

AS RIMAS E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA*

Fernanda Leopoldina P. Viana

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Para muitas crianças é muito difícil aprender a ler e a escrever. Porquê? Por que razão as crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos apresentam mais dificuldades nestas aprendizagens?

Sendo a leitura e a escrita aprendizagens consideradas básicas e ferramentas imprescindíveis para o acesso ao conhecimento, tem sido abundante a investigação visando encontrar respostas para estas questões, que podemos agrupar, grosso modo, em dois grandes domínios: i) Investigação sobre as crianças e; ii) Investigação sobre o processo de ler.

Esta separação em dois domínios é um pouco grosseira, na medida em que, actualmente, muita da investigação se dedica ao estudo das interacções entre estes dois domínios, ou seja, entre as competências possuídas pelos aprendizes de leitores e as exigências colocadas pelos processos de leitura e de escrita, exigências que, sabe-se já, são diferenciadas segundo a maior ou menor transparência da língua de alfabetização.

1. Investigação sobre as crianças

No primeiro grupo de investigações temos as que se debruçam sobre as características das crianças consideradas impeditivas ou perturbadoras destas aprendizagens como: inteligência, atenção, falta de pré-requisitos/imaturidade.

No geral estas investigações têm como sujeitos crianças que apresentam dificuldades em aceder à leitura e à escrita, e assentam no pressuposto de que o processo de ler e escrever mobiliza essencialmente competências ao nível da diferenciação perceptiva (nomeadamente visual), coordenação visuo-motora, esquema corporal e lateralidade.

* Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros (Lisboa), nos dias 4, 5 e 6 de Dezembro de 2006, e subordinado ao tema “Promovendo a competência leitora”.

Inicialmente publicado em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf

A inclusão de crianças boas leitoras como sujeitos da investigação, comparando os seus resultados em várias competências consideradas chave para a aprendizagem da leitura e da escrita com os de crianças más leitoras, evidenciou que bons e maus leitores não se diferenciavam muito quanto ao domínio de competências de cariz perceptivo e motor como as elencadas atrás (ex: Vellutino, 1997, 1987; Vellutino *et al.*, 1972, 1996),.

O que diferencia então bons e maus leitores?

Durante muito tempo a leitura foi considerada, essencialmente, uma actividade visual e perceptiva. Actualmente, e como resultado da investigação no domínio da Psicologia Cognitiva, a leitura é considerada uma actividade complexa que mobiliza, essencialmente, competências linguísticas e cognitivas. Ao conceberem a leitura como um processo essencialmente linguístico, os denominados modelos psicolinguísticos colocaram em causa os modelos dos défices perceptivos e visuo-motores, que, aliás, nunca foram empiricamente validados. Nunca conseguiram explicar, por exemplo, a razão de muitas crianças confundirem letras e não confundirem outros desenhos que não letras. A investigação tem mostrado, quase à exaustão, que os bons leitores não se distinguem dos maus leitores em competências como inteligência, memória, coordenação visuo-motora, lateralidade ou esquema corporal, mas, essencialmente, pelo desenvolvimento linguístico que apresentam. Para além desta variável, duas outras se perfilam com relevo na explicação da maior ou menor dificuldade em aceder à linguagem escrita: os conhecimentos prévios sobre leitura e escrita e a motivação para ler.

Poderemos então dizer que há 3 grandes grupos de variáveis que estão na base das diferenças encontradas entre bons e maus leitores (Viana, 2002a):

a) O desenvolvimento linguístico que apresentam

O domínio de um amplo **vocabulário** é importante para a leitura, quer ao nível da decifração, quer ao nível da compreensão. Ao nível da decifração permite que a criança encontre rapidamente a forma fonológica de uma palavra impressa (ex: a criança pode ler CÁ-SÁ-CO, mas, se esta palavra pertencer ao seu vocabulário, ela rapidamente emparelha esta forma ortográfica com a forma fonológica conhecida, e lerá correctamente CASACO, abrindo a vogal A da sílaba intermédia e fechando-a na sílaba inicial. Ao nível da compreensão leitora é talvez mais óbvia a importância do conhecimento do vocabulário. O desconhecimento de uma palavra, nomeadamente se

ela for chave de compreensão e não puder ser inferida através contexto, pode comprometer toda a compreensão de um texto.

Possuir um amplo vocabulário não é, todavia, suficiente. É preciso que a criança saiba as combinações possíveis e permitidas pela sua língua. Isto é, é necessário também um bom domínio de competências ao *nível morfosintáctico*. As repercussões que o domínio de um reduzido número de estruturas sintácticas podem ter no processo de leitura não são, no geral, detectadas aquando do início da escolaridade, porque os textos com que as crianças são confrontadas são, não raras vezes, demasiado primários. Todavia, à medida que a estrutura das frases e dos textos se vai tornando mais complexa, as dificuldades emergem.

A *memória auditiva* para material verbal é também uma competência importante para a leitura, na medida em que é necessário reter a informação veiculada nas frases pelo tempo necessário ao seu processamento para extrair sentido do lido.

Ao nível do domínio da linguagem oral temos ainda um grupo de competências que a investigação (ex: Adams, 1994, Citoler, 1996) tem mostrado ser determinante para a aprendizagem da leitura em línguas de ortografia alfabética: *as competências metalinguísticas*. Este tipo de competências, que não é necessário para aprender a falar é, todavia, importantíssimo para a aprendizagem da vertente escrita da língua. Para aprender a ler a criança precisa saber que as frases são constituídas por palavras, e que as palavras, por sua vez, são constituídas por pedacinhos menores, as sílabas. A isto se chama ter consciência da estrutura segmental da língua. Identificar, dentro das sílabas, pedacinhos menores - os fonemas -, é muito difícil para crianças de idades pré-escolares. É a aprendizagem da leitura que irá dar uma grande ajuda na identificação destas unidades mínimas, pois as letras “transcrevem” precisamente estas unidades mínimas. Porque difícil, a consciência do fonema à entrada no 1.º ciclo é o mais forte preditor da aprendizagem da leitura.

b) O que já pensaram/o que já sabem sobre o funcionamento da língua escrita

As oportunidades para levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita ajudam as crianças a pensar, a descentrar-se, a procurar respostas para a exequibilidade das suas hipóteses. Quando uma criança diz: saber ler “*é saber que aqui diz jogos* (apontando a etiqueta na prateleira) *ou que aqui diz Ana* (apontando o seu nome na bata), tem uma concepção de leitura diferente de uma outra, que discorda desta definição de leitura argumentando “*sabes que aí diz Ana porque é a tua bata... saber ler*

é saber ler todas as palavras do mundo, as que sabemos e as que não sabemos... eu não sei ler, mas sei ler que aqui diz Vento” (apontando uma palavra) (Viana, 2002b, pp. 160-161). Para uma, saber ler é conseguir adivinhar o que está escrito em vários suportes. Para outra, saber ler implica algo mais do que adivinhar, implica algo que ela não sabe bem o que é, mas que sabe que lhe permite ler o conhecido e o desconhecido. Contactar com o impresso desafia as crianças a compreendê-lo. Para tal, têm de resolver alguns conflitos cognitivos. O que é ler? Para que serve? Para escrever são precisos uns desenhos, mas uns desenhos especiais que se chamam letras? E qual a relação destes desenhos com as coisas? São os nomes das coisas? São as próprias coisas? Registam propriedades das coisas? Escrever é alinhar estes desenhos... da esquerda para a direita? Muitos desenhos? Poucos desenhos? Quaisquer desenhos?

Estas são interrogações normais que as crianças colocam a elas próprias ou a adultos. E vão juntando pontas e encontrando respostas. Respostas que, num momento, poderão restabelecer o desequilíbrio e que, num noutro momento se podem mostrar insuficientes e gerar novo conflito. Por exemplo, para escrever nomes de coisas grandes usar mais letras (ou pseudo-letras) do que para escrever o nome de coisas pequenas é a solução equilibradora encontrada por muitas crianças, até constatarem, uma vez mais pelo contacto com o impresso (ex: vendo que o nome mais pequeno do grupo é o do menino mais alto), que afinal não é o tamanho das coisas que dita o número de letras necessárias. Se não é o tamanho das coisas, o que será então? E a criança parte para nova procura, levantando novas hipóteses, que vai testar. Esta procura poderá levá-la a descobrir que a escrita não remete para propriedades do referente, mas para a linguagem oral, e que precisará de mais letras para escrever as palavras que demoram mais tempo a dizer. Como as sílabas são facilmente identificáveis na corrente acústica, muitas crianças resolvem este novo conflito começando a escrever de forma silábica, isto é, colocando uma letra (ou pseudo-letra) por cada sílaba que identificam nas palavras.

Vejamos um exemplo de interrogações colocadas por crianças de jardim de infância:

Quando uma educadora estava a escrever um reconto, usou o travessão como marca do discurso directo. Uma criança pergunta se aquele tracinho também era uma letra. A educadora explica o papel deste sinal. Dias mais tarde, ao escrever a palavra Pão-de-Ló, a educadora volta a usar uns tracinhos e logo uma outra criança lhe pergunta a razão de os grafar, pois *“estás a escrever o título da história... não vai ninguém falar...”*.

Este exemplo mostra como as crianças interrogam o impresso, procurando saber como ele funciona, mesmo nas suas subtilidades.

c) A motivação para ler

A motivação para ler é uma variável facilitadora da aprendizagem da leitura. A criança motivada para aprender a ler é a que vê utilidade nesse acto. As motivações podem ser muito diversas: “para tirar a carta”; “para ler todas as histórias que me apetercer” (Viana, 2002, p. 160). A criança motivada será mais perseverante face às dificuldades, e estará disposta a trabalhar mais para as superar, pois possui um “projecto de leitor”. A criança motivada para aprender a ler irá ler mais e, lendo mais, lerá melhor. A motivação para a leitura não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros. Quantos de nós não ouvimos já o lamento de pais que nos dizem “ele/ela tem imensos livros, mas não lê”. É preciso mais do que ter livros. É preciso que as crianças tenham experiências agradáveis com livros. E as experiências agradáveis com livros não nascem da “obrigação” de ler. Como nos diz Daniel Pennac (1993), “o verbo ler não suporta o imperativo”. Por exemplo, associar a hora da leitura ao “mimo” da hora de dormir; ou associá-la ao “colo” são boas estratégias para ajudar as crianças a desenvolverem, desde muito cedo, a motivação para a leitura.

Ao falar de motivação para a leitura não podemos deixar de falar no importante papel do mediador de leitura, isto é de quem leva os livros às crianças e as crianças aos livros, seja mãe, pai, irmão, educador, professor, bibliotecário ou outro. Da sua habilidade e da sua oportunidade nascerá (ou não) um novo leitor. Se queremos motivar a criança para ler temos de partilhar as leituras, temos de saborear os livros em conjunto, sem cobranças, sem fichas de leitura, por puro prazer.

Atendendo ao que foi dito, facilmente se entende a razão de as crianças oriundas de meios menos favorecidos do ponto de vista socio-cultural apresentarem mais dificuldades em aceder à leitura e à escrita: pelo mais frágil domínio das competências linguísticas, e pela falta de oportunidades para interagirem com o material impresso e, consequentemente, de serem desafiadas a, sobre ele, construir conhecimento. Este nexo de causalidade responsabiliza de sobremaneira os contextos extra-familiares em que se movem as crianças oriundas de famílias desfavorecidas do ponto de vista socio-cultural, já que, para inverterem esta espécie de determinismo, terão de proporcionar e potenciar oportunidades para o contacto com o impresso e para o desenvolvimento linguístico. A

necessidade de uma atenção diferenciada estende-se também ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde as crianças entram com níveis muito diferenciados em termos de vocabulário, de sintaxe, de desenvolvimento fonológico e de exposição à leitura e ao impresso em geral. Se neste ciclo de ensino não houver também a preocupação por uma intervenção dirigida e sistemática, as diferenças começarão a evidenciar-se de forma dramática (Vellutino & Scanlon, 2001).

2. Investigações sobre os processos de leitura

Como foi dito no início deste texto, a separação entre investigação desenvolvida sobre características das crianças e sobre os processos de leitura é grosseira, e, talvez, abusiva. Os estudos sobre as variáveis diferenciadoras de bons e maus leitores, ao fazer emergir a preponderância de factores de ordem linguística, incrementaram um enorme corpo de investigações sobre estes factores. Assim, quando abordámos a investigação relativa a competências das crianças, integrámos já os dados da investigação sobre os processos de leitura, pelo que serão retomados de forma breve, a fim de enquadrar a temática central desta conferência.

Ler é compreender. Todavia, para aceder à compreensão, é necessário dominar o código alfabético (as letras são entidades abstractas que codificam os sons da fala, por isso falamos em código), e ser capaz de reconhecer as palavras escritas de forma rápida e eficaz. Reconhecer uma palavra escrita, não é simplesmente encontrar a forma de a pronunciar, é atribuir-lhe um sentido. Assim, a compreensão do que é lido depende, em larga medida, do nível de desenvolvimento da linguagem oral. Em suma, como competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita temos:

- a) Um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto ao nível compreensivo como expressivo;
- b) A aquisição de uma consciência clara da relação entre linguagem oral e a linguagem escrita;
- c) Domínio de um certo nível de habilidades metalinguísticas ou de reflexão sobre as unidades da fala: palavras, sílabas e letras (Castles & Coltheart, 2004; Viana, 2002a; Snow, Burns & Griffin, 1998, Adams, 1994)

A investigação actual sobre o acesso à leitura mostra-nos também que as competências metalinguísticas não se desenvolvem espontaneamente em contacto com a língua oral, sendo necessário submeter a criança a tarefas em que tenha que descobrir a

estrutura segmental da língua; quanto mais a criança reflectir sobre unidades da língua, melhor preparada ficará para ler.

Desenvolver a linguagem para aprender a ler. A consciência fonológica

Que tipo de trabalho consegue, de forma motivadora e lúdica, promover os aspectos que acabamos de focar? A estimulação e o desenvolvimento do interesse pela comunicação escrita deverá ter como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara. É um facto que a dinâmica das Creches e dos Jardins de Infância dá muita liberdade às crianças, deixando-as falar livremente. Todavia, esta liberdade raramente é suficiente para que a criança desenvolva em pleno a sua linguagem. Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, e como nos diz Inês Sim Sim (1998, p. 213), há aspectos que *“requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico”* aspectos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores deste desenvolvimento.

Assim, depois deste breve enquadramento, vamos centrar-nos no tema desta conferência, abordando uma das mais importantes variáveis ao nível das competências metalinguísticas: a consciência fonológica¹. Porquê a consciência fonológica? Porque, como nos diz Stanovich (1991) *“...a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada”*.

Os **jogos de linguagem** (e de análise da língua) são óptimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo.

¹ Por consciência Fonológica referimo-nos à capacidade para focar a atenção e manipular as unidades do sistema fonológico (sílabas e unidades intra-silábicas), reservando a expressão Consciência Fonémica para a capacidade para focar a atenção e manipular as unidades mínimas do sistema fonológico - os fonemas. Alguns autores incluem a consciência fonémica na consciência fonológica, considerando-a o seu nível mais fino.

Com o recurso a textos do género:

Poema em IZ

Na vila de Avis
junto ao chafariz
vivia feliz
o doutor Moniz
que, sendo juiz
caçava perdiz.
Num dia infeliz
uma perdiz
picou-lhe o nariz,
deixou cicatriz.
O doutor Moniz
partiu para Paris
tratou do nariz
com licor de anis.
e voltou feliz
para a vila de Avis
junto ao chafariz,
Casou com a actriz
Dona Beatriz
e teve um petiz
chamado Luís.
Segundo ele diz,
não, não, não condiz
com doutor juiz caçar
mais perdiz

Luísa Ducla Soares, 1983
In Pomas da Mentira e da
Verdade. Lisboa: Livros
Horizonte

poderemos, de uma forma lúdica, trabalhar um grande conjunto de competências: vocabulário, memória auditiva, consciência fonológica... Aqui todos os versos terminam pela mesma rima (versos monorrimos) e, por isso, fácil de identificar pelas crianças. Dos “bocadinhos” de palavras que rimam pode partir-se para a descoberta dos demais “pedacinhos” das palavras: chafariz tem três pedacinhos, facilmente identificáveis ao dizer a palavra: *cha-fa-riz*. E assim as crianças começam a perceber a estrutura segmental da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros. Convidadas a contar quantos pedacinhos tem a palavra nariz, facilmente constarão que são dois. Este trabalho, se for complementado com visualização da escrita, ajudará as crianças a encontrar respostas às interrogações sobre o número de letras (ou pseudo-

letras) necessárias para escrever uma determinada palavra, interrogações de que falávamos atrás.

Vejamos um outro texto:

**Os números do
menino mau**

Tenho uma pombinha
E você tem duas.
Não coma, menino,
Mais batatas cruas.

Tenho uma pombinha
E você tem três
Não salte os degraus
Todos de uma vez.

Tenho uma pombinha
E você tem quatro.
Não vista o meu fato
Para fazer teatro.

....
.....

Luísa Ducla Soares, 1990
*In A Gata Tareca e outros
poemas levados da breca
(excerto)*

Aqui a rima é intercalada com versos sem rima (brancos) e, por isso, um pouco mais difícil de constatar. A qualidade do texto é suficientemente apelativa para que a criança se mantenha atenta e descubra as palavras que rimam, para além de poder procurar no seu léxico mental muitas outras que rimem com estas. As canções de embalar cantadas vezes sem conta para adormecer uma criança, para além do aconchego da voz humana, propiciam, muito antes de o bebé falar, o contacto repetido com determinadas estruturas sonoras que abre caminho para a sua identificação na corrente acústica, ajudando na aquisição da linguagem oral e, posteriormente, na aquisição da linguagem escrita.

A **leitura** é também uma estratégia acessível e com enormes potencialidades. Não só a leitura de rimas. Como nos diz José Morais (1997), quando uma criança ouve uma mesma história pela enésima vez, ela já sabe o seu enredo e já se identificou com as personagens, ficando liberta para saborear as palavras e para atender às suas sonoridades. E este saborear das palavras é importante para as entender como entidades portadoras de sentidos, mas também de sons, sons partilhados com muitas outras. Para além disso, a leitura é uma das estratégias mais poderosas para que as crianças

contactem com o estilo escrito da língua, com novo vocabulário, e com estruturas gramaticais de complexidade diversa da que encontram na linguagem oral.

Antes de prosseguirmos impõe-se uma chamada de atenção: a ênfase dada à necessidade de contactar com o impresso não pode conduzir a que este contacto apareça divorciado do uso da linguagem oral, pois com facilidade cairemos na tentação de começar a usar “fichas” de treino (essencialmente escritas) para o desenvolvimento de competências linguísticas e de análise da língua (material que já estamos a importar, sobretudo do mercado espanhol). Estas fichas, para além de proporem um trabalho de forma descontextualizada, isto é, sem aparecerem no seguimento do uso da linguagem em contextos autênticos de comunicação (oral e escrita), não garantem a generalização e actualização da análise da língua para o processo de aprendizagem da leitura.

Em síntese, sabendo da importância do desenvolvimento linguístico, nas suas várias vertentes, para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que educadores e professores sejam conhecedores dos principais marcos e etapas deste desenvolvimento, a fim de poderem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficientes para compensar os défices de partida de muitas crianças. Sabendo-se que muitas crianças ingressam na escola com níveis muito baixos de consciência fonológica, e que esta é crítica para a aprendizagem da leitura e da escrita, é imprescindível que, quer o jardim de infância, quer os professores que vão ensinar a ler, desenvolvam actividades visando a promoção da consciência fonológica. Há já, publicadas em português, diversas obras com propostas de actividades fundamentadas e testadas (Lopes, 2006; Viana, 2002; Martins & Niza, 1998).

Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Massachussets: Mit Press.
- Castles, A & Coltheart, M. (2004). In there a causal link from phonological awareness to sucess in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Citoler, S. D. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas. Málaga: Aljibe.
- Lopes, J. A. (2006, Coord). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância. Manual de actividades*. Porto: Edições ASA.

- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Sim Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Snow, C.E., Burns, M. S. & Griffin P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich (1991). Changing models of reading acquisition. In L. Rieben & Ch Perfetti (Eds.), *Learning to Read: Basic research and its implications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Vellutino, F. (1977). Alternative conceptualizations of dyslexia: an evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, (334-354).
- Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 34-41.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (2001). Emergent Literacy skills. Early intervention and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: the case of early intervention. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds), *Handbook of early literacy research* (pp. 295-321). New York: Guilford Press.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Pratt, A., Chen, R. & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 601-638.
- Vellutino, F. R., Steger, J. A. & Kandel, G. (1972). Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8, (106-118).
- Viana, F. L. (2002a). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Viana, F. L. (2002b). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Ed. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.