



AaZ LER MELHOR
SABER MAIS

Programa AaZ

Textos de apoio

PROSÓDIA NA LEITURA

34

Oito princípios fundamentais
da instrução fónica



TERESA E ALEXANDRE
SOARES DOS SANTOS
INICIATIVA EDUCAÇÃO

Oito princípios fundamentais da instrução fónica

De acordo com a literatura, embora o conhecimento acerca do ensino da leitura tenha evoluído muito nos últimos anos, os professores deparam frequentemente com dilemas e equívocos sobre a instrução fónica. Para inverter a situação, Katie Flanigan, Katie Solic e Lisa Gordon apresentam no artigo «The “P” word revisited: 8 principles for tackling today’s questions and misconceptions about phonics instruction», publicado em 2022, na revista The Reading Teacher, oito princípios fundamentais acerca da instrução fónica. Este artigo pode ser particularmente relevante para professores de alunos que se encontram na fase inicial de aprendizagem da leitura.

Reflicta acerca das seguintes questões:

Imagine que, no presente ano lectivo, dá aulas ao primeiro ano de escolaridade. As aulas começaram há três semanas, por isso, encontra-se na terceira semana do programa que deve seguir. Em Agosto, depois de um dia de formação, ficou entusiasmado(a) com o programa e acredita que adquiriu conhecimentos que lhe serão bastantes úteis no ensino da leitura. Porém, nos últimos dias, têm surgido mais perguntas do que respostas, tais como:

1. Problema do grupo-turma. Após as primeiras aulas sobre ditongos (como por exemplo, o ditongo **ai**, nas palavras **pai**, **papagaio** e **baile**), verificou que apenas um terço da turma está a acompanhar, em termos de conhecimento fónico, os conteúdos leccionados. Por um lado, os alunos com mais capacidades fonológicas parecem aborrecidos. Por outro, os alunos com menos capacidades parecem frustrados. Deve diferenciar os conteúdos? Como?

2. Problema da transferência. Embora os alunos estejam a obter resultados positivos nas avaliações periódicas, nem sempre aplicam o que aprenderam nas tarefas de leitura e escrita. O que deve fazer para alterar essa situação?

3. Problema do tempo. Muitas das aulas que dedica à instrução fónica têm, no mínimo, 30 minutos de duração. Esta duração está a limitar significativamente o tempo que deve direccionar para outras actividades importantes, como a leitura em voz alta e a escrita. Está a gerir o tempo da forma mais adequada?

4. Problema da alteração. Embora o foco nas actividades do programa esteja a ser benéfico para a maioria dos alunos, alguns não têm demonstrado resultados positivos. Está a ponderar adicionar outras actividades, como por exemplo, a classificação de palavras e a descodificação por analogia. Essas actividades estão cientificamente validadas? Tem permissão para alterar o programa?

5. Problema dos textos. O programa inclui textos para os alunos aplicarem as capacidades fonológicas adquiridas. Por um lado, acredita que os textos podem ser bastante úteis. Por outro, parecem-lhe inadequados em termos de conteúdo. Tem conhecimento de outros textos. Deve utilizá-los?

6. Problema das regras. Enquanto aluno, aprendeu regras de descodificação e de ortografia de que ainda se lembra. Por exemplo, a letra <g> antes de <e> ou <i> lê-se sempre /j/,

como nas palavras **gentil** e **girafa**. O ensino dessas regras é útil para os alunos? O que deve fazer se eles forem capazes de as compreender mas não de as aplicar?

7. Problema das listas de palavras. O programa inclui listas de palavras frequentes que os alunos devem aprender a ler automaticamente. Porém, nem todos conseguem lê-las com correcção. A que se devem essas dificuldades? Por que razão as listas de palavras são ensinadas numa aula específica?

De acordo com Flanigan *et al.* (2022), estas questões representam alguns dos problemas com que os professores deparam. Para os ajudar, as investigadoras destacam oito princípios básicos acerca da instrução fónica (alguns conteúdos foram adaptados ao ensino da língua portuguesa):

Princípio 1. O ensino da leitura não deve limitar-se à descodificação. Deve centrar-se, também, na ortografia da língua portuguesa. A instrução fónica não consiste, apenas, no ensino da descodificação. De acordo com Flanigan *et al.* (2022), a instrução fónica é muito mais do que isso. Consiste no ensino de um conhecimento prático do sistema de escrita, isto é, no ensino de como aplicar correctamente a relação sistemática entre as letras e os sons da fala em tarefas de leitura e escrita. O objectivo da instrução fónica é, por isso, desenvolver o conhecimento dos alunos para que sejam capazes de **i)** reconhecer palavras, **ii)** produzir palavras enquanto escrevem, e, por fim, **iii)** direccionar a atenção para o principal objectivo da leitura: extrair e construir significado, isto é, compreender aquilo que se lê.

Princípio 2. O sistema ortográfico da língua portuguesa tem uma lógica. Embora o português seja constituído por correspondências grafo-fonológicas relativamente previsíveis, não existe uma relação biunívoca entre as letras e os sons da fala. Neste sentido, se os professores não dominarem a ortografia da língua portuguesa, a previsibilidade da relação entre os fonemas e os grafemas e a aprendizagem dos alunos será prejudicada.

De acordo com Flanigan *et al.* (2022), os professores devem ter em conta os seguintes aspectos:

- É importante priorizar os princípios da instrução fónica. Na tabela 1 estão apresentados alguns dos princípios que os professores dizem frequentemente desconhecer.
- O domínio de conteúdos sobre a fonologia aumenta a probabilidade de se ser capaz de ensinar efectivamente o sistema de ortografia e promover a consciência dos alunos acerca das palavras, isto é, a consciência de que a fonologia **a)** tem uma lógica que devemos seguir, **b)** pode ser interessante, e **c)** quando dominada, permite o acesso à pronúncia e ao significado de milhares de palavras.
- É importante procurar evitar sentimentos de frustração e fracasso caso os alunos sintam que a fonologia ou a ortografia não são o seu ponto forte. Procure ajuda. Partilhe as suas experiências, questões e/ou preocupações com colegas. Faça um planeamento das aulas, definindo objectivos diários e/ou semanais.
- Ler textos e/ou artigos científicos sobre o ensino da leitura assume um papel fundamental.

Tabela 1.

Quatro princípios da instrução fônica

Princípio dos «Padrões Possíveis»

Em línguas como o português um som pode ser pronunciado de diferentes formas. Por exemplo, uma consoante pode corresponder a sons diferentes, como o grafema <s>, que pode ser lido como [ʒ] ou [ʃ] (e.g., <musgo>/[m'uzgu] e <disco>/[d'ijku], respectivamente).

Princípio de «A Posição Importa»

Identificar o padrão fonético pode facilitar significativamente a leitura. Por exemplo, no português, se a letra <o> estiver no final da palavra, lê-se [u], como na palavra <rio>/[ˈri.u].

Princípio do «Padrão versus Regra»

É fundamental ensinar os padrões fonéticos mais comuns e, não menos importante, ter cuidado com regras rígidas. No português, é frequente encontrar, por exemplo, os padrões <ai>, <ou> e <ei>.

Princípio da «Letra Silenciosa»

Nos sons de vogais curtas, geralmente não se adiciona uma letra marcadora silenciosa (no inglês, *silent marker letter*), como nas palavras **ando** e **comi**. Porém, o mesmo não sucede nos sons de vogais longas. Nestes casos, é frequente, tal como Flanigan *et al.* (2022) referem, marcar os sons longos com uma letra silenciosa, como nas palavras mord**Er** e conc**EdEr**.

Princípio 3. O cérebro é melhor no reconhecimento de padrões do que na aplicação de regras. No português:

- i)** As palavras agudas que terminam em -a, -e, -o, -ei, -oi e -eu têm acento agudo, como em sof**á**, her**ói**, cé**u** e pé.
- ii)** Usa-se o cê de cedilha (ç) em substantivos terminados em -tenção, como em **atenção**, **desatenção** e **manutenção**.
- iii)** Usa-se a letra <g> em substantivos terminados em -agem, -igem e -ugem, como em **garagem**, **origem** e **ferrugem**, e em palavras terminadas em -ágio, -égio, -ígio, -ógio e -úgio, como nos termos **estágio**, **colégio**, **prestígio**, **relógio** e **refúgio**.
- iv)** Usa-se a letra <s> nas palavras que, após o ditongo, se lêem /z/, como em coisa, paisagem e ausente.
- v)** Usa-se o <x> nas palavras que começam com -me, como em mex**er**, mex**ilhão** e Mé**xico**.

De acordo com Flanigan *et al.* (2022), um dos problemas das regras, como as regras de ortografia mencionadas acima, é que nem sempre são úteis. *Porquê?* Em primeiro lugar, há excepções. Por exemplo, nem todas as palavras que começam por -me contêm a letra <x>, como as palavras **menina**, **meia**, **melão** e **metro**. Em segundo lugar, se os professores as apresentarem como regras rígidas, os alunos podem ficar com dúvidas quando deparam com excepções à regra. Por estas razões, Flanigan *et al.* (2022), não desvalorizando a importância do ensino de regras ortográficas e/ou fonológicas, recomendam dirigir a atenção para o reconhecimento de padrões de ortografia mais frequentes ou que os alunos muito provavelmente encontrarão durante a leitura. Ensinar famílias de palavras, por exemplo, pode ser bastante benéfico para os alunos, como a família de palavras de flor (**florista**, **florar**, **florescer**, **florzinha**, **florir**, **floreira** e **florido**) e de chuva (**chuviscar**, **chuvisco**, **chuvada**, **chuvinha** e **chuvoso**).

Princípio 4. Ensinar de forma explícita e sistemática não significa seguir uma sequência rígida e inflexível. Imagine que esteve presente numa acção de formação. Os formadores salientaram que a instrução fónica eficaz deve ser explícita e sistemática. Desde então, verificou que, embora o programa previsto para o primeiro ano de escolaridade se baseie na evidência mais recente em leitura, não o segue escrupulosamente. Adiciona perguntas, explicações e exemplos. Além disso, não cumpre o cronograma porque deve ensinar um determinado recurso expressivo (rima e onomatopeia, por exemplo) que os alunos não compreenderam e, uma vez que não tem tempo suficiente para realizar todas as tarefas previstas, selecciona as que lhe parecem mais adequadas. Alguns colegas estão a fazer exactamente o mesmo, outros chamam-lhe a atenção para cumprir o programa. Outros sugerem-lhe, ainda, programas sobre os quais nunca ouviu falar. Sente-se confuso(a). Questiona-se sobre o que é de facto importante e o que é acessório. Flanigan *et al.* (2022), para responder a este dilema, destacam dois equívocos:

Equívoco 1. Para ensinar explicitamente, os professores devem seguir, de forma intransigente, o manual do programa.

Equívoco 2. Para ensinar sistematicamente, os professores devem seguir o mesmo cronograma e realizar as mesmas actividades, no mesmo dia da semana.

De acordo com as investigadoras, o ensino explícito e sistemático não depende em exclusivo do cumprimento rígido de um guia ou manual de aplicação. No entanto, é fundamental ter em atenção que o ensino sistemático exige o ensino lógico e sequencial de um conjunto de conceitos e competências, que os professores devem respeitar. Por exemplo, a aquisição de conceitos básicos permite a aprendizagem de conceitos complexos. Além disso, antes de avançar para o ensino de conceitos e competências mais complexas, é fundamental os professores assegurarem-se de que os alunos dominam conhecimentos básicos. Flanigan *et al.* (2022) referem ainda que alguns alunos podem precisar, por exemplo, de duas semanas para aprender o que o programa prevê para uma semana. Posto isto, é muito importante os professores evitarem sentimentos de culpa e frustração. São situações normais e, por vezes, inevitáveis. Por último, mas não menos importante, é fundamental ter em atenção que o ensino explícito requer que os professores ensinem directamente cada conceito e/ou competência aos alunos.

Princípio 5. Os professores podem ensinar os alunos a aprender de forma independente e a aplicar conhecimentos e competências em actividades lúdicas. Imagine que ontem ensinou os ditongos -ai e -ei. Apesar de a maioria dos alunos ser capaz de os ler de forma isolada, receia que não sejam capazes de ler e escrever palavras que os contenham, como **rei**, **pai**, **baile** e **baleia**.

Questiona: «O que posso fazer para os ensinar a transferir conhecimentos e competências?»

Suponha que um treino de natação tem a duração de uma hora. Os primeiros quinze minutos são dirigidos à demonstração do estilo mariposa pelo treinador (estratégia «Eu faço»), e os restantes quarenta e cinco minutos, aos exercícios em que os atletas põem em prática o que observaram e ao comentário do treinador (estratégia «Nós fazemos»). A prática do estilo mariposa e o comentário do treinador irão certamente prepará-los para os próximos treinos (estratégia «Tu fazes»). Agora, imagine como seria inadequado se a distribuição temporal fosse invertida: o treinador demonstra o estilo mariposa durante quarenta e cinco minutos e os atletas praticam-no durante os restantes quinze minutos. Se tal sucedesse, muito dificilmente os atletas dominariam o estilo mariposa. O mesmo sucede na leitura. Porém, tal como Flanigan *et al.* (2022) referem, vemos com frequência professores (bem-intencionados ou, até, inconscientemente) dedicar muito tempo da aula à instrução explícita («Eu faço») e pouco tempo à prática («Nós fazemos» e «Tu fazes»). Na tabela 2 são apresentadas algumas estratégias e actividades que os professores podem aplicar na sala de aula.

Tabela 2.

Estratégias e actividades

Estratégia	Objectivo	Tempo	Estratégias	Actividades
«Eu faço»	Modelar, demonstrar e pensar em voz alta	20%	Lição breve	Exercícios
Modele a competência fonológica que pretende que os alunos adquiram. Demonstre como a devem aplicar. Dedique, aproximadamente, 20% do tempo da aula a esta estratégia.				
«Nós fazemos»	Praticar e receber comentários	40%	Ensino em pequeno grupo (leitura e treino de palavras)	Jogos
Os jogos são uma excelente oportunidade para os alunos praticarem o que aprenderam. Forme grupos. Selecciona os jogos de leitura e escrita que considera mais adequados. Comente a prestação dos alunos.				
«Tu fazes»	Prática independente	40%	Leitura independente	Jogos
Selecciona actividades de leitura e escrita para os alunos praticarem, sozinhos, o que aprenderam.				
Notas importantes:				
(1) Caso os alunos tenham pouca experiência de leitura (estão a aprender a ler ou aprenderam recentemente) ou dificuldades nesta área, é muito importante dedicar mais tempo da aula às estratégias «Eu faço» e «Nós fazemos» até que demonstrem alguma proficiência.				
(2) Os alunos com dificuldades de leitura devem ler, no mínimo, 30 minutos por dia (2 horas e 30 minutos por semana).				

Princípio 6. Adotar uma abordagem de ensino multifacetada pode ser benéfico para os alunos. Embora seja frequente afirmar-se que a instrução fónica sintética é a melhor ou a única abordagem de ensino comprovada cientificamente, os resultados de diversos estudos mostram que existem outras abordagens potencialmente benéficas para a aprendizagem da leitura. Flanigan et al. (2022) propõem a adopção de uma abordagem de ensino multifacetada que se baseia em três métodos: **a)** método sintético; **b)** método analógico; e **c)** método analítico. De acordo com as investigadoras, desde que a instrução seja explícita e sistemática, a combinação destes métodos permite aos alunos alcançar uma capacidade de descodificação precisa e eficiente. Além disso, as investigadoras referem que é fundamental considerar estes métodos como complementares, em vez de opostos ou concorrentes.

Como ensinar, por exemplo, ditongos aos alunos a partir do método sintético, analógico e analítico? Como garantir que, independentemente do método adoptado, o ensino é explícito e sistemático? Considere os seguintes exemplos:

(i) Método sintético. «Bom dia a todos! Hoje, vamos aprender o ditongo -ai. A letra <a> representa o som /a/ e a letra <i>, o som /i/. Primeiro, vamos pronunciar estes dois sons e, depois, vamos combiná-los: /a/ /i/; /a/ /i/; /ai/. Agora, vamos adicionar algumas consoantes ao início, meio, ou fim do ditongo -ai e ver que palavras podemos pronunciar. Vejam estas três letras: <p>, <a> e <i>. Que palavra obtemos?»

(ii) Método analógico. «Bom dia, turma! Na aula de hoje, vamos aprender o padrão familiar de palavras com <ai>, como por exemplo, a palavra “pai”. “Pai” será a nossa palavra-chave para acedermos à família <ai>. Se conhecermos a palavra “pai”, podemos recorrer ao que sabemos para ler e soletrar muitas outras palavras. Como podemos ver, a palavra “pai” tem a letra <a>, seguida da letra <i>. Então, esta palavra faz parte da família de palavras -ai. Ao conhecer esta família de palavras, posso obter outras palavras que também sejam compostas por -ai, como por exemplo, “cai”, “saia” e “caixa”. Agora, vamos tentar usar a nossa palavra-chave para ler e soletrar outras palavras que fazem parte da família -ai.»

(iii) Método analítico. «Bom dia a todos! Hoje, vamos aprender as vogais da palavra “pai”. Para isso, vamos fazer o seguinte exercício: vou pôr a palavra “pai” na primeira coluna da tabela e a palavra “rei” na segunda. À medida que ler as palavras que tenho nesta folha, quero que me digam se a palavra tem as mesmas vogais que a palavra “pai” ou que a palavra “rei”. Vamos começar? A primeira palavra é “cai”. Hmmm... Vou pôr a palavra “cai” na coluna da palavra “pai”. Alguém quer explicar-me porquê? Quais são as semelhanças entre as palavras “pai” e “cai?”»

Princípio 7. Os alunos não têm todos o mesmo ritmo de aprendizagem. A possibilidade de as aulas serem direccionadas a apenas um terço da turma preocupam-no(a). De acordo com a avaliação diagnóstica realizada no início do ano lectivo, doze alunos não demonstram as capacidades fonológicas esperadas para o ano de escolaridade em que se encontram. Não surpreendentemente, esses são os alunos que demonstram dificuldades no domínio dos conteúdos leccionados. Situações como esta dão inevitavelmente origem a questões como: «O que devo fazer?»; «Por que capacidades fonológicas devo começar?»

De acordo com Flanigan et al. (2022), o domínio da fonologia deve ser considerado um processo de desenvolvimento, cuja instrução tem necessariamente de corresponder ao nível de conhecimento de palavras dos alunos. Por exemplo, esperar que um aluno no início do primeiro ano (que ainda não aprendeu todas as correspondências grafo-fonológicas) seja capaz de ler palavras como «dromedário», «hipopótamo» e «crocodilo» é, salvo raras excepções, irrealista. O mesmo se aplica a esperar que um aluno que já domina a maioria das correspondências grafo-fonológicas esteja atento a uma aula de trinta minutos sobre

as vogais <a> e <i>, dia após dia, semana após semana. Por estas razões, é fundamental os professores procurarem fornecer um ensino ajustado às capacidades e necessidades dos alunos. No entanto, esta tarefa pode ser extremamente difícil de desenvolver. Por isso, Flanigan *et al.* (2022) sugerem o seguinte:

- i)** Realize avaliações de triagem (ou diagnósticas) para identificar os alunos proficientes e com dificuldades.
- ii)** Avalie o conhecimento fónico dos alunos a partir de textos que, à partida, não conhecem. Ouça-os a ler em voz alta.
- iii)** Forme grupos compostos por 3 a 4 alunos, de acordo com os resultados das avaliações (é fundamental não formar muitos grupos, caso contrário, não terá tempo suficiente para reunir com eles).
- iv)** Diferenciar o ensino não significa que não deve dar aulas de fonologia a toda a turma. Significa, sim, que essas aulas devem ser breves (com uma duração de 10 minutos, aproximadamente) e permitir que os alunos trabalhem em grupo, a partir da realização de exercícios ou actividades ajustadas às respectivas capacidades e necessidades.

Princípio 8. A automaticidade é o principal objectivo da instrução fónica. O principal objectivo da instrução fónica é, muito simplesmente, ensinar os alunos a reconhecer palavras escritas de forma automática para acederem ao significado do texto. Os alunos recorrem ao conhecimento fónico para realizar três tarefas fundamentais: **i)** descodificar palavras desconhecidas; **ii)** escrever palavras a partir do som; e **iii)** mapear ortograficamente palavras impressas (isto é, estabelecer uma relação entre os sons das palavras e as letras que os representam).

De acordo com a literatura, o mapeamento ortográfico assume um papel crítico na aquisição da automaticidade na leitura. Segundo Flanigan *et al.* (2022), é por essa razão que a instrução fónica eficaz tem necessariamente de incluir actividades de codificação, como actividades de ortografia e, não menos importante, actividades que envolvam unidades ortográficas maiores, como as rimas, os padrões ortográficos e, posteriormente, as sílabas e os morfemas. Com a prática, a associação entre as letras e os sons consolida-se a memória de longo prazo, permitindo aos leitores o seu reconhecimento automático. Na figura 1 estão ilustradas as etapas envolvidas no processo de mapeamento ortográfico.

Figura 1.

Mapeamento ortográfico da palavra «gato»

/gato/	/g a t o/ ↓ ↓ ↓ ↓ /g/ /a/ /t/ /u/	/g/ /a/ /t/ /u/ ↓ ↓ ↓ ↓ "g" "a" "t" "o"	gato
Etapa 1. Pronunciar a palavra	Etapa 2. Segmentar a palavra (oralmente) em quatro fonemas	Etapa 3. Estabelecer correspondência sons-letras	Etapa 4. Consolidar a palavra na memória de longo prazo

Considerações finais

É o conhecimento do professor, acima de tudo, que faz a diferença no ensino da leitura, de acordo com os oito princípios enunciados. Por isso, tal como Flanigan *et al.* (2022) referem, «No fim de contas, o mais importante é o professor, não o programa» (no original, «In the end, it's about the teacher, not the program», p. 82).

Escrito por: Soraia Araújo e João Lopes.

Referência bibliográfica: Flanigan, K., Solic, K., & Gordon, L. (2022). The "P" word revisited: 8 principles for tackling today's questions and misconceptions about phonics instruction. *The Reading Teacher*. 76(1), 73-83. <https://doi.org/10.1002/trtr.2101>



TERESA E ALEXANDRE
SOARES DOS SANTOS
INICIATIVA EDUCAÇÃO