

Joana Cristina Pinto da Silva

**A Influência do nível socioeconómico na leitura**



Universidade Fernando Pessoa

Escola Superior de Saúde

Porto 2011

Joana Cristina Pinto da Silva

**A Influência do nível socioeconómico na leitura**



Universidade Fernando Pessoa

Escola Superior de Saúde

Porto 2011

Joana Cristina Pinto da Silva

**A Influência do nível socioeconómico na leitura**

Projecto de graduação apresentado à  
Universidade Fernando Pessoa como parte dos  
requisitos para a obtenção do grau de licenciada  
em Terapêutica da Fala, sob a orientação da  
docente Dra. Elisabete Duarte Ferreira.

Universidade Fernando Pessoa  
Escola Superior de Saúde  
Porto 2011

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso os meus sinceros agradecimentos à orientadora deste projecto, Dra. Elisabete Duarte Ferreira, pela transmissão de conhecimentos, compreensão e pelo apoio constante na orientação deste estudo, sem ele não seria possível chegar aqui.

Aos encarregados de educação que permitiram, sem contrapartidas, a colaboração dos seus filhos neste estudo.

Às fantásticas crianças que participaram no nosso estudo e que por isso possibilitaram que fosse realizado, pela sua vontade, curiosidade e empenho demonstrada durante a realização da prova.

E sobretudo à minha mãe pelas palavras de incentivo e paciência durante a realização deste projecto.

A todos, um sincero obrigado!

## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS</b>	x
Resumo	xi
Abstract	xii
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>Capítulo I – Aquisições prévias à leitura</b>	
1.1. Comunicação, linguagem, língua e fala	3
1.2. Períodos de aquisição da linguagem	5
1.3. Teorias de aquisição da linguagem	7
<b>Capítulo II – Leitura e dificuldades de leitura</b>	
2.1. Definição de leitura	10
2.2. Erros de leitura	12
2.3. Leitura silenciosa	14
2.4. Requisitos necessários para a aprendizagem da leitura	14
2.5. Processos cognitivos implicados na leitura	22
2.6. Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita	23
2.7. Modelos de processamento da leitura	25
2.8. Idade de leitura e bons e maus leitores	31

2.9. Dificuldades de aprendizagem da leitura – Dislexia	32
---	----

<b>Capítulo III - Variáveis sociais e económicas interferentes no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura</b>	<b>36</b>
--	-----------

## **Capítulo IV – Estudo Empírico**

### **Metodologia**

4.1. Objectivos	42
4.2. Hipóteses	43
4.3. Método	44
4.4. Instrumentos Utilizados	44
4.5. População/Amostra	48
4.6. Procedimento	50
4.7. Resultados	52
4.8. Discussão dos resultados	62

<b>CONCLUSÃO</b>	<b>69</b>
------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>70</b>
-----------------------------------	-----------

### **ANEXOS**

Anexo 1 – Formulário de consentimento informado (Escolas)	75
Anexo 2 – Formulário de consentimento informado (Alunos)	77
Anexo 3 – Questionário socioeconómico	79
Anexo 4 – Teste de idade de leitura (T.I.L.)	84
Anexo 5 – Tabela 1: Distribuição da amostra pelos estabelecimentos de ensino	90
Anexo 6 – Tabela 2: Distribuição das idades da amostra	90

Anexo 7 – Tabela 3: Distribuição das idades e géneros da amostra pelos respectivos estabelecimentos de ensino	90
Anexo 8 – Tabela 4: Nacionalidade dos participantes	91
Anexo 9 – Tabela 5: Etnia dos participantes	91
Anexo 10 – Tabela 6: Atraso no desenvolvimento psicomotor	91
Anexo 11 – Tabela 7: Dificuldades discursivas	92
Anexo 12 – Tabela 8: Caracterização da composição do agregado familiar dos participantes	92
Anexo 13 – Tabela 9: Caracterização da composição do agregado familiar dos participantes por estabelecimento de ensino	93
Anexo 14 – Tabela 10: Distribuição do agregado familiar por idades e respectivos estabelecimentos de ensino	93
Anexo 15 – Tabela 11: Caracterização do estado civil dos pais dos participantes	94
Anexo 16 – Tabela 12: Caracterização do estado civil dos pais dos participantes por estabelecimento de ensino	94
Anexo 17 – Tabela 13: Distribuição do agregado familiar por graus de ensino e respectivos estabelecimentos	95
Anexo 18 – Tabela 14: Distribuição do agregado familiar por profissões e respectivos estabelecimentos de ensino	95
Anexo 19 – Tabela 15: Etnia do agregado familiar	95
Anexo 20 – Tabela 16: Renda mensal do agregado familiar por estabelecimento de ensino	96
Anexo 21 – Tabela 17: Percentagem de indivíduos que contribuem para a obtenção da renda mensal do agregado familiar por estabelecimento de ensino	96
Anexo 22 – Tabela 18: Percentagem de sujeitos que usufruem da renda mensal do agregado familiar por estabelecimento de ensino	97
Anexo 23 – Tabela 19: Tipo de habitação e a sua distribuição entre os estabelecimentos de ensino	97
Anexo 24 – Tabela 20: Utilização dos meios de comunicação e informação	97
Anexo 25 – Tabela 21: Utilização dos meios de comunicação e informação e a sua distribuição pelos estabelecimentos de ensino	98

Anexo 26 – Tabela 22: Meios de comunicação e informação utilizados pelas famílias e a sua distribuição pelos estabelecimentos de ensino.	98
Anexo 27 – Tabela 23: Resultados globais do T.I.L.	99
Anexo 28 – Tabela 24: Resultados do teste de leitura por estabelecimento de ensino	100
Anexo 29 – Tabela 25: Percentagem de indivíduos em cada um dos percentis nos respectivos estabelecimentos de ensino	101
Anexo 30 – Tabela 26: Percentagem de elementos de cada género e o respectivo estabelecimento de ensino em cada percentil	102
Anexo 31 – Tabela 27: Comparação e distribuição entre as idades e percentis	102

## **ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS**

Figura 1 – Modelo de dupla via para a leitura em voz alta simplificado	28
--	----

## **RESUMO**

A Leitura é um processo cognitivo complexo que resulta da interacção entre o pensamento e a linguagem, e que se caracteriza pelo seu dinamismo em que influem factores de etiologia diversa. Sabemos que um bom domínio das habilidades de literacia se prevê determinante no desenvolvimento pessoal e social sustentável do sujeito.

Desenvolveu-se este estudo empírico, com o objectivo de analisar as proficiências de leitura e investigar até que ponto a aprendizagem e desenvolvimento desta competência sofre a influência do meio socioeconómico e cultural da família em que a criança se encontra inserida.

Neste sentido, foram avaliadas 38 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. Todas se encontravam a frequentar o 4º ano de escolaridade do ensino básico em duas escolas do conselho de Gondomar, sendo uma pertencente ao sector público e outra ao sector privado de ensino. Para aferir as competências de leitura foi aplicado o Teste de Idade de Leitura (T.I.L), de Sucena e Castro (2010). O estatuto socioeconómico e cultural familiar dos alunos intervenientes no estudo foi analisado através do preenchimento de um questionário socioeconómico que foi previamente entregue aos responsáveis das crianças.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que existe uma correlação positiva, contudo esta não é estatisticamente significativa entre o desempenho da leitura e o estatuto económico e cultural familiar. Concluindo assim, que os factores económicos e culturais familiares não são por si só preditivos de dificuldades de leitura, sendo apenas parte integrante de um conjunto de factores muito mais lato e complexo.

**Palavras – Chave:** Leitura; Dificuldades de Leitura; Estatuto Socioeconómico; T.I.L.

## ABSTRACT

Reading is a complex cognitive process that results from the interaction between thought and language and it is characterized by its dynamism with influencing factors of diverse aetiology. Literacy skills are extremely important for personal and social development.

This empirical study was developed in order to analyze reading proficiency and investigate how learning, and its development, is influenced by the cultural and socio-economic background of the child's family.

The study consisted of 38 children of both sexes, aged between 9 and 11 years old. They were all attending the fourth grade in two different schools of Gondomar: one being public and the other private. To evaluate the skills of reading it was applied a test adapted by Sucena and Castro (2010) which they called *Teste de Idade de Leitura* (T.I.L). The socioeconomic, cultural and familiar status of the students involved in the study was known after analysing a socio-economic questionnaire previously delivered to the children's family.

The results allowed us to conclude that there is a positive correlation but isn't statistically significant between the reading performance and the economic, cultural and familiar status. Therefore we can say that economic, cultural and familiar factors are not predictive of reading difficulties, but part of a series of factors much broader and complex.

**Keywords:** reading, reading difficulties, socioeconomic status, T.I.L.

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são consideradas actividades instrumentais básicas de extrema importância para o indivíduo. Através destas, adquirem-se novos conhecimentos e destrezas essenciais à construção do conhecimento e da personalidade individual. Sendo a leitura um alicerce da sociedade, uma vez que esta é promotora da libertação do pensamento e da prática do exercício da cidadania, parece-nos importante saber se existe ou não interferência do nível socioeconómico e cultural familiar na aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças. E se estas poderão de algum modo levar a criança a não encontrar as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, escolar e posteriormente laboral que os seus pares socioeconomicamente mais favorecidos.

É neste sentido que surge o nosso trabalho de investigação, subordinado ao tema “ A influência do nível socioeconómico no desempenho da leitura”, se compromete a alcançar os seguintes objectivos: Determinar se o atraso no desenvolvimento psicomotor, influencia a aquisição das competências leitoras; Aferir se as dificuldades ao nível do discurso, influem na aquisição na aprendizagem das habilidades de leitura; Determinar em que medida o nível de extensão do agregado familiar é preponderante na aquisição da leitura; Investigar a relevância do ambiente familiar na capacidade de aprendizagem da leitura por parte da criança; Saber em que ponto o nível de instrução do agregado familiar pode ser influenciador e determinante na aquisição da leitura por parte da criança e por fim aferir se a renda mensal do agregado familiar exerce alguma influência sobre a capacidade de aprendizagem da leitura da criança.

No sentido de responder do modo mais completo e detalhado possível aos objectivos anteriormente enunciados, optamos por utilizar uma metodologia de investigação direccionada para a compreensão das diferenças existentes nas habilidades de leitura entre alunos provenientes de meios socioeconómicos e culturais mais abastados e alunos que provém de estatutos socioeconómicos e culturais menos favorecidos. Seguimos portanto, uma modalidade de investigação voltada para a compreensão e predição de fenómenos por intermédio da enunciação de hipóteses sobre as analogias entre as variáveis, ou seja, uma modalidade denominada de quantitativo correlacional.

Assim, seleccionamos uma amostra de 38 indivíduos, 22 dos quais do sexo feminino, e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Todos os indivíduos se encontravam a frequentar o 4º ano de escolaridade no ano lectivo de 2010/2011, em dois estabelecimentos de ensino, um público e outro privado na zona geográfica de Gondomar.

Como instrumentos de avaliação foram utilizados, um questionário socioeconómico, com questões maioritariamente fechadas e com e com um tempo de preenchimento de 5 minutos, e o Teste de Idade de Leitura (T.I.L.) de Sucena e Castro (2010).

Este teste permite constituir uma analogia entre o nível de leitura de uma dada criança, e o nível de leitura esperado para a sua idade cronológica, além de servir de base a um diagnóstico inicial das dificuldades de leitura.

Os resultados obtidos com este trabalho permitiram-nos concluir que existe uma correlação positiva, contudo esta não é estatisticamente significativa entre o desempenho da leitura e o estatuto económico e cultural familiar.

## **Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I – Aquisições prévias à leitura**

#### **1.1. Comunicação, linguagem, língua e fala**

Sim – Sim (1998), afirma que o ser humano é na sua essência um comunicador. A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais. Entende-se por comunicação o processo activo de permuta de informação entre dois ou mais colocutores. Este processo conjectura a existência de três fases fundamentais e imprescindíveis; são elas a codificação, em que a intenção do individuo em comunicar é transformada num código que é familiar ao(s) interlocutor(es); a transmissão, fase na qual a mensagem é enviada ao (s) parceiro(s) comunicativo(s) e a descodificação, em que o receptor decifra a mensagem enviada pelo interlocutor.

São distintos os modos pelos quais podemos estabelecer a comunicação uns com os outros. De entre todas as formas de comunicação que podem ser usadas pelo ser humano durante o acto comunicativo, a comunicação verbal é a mais elaborada do sistema linguístico e o mais intrincado dos códigos. O comunicador possui ainda à sua disposição diversos mecanismos de apoio que conferem maior personalidade e expressividade à mensagem. A sua principal função é a de reforçar, clarificar ou distorcer a mensagem que está a ser difundida. Existem dois tipos de mecanismos, os denominados mecanismos extralinguísticos (dos quais fazem parte os gestos, postura corporal e expressão facial) e os mecanismos paralinguísticos (que englobam a entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções). (Sim-Sim, 1998, pp.22-25)

De acordo com Cunha e Cintra (2006 p.1), a linguagem é um contíguo intrincado de métodos, resultantes de uma actividade psíquica profundamente determinada pela vida social que torna exequível a obtenção e o emprego correcto de uma língua qualquer. O termo é empregue para cognominar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os sujeitos.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), explicam que as crianças assim como os adultos, servem-se da linguagem oral com intenções e intuítos diversos, partindo delas a diligência da interacção, ou adoptando a vez nas interacções indicadas por outrem, não apenas em contexto lúdico, mas, também, para resolver problemas resultantes da sua participação em actividades do dia-a-dia, nos diversos contextos que frequenta.

A língua por sua vez é descrita por Cunha e Cintra (2006) como um processo gramatical referente a um determinado conjunto de indivíduos. É a representação da consciência de uma comunidade, sendo o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age.

A língua adquirida de modo natural e espontâneo no seio de uma determinada colectividade linguística é definida como língua materna. É a língua materna no modo oral que é adquirida durante toda a infância. Esta aquisição linguística implica que o indivíduo seja capaz de apreender as regras específicas da língua (forma, conteúdo e uso). A eficácia com que empregamos a língua da comunidade a que pertencemos (nas suas vertentes oral e escrita), é condição delimitadora na difusão dos proveitos individuais, assim como do sucesso conseguido (escolar, incluído).

Como nos refere Sim-Sim (1998), a língua adquirida de modo natural e espontâneo no seio de uma determinada colectividade linguística é definida como língua materna. É a língua materna no modo oral que é adquirida durante toda a infância. Esta aquisição linguística implica que o indivíduo seja capaz de apreender as regras específicas da língua (forma, conteúdo e uso). A eficácia com que empregamos a língua da comunidade a que pertencemos (nas suas vertentes oral e escrita), é condição delimitadora na difusão dos proveitos individuais, assim como do sucesso conseguido (escolar, incluído).

Bernstein e Tiegerman (1993) declaram que a fala é um dos modos afeitos na comunicação. É um modo verbal - oral de difundir mensagens e compreende uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), efectuada através do processo de articulação de sons.

Resumindo, a comunicação é fundamental no desenvolvimento sustentável e adequado da criança. A interacção verbal é o meio mais elaborado e favorecido da interacção comunicativa é através dela que a criança adquire a língua materna e conjuntamente, pensa simbolicamente e apreende sobre o real, físico, social e afectivo. É no entanto imprescindível que haja nesta troca comunicativa a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto), criando assim oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levam ao desejo e à necessidade de comunicar. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.29)

## **1.2. Períodos de aquisição da linguagem**

*“Ao falarmos de aquisição da linguagem estamos a referir-nos ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.”* (Sim-Sim, 1998, p.28)

Sim-Sim (1998) afirma que embora a criança esteja geneticamente apta para ouvir e produzir fala no momento do seu nascimento, tal não significa que nasça a falar. Assim, são definidos dois períodos para a aquisição da linguagem: o período pré-linguístico e o período linguístico.

O primeiro ano de vida da criança é uma etapa fundamental do desenvolvimento da criança. Sendo considerada por muitos autores como uma fase universal, isto é, durante este período todos os bebés têm um desenvolvimento linguístico análogo, independentemente da sua cultura e do seu código linguístico. As rotinas diárias entre o bebé e o seu cuidador assumem um papel fulcral no desenvolvimento da linguagem, pois actuam como referências sólidas que lhe darão segurança e bem-estar psicoafectivos, incluindo modelos linguísticos que auxiliam a compreensão da situação vivida. O papel do adulto nas fases mais precoces do desenvolvimento linguístico é de suma importância na medida em que interpreta as produções da criança e assegura o seu desenvolvimento linguístico futuro. (Rigolet, 2000, pp.21 - 23).

O período pré-linguístico caracteriza-se, segundo Sim-Sim (1998) pela construção das bases comunicativas entre o bebé e os que o rodeiam. Através das vocalizações e do

desenvolvimento das habilidades de discriminação auditiva que irão posteriormente possibilitar a distinção dos sons da fala humana.

Rigolet (2000), Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que o padrão comunicativo da criança nas primeiras semanas fora do útero materno é extremamente reduzido, exprimindo-se apenas através do choro reflexo, que exprime unicamente o seu desconforto. O bebé irá comunicar com o seu cuidador a partir de barulhos fisiológicos, como os de sucção, os soluços, os espirros, os suspiros ou os arrotos. A partir da oitava semana de vida, o bebé irá torna-se mais responsivo e sociável. É nesta fase que surgem os arrulhos e os sorrisos intencionais. Posteriormente surgirá a fase do palreio acompanhado de gestos sociais convencionais, representacionais e simbólicos, que integram o chamado período pré-linguístico. O período da lalação estende-se até aos nove, dez meses e é caracterizada por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (Consoante/vogal/consoante/vogal). Por volta dos dez meses a criança começa a atribuir significado às produções sonoras, e é assim que surgem as primeiras palavras, dando-se assim início ao período linguístico.

Assim, na conclusão do primeiro ano de vida a criança depreende frases simples e produz palavras isoladas (ex. água). Efectua produções vocálicas para fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar e exclamar.

Aos dezoito meses o discurso da criança é telegráfico (utiliza duas a três palavras por frase, ex: “Mamã dá papa”), cumpre ordens simples (como “dá a bola”), e compreende algumas dezenas de palavras. No domínio pragmático é capaz de fazer pedidos, perguntas e de dar ordens. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.26)

Entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, o aprendiz de falante irá reconhecer e adquirir e todos os fonemas que constituem a sua língua materna. No que concerne ao desenvolvimento fonológico, possuirá competências para controlar o volume, o ritmo e a intensidade da sua voz na troca comunicativa. No domínio da semântica e da sintaxe, a criança estará neste momento apta a compreender centenas de palavras e produzir outras tantas. Será capaz de produzir frases utilizando pronomes, fazendo uso das flexões nominais e verbais e ainda respeitar as regras básicas da concordância.

Relativamente à componente pragmática, a criança será competente a realizar pedidos, perguntas, dar ordens, fazer chantagens e até mesmo contar mentiras. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.26)

Aos cinco anos e em vias de entrar no primeiro ciclo, a criança já desfruta de um completo domínio articulatório. Goza de um conhecimento passivo de cerca de vinte e cinco mil palavras, e um vocabulário activo de duas mil e quinhentas palavras. Além disso, compreende e produz frases simples e complexas. Na pragmática, destacam-se a melhoria nas interacções conversacionais (passa a empregar formas de delicadeza e subtilidade nos enunciados que realiza). (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.26)

Até à puberdade, a criança terá ainda um longo caminho a percorrer no sentido do enriquecimento linguístico. Nomeadamente no domínio da semântica, da pragmática e da morfossíntaxe. O início do percurso escolar irá potenciar o domínio das estruturas gramaticais complexas, o enriquecimento lexical e ainda o domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde o individuo convive. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.26).

### **1.3. Teorias de aquisição da linguagem**

A linguagem adopta uma importância sem precedentes no desenvolvimento cognitivo e social da criança. É fundamental promover o desenvolvimento desta competência desde terna idade, no sentido de ajudar a criança a evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios que lhe são propostos. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais abundantes forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se constituem ao principiante e maiores serão as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (Sim-Sim, Silva e Nunes 2008, pp.30 – 31).

Ao falar em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às transformações qualitativas e quantitativas que se irão outorgar no transcorrer do conhecimento linguístico, desde o nascimento até à vida adulta. O desenvolvimento da linguagem, efectua-se de modo articulado e holístico. Ou seja, todas as componentes da linguagem (semântica, fonologia, morfossíntaxe e pragmática) são apreendidas em simultâneo e

indissociáveis umas das outras, já que para um domínio correcto da linguagem, a criança deve dominar e manipular todas as componentes de modo integrado. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.13)

Sim-Sim (1998), declara que adquirir e desenvolver a linguagem significa prosperar dum estado zero do conhecimento linguístico até à mestria adulta. As capacidades inatas, a influência do meio e as capacidades mentais são as três grandes fontes que têm sustentado as teorias que pretendem aclarar o modo como num curto espaço de tempo, dominamos um dos sistemas mais rebuscados do conhecimento humano, a linguagem. Em seguida serão apresentadas quatro das teorias de aquisição da linguagem mais difundidas.

### **Teoria Behaviorista**

Para o behaviorismo, teoria da qual Skinner<sup>1</sup> é o maior tutor, a criança adquire a linguagem através da interacção com o meio que a rodeia, reproduzindo tudo o que presencia à sua volta. Para além da relevância atribuída ao meio, esta teoria entende o papel dos pais como determinante durante o processo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento linguístico depende unicamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática e não pela programação genética ou pelas competências cognitivas do indivíduo. À luz do behaviorismo, o desenvolvimento linguístico é tido como uma progressão que se inicia com a produção aleatória de sons até à comunicação verbal estruturada, conseguida por meio da imitação, que só se torna praticável por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço. (Sim – Sim, 1998, pp. 298 - 300)

### **Inatismo linguístico**

Noam Chomsky<sup>2</sup>, defensor do inatismo linguístico, sustenta que a criança possui uma predisposição genética inata para a aquisição da linguagem, isto é, está biológica e geneticamente programada para a adquirir. Contudo, este conhecimento inato só é

---

<sup>1</sup> Psicólogo Americano, foi um dos pioneiros na psicologia experimental e o principal defensor da teoria Behaviorista.

<sup>2</sup> Linguista, filósofo e activista político Americano. O Seu nome está associado à criação da gramática generativa transformacional, uma abordagem que revolucionou os estudos no domínio da linguística teórica.

impulsionado na convivência com o outro, actuando a partir de sentenças e concebendo como consequência a gramática da língua a que é exposta. Para os inatistas existe portanto, uma universalidade na aquisição da linguagem. Independentemente do código linguístico, todas as crianças obtêm a linguagem de igual modo graças aos mecanismos específicos da mente para a adquirir. (Sim – Sim, 1998, pp. 301 - 303)

### **Primado da Cognição**

Jean Piaget<sup>3</sup>, o maior representante desta perspectiva, e pressupõe a vinculação da linguagem e da cognição, ou seja a aquisição e o desenvolvimento da linguagem prosperam a partir do raciocínio da criança. Assim, o indivíduo adquire conhecimento através das experiências vivenciadas com o mundo exterior, ao interagir e reagir com ele no momento da troca comunicativa, classificando-o e relacionando – o com a sua língua materna. A interacção social não basta para que se adquiram competências linguísticas. Pelo contrário é necessário, que a criança tenha maturidade para ser capaz de compreender os conteúdos que lhe estão a ser transmitidos pelos seu parceiros sociais. (Sim – Sim, 1998, pp. 303 - 305)

### **Interaccionismo Social**

Del Ré (S/D), propõe que a construção do conhecimento se faça primeiramente, a partir da interacção da criança com o mundo físico e, em seguida, através das trocas comunicativas realizadas entre a criança e o adulto. É neste contexto que surge a perspectiva interaccionista. Nesta perspectiva, as estruturas de acção e de atenção do indivíduo repercutem-se nas estruturas linguísticas e, à medida que a criança vai progressivamente subjungando essas estruturas, através do processo de interacção do qual o adulto tem um papel activo, a linguagem vai sendo adquirida.

É na interacção verbal, isto é, no diálogo que a criança estabelece com o adulto, que surge o interaccionismo social, proposto por Vygotsky<sup>4</sup>. Este assume que todo o conhecimento linguístico possui uma origem social externa, edificando-se por

---

<sup>3</sup> Foi um epistemologista suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

<sup>4</sup> Foi um psicólogo Russo. Pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interacções sociais e das condições de vida.

intermédio da aprendizagem nas relações com os outros. É durante esta interacção com o outro que a criança aprende aquilo que em breve deverá ser capaz de realizar sozinha. A aquisição destas habilidades depende da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na chamada zona de desenvolvimento proximal. Esta é denominada como uma fase de transição entre aquilo que a criança é capaz de efectuar sozinha e o que ainda não é competente para realizar por si só, mas pode fazê-lo com a assistência de alguém mais experiente, como os pais, o professor, o educador, os familiares, ou até mesmo colegas ou amigos mais velhos. (Del Ré, S/D, pp. 9 – 12)

## **Capítulo II – Leitura e dificuldades de leitura**

### **2.1. Definição de leitura**

A leitura é um método complexo instituído por distintos processos psicológicos de desiguais níveis que se principiam com um estímulo visual, possibilitando a compreensão do texto através de uma actuação global e coordenada. (Citoler e Sanz 1997). Trata-se de uma habilidade excepcional e peculiar do ser humano, mas decididamente não natural. É aprendida durante a infância e faz parte da nossa existência enquanto seres civilizados. (Shaywitz, 2006).

Castro e Gomes (2000), afirmam que para ter sucesso na aprendizagem da leitura é necessário que o sujeito possua *um conjunto de ferramentas cognitivas específicas, que se destinam a elaborar uma representação linguística a partir do material impresso.*”

Um conceito que surge na sequência do processo de leitura é a compreensão. Enquanto o processo de leitura impõe procedimentos específicos de reconhecimento e de conversão de sinais gráficos em figurações mentais, a função da leitura é, usualmente, a de compreensão. *“Lê-se para saber coisas, para perceber o texto, para apreender o que alguém redigiu. No entanto, os processos usados para a compreensão são gerais: tanto servem para compreender a escrita como para compreender uma mensagem falada.”* (Castro e Gomes, 2000, p.119)

*“A compreensão transcende a leitura e faz-se graças a processos mentais gerais, que não estão estritamente dependentes da leitura. A leitura e compreensão não se equivalem. Embora na situação paradigmática a leitura seja a via para a compreensão”* (Castro e Gomes, 2000, p.119)

Castro e Gomes (2000), atestam que para ler é essencial que o indivíduo seja capaz de associar as formas gráficas das palavras às formas faladas das mesmas, já que estas obedecem a convenções. No caso da escrita alfabética, fixa-se uma convenção grafema-fonema, ou seja, a cada letra do alfabeto português corresponde-lhe um som. No entanto nem sempre é praticável estabelecer correspondências um-para-um entre unidades gráficas e fonémicas. Assim, admite-se que haja alguma variabilidade nestas correspondências. As ortografias podem ser qualificadas quanto ao seu grau de transparência, isto é, quanto ao que deixam vislumbrar a cadeia de fala. Podendo deste modo ser classificadas num eixo que vai de um extremo qualificado como transparente a outro extremo dito opaco. O espanhol é um bom modelo de uma língua transparente, já que existe uma clara analogia entre a forma escrita e a forma falada da língua. Por outro lado, na língua Inglesa, não é possível estabelecer uma correspondência entre grafema/ fonema sendo esta classificada como uma ortografia opaca ou profunda.

Assim, admite-se que haja alguma variabilidade nestas correspondências. As ortografias podem ser qualificadas quanto ao seu grau de transparência, isto é, quanto ao que deixam vislumbrar a cadeia de fala. Podendo deste modo ser classificadas num eixo que vai de um extremo qualificado como transparente a outro extremo dito opaco. O espanhol é um bom modelo de uma língua transparente, já que existe uma clara analogia entre a forma escrita e a forma falada da língua. Por outro lado, na língua Inglesa, não é possível estabelecer uma correspondência entre grafema/ fonema sendo esta classificada como uma ortografia opaca ou profunda.

Considerando o eixo anteriormente referido, podemos dizer que a Língua Portuguesa embora não sendo uma língua totalmente transparente como o espanhol, também não é completamente opaca como o Inglês. Ocupando assim uma posição intermédia, recaindo mais sobre o pólo transparente do que o pólo opaco.

Ainda de acordo com Castro e Gomes (2000), A consoante “z” tanto pode ser expressa através da letra “z”, como pela “s”. Já que de acordo com as normas de ortografia do

Português, sempre que a letra “s” se encontrar entre vogais lê-se como “z”. Do mesmo modo, a letra “x”, pode ser lida de quatro modos distintos (“oxalá; exame; anexo e auxílio”) relatando assim uma irregularidade já que não pode ser traduzida através de regras ortográficas específicas. No entanto existem em Português alguns fonemas que correspondem sempre ao seu grafema, como no caso da consoante “f”, uma vez escrito “f” será sempre lido como “f”.

Castro e Gomes (2000), certificam que crianças que aprendem ortografias transparentes, adquirem com maior rapidez a mestria da leitura.

Para Sucena e Castro (2010), as crianças Portuguesas exibiram menor rapidez na aprendizagem da leitura quando confrontadas a crianças que aprendiam ortografias mais transparentes, como o espanhol, o alemão ou o italiano. Por outro lado os leitores portugueses desenvolveram mais rapidamente as capacidades leitoras do que as crianças inglesas. No entanto não nos podemos esquecer que a transparência da ortografia não é o único factor que intervém na aprendizagem da leitura. Como tal devemos ter em conta o sistema educativo em que a criança se encontra inserida, bem como as questões culturais e sociais a ela inerentes.

## **2.2. Erros de leitura**

A opacidade da língua, as regras contextuais e as suas irregularidades, podem fazer com que o leitor leve mais tempo a apoderar-se da ortografia, e é nesta altura que surgem os erros de leitura, que Castro e Gomes (2000), classificam em quatro tipos:

**Erro Global:** Denominam-se como globais, aqueles em que o erro recai sobre mais do que um segmento ortográfico. Este tipo de erro surge em palavras e em pseudopalavras, podendo ocorrer devido às semelhanças fonéticas e visuais das palavras alvo com as que são lidas pelo leitor. Uma vez que não subjuga o sistema ortográfico da língua, a criança procura no seu léxico ortográfico uma palavra que se assemelhe visualmente àquela que não é capaz de ler. Isto no caso das palavras. Nas pseudopalavras a criança efectua uma conversão grafema-fonema. De acordo com as autoras supracitadas, este tipo de erros é

mais comum em crianças que se encontram em fases mais precoces da aprendizagem da leitura.

**Conversão Inadmissível:** A conversão inadmissível relata os erros que não são possíveis ocorrer tendo em conta a ortografia da língua portuguesa. Consideremos o exemplo Concerto/ Conzerto. Nunca em Português a letra “c” poderia ser lida como “z”.

**Erro de Contexto:** Os erros contextuais sucedem quando a criança não é ainda capaz de subjugar regras contextuais, o que geralmente ocorre em fases mais precoces da aprendizagem da leitura. A letra “r” em posição intervocálica só poderá ser lida como um /r/ brando (Exemplo: Arrado/arado).

**Conversão Irregular:** Os erros de conversão irregular estão associados à presença de irregularidades da língua, não havendo qualquer transgressão explícita da ortografia. Por exemplo na palavra “leque”, a vogal “e” é lida como “é” e não como “ê”. Este tipo de erros são os últimos a extinguir-se, precisamente porque é necessário que a criança assimile primeiro a ortografia irregular das palavras, memorizando-as e integrando-as posteriormente no seu léxico ortográfico. Tendo em conta o modelo de dupla via de processamento da linguagem, as palavras de ortografia irregular deverão ser lidas através da via lexical, por meio da conversão grafema-fonema. Quando surgem erros de regularização, apreendemos que a leitura foi realizada pela via fonológica, isto é não passou pelo sistema lexical da criança.

**Erros de Omissão e/ou Adição:** Neste tipo de erro a criança tende a acrescentar ou omitir determinados segmentos das palavras. (Exemplo: sale para sal; for para flor). É frequente a ocorrência desta espécie de erros até ao final do 1º ciclo do ensino básico.

Em síntese, existe uma evidente progressão na leitura de palavras. Os erros passam de globais em fases mais precoces da aprendizagem para erros de conversão grafema-fonema em fases de maior mestria da leitura. Além disso os erros de contexto e de regularização vão-se dissipando à medida que a criança vai integrando as regras de contexto e de regularidade da língua.

### **2. 3. Leitura Silenciosa**

A Leitura silenciosa é aquela que mais se pratica, é realizada individualmente, e é também aquela em que se adquire maior consciência acerca do conteúdo do texto, do qual o leitor encontra e extrai verdadeiramente o significado. (Syder, 2009, p.18)

Esta leitura pode-se realizar em qualquer circunstância do nosso quotidiano, uma vez que mesmo de forma involuntária, estamos a ler silenciosamente. Quando, por exemplo, andamos na rua e avistamos um cartaz ou um letreiro, imediatamente lomo-lo em voz baixa, interiormente, é uma acção que não somos capazes de evitar. Ao longo da nossa vida e no decorrer da nossa actividade diária estamos sempre a praticar a leitura silenciosa. (Syder, 2009, p.19)

Antão (1997, p.46) por sua vez, advoga que a leitura silenciosa é sempre um bom pretexto para estimar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. Por outro lado, este tipo de leitura torna-se útil no sentido em que possibilita determinar o momento em que o leitor está apto a recorrer à leitura como auxiliar eficaz do estudo ou da investigação. Além disso, apenas a leitura silenciosa consente a leitura rápida, uma vez que a mesma em voz alta implica a pronúncia de vocábulos, o que é um processo moroso do que apenas visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao seu respectivo significado.

### **2.4. Requisitos necessários para a aprendizagem da leitura**

Sim – Sim (1998) e Castro e Gomes (2000) declaram que aprender a ler e a escrever envolve uma multiplicidade de aquisições. A aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente condicionada ao domínio do código oral. A linguagem oral com que a criança inicia a escolaridade é a base da linguagem escrita com que passará a confrontar-se.

Neste sentido parece-nos importante saber quais as competências que a criança deverá ter adquiridas para que possa iniciar a aquisição da leitura, já que uma boa mestria das

vertentes oral e escrita da língua é essencial no desempenho da maioria das profissões actuais e uma fonte fundamental na educação permanente.

### **Desenvolvimento cognitivo e idade**

Desde cedo que a criança se inicia na descoberta do mundo à sua volta. Comunicando e explorando activamente tudo e todos os que a rodeiam. É nesta exploração que a criança se descobre e descobre as pessoas e os objectos a que posteriormente irá atribuir significado. É a partir desta descoberta progressiva que a criança começará a perceber que exerce influência sobre o mundo que a envolve, e é a partir deste momento que irá começar a desenvolver a linguagem intencional, chamando à atenção do seu cuidador para satisfazer as suas necessidades e desejos. Podemos assim verificar que a representação simbólica e a capacidade de manipular meios para atingir determinados fins, representam os antecedentes mais imediatos para a utilização da linguagem. (Viana, 2002, pp. 22-24)

### **Bom domínio da linguagem oral**

Quando a criança apresenta desde logo um bom domínio da linguagem oral, evidencia que se encontra numa posição favorável para posteriormente vir a adquirir a leitura e a escrita. Ao conhecer o significado e o modo como determinada palavra soa, é mais fácil à criança adquirir competências de leitura e escrita. Através da leitura, o aprendiz de leitor irá sedimentar conceitos antigos e adquirir outros novos, como a forma escrita da palavra que se irá enquadrar em conhecimentos pré-existentes. (Castro e Gomes, 2000 p.126)

Por outro lado, o leitor principiante que evidencia um fraco domínio da linguagem oral, terá que adquirir todos os conceitos de uma só vez. Além da forma escrita da palavra, também a palavra falada, o seu significado e o modo como soa, o que torna este processo mais difícil e moroso para a criança. (Castro e Gomes, 2000 p.126)

Sim-Sim, (1995 *cit in* Viana, 2002) explica que quando a criança manifesta um domínio débil do código oral, irá ter implicações ao nível da compreensão dos enunciados.

## **Atenção**

Para ler é imprescindível que o aprendiz de leitor preste atenção às formas gráficas. O sujeito deve ser capaz de focar a sua atenção no papel e também ser selectivo, isto é, não se deverá distrair com ruídos mínimos, como o virar de uma folha por exemplo. (Castro e Gomes, 2000, p.125)

Quando uma criança não está acostumada a focar a sua atenção, terá certamente maiores implicações na aprendizagem da leitura, do que outra criança que já possui essa capacidade. (Castro e Gomes, 2000, p.125)

## **Conhecimento lexical e sintáctico**

Entende-se por consciência sintáctica a competência para julgar gramaticalmente um enunciado, corrigindo-o e justificando-o. O conhecimento manifesto de que uma frase está ou não em concordância com as normas sintácticas da língua procede do domínio implícito da estrutura em causa e das capacidades de reflexão do sujeito. (Sim-Sim, 1998, p.241).

A criança que desfruta um bom domínio do código falado, possui maiores recursos cognitivos e de energia para adquirir um léxico ortográfico, quando comparada com outra com um desenvolvimento linguístico mais deficitário. Uma vez que esta última terá a sua atenção e capacidades cognitivas partilhadas entre a aquisição dos léxicos fonológico e ortográfico, bem como do sistema semântico. “ (...) *A primeira conhece palavras e vai-lhes juntar uma peça nova – a forma escrita. A segunda, terá de aprender tudo de novo na palavra. (...)*” (Castro e Gomes, 2000, p.126)

Do mesmo modo, a mestria da sintaxe, poderá facilitar a aprendizagem da leitura. Conhecer as palavras, sobretudo as palavras funcionais e o seu papel na frase é meio caminho andado para a aquisição competente desta capacidade. (Castro e Gomes, 2000, p.126)

Assim, Viana (2002) refere que o conhecimento sintáctico se reporta à posse do vocabulário e à sua utilização. Uma vez que o léxico é reflexo de conhecimento e aptidão verbal, quanto maior e melhor for o vocabulário activo e passivo da criança, maiores serão as probabilidades de se tornar um bom leitor, uma vez que deste modo, estão aptos para conhecer mais palavras nos textos que encontram. Além disso, estará mais apta para apreender o significado das palavras, o que por sua vez conduzirá a uma melhor compreensão dos conteúdos orais e escritos. Por outro lado, o conhecimento e domínio da sintaxe é um indicador de extrema relevância, que denuncia conhecimento e faculta a oportunidade do leitor se auto-monitorizar na compreensão do enunciado, no entendimento e na apreensão das correspondências grafema-fonema sendo ainda um facilitador no acesso à significação dos conceitos lidos. Dentro desta competência é possível seleccionar um conjunto de sub-competências que se têm revelado importantes no domínio das competências de leitura, especificamente o conhecimento lexical, a rapidez de evocação lexical; a compreensão semântica; o domínio das relações gramaticais e finalmente a consciência segmental da língua.

As competências linguísticas enumeradas só se desenvolvem e são actualizadas quando a criança utiliza activamente a linguagem ao interagir com o meio que a cerca. Através da leitura esta base linguística poderá ser actualizada e potencializada.

Do mesmo modo, Vellutino (1987 *cit in* Viana, 2002), cita que as dificuldades de leitura assentam em problemas mais ou menos ténues de linguagem. Esta subtilidade está relacionada com a forma como a informação é linguisticamente processada bem como com a qualidade da base linguística. O autor supracitado afirma ainda que os maus leitores exibem défices linguísticos, designadamente ao nível do vocabulário e da sintaxe.

Deste modo, podemos dizer que, o domínio da sintaxe é fundamental no processo de apropriação da leitura, já que esta desempenha um papel determinante enquanto extractor de significado, uma vez que facilita o acesso ao sentido. (Viana, 2002, p.35)

## **Consciência linguística**

De todos os factores indispensáveis durante o processo de aquisição da linguagem (sendo esta a nível oral ou escrito), destaca-se a consciência linguística, que é definida como a capacidade que o indivíduo tem de reflectir sobre a sua língua. Para que esta se possa desenvolver, é, antes de mais, imprescindível que o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade. É através deste conhecimento sobre os fonemas da língua que a criança é, desde cedo, capaz de detectar erros no discurso. A capacidade de reflectir acerca da língua manifesta-se por volta dos dois anos de idade. As observações acerca da pronúncia de determinadas palavras ou sotaque de certas pessoas; os exercícios de treino de pronúncia de fonemas recém adquiridos ou a invenção de rimas são, de acordo com Clark, 1978; Marshall e Morton, 1978; Mattingly, 1984 (*cit in* Viana 2002 p. 35), indícios de actividade metalinguística. É frequente haver equívocos entre os conceitos de consciência linguística e consciência metalinguística. Assim, Titone, (1988 *cit in* Viana 2002 p. 37) destriça os dois conceitos referindo-se à consciência linguística como um conhecimento implícito das funções e do funcionamento da língua. Estando metalinguística relacionada com o conhecimento explícito das características e funções da linguagem. Conhecimento este que poderá ser generalizado e alargado a outras línguas.

Ao falar de metalinguagem estamos, obviamente, a reportar-nos à habilidade que um sujeito possui de se descentrar face à linguagem que usa. Esta habilidade atinge o seu expoente máximo aquando da aprendizagem da leitura e da escrita, por volta dos sete anos de idade. Uma vez que esta aprendizagem irá recrutar habilidades fonológicas, sintácticas, e de análise textual. (Viana, 2002, p.37)

*(...) A consciência linguística exige níveis de elaboração elevados, o grau de consciência varia de acordo com a idade do sujeito e com o nível de mestria da língua. (...) As aprendizagens escolares, particularmente da leitura e da escrita, vão exigir o funcionamento da consciência linguística da criança e, simultaneamente facilitar o desenvolvimento desta capacidade (...)* (Sim-Sim, 1998, p. 215)

## **Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe**

A capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe é expressa sempre que a criança é competente para corrigir frases agramaticais, situação que ocorre por volta dos cinco/seis anos. Quando a criança corrige agramaticalidades evidencia um controlo que é considerado como precursor de uma consciência meta-sintáctica, no entanto tal não demonstra que a criança seja capaz de aplicar ou realizar uma análise consciente das normas gramaticais da sua língua materna, pois de acordo com Berthoud-Papadopoulou e Sinclair (1983) e Bialystok (1986 *cit in* Viana 2002), a criança só adquire tal competência entre os seis e os oito anos de idade. O domínio correcto da sintaxe juntamente com o uso adequado da consciência fonológica, exercem uma grande influência na aquisição e desenvolvimento sustentável das habilidades leitoras. (Viana, 2002, p. 42).

Sim-Sim (1998) Refere que a aptidão para julgar a correcção frásica de um determinado enunciado pondera uma classificação que vai desde o afastamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta, até ao esclarecimento da razão da correcção realizada pelo sujeito. Considera ainda, que apesar de antes da entrada para a escola, a criança já estar sensibilizada para a estrutura sintáctica, só a partir dos seis/sete, estas competências se evidenciam de modo coerente e sistemático.

Enquanto a consciência fonológica se prevê essencial na aquisição de correspondência entre letra e som, a consciência sintáctica facilita o processo de descodificação e compreensão da leitura. (Sim – Sim, 1998, p. 234)

## **Consciência fonológica**

*“ (...) A sensibilidade aos aspectos fonológicos da fala facilita não só a leitura de palavras isoladas, mas também a compreensão.”* (Castro e Gomes, 2000, p.127)

As crianças descobrem e apoderam-se do sistema linguístico em que se inserem, à medida que adquirem e desenvolvem a linguagem. Para aprender a ler e a escrever correctamente a criança necessita de perceber que a língua é formada por unidades

linguísticas mínimas (fonemas) e que as letras do alfabeto (grafemas) afiguram essas mesmas unidades (Freitas, Alves & Costa, 2007) Deste modo, é possível apreender a existência de uma conexão entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência fonológica, é tida como o conhecimento que possibilita ao indivíduo identificar e analisar de modo entendedor, as unidades sonoras de determinada língua, assim como, as suas regras de distribuição e sequência do sistema de sons. A consciência fonológica implica que o sujeito tenha de modo voluntário, a competência para conceder atenção aos sons da fala e não aos significados dos enunciados. (Sim-Sim, 1998, p. 225)

Gombert (1990 *cit in* Viana, 2002), explica a consciência fonológica como sendo uma aptidão do sujeito para identificar e manipular as componentes fonológicas das unidades linguísticas de modo voluntário e controlado.

*“A consciência de que as palavras contém sílabas e fonemas é a base da passagem das actividades linguísticas de cariz primário, falar e ouvir falar, para actividades secundárias, como é o caso da leitura e da escrita.”* (Sim-Sim, 1998, p.234)

Assim como nos refere Sim-Sim (1998), ter consciência sobre os sons da língua e ser capaz de os manipular de modo eficaz é meio caminho andado para que a criança venha a adquirir as habilidades de literacia de modo rápido e eficaz. No entanto se existem competências que têm que ser adquiridas antes de se iniciar o processo de alfabetização, outros só se desenvolvem após o desencadear deste. Dentro dos processos que se antecipam à aprendizagem da leitura, salientamos o reconhecimento e a prática da rima e a consciencialização para a sílaba. Esta última, assim como a consciência para a palavra são de fácil acesso e requerem que a criança tome atenção e seja capaz de isolar segmentos de contextos mais amplos. A capacidade de segmentar e manipular unidades silábicas previamente à entrada para a escola é determinante para o sucesso da aprendizagem da leitura.

Por outro lado, e contrariamente à consciência silábica, a consciência acerca dos fonemas, beneficia do processo de aprendizagem da leitura, uma vez que só resulta quando acompanhado da representação gráfica, beneficiando deste modo não só a consciência fonémica como também a leitura. Ou seja, para a criança dominar completamente a consciência fonémica é necessário que possua conhecimento acerca das letras que compõem o alfabeto da sua língua materna. (Sim-Sim, 1998, p.235)

A leitura é então uma competência adquirida através de uma aprendizagem explícita e a capacidade de consciência fonológica, em conjunto com outros factores, contribuem para o sucesso da sua aquisição. Por outro lado, a consciência fonológica poderá beneficiar com o desenvolvimento cognitivo em geral e com o aumento do nível da leitura (Reis et al, 2010, p.3127).

Podemos então afirmar que o aperfeiçoamento das competências metalinguísticas “(...) *beneficia grandemente do ensino explícito e reflecte-se directamente na aprendizagem dos usos secundários da língua, a leitura e a expressão escrita (...)*”. (Sim-Sim, 1998, p.248)

## **Memória**

A memória de trabalho, assim como o processamento fonológico e a consciência sintáctica, é um aspecto cognitivo que está intimamente relacionado com as habilidades de leitura. (Cruz, 2007, p. 186)

Citando Swanson (1994 *cit in* Cruz, 2007), os problemas na memória de trabalho podem explicar as dificuldades na leitura de palavras que os maus leitores evidenciam.

A memória é um aspecto cognitivo de suma importância neste processo complexo que é a leitura. A criança necessitará da memória para não se esquecer das formas visuais ou das palavras que vai reconhecendo ao longo do tempo. (Cruz, 2007, p. 186)

*“(...) Mesmo um leitor hábil pode ter dificuldades em compreender uma frase muito comprida, por ter perdido o princípio da frase ao chegar ao fim. Este aspecto da memória pode ser crítico no caso de um leitor principiante, que decifra as palavras menos conhecidas através da soletração. (...) Este aspecto da*

*memória, conhecido na literatura especializada por memória operatória, é também crucial para a leitura.*” (Castro e Gomes, 2000, p. 125)

### **Reconhecimento de formas gráficas**

Ser capaz de discriminar visualmente formas gráficas é outra das competências que se prevê imprescindível para adquirir correctamente a leitura. O leitor competente deverá ser capaz de destringir formas gráficas muito semelhantes, como é o caso das consoantes p e q ou b e d. (Castro e Gomes, 2000, p.126)

### **2.5. Processos cognitivos implicados na leitura**

Cruz (2007) contempla a leitura como uma actividade múltipla, complexa e sofisticada, que implica a coordenação de um agregado de processos de distintos tipos, que se desencadeia por um estímulo visual e cessa com a compreensão de um texto, graças à acção global e concertada de distintos processos.

A apropriação de leitura de modo eficiente é um procedimento exigente e moroso que implica uma grande diversidade de aquisições. (Carrol, 1987 *cit in* Viana, 2002 e Castro e Gomes 2000)

Neste sentido parece-nos substancial compreender quais os tipos de sistemas abarcados nesta tarefa complexa que é ler.

É neste contexto que, Castro e Gomes (2000) referem que independentemente do sistema de escrita adoptado pela sociedade em que a criança está inserida, para ler fluentemente, a criança deverá realizar pelo menos duas aquisições: reconhecer os sinais gráficos e conhecer a sua organização no espaço.

Rebelo (2003 *cit in* Cruz 2007), vai mais longe e aponta-nos quatro espécimes de processos cognitivos a ter em conta para desenvolver correctamente a literacia, nomeadamente: O conhecimento do código escrito e a sua especificidade face ao código oral; domínio do acto léxico - visual; existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; construção de significações a partir de índices visuais.

Fonseca (1999 *cit in* Cruz 2007), por sua vez, sugere-nos que o processo de leitura é composto por cinco passos: Descodificação de letras e palavras através da visão; Identificação visuo-auditiva e tátilo-quinestésica; Correspondência fonema-grafema; Integração visual e auditiva dos dados e Significação.

Ehri (1995 *cit in* Cruz 2007), procurou do mesmo modo descrever os processos cognitivos e linguísticos implicados na leitura e na compreensão do conteúdo lido, definindo assim cinco processos, designadamente: o conhecimento da linguagem, o conhecimento do mundo; o conhecimento metacognitivo; a memória textual; o conhecimento do sistema grafo-fónico e finalmente o acesso ao léxico.

Apesar de usarem terminologias distintas, os autores supracitados referem os mesmos processos cognitivos e linguísticos que operam de modo sincronizado para a leitura e a compreensão do conteúdo lido. Assim, para que se desencadeie o processo de leitura, é necessário primeiramente perceber e identificar os símbolos escritos através do input visual, para posteriormente descodificá-los e entender a mensagem escrita. Este conjunto de símbolos dispostos de modo organizado da esquerda para a direita e de cima para baixo deverão ser reconhecidas pelo leitor como palavras. O leitor deverá também compreender a relação entre as palavras, a sua ordem na frase e a estrutura sintáctica. Por fim, o leitor deve-se abstrair do significado dos símbolos, fazendo com que ocorra a integração do significado das frases como um todo, criando uma associação com a linguagem falada tendo em conta a componente semântica da linguagem. (Cruz, 2007 pp. 45-80)

A leitura é portanto um sistema que necessita que vários componentes trabalhem de modo sincronizado e simultâneo entre todos os componentes que fazem parte deste complexo e sofisticado processo cognitivo. (Cruz, 2007 pp. 45-80)

## **2.6.Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita**

Santo e Navas (2002) bem como Citoler e Sanz (1997), seguem a teoria de desenvolvimento da leitura e da escrita proposta por Utha Firth (1985) e referem que durante este complexo processo, a criança passa por três fases: a logográfica ou ideográfica, a alfabética e a ortográfica.

Na fase logográfica/Ideográfica do desenvolvimento da leitura e da escrita, as capacidades leitora são as primeiras, a serem incrementadas, sendo posteriormente acompanhadas pela escrita. Nesta etapa, as palavras são reconhecidas e escritas de modo global, como se desenhos se tratassem, utilizando apenas pistas contextuais em detrimento de decodificação alfabética. No caso da escrita, a criança obtém um vocabulário visual de palavras incluindo o seu próprio nome, que não é afectada pela ordem em que as surgem as letras nas palavras, excepto pela letra inicial. (Santo e Navas, 2002 e Citoler e Sanz, 1997)

Na segunda fase, a alfabética, etapa onde se aplicam as regras de correspondência, é a escrita que primeiramente se incrementa, sendo imediatamente seguida pela leitura. A primeira tem início no momento em que a criança aprende as correspondências entre os grafemas e os fonemas. Neste momento é capaz de obter acesso à representação fonológica das palavras, bem como é capaz de isolar fonemas individualmente e associá-los à forma escrita que lhe corresponde. A leitura alfabética por seu turno, prospera no decorrer de duas sub-fases. A primeira em que não há compreensão sobre o conteúdo, isto é, a criança está habilitada para converter uma sequência de letras em fonemas, não estando no entanto apta para apreender o significado da palavra que é consequência daquela combinação fonológica. (Santo e Navas, 2002 e Citoler e Sanz, 1997)

Na segunda fase, a criança é já capaz de decodificar a palavra, tanto no que concerne à fonologia como no que se refere ao significado do vocábulo. É por intermédio do feedback acústico que resulta do processo de decodificação fonológica, que a criança obtém acesso à significação. (Santo e Navas, 2002 e Citoler e Sanz, 1997)

Na terceira e última fase, denominada ortográfica, desenvolve-se primeiro a leitura e depois a escrita. Nesta etapa, a criança lê reconhecendo as unidades morfélicas. Reconhecimento este que só é possível com o acesso da criança ao seu sistema semântico. Por outro lado, na escrita ortográfica, a criança escreve usando um sistema léxico-grafémico, que tem em consideração a estrutura morfológica de cada vocábulo. Após a conclusão desta fase, a criança já é capaz de ler e escrever palavras de ortografia irregular. (Santo e Navas, 2002 e Citoler e Sanz, 1997)

Ao passar de uma para outra fase do desenvolvimento, a criança tornar-se-á competente para empregar novas estratégias para a leitura e a escrita. Embora ainda seja capaz de usar a estratégia da fase anterior, passa a usá-la apenas quando o material assim o impuser. (Santo e Navas, 2002 e Citoler e Sanz, 1997)

Em síntese, Santo e Navas (2002) certificam que ao prosperar para a fase alfabética, a criança relega a antiga estratégia logográfica à leitura de materiais aos quais essa decodificação é apropriada, como, por exemplo, numerais logótipos, marcas e sinais de trânsito. Nesta fase, a criança irá tentar fazer decodificação fonológica da maior parte dos itens descritos que encontrar. Ao utilizar exclusivamente esta estratégia, a criança tende a produzir erros de regularização sempre que a palavra escrita contiver irregularidades grafo-fonémicas, a criança passa a perceber a necessidade de levar em conta essas irregularidades e de ser capaz de ler a palavra como um todo, antes de cometer erros de regularização na pronúncia. As três estratégias de leitura e escrita que descrevemos anteriormente deverão coexistir simultaneamente no leitor e no escritor hábil. A escolha da estratégia a implementar num determinado momento depende apenas do item a ser lido ou escrito.

## **2.7. Modelos de processamento da leitura**

Diferentes teorias e modelos explicativos têm surgido na tentativa de explicar o fenómeno complexo que é a leitura, no entanto, a tentativa de encontrar um modelo de leitura único, tem gerado inúmeras investigações e controvérsias entre os investigadores deste campo. O surgimento de novas perspectivas tem contribuído para a construção de um conhecimento mais vasto e profundo acerca dos processos envolvidos na leitura.

### **O Modelo da dupla via – A leitura em voz alta**

O modelo é denominado de dupla via, porque possui dois procedimentos separados para ler em voz alta, a via fonológica e a via lexical. (Castro, Caló e Gomes, 2007)

Castro e Gomes (2000) explicam que o modelo de dupla via pressupõe uma escrita do tipo alfabético, tal como é o caso da língua Portuguesa e surgiu inicialmente da

necessidade de explicar as experiências laboratoriais realizadas com leitores hábeis adultos e para dar conta dos resultados obtidos. Posteriormente este modelo foi sendo reformulado e melhorado, de modo a explicar as perturbações de leitura presenciadas em doentes neurológicos.

O modelo da dupla via, denominado por Santo e Navas (2002, pp.106-107) como modelo de processamento de informação, procura descrever e explicar os processos perceptivos, cognitivos e motores, bem como os estágios em que estes ocorrem: estágios de entrada, codificação, armazenamento, recuperação, descodificação e saída durante o processamento da informação por parte do sujeito.

Estes modelos são representados em forma de esquema através de fluxogramas que descrevem o sentido do fluxo da informação e as transformações sucessivas ocorridas nas distintas unidades de processamento, ao longo das várias vias por que passa, contemplando interações entre processos desencadeados pelo ambiente e pela cognição. Nestes modelos são usadas caixas para representar as unidades de processamento da informação e setas para figurar as vias de transmissão ou fluxo dessas informações de uma à outra unidade. (Santo e Navas, 2002, pp.106-107)

A leitura inicia-se a partir de material impresso, sendo constituída por letras (no caso da escrita alfabética) organizadas de modo sequencial e linear. Para ler em voz alta, o leitor pode utilizar dois caminhos distintos, um é a via fonológica em que os grafemas são convertidos em fonemas, e o outro é denominado por via lexical em que a palavra é reconhecida como um todo. (Castro e Gomes, 2000, p.120)

A via lexical inicia-se pelo léxico ortográfico de entrada e termina no léxico fonológico de saída, passando antes no sistema semântico. A via fonológica por sua vez, não acede a qualquer léxico. (Castro, Caló e Gomes, 2007, p.18)

Citoler e Sanz (1997), designam a via fonológica como, rota não lexical ou fonológica e referem que ao utilizar esta via para aceder ao significado das palavras lidas é necessário que o sujeito converta primeiramente os estímulos visuais num código fonológico. Através desta via o sujeito poderá ler não só as palavras que lhe são

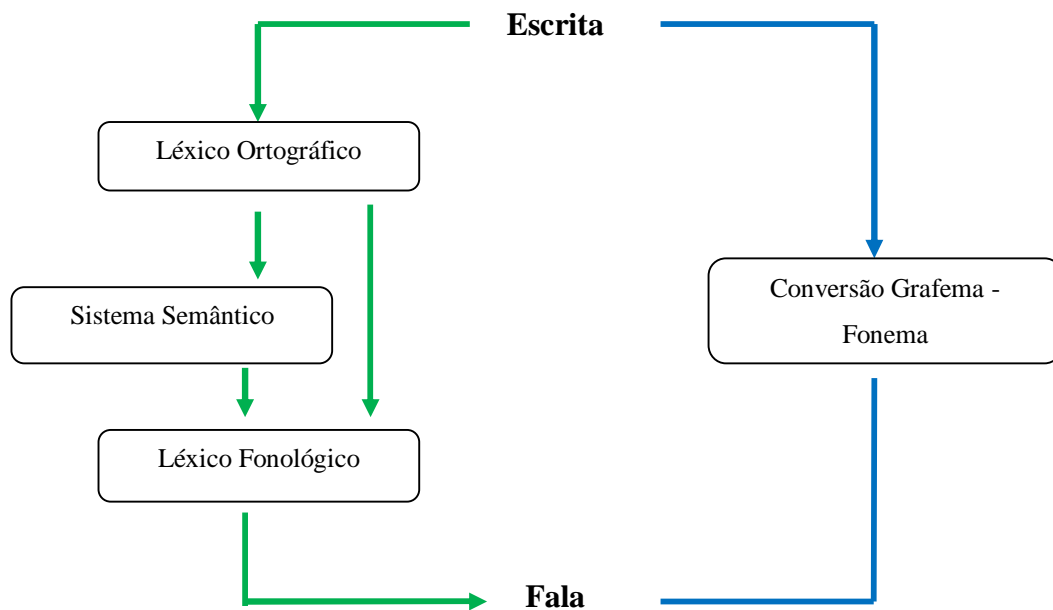
familiares como também palavras que não integram o seu léxico. Só através da utilização desta via o sujeito será capaz de ler pseudopalavras (não palavras).

A via lexical, ou rota lexical como referem os autores supracitados, implica que a leitura das palavras se realize de um modo global. Nesta via, o sujeito reconhece visualmente as palavras e posteriormente parte para o reconhecimento do significado através do acesso ao sistema semântico. Esta via só funciona quando o sujeito lê palavras que já fazem parte do seu léxico, ou seja, palavras que ele já conhecia previamente. A leitura de pseudopalavras não é possível através desta via, já que estas, obviamente não têm representação lexical.

Castro e Gomes (2000) oferecem exemplos práticos para um melhor entendimento deste modelo. Considerando a pseudopalavra “eisasossas”, facilmente percebemos que ela não constitui uma palavra do Português, pelo que é normal que não a reconheçamos, no entanto todos somos capazes de a ler. Para lermos correctamente esta palavra convertemos as letras em sons, ou seja utilizamos a via fonológica para o fazer. Só somos capazes de realizar esta conversão porque conhecemos as regras pelas quais, na nossa língua, se fazem as conversões letra – som. Este conhecimento foi adquirido através da aprendizagem da leitura. Esta via só é utilizada para ler palavras novas, com as quais ainda não tínhamos tido contacto, e com pseudopalavras.

Apreciando agora as sequências “WC”, verificamos imediatamente que somos capazes de a ler e de imediato acedemos ao seu significado que é “casa de banho”. Neste caso em particular não há qualquer conversão de grafema - fonema. Aqui, o indivíduo reconhece as formas gráficas apresentadas, uma vez que elas já fazem parte do seu léxico mental (reporta-se ao conhecimento intuitivo que detemos acerca das palavras: qual a sua pronúncia, como se escrevem e o que querem dizer). Esta é a segunda via de leitura, chamada via de leitura lexical. (Castro e Gomes, 2000, p.122)

As mesmas autoras consideram ainda que também é possível ler pela via lexical sem aceder ao sistema semântico. Esta teoria provém de estudos realizados com doentes neurológicos que eram capazes de ler palavras pela via lexical, mesmo não entendendo o significado das palavras lidas. (Castro e Gomes, 2000, p.122)



**Figura 1** – Modelo de dupla via para a leitura em voz alta simplificado. Via fonológica a azul e via lexical a verde. (Castro e Gomes, 2000, p. 121)

Sim-Sim (1998) e Cruz (2007), discriminam ainda mais dois tipos de modelos teóricos de leitura, são eles os modelos ascendentes e os modelos descendentes. Cruz, considera ainda um terceiro tipo de modelo que denomina como interativo.

*“Os modelos ascendentes e descendentes têm em comum o facto de serem modelos lineares, isto é, pressupõem que a informação circula apenas num sentido, seja ele ascendente ou descendente, sem permitirem que componentes posteriores possam influenciar componentes prévias”* (Cruz, 2007, p.93)

### **Modelos ascendentes**

Em concordância Cruz (2007), Os modelos ascendentes sustentam-se na concepção de que a linguagem escrita corresponde à codificação da linguagem oral, sendo a leitura mais do que a habilidade para traduzir mensagens escritas nas suas equivalentes orais.

Considera-se que o processamento da leitura é apreendido como uma série de estádios divergentes e lineares, nos quais a informação passa de um para o outro em concordância com um sistema de adição e recodificação. Esta sucessão de estádios abrangidas na identificação e compreensão dos sinais impressos é hierarquizada, desprendendo-se de processos psicológicos primários, como o de agregar letras para

processos cognitivos mais complexos, como são os de criação de significado, ou seja, partem de operações perceptivas exercidas sobre os grafemas e cessam em operações semânticas.

Para Sim-Sim (1998), na estratégia ascendente a aprendizagem da leitura é realizada partindo do conhecimento da unidade mínima – a letra – para a compreensão do enunciado (palavra – frase – texto). O método de iniciação à leitura que dá predilecção a estratégias ascendentes é conhecido pelo método fónico.

No método fónico, o ensino da leitura é realizado através da correlação imediata dos sons com as letras que representam. Enquanto no método global, a leitura é apreendida através da construção activa de significado a partir de uma mensagem escrita. (Cruz 2007, pp. 83-88),

### **Modelos descendentes**

Contrariamente, aos modelos ascendentes, as perspectivas descendentes partem do geral para o particular, isto é, partem do enunciado (a palavra ou a frase) para atingir a unidade mínima, a letra. Neste modelo o princípio regente é de que através da leitura o indivíduo constrói activamente o significado partindo de uma mensagem escrita, dando relevância ao conhecimento geral que este possui e que é determinante na compreensão do enunciado. O método global emprega, preferencialmente, estratégias descendentes.

Os modelos apresentados afirmam então que a leitura resulta, assim de um confronto entre o leitor e os enunciados, sobre os quais o primeiro já evidencia domínio e já formulou hipóteses. (Cruz, 2007; Sim-Sim, 1998)

### **Modelos interactivos**

Os modelos interactivos ocupam uma posição intermédia face aos modelos anteriormente abordados. Os modelos de processamento ascendente e descendente são lineares, ou seja, a informação segue apenas num sentido sem que haja a possibilidade de existir influência das componentes posteriores em relação às componentes prévias. (Cruz, 2007, pp:93-94)

Em consonância com esta perspectiva, a leitura implica, a envolvimento dos dois modelos, ascendente e descendente, das características do enunciado, dos conhecimentos preliminares do leitor e da possível automatização de determinados processos. Na sequência destes, surgiram mais recentemente, os denominados modelos compensatórios, que sugerem a existência de uma interacção imutável entre os vários níveis. Além disso, indicam que a activação de um determinado nível pode compensar a deficiência de activação manifestada por outro. (Cruz, 2007, pp:94-95)

Porém, esta interacção, possui uma limitação, se os processos de nível inferior (os que correspondem à percepção e ao léxico) podem produzir-se sem que haja a interferência dos processos de ordem superior (aqueles que se relacionam com a sintaxe e a semântica), já os processos superiores não podem ser efectuados sem a interposição dos inferiores. Por este motivo, o modelo abordado pode ser considerado de tripla via, uma vez que nele estão presentes três estratégias para se reconhecerem e pronunciarem as palavras escritas. Primeiramente, uma via fonológica (via fonológica do modelo dupla via) que se alicerça na aptidão de segmentação fonológica e num mecanismo de memória de trabalho fonológico. Seguidamente uma via lexical (embora tenha o mesmo nome da via directa ou léxica do modelo dupla via difere desta porque consiste numa análise da palavra ao nível visual e transversalmente de um mecanismo global que possibilita chegar à representação fonológica da palavra), na qual são os elementos lexicais que funcionam como chaves articulatórias. E por último uma via semântica (via visual ou directa do modelo de dupla via) que estabelece um vínculo entre o significado e a produção das palavras. (Cruz, 2007, pp:94-102)

Todas competências cognitivas superiores necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos. (Cruz, 2007, pp:101-102)

## **2.8. Idade de Leitura e Bons e Maus leitores**

### **Idade de leitura e idade cronológica**

A idade cronológica é expressa pelo número de anos decorridos desde o momento do nascimento até à actualidade. Uma criança nascida em 2001 terá neste momento dez anos de idade. No entanto duas crianças nascidas no mesmo ano, podem ter diferentes níveis de desenvolvimento. Do mesmo modo podem apresentar-se em níveis de leitura bastante diferenciais. Se considerarmos duas crianças, uma A e outra B, que entraram para a escola com seis anos, então neste momento encontram-se a frequentar o quarto ano de escolaridade. No entanto a criança A poderá ler ao nível de uma criança de sete anos (a frequentar o 2º ano de escolaridade), enquanto a criança B poderá já ter desenvolvido capacidades de leitura de crianças de um nível mais avançado (5º ano de escolaridade). Ou seja, a idade de leitura da criança A é de sete anos de idade, e da criança B de onze anos de idade, apesar de no entanto possuírem a mesma idade cronológica, e o mesmo número de anos de frequência escolar (4 anos). Podemos então asseverar que a idade de leitura nos fornece dados mais fidedignos acerca das competências leitoras de um indivíduo do que a idade cronológica. Atestar o nível da idade de leitura é extraordinariamente importante no sentido de detectar dificuldades de leitura, sendo um critério indispensável para distinguir os bons dos maus leitores. (Castro e Gomes, 2000, p.140)

Em suma, a idade de leitura não tem apenas o intuito de destringir duas classes de leitores (os normais e os que tem dificuldades), no entanto ela é importante para fornecer uma medida discriminativa do nível de leitura, separando-o da idade cronológica e dos anos de instrução escolar. (Castro e Gomes, 2000, p.141)

### **Bons e maus leitores**

Como nos referem Castro e Gomes (2000), não são os défices cognitivos ou os défices sensoriais que distinguem os bons dos maus leitores.

Os maus leitores apresentam contrariedades em tarefas relacionadas com o domínio da linguagem. Na linguagem oral, estas crianças tendem a exibir dificuldades na análise da sequência fonética da fala, bem como em tarefas de consciência fonológica (segmentação e manipulação de fonemas). Já no domínio escrito manifestam dificuldades ao nível da leitura de pseudopalavras. (Castro e Gomes, 2000, p.139)

Em ambos os domínios linguísticos abordados anteriormente, parecem estar implicados a capacidade de usar convenientemente o fonema como unidade de processamento da linguagem. As capacidades de conversão fonológica, necessárias para ler correctamente pseudopalavras, e a capacidade de manipular a cadeia falada, são imprescindíveis para por exemplo, o leitor ser capaz de dizer “sol” ao contrário. Assim sendo podemos afirmar que as dificuldades sentidas pelos maus leitores têm origem numa deficiência a nível fonológico (e não semântico, sintáctico ou cognitivo). (Castro e Gomes, 2000, p.139)

Como veremos agora existem diferenças entre maus leitores e crianças disléxicas. Pois tal como referem Castro e Gomes (2000, p.143), Só é qualificada de disléxica a criança cujas dificuldades de leitura não podem ser imputadas à deficiência intelectual, à falta de estimulação do meio, ou a más condições sócio-económicas.

## **2.9. Dificuldades de aprendizagem da leitura - Dislexia**

Falaremos agora sobre a dislexia que se traduz numa dificuldade em dominar as habilidades de leitura e escrita de modo correcto e eficaz. No entanto cingiremo-nos apenas à definição e vários tipos de dislexia aos olhos dos diversos estudiosos da área, que é o que de facto no parece essencial dada a temática deste projecto.

*“A leitura e a escrita constituem estratégias complexas que a maior parte das crianças domina sem dificuldades, desde que se atinja um determinado grau de maturidade e exista um ambiente pedagógico favorável. No entanto, quer a leitura quer a escrita podem transformar-se num quebra-cabeças para crianças que, embora sendo totalmente normais noutras áreas de desenvolvimento, apresentam problemas específicos de leitura e escrita.”* (Torres e Fernández, 2001)

É neste contexto que surge o termo dislexia, que se designa como uma perturbação específica das habilidades leitoras, havendo uma disparidade entre as capacidades de leitura e inteligência. Embora se acentuem as dificuldades da leitura, estas são sempre seguidas por dificuldades ao nível das habilidades de escrita. (Castro e Gomes, 2000; Sucena e Castro, 2010),

Por outro lado, Torres e Fernández (2001), olham a dislexia como uma perturbação da linguagem que se exterioriza na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, que derivam de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espaço-temporais, da área motora, da capacidade de discriminação perceptivo-visual, dos processos simbólicos, da atenção e da capacidade numérica e/ou da competência social e pessoal.

Baroja, Paret e Riesgo (1989), por seu turno referem a dislexia como uma síndrome que se manifesta na dificuldade para distinguir e memorizar letras ou grupos de letras, na dificuldade em respeitar a ordem e a colocação das mesmas na frase.

Os indivíduos com dislexia evidenciam no entanto, um desenvolvimento global apropriado para a sua faixa etária e proficiências intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio e compreensão verbal) adequado e que advêm de um meio sócio-cultural não determinado. (Torres e Fernández, 2001)

As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita associam-se frequentemente a um começo tardio do desenvolvimento da linguagem quer seja ao nível fonológico ou articulatorio e com um progresso demorado em tarefas iniciais de leitura e soletração. Estas transformações de linguagem pronunciam-se tanto não só na leitura como também na escrita, entre os nove e os onze anos de idade. (Castro e Gomes, 2000)

Castro e Gomes (2000), Torres e Fernández (2001) e Sucena e Castro (2010), admitem a existência de dois tipos de dislexia. A dislexia adquirida e a dislexia desenvolvimental. A primeira surge em resultado de uma lesão cerebral ou traumatismo, podendo atingir adultos ou crianças cuja aptidão para a leitura pré mórbida era normal. A dislexia de desenvolvimento por sua vez, distingue-se da adquirida, no sentido em que a perturbação da leitura não pode ser aclarada através de um acontecimento externo,

como uma lesão cerebral, que veio afectar negativamente um bom domínio prévio da leitura.

A expressão dislexia de desenvolvimento, é comumente usada para se mencionar a perturbações específicas da leitura que não são adquiridas, isto é, na dislexia de desenvolvimento, a perturbação deteriora o próprio processo de aprendizagem não se legitimando por factores traumáticos, lesões ou falta de instrução. A dislexia de desenvolvimento pode ser qualificada de fonológica ou superficial, tendo em conta o tipo de dificuldades sentidas pela criança.

À luz do modelo de dupla via, a dislexia superficial descreve-se por um funcionamento relativamente preservado da via fonológica, enquanto a via lexical se encontra prejudicada. Neste tipo de dislexia, também designada de dislexia ortográfica, a criança evidencia dificuldades na leitura de palavras irregulares e na apreensão do significado de palavras homófonas. Isto porque, é a via lexical que se encontra lesada. Na dislexia fonológica, é a via fonológica que está comprometida. Neste tipo de dislexia a criança não expõe sinais de dificuldade em utilizar a via de leitura lexical. Por isso mesmo é capaz de ler sem dificuldades palavras que não lhe são conhecidas. A perturbação circunscreve-se ao uso das regras de conversão grafema - fonema. A dislexia superficial e a dislexia fonológica são, assim, de certo modo, a inversa uma da outra. (Castro e Gomes, 2000, p.143)

Castro e Gomes (2000), pressupõem ainda a existência de mais um tipo de dislexia de desenvolvimento. A dislexia profunda. Os indivíduos que se inserem neste tipo de dislexia possuem ambas as vias de processamento da leitura (no modelo de dupla via) fonológica e lexical comprometidas. Assim, a criança possui dificuldades na leitura de pseudopalavras, e produz de modo abundantes erros semânticos. Ou seja, o sujeito substitui a palavra alvo por uma semanticamente análoga (Ex: Sol em vez de luz).

Por último falaremos da hiperlexia. Neste caso, o indivíduo cognitiva e linguisticamente desfavorecido possui uma grande capacidade para ler palavras isoladas tão bem como crianças sem qualquer tipo de limitação das capacidades anteriormente mencionadas.

Tal como nos dizem Castro e Gomes (2000), “ (...) *estes casos indicam que há alguma independência entre o nível cognitivo geral e a aprendizagem da leitura (...)*”

Voltamos agora às diferenças entre maus leitores e disléxicos. Na perspectiva de Castro e Gomes (2000, p.146), justifica-se fazer a distinção entre crianças que lêem mal e crianças com dislexia, com base no critério de inteligência.

Ao comparar crianças disléxicas e crianças com idade de leitura equivalente, mas com um Q.I. mais baixo, não se evidenciam diferenças entre elas, no que se refere à leitura, à escrita, ou ainda às competências fonológicas. (Siegel,1992, *cit in* Castro e Gomes 2000).

Para Stanovitch, 1988 e Morais, 1994 (*cit in* Castro e Gomes, 2000), dadas as semelhanças nos défices encontradas entre maus leitores e disléxicos de idade de leitura equivalente, não haveria razão para distinguir as crianças más leitoras de crianças disléxicas. Isto é, o Q.I. por si só não se evidencia relevante para distinguir dois grupos com dificuldades de leitura.

Outros autores como Catts, 1998; Molfese, 1998; Seymour, 1997; Shaywitz, 1995 (*cit in* Castro e Gomes, 2000, p.146), sustentam que os disléxicos deverão ser enquadrados e reconhecidos num subtipo no vasto conjunto de maus leitores. Para os autores supracitados o que distingue os disléxicos dos outros maus leitores é a especificidade do seu défice, que atinge a leitura mas deixa relativamente preservada a competência de compreensão oral dos enunciados. “(...) *São portanto crianças relativamente às quais se esperaria que lessem melhor, ou que não tivessem dificuldades de leitura, dado o seu nível de funcionamento cognitivo e a sua mestria da linguagem oral (e não propriamente o seu valor de Q.I. em sentido técnico).* (...)”

### **Capítulo III – Variáveis sociais e económicas interferentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura**

*“A experiência escolar das crianças afecta e é afectada por todos os aspectos do desenvolvimento – cognitivo, físico, emocional e social. Além das características próprias da criança, cada nível do contexto das suas vidas, desde a família próxima aos acontecimentos na sala de aula e às mensagens que recebem da sua cultura mais alargada influenciam a realização escolar.”* (Papalia, Olds e Feldman, 2001 p.446)

Algumas investigações procuram delimitar os diversos factores que podem estar na origem do insucesso escolar. Condições de carácter ambiental e pessoal influenciam de modo decisivo o desenvolvimento do sujeito e o seu desempenho nas actividades escolares. (Díaz e Resa, 1997, p.187)

Falar em desenvolvimento infantil e não falar em família é praticamente impossível. Estes dois conceitos são indissociáveis, já que é no contexto familiar que a criança inicia as suas interacções. Interacções estas, que serão posteriormente alargadas a outros contextos da vida social do sujeito. (Faria, 2009 p.62)

O seio familiar é um espaço que consagra uma infinidade de estímulos no sentido de promover um desenvolvimento infantil sustentável. Deste modo, a importância da participação da família no processo de aprendizagem é incontestável e por isso emerge na literatura como um dos agentes responsáveis pelo fracasso escolar.

Dos inúmeros aspectos do ambiente familiar que se correlacionam com o desempenho escolar, podemos evidenciar o ambiente familiar propriamente dito, o envolvimento e suporte dos pais à vida escolar dos seus educandos, a supervisão e organização das rotinas das crianças por parte dos pais, as oportunidades de interacção entre pais-criança, os recursos monetários disponíveis no lar para a obtenção de materiais educativos e lúdicos (livros, revistas, brinquedos) que promovem e potenciam o desenvolvimento sustentável das competências cognitivas da criança auxiliando a criança nas actividades realizadas na escola. (Faria, 2009 p.62)

Começamos então pelo último item dos anteriormente mencionados. A este propósito, Castro e Gomes (2000), referem que as crianças provenientes de meios sócio económicos menos abastados, lêem menos que as crianças economicamente mais favorecidas. Esta situação deve-se ao facto das primeiras terem menos livros em casa, e como tal serem menos estimuladas à prática da leitura. Assim, é espectável que elas apresentem maiores dificuldades em compreender os enunciados que lhes são dados para ler na escola. É também de esperar, que sintam maiores dificuldades em ler os vocábulos, já que, estão menos habituadas com elas do que as crianças que praticam a leitura fora do contexto escolar.

Assim sendo, muitas das crianças procedentes de meios desfavorecidos correm o risco de se tornarem más leitoras, uma vez que tem maiores dificuldades para dominar o código escrito, uma vez que possuem menos hábitos de leitura. As autoras referem ainda que estas crianças têm também uma maior probabilidade de responder pior em testes que são usados para medir o Q.I. (principalmente os que se destinam a medir o Q.I. verbal). Logo, estão em risco de terem piores resultados nos testes de Q.I. Deste modo, estas crianças ficariam assim duplamente afastadas do diagnóstico de dislexia (que, lembra-se, supõe meio e inteligência normais). (Castro e Gomes, 2000, p.145)

Deste modo podemos aferir que os indivíduos pertencentes a classes sociais menos privilegiadas declaram sérias dificuldades no seu desenvolvimento intelectual. A classe social é assim dentre todas as variáveis a que mais se correlaciona com o Q.I. Compreendemos que tal facto advém, da carência de ferramentas possibilitadoras e potenciadoras de aprendizagem, que nestes meios menos enriquecidos são mais escassas. Daí que muitos autores estejam em consonância em considerar que a classe social tem maior preponderância sobre o rendimento económico do que sobre a inteligência. (Mayor, J. e González Márquez, 1987 cit in Díaz e Resa, 1997)

Marturano (1998) atesta que o nível de elaboração da escrita produzida pela criança está relacionado com a variedade de recursos que tem à sua disposição no ambiente familiar.

Ressalva ainda que as crianças que obtêm melhores desempenhos nas actividades de escrita, cumprem horários na realização das suas tarefas diárias, isto é, têm as suas rotinas diárias estabelecidas e organizadas (hora certa para almoçar, jantar, fazer os

trabalhos de casa e regras definidas (fazer os trabalhos antes de brincar), além de compartilharem as actividades com os seus pais e terem acesso a material lúdico e educativo desencadeador de aprendizagem e conhecimento ao seu dispor na sua casa.

Em seguimento a este conceito, outro aspecto que nos parece fulcral é o facto de um número crescente de pais orientarem no seio familiar, o percurso escolar dos seus filhos. Os pais que o fazem tendem a ser mais instruídos, a ter/possuir maiores recursos económicos e a pertencer a famílias de maiores dimensões. A forma como os pais motivam as suas crianças e as atitudes que lhes transmitem influenciam grandemente a execução escolar, estes por sua vez, podem ser influenciados pela cultura e pelo estatuto socioeconómico. Existem diversas estratégias para motivar as crianças para a aprendizagem. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.447)

Alguns utilizam extrínsecos ou externos, onde se incluem o dinheiro ou prendas. Outros optam por meios intrínsecos ou internos e encorajam as crianças através de elogios, felicitando-os pelas suas capacidades e pelo esforço realizado. A motivação intrínseca parece das duas opções ser aquela que evidencia maior eficácia. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.447)

Os estilos parentais podem igualmente afectar a motivação das crianças para aprenderem. Os pais autoritários, que mandam os filhos fazer os trabalhos de casa e que supervisionavam de modo muito próximo as suas crianças e que além disso se baseiam nas técnicas de motivação extrínseca, tendiam a ter filhos com realização escolar inferior ao que seria desejável. Tal situação dever-se-á talvez, ao controlo externo exercido sobre a criança, o que diminui a sua auto-confiança acerca do que devem fazer para alcançar o sucesso escolar. Por outro lado, os filhos de pais permissivos, não se envolviam na vida escolar e pareciam não se importar com o modo como a criança ia na escola. Nestes casos as crianças também estavam condenadas ao insucesso escolar. (G. C. Ginsburg & Bronstein, 1993, *cit in* Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.447)

Considerando a noção de família e sabendo que este conceito vem sofrendo alterações ao longo dos tempos, é útil conhecer as distintas formas de arranjos familiares existentes actualmente. A convencional noção de família representada por uma figura

paterna e outra materna que convivem com seus filhos, apesar de se defrontar com transformações e parecer ter sido transposta actualmente, ainda prevalece em muitas sociedades. Por outro lado, existe actualmente um número crescente de lares monoparentais (em que só existe a figura materna ou paterna), relacionamentos homossexuais e novas famílias compostas pela junção dos lares desfeitos. Descobrem-se ainda, com muita facilidade, crianças que possuem dois lares, pois o pai e a mãe, separados, formam famílias. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, pp.469 – 467)

Papalia, Olds e Feldman (2001) explicam que relativamente ao divórcio, as reacções das crianças dependem de inúmeros factores, tais como idade, género e resiliência. O modo como os pais lidam com a situação, a posição adoptada em relação à custódia, as circunstâncias financeiras, o contacto e a relação da criança com o pai que não detém a sua custódia e ainda as circunstâncias que rodeiam o recasamento de um pai, são também alguns factores que influenciam as atitudes das crianças face a uma desestruturação no seu núcleo familiar. As mesmas autoras referem ainda que algumas crianças evidenciam efeitos nocivos a longo prazo consequentes do divórcio parental.

Por outro lado, as crianças que habitam com um só progenitor ou que integram famílias resultantes de recasamento de um dos seus progenitores, enfrentam uma situação de risco de menor realização escolar. No último caso as situações de risco parecem resultar dos baixos rendimentos. Relativamente às crianças que se encontram a ser educadas e orientadas por casais homossexuais, contrariamente à preocupação pública geral, os estudos realizados por diversos especialistas não apontam para o achado de efeitos patológicos.

Bee (1996) por seu turno considera que o modo de estruturação familiar tem um impacto substancial no funcionamento da mesma, o que afecta a conduta da criança. No entanto ressalta é o modo como os membros interagem entre si e com a criança, especialmente, que maior interferência exerce sobre o comportamento infantil.

*“As influências mais importantes do meio familiar no desenvolvimento da criança provêm da atmosfera existente no lar.”* (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.470)

As crianças possuem um melhor desenvolvimento escolar e menos problemas emocionais e comportamentais, quando passam toda a sua infância numa família

intacta, isto é, com os dois progenitores que mantêm entre si uma relação cordial e harmoniosa. O modo como os pais se relacionam, bem como, a sua capacidade para criar uma atmosfera familiar sólida e estável, afectam mais a adaptação dos filhos do que o próprio estado civil. (Bray e Hetherington, 1993; Bronstein, Clauson, Stool e Abrams, 1993; D.A Dawson, 1991; Emery, 1988; Hetherington, 1989 *cit in* Papalia, Olds e Feldman , 2001)

Como factores que podem comprometer a estabilidade e a harmonia familiares e conseqüentemente arriscar o aproveitamento escolar da criança, citamos: a violência, o conflito permanente, a droga, o alcoolismo, a carência de afecto, a doença mental de algum membro da família ou o desemprego entre outras. Assim, e em consonância com Marcelli (1998), as situações patológicas que envolvem o ambiente familiar e prejudicam as relações familiares podem ter sequelas directas no crescimento infantil, lesando o desempenho escolar, o que se pode reflectir no desinteresse ou ainda desempenho desadequado da criança nas tarefas escolares propostas.

A pobreza é uma variável que decerto pode influenciar e condicionar o bom desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança.

Os pais que habitam casas pobres, ou que não possuem habitação, e que detêm um controle reduzido sobre a sua vida, estão mais susceptíveis a exhibir quadros psicopatológicos (ansiedade, depressão, irritabilidade). Estas perturbações podem conduzir a uma diminuição da afectividade e do suporte dos pais face às suas crianças, podendo ainda em casos mais extremos, conduzir a abusos. Além disso podem aplicar uma disciplina inconsciente e arbitrária, com castigos corporais e autoritarismo. Podem ignorar o comportamento favorável e tomar atenção apenas ao comportamento desadequado. As crianças que se encontram nestas circunstâncias podem vir a demonstrar problemas sociais, emocionais e comportamentais. Podendo também elas ficar deprimidas, a ter problemas de socialização com os seus pares, a ter falta de autoconfiança além de se envolverem em acções anti-sociais. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.474)

Este clima de debilidade financeira pode ainda deteriorar a relação conjugal dos pais e tornar mais difícil o apoio mútuo entre eles, na educação dos seus filhos. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.474)

Em suma, verifica-se que o enfoque dado aos factores extrínsecos para explicar as dificuldades escolares, centram-se, na sua grande maioria, sobre as causas sociais e familiares.

O nível socioeconómico familiar é uma das variáveis que mais contribui para a atmosfera do lar e que se encontra intimamente relacionada com o desenvolvimento e com a projecção escolar dos indivíduos. (Díaz e Resa, 1997; Papalia, Olds e Feldman, 2001)

No entanto, aparentemente, o estatuto socioeconómico por si só não determina a realização escolar dos indivíduos. As diferenças assentam no impacto dos efeitos sociais e económicos na vida familiar da criança. (Papalia, Olds e Feldman, 2001 p.448)

Os pais que possuem um maior nível de instrução e educação elevados e que auferiam de rendimentos mais avultados, propendiam, a participar de modo mais activo na vida escolar dos seus filhos. Além de exercerem sobre eles uma influência positiva atribuindo um valor elevado à escolaridade e de os ajudarem a ultrapassar possíveis obstáculos. (Papalia, Olds e Feldman, 2001 p.448)

As crianças que crescem numa atmosfera familiar positiva, como a que referimos, tendiam pois a ter níveis de realização escolar mais elevados do que os seus pares socioeconomicamente mais desfavorecidos. (Papalia, Olds e Feldman, 2001 p.448)

*“É um facto constatado que aparecem maiores dificuldades cognitivas, afectivas e emocionais, em indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres. Esta situação gera uma série de circunstâncias, que fazem com que as crianças pertencentes a estas classes não encontrem as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, escolar e laboral.”* (Díaz e Resa, 1997, p.185)

## Capítulo IV – Estudo Empírico

“(...) Esta fase inclui a colheita de dados no terreno, seguida da organização e do tratamento dos dados. Para fazer isto, utilizam-se técnicas estatísticas descritivas e inferenciais ou, segundo os casos, análises de conteúdo. Em seguida passa-se à interpretação, depois à comunicação dos resultados. A partir destes resultados, podem-se propor novas vias de investigação e formular recomendações. (...)” (Fortin, 1999, p.41)

### 4.1. Objectivos

Ao longo deste capítulo, os nossos propósitos centram-se na exposição da investigação efectuada, os resultados e a respectiva discussão dos efeitos auferidos através da aplicação do Teste de Idade de Leitura (T.I.L.) de Sucena e Castro (2010) e a sua confrontação com o nível económico e cultural das famílias em que se encontram inseridas.

Com este contíguo de análise de resultados ambicionamos aferir, em que medida o nível socioeconómico influencia o desenvolvimento das competências leitoras. Deste modo foram delineados os seguintes objectivos para esta investigação:

1. Determinar se o atraso no desenvolvimento psicomotor, influencia a aquisição das competências leitoras;
2. Aferir se as dificuldades ao nível do discurso, influem na aquisição das competências leitoras;
3. Determinar em que medida o nível de extensão do agregado familiar é preponderante na aquisição da leitura;
4. Investigar a relevância do ambiente familiar na capacidade de aprendizagem da leitura por parte da criança.
5. Saber em que ponto o nível de instrução do agregado familiar pode ser influenciador e determinante na aquisição da leitura por parte da criança.
6. Aferir se a renda mensal do agregado familiar exerce alguma influência sobre a capacidade de aprendizagem da leitura da criança.

7. Avaliar se o recurso a meios de informação e comunicação diversos, por parte da criança e da sua família poderão potenciar a aprendizagem da leitura.

## 4.2. Hipóteses

*“(…) A hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação (...) Para conhecer o valor desta resposta é necessário confrontá-la com dados de observação (...) É preciso, de alguma forma, submetê-la ao teste dos factos. “(Quivy e Campenhoudt, 1998, p.137)*

O presente estudo descende de uma questão primordial: “Poderá o nível socioeconómico ser um factor preponderante na aquisição da leitura?” da qual procedem duas hipóteses de trabalho:

1. As crianças “em risco” de apresentarem dificuldades de leitura, são provenientes de meios socioeconómicos e culturais baixos;
2. As crianças com melhores desempenhos na leitura são oriundas de meios socioeconómicos e culturais considerados médio/altos.

Considerando Díaz e Resa, (1997); Papalia, Olds e Feldman, (2001), O nível socioeconómico familiar é uma das variáveis que mais contribui para a atmosfera do lar e que se encontra intimamente relacionada com o desenvolvimento e com a projecção escolar dos indivíduos.

Díaz e Resa (1997) referem ainda que as maiores dificuldades nos domínios cognitivos, afectivos e emocionais estão patentes em indivíduos oriundos de classes sociais menos privilegiadas. Esta situação pode originar menores oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal, escolar e laboral. Assim sendo, a colocação destas hipóteses parecem-nos pertinentes e procuraremos ao longo do trabalho dar – lhes resposta.

### **4.3. Método**

Relativamente à metodologia utilizada, adoptamos uma modalidade direccionada para a compreensão das diferenças existentes nas habilidades de leitura entre alunos provenientes de meios socioeconómicos e culturais mais abastados e alunos que provém de estatutos socioeconómicos e culturais menos favorecidos.

Seguimos portanto, uma modalidade de investigação voltada para a compreensão e predição de fenómenos por intermédio da enunciação de hipóteses sobre as analogias entre as variáveis. Este tipo de investigação é segundo Almeida e Freire (1997, p.28) denominado de quantitativo correlacional. Situando-se entre um estudo descritivo, ou simplesmente compreensivo da realidade (estudos qualitativos) e uma abordagem experimental.

Claros (2004), explica que os métodos correlacionais possibilitam o estudo e a análise das relações existentes entre os fenómenos tal como estes sucedem na realidade. É certo que a presença de uma correspondência entre variáveis pode sugerir uma certa possibilidade de relações causais entre elas, no entanto é igualmente certo que a correlação não implica causalidade.

Uma relação de previsibilidade não denota por si só que exista uma relação de causa - efeito, contudo é patente que para que uma variável seja causa de outro/a é imprescindível que os seus valores se encontrem relacionados. (Almeida e Freire, 1997; Coutinho, 2008; Marczyk, DeMatteo e Festinger, 2005).

### **4.4. Instrumentos utilizados**

Foi aplicado o T.I.L. como instrumento de avaliação para indagar uma amostra de 38 crianças (idades compreendidas entre os 9/11 anos de idade) a frequentar o 4º ano de escolaridade em escolas públicas e privadas, bem como, um questionário socioeconómico que foi devidamente preenchido pelos responsáveis do participante.

Foram escolhidas crianças da zona geográfica delimitada e seleccionada de Gondomar, para a realização deste estudo.

#### **4.4.1. T.I.L. – Teste de idade de leitura**

Optamos por no nosso estudo utilizar o T.I.L. (Teste de Idade de leitura) de Sucena e Castro, 2010 (Anexo 4).

O Teste de idade de leitura (T.I.L.) foi criado através da adaptação do teste francófono Lobort L3 (1973). Este teste, possibilita constituir uma analogia entre o nível de leitura de uma dada criança, e o nível de leitura esperado para a sua idade cronológica.

Este teste tem como intuito servir de base a um diagnóstico inicial das dificuldades de leitura/dislexia. No entanto, e por se tratar de um teste de triagem inicial, o T.I.L. não é satisfatório para determinar a essência das dificuldades de leitura da criança. Deste modo, e uma vez assinaladas as dificuldades manifestas pela criança através desta prova, é necessário encaminhar a criança a um psicólogo, com o objectivo de se proceder a uma apreciação meticulosa dos processos subjacentes à leitura.

O T.I.L. compreende a avaliação de dois processos cognitivos imprescindíveis e fulcrais na tarefa de leitura: a descodificação e a compreensão. A criança lê em silêncio frases isoladas incompletas que lhe são fornecidas, e a sua função consiste em concluir cada uma das sentenças escolhendo o vocábulo correcto entre cinco opções que lhe são fornecidas.

O teste é constituído por 36 frases, cuja extensão aumenta de modo progressivo. Cada um dos enunciados termina subitamente, devendo a criança eleger a palavra que melhor se adequa a completar a frase entre cinco opções dadas. Em cada agregado de cinco palavras a seleccionar para concluir a frase, existem 4 distractores e uma palavra alvo (a palavra correcta). Os distractores repartem-se pelas seguintes 4 classes: 1) sem qualquer similitude à palavra alvo; 2) visualmente semelhante à palavra alvo; 3) fonologicamente contíguos à palavra alvo; 4) semanticamente próximos à palavra alvo.

Ao longo das frases, os distractores e a palavra alvo ocupam posicionamentos divergentes, o que não possibilita que o participante identifique a palavra alvo correctamente sem recorrer à leitura da frase e das cinco opções.

Esta prova pode ser administrada de modo colectivo, e é realizada em cinco minutos. A cotação por sua vez, é auferida através da soma das frases que foram correctamente completadas pelo participante. Posteriormente, o número obtido é multiplicado por 100 e o produto dividido pelo número total de frases, 36 neste caso. (Sucena e Castro, 2010, pp. 89-92)

#### **4.4.2. Questionário socioeconómico**

*“Um questionário é um dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos (...) é um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. (...)”* (Fortin, 1999, p.249)

Outro instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi um questionário socioeconómico (Anexo 3), com questões maioritariamente fechadas e com um tempo de preenchimento de 5 minutos. Foi estruturado em quatro partes distintas quanto à natureza dos itens, que se descreve seguidamente.

A primeira parte do questionário, com 8 itens, foi elaborada com o objectivo de obter dados relativos à criança, tais como nome, idade, género, nacionalidade, etnia e ainda dados relativos ao desenvolvimento psicomotor e à fala. Nesta porção existem apenas três itens de resposta aberta (resposta livre), sendo os restantes de refutação fechada, mais concretamente questões do tipo dicotómico.

A segunda parte, é referente à composição, etnia e renda mensal do agregado familiar, e é constituída por 6 itens. Nesta parte, as questões são de dois tipos: escolha fixa e de resposta livre. São colocadas questões relativas à idade, estado civil, nível de escolaridade, profissão e renda auferida mensalmente daqueles que habitam e se responsabilizam pela criança.

A terceira e mais sucinta das quatro partes que compõem o questionário, utiliza questões de escolha fixa que se referem ao tipo de habitação em que co-habitam os elementos da família de cada um dos participantes (casa alugada, própria, camarária ou outros).

Por último, são colocadas questões relativas aos meios de comunicação e informação utilizados pela família, tais como a televisão, o computador, a ligação à internet, os jornais, revistas, rádio e telemóvel. Nesta última parte do questionário foram igualmente utilizadas questões de escolha fixa.

Todas as questões colocadas permitem-nos auferir sobre o nível socioeconómico e cultural de cada uma das famílias dos participantes intervenientes no estudo.

A fim de facilitar a inserção e o tratamento dos dados estatísticos no programa SPSS, as perguntas relativas à profissão e ao nível de instrução obtidas através dos questionários socioeconómicos, foram organizadas de acordo com a escala de Graffar.

Relativamente ao nível de instrução, as categorias estabelecidas pela escala de Graffar foram as seguintes:

1 ° Grau – Indivíduos que possuem o ensino universitário ou equivalente (catedrático e assistente, doutores ou licenciados com títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juristas, magistrados, agentes do Magistério Público, militares de alta patente.)

2° Grau – Sujeitos com o ensino médio ou técnico superior (técnicos e peritos);

3° Grau – Indivíduos com o ensino médio ou técnico inferior (cursos de liceu, industrial e comercial, militares de baixa patente ou sem academia)

4° Grau – Indivíduos que completaram o ensino primário;

5º Grau – Sujeitos que não tiveram a oportunidade de completar o Ensino primário ou que não chegaram mesmo a frequentá-lo (um ou dois anos de escola primária, saber ler e escrever, e/ou analfabetos.)

No que concerne à profissão, de acordo com os propósitos da escala utilizada, apenas importa a profissão de um dos progenitores/cuidadores, ou seja aquele que possuir uma profissão de nível mais elevado. Veremos agora os graus existentes segundo a classificação de Graffar, e as profissões que se inserem em cada um dos cinco graus contemplados pela mesma.

1 ° Grau - Directores de bancos, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.

2º Grau - Chefes de divisões administrativas ou de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos e técnicos.

3º Grau - Adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obras.

4º Grau - Motoristas, polícias, cozinheiros, dactilógrafas, etc.

5º Grau - Jornaleiros, porteiros, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc. (Fonseca, S/D)

#### **4.5. População/Amostra**

Fortin (1999) descreve a população como *“uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios”*.

Citando Quivy (1998, p.160) *“a palavra população deve, portanto, ser aqui entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo.”* Assim,

uma dada população que é sujeita a uma análise, apelida-se de população alvo, que de acordo com Fortin (1999, p.202), “*é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações.*”

A nossa população/amostra, foi obtida na zona geográfica de Gondomar. É composta por 38 indivíduos, 22 dos quais do sexo feminino, e 16 do sexo masculino (anexo 5 - tabela1) com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade (anexo 6 - tabela 2). Todos os indivíduos se encontravam a frequentar o 4º ano de escolaridade no ano lectivo de 2010/2011, em dois estabelecimentos de ensino, um público e outro privado na zona de Gondomar.

Tendo plena consciência que a aprendizagem da leitura é um dos principais desafios que se coloca às crianças durante primeiro ciclo e que pode ser influenciado pelo nível socioeconómico, o presente estudo visa determinar até que ponto esta variável é preponderante e determinante no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Neste sentido será comparado o nível de leitura e o nível socioeconómico de dois grupos distintos de crianças.

O primeiro grupo é composto por 18 sujeitos (12 raparigas e 6 rapazes), e integram o meio socioeconómico considerado alto. Frequentam um estabelecimento de ensino privado. O segundo grupo é constituído por 20 indivíduos (10 Rapazes e 10 raparigas) provenientes de um meio socioeconómico considerado baixo, que frequentam um estabelecimento de ensino público. Os dois grupos formam um total de 38 sujeitos (16 rapazes e 22 raparigas – anexo 5 - tabela 1).

Assim a nossa amostra com um total de 38 indivíduos, distribui-se da seguinte forma na escola pública: 10 indivíduos com 10 anos e, 10 sujeitos com 9 anos. 10 participantes são do sexo feminino enquanto os restantes 10 indivíduos pertencem ao sexo masculino.

O grupo pertencente à escola privada por seu turno, distribui-se assim: 4 sujeitos com 9 anos e 14 com 10 anos. 12 dos participantes deste grupo são raparigas enquanto 6 são rapazes. Podemos facilmente constatar através desta pequena e sucinta descrição da amostra, que a população proveniente da escola pública é homogénea e harmoniosa. Por outro lado a população que aprende na escola privada apresenta-se mais heterogénea no que respeita ao número de elementos, e ao número de participantes em cada um dos géneros e das idades que estão a ser estudadas (anexo 7 - tabela 3).

Foram delimitados como critérios de exclusão neste estudo os indivíduos que se incluíssem nos seguintes grupos: portadores de alterações visuais e/ou auditivas não corrigidas; atraso cognitivo; patologias graves; hiperactividade e défice de atenção; dislexia e/ou perturbação da leitura e da escrita; crianças a frequentarem a terapia da fala por dificuldades de linguagem; histórico de reprovação ou ainda crianças institucionalizadas.

Neste estudo foram ponderadas as inúmeras análises “ *que demonstram a estreita relação existente entre o nível sócio-cultural da família e o aproveitamento escolar obtido por alguns alunos.*” (Díaz e Resa, 1997, p.188).

Deste modo, o nível de rendimento familiar aparece como “uma variável ligada ao desenvolvimento e projecção escolar dos indivíduos. Nas classes sociais mais baixas aparece o que tem a ser denominado ‘cultura da Pobreza’, manifestando-se como uma forma de vida radicalmente diferente da classe dominante, com um estilo que se vai transmitindo de geração em geração.”(Díaz e Resa, 1997, p.189).

#### **4.6. Procedimento**

A recolha da informação foi realizada pela investigadora (finalista do curso de terapêutica da fala da Universidade Fernando Pessoa), em Junho de 2011, nos dois estabelecimentos de ensino (um público e outro privado) da zona de Gondomar, após a obtenção das devidas autorizações (Anexo 1) do agrupamento de escolas e do colégio em questão, cedidas pelos responsáveis das referidas instituições.

Os testes de leitura só foram aplicados às crianças depois de obtido o consentimento informado (Anexo 2) por parte dos seus encarregados de educação, que se disponibilizaram também a preencher um questionário socioeconómico (Anexo 3).

De acordo com as instruções do teste, o mesmo foi aplicado colectivamente em cada uma das instituições de ensino e teve uma duração de 5 minutos. Para a realização da prova foi seleccionada uma sala que reunisse todas as condições acústicas necessárias para o normal decorrer da prova, sem muitos estímulos visuais que pudessem constituir-se como distractores.

Posteriormente, a investigadora aclarou aos participantes que o teste consistia em ler frases inacabadas e que estes deveriam escolher a palavra certa necessária para completar a frase. Foi realizado com os participantes o “Jogo de treino”, o avaliador leu cada uma das frases, seguida das cinco hipóteses de palavras, e deu à às crianças a oportunidade de indicarem a resposta apropriada.

Foi seguidamente explicada a conduta a adoptar em caso de engano ao sublinhar, a resposta invalidada é indicada por uma cruz que cobre a palavra previamente sublinhada.

Findada a prova de treino, o experimentador explicou às crianças que estas deveriam ler as frases em silêncio e completá-las o mais rápido e da melhor maneira exequível. Explicou-se também que não deveriam ser colocadas quaisquer questões ou dúvidas ao avaliador durante a execução da prova, devendo as crianças passar à frente das frases que não sejam capazes de concluir.

Finalmente, aclarou-se à turma que esta tarefa não tem como propósito avaliar o rendimento académico, e que deve ser efectivada individualmente e respeitando o tempo que lhe está determinado. É pedido silêncio à turma e dado o sinal de inicio de tarefa, esgotado o tempo da prova, a investigadora solicitou às crianças que pousassem os lápis, e foram recolhidas as folhas de teste.

## **4.7. Resultados**

Os objectivos do nosso estudo resumiam-se a analisar as diferenças na leitura entre dois conjuntos de alunos de 4º ano de estatutos socioeconómicos distintos. O que faremos a seguir é analisar até que ponto o estatuto socioeconómico exerce ou não influência sobre as habilidades de leitura.

### **4.7.1. Resultados do questionário socioeconómico**

Na primeira parte do questionário, são solicitadas informações relativas à criança. Depois de devidamente identificada a criança, o primeiro item que surge no nosso questionário socioeconómico é aquele que se refere à nacionalidade do participante. Verificamos que todas as crianças que participaram do nosso estudo eram de nacionalidade Portuguesa (anexo 8 - tabela4).

Passamos em seguida para o item que se refere à etnia do participante. Foram dadas cinco opções de preenchimento ao participante (Caucasiana, Africana, Asiática, Cigana e outra).

Neste quesito foi observável que 97,4% dos participantes eram de etnia Caucasiana, enquanto apenas 2,6% da nossa amostra representava a etnia Africana (anexo 9 - tabela 5).

Seguiram-se depois, duas questões relativas ao desenvolvimento psicomotor e linguístico do participante. Foi questionado se as crianças revelaram na infância, um desenvolvimento psicomotor tardio, e ainda se apresentam, ou apresentaram dificuldades ao nível do discurso. Os resultados obtidos revelaram-nos que, as crianças que integraram este estudo não acusaram dificuldades em nenhum dos domínios anteriormente referenciados (anexo 10 - tabela 6 e anexo 11 - tabela 7).

Na segunda parte do questionário, são recolhidos dados referentes ao agregado familiar da criança. Começamos então com a composição do agregado familiar (anexo 12 -

tabela 8). Através das respostas obtidas no questionário, aferimos que 28,9% da amostra vive com os pais, ou com os pais e o irmão. Enquanto 26,3 % do universo da amostra habita com os progenitores e com a irmã. Em menor percentagem encontramos as crianças que habitam apenas com a mãe, ou com os pais e os irmãos (mais do que um irmão), com 5,3% dos resultados.

Por último com apenas 2,6% encontram-se aqueles que vivem com o pai e as irmãs e com a mãe e o irmão.

Ao olharmos para a tabela 9 (anexo13), verificamos que, as crianças que vivem apenas com a mãe e com a mãe e o irmão, frequentam o estabelecimento de ensino público. Verificamos também que há mais filhos únicos, entre os que frequentam o estabelecimento de ensino anteriormente mencionado (30%), não sendo, no entanto, um valor significativo quando comparado com o grupo que frequenta o ensino privado, onde 27,8 % da população também é filho único. Neste grupo verificamos que 5,6% da amostra também habita apenas com um dos progenitores e com as irmãs.

As percentagens dos que habitam com os pais e com os respectivos irmãos, encontram-se em ambos os grupos distribuídos de modo harmonioso, não havendo grande discrepância numérica entre os mesmos. No item mãe, pai e irmão, foi obtida uma percentagem de 15% na escola pública, enquanto na escola privada os valores rondam os 44,4%. Por outro lado, no item mãe, pai e irmã, verifica-se uma percentagem de 30% nos alunos da escola pública, enquanto na escola privada os números ficam-se pelos 22,2%.

No que concerne às idades do agregado familiar, apenas foram tidas em conta aquelas que se referiam aos progenitores dos participantes. Assim, e tendo por base a tabela 10 (anexo 14), podemos afirmar que a maioria dos pais das crianças colaborantes com o nosso estudo, se situam na faixa etária dos 40 aos 45 anos de idade (39,5%). Seguida, da faixa etária dos 35 aos 40 anos (36,8%), depois da idade compreendida entre os 45 e os 50 anos (18,4%), e finalmente pelas idades compreendidas entre os 30 e os 35 e os 50 e 55 anos de idade com 2,6% cada uma.

Pronunciando sobre cada grupo de participantes individualmente, podemos explicar que entre os alunos das escolas públicas, a maior percentagem de idades situa-se entre os 35 e os 40 anos (45%), e a menor, entre os 30 e os 35 anos de idade, com apenas 5% do valor total. Em posição intermédia fica a faixa etária dos 40 – 45 anos (15%). Neste grupo, não foram documentados pais com idades entre os 50 e os 55 anos de idade.

No estabelecimento privado de ensino, a maior proporção de idades assenta entre os 40 – 45 anos de idade, com um valor percentual de 44,4%. Segue-se depois a faixa etária dos 45– 50 anos com 27,8%. A faixa etária mais envelhecida (50-55 anos), conta neste grupo com uma percentagem de apenas 5,6%, enquanto a mais nova (30 -35 anos), não possui aqui qualquer representatividade.

Relativamente ao estado civil dos progenitores das crianças (anexo 15 - tabela 11), foi facilmente detectável que 81,6% são casados, 7,9% vivem em união de facto, 5,3% são viúvos e apenas 2,6% são solteiros ou divorciados (anexo 16 - tabela 12). Analisando mais detalhadamente, os estados civis em cada um das instituições de ensino, através da tabela 12, constatamos que na escola pública 75% são casados, 10% vivem em união de facto e 5% são solteiros, divorciados ou viúvos.

Na escola privada, por seu turno, 88,9% dos pais dos alunos participantes, são casados enquanto apenas 5,6% vivem em união de facto ou são viúvos. Não se averiguaram neste agregado, pais solteiros ou divorciados (anexo 17 - tabela 13).

Pronunciaremos agora sobre o nível de instrução do agregado familiar. Com base na tabela 14 (anexo 18), apreendemos que a maior parte das famílias desfruta de um nível de escolaridade de primeiro grau segundo o índice de graffar, 88,9% na escola privada e 55% na escola pública.

Os indivíduos abrangidos neste grau possuem o ensino universitário ou equivalente (são catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados com títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juristas, magistrados, agentes do Magistério Público, militares de alta patente). Por outro lado, o

2º grau foi aquele que obteve a segunda maior percentagem em ambos os grupos de estudo (20%, escola pública e 11,1% na escola privada). Neste grau de instrução encontram-se todos aqueles que completaram o ensino médio ou técnico superior.

O 4º grau por sua vez, é aquele que assume a terceira posição, com 15% do valor percentual, no entanto apenas no ensino público. Aqui, encontram-se os sujeitos que possuem apenas o ensino primário completo.

Segue-se a este o 3º grau, que se faz presente em 10% da população do agregado familiar da escola de ensino público. Encontram-se neste grau de alfabetização os indivíduos que possuem o ensino médio ou técnico inferior (cursos de liceu, industrial e comercial, militares de baixa patente ou sem academia).

Não foi encontrando em nenhum dos grupos de estudo, pais com nível de escolaridade de quinto grau, isto é, indivíduos com o ensino primário incompleto, ou com um ou dois anos de escola primária, ou ainda que apenas sabem ler e escrever, ou mesmo até analfabetos.

Foi ainda factível aferir que há um universo maior de níveis de instrução no sector público de ensino quando comparado com o sector privado. Neste último, só foram encontrados elementos pertencentes aos graus mais elevados de ensino (1º e 2º graus). Por outro lado, população do ensino público, distribuiu-se por 4 graus. Havendo assim uma população mais diversificada nesta do que na primeira.

Assim sendo, podemos dizer que o grau de instrução com maior representatividade é o primeiro grau, sendo o terceiro grau o que aufere de menor relevância neste domínio (anexo 17 - tabela 13).

A profissão do agregado familiar é o item que se segue (anexo 18 - tabela 14). Neste parâmetro, tal como propõe o índice de graffar, apenas foi considerada a profissão do progenitor que exercia a profissão de nível mais elevado.

Verificamos que, na grande maioria dos casos, era o pai que exercia uma profissão de nível mais elevado, no entanto também se verificaram algumas situações em que a profissão da mãe era a que possuía um nível mais elevado. As profissões pertencentes ao 1º grau (Directores de bancos, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente), são os que dominam as percentagens no grupo do estudo a frequentar o ensino privado (83,3%). Surgem ainda profissões ligadas aos 2º (Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos e técnicos) e 3º graus (Adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obras.), com percentagens de 11,1% e 5,6% respectivamente. Não se conferiu a presença de profissões referentes aos graus 4 e 5.

Já na escola pública, verifica-se que todos os graus de profissões se encontram representados, sendo o mais prevalente o 3º grau com 35% da percentagem total.

Neste grupo inserem-se profissões como, adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obras. Segue-se o 1º grau com 30%, cujas profissões estão inerentes a cargos de maior rendimento (Directores de bancos, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente). As profissões como, motoristas, polícias, cozinheiros e dactilógrafas (4º grau), aparecem aqui representados com apenas 20% da percentagem total auferida. Por último e de modo menos significativo, aparecem-nos as profissões que se situam no 5º (jornaleiros, porteiros, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza) e 2º graus (chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos e técnicos), com uma percentagem de 10% e 5% respectivamente.

Assim, concluímos este item afirmando que as profissões que são mais frequentes em ambos os grupos de estudo são as que estão relacionadas com o 1º grau, com 55,3%. Enquanto as menos frequentes são as que se relacionam com o 5º grau, com apenas 5,3% do valor total da amostra.

No item seguinte do questionário, é solicitada a referência de outras pessoas a coabitarem actualmente no agregado familiar, mas que não são no entanto, pertencentes a este. Não foram obtidas quaisquer respostas neste âmbito, pelo que não nos parece razoável e necessário abordar este item, sendo assim excluído do estudo.

Seguidamente foi analisada a etnia do agregado familiar, e à semelhança com o sucedido com a etnia dos participantes, concluímos que 97,4 % dos indivíduos que compõem a nossa amostra são caucasianos, e apenas 2,6% de indivíduos estudados são de etnia Africana (anexo 19 - tabela15).

No que concerne à renda auferida mensalmente pelo agregado familiar, podemos completar que no estabelecimento de ensino privado, não foram encontradas famílias cujo rendimento mensal fosse igual a 1 ou a 2 salários mínimos nacionais. A grande maioria destas famílias, auferem um salário igual ou superior a 5 salários mínimos nacionais (61,1%). Enquanto isso 16,7% possuem uma renda mensal entre os 4 e os 5 salários mínimos. Os que recebem 3 salários mínimos nacionais, ocupam neste grupo a menor percentagem, com apenas 5,6% do valor total.

Relativamente às famílias cujos filhos estudam na escola pública, apuramos que na sua grande maioria (35%), sustentam-se com 2 salários mínimos nacionais por mês. Enquanto 20% das famílias deste grupo recebem 1 ou 3 salários mínimos nacionais a cada mês. 15% das famílias da escola pública desfrutam mensalmente de um salário que ronda os 4 salários mínimos nacionais por mês. Por outro lado, e com uma percentagem mínima de apenas 5% ficam as famílias que dispõem de um salário mensal igual ou superior a 5 salários mínimos nacionais.

Após a obtenção destes resultados, podemos concluir que neste parâmetro, a renda mensal de que usufruem as crianças a frequentar o estabelecimento de ensino privado é largamente superior, ao das crianças que aprendem na escola de ensino público (anexo 20 - tabela16).

O número de indivíduos que contribui para o agregado familiar, é o próximo parâmetro do questionário a ser analisado.

Através da tabela 17 (anexo 21), podemos verificar que em 81,6% dos casos são duas as pessoas que contribuem para o rendimento mensal da família, contra apenas 18,4% em que o rendimento da família é obtido com a contribuição de apenas um indivíduo. Tanto na escola pública como na privada, se verifica uma maior percentagem de dois indivíduos a contribuir para a renda mensal familiar.

Quanto ao número de pessoas que usufruem do rendimento mensal do agregado familiar, os resultados obtidos foram unânimes em ambos os grupos de estudo, em 55,3% das famílias o rendimento mensal obtido é usufruído por 4 pessoas (anexo 22 - tabela 18).

Falando agora do tipo de habitação, em que residem os participantes do estudo e as suas famílias, pudemos aferir através da tabela 19 (anexo 23), que a maioria (84,2%) habita em residência própria. Na escola pública inclusive, não se verifica entre os participantes outro tipo de habitação. Já no sector público, outras opções são consideradas, nomeadamente, casa alugada (25%) e casa camarária (5%).

Relativamente aos meios de comunicação e informação, aferimos que 97,4% da amostra possui computador em casa, contra apenas 2,6% que não o tem. Notamos também que todos os participantes têm televisão em casa (100%).

Relativamente ao acesso à internet, 89,5% desfruta deste meio, enquanto 10,5% não usufrui deste meio tecnológico de obtenção de informação e comunicação (anexo 24 – Tabela 20).

Importante referir que através da tabela 21 (anexo 25) podemos notar que os participantes da escola privada têm acesso a todos os meios anteriormente referenciados, sendo que o mesmo não se passa com as crianças que frequentam o

ensino público. Como vemos, 5% deste grupo de crianças não possui computador, e 20% não goza do acesso à internet.

Foi inquirido aos pais das crianças da nossa amostra, quais os meios que utilizavam para se manterem informados e actualizados. Com base na tabela 22 (anexo 26), podemos concluir que 89,5% utilizam a televisão, Internet, Revistas, Rádio e telemóvel, enquanto 10,5% utilizam apenas a televisão, jornais, revistas e o telemóvel.

Assim sendo é fácil concluir que as famílias das crianças da escola privada utilizam mais meios de comunicação e informação quando comparadas com os seus pares da escola pública.

#### **4.7.2. Resultados dos testes de idade de leitura (T.I.L.)**

Apresentaremos agora, os resultados auferidos no T.I.L. por ambos os grupos de estudo.

Os resultados obtidos no teste permitem-nos afirmar que a percentagem de respostas correctas e respondidas foram diminuindo à medida que aumentava o grau de complexidade das perguntas. (anexo 27 - tabela 23).

Podemos comprovar com base na mesma tabela que em todas as questões se obtiveram respostas correctas. Verificamos que todos os participantes de ambos os grupos responderam acertadamente a todas as questões da 1 até à 6, e que foi a partir da questão 15 que os erros e as perguntas não respondidas surgiram de modo mais sistemático. Verifica-se no entanto que o número de respostas correctas ultrapassa largamente a percentagem de questões que ficaram por responder ou que se mostraram erradas.

A tabela 25 (anexo 29) revela os resultados obtidos em cada um dos grupos de estudo. Através desta tabela podemos notar que os alunos da escola pública erraram em 13 e não responderam a 19 das 36 perguntas que compõem o teste de leitura. Os alunos da escola privada por seu turno, erraram 9 e deixaram por responder 10 das 36 questões.

Ou seja a percentagem de respostas não respondidas e erradas foi superior, embora não significativa, na escola pública comparativamente à escola privada.

Na tabela seguinte (anexo 29 - tabela 25) são expostos os percentis que derivaram do somatório das respostas correctas auferidas por cada aluno em ambos os grupos de estudo.

Apuramos que a maior parte dos participantes (52,6%) obteve a classificação necessária para se estabelecer no percentil máximo, ou seja no percentil 100.

Na escola pública 40% do total de participantes deste grupo ficaram neste percentil. Já na escola privada os números foram ligeiramente superiores, ficando 66,7 % da população deste grupo de estudo no percentil anteriormente referenciado.

Uma percentagem menor de participantes (15,8%), assentou no percentil 90. A escola privada, abarcou mais participantes neste percentil (27,7%) do que a escola pública (5%). No percentil 80 ficaram apenas pelos 10,5% da população total que compõem a amostra. Neste caso os participantes da escola pública são os que maior representação tem, com um total de 15%, sendo que a escola privada apenas possui uma percentagem mínima de 5,6%.

Nos percentis abaixo de 80 apenas encontramos participantes da escola pública. Sendo que no percentil 70 temos 2 participantes, no percentil 50, 4 e nos percentis 30 e 20 apenas um participante cada.

Podemos então dizer que após obter a pontuação total de cada um dos estabelecimentos de ensino que é no ensino privado que se obtiveram melhores resultados, estando os alunos cotados apenas nos 3 percentis de maior pontuação (P100, P90 e P80). Os participantes das escolas públicas por sua vez distribuem-se por todos os percentis excepto os percentis 60, 10 e 5. No entanto, o número de participantes pontuados no percentil 100 na escola privada não são significativos quando comparados com a escola pública, apesar de serem ligeiramente superiores.

Passemos agora a analisar os resultados finais obtidos no T.I.L.e a sua relação com o género (anexo 30 - tabela 26).

No que respeita à escola pública conferimos que existe a mesma percentagem de participantes de ambos os géneros no percentil 100 (20%). Já no percentil 90 apenas, encontramos unicamente um participante do sexo feminino. No percentil 80, por outro lado, verificamos a existência de dois participantes femininos e apenas um masculino.

O percentil 70 conta com um exemplar de ambos os géneros. Já no percentil 50% é notória a superioridade numérica dos rapazes face às raparigas (3 para 1). Finalmente, nos percentis mais baixos (P30 e P20) encontramos apenas elementos femininos. Ou seja, no grupo de participantes da escola pública, as raparigas obtiveram um desempenho mais fraco comparativamente aos seus pares do sexo oposto.

Na escola privada, as raparigas lideraram, já que o número de participantes no percentil 100 é duas vezes maior no sexo feminino do que no masculino. No entanto, há que ter em conta que a amostra é composta maioritariamente por elementos femininos do que masculinos (12 para 6). A heterogeneidade da amostra exerce aqui grande importância.

No percentil 90, ficaram 16,7% das raparigas e 11,1% de rapazes, o que releva harmonia entre os grupos já que as diferenças percentuais entre ambos não são significativas dada a discrepância da amostra populacional deste grupo.

No percentil 80 encontramos apenas um elemento do sexo feminino (5,6%). Os participantes deste estabelecimento de ensino ficaram-se apenas pelos três percentis mais elevados, não se distribuindo pelos restantes tal como sucedeu no grupo anteriormente analisado. Perante os resultados obtidos e examinados podemos conferir que neste conjunto e à semelhança do anterior, foram os rapazes quem obteve resultados mais satisfatórios. Tal facto deve-se fundamentalmente ao caso de este género não se ter distribuído por percentis além do 80, situação que sucedeu com os seus pares femininos.

No entanto tal resultado não é significativo uma vez que o género feminino se encontra aqui em superioridade numérica. Assim podemos referir que ambos os géneros que integram este agregado tiveram resultados harmoniosos e concordantes entre si.

Verifiquemos agora a relação entre os resultados obtidos e a idade dos participantes (anexo 31 - tabela 27). Os participantes que obtiveram o percentil 100 nos seus testes distribuem-se uniformemente entre as idades. Ou seja metade destes participantes tinham 9 e a outra metade 10 anos de idade (10 participantes em cada uma das faixas etárias).

Nos percentis 80,70 e 20 apenas se encontram crianças com 10 anos de idade. Já no percentil 50 encontramos 2 crianças em cada uma das faixas etárias e no percentil 30 apenas uma criança com 9 anos. Deste modo, as crianças com 10 anos foram detectadas em todos os percentis, excepto no percentil 30. Já nos percentis 80, 70 e 20 não foram encontrados participantes com 9 anos. Verificamos também que nos percentis mais elevados se encontram crianças com mais idade do que nos restantes percentis.

Em suma, concluímos após a análise detalhada dos resultados obtidos globalmente e por estabelecimento de ensino que, os participantes que integram o estabelecimento de ensino privado obtiveram melhores resultados nos testes de leitura. No entanto, apesar dos resultados obtidos no T.I.L. em ambos os grupos participantes do nosso estudo, revelarem que existe uma tendência para o positivismo, esta não se mostrou estatisticamente significativa. Uma vez que o  $p$  é menor do que 0,05 e também porque a hipótese nula não foi assumida.

#### **4.8. Discussão dos resultados**

Neste capítulo iremos reflectir sobre as analogias entre as habilidades de leitura evidenciadas pelos grupos analisados e o contexto económico e social das suas famílias. Através delas pretendemos responder aos objectivos a que nos propusemos no início deste capítulo.

No que respeita ao desenvolvimento psicomotor e linguístico do participante, foi possível aferir através do questionário socioeconómico que nenhuma das crianças da amostra evidenciou qualquer défice ao nível psicomotor ou linguístico que pudesse interferir na aprendizagem e desenvolvimento das competências de literacia.

Pois como sabemos, quando a criança apresenta desde logo um bom domínio da linguagem oral, evidencia que se encontra numa posição favorável para posteriormente vir a adquirir a leitura e a escrita. Ao conhecer o significado e o modo como determinada palavra soa, é mais fácil à criança adquirir competências de leitura e escrita. (Castro e Gomes, 2000 p.126)

Por outro lado, como nos explica Sim-Sim, (1995 *cit in* Viana, 2002), quando a criança manifesta um domínio débil do código oral, irá ter implicações ao nível da compreensão dos enunciados. Tal situação faz com que o processo de aprendizagem da leitura seja mais demorado e trabalhoso.

De Meur & Staes (1984), afirmam que no que se refere às habilidades psicomotoras e à sua interferência no desenvolvimento de competências leitoras, as funções motoras não podem ser dissociadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio). Para que o acto de ler e escrever se processe adequadamente, é imprescindível que haja um bom domínio das habilidades a ele relacionado.

Como nos relatava (Faria, 2009 p.62), é impossível falarmos em desenvolvimento infantil sem nos referirmos à família, pois é através desta que a criança interage. A importância da participação da família no processo de aprendizagem é incontestável e por isso emerge na literatura como um dos agentes responsáveis pelo fracasso escolar.

Relativamente à composição do agregado familiar comprovamos que a maioria dos participantes possui um agregado familiar composto por 4 pessoas (pai, mãe, irmão e participante). Sendo que somente uma pequena percentagem dos participantes vive com um progenitor. Tal situação verifica-se tanto na escola pública como na privada. Apuramos também, que a maioria dos pais dos nossos participantes, em ambos os

estabelecimentos de ensino estudados, são casados. A convencional noção de família representada por uma figura paterna e outra materna que convivem com seus filhos, é aquela que prevalece nas famílias dos participantes do nosso estudo.

Bee (1996) considera que o modo de estruturação familiar tem um impacto substancial no funcionamento da mesma, o que afecta a conduta da criança. No entanto ressalta que é o modo como os membros interagem entre si e com a criança, especialmente, que maior interferência exerce sobre o comportamento infantil. Papalia, Olds e Feldman (2001), concordam com esta perspectiva e afirmam que as influências mais importantes do meio familiar no desenvolvimento da criança provêm da atmosfera que existe no lar.

Neste sentido é importante referir que as crianças possuem um melhor desenvolvimento escolar e menos problemas emocionais e comportamentais, quando passam toda a sua infância numa família intacta, isto é, com os dois progenitores que mantêm entre si uma relação cordial e harmoniosa. O modo como os pais se relacionam, bem como, a sua capacidade para criar uma atmosfera familiar sólida e estável, afectam mais a adaptação dos filhos do que o próprio estado civil. (Bray & Hetherington, 1993; Bronstein, Clauson, Stool & Abrams, 1993; D.A Dawson, 1991; Emery, 1988; Hetherington, 1989 *cit in* Papalia, Olds e Feldman , 2001)

Ou seja, tal como os autores supracitados afirmam é mais importante a atmosfera que se vive no seio familiar do que propriamente a estrutura da família em si. No entanto Papalia, Olds e Feldman (2001), referem que as crianças que habitam com um só progenitor ou que integram famílias resultantes de recasamento de um dos seus progenitores, podem enfrentar uma situação de risco de menor realização escolar.

Através da análise do nível de instrução do agregado familiar, apreendemos que a maior parte das famílias ambos os estabelecimentos de ensino, desfruta de um nível de escolaridade de primeiro grau, isto é, os pais dos participantes do nosso estudo ocupam cargos que implicam a posse do ensino universitário ou equivalente. Além disso, não foi encontrando em nenhum dos grupos de estudo, pais com o ensino primário incompleto, ou com um ou dois anos de escola primária, ou ainda que apenas sabem ler e escrever, ou mesmo até analfabetos.

A literatura afirma que os pais com um nível de instrução mais elevado e com maiores recursos financeiros, tendem a orientar no seio familiar, o percurso escolar dos seus filhos. A forma como os pais motivam as suas crianças e as atitudes que lhes transmitem influenciam grandemente a execução escolar, estes por sua vez, podem ser influenciados pela cultura e pelo estatuto socioeconómico. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.447)

No que concerne à renda auferida mensalmente pelo agregado familiar, podemos dizer que a renda mensal de que usufruem as crianças a frequentar o estabelecimento de ensino privado é largamente superior, ao das crianças que aprendem na escola de ensino público.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p.474), a pobreza é uma variável que pode influenciar e condicionar o bom desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança. O clima de debilidade financeira pode deteriorar a relação conjugal dos pais e tornar mais difícil o apoio mútuo entre eles, na educação dos seus filhos.

Deste modo, e em consonância com Marcelli (1998), as situações patológicas que envolvem o ambiente familiar prejudicam as relações familiares podem ter sequelas directas no crescimento infantil, lesando o desempenho escolar, o que se pode reflectir no desinteresse ou ainda desempenho desadequado da criança nas tarefas escolares propostas.

No que concerne ao tipo de habitação em que residem os participantes do nosso estudo podemos aferir que a maioria habita em residência própria. Na escola pública inclusive, não se verifica entre os participantes outro tipo de habitação. Já no sector público, outras opções são consideradas, nomeadamente, casa alugada e casa camarária.

Papalia, Olds e Feldman (2001, p.474), afirmam que os pais que habitam casas pobres, ou que não possuem habitação, e que detém um controle reduzido sobre a sua vida, estão mais susceptíveis a exhibir quadros psicopatológicos, o que poderá levar a perturbações que podem conduzir a uma diminuição da afectividade e do suporte dos

pais face às suas crianças, podendo ainda em casos mais extremos, conduzir a abusos. Além disso podem aplicar uma disciplina inconsciente e arbitrária, com castigos corporais e autoritarismo. Podem ignorar o comportamento favorável e tomar atenção apenas ao comportamento desadequado. As crianças que se encontram nestas circunstâncias podem vir a demonstrar problemas sociais, emocionais e comportamentais. Podendo também elas ficar deprimidas, a ter problemas de socialização com os seus pares, a ter falta de autoconfiança além de se envolverem em acções anti-sociais.

Relativamente aos meios de comunicação e informação que as crianças tinham à sua disposição, aferimos que a maioria das crianças da amostra possuía computador e internet em casa e todos os participantes possuíam televisão. Pudemos notar que os participantes da escola privada têm acesso a todos os meios anteriormente referenciados, sendo que o mesmo não se passa com as crianças que frequentam o ensino público, já que uma pequena percentagem não possui computador e outra percentagem ligeiramente mais elevada não goza do acesso à internet. Assim sendo é fácil concluir que as famílias das crianças da escola privada utilizam mais meios de comunicação e informação quando comparadas com os seus pares da escola pública. Do mesmo modo, foi inquirido aos pais das crianças da nossa amostra, quais os meios que utilizavam para se manterem informados e actualizados e facilmente concluímos que das crianças da escola privada utilizam mais meios de comunicação e informação quando comparadas com os seus pares da escola pública.

A este propósito, Castro e Gomes (2000), referem que as crianças provenientes de meios sócio económicos menos abastados, lêem menos que as crianças economicamente mais favorecidas. Esta situação deve-se ao facto das primeiras terem menos livros em casa, e como tal serem menos estimuladas à prática da leitura. Assim, é espectável que elas apresentem maiores dificuldades em compreender os enunciados que lhes são dados para ler na escola. É também de esperar, que sintam maiores dificuldades em ler os vocábulos, já que, estão menos habituadas com elas do que as crianças que praticam a leitura fora do contexto escolar. Assim sendo, muitas das crianças procedentes de meios desfavorecidos correm o risco de apresentarem dificuldades na leitura, uma vez

que manifestam dificuldades no domínio do código escrito, uma vez que possuem menos hábitos de leitura.

Após a análise dos testes de leitura e de aferida a pontuação total de cada um dos estabelecimentos de ensino verificamos que foi no ensino privado que se obtiveram melhores resultados. No entanto, o número de participantes pontuados no percentil 100 na escola privada não foram significativos quando comparados com a escola pública, apesar de serem ligeiramente superiores.

No que se refere ao género comprovamos que na escola pública as raparigas obtiveram um desempenho mais fraco comparativamente aos seus pares do sexo oposto. Já no outro grupo de estudo a situação inverte-se, sendo as raparigas a liderar na obtenção dos resultados mais satisfatórios. No entanto há que ter em conta que neste grupo a amostra

é bastante heterogénea (12 raparigas para 6 rapazes), assim afirmamos que as diferenças percentuais entre ambos não são estatisticamente significativas dada a discrepância da amostra populacional deste grupo. Assim sendo, podemos referir que ambos os géneros que integram este agregado tiveram resultados harmoniosos e concordantes entre si.

Os participantes que obtiveram as percentagens mais elevadas no teste de leitura distribuíram-se uniformemente entre as idades. Ou seja, metade destes participantes tinham 9 e a outra metade 10 anos de idade.

Em suma, concluímos após a análise detalhada dos resultados obtidos globalmente e por estabelecimento de ensino que, os participantes que integram o estabelecimento de ensino privado obtiveram melhores resultados nos testes de leitura. No entanto, apesar dos resultados obtidos no T.I.L. em ambos os grupos participantes do nosso estudo, revelarem que existe uma tendência para o positivismo, contudo esta não revelou estatisticamente significativa. Uma vez que o  $p$  é menor do que 0,05 e também porque a hipótese nula não foi assumida.

Contrariamente ao que afirmam Papalia, Olds e Feldman (2001), e depois de analisados os resultados obtidos através dos testes de leitura, verificamos que, no caso dos nossos participantes, a estrutura familiar não está intimamente relacionada com o seu desempenho na leitura. Uma vez que não comprovamos que as crianças que vivem em famílias monoparentais tem desempenhos de leitura menos significativos do que os que vivem em famílias consideradas tradicionais (constituída pelos progenitores e irmãos).

Por outro lado, apesar de se encontrarem diferenças percentuais no desempenho nos testes de leitura entre famílias com maior poder económico e famílias financeiramente mais carentes, esta diferença não foi significativa. Tal facto não nos permite afirmar que o nível socioeconómico familiar é por si só um factor determinante no bom desempenho da leitura em crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade de dois estabelecimentos de ensino distintos.

Podemos no entanto dizer que os pais que possuem um nível de instrução e educação mais elevados e que auferem de rendimentos mais avultados, tendem a participar de modo mais activo na vida escolar dos seus filhos, além de exercerem sobre eles uma influência positiva atribuindo um valor elevado à escolaridade e de os ajudarem a ultrapassar possíveis obstáculos. Papalia, Olds e Feldman, 2001 p.448). Além disso possuíam maiores recursos monetários no lar para a obtenção de materiais educativos e lúdicos (livros, revistas, brinquedos) que promovem e potenciam o desenvolvimento sustentável das competências cognitivas da criança auxiliando - a nas actividades realizadas na escola.

Como explicam Díaz e Resa (1997), tal facto faz com que os indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres não encontrem as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, escolar e laboral do que os seus pares da escola privada.

## CONCLUSÃO

A leitura é uma competência intrincada e excepcional da qual apenas o ser humano desfruta e através da qual se distingue enquanto ser civilizado.

Sabendo que esta habilidade resulta de distintos processos psicológicos de desiguais níveis e que a sua aprendizagem e desenvolvimento sustentáveis podem ser afectados por factores de diversas etiologias, pareceu-nos pertinente verificar em que medida factores de ordem social, económica e cultural, interferem nesta aprendizagem.

Um bom domínio da leitura fornece ao indivíduo maiores possibilidades de realização pessoal, social e profissional, sendo esta uma competência que deverá ser promovida e potenciada não só em ambiente escolar como também no seio familiar.

A análise dos dados obtidos na presente investigação permitiram-nos constatar que as crianças que frequentam o estabelecimento de ensino privado e que possuem um maior poder económico, obtiveram melhores resultados nos testes de leitura. No entanto, apesar dos resultados auferidos no T.I.L. em ambos os grupos participantes revelarem que existe uma tendência para o positivismo, esta não se mostrou estatisticamente significativa, situação que poderá dever-se à dimensão reduzida da amostra participante na nossa pesquisa.

Outra das limitações que poderia ser apontada nesta investigação para além da dimensão reduzida da amostra, seria a escassez de literatura respeitante à leitura silenciosa. Neste sentido e para futuros estudos, poderia ser pertinente esclarecer o processamento da leitura silenciosa, bem como as competências nela envolvidas que poderiam possibilitar a enumeração e o esclarecimento do tipo de erros cometidos pelas crianças com dificuldades neste domínio. Tal facto seria útil para avaliar as competências de descodificação e compreensão do sujeito, uma vez que tais idoneidades se prevêm imprescindíveis para a percepção e o entendimento dos enunciados lidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antão, J.A.S. (1997). *Elogio da Leitura, tipos e técnicas de leitura*. Lisboa, Edições Asa.

Almeida, L.S; Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra, APPORT.

Bee, H.(1996). *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Baroja, F.F. Paret, A.M.L. Riesgo, C.P. (1989). *La Dislexia. Origen, Diagnostico y Recuperacion*. Madrid, CEPE.

Bernstein, D.K; Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. USA, Macmillan Publishing.

Castro.S.L. Caló.S. Gomes.I. (2007). *PALPA-P: Provas de Avaliação da linguagem e da afasia em Português*.Lisboa, CEGOC.

Castro. S.L. Gomes. I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.

Cervo, A.L; Bervian, P.A. (1983). *Metodologia Científica*. São Paulo, McGraw – Hill.

Citoler, S.D; Sanz, R.O. A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição  
*In: Bautista. R. Necessidades Educativas Especiais*. pp.111-136

Claros, F.M. (2004). *La investigación en las dificultades de aprendizaje en España*.  
*Eúphoros*, 7, 191 – 210.

Coutinho, C.P. (2008). *Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações*. Psicologia, Educação e Cultura, 12 (1), 143 – 169.

Cunha, C. Cintra, L. (2006). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem cognitiva da Leitura*. Lisboa, Lidel.

De Meur, A. e Staes, L. (1984). *Psicomotricidade: Educação e Reeducação*. Rio de Janeiro, Manole.

Del Ré, A. (S/D). A pesquisa em aquisição da linguagem: Teoria e prática. [Em linha] Disponível em <<http://www.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/1621510.pdf>> [Consultado em 10 de Outubro de 2011]

Díaz, J.L.P; Resa, J.A.Z. A criança socioculturalmente desfavorecida *In* Bautista. R . *Necessidades Educativas Especiais*. pp.185-193

Faria, R. (2009). A Influência do meio sócio-económico e cultural na aprendizagem da leitura e da escrita. [Em linha] disponível em <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/176/1/TME%20388.pdf>> [Consultado em 01 de Novembro de 2011].

Fonseca, V. (S/D). Classificação Social Internacional Proposta por Graffar. [Em linha] disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1351/Anexo%202%20-%20Graffar.pdf?sequence=4>> [Consultado em 01 de Novembro de 2011].

Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Coimbra, Ciência.

Freitas, M.J; Alves, D; Costa, T.(2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Marcelli, D. (1998). *Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra..* Porto Alegre, Artmed.

Marczyk, G; DeMatteo, D; Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology.* New Jersey, Wiley & Sons.

Papalia, D. Olds.S.W. Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança.* Lisboa, Mc Graw Hill.

Quivy, R; Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa, Gradiva.

Reis, A. et al. (2010). Preditores de Leitura ao longo da escolaridade: Alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida. Universidade do Minho: Actas do VII Simpósio Nacional da Investigação em Psicologia pp. 3117-3132

Rigolet, S. (2000). *Os Três P. Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão.* Porto, Porto Editora.

Torres, R; Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia.* Amadora, Mc Graw Hill.

Santo, M; Navas, A. (2002). *Distúrbios de Leitura e Escrita Teoria e Prática.* São Paulo. Manole.

Sim-Sim. I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa, Universidade Aberta.

Sim-Sim, I; Silva A.C; Nunes. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância.* Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.

Sucena. A. Castro. S.L. (2010). *Aprender a Ler e a Avaliar a Leitura.* Coimbra, Almedina.

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia*. Porto Alegre, Artmed.

Syder, M.J.A. (2009). A compreensão leitora: Estudo realizado durante a iniciação à prática profissional de Português e Espanhol. [Em Linha] Disponível em <<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20097/2/mestmariasydercompreensao000084377.pdf>> [Consultado em 30 de Outubro de 2011].

Viana, F. (2002). *Da Linguagem oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa, Dinalivro.

Marturano, E. M. (1997). *A Criança, o Insucesso Escolar Precoce e a Família: condições de resiliência e vulnerabilidade*. Estudos em Saúde Mental, Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo – Faculdade de Medicina.

## **ANEXOS**

**Anexo 1 - Formulário de Consentimento Informado (Escolas)**



Universidade Fernando Pessoa – Escola Superior de Saúde

### **Declaração de Consentimento Informado**

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Eu, abaixo assinado, (nome completo)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, Director (a) do (a) Colégio /Escola

\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do projecto de graduação de Joana Cristina Pinto da Silva, subordinado ao tema “Comparação do Nível Sócio económico familiar e da leitura em crianças em idade escolar de escolas públicas e privadas”.

Foi-me dada a oportunidade de colocar todas as questões que considerei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória. Foi - me ainda garantido que todos os dados e informações resultantes da investigação seriam estritamente confidenciais.

Neste sentido declaro que autorizo que seja aplicado nesta escola/colégio o método de investigação proposto pela investigadora.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da investigadora: \_\_\_\_\_

**Anexo 2 – Formulário de Consentimento Informado (Alunos)**



Universidade Fernando Pessoa – Escola Superior de Saúde

### **Declaração de Consentimento Informado**

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial

Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

#### **Exmo. Encarregado de Educação,**

Está neste momento em curso um projecto de investigação que visa a comparação do nível sócio-económico familiar com o padrão de leitura entre alunos do 4º ano de escolaridade de escolas públicas e privadas. Este estudo envolve a aplicação de um teste de leitura e o preenchimento de um questionário sócio-económico que deverá ser preenchido pelos encarregados de educação da criança avaliada.

Tendo-me sido concedida autorização pela Direcção da escola/colégio para a realização do estudo em alunos do 4º ano de escolaridade, venho solicitar autorização aos pais para avaliar os respectivos filhos. Neste sentido, peço o seu consentimento relativamente à participação do seu educando nesta investigação sendo que, os dados e informações daí resultantes serão estritamente confidenciais. É-lhe concedida a oportunidade de colocar as questões que achar convenientes. A avaliação será concretizada na escola e, somente após a sua autorização escrita.

Agradeço, desde já, e saliento a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento ou informação adicional.

Joana Silva (Contacto: 919302664)

*(recortar pelo picotado)*

---

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a participar numa investigação que visa a comparação do padrão de leitura entre alunos do 4º ano de escolaridade de escolas públicas e privadas, pelo que lhe vai ser realizada uma avaliação da leitura, pela aluna Joana Silva (Finalista do curso de Terapêutica da Fala da Universidade Fernando Pessoa). Comprometo-me ainda a preencher o questionário sócio-económico. Afirmo que me foi dada a oportunidade de colocar todas as questões que considere necessárias e de todas obtive uma resposta satisfatória.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

### **Anexo 3 – Questionário Socioeconómico**



### Questionário Socioeconómico

#### 1. Dados Relativos à criança

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_A\_\_\_\_\_

Sexo: M  F

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Etnia:

Caucasiana  Africana

Asiática  Cigana

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

A criança teve um desenvolvimento psicomotor tardio? Sim  Não

A criança possui dificuldades no discurso? Sim  Não

#### 2. Dados do agregado familiar

Composição do Agregado Familiar

	Parentesco com a criança	Género	Idade	Estado Civil	Nível de Escolaridade	Profissão
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

**Outras pessoas que vivem actualmente no agregado familiar**

	Parentesco com a criança	Género	Idade	Estado Civil	Nível de escolaridade	Profissão	Motivo da permanência	Duração da permanência
1								
2								
3								

**Etnia do Agregado Familiar**

Caucasiana

Asiática

Africana

Cigana

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Renda mensal do agregado familiar**

- 1. 1 Salário mínimo nacional
- 2. 2 Salários mínimos nacionais
- 3. 3 Salários mínimos nacionais
- 4. 4 Salários mínimos nacionais
- 5. 5 Salários mínimos nacionais
- 6. + 5 Salários mínimos nacionais

**Quantas pessoas contribuem para a renda mensal do agregado familiar**

Uma

Duas

Três

Quatro

Mais? Quantos? \_\_\_\_\_

**Quantas pessoas usufruem do rendimento mensal do agregado familiar?**

Uma

Duas

Três

Quatro

Mais? Quantos? \_\_\_\_\_

**3. Dados Relativos à habitação**

1. Casa Própria

2. Casa Alugada

3. Casa camarária

Outros: \_\_\_\_\_

**4. Meios de comunicação e informação**

Existe televisão em sua casa?

Sim

Não

Existe computador em sua casa

Sim

Não

O seu computador tem ligação à internet

Sim

Não

Que meios utiliza para se manter informado (assinale todas as opções que se justificarem)

1. Televisão
2. Internet
3. Jornais
4. Revistas
5. Rádio
6. Telemóvel

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração!

Os dados aqui contidos são estritamente confidenciais e só serão usados para fins da  
investigação.

#### **Anexo 4 – Teste de Idade de Leitura**

**Teste de Idade de Leitura – T.I.L.**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: ...../...../.....

Data de Nascimento: ...../...../..... Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Observações:

*Jogo de Treino*

1. Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou cansado e prefiro ir para a (fila, cola, rádio, cama, cara).
2. O meu irmão fez uma viagem a África e trouxe uma (vila, estátua, marta, estrada, estação).
3. É Primavera e os jardins estão floridos com (rotas, rosalinas, rodas, rosas, folhas).
4. Um homem que conduz um veículo chama-se (mecânico, companheiro, afinador, condutor, cantor).

1. Pega na saca e vai-me comprar (artes, laranjas, sombras, lâminas, lavatórios).
2. Não comas já o bolo porque ainda está (mente, lento, quente, bom, doce).
3. Todos os cães têm quatro (bocas, patas, pinças, pêras, orelhas).
4. Ele ligou o rádio e ouviu as (notícias, delícias, natas, noites, nervuras).
5. Ele fugiu a correr porque viu um (loto, porco, lago, lado, lobo).
6. Eu gostava de ir para a praia e tomar banho no (nenúfar, mar, marte, morto, muro).
7. A estação é no meio da (piedade, cidade, seriedade, tarde, vontade).
8. Ele partiu a loiça e por isso foi (levado, cortado, premiado, querido, castigado).
9. Um local onde se guardam livros chama-se (pêra, cozinha, divisão, biblioteca, porta).

*Apêndice da Obra: Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura, de Ana Sucena e São Luís Castro, das edições Almedina.*

10. Veste o casaco antes de saíres porque está (calor, frio, freio, fogo, tio).
11. Eles trabalham o dia inteiro, e à noite (olham, quebram, penteiam, descartam, descansam).
12. Podias limpar a sala com uma (tesoura, yassoura, vela, taça, caneta).
13. Ele saiu para ir à caça e por isso levou a sua (guarda, estrela, espingarda, parte, estaca).
14. Ele inclinou-se sobre o poço e caiu ao (fundo, fulo, freio, fato, forno).
15. O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um (médio, médico, maior, senhor, meio).
16. Se tens frio na cama porque é que não pões um (coberto, lenço, cobertor, coelho, coração).
17. Quando se anda na rua é preciso ter muita atenção aos carros para não se ser (dado, transportado, partido, empurrado, atropelado).
18. Durante a noite, espero que tenhas bons (sonhos, olhos, lápis, sorrisos, peixes).

*Apêndice da Obra: Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura, de Ana Sucena e São Luís Castro, das edições Almedina.*

19. Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma (carpa, pescada, sapatilha, truta, sardinha).
20. Ele trilhó a mão na porta e desató a chorar aos (bolos, ditos, atritos, gritos, golos).
21. Todos saíram de casa para ir ver os estragos provocados pela (explosão, exposição, ascensão, expedição, excepção).
22. Os frigoríficos impedem a comida de se (apagar, escaldar, manchar, gelar, estragar).
23. Eles combinaram ir assistir à corrida no próximo domingo porque gostam de ver os carros a correr na (pista, lista, mata, rota, mina).
24. Qual é o teu jogo favorito? Ping-pong, bilhar, dominó, ou (camisas, cartas, malas, focas, mãos).
25. Da cratera do vulcão vão saindo ondas de (vaga, lava, fava, cave, lapa).
26. Por que é que não usas a faca para comer o (bico, baile, bife, brinco, bibe).
27. Um amigo empurrou-o e ele caiu pelas (cadeiras, escadas, manadas, camadas, mesas).

*Apêndice da Obra: Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura, de Ana Sucena e São Luís Castro, das edições Almedina.*

28. Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar à porta de casa, de (corda, fuga, coleira, grade, guarda).

29. É Inverno e de noite choveu muito; as gotas de água eram (gemadas, tiradas, geladas, pinheiros, socos).

30. Fomos passear ao Parque e apanhámos (cascavéis, castanhas, castelos, camelos, cachimbos).

31. Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os (peixinhos, dedinhos, azevinhos, vizinhos, adivinhos).

32. Quando lhe ralham e a castigam, ela fica (contente, grande, amável, alerta, triste).

33. O faquir, ao pôr uma faca na palma da mão, deixou-nos (pagos, adiados, escavados, amedrontados, magoados).

34. As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (bondade, amizade, curiosidade, vaidade, justiça).

35. O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gigante, agente, genro, gesso, gente).

36. Fomos de carro até ao pinhal e depois sentámo-nos a comer a nossa (eleição, rola, refeição, cal, feição).

*Apêndice da Obra: Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura, de Ana Sucena e São Luís Castro, das edições Almedina.*

**Anexo 5 - Tabela 1: Distribuição da Amostra pelos estabelecimentos de ensino**

		Tipo de Escola		
Género		Público	Privado	Total/Percentagem
	Feminino	10	12	22 (57,9%)
	Masculino	10	6	16 (42,1%)
<b>Total/Percentagem</b>		20(52,6%)	18 (47,4%)	38 (100%)

**Anexo 6 – Tabela 2: Distribuição das idades da Amostra**

Idade	Frequência	Percentagem
<b>9</b>	14	36,8%
<b>10</b>	24	63,2%
<b>Total</b>		
	38	100%
<b>Média de Idade</b>	9,63	
<b>Moda</b>	10	
<b>Mediana</b>	10,0	
<b>Desvio padrão</b>	0,489	

**Anexo 7 – Tabela 3: Distribuição das idades e géneros da amostra pelos respectivos estabelecimentos de ensino**

Escola Pública				Escola Privada			
Idade		Género		Idade		Género	
9	10	Feminino	Masculino	9	10	Feminino	Masculino
<b>10 (50%)</b>	10 (50%)	10 (50%)	10 (50%)	4 (22,2%)	14 (77,8%)	12 (66,7%)	6 (33,3%)

**Anexo 8** – Tabela 4: Nacionalidade dos Participantes

Nacionalidade	Frequência	Percentagem
Portuguesa	38	100,0%

**Anexo 9** – Tabela 5: Etnia dos participantes

Etnia dos participantes	Frequência	Percentagem
Caucasiana	37	97,4%
Africana	1	2,6%
<b>Total</b>	38	100%

**Anexo 10** – Tabela 6: Atraso do desenvolvimento psicomotor

Atraso no desenvolvimento psicomotor	Tipo de Escola		Total/Percentagem
	Pública	Privada	
Sim	0	0	0
Não	20	18	38 (100,0%)

**Anexo 11** – Tabela 7: Dificuldades Discursivas

Dificuldades no discurso	Tipo de Escola		Total/ Percentagem
	Pública	Privada	
Sim	0	0	0
Não	20	18	38 (100,0%)

**Anexo 12** – Tabela 8: Caracterização da composição do agregado familiar dos participantes

Composição do agregado familiar	Frequência	Percentagem
Mãe	2	5,3%
Mãe, Pai	11	28,9%
Mãe, Pai e Irmão	11	28,9%
Mãe, Pai e Irmã	10	26,3%
Mãe, Pai e irmãos	2	5,3%
Pai e Irmãs	1	2,6%
Mãe e irmão	1	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Anexo 13** – Tabela 9: Caracterização da composição do agregado familiar dos participantes por estabelecimento de ensino.

Idade do agregado familiar	Tipo de Escola		Total/Percentagem
	Público	Privado	
[30;35]	1 (5%)	0	1 (2,6%)
[35;40]	9 (45%)	5 (27,8%)	14 (36,8%)
[40;45]	7 (35%)	8 (44,4%)	15 (39,5%)
[45;50]	3 (15%)	4 (22,2%)	7 (18,4%)
[50;55]	0	1 (5,56%)	1 (2,6%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 14** – Tabela 10: Distribuição do Agregado familiar por idades e respectivos estabelecimentos de ensino.

Composição do Agregado Familiar	Tipo de Escola	
	Pública	Privada
Mãe	2 (10%)	0
Mãe e Pai	6 (30%)	5 (27,8%)
Mãe, Pai e Irmão	3 (15%)	8 (44,4%)
Mãe, Pai e Irmã	6 (30%)	4 (22,2%)
Mãe, Pai e irmãos	2 (10%)	0
Pai e irmãs	0	1 (5,6%)
Mãe e Irmão	1 (5%)	0

**Anexo 15** – Tabela 11: Caracterização do estado civil dos pais dos participantes

<b>Estado civil dos pais</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Casado</b>	31	81,6%
<b>Solteiro</b>	1	2,6%
<b>União de Facto</b>	3	7,9%
<b>Divorciado</b>	1	2,6%
<b>Viúvo</b>	2	5,3%
<b>Total</b>	38	100%

**Anexo 16** – Tabela 12: Caracterização do estado civil dos pais dos participantes por estabelecimento de ensino

<b>Estado civil dos pais</b>	<b>Tipo de Escola</b>	
	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
<b>Casado</b>	15 (75%)	16 (88,9%)
<b>Solteiro</b>	1 (5%)	0
<b>União de Facto</b>	2 (10%)	1 (5,6%)
<b>Divorciado</b>	1 (5%)	0
<b>Viúvo</b>	1 (5%)	1 (5,6%)

**Anexo 17** – Tabela 13: Distribuição do agregado familiar por graus de ensino e respectivos estabelecimentos de ensino

Habilitações acadêmicas do agregado familiar	Tipo de escola		Total/Percentagem
	Público	Privado	
<b>1º Grau</b>	11 (55%)	16 (88,9%)	27 (71,1%)
<b>2º Grau</b>	4 (20%)	2 (11,1%)	6 (15,8%)
<b>3º Grau</b>	2 (10%)	0	2 (5,3%)
<b>4º Grau</b>	3 (15%)	0	3 (7,9%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 18** – Tabela 14: Distribuição do agregado familiar por profissões e respectivos estabelecimentos de ensino

Profissão do agregado familiar	Tipo de escola		Total/Percentagem
	Público	Privado	
<b>1º Grau</b>	6 (30%)	15 (83,3%)	21 (55,3%)
<b>2º Grau</b>	1 (5%)	2 (11,1%)	3 (7,9%)
<b>3º Grau</b>	7 (35%)	1 (5,6%)	8 (21,1%)
<b>4º Grau</b>	4 (20%)	0	4 (10,5%)
<b>5º Grau</b>	2 (10%)	0	2 (5,3%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 19** – Tabela 15: Etnia do agregado familiar

Etnia do agregado familiar	Frequência	Percentagem
<b>Caucasiana</b>	37	97,4%
<b>Africana</b>	1	2,6%
<b>Total</b>	38	100%

**Anexo 20** – Tabela 16: Renda mensal do agregado familiar por estabelecimento de ensino.

Renda mensal do agregado familiar	Tipo de Escola		Total/Percentagem
	Pública	Privada	
<b>1 Salário mín. nacional</b>	4 (20%)	0	4 (10,5%)
<b>2 Salários mín. nacionais</b>	7 (35%)	0	7(18,4%)
<b>3 Salários mín. nacionais</b>	4 (20%)	1 (5,6%)	5 (13,2%)
<b>4 Salários mín. nacionais</b>	3 (15%)	3 (16,7%)	6 (15,8%)
<b>5 Salários mín. nacionais</b>	1 (5%)	3 (16,7%)	4 (10,5%)
<b>+ 5 salários mín. nacionais</b>	1 (5%)	11 (61,1%)	12 (31,6%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100,0%)

**Anexo 21** – Tabela 17: Percentagem de indivíduos que contribuem para a obtenção da renda mensal do agregado familiar por estabelecimento de ensino.

Número de pessoas contribuem para o rendimento do agregado familiar	Tipo de Escola		Total/Percentagem
	Pública	Privada	
<b>1</b>	6 (30%)	1 (5,6%)	7(18,4%)
<b>2</b>	14 (70%)	17 (94,4%)	31 (81,6%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 22** – Tabela 18: Percentagem de sujeitos que usufruem da renda mensal do agregado familiar por estabelecimento de ensino.

Número de pessoas que usufruem do rendimento do agregado familiar	Tipo de Escola		Total /Percentagem
	Pública	Privada	
2	2 (10%)	0	2 (5,3%)
3	7 (35%)	6 (33,3%)	13 (34,2%)
4	9 (45%)	12 (66,7%)	21(55,3%)
5	2 (10%)	0	2 (5,3%)
<b>Total /Percentagem</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 23** – Tabela 19: Tipo de habitação e a sua distribuição entre os estabelecimentos de ensino.

Habitação	Tipo de Escola		Total/Percentagem
	Pública	Privada	
Casa própria	14 (70%)	18 (100%)	32 (84,2%)
Casa Alugada	5 (25%)	0	5 (13,2%)
Casa Camarária	1 (5%)	0	1 (2,6%)
<b>Total/ Percentagem</b>			38 (100,0%)

**Anexo 24** – Tabela 20: Utilização dos meios de comunicação e informação

	Sim	Não
Computador	37 (97,4%)	1 (2,6%)
Televisão	38 (100%)	0
Internet	34 (89,5%)	4 (10,5%)

**Anexo 25** – Tabela 21: Utilização dos meios de comunicação e informação e a sua distribuição pelos estabelecimentos de ensino.

Meios de Comunicação e Informação	Tipo de Escola				Total/ Percentagem
	Pública		Privada		
	Sim	Não	Sim	Não	
<b>Televisão</b>	20 (100%)	0	18 (100%)	0	38
<b>Computador</b>	19 (95%)	1(5%)	18 (100%)	0	38
<b>Internet</b>	16 (80%)	4 (20%)	18 (100%)	0	38
					100,0%

**Anexo 26** – Tabela 22: Meios de comunicação e informação utilizados pelas famílias e a sua distribuição pelos estabelecimentos de ensino.

Meios de comunicação e Informação utilizados pelas famílias	Tipo de Escola		Total /Percentagem
	Pública	Privada	
<b>Televisão, Internet, Revistas, Rádio e telemóvel</b>	16 (80%)	18 (100%)	34 (89,5%)
<b>Televisão, jornais, revistas, telemóvel</b>	4 (20%)	0	4 (10,5%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 27 – Tabela 23: Resultados Globais do T.I.L.**

<b>Questão</b>	<b>Correctas</b>	<b>Erradas</b>	<b>Não respondidas</b>
<b>1</b>	38 (100%)	0	0
<b>2</b>	38 (100%)	0	0
<b>3</b>	38 (100%)	0	0
<b>4</b>	38 (100%)	0	0
<b>5</b>	38 (100%)	0	0
<b>6</b>	38 (100%)	0	0
<b>7</b>	36 (94,7%)	2 (5,3%)	0
<b>8</b>	38 (100%)	0	0
<b>9</b>	38 (100%)	0	0
<b>10</b>	38 (100%)	0	0
<b>11</b>	36 (94,7%)	2 (5,3%)	0
<b>12</b>	38 (100%)	0	0
<b>13</b>	37 (97,4%)	1 (2,6%)	0
<b>14</b>	37 (97,4%)	1 (2,6%)	0
<b>15</b>	35 (92,1%)	2 (5,3%)	1 (2,6%)
<b>16</b>	36 (94,7%)	1 (2,6%)	1 (2,6%)
<b>17</b>	36 (94,7%)	0	2 (5,3%)
<b>18</b>	36 (94,7%)	0	2 (5,3%)
<b>19</b>	32 (84,2%)	5 (13,2%)	1 (2,6%)
<b>20</b>	36 (94,7%)	0	2 (5,3%)
<b>21</b>	35 (92,1%)	1 (2,6%)	2 (5,3%)
<b>22</b>	33 (86,8%)	3 (7,9 %)	2 (5,3%)
<b>23</b>	35 (92,1%)	0	3 (7,9 %)
<b>24</b>	34 (89,5%)	1 (2,6%)	3 (7,9 %)
<b>25</b>	33 (86,8%)	1 (2,6%)	4 (10,5%)
<b>26</b>	33 (86,8%)	0	5 (13,2%)
<b>27</b>	31 (81,6%)	0	7 (18,4%)
<b>28</b>	29 (76,3%)	1 (2,6%)	8 (21,1%)
<b>29</b>	28 (73,7%)	0	10 (26,3%)
<b>30</b>	27 (71,1%)	1 (2,6%)	10 (26,3%)
<b>31</b>	25 (65,8%)	1 (2,6%)	12 (31,6%)
<b>32</b>	24 (63,2%)	0	14 (36,8%)
<b>33</b>	20 (52,6%)	3 (7,9 %)	15 (39,5%)
<b>34</b>	13 (34,2%)	5 (13,2%)	20 (52,6%)

<b>35</b>	10 (26,3%)	0	28 (73,7%)
<b>36</b>	10 (26,3%)	0	28 (73,7%)

**Anexo 28** – Tabela 24: Resultados dos testes de leitura por estabelecimento de ensino

Escola Pública				Escola Privada			
Questão	Certas	Erradas	Não Respondidas	Questão	Certas	Erradas	Não Respondidas
1	20 (100%)	0	0	1	18 (100%)	0	0
2	20 (100%)	0	0	2	18 (100%)	0	0
3	20 (100%)	0	0	3	18 (100%)	0	0
4	20 (100%)	0	0	4	18 (100%)	0	0
5	20 (100%)	0	0	5	18 (100%)	0	0
6	20 (100%)	0	0	6	18 (100%)	0	0
7	19 (95%)	1 (5%)	0	7	17 (94,4%)	1 (5,6%)	0
8	20 (100%)	0	0	8	18 (100%)	0	0
9	20 (100%)	0	0	9	18 (100%)	0	0
10	20 (100%)	0	0	10	18 (100%)	0	0
11	18 (90%)	2 (10%)	0	11	18 (100%)	0	0
12	20 (100%)	0	0	12	18 (100%)	0	0
13	20 (100%)		0	13	17 (94,4%)	1 (5,6%)	0
14	19 (95%)	1 (5%)	0	14	18 (100%)	0	0
15	17 (85%)	2 (10%)	1 (5%)	15	18 (100%)	0	0
16	18 (90%)	1 (5%)	1 (5%)	16	18 (100%)	0	0
17	18 (90%)	2 (10%)	0	17	18 (100%)	0	0
18	18 (90%)	2 (10%)	0	18	18 (100%)	0	0
19	16 (80%)	3 (15%)	1 (5%)	19	16 (88,9%)	2	0
20	18 (90%)	2 (10%)	0	20	17 (94,4%)	1 (5,6%)	0
21	18 (90%)	0	2 (10%)	21	17 (94,4%)	1 (5,6%)	0
22	15 (75%)	3 (15%)	2 (10%)	22	18 (100%)	0	0
23	17 (85%)	0	3 (15%)	23	18 (100%)	0	0
24	16 (80%)	1 (5%)	3 (15%)	24	18 (100%)	0	0
25	17 (85%)	0	3 (15%)	25	16 (88,9%)	1 (5,6%)	1 (5,6%)

<b>26</b>	15 (75%)	0	5 (25%)	26	18 (100%)	0	0
<b>27</b>	13 (65%)	0	7 (35%)	27	18 (100%)	0	0
<b>28</b>	13 (65%)	0	7 (35%)	28	16 (88,9%)	1 (5,6%)	1 (5,6%)
<b>29</b>	12 (60%)	0	8 (40%)	29	16 (88,9%)	0	2 (11,1%)
<b>30</b>	12 (60%)	0	8 (40%)	30	15 (83,3%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)
<b>31</b>	10 (50%)	0	10 (50%)	31	15 (83,3%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)
<b>32</b>	9 (45%)	0	12 (60%)	32	16 (88,9%)	0	2 (11,1%)
<b>33</b>	6 (30%)	3 (15%)	11 (55%)	33	14 (77,8%)	0	4 (22,2%)
<b>34</b>	5 (25%)	2 (10%)	13 (65%)	34	8 (44,4%)	3 (16,7%)	7 (38,9%)
<b>35</b>	4 (20%)	0	16 (80%)	35	7 (38,9%)	0	11 (61,1%)
<b>36</b>	4 (20%)	0	16 (80%)	36	6 (33,3%)	0	12 (66,7%)

**Anexo 29** – Tabela 25: Percentagem de participantes em cada um dos percentis nos respectivos estabelecimentos de ensino

<b>Percentil</b>	<b>Escola Pública</b>	<b>Escola Privada</b>	<b>Total/ Percentagem</b>
<b>P100</b>	8 (40%)	12 (66,7%)	20 (52,6%)
<b>P90</b>	1 (5%)	5 (27,7%)	6 (15,8%)
<b>P80</b>	3 (15%)	1 (5,6%)	4 (10,5%)
<b>P70</b>	2 (10%)		2 (5,3%)
<b>P50</b>	4 (20%)		4 (10,5%)
<b>P30</b>	1 (5%)		1 (2,6%)
<b>P20</b>	1 (5%)		1 (2,6%)
<b>Total</b>	20 (100%)	18 (100%)	38 (100%)

**Anexo 30** – Tabela 26: Percentagem de elementos de cada género e o respectivo estabelecimento de ensino em cada percentil

Tipo de Escola	Género	Percentil						
		P100	P90	P80	P70	P50	P30	P20
<b>Pública</b>	<b>Feminino</b>	4 (20%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)
	<b>Masculino</b>	4 (20%)	0	2 (10%)	1 (5%)	3 (15%)	0	0
<b>Privada</b>	<b>Feminino</b>	8 (44,4%)	3 (16,7%)	1 (5,6%)	0	0	0	0
	<b>Masculino</b>	4 (22,2%)	2 (11,1%)	0	0	0	0	0

**Anexo 31** – Tabela 27: Comparação e distribuição entre as idades e percentis

Idade	Percentil						
	P100	P90	P80	P70	P50	P30	P20
<b>9 A</b>	10	1	0	0	2	1	0
<b>10 A</b>	10	5	4	2	2	0	1