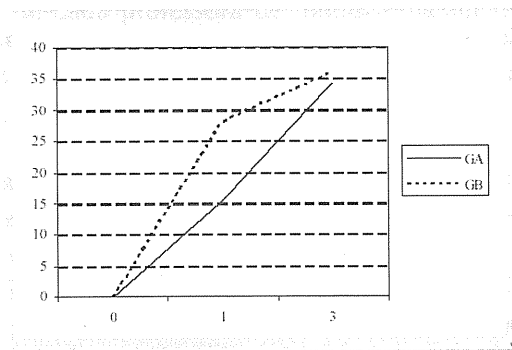


Figura 1 – Resultados nos três momentos de avaliação na leitura de palavras

Nas figuras dois a cinco podem apreciar-se as mudanças ocorridas a nível individual nos três momentos. Cada barra representa o valor inicial e final. A ordenação dos sujeitos é efectuada por ordem crescente, em função do seu desempenho no momento inicial. Nos dois grupos os ganhos individuais no 1º ano são heterogéneos. Uma vez que no primeiro momento nenhuma criança foi capaz de ler qualquer palavra, não é possível associar os ganhos com o desempenho inicial. Contudo do primeiro para o terceiro ano, os ganhos individuais são condicionados pelo valor inicial. Quanto mais baixo é o valor no 1º ano maior é o ganho. As posições relativas dos alunos nos dois grupos não tende a manter-se nos dois anos de escolaridade. O valor do coeficiente de correlação intraclasse é de .51, indicando instabilidade na mudança intraindividual.

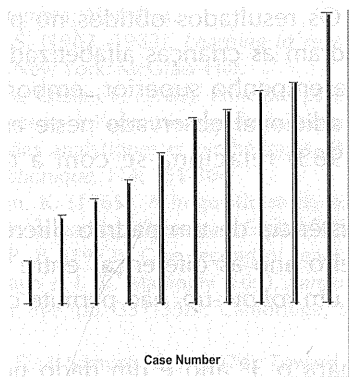


Figura 2 – Resultados individuais no 1º ano no grupo alfabetizado pelo método global

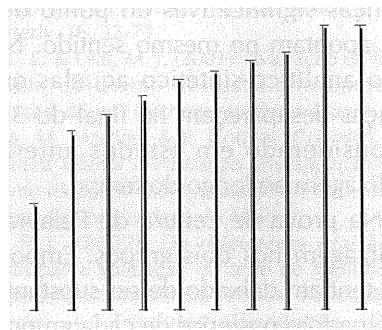


Figura 4 – Resultados individuais no 1º ano no grupo alfabetizado pelo método analítico-sintético

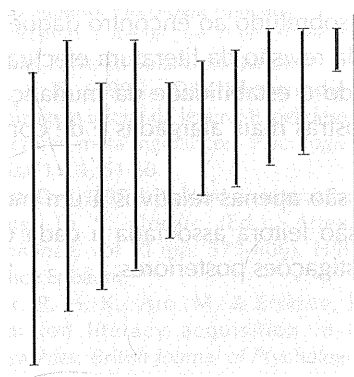


Figura 3 – Resultados individuais no 1º e 3º ano no grupo alfabetizado pelo método global

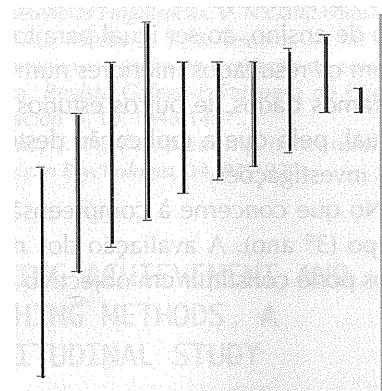


Figura 5 – Resultados individuais no 1º e 3º ano no grupo alfabetizado pelo método analítico-sintético

A análise de covariância efectuada para testar diferenças entre os dois grupos na prova de compreensão leitora no final do 3º ano de escolaridade, não mostrou a ocorrência de diferenças estatisticamente significativas ($F(1,17)= 1.71, p=.208$). As médias ajustadas nos dois grupos eram, respectivamente 16.4 (EP=1.51) e 19.5 (EP=1.51)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo de Cary e Verhaeghe (2005), cujo objectivo era o de verificar em que medida a influência do método de ensino da leitura se sobrepunha aos efeitos do nível de literacia do meio familiar, mostram que, no final do 1º ano as crianças ensinadas pelo método analítico-sintético liam, quer as palavras frequentes, quer as pseudo-palavras, mais depressa e cometendo menos erros do que as crianças ensinadas através do método global (diferenças significativas do ponto de vista estatístico). Os resultados obtidos no presente estudo apontam no mesmo sentido. No final do 1º ano foram as crianças alfabetizadas pelo método analítico-sintético aquelas que apresentaram desempenho superior, embora estas diferenças desapareçam no final do 3º ano. Um aspecto adicional observado neste estudo e não considerado em estudos anteriores (ex: Chall, 1983) relaciona-se com a taxa de aprendizagem ao longo do tempo.

Na prova de Leitura de Palavras verificou-se a existência de um padrão diferente de aprendizagem nos dois grupos. Embora no final do terceiro ano as diferenças entre os dois grupos tenham deixado de ser substantivas, a ausência de um *follow-up*, não permite concluir sobre o padrão posterior de cada grupo na leitura.

A instabilidade observada nos resultados do 1º para o 3º ano é um dado positivo, sugerindo que resultados inferiores num momento inicial podem ser modificados. Os menores ganhos observados nas crianças cujo desempenho era superior no final do 1º ano pode sugerir estar-se na presença de um efeito de tecto associado ao instrumento utilizado, ou que o método de ensino, ao ser igual para todas as crianças, foi sobretudo ao encontro daquelas que obtinham os resultados inferiores num momento inicial. Na revisão da literatura efectuada não encontramos dados de outros estudos que tenham avaliado a estabilidade da mudança intra-individual, pelo que a replicação deste trabalho com amostras mais alargadas é de considerar noutras investigações.

No que concerne à compreensão leitora, os dados são apenas relativos a um momento no tempo (3º ano). A avaliação dos níveis de compreensão leitora associada a cada um dos métodos pode constituir um objectivo importante em investigações posteriores.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachusetts: Mit Press.
- Barros, M. A. (1998). *A avaliação de leitura como chave para a intervenção pedagógica*. Dissertação de C.E.S.E. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Braslavsky, B. (1993). *Escola e alfabetização: uma perspectiva didáctica*. São Paulo: Unesp.
- Cary, L. & Verhaeghe, A. (2005). Iniciação à leitura: a desvantagem do método sobrepõe-se à vantagem do meio sócio-económico. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, IV (pp. 63-75). Coimbra: Almedina.
- Chall, J. S. (1967, 1983). *Learning to read: the great debat*. New York: McGraw-Hill.
- Dias, B. & Cristin, F. (1980). Principes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage de la lecture dans les méthodes analytiques et synthétiques. *Rééducation Orthophonique*, 114, 351-364
- Goodman, K. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42, 639-643.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331-358). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Martins, M. A, Mata, L., Peixoto, F., & Monteiro, V. (1997) *Teste de linguagem técnica da leitura*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Morais, J. (1994). *L'Art de Lire. Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por factores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 1, 51-60.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance*, vol VI (pp. 573-606). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P., (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Research Council - National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Viana, F. L. & Leal, M. J. (2001). Avaliação da leitura no 1º ciclo do Ensino Básico. Contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente III* (pp. 91-104). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L. (2004). *O teste de Identificação de competências Linguísticas*. V. N.Gaia: Edipsico.
- Viana, F. L.; Pereira, I. S., & Teixeira, M. M. (2003). A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 10, 1446-1457.
- Williams, J. (1979). Reading instruction today. *American Psychologist*, 34, 917-922.

READING ACHIEVEMENT AND TEACHING METHODS. A LONGITUDINAL STUDY

Abstract – In this article are presented the results of a longitudinal study that aims to analyse differences in reading achievement at the end of the 1st and 3rd years of schooling, as result of the reading instruction method. A

sample of 20 urban school children attending for the first time the primary school was used (10 for each method). Variables as intelligence, social environment, pre-school frequency were controlled, as controlled was the professional experience of the teachers. As the two groups were different in linguistic competencies, we controlled its effect when comparing them. In the end of the 1st year the reading achievement of the group that learned through a bottom-up method was superior than the achievement of the group that learned by a top-down method. Although, by the end of the 3rd year the differences between the two group are not significant.