

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

“A ler bem vou mais além”

Estudo da relação entre as competências leitoras e pré-leitoras e a obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade

SARA FILIPA FERREIRA DE ALMEIDA

Porto

2011

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

“A ler bem vou mais além”

Estudo da relação entre as competências leitoras e pré-leitoras e a obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia na área de Especialização em Educação e Intervenção Comunitária sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Ramalho.

SARA FILIPA FERREIRA DE ALMEIDA

Porto

2011

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os que estiveram presentes durante todo este processo e que de alguma forma contribuíram para a sua execução e conclusão, nomeadamente e em especial ao Professor Doutor Joaquim Ramalho por todo o apoio científico que prestou e todos os ensinamentos que transmitiu.

Um agradecimento igualmente especial à Doutora Joana Cruz, coordenadora do projecto de Intervenção Precoce “A ler vamos...” da Câmara Municipal de Matosinhos, que me acompanhou e orientou no terreno, contribuindo também para a minha maturação científica.

Pretendo ainda agradecer a toda a equipa do projecto de Intervenção Precoce pelo contributo, disponibilidade e partilha de saberes.

A todas as crianças, professores, educadores, pais e todos os agentes educativos com quem tive oportunidade de contactar e aprender, o meu muito obrigada!

Um enorme e profundo Obrigada aos meus pais, por me proporcionarem esta oportunidade que não é mais do que a perseguição de um sonho, que graças a eles, vejo cumprir, e ao Bruno Costa que acompanhou de perto todo este percurso e se constituiu como um elemento chave para a sua conclusão graças ao apoio e dedicação que prestou.

A todos, o meu sincero e profundo agradecimento!

Muito Obrigada!

RESUMO

O projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos em colaboração com os agrupamentos de escola do concelho, assenta nos pressupostos da literacia emergente enquanto modelo compreensivo da aprendizagem da leitura e da escrita e por isso valoriza a estimulação precoce de competências leitoras e pré-leitoras enquanto premissas essenciais para a melhoria para o sucesso escolar transversal a todas as áreas do conhecimento.

Este trabalho visa o estudo das competências leitoras e pré-leitoras que mais se relacionam com os resultados obtidos no final do primeiro ano de escolaridade nos domínios da Língua Portuguesa, neste sentido, foi seleccionada uma amostra de 135 alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública escolar do concelho de Matosinhos que tivessem frequentado algum estabelecimento de educação pré-escolar do concelho, no ano imediatamente anterior e que não fossem portadores de necessidades educativas especiais.

Neste sentido, para entender a possível relação entre as competências pré-leitoras com os resultados obtidos no primeiro ano de escolaridade, foi realizado um estudo de correlação entre as competências literácitas precoces (consciência fonológica, reflexão morfo-sintática, compreensão de estruturas complexas e reconhecimento de letras) avaliadas na educação pré-escolar através das provas fonológicas e de reconhecimento das letras de Silva (2003) e das provas de avaliação da linguagem oral de Sim-Sim (2006) e as notas quantitativas, de 0 a 100%, obtidas no último teste de Língua Portuguesa no primeiro ano de escolaridade. Por outro lado, para perceber a influência que a velocidade de leitura poderá exercer nos resultados conseguidos nas provas de Língua Portuguesa no primeiro ano de escolaridade, realizou-se um estudo de regressão entre os resultados obtidos através da Prova de Reconhecimento de Palavras, a PRP de Viana e Ribeiro (2010), que afere a capacidade de descodificar mais rápida e automaticamente as palavras, e as notas quantitativas atribuídas pelo professor no domínio da Língua Portuguesa. Assim, a pertinência deste estudo reside na possibilidade de identificar as competências essenciais para a conquista de melhores resultados académicos e assim orientar a acção dos técnicos de intervenção precoce do projecto “A ler vamos...”.

Palavras-chave: Literacia emergente, aprendizagem da leitura e escrita, competências leitoras e pré-leitoras.

ABSTRACT

The early intervention project “A ler vamos...” promoted by Câmara Municipal de Matosinhos in agreement with the local schools, was based in emergent literacy assumptions. This model of learning to read and write, values the early stimulation of reading skills while essential way to increase the academic success in several domains of knowledge.

This work aims the study about the relation between the reading and pre-reading skills and the results that children get in Portuguese language at the end of 1st grade. In that sense, the sample selected to this study was composed by 135 1st grade students belonging to the public schools of Matosinhos who had attended any institution of preschool education of this region and who haven't any kind of special needs.

In that sense, to understand the relation between early reading skills and the academic results, a correlation study between early reading skills (phonological awareness, morphological and syntactic reflection, comprehension of complex structures and recognition of letters) and the quantitative results (0 a 100%) that children have in Portuguese Language tests at the end of the 1st grade was made. The early reading skills were evaluated through the phonological and letter recognition tests of Silva (2003) and by the oral language assessment of Sim-Sim (2006).

To understand the influence that reading velocity does in results that children get in Portuguese Language tests at 1st grade, it was performed a regression study between these two variables. The reading velocity was assessed through one test of word recognition, the PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras, which tests the velocity and automaticity of decoding words.

So, this study was important because it allows us to identify the essential skills for achieving positive academic results and directs the action of early intervention project technicians.

Key-words: Emergent literacy, acquisition of reading and writing, reading and pre reading skills.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I – REFLEXÃO TEÓRICA | |
| Introdução..... | 5 |
| 1. Linguagem e Comunicação..... | 5 |
| 2. O acto de ler e os modelos que lhe estão subjacentes..... | 7 |
| 2.1. Modelos desenvolvimentais da leitura..... | 10 |
| 2.2. Modelos compreensivos da leitura..... | 12 |
| Teoria da clareza cognitiva..... | 12 |
| Perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura..... | 13 |
| Perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura..... | 13 |
| Perspectiva da literacia emergente..... | 14 |
| 3. Desenvolvimento de competências literácitas e a sua influência na obtenção de resultados escolares positivos..... | 17 |
| 3.1 Consciência fonológica..... | 18 |
| 3.2. Conhecimento lexical e sintáctico..... | 20 |
| 3.3. Reconhecimento de letras..... | 22 |
| 3.4. O Reconhecimento de palavras e a eficiência de leitura..... | 23 |
| 3.4.1. A fluência leitora..... | 24 |
| 3.4.2. A compreensão leitora..... | 26 |
| 4. A influência de factores intrínsecos e extrínsecos no desempenho das crianças escolarizadas..... | 28 |
| 4.1. O contexto escolar..... | 28 |
| 4.2. O contexto familiar..... | 29 |
| 4.3. O sexo..... | 30 |
| 5. Reflexão final..... | 31 |

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 33 |
| 1. Justificação do estudo..... | 33 |
| 2. Objectivos do estudo..... | 34 |
| 3. Metodologia..... | 43 |
| 3.1. Caracterização dos participantes..... | 44 |
| 3.2. Procedimento..... | 53 |
| 3.3. Materiais..... | 55 |
| 3.3.1. Questionário Sócio-demográfico..... | 55 |
| 3.3.2. Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010)..... | 56 |
| 3.3.3. Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003)..... | 58 |
| 3.3.4. Nome das Letras (Silva, 2003)..... | 58 |
| 3.3.5. Prova de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2006).... | 59 |
| 4. Resultados e Discussão..... | 60 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 79 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 83 |

ANEXOS

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMM – Câmara Municipal de Matosinhos

CNP – Classificação Nacional de Profissões

DA – Dificuldades de Aprendizagem

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IP – Intervenção Precoce

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993 citado por Viana, 2007)

Figura 2 – Contexto sócio-cultural da compreensão (adaptado de Irwin, 2007)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função do sexo

Gráfico 2 – Distribuição da amostra em função da idade

Gráfico 3 – Distribuição da amostra em função da intervenção na educação pré-escolar

Gráfico 4 – Distribuição da amostra em função do agrupamento de pertença

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – *Distribuição da amostra em função da profissão dos pais*

Quadro 2 – *Distribuição da amostra em função dos resultados obtidos na PRP*

Quadro 3 – *Distribuição da amostra em função das notas obtidas no último teste de LP*

Quadro 4 – *Distribuição das notas a LP e dos resultados obtidos na PRP em função do sexo*

Quadro 5 – *Distribuição das notas a LP em função dos resultados obtidos na PRP*

Quadro 6 – *Distribuição do sexo dos participantes em função da presença ou ausência de intervenção no ano lectivo anterior*

Quadro 7 – *Distribuição das notas a LP em função da presença ou ausência de intervenção no ano lectivo anterior*

Quadro 8 – *Estudo de correlação entre as dimensões avaliadas no ensino pré-escolar e a nota obtida a língua portuguesa no primeiro ano de escolaridade*

Quadro 9 – *Análise de regressão para o modelo explicativo da nota a Língua Portuguesa*

Quadro 10 – *Diferenças nas notas obtidas a LP (de 0 a 100%) em função do agrupamento*

Quadro 11 – *Diferenças nas notas obtidas a LP (de 0 a 100%) em função da profissão dos pais*

Quadro 12 – *Diferenças nas notas obtidas a LP (de 0 a 100%) em função do sexo*

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si próprio, os Homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo”

Paulo Freire

A relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem é inegável, senão vejamos: ao considerarmos o desenvolvimento humano como um aperfeiçoamento progressivo da estrutura do sujeito e a aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto e mais competente, constatamos rapidamente a interligação entre os dois conceitos (Tavares & Alarcão, 2005), uma vez que, a aprendizagem proporciona o desenvolvimento da estrutura humana ao passo que o desenvolvimento e a evolução das estruturas do ser humano potenciam a aprendizagem.

A aprendizagem, sendo interpretada como uma mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática (Oliveira, 2005a) pode ser entendida segundo as diversas égides teóricas subjacentes. Para a teoria behaviorista, o comportamento humano é o grande objecto de estudo, assim sendo a aprendizagem é o resultado do condicionamento, onde determinadas respostas são associadas a determinados estímulos. Desta forma, perante um comportamento desejado o sujeito seria reforçado positivamente, por outro lado, perante um comportamento indesejado o sujeito seria reforçado negativamente com o objectivo de fazer cessar esse comportamento (Tavares & Alarcão, 2005).

Já para a teoria cognitivista da aprendizagem, a atenção e a memória assumem um papel primordial, sendo que a aprendizagem dependeria de uma boa aquisição, retenção, transferência, controlo e por fim, desempenho (Cruz & Fonseca, 2002). Assim sendo, a aprendizagem dependeria da cultura de pertença, uma vez que esta condiciona o tipo de informações existentes e a forma como o sujeito as irá integrar nos seus conhecimentos prévios.

Para Das (1998, 1996) citado por Cruz e Fonseca (2002), a aprendizagem envolve um processo neurobiológico e o contexto sociocultural facilitador, ou seja, um processo equilibrado entre a hereditariedade e o meio, sendo que os processos internos passariam pelas diversas formas de atenção, o processamento sucessivo e/ou simultâneo da informação e o seu planeamento. Desta forma, de acordo com esta perspectiva, a aprendizagem dá-se internamente mas mediatizada por um contexto dotado de uma maior ou menor estimulação (Cruz & Fonseca, 2002).

No que concerne à aprendizagem da linguagem quer verbal como escrita, o processo de aprendizagem segundo esta perspectiva é semelhante, ou seja, quanto mais estimulante seja o ambiente circundante, mais oportunidades tem a criança de se desenvolver nesse âmbito (Cruz & Fonseca, 2002).

A linguagem verbal é o modo de comunicação e representação mais utilizado e diz respeito à capacidade humana de expressar sentimentos e ideias mediante um sistema de símbolos (Ruiz & Ortega, 1997).

O sistema linguístico é composto por diversos componentes como sendo a fonologia, a morfo-sintaxe, a semântica, a estrutura frásica e etc., sendo por isso, complexo mas ao mesmo tempo fundamental. Desta forma, a sua aquisição pode apresentar algumas dificuldades, proporcionando o insucesso escolar que se pode estender a todas as áreas académicas, uma vez que primeiramente a criança aprende a ler e escrever para depois usar essas ferramentas para aprender outros conteúdos (Projecto IP, 2009).

Ler é portanto uma ferramenta básica onde influem factores intrapessoais, interpessoais e contextuais e implica primeiramente o reconhecimento das letras, para que depois se consiga aceder às palavras e ao seu significado. Existem duas vias para aceder ao léxico: a via directa que implica a leitura da palavra de modo global, sendo o

tipo de leitura que caracteriza o designado “bom leitor”, e a via indirecta que consiste na conversão dos estímulos visuais em códigos fonológicos e que permite ler tanto as palavras conhecidas como as não conhecidas ou até mesmo as pseudo-palavras (Citoler & Sanz, 1997).

Desta forma, dada a importância e complexidade da aquisição da linguagem escrita e verbal percebe-se a importância de uma intervenção precoce de cariz promotor, que se caracterize pelos apoios e recursos necessários para responder às necessidades das crianças, incluindo actividades e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, a intervenção precoce deve dirigir-se à família com o objectivo de melhorar o ecossistema da criança, através da utilização de redes de apoio bem como os recursos da sociedade, promovendo a autonomia da família, fazendo com que esta desenvolva também o sentido de pertença à comunidade (Almeida, 2004).

Neste sentido, a existência de equipas multidisciplinares é essencial de forma a colmatar todas as necessidades e proporcionar um suporte social que promova o “*empowerment*” de cada família e de cada sujeito, assim sendo, a intervenção precoce recorre a uma acção centralizada e focada no contexto natural da criança e sua família, sendo que esta assume também um papel activo nas decisões que a impliquem (Pimentel, 2004).

É nesta ordem de pensamento que surge o projecto de Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e da Escrita “A ler vamos...”, no ano de 2005 no concelho de Matosinhos, que procura aliar os pressupostos da intervenção precoce à promoção de competências leitoras nas crianças do concelho. Desta forma, o projecto envolve diversos agentes educativos com o objectivo de promover as competências pré-leitoras das crianças com 5 anos e de forma a facilitar a posterior aquisição da leitura e da escrita (Projecto IP, 2009).

A precocidade da intervenção passa pela promoção de determinadas competências de literacia no jardim-de-infância, uma vez que, este é um dos contextos privilegiados para a promoção de competências pré-leitoras, sendo que a investigação tem demonstrado que as actividades que promovem a literacia na educação pré-escolar aprazem resultados positivos para um melhor desenvolvimento da linguagem oral e escrita nos anos escolares posteriores (Caspe, 2007 citado por Cadime, Fernandes, Brandão et. al, 2009).

Assim sendo, o projecto supracitado destina-se à avaliação e intervenção nas áreas preditoras do desempenho escolar futuro, como sendo a consciência fonológica, o conhecimento morfo-sintáctico, o reconhecimento de letras e a compreensão leitora, fazendo-o de uma forma lúdica e cativante com o objectivo de estimular uma outra vertente muito importante – a motivação para a leitura e escrita.

Este estudo procura obter respostas a dois objectivos principais: através da análise de correlação entre as competências literácitas pré-escolares e os resultados quantitativos obtidos a Língua Portuguesa pelas crianças do concelho de Matosinhos abrangidas pelo projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” procura perceber de que forma as competências pré-leitoras promovidas pelo projecto mencionado, se relacionam com o sucesso escolar futuro; e pelos resultados do estudo de regressão, procura determinar a influência da velocidade de reconhecimento de palavras na obtenção de bons resultados a Língua Portuguesa, no 1º ano de escolaridade.

Desta forma, a primeira parte deste estudo destinar-se-á à exploração teórica do tema e a segunda parte reportar-se-á à descrição das opções metodológicas e procedimentais bem como à caracterização dos participantes, e à apresentação e discussão dos resultados.

“À leitura do mundo precede a leitura da palavra”

Paulo Freire

Introdução

Neste capítulo serão discutidos os pressupostos relacionados com a aquisição dos conhecimentos prévios da leitura e da escrita, passando inicialmente por uma breve abordagem ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e do acto social que é a comunicação. Posteriormente seguem-se os modelos compreensivos de leitura onde se enquadra a teoria da literacia emergente – teoria orientadora do projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” no âmbito do qual se enquadra este estudo e as diversas competências literácitas que se pretendem estudar.

A sintetização de todos estes pressupostos serve não só para a construção de um fio condutor em termos conceptuais mas também para a construção de uma argumentação sustentada que possa servir como base de suporte aos resultados empíricos obtidos e que serão discutidos no Capítulo II destinado à caracterização das metodologias, procedimentos e materiais usados bem como à apresentação e discussão de resultados.

1. Linguagem e comunicação

A linguagem pode ser entendida como um sistema de símbolos que permite a comunicação entre membros de uma espécie (Rebelo, 1993) sendo a sua aquisição vista como o processo de apropriação subconsciente do código linguístico (Sim-Sim, 2002). O seu desenvolvimento implica nomeadamente a capacidade de produção dos sons da língua bem como a compreensão e uso das regras gramaticais, sendo por isso um processo complexo que a criança constrói em interacção com os outros e de forma natural, apropriando-se progressivamente do código linguístico de pertença (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Paralelamente à aquisição do código linguístico a criança vai desenvolvendo competências comunicacionais, o que envolve a partilha de conhecimentos com o outro e que se baseia no princípio da reciprocidade (Nystrand, 1986 citado por Carvalho, 1999).

Os adultos assumem assim um papel fundamental na devolução de modelos correctos de fala ao mesmo tempo que proporcionam mais oportunidades de comunicação, uma vez que, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as experiências, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), uma vez que, as diferenças em termos das competências linguísticas individuais são relativamente estáveis e relacionam-se com as experiências prévias específicas que cada criança adquire tanto em casa como no jardim-de-infância (Sénéchal & LeFevre, 2002).

E se inicialmente o contexto ideal de promoção destas competências incide no ambiente familiar, mais tarde estas dinâmicas comunicacionais alargam-se também para o jardim-de-infância – contexto privilegiado para a aprendizagem de competências primárias acerca da linguagem oral e escrita – onde a criança percebe que para comunicar tem de saber ouvir, atender ao essencial da mensagem transmitida (atenção selectiva) para depois saber responder. No ano de 1997, a educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes/comportamentos e de aprendizagem da linguagem, da expressão artística e de um conhecimento geral do mundo (Dionísio & Pereira, 2006).

De entre as práticas assumidas como essenciais ao desenvolvimento das competências pré-leitoras salientam-se as que envolvem o seu nome, o qual, pelo seu enorme valor afectivo, transforma-se num rico recurso para a realização de novas

descobertas (Dionísio & Pereira, 2006), assim sendo, concebe-se a importância da conexão entre as actividades de leitura e escrita com as experiências prévias da criança.

Estas assumpções inserem-se na perspectiva de Vygotsky, o autor do conceito de zona de desenvolvimento próximo, isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que determina a resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, sendo este a capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes, uma vez que existem tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha mas com o auxílio de alguém que forneça instruções, esta será capaz de a executar (Oliveira, 2005).

Desta forma, concebe-se que o adulto tem um papel preponderante nomeadamente na criação de situações comunicacionais de forma intencional para que posteriormente seja a criança a tornar-se um elemento mais activo nesta dinâmica e assim, seja ela própria a solicitar a intervenção do adulto (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Contudo, posteriormente à fala e ao acto comunicacional é urgente trabalhar as competências leitoras na criança uma vez que, depois de aprender a ler a criança vai ler para aprender, sendo que este processo determinará todo o seu posterior percurso. No ponto seguinte far-se-á uma exploração do acto de ler e dos modelos subjacentes à sua aprendizagem, para que seja mais perceptível toda a sua complexidade e importância nomeadamente para a obtenção de desempenhos escolares positivos.

2. O acto de ler e os modelos que lhe estão subjacentes

A aprendizagem da leitura é um dos maiores desafios que o ser humano tem de enfrentar, não só pela sua complexidade, uma vez que o leitor tem de i) prestar atenção, ii) reconstruir mentalmente as conexões entre as ideias que o texto transmite e iii)

articular a informação nova com os seus conhecimentos prévios (Sim-Sim, 2002), mas também pela importância que esta aprendizagem tem para o prosseguimento da vida académica e para o crescimento intelectual (Ribeiro, 2005).

Se primeiramente a leitura era concebida como uma actividade passiva de descodificação de um código, actualmente concebe-se a sua complexidade, uma vez que implica também uma interpretação e apropriação do seu sentido para a qual também contribuem as experiências prévias do leitor (Mata, 2008; Ribeiro, 2005).

A leitura de textos depende assim de três factores, como demonstra a figura 1: O leitor, o texto e o contexto. No processo de leitura e relativamente ao leitor, influem as estruturas cognitivas e afectivas, no que concerne ao texto estão presentes as intenções do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo, finalmente o contexto assume três dimensões: social, psicológico e físico (Giasson, 1993 citado por Viana, 2007).

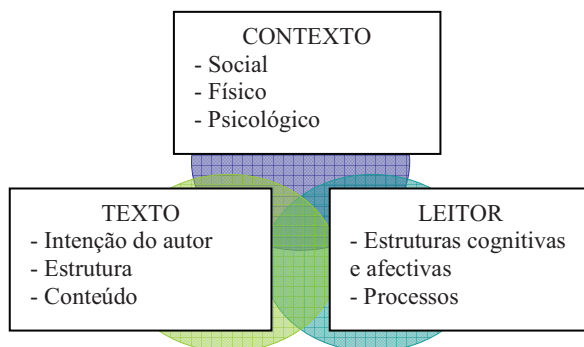


Figura 1 – Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993 citado por Viana, 2007)

O entendimento do processo de leitura segundo este modelo assume vantagens em termos educacionais, uma vez que, feita uma correcta avaliação é possível realizar intervenção em algumas das esferas mencionadas.

As concepções sobre a leitura e sobre a sua funcionalidade são de extrema importância para o processo de emergência da leitura, sendo que estas ideias e

concepções podem ser trabalhadas de forma precoce, sendo o jardim-de-infância um local privilegiado para tal, onde não se pretende que a criança tenha uma aprendizagem formal da leitura mas que lhe seja proporcionado o contacto com os materiais para que a criança possa realizar as suas tentativas de leitura e antecipação do conteúdo da mensagem escrita.

Desta forma, percebe-se que o processo de aquisição da leitura, ao contrário do processo de desenvolvimento da fala não ocorre de forma natural decorre antes de uma reflexão acerca da oralidade (Freitas, Alves & Costa, 2007).

O processo de aquisição da leitura pode ser analisado em função de três principais modelos: ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos (Silva, 2003).

Nos modelos ascendentes a leitura é concebida como um processo de transformação de letras em sons e de combinação dos mesmos de modo a reconstituir as palavras de forma oral. Este processo dá-se de forma hierárquica e estritamente ascendente, ou seja, o processo inicia-se pela análise perceptiva das letras que depois se convertem em sons, até que seja possível a produção de significado (Silva, 2003).

Relativamente aos modelos descendentes, estes assumem que o tratamento da informação é dirigido pelos conhecimentos prévios relativos ao tema e contexto, onde se rejeita a ideia do processamento letra-a-letra. Estes modelos assumem que o mecanismo do acto de ler assenta na procura do significado tendo em conta os indicadores contextuais e conhecimentos prévios sobre o tema. Este processo é também hierárquico mas em sentido inverso, uma vez que o ponto de partida reside no processo de ordem superior até à identificação directa da palavra e por fim da letra (Silva, 2003).

Por fim, os modelos interactivos diferem dos anteriores no que concerne à direcção do fluxo de informação, ou seja, neste modelo, o funcionamento ocorre em

paralelo, uma vez que o leitor utiliza em simultâneo os modelos ascendentes e os modelos descendentes. Este modelo de leitura reflecte assim uma concepção holística (Silva, 2003).

Existem alguns modelos explicativos da aquisição da leitura, entre os quais os modelos desenvolvimentais e os modelos compreensivos que serão explorados no ponto seguinte.

2.1. Modelos desenvolvimentais da leitura

Vários modelos teóricos foram igualmente criados procurando descrever e explicar o processo de aquisição de leitura, nomeadamente os modelos desenvolvimentais que distribuem o processo por fases, referindo as principais dificuldades que podem ocorrer em cada uma delas (Ferreira, 2008).

Um dos primeiros modelos dentro desta perspectiva foi o de Chall (1979) que pressupõe a existência de quatro fases de desenvolvimento da leitura: a primeira fase é designada pela autora por *estágio zero ou fase de pré-leitura*, dos 0 aos 6 anos que corresponde ao período em que a criança expande um conjunto de competências pré-leitoras, necessárias para a aprendizagem da leitura. Nesta fase, a criança vai percebendo que as palavras podem ser segmentadas e que a conjugação dos segmentos pode dar origem a novas palavras (manipulação silábica).

As crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura podem ter tido défices nesta etapa do desenvolvimento (Silva, 2003; Velasquez, 2004). A passagem para o nível seguinte ocorre quando as crianças são capazes de associar os sons às respectivas letras e ocorre por volta dos 6-7 anos e designa-se por *leitura inicial*, em que o objectivo central consiste na aquisição do código alfabético. Já a fase seguinte, diz respeito à *consolidação* e ocorre entre os 7-8 anos, em que as crianças já utilizam o

código alfabético de forma automatizada, adquirindo progressivamente maior fluidez na descodificação e de forma adjacente, uma maior velocidade leitora (Fernandes, 2009).

Posto isto, a leitura torna-se uma ferramenta essencial para a realização de novas aprendizagens desde os 9 sensivelmente até aos 13 anos, onde o foco principal centra-se na aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas. Seguidamente, por volta dos 14 aos 18 anos, o jovem já é capaz de realizar uma leitura eficaz, o que leva a que este seja capaz de assumir diversos pontos de vista. A última fase diz respeito à *construção/reconstrução*, que ocorre depois dos 18 anos, onde a leitura passa a ser utilizada em função das necessidades do leitor e dos seus objectivos (Fernandes, 2009).

Outros autores se seguiram com pequenas alterações ao nível das designações das etapas, nomeadamente March et al. (1981) e Frith (1985) citados por Ferreira (2008), sendo que este último pressupõe a existência de três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. Na primeira fase, a criança reconhece globalmente um número reduzido de palavras partindo de indicadores visuais e gráficos, contudo ainda não é capaz de recorrer a nenhum tipo de correspondência grafema-fonema. As crianças que apresentam dificuldades em passar para a etapa seguinte demonstram algumas dificuldades na leitura de palavras com letras visualmente semelhantes, confundindo por exemplo o «p» com o «q» e o «d» com o «b» (Cruz, 2007).

Na etapa alfabética, as crianças já associam os sons às letras sendo por isso possível que consigam escrever determinadas palavras pela associação dos segmentos silábicos. A última etapa, a ortográfica, caracteriza-se pela capacidade da criança usar sequências de letras e padrões de ortografia, possibilitando ainda a escrita de palavras (Ferreira, 2008).

2.2. Modelos compreensivos da leitura

A partir da década de 80, vários modelos tentaram explicar o processo de aquisição de leitura de um modo mais compreensivo, enquadrando factores cognitivos, sociais, pedagógicos e psicológicos inerentes à aquisição da leitura. As diversas teorias inseridas neste modelo encontram-se explicitadas de seguida.

⇒ *Teoria da clareza cognitiva*

Esta teoria tem como objectivo o desenvolvimento da compreensão acerca da finalidade e funções da leitura. Downing (1972) citado por Ferreira (2008) verificou que o desenvolvimento cognitivo engloba quatro dimensões: a) compreensão das finalidades comunicativas da linguagem; b) concepção da função simbólica da escrita; c) domínio da terminologia técnica e d) compreensão do processo de descodificação. Este modelo considera ainda que a aprendizagem da leitura acontece ao longo de três fases: a primeira - *fase cognitiva*, onde as crianças se apropriam das funções e aspectos técnicos da actividade de ler. Na segunda fase, designada por *domínio*, as crianças exercitarão operações simples até atingirem um nível de automatização da leitura, assim sendo, o nível de leitura fluente corresponderá à terceira fase, denominada de *fase de automatização*.

Assim, a teoria da clareza cognitiva pode resumir-se da seguinte forma: para aprender a ler, as crianças têm de entender os conceitos funcionais que regem o sistema escrito, necessitam de descobrir as intenções comunicativas da linguagem e a forma como a escrita codifica a linguagem oral (Ferreira, 2008; Silva, 2003).

⇒ ***Perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura***

Esta teoria faz-se representar por Ferreiro e Teberosky (1984), em que as autoras partiram dos pressupostos da teoria piagetiana, da centralidade do sujeito como construtor activo do conhecimento, referindo que as crianças iniciam a aquisição da linguagem escrita muito antes de entrarem formalmente para a escola. A ideia base desta teoria é que os estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito. Esta teoria apresenta cinco níveis evolutivos: a) *indiferenciação entre a imagem e texto*, em que as crianças não distinguem a linguagem escrita das imagens; b) *hipótese do nome*, onde já existe diferenciação do texto e do desenho sendo que o primeiro é considerado como que uma legendagem do segundo; c) no terceiro nível a escrita continua a ser previsível a partir de elementos gráficos, que fornecem indicadores que permitem sustentar determinadas hipóteses. As crianças nesta etapa já perceberam que a linguagem escrita está relacionada com a linguagem oral; d) nesta etapa, a criança procura fazer corresponder o texto com os elementos gráficos, representando cada sílaba das palavras através de uma letra. Por fim o quinto nível e) *Hipótese alfabética*, em que a criança tenta fazer a correspondência do grafema e do fonema.

Resumindo, a perspectiva psicogenética coloca a ênfase na criança enquanto autor das suas descobertas e construção de conhecimentos (Ferreira, 2008).

⇒ ***Perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura***

Uma outra perspectiva acerca da aquisição de competências leitoras diz respeito à perspectiva cognitiva e cultural. Esta perspectiva integra a influência do pensamento de Piaget e Vygotsky, onde a criança é o sujeito central e construtor de saberes próprios, integrados na sua experiência prévia. Este modelo defende que a aquisição da leitura depende da interligação de três dimensões: i) aculturação, ou seja, integração da criança

numa cultura; ii) aquisição social, já que é através da interacção que o sujeito se desenvolve e iii) a compreensão do código escrito para que os seus pressupostos possam ser assimilados.

Fundamentalmente, este modelo concebe à aprendizagem da leitura um cariz cultural, é portanto um processo localizado e heterogéneo (Silva, 2003).

⇒ ***Perspectiva da literacia emergente***

Esta orientação incide sobre fases precoces do desenvolvimento da literacia, seja em ambiente familiar ou no jardim-de-infância através do contacto com os livros, anúncios, recados, legendas, rótulos, instruções, etc., sendo que à medida que as crianças vão contactando com o material impresso, independentemente do seu formato, vão formulando hipóteses acerca da sua funcionalidade e das propriedades da escrita.

Esta perspectiva vai beber às ideias de Chomsky (1965), que menciona que o ser humano nasce com dispositivos inatos para a aquisição da linguagem, ou seja, apesar da ausência de um ensino formal, as crianças são capazes de apreenderem algumas regras de funcionamento da linguagem. Por isso considera-se essencial a influência dos adultos nestas aquisições, uma vez que estes funcionam como “andaimes”¹ para que a criança se desenvolva mais rapidamente, evitando a cristalização de determinados erros, já que estes devem ser imediatamente corrigidos pelo adulto (Silva, 2003).

Este modelo atribui especial ênfase às rotinas de leitura de histórias enquanto factor potenciador do desenvolvimento das competências pré-leitoras. Sendo também neste modelo que se faz distinção entre os processos centrais da leitura, os necessários e os mediadores.

¹ Conceito da autoria de Vygostsky (1978) citado por Oliveira (2005)

Os processos centrais dizem respeito à compreensão da mensagem escrita que se pretende transmitir, ou seja, referem-se à capacidade da criança perceber que a escrita possui uma intenção comunicativa. Contudo, o desenvolvimento dos processos centrais depende dos processos necessários que se referem ao reconhecimento automático de palavras e à escrita convencional, que por sua vez, só são possíveis depois de conquistados os processos mediadores, ou seja, as conceptualizações sobre a linguagem escrita, a consciência fonémica e o conhecimento das letras (Silva, 2003).

De acordo com o estudo PISA (*Program for International Student Assessment*) e com a perspectiva da literacia emergente, conceptualiza-se a literacia como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos e reflectir sobre eles de modo a atingir os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e ainda participar de forma activa na sociedade (Ministério da Educação, 2001). Portanto, esta perspectiva demonstra ou pretende demonstrar que as crianças desde cedo se envolvem num processo de desenvolvimento de competências literácitas, através do qual poderão atingir níveis diferenciados no que toca à leitura e escrita (Silva, 2004).

Assim sendo, a literacia emergente pressupõe um conjunto de experiências sociais e interactivas que permitem à criança, mesmo sem a existencia de uma instrução formal, adquirir a consciência do impresso, formular hipóteses sobre a linguagem oral e a relação que esta estabelece com a linguagem escrita (Gomes & Santos, 2005), sendo por isso importante promover situações em que a partir da fala se elabore a escrita e a partir da escrita se desencadeie a fala (Lopes, 2006).

Desta forma percepçiona-se a pertinência da intervenção precoce na leitura e na escrita de forma a prevenir as dificuldades de aprendizagem (DA) no futuro. Actualmente concebe-se que estas caracterizam os alunos que apresentam uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e nível de

escolaridade e aquilo que efectivamente realizam em termos académicos, ou neste caso em termos da leitura e escrita (Lopes, 2005), quer em termos perceptivos, léxicos, sintácticos e semânticos, ou seja, as dificuldades de aprendizagem podem subsistir independentemente da qualidade da instrução (National Research Council, 2008).

Segundo a definição do *National Joint Communittee on Learning Disabilities (NJCLD)*, as dificuldades de aprendizagem consistem num termo genérico que diz respeito a um grupo heterogeneo de desordens manifestadas por problemas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita e cálculo. Embora as DA possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade, elas não são uma consequencia de tais condições, já que para que uma criança tenha dificuldades de aprendizagem não pode possuir qualquer outro tipo de *handicap* (Correia, 2004).

As dificuldades de aprendizagem podem ser influenciadas por factores externos e internos, em que os primeiros se relacionam com as características metodológicas, educacionais e com a estrutura familiar, enquanto que os segundos dizem respeito a aspectos intrínsecos como a capacidade cognitiva (Furtado, 2008).

Contudo, frequentemente este tipo de dificuldades são detectadas tardiamente, quando as crianças já experimentaram um elevado nível de insucesso, o que faz com que estas apresentem uma grande resistência perante a escola e os conteúdos escolares, proporcionando uma crescente desmotivação perante a mesma (Azevedo, 2008).

Muitas vezes e numa fase inicial, as dificuldades que as crianças enfrentam no que concerne à iniciação da leitura resultam da incapacidade para lidarem com a língua de forma descontextualizada, o que acontece por excelência no ensino formal aquando da entrada para a escola, daí que seja fundamental a vivência de experiências precoces no âmbito da leitura e da escrita, através de actividades sistemáticas de cariz literário. Desta forma percebe-se que a aprendizagem formal só deveria iniciar-se depois de a

criança ter adquirido determinadas competências que a tornaria mais preparada para aprender a ler (Viana, 2002).

Assim sendo, a perspectiva da literacia emergente transmite a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo dinâmico e em desenvolvimento, onde vão emergindo determinados comportamentos e onde se vão refinando outros, e onde as competências pré-leitoras desempenham um papel essencial estando mesmo relacionadas com o sucesso escolar futuro (Alves Martins & Farinha, 2006) como veremos no capítulo seguinte.

3. Desenvolvimento de competências literácitas e a sua influência na obtenção de resultados escolares positivos

Algumas pesquisas têm revelado a relação entre as competências pré-leitoras e o sucesso escolar futuro. Na verdade, quanto melhor a criança dominar a oralidade, maior será a probabilidade de ser bem sucedida na aquisição da leitura e da escrita, já que a leitura, a escrita e a fala desenvolvem-se simultaneamente e de forma inter-relacionada (Viana & Teixeira, 2002).

Os conhecimentos pré-leitores acerca da linguagem oral e escrita que a criança possui na idade pré-escolar podem predizer o maior ou menor sucesso escolar no futuro, uma vez que o desenvolvimento destas competências na ausência de qualquer ensino explícito e formal demonstra a capacidade que a criança tem de se apropriar dos aspectos da língua materna desde que esteja inserida num ambiente rico e estimulante em termos literácitos.

Estes conhecimentos dependem assim da familiaridade que a criança possui com o material impresso que proporciona uma maior consciencialização acerca das propriedades da escrita. Assim se justifica o facto de imensas crianças, antes de terem

tido um ensino formal, directo e explícito, consigam saber como se manuseiam os livros, qual a direcção da leitura e/ou escrita, que consigam distinguir a parte escrita da parte ilustrada e até consigam saber onde está o título de cada história ou texto (Viana, 2002).

O conhecimento precoce acerca do impresso deve transcender as regras e a forma de escrita e incluir também o conhecimento acerca da função e objectivo da escrita, sendo importante que, desde cedo, as crianças percebam que a principal funcionalidade da escrita é a comunicação, ou seja, a transmissão de mensagens (Viana, 2002).

Uma das formas de promover as competências pré-leitoras é através da leitura de histórias (Sénéchal, et al., 1996 citados por Sénéchal & LaFevre, 2002), uma vez que, quando as crianças ouvem histórias estão a lidar com o potencial simbólico e representativo da linguagem, já que esta representa objectos, eventos, experiências e relações que podem ser interpretados em contextos diferentes daqueles em que o evento originalmente ocorreu (Wells, 1985 citado por Alves Martins, 1996).

Um dos primeiros aspectos que a literatura considera essenciais em termos de estimulação precoce é a consciência fonológica, uma vez que esta representa um papel fundamental para as aprendizagens posteriores.

3.1. Consciência fonológica

A consciência fonológica diz respeito à consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades fonológicas de diferentes tamanhos e que as palavras são compostas por uma sequência única de sons. Além desta identificação, a consciência fonológica implica também a manipulação dos pequenos segmentos sonoros de uma forma deliberada (Alves-Martins, 1996; Yopp & Stapleton, 2008) e para que esta se

possa desenvolver, torna-se necessário que o falante tenha conhecimento linguístico da oralidade, o qual é movido pela necessidade de comunicação (Silva, 2007).

Segundo alguns autores (Goswami et al., 1990 citado por Alves-Martins 1996), existem três formas possíveis de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica – relacionadas com as tarefas de supressão da sílaba e do fonema e a consciência das unidades intra-silábicas – capacidade de manipular de forma consciente as divisões no interior das sílabas.

A capacidade de manipular as sílabas é mais rapidamente apreendida pelas crianças em idade pré-escolar do que a capacidade de manipular os fonemas, uma vez que estes são a unidade sonora mais pequena das palavras e é a sua conjugação singular que permite diferenciar uma palavra da outra (Alves-Martins & Silva, 1999; Silva, 2003).

A pertinência da emergência desta capacidade fonológica advém do seu carácter explícito, ou seja, para que a consciência fonológica exista é necessário que a criança seja capaz de reflectir sobre a linguagem, o que remete para o desenvolvimento da metacognição, ou mais especificamente da metalinguagem (Silva, 2003).

Esta capacidade de reflectir sobre os sons começa a emergir durante os anos pré-escolares através de comportamentos como a autocorreção de enunciados previamente emitidos, a observação de aspectos discursivos (pronúncia, significados de palavras, etc.) e a realização de jogos com os sons da língua como as rimas (Silva, 2003).

Assim sendo, as crianças adquirem o princípio alfabético quando possuem competências cognitivas que lhes permitem identificar e isolar conscientemente os sons da fala (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Tendo em conta o que foi dito anteriormente percebe-se, de facto, a extrema importância da estimulação precoce deste tipo de competências no sentido de potenciar

a aprendizagem do código alfabético nos anos subsequentes, tendo em conta que, a educação pré-escolar tem um cariz informal e lúdico, sendo que esta ludicidade pode e deve possuir uma intencionalidade e as tarefas desenvolvidas no jardim além de promoverem a brincadeira, o jogo, a diversão e interação entre as crianças devem ainda ser planeadas de acordo com os objectivos pré-determinados. Aliás, segundo alguns autores, quando as crianças tentam escrever são ou podem ser induzidas a seleccionar as letras apropriadas aos sons que estão a ser proferidos (Alves-Martins & Silva, 2006), é este tipo de raciocínio que deve ser fomentado e que vai permitir a aquisição do princípio alfabético mais facilmente, ou seja, a percepção de que as letras transcrevem os sons da fala (Viana, 2007).

Assim sendo, o treino sistemático da consciência fonológica na educação pré-escolar irá aumentar a probabilidade da criança ter sucesso escolar no futuro devido à natureza ortográfica da língua portuguesa, em que as unidades mínimas são os fonemas representados pelas letras do alfabeto escrito. A consciência fonológica dota a criança de um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que contacta com as letras, ajudando-a a entender a relação entre as letras e os sons (Silva, 2007) e por isso se constitui como um fiel preditor do sucesso na aprendizagem (Lundberg, 1991 citado por Alves-Martins, 1996; Stanovich, 1986 citado por Yopp & Stapleton, 2008).

3.2. Conhecimento lexical e sintáctico

Por outro lado, o conhecimento acerca da língua e do vocabulário é também importante tanto para a linguagem como posteriormente para a leitura e escrita, sendo que Viana (2002) afirma que o conhecimento do vocabulário é um importante preditor da competência linguística que por sua vez, influenciará, numa fase posterior, as taxas

de sucesso escolar, uma vez que, quando os problemas de linguagem oral são evidentes, as repercussões ao nível da leitura podem ser antecipadas.

Segundo Tunmer (1990) citado por Viana (2002), o domínio sintáctico pode interagir com o desempenho na leitura a três níveis a) possibilita que o leitor se auto-monitorize na compreensão dos textos; b) facilita a descoberta e apreensão de correspondências letra/som e c) proporciona a compreensão dos elementos lexicais.

As crianças, aos cinco anos estão mais sensíveis à ordem das palavras, contudo esta competência não representa uma sensibilidade meta-sintáctica, ou seja, as crianças não conseguem identificar com precisão todos os erros frásicos nem reflectir sobre a estrutura gramatical das frases (Silva, 2007), talvez pela influência da deseabilidade social como refere Viana (2002). Contudo, esta sensibilidade que as crianças de cinco anos conseguem adquirir pode ser um grande premonitor de uma consciência meta-sintáctica mais presente por volta dos 6-7 anos.

Desta forma, a consciência sintáctica é fundamental para a aquisição da linguagem escrita, uma vez que permite ao leitor ler palavras que não consegue decodificar de forma automática. Quando o leitor se depara com este tipo de palavras, a sua consciência sintáctica permite-lhe recorrer às regras sintácticas para apreender o seu significado (Capovilla, Capovilla & Soares, 2004).

Assim, estas competências de linguagem oral parecem ser fundamentais para a evolução da representação global das palavras e para a sua representação segmentada, bem como para a manipulação dos seus fragmentos (Whitehurst, & Lonigan, 1998), pelo que a exposição a modelos linguísticos orais e escritos de qualidade deve existir desde cedo na vida da criança (Lopes, 2004).

3.3. Reconhecimento de letras

O reconhecimento de letras é um outro aspecto fundamental para a aquisição da leitura, sendo que as crianças em idade pré-escolar são já capazes de reconhecer algumas letras sem que lhe tenha sido ensinado.

Hohn e Ehri (1983) realizaram uma investigação em que chegaram à conclusão de que o conhecimento do alfabeto por parte da criança pré-leitora se constitui como o melhor preditor isolado do desempenho posterior em leitura. Este conhecimento das letras constrói-se através da familiaridade com o impresso e com a ajuda mais ou menos explícita dos adultos, contudo, a perspectiva da literacia emergente salienta que não há nenhuma vantagem no ensino precoce das letras às crianças, ou seja, antes da entrada das mesmas para o ensino formal, contudo, este estudo demonstra que as crianças são capazes de adquirir esse conhecimento através das experiências que vão tendo com os materiais impressos, que apesar de intencionais não se pretende que sejam formais.

É esse conhecimento das letras que vai permitir à criança realizar tipos de escrita fonetizados mesmo antes da entrada para o ensino formal, uma vez que a criança começa a ter a noção de que as palavras orais são constituídas por vários segmentos sonoros e que cada um desses segmentos ou componentes é traduzido por uma letra. Este tipo de raciocínio provavelmente precederá uma compreensão mais profunda de como as letras são usadas nas actividades de leitura e de escrita (Alves-Martins & Silva, 1999).

Segundo alguns autores (Mann & Foy, 2003; Roberts, 2003), a consciência fonológica e o conhecimento de letras são os melhores preditores da aquisição de competências no âmbito da leitura e da escrita, daí que o treino precoce destas duas competências seja bastante importante.

Uma das formas mais eficazes de introdução das crianças ao código escrito é através do seu próprio nome, pelo seu enorme valor afectivo e pela curiosidade que suscita incita a que as crianças desenvolvam o conhecimento das letras, aliás segundo o estudo realizado por Both-de Vries e Bus (2010), a primeira letra do próprio nome de cada criança constitui-se na primeira letra a ser escrita foneticamente pela mesma, assim a identificação das letras constitutivas do nome da criança está relacionado com as suas competências fonológicas e o conhecimento letra-som.

3.4. O reconhecimento de palavras e a eficiência de leitura

Posteriormente ao reconhecimento das letras, torna-se necessário que a criança adquira a consciência da palavra enquanto unidade de fala, e enquanto constituinte das diversas letras e segmentos sonoros (Alves-Martins, 1996).

De acordo com o estudo de Berthoud-Papandropoulou (1980) citado por Alves-Martins (1996), as crianças em idade pré-escolar não parecem diferenciar palavras e objectos, além disso, aos 4-5 anos apenas as palavras que se referem a objectos ou acções concretas são consideradas como palavras. Mais tarde, por volta dos 5-7 anos as palavras são vistas como etiquetas ou comentários. Cerca dos 7-8 anos as palavras desprendem-se da realidade que representam e são colocadas num contexto de significado, são vistas como parte de uma história, sendo também nesta altura que o tamanho das palavras é percebido consoante o número de letras que a constituem e não pelo objecto ou acção que representam.

Existe uma relação entre a consciência da palavra e a aprendizagem da leitura. Neste sentido, alguns autores consideram que a consciência da palavra é uma consequência da aprendizagem da leitura enquanto outros autores consideram que a consciência da palavra é um bom preditor da aprendizagem da leitura. Estudos

correlacionais entre as medidas de consciência da palavra antes da aprendizagem da leitura e desempenhos em leitura no final do 1º ano de escolaridade mostram resultados elevados, o que aponta para a influência da consciência da palavra no sucesso da aprendizagem da leitura, logo, é necessário um certo grau de consciência da palavra para se poder aprender a ler, o que não significa que a aprendizagem da leitura não proporcione, da mesma forma, um desenvolvimento dessa mesma consciência (Alves-Martins, 1996).

Desta forma pode perceber-se que a consciência de palavra vai contribuir para a eficiência de leitura que por sua vez compreende dois vectores (fluência e compreensão) que permitem ao leitor atingir uma maior eficácia consoante os objectivos específicos de leitura. Por exemplo, quando o objectivo da leitura consiste em estudar para um exame, a eficácia depende da profundidade da compreensão o que implica um processamento lento, enquanto que para a leitura de uma revista o nível de compreensão exigido é bastante menor, o que permite uma velocidade de leitura superior (Sim-Sim, 2002).

3.4.1. Fluência leitora

A fluência de leitura designa um conceito operacionalizado comumente como a velocidade de leitura das palavras (LaBerge & Samuels, 1974), e constitui-se como um elemento crítico na compreensão leitora sendo tanto maior quanto mais palavras a criança conseguir reconhecer no menor período de tempo: ao que se chama de descodificação leitora (Ribeiro, 2005).

Casas (1988) citado por Ribeiro (2005) refere que a descodificação implica quatro processos: o primeiro é o processamento visual que inclui habilidades relacionadas com a discriminação e a capacidade de reter sequências, o segundo é o

processamento fonológico que inclui habilidades de discriminação de sons, a memorização de sons e a análise e síntese de sons na formação das palavras. Os dois últimos processos são o processamento linguístico que implica a capacidade de utilizar o sistema simbólico da linguagem – a fala, e o processamento contextual que diz respeito à capacidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas.

Portanto, o leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz através da utilização dos quatro processos acima mencionados que lhe vai permitir um reconhecimento rápido e automático das palavras para que possa, posteriormente, dedicar toda a sua atenção à compreensão dos textos. Sendo este um indicador da competência leitora, relaciona-se significativamente com a compreensão, sendo o seu melhor preditor (Spear-Swerling, 2006).

Este reconhecimento automático das palavras não acontece sem treino, ou seja, a criança deve contactar várias vezes com a forma ortográfica das palavras para ler cada vez mais fluentemente, assim torna-se necessário aumentar a familiaridade com as palavras (frequentes, irregulares e palavras compridas) para que a fluência de leitura aumente (Ribeiro, 2005).

Concluindo, a fluência leitora depende de uma descodificação eficaz, contudo, sabe-se também que apesar da fluência de leitura depender bastante de competências internas ao sujeito esta está ainda dependente da complexidade dos textos e dos objectivos de leitura. Portanto, diferentes tipos de experiências literárias que as crianças possuem em casa relacionam-se com a aquisição de diferentes tipos de competências que se podem relacionar mais ou menos com a fluência leitora (Sénéchal & LaFevre, 2002).

3.4.2. A compreensão Leitora

No que diz respeito à compreensão leitora, esta reporta-se ao processo de envolvimento activo e construtivo do leitor, em interacção com o impresso (Velasquez, 2004). Este processo de construção da representação interna de um texto envolve vários processos cognitivos, nomeadamente estratégias de leitura, o conhecimento do mundo e as normas inerentes ao processo de escrita como sendo a pontuação. A gestão deste processo implica reflectir, controlar e monitorizar constantemente, o que se designa por metacognição (Hacker, 2004 citado por Velásquez, 2004).

A capacidade metacognitiva é algo fundamental para o processo compreensivo, uma vez que permite que o sujeito vá adaptando as estratégias e se adequa de forma a obter o maior rendimento, contribuindo para a maximização da aprendizagem. Esta capacidade implica um constante auto-questionamento acerca das próprias práticas e acerca dos conteúdos impressos, sendo adquirida ao longo do tempo fruto das sucessivas experiências.

Ainda de acordo com as competências internas do sujeito, aceita-se a relação entre a compreensão leitora e o vocabulário uma vez que seria impossível compreender sem conhecer o significado das palavras e sem que se realize uma descodificação eficaz, daí que seja importante que, quando a criança entra para a escola pela primeira vez, aprenda a ler e a escrever convenientemente, e enriqueça o seu vocabulário para que progressivamente, seja capaz de evoluir em termos compreensivos, aprendendo também estratégias fundamentais que favorecem esse processo, nomeadamente: activar conhecimentos prévios, realizar inferências, recorrer ao contexto, realizar predições, antecipações e associações e auto-questionar-se constantemente (Velásquez, 2004).

Percebe-se então que o processo compreensivo depende da interacção de três factores base no seio de um determinado contexto social e cultural: o texto, o autor e o

leitor (figura 2). Assim, a compreensão depende do tipo de texto, da mensagem e ideologia que o autor pretende transmitir e das concepções, objectivos e conhecimentos do leitor, tudo isto dentro de um tempo social, histórico e cultural.

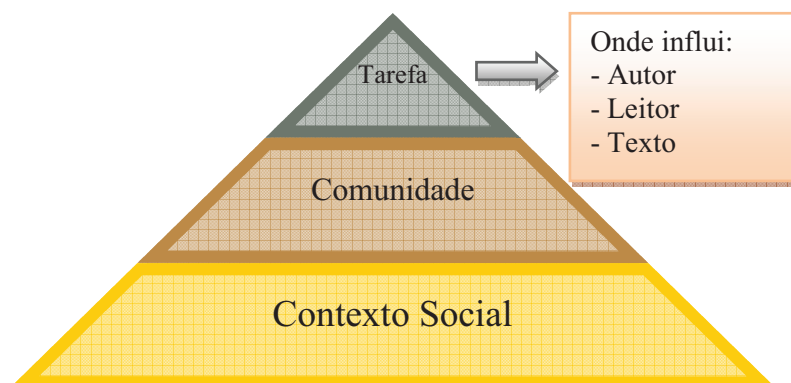


Figura 2 – Contexto sócio-cultural da compreensão (adaptado de Irwin, 2007)

As dificuldades na compreensão leitora aprazem consequências não só ao nível do sucesso escolar no âmbito da Língua Portuguesa mas também nas oportunidades futuras em termos laborais, ocupacionais e educacionais (Cutting, Materek, Cole, Levine & Mahone, 2009). Vários investigadores demonstram que as dificuldades na compreensão podem advir nomeadamente de uma fraca descodificação leitora e de obstáculos no que concerne ao reconhecimento de letras (Torgesen, 2000), uma vez que o reconhecimento automatizado das letras e palavras frequentes permite que o leitor dispense menos tempo e esforço na sua descodificação e se dedique por completo à compreensão do que está a ser lido (LaBerge & Samuels, 1974).

Neste sentido, estes pressupostos vêm suportar a ideia de uma correlação positiva entre a fluência e a compreensão leitoras, uma vez que a aquisição leitora nos primeiros anos de escolaridade prediz a performance leitora posterior (Sénéchal & LaFevre, 2002).

4. A influência de factores intrínsecos e extrínsecos no desempenho das crianças escolarizadas

O desempenho escolar das crianças, muito associado à ideia do sucesso escolar na sua vertente mais quantitativa e classificativa é definido, de modo geral, pela satisfação das normas de excelência e progressão escolar (Perrenoud, 2003). Este não depende única e exclusivamente de características intrínsecas (ex.: inteligência, sexo, motivação e auto-regulação) mas também das influências externas (ex.: contexto social, cultural e económico, contexto familiar, expectativas e crenças externas e envolvimento parental), apesar de, segundo Whaley e Noel (2010), as variáveis socioeconómicas contribuem de uma forma menos acentuada do que as variáveis psicológicas no que diz respeito ao desempenho escolar das crianças.

4.1. O contexto escolar

Uma das influências externas prende-se com o contexto social e escolar, nomeadamente o agrupamento ou a escola a que a criança pertence. A escola está inserida num contexto mais amplo marcado por determinantes sociais, económicas e culturais específicas. Por estar imbuída dessas marcas culturais acaba por se assumir como um veículo da sua transmissão e reprodução, mas ao mesmo tempo assume-se como um espaço de formação e transformação, uma vez que se espera que o sujeito apreenda as normas e regras sociais elementares mas que ao mesmo tempo se forme enquanto indivíduo único e autónomo (Perrenoud, 2003).

Uma vez que a escola/agrupamento é localizado e regido por regras sociais da realidade local, este terá diferentes objectivos e pressupostos relativamente ao sucesso dos alunos: as próprias notas atribuídas aos alunos podem não corresponder quando comparados diferentes agrupamentos ou escolas, já que as notas, regra geral, resultam

de uma comparação local entre alunos que seguiram o mesmo programa e que realizaram o mesmo tipo de tarefas avaliativas. Uniformizar este processo exigiria uma complexidade metodológica acentuada o que implicaria custos elevados e morosidade temporal, portanto o processo de avaliação ou classificação dos alunos é um processo socialmente situado, ancorado no currículo vigente e na visão cultural da qual a escola faz parte, portanto, tal não permite a realização de extrapolações e equiparações a contextos distintos (Perrenoud, 2003).

4.2. O contexto familiar

Ao nível do contexto familiar e como refere Bandura (1986), o discurso e a prática dos pais tem um peso considerável no sucesso escolar dos filhos através da modelação, ou seja, os pais são modelos de comportamento para os seus filhos sendo que estes procuram corresponder às expectativas depositadas pelos primeiros. Assim, o envolvimento tanto emocional como físico e as expectativas elevadas por parte da família são especialmente eficazes para o futuro escolar das crianças (Saavedra, 2004; Soares, Souza & Marinho, 2004). Além disso, Yamamoto e Holloway (2010), verificaram empiricamente que a dimensão das expectativas parentais, sendo esta definida como aquela que medeia a experiência prévia da família e a possibilidade de conquista (Benner & Mistry, 2007) consiste na variável que melhor prediz os resultados escolares obtidos pelas crianças.

Inserido no âmbito do contexto familiar, o estatuto socioeconómico está intimamente ligado à profissão desempenhada e ao seu respectivo estatuto social e económico e é um dos factores que influencia o desempenho académico das crianças. Segundo Bahar (2010), o estatuto socioeconómico em conjunto com o sexo, prediz 15% dos resultados obtidos pelas crianças, sendo que, de forma geral, os filhos em que os

seus pais possuem profissões menos diferenciadas obtêm desempenhos escolares mais próximos do fracasso do que do sucesso escolar (Sektan, McClelland, Acock & Morrison, 2010) e abandonam mais precocemente a escola (Reyes & Jason, 1993), isto porque a diferença em termos de recursos económicos faz com que o acesso aos materiais e serviços culturais seja diferenciado, assim como Sénéchal et al. (1998) descobriram no seu estudo, em que os pais da classe média-alta apresentaram um maior reportório de experiências literárias e referiram executá-las frequentemente com as suas crianças. Isto explica o facto de as crianças atingirem patamares diferentes mesmo antes de terem sido alvos de qualquer tipo de instrução formal (Sektan, McClelland, Acock & Morrison, 2010; Viana, 2002), assim, torna-se mais uma vez perceptível que o conhecimento e experiências prévias têm um papel crucial na aprendizagem posterior (Ubuz, 2011).

4.3. O sexo

Por fim, outra variável aqui em estudo, mas desta vez uma variável intrínseca diz respeito ao sexo e que segundo alguns autores exerce alguma influência nas aquisições escolares (Bahar, 2010), nomeadamente, segundo Ubuz (2011), na matemática favorecendo o sexo masculino. Contudo, o estudo de (Viana & Ribeiro, 2010) demonstrou, por outro lado, que o sexo não se relaciona com o desempenho prestado pelas crianças na Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP), ou seja, o estudo das autore«as mencionados anteriormente veio evidenciar que, para a faixa etária em causa (dos 6 aos 10 anos), o facto de a criança pertencer ao sexo feminino ou masculino não influencia os resultados que a mesma obtém na prova que avalia a velocidade e automaticidade de reconhecimento e descodificação de palavras. O mesmo verificou

Sim-Sim (2006), ao analisar algumas competências linguísticas, nomeadamente a reflexão morfo-sintáctica e a compreensão de estruturas complexas em função do sexo.

5. Reflexão final

A partir da exploração teórica previamente realizada e de acordo com os autores referidos, pode perceber-se a pertinência das dimensões abordadas para a capacitação das crianças em termos de leitura e escrita em fases posteriores, competências como a consciência fonológica ou o reconhecimento de letras são fundamentais para a aquisição da leitura, bem como mais tarde a fluência e velocidade leitoras serão fundamentais para a promoção da compreensão leitora e para a obtenção de melhores resultados no âmbito da Língua Portuguesa e nos restantes domínios. Assim, percebe-se que um maior treino precoce no âmbito das competências pré-leitoras, a exposição a modelos correctos de fala, o contacto com o impresso e o treino da leitura beneficiarão a obtenção do sucesso escolar em termos da leitura e da escrita, que por sua vez irá contribuir para o sucesso escolar nas restantes áreas do saber.

Tendo em conta a importância do treino precoce deste tipo de aptidões, é importante que este treino seja feito de modo a favorecer também a motivação e o gosto das crianças por este tipo de actividades, uma vez que a desmotivação favorece negativamente o processo de ensino-aprendizagem (Moraes & Varela, 2007).

Segundo, Bzuneck (2000), a motivação pode ser definida como o processo que faz mover o Ser Humano, que o põe em acção ou que o faz mudar de curso. Possui assim, três características fundamentais: incita uma conduta, sustenta a realização de uma actividade e canaliza as acções num determinado sentido (Balacho & Coelho, 1996 citados por Moraes & Varela, 2007).

Desta forma, é importante promover a motivação tanto na escola como no jardim-de-infância, o que pode ser feito através do tipo de tarefas realizadas diariamente pelos educadores (Turner & Paris, 1995) e que para isso é essencial que o professor/educador tenha em conta o interesse específico das crianças e o contexto sócio-cultural que as envolve (Moraes & Varela, 2007). A promoção da motivação é também uma das tarefas essenciais dos técnicos de intervenção precoce do projecto “A ler vamos...”, que além da orientação específica em termos teóricos devem preocupar-se em promover o gosto das crianças por esse tipo de actividades.

“O ser refutável não é o menor dos encantos de uma teoria”

Friedrich Nietzsche

Introdução

Este capítulo, destinado à exploração do estudo empírico, será composto por uma primeira parte de justificação da pertinência do estudo, seguida pela apresentação dos quatro objectivos principais que orientaram a acção no terreno em função da exploração teórica realizada previamente. Posteriormente, segue-se então a explicitação metodológica: metodologia, procedimentos e caracterização dos participantes. Por fim, este capítulo contará com a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

1. Justificação do estudo

O projecto intitulado “A ler vamos...” promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos (CMM) em colaboração com os agrupamentos do concelho visa a promoção do sucesso escolar através de uma avaliação e intervenção precoces na aprendizagem da leitura e da escrita (Projecto IP, 2009) – ferramentas imprescindíveis para a posterior aquisição de novos conhecimentos, uma vez que, sendo a leitura objecto de estudo em si mesmo e paralelamente um instrumento de aprendizagem, o seu fraco domínio vai-se repercutir negativamente na aquisição de conhecimentos nas restantes áreas temáticas pertencentes ao currículo escolar (Viana, 2002).

Apoiado nos pressupostos teóricos anteriormente explorados, o projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” centra o seu foco interventivo na educação pré-escolar no sentido de promover o sucesso escolar no futuro. Daí que, pela necessidade de se perceber a pertinência do projecto e do exercício precoce de determinadas competências pré-leitoras e com o intuito de obter pistas para a intervenção futura, esta investigação se tenha dedicado ao estudo da relação entre as dimensões trabalhadas na educação pré-escolar e a obtenção de bons resultados académicos aquando do primeiro

ano de escolaridade, tentando ainda perceber em que medida o treino da leitura e a descodificação eficaz e automática de palavras contribui para a obtenção de melhores resultados em termos quantitativos nos testes de avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa.

A importância deste estudo e a sua principal função reside assim, na possibilidade de orientar a acção dos técnicos pertencentes ao projecto supramencionado e dos agentes educativos no geral, revelando as principais competências que devem ser trabalhadas antes e aquando da entrada para o ensino formal de modo a promover o sucesso escolar futuro em várias áreas.

2. Objectivos do estudo

Este estudo organizou-se em torno de quatro objectivos principais:

a). *Perceber quais as competências leitoras trabalhadas na educação pré-escolar no âmbito do projecto “A ler vamos...” que preconizam a obtenção de bons resultados escolares a Língua Portuguesa no final do 1º ano do 1º CEB.*

Segundo pesquisas realizadas por diversos autores, o jardim-de-infância constitui-se como um contexto privilegiado para a aprendizagem de competências primárias acerca da linguagem oral e escrita, em que a educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes/comportamentos, de aprendizagem da linguagem, da expressão artística e de um conhecimento geral do mundo (Dionísio & Pereira, 2006).

Ferreiro e Teberosky (1984) partiram dos pressupostos da teoria piagetiana, da centralidade do sujeito como construtor activo do conhecimento, corroborando com a ideia de que as crianças iniciam a aquisição da linguagem escrita muito antes de entrarem formalmente para a escola. Ainda de acordo com os princípios da teoria de

Piaget e de Vygotsky, surge a perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem onde se aceita que a aquisição da leitura depende da aculturação, ou seja, a integração da criança numa cultura e da aquisição social, já que é através da interacção que o sujeito se desenvolve. Portanto, o processo de aquisição da leitura e da escrita é um processo interno mas que ocorre e se desenvolve em interacção com os outros.

Desta forma, algumas pesquisas têm revelado a relação entre as competências pré-leitoras e o sucesso escolar futuro. Na verdade, quanto melhor a criança dominar a oralidade, maior será a probabilidade de ser bem sucedida na aquisição da leitura e da escrita, já que a leitura, a escrita e a fala desenvolvem-se simultaneamente e de forma inter-relacionada (Viana & Teixeira, 2002).

Segundo Viana (2002), as dificuldades que as crianças por vezes enfrentam no que concerne à iniciação da leitura resultam da incapacidade para lidarem com a língua de forma descontextualizada, o que acontece por excelência no ensino formal aquando da entrada para a escola, daí que seja fundamental a vivência de experiências precoces no âmbito da leitura e da escrita, através de actividades sistemáticas de cariz literário. Desta forma torna-se perceptível que a aprendizagem formal só deveria iniciar-se depois de a criança ter adquirido determinadas competências que a tornaria mais preparada para aprender a ler.

Existem algumas competências pré-leitoras importantes para a aprendizagem da leitura e escrita, nomeadamente a consciência fonológica que diz respeito à consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades fonológicas de diferentes tamanhos e que as palavras são compostas por uma sequência única de sons. Além desta identificação, a consciência fonológica implica também a manipulação dos pequenos segmentos sonoros de uma forma deliberada (Alves-Martins, 1996; Yopp & Stapleton, 2008).

Esta capacidade de reflectir sobre os sons começa a emergir durante os anos pré-escolares através de comportamentos como a auto-correcção de enunciados previamente emitidos, a observação de aspectos discursivos (pronúncia, significados de palavras, etc.) e a realização de jogos com os sons da língua como as rimas (Silva, 2003).

Assim sendo, as crianças adquirem o princípio alfabético quando possuem competências cognitivas que lhes permitem identificar e isolar conscientemente os sons da fala (Freitas, Alves & Costa, 2007). Aliás, segundo alguns autores, quando as crianças tentam escrever são ou podem ser induzidas a seleccionar as letras apropriadas aos sons que estão a ser proferidos (Alves-Martins & Silva, 2006), é este tipo de raciocínio que deve ser fomentado e que vai permitir a aquisição do princípio alfabético mais facilmente, ou seja, a percepção de que as letras transcrevem os sons da fala (Viana, 2007).

Desta forma, a consciência fonológica dota a criança de um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que contacta com as letras, ajudando-a a entender a relação entre as letras e os sons (Silva, 2007) e por isso se constitui como um fiel preditor do sucesso na aprendizagem (Lundberg, 1991 citado por Alves-Martins, 1996; Stanovich, 1986 citado por Yopp & Stapleton, 2008).

No estudo realizado por Cadime, Fernandes, Brandão et al. (2009), a consciência fonológica surge como uma variável preditora significativa dos níveis de desempenho com avaliação excelente e suficiente, sendo que esta competência se associa positivamente ao nível excelente e se afasta do nível suficiente. Tendo em conta todos os pressupostos supracitados espera-se, que neste estudo, a consciência fonológica se relacione significativamente com a obtenção de resultados positivos e de mestria a língua portuguesa no final do 1º ano do 1º CEB.

Uma outra competência pré-escolar, vista como essencial para a obtenção de bons resultados no 1º ano de escolaridade é o reconhecimento de letras. As crianças em idade pré-escolar são já capazes de reconhecerem algumas letras sem que lhe tenha sido ensinado, adquirindo essa capacidade através do maior contacto que têm com o material escrito.

Segundo alguns autores (Mann & Foy, 2003; Roberts, 2003), a consciência fonológica e o conhecimento de letras são os melhores preditores da aquisição de competências no âmbito da leitura e da escrita, daí que o treino precoce destas duas competências seja bastante importante.

Hohn e Ehri (1983) realizaram uma investigação chegando a uma conclusão semelhante, verificaram que o conhecimento do alfabeto por parte da criança pré-leitora se constitui como o melhor preditor isolado do desempenho posterior em leitura, assim espera-se que neste estudo o conhecimento de letras se relacione com a obtenção de bons resultados a Língua Portuguesa no final do 1º ano de escolaridade.

Por outro lado, o conhecimento acerca da língua e do vocabulário é também importante tanto para a linguagem como posteriormente para a leitura e escrita, sendo que Viana (2002) afirma que o conhecimento do vocabulário é um importante preditor da competência linguística que por sua vez, influenciará, numa fase posterior, as taxas de sucesso escolar, uma vez que quando os problemas de linguagem oral são evidentes, as repercussões ao nível da leitura podem ser antecipadas.

Aos cinco anos, as crianças estão mais sensíveis à ordem das palavras, contudo esta competência não representa uma sensibilidade meta-sintáctica, ou seja, as crianças não conseguem identificar com precisão todos os erros frásicos nem reflectir sobre a estrutura gramatical das frases (Silva, 2007). Contudo, esta sensibilidade que as crianças

de cinco anos conseguem adquirir pode ser um grande premonitor de uma consciência meta-sintáctica mais presente por volta dos 6-7 anos.

Desta forma, a consciência sintáctica é fundamental para a aquisição da linguagem escrita, uma vez que permite ao leitor ler palavras que não consegue decodificar automaticamente. Quando o leitor se depara com este tipo de palavras, a sua consciência sintáctica permite-lhe recorrer às regras de sintaxe para apreender o seu significado (Capovilla, Capovilla & Soares, 2004).

Assim, estas competências de linguagem oral parecem ser fundamentais para a evolução da representação global das palavras e para a sua representação segmentada bem como para a manipulação dos diversos fragmentos (Whitehurst, & Lonigan, 1998), pelo que a exposição a modelos linguísticos orais e escritos de qualidade deve existir desde cedo na vida da criança (Lopes, 2004).

Portanto, espera-se que neste estudo a dimensão da reflexão morfo-sintáctica se correlacione significativamente com as notas obtidas no 1º ano do 1º CEB e no sentido positivo, ou seja, quanto melhor a consciência sintáctica da criança melhor serão os resultados obtidos em Língua Portuguesa.

No que diz respeito à compreensão leitora, esta reporta-se ao processo de envolvimento activo e construtivo do leitor, em interacção com o impresso (Velásquez, 2004). Este processo de construção da representação interna de um texto envolve vários processos cognitivos, nomeadamente as estratégias de leitura, o conhecimento do mundo e as regras de escrita como sendo a pontuação, e a sua gestão implica reflectir, controlar e monitorizar todo esse processo, o que se designa por metacognição (Hacker, 2004 citado por Velásquez, 2004).

A capacidade metacognitiva é algo fundamental para o processo compreensivo, uma vez que permite que o sujeito vá adaptando as estratégias e se adequa de forma a

obter o maior rendimento, contribuindo para a maximização da aprendizagem. Esta capacidade implica um constante auto-questionamento acerca das próprias práticas e acerca dos conteúdos impressos, sendo adquirida ao longo do tempo fruto das sucessivas experiências.

Ainda de acordo com as competências internas do sujeito, compreende-se a relação entre a compreensão leitora e o vocabulário uma vez que seria impossível compreender sem conhecer o significado das palavras e sem se realizar uma descodificação eficaz, daí que seja importante que, quando a criança entra para a escola pela primeira vez, aprenda a ler e a escrever convenientemente, e enriqueça o seu vocabulário para que progressivamente, seja capaz de evoluir em termos de fluência leitora e compreensão (Velásquez, 2004).

De acordo com o projecto IP “A ler vamos...” todas as crianças da educação pré-escolar foram avaliadas no que se refere à compreensão frásica e, neste estudo pretende-se aferir a possibilidade de existência de uma relação significativa entre esta competência e os resultados obtidos a Língua Portuguesa no final do 1.º ano de escolaridade.

Segundo Sim-Sim (2002), nas últimas duas décadas tem sido demonstrada a relação entre a facilidade em aprender a ler e a capacidade da criança reflectir, falar e analisar determinados aspectos do código linguístico. A par disso, vários investigadores têm demonstrado que as dificuldades na compreensão podem advir nomeadamente de uma fraca descodificação leitora e de obstáculos no que concerne ao reconhecimento de letras (Torgesen, 2000), uma vez que o reconhecimento automatizado das letras e palavras frequentes permite que o leitor dispense menos tempo e esforço na sua descodificação e se dedique por completo à compreensão do que está a ser lido (LaBerge & Samuels, 1974).

Neste sentido, estes pressupostos vêm suportar a ideia de uma correlação positiva entre a fluência e a compreensão leitoras, contudo, embora a fluência de leitura seja um factor necessário não é suficiente para garantir uma compreensão eficaz (Cutting, Materek, Cole, Levine & Mahone, 2009), uma vez que esta depende também de factores contextuais inerentes ao próprio texto.

Assim, e tendo em conta este suporte teórico não se espera ainda que a compreensão venha a ter grande relação com os resultados obtidos no 1º ano de escolaridade a Língua Portuguesa, mas que esses resultados possam estar relacionados com uma maior ou menor capacidade inferencial e compreensiva nos anos posteriores, contudo esta é uma suposição que não está em estudo neste trabalho mas que pode ser interessante para trabalhos futuros.

b). *Perceber se as crianças do 1º ano do 1º CEB obtêm melhores resultados quantitativos nas provas de LP em função de uma descodificação leitora mais rápida e eficaz.*

Existe uma relação entre a consciência da palavra e a aprendizagem da leitura. Neste sentido, alguns autores consideram que a consciência da palavra é uma consequência da aprendizagem da leitura enquanto outros autores consideram o contrário. Estudos correlacionais entre as medidas de consciência da palavra antes da aprendizagem da leitura e desempenhos em leitura no final do 1º ano de escolaridade mostram resultados elevados, o que aponta para a influência da consciência da palavra no sucesso da aprendizagem da leitura, logo, é necessário um certo grau de consciência da palavra para se poder aprender a ler (Alves-Martins, 1996).

Desta forma, pode perceber-se que a consciência de palavra vai de certa forma contribuir para a eficiência de leitura que por sua vez compreende dois vectores (velocidade e compreensão) que permitem ao leitor atingir uma maior eficácia

consoante os objectivos específicos de leitura (Sim-Sim, 2002). O leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz através de um reconhecimento rápido e automático das palavras que lhe vai permitir posteriormente, dedicar toda a sua atenção à compreensão dos textos (Ribeiro, 2005; Spear-Swerling, 2006)

Vários investigadores demonstram que as dificuldades na compreensão pode advir nomeadamente de uma fraca descodificação leitora e de obstáculos no que concerne ao reconhecimento de letras (Torgesen, 2000), uma vez que o reconhecimento automatizado das letras e palavras frequentes permite que o leitor dispense menos tempo e esforço na sua descodificação e se dedique por completo à compreensão do que está a ser lido (LaBerge & Samuels, 1974). Neste sentido, estes pressupostos vêm suportar a ideia de uma correlação positiva entre a fluência e a compreensão leitoras e por isso espera-se que quanto mais eficaz for o reconhecimento de palavras, ou seja, quanto maior for o resultado obtido na Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP) mais elevadas serão as classificações das crianças nos domínios de língua portuguesa, uma vez que, reconhecendo as palavras de uma forma mais rápida e automática, a criança consegue ler mais depressa e por sua vez compreende melhor o que lhe é pedido em cada desafio, conseguindo assim, melhores resultados.

c). Perceber se existem diferenças em termos da classificação obtida na prova de Língua Portuguesa consoante o agrupamento de pertença e nível de diferenciação da profissão dos pais (influência contextual).

Todos os conhecimentos que as crianças adquirem precocemente dependem da familiaridade que a mesma possui com o material impresso uma vez que estes proporcionam uma maior consciencialização acerca das propriedades da escrita. Assim se justifica o facto de imensas crianças, antes de terem tido um ensino formal, directo e

explícito, consigam saber como se manuseiam os livros, qual a direcção da leitura e/ou escrita, que consigam distinguir a parte escrita da parte ilustrada (Viana, 2002). Esta influência contextual também é um dos pontos a explorar neste estudo, onde se pretende confirmar ou infirmar a hipótese de que crianças provenientes de famílias onde os pais possuem empregos mais diferenciados terão melhores resultados académicos ao nível da leitura e da escrita, já que, segundo Bahar (2010), o estatuto socioeconómico prediz 15% dos resultados obtidos pelas crianças, sendo que, de forma geral, os filhos em que os seus pais possuem profissões menos diferenciadas obtêm desempenhos escolares mais próximos do fracasso do que do sucesso escolar (Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010) e abandonam mais precocemente a escola (Reyes & Jason, 1993).

Por outro lado, este estudo também procura saber se, além da profissão e estatuto social da família, as notas obtidas em LP sofrem algum tipo de diferença significativa em função do agrupamento de pertença. Uma vez que, a escola/agrupamento é localizado e regido por regras sociais da realidade local, este terá diferentes objectivos e pressupostos relativamente ao sucesso dos alunos, as próprias notas atribuídas aos alunos podem não corresponder quando comparados diferentes agrupamentos ou escolas, já que as notas, regra geral, resultam de uma comparação local entre alunos que seguiram o mesmo programa e que realizaram o mesmo tipo de tarefas avaliativas (Perrenoud, 2003).

Logo, tendo em conta estas particularidades inerentes ao contexto escolar pretende saber-se se elas representam diferenças significativas em termos dos resultados obtidos pelos alunos.

d). *Perceber se há diferenças nos resultados obtidos nas provas em função do sexo.*

Relativamente à variável sexo, pretende-se também perceber se há diferenças significativas nos resultados obtidos a Língua Portuguesa entre rapazes e raparigas, tendo em conta que Bahar (2010) verificou no seu recente estudo que o sexo é um dos preditores mais fortes relativos à obtenção do sucesso escolar, no sentido favorável para o sexo feminino. Por outro lado, Viana e Ribeiro (2010) não obtiveram diferenças estatisticamente significativas com a PRP em função do sexo, o que incita à consideração de que, neste estudo, provavelmente não serão encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo em função dos resultados obtidos a Língua Portuguesa. Nesse mesmo sentido, Sim-Sim (2006), ao estudar algumas variáveis linguísticas como a reflexão morfo-sintáctica e a compreensão de estruturas complexas, em função do sexo não obteve resultados estatisticamente significativos, o que vem atestar de novo a hipótese de que, as notas a Língua Portuguesa em idade precoce não diferem significativamente em função do sexo.

3. Metodologia

A metodologia refere-se a um conjunto de abordagens que pressupõe um leque de técnicas e procedimentos que são utilizados para formular questões e hipóteses sobre os fenómenos científicos e também para recolher dados de uma maneira sistemática e metódica com o objectivo de aumentar o conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 2005). Os mesmos autores afirmam que o investigador deve ser capaz de conceber e de pôr em prática um mecanismo para a elucidação do real, ou seja, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como uma mera soma de técnicas mas como um percurso global de ideias que exige ser reinventado constantemente consoante cada investigação específica. Assim, a investigação em ciências sociais tem como objectivo a compreensão dos significados de um acontecimento ou conduta; a captação das lógicas

de funcionamento de uma organização; a reflexão sobre as implicações de determinada decisão ou acontecimento e a compreensão da forma como determinadas pessoas apreendem um problema, tornando visível alguns dos fundamentos das suas representações (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para a realização deste estudo privilegiou-se uma investigação de tipo longitudinal, uma vez que foram utilizados dados empíricos recolhidos em momentos temporais distintos (Pais Ribeiro, 1999) e usou-se uma metodologia quantitativa no sentido de se poder obter resultados representativos da população do concelho de Matosinhos, contudo tal não significa que se acredite na possibilidade do estabelecimento de uma verdade definitiva e absoluta, pois nesse caso estaríamos a cair num “cientismo ingénuo” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 20). Este tipo de abordagem metodológica permite o estudo de um grande número de variáveis e de um grande número de sujeitos, favorece a clareza e a quantificação na apresentação de resultados, por outro lado, este tipo de abordagem não dispõe em si mesma de um poder explicativo, sendo o investigador a atribuir significado às relações obtidas estatisticamente baseado na exploração teórica realizada ao longo do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

3.1. Caracterização dos Participantes

A população-alvo designa o conjunto total dos casos acerca dos quais se pretende produzir conclusões (Hill & Hill, 2009). Neste estudo, a população é constituída por todos os alunos do primeiro ano de escolaridade pertencentes ao ensino público dos onze agrupamentos de escolas do concelho de Matosinhos (S. Mamede de Infesta, Custóias, Leça do Balio, Leça da Palmeira, Barranha, Guifões, Lavra, Perafita, Matosinhos, Matosinhos Sul e Senhora da Hora), fazendo um total de 703 alunos.

Uma vez que a população é numerosa e atendendo à premissa da exequibilidade do estudo foi seleccionado um subgrupo da população, ou seja, uma amostra que representasse a população de forma a obter informações relativas à mesma (Pais Ribeiro, 1999).

Os critérios tidos em conta para a inclusão dos participantes na amostra foram os seguintes:

- ✓ Pertencer à rede pública escolar do concelho de Matosinhos;
- ✓ Frequentar o primeiro ano de escolaridade;
- ✓ Ter frequentado qualquer instituição de ensino pré-escolar do concelho no ano lectivo imediatamente anterior (2008/2009) e ter sido avaliado em termos de leitura e escrita pelo projecto de intervenção precoce “A ler vamos...”
- ✓ Não possuir necessidades educativas especiais

Esta amostra que se pretendia representativa da população, uma vez que interessava obter uma imagem global dos 703 elementos para que dessa forma se pudesse extrapolar conclusões sobre a população (Hill & Hill, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2005) foi recolhida de forma aleatória simples, ou seja, todos os elementos da população tinham a mesma probabilidade, diferente de zero, de serem incluídos na amostra (Pais Ribeiro, 1999). Assim, conseguiu-se uma amostra composta por 19,2% da população-alvo, ou seja, constituída por 135 sujeitos como mostra o Gráfico 1. Dos 135 sujeitos, 69 são do sexo masculino (51,1%) e 66 do sexo feminino (48,9%), o que indica que a amostra está distribuída de forma quase equitativa no que diz respeito ao sexo dos participantes.

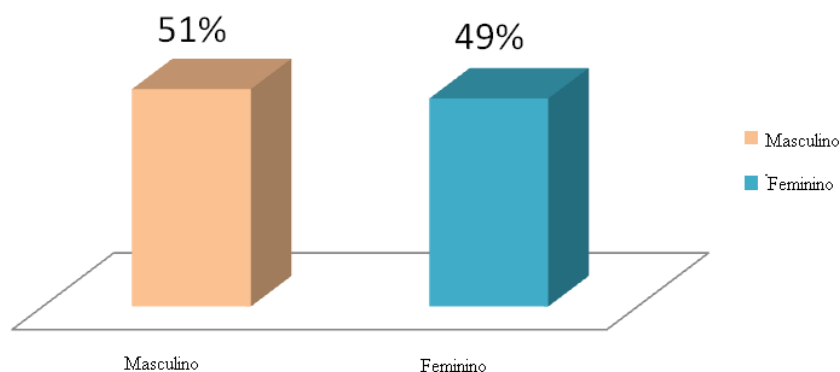


Gráfico 1 – Distribuição da amostra em função do sexo

Relativamente às faixas etárias, os sujeitos que participaram no estudo situam-se entre os 6 e os 7 anos de idade, mais especificamente, 69 sujeitos com 6 anos de idade (51,1%) e 66 com 7 anos (48,9%) como mostra o Gráfico 2 apresentado de seguida. Mais uma vez, a amostra revela-se equilibrada no que respeita às idades dos participantes.

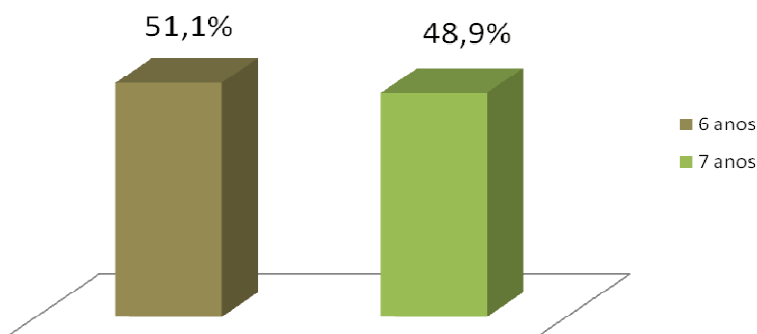


Gráfico 2 – Distribuição da amostra em função da idade

Já no que diz respeito à intervenção aquando da educação pré-escolar e como mostra o Gráfico 3, apenas 48 (36,4%) dos 135 sujeitos em estudo beneficiaram de intervenção ao nível da leitura e da escrita aquando da sua estada na educação pré-escolar, enquanto que os restantes 84 sujeitos (63,6%) não usufruíram da intervenção

prestada pelo projecto “A ler vamos...”, sendo que não se conseguiu obter informação referente a esta questão relativamente a 3 dos participantes.

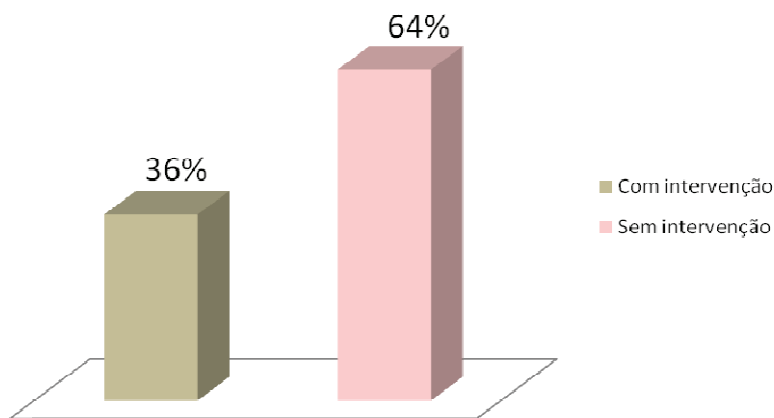


Gráfico 3 – Distribuição da amostra em função da intervenção na educação pré-escolar

Relativamente à distribuição da amostra relativamente ao agrupamento de pertença (Gráfico 4) verifica-se que o agrupamento de Leça da Palmeira/Santa cruz do Bispo é aquele que mais peso tem na amostra, sendo que 26 participantes (19,3%) pertencem ao referido agrupamento. De seguida encontra-se o agrupamento de S. Mamede de Infesta com 23 sujeitos (17%) participantes neste estudo. Guifões e Matosinhos foram os agrupamentos menos representados neste estudo com apenas 6 participantes de cada (4,4%).

Contudo pode verificar-se que todos os agrupamentos do concelho foram incluídos neste estudo.

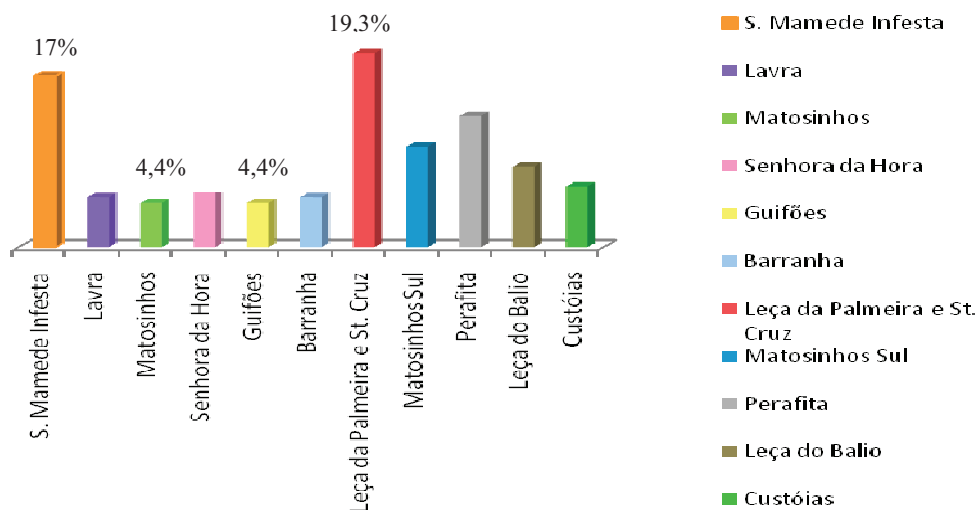


Gráfico 4 – Distribuição da amostra em função do agrupamento de pertença

Já no que diz respeito à profissão dos pais verificamos que muitas das crianças visadas no estudo, não sabem em que é que os pais trabalham, daí ter-se obtido uma grande percentagem de respostas omissas tanto para a profissão do pai (25,9%) como para a profissão da mãe (17%), sendo ainda de salientar que estes resultados demonstram que as crianças presentes no estudo parecem possuir um desconhecimento substancialmente maior relativamente à profissão do pai do que da mãe.

Como mostra o Quadro 1, relativamente á profissão dos pais dos participantes, constata-se que as profissões mais frequentes enquadram-se, segundo a Classificação Nacional de Profissões (CNP) do instituto de emprego e formação profissional (IEFP), na categoria dos operários, artífices e profissões similares (39,4%), seguida pela categoria das vendas e serviços (17,2%). É ainda de salientar que a percentagem de pais desempregados situa-se nos 7,1%.

Relativamente às profissões das mães dos participantes, verifica-se que 28,6 % enquadram-se na categoria de vendas e serviços e de seguida a categoria mais frequente é a que corresponde à dos trabalhadores não qualificados (27,7%) designadamente, as empregadas domésticas, coveiros e cantoneiros. É ainda importante referir que 9,8% das mães encontram-se desempregadas como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função da profissão dos pais*

| | Pai | | Mãe | |
|---|----------|-------------|----------|-------------|
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| 1. Directores e quadros superiores da administração pública | 3 | 3,0 | 3 | 2,7 |
| 2. Especialistas intelectuais e científicos | 5 | 5,1 | 8 | 7,1 |
| 3. Técnicos de nível intermédio | 8 | 8,1 | 1 | 0,9 |
| 4. Pessoal administrativo | 11 | 11,1 | 14 | 12,5 |
| 5. Vendas e serviços | 17 | 17,2 | 32 | 28,6 |
| 6. Agricultura e pesca | 1 | 1,0 | 0 | 0,0 |
| 7. Operários, artífices e similares | 39 | 39,4 | 10 | 8,9 |
| 8. Operadores de máquinas e montagem | 7 | 7,1 | 0 | 0,0 |
| 9. Trabalhadores não qualificados | 1 | 1,0 | 31 | 27,7 |
| 10. Desempregados | 7 | 7,1 | 11 | 9,8 |
| 11. Estudantes | 0 | 0,0 | 2 | 1,8 |
| Total: | 99 | 100 | 112 | 100 |

* Categorização das profissões feita com base na Classificação Nacional das Profissões disponível no sítio do IEFP: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/INDICE.pdf>

Já no que diz respeito aos resultados na PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras, pode observar-se a partir do Quadro 2, que 35,6% dos alunos do 1º ano do 1º CEB apresentaram os resultados esperados em função da sua idade, ou seja, situam-se no percentil 75 que corresponde ao intervalo de 12 a 18 respostas correctas. Ainda 28,1% dos resultados situam-se num percentil acima do esperado (percentil 90), o que significa que essas crianças obtiveram entre 19 a 40 respostas correctas. Também 23,0% dos resultados remetem para o percentil 50, o que significa que 23% das crianças avaliadas com a PRP obtiveram entre 7 a 11 respostas correctas. Por fim, resta realçar que os percentis 10 e 25 apenas se fizeram representar por 6,7% da amostra respectivamente.

Quadro 2 – Distribuição da amostra em função dos resultados obtidos na PRP

| | <i>F</i> | % |
|--------------|----------|-------------|
| Percentil 10 | 9 | 6,7 |
| Percentil 25 | 9 | 6,7 |
| Percentil 50 | 31 | 23,0 |
| Percentil 75 | 48 | 35,6 |
| Percentil 90 | 38 | 28,1 |

No que concerne às notas obtidas na última prova de Língua Portuguesa e como se pode atestar pelo Quadro 3, 37,0% das crianças obtiveram uma boa classificação relativamente a Língua Portuguesa, ou seja, numa escala de 0 a 100%, obtiveram entre 70% a 89%. Por outro lado, a percentagem de notas muito boas (acima de 90%) e de notas suficientes (de 50% a 69%) são próximas, 26% e 24,4% respectivamente. É ainda importante salientar que não foi possível obter informação relativamente a 8 crianças.

Quadro 3 – Distribuição da amostra em função das notas obtidas no último teste de Língua Portuguesa

| Notas | <i>F</i> | % |
|----------------------|----------|-------------|
| Muito Fraco (0%-20%) | 4 | 3,1 |
| Fraco (21%-49%) | 12 | 9,4 |
| Suficiente (50%-69%) | 31 | 24,4 |
| Bom (70%-89%) | 47 | 37,0 |
| Muito Bom (90%-100%) | 33 | 26,0 |

Cruzando as notas obtidas no teste de LP e os resultados obtidos na PRP com o sexo, verifica-se que, como se pode ver pelo Quadro 4, quase metade das crianças do sexo feminino (48,5%), apresentaram notas muito boas a LP, ou seja, superiores ou iguais a 90%, seguindo-se também uma percentagem bastante elevada de raparigas com a classificação “Bom” no último teste de LP (46,8%). Já os rapazes encontram-se bem mais dispersos no que diz respeito à nota obtida no último teste de LP, sendo que 28,6% apresentaram resultados suficientes e 27,0% apresentaram classificação de “Bom” e

mais 27% a classificação de “Muito Bom”. Em ambos os sexos, a percentagem de resultados muito fracos foi inferior a 5%, 1,6% para as raparigas e 4,8% para os rapazes.

Relativamente aos resultados da PRP, 39,4% das raparigas apresentaram os resultados esperados para a idade, ou seja, conseguiram entre 12 a 18 respostas correctas na prova, o que corresponde ao percentil 75 como se pode ver no Quadro 4. Já no que diz respeito aos rapazes, 33,3% situam-se acima daquilo que é esperado para a idade, ou seja, apresentaram um percentil de 90 o que significa que reconheceram e assinalaram correctamente entre 19 a 40 palavras. Por sua vez, 31,9% dos rapazes encontram-se no percentil 75, e 20,3% no percentil imediatamente anterior (percentil 50), o que significa que conseguiram entre 7 a 11 respostas correctas.

Quadro 4 – Distribuição das notas e dos resultados na PRP em função do sexo

| | Feminino | | Masculino | | |
|------|--------------|----|-------------|----|-------------|
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | |
| Nota | Muito Fraco | 1 | 1,6 | 3 | 4,8 |
| | Fraco | 4 | 6,3 | 8 | 12,7 |
| | Suficiente | 13 | 20,3 | 18 | 28,6 |
| | Bom | 30 | 46,9 | 17 | 27,0 |
| | Muito Bom | 16 | 48,5 | 17 | 27,0 |
| PRP | Percentil 10 | 4 | 6,1 | 5 | 7,2 |
| | Percentil 25 | 4 | 6,1 | 5 | 7,2 |
| | Percentil 50 | 17 | 25,8 | 14 | 20,3 |
| | Percentil 75 | 26 | 39,4 | 22 | 31,9 |
| | Percentil 90 | 15 | 22,7 | 23 | 33,3 |

Fazendo o cruzamento entre as notas obtidas no último teste de LP e os resultados obtidos na PRP, verifica-se, através do Quadro 5, que 15% dos alunos com a classificação “Bom” no último teste de LP, situam-se no percentil 75 relativamente à PRP, por outro lado, 14,2% das crianças que obtiveram a classificação de “Muito bom” em LP, conseguiram atingir o percentil 90 na PRP. É ainda de salientar que, nenhuma das crianças situadas no percentil 75 e 90 revelou resultados fracos ou muito fracos no teste de LP. Estes resultados demonstram um certo grau de concordância entre os resultados obtidos na PRP e as notas conseguidas a Língua Portuguesa.

Quadro 5 – Distribuição das notas a LP em função dos resultados obtidos na PRP

| | | | Resultados na PRP | | | | |
|------------------|----------|-----|-------------------|------|-------------|-------------|------|
| | | | P.10 | P.25 | P.50 | P.75 | P.90 |
| Muito Fraco | <i>f</i> | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | |
| | % | 2,4 | 0,0 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | |
| Fraco | <i>f</i> | 5 | 2 | 5 | 0 | 0 | |
| | % | 3,9 | 1,6 | 3,9 | 0,0 | 0,0 | |
| Notas Suficiente | <i>f</i> | 0 | 5 | 10 | 12 | 4 | |
| | % | 0,0 | 3,9 | 7,9 | 9,4 | 3,1 | |
| Bom | <i>f</i> | 0 | 2 | 11 | 19 | 15 | |
| | % | 0,0 | 1,6 | 8,7 | 15,0 | 11,8 | |
| Muito Bom | <i>f</i> | 1 | 0 | 2 | 12 | 18 | |
| | % | 0,8 | 0,0 | 1,6 | 9,4 | 14,2 | |

Legenda: P10 – Percentil 10; P25 – Percentil 25; P50 – Percentil 50; P75 – Percentil 75 e P90 – Percentil 90

Cruzando as variáveis sexo com a intervenção na educação pré-escolar pode ver-se pelo Quadro 6 que beneficiaram da intervenção aquando da educação pré-escolar mais raparigas do que rapazes, contudo a maioria dos participantes não tiveram intervenção no ano lectivo anterior.

Quadro 6 – Distribuição do sexo dos participantes em função da presença ou ausência de intervenção no ano lectivo anterior

| | | Sexo | | Total |
|-------------|-----|------|----|-------|
| | | F | M | |
| Pré-escolar | Sim | 26 | 22 | 48 |
| intervenção | Não | 38 | 46 | 84 |
| Total | | 64 | 68 | 132 |

Relativamente à distribuição das notas obtidas a LP em função do facto das crianças terem tido ou não intervenção no âmbito das competências literárias no ano lectivo anterior, como mostra o Quadro 7, a maioria das crianças que não tiveram intervenção conseguiram obter bons resultados a Língua Portuguesa, designadamente 32 crianças obtiveram a classificação “Bom” e 30 obtiveram a classificação “Muito Bom”. É ainda de salientar que as crianças que não tiveram intervenção também não obtiveram a classificação de “muito fraco” a Língua Portuguesa no ano lectivo seguinte.

No que se refere às crianças que receberam intervenção na educação pré-escolar, estas encontram-se mais uniformemente distribuídas, contudo, a maior “mancha” situa-se nas classificações de “Bom” e “Médio”. Convém salvaguardar que não se conseguiu obter informação sobre as notas obtidas a LP relativamente a 8 crianças e relativamente a 3 crianças não foi possível saber se beneficiaram ou não intervenção no ano lectivo anterior e por isso, o total foi de apenas 124 crianças.

Isto demonstra que, as crianças que detinham alguns conhecimentos literácitos na educação pré-escolar (adequados ou acima daquilo que seria esperado tendo em conta a sua idade) e que por isso não tiveram intervenção nesse âmbito, no geral, conseguiram atingir melhores resultados no 1º ano de escolaridade na área linguística, enquanto que, aquelas crianças que necessitaram de intervenção na educação pré-escolar, logo as suas competências ao nível da leitura e escrita estavam aquém daquilo que seria esperado em função da idade, parecem ter mais dificuldade em atingir esse mesmo patamar de resultados.

Quadro 7 – *Distribuição das notas a LP em função da presença ou ausência de intervenção no ano lectivo anterior*

| | | Notas qualitativas a LP | | | | | |
|-------------|-----|-------------------------|-------|-----------|-----------|-----------|-------|
| | | Muito Fraco | Fraco | Médio | Bom | Muito Bom | Total |
| Pré-escolar | Sim | 4 | 8 | 13 | 14 | 3 | 42 |
| intervenção | Não | 0 | 3 | 17 | 32 | 30 | 82 |
| Total | | 4 | 11 | 30 | 46 | 33 | 124 |

3.2. Procedimento

Tendo em conta os objectivos deste estudo, foi seleccionada uma amostra de tipo probabilístico aleatório, onde qualquer elemento da população teve a mesma probabilidade de ser seleccionado para o estudo. Inicialmente estava prevista uma amostra que representasse 20% da população-alvo, contudo tal não foi possível, uma

vez que alguns dos sujeitos seleccionados aleatoriamente, a partir da base de dados do ano anterior, já não residiam no concelho ou tinham sido transferidos para outra escola ou agrupamento, o que se constituiu como um critério de exclusão, logo a amostra representa 19,2% da população-alvo deste estudo.

Depois de seleccionada a amostra, com recurso à ferramenta estatística SPSS, foi enviado para os pais das crianças seleccionadas o consentimento informado (ver anexo 1), onde constava a informação acerca do que se pretendia fazer e quais as suas finalidades, para que os encarregados de educação decidissem se pretendiam autorizar a participação dos respectivos educandos. Depois de se obter a referida autorização, era pedida também autorização ao/à professor/a para que a criança acompanhasse o técnico (em que este explicava o que ia ser feito e quanto tempo demoraria). Por fim, era também explanado o objectivo da tarefa à criança e em que consistia a sua participação/ajuda.

Posto isto, administrou-se a Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP de Viana e Ribeiro (2010), a todos os seus elementos, de forma individual bem como um questionário sócio-demográfico no sentido de recolher algumas variáveis independentes. Cada administração demorou em média, cerca de 10 minutos e foi realizada em contexto escolar na sala que nos estava destinada, a sala da associação de pais, situada ao fundo da cantina. Este local, era bastante sossegado e distante das movimentações características de um espaço escolar, o que proporcionou aos sujeitos o ambiente favorável à concentração na tarefa. A recolha das informações decorreu essencialmente no período da tarde, por norma no final do primeiro ou do último tempo da tarde quando as intervenções no âmbito do projecto “A ler vamos...” onde estava inserida já tinham sido realizadas. Este processo tornou-se flexível uma vez que

dependeu essencialmente da disponibilidade de cada escola, de cada turma, de cada professor e de cada criança.

Para uniformizar o tempo de resposta à Prova de Reconhecimento de Palavras e no sentido de respeitar os 4 minutos referidos no seu manual, foi utilizado um cronómetro. Relativamente ao questionário sócio-demográfico, este não conteve tempo pré-definido e foi preenchido pelo adulto imediatamente antes da administração da PRP.

A recolha dos dados começou a ser feita em meados do segundo período lectivo e terminou no terceiro, sendo que no final deste período foram também recolhidas, junto dos professores, as notas, em formato quantitativo, relativas à prestação dos alunos na unidade de Língua Portuguesa.

3.3. Materiais

3.3.1. Questionário Sócio-demográfico

O questionário sócio-demográfico foi construído com o objectivo de recolher algumas variáveis independentes referentes aos participantes para cruzá-las posteriormente com os restantes dados.

Assim, este questionário incidiu sobre as seguintes variáveis: sexo, ano de escolaridade, idade, agrupamento e profissão dos pais (ver anexo 2). Além disso, no questionário sócio-demográfico foram mencionados os respectivos pressupostos éticos alusivos à confidencialidade e anonimato, salvaguardando que a finalidade da recolha e tratamento destes dados prende-se com o processo auto-avaliativo do projecto “A ler vamos...” com vista ao seu sucessivo melhoramento e com a vertente académica inserida na prestação de provas de mestrado de uma das colaboradoras do projecto.

3.3.2. Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010)

Para proceder à recolha dos dados empíricos e tendo em conta os objectivos do estudo, foi usada a PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras de Viana e Ribeiro, (2010) (ver anexo 3), aplicada aos alunos do 1º ano de escolaridade contemplados na amostra, os quais tinham sido avaliados no ano lectivo anterior (aos 5 anos) no âmbito do projecto “A ler vamos...” em termos do conhecimento morfo-sintáctico com recurso à prova de compreensão de estruturas complexas e à prova de reflexão morfo-sintáctica de Sim-Sim (2006), quanto aos conhecimentos relativos à consciência fonológica, foram avaliados através da bateria de provas fonológicas de Silva (2003) e por fim relativamente ao reconhecimento de letras através da prova de Silva (2003).

Os resultados obtidos no ano lectivo anterior juntamente com os dados obtidos através da aplicação da PRP vão ser alvo de análise e vão constar mais adiante neste estudo.

A PRP permite identificar o grau de afastamento em relação ao esperado para o ano de escolaridade, através da medição do reconhecimento de palavras regulares, sendo destinada para avaliar a velocidade e precisão de leitura (Viana & Ribeiro, 2010).

Na fase de desenvolvimento da prova, procedeu-se a uma aplicação sem tempo limite. Nesta fase, a estimação da consistência interna foi efectuada a partir do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach*, o qual foi de 0.95; 0.95; 0.93 e 0.84, para o 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, respectivamente. Estes valores indicam estabilidade na mudança, sugerindo que embora todos os alunos mudem substantivamente o seu desempenho no tempo, tendem a manter as suas posições relativas no seio do grupo (Viana & Ribeiro, 2010).

Esta prova é constituída por 40 itens mais 3 de treino seleccionados de um conjunto inicial de 77 tendo em conta a iconicidade das imagens. Cada item é

constituído por uma imagem, seguida de 4 palavras. Destas, 20 são dissilábicas e as restantes 20 trissilábicas. As palavras escolhidas como estímulo distractor apresentam características fonológicas e/ou ortográficas semelhantes da palavra estímulo.

A PRP possui um tipo de letra com boa visibilidade (Bookman Old Style de tamanho 14) e usa letras minúsculas dado que este tipo de letra é lido, em média, 5 a 10% mais rapidamente do que as maiúsculas (Viana & Ribeiro, 2010).

O tempo concedido para a realização da prova é de 4 minutos para as crianças do 1º e 2º anos e de 2 minutos para as crianças do 3º e 4º anos, podendo ser feita de forma individual ou colectiva (Viana & Ribeiro, 2010).

De acordo com as mesmas autoras, as diferenças obtidas com a PRP em função do sexo não são estatisticamente significativas em qualquer dos anos de escolaridade considerados. Este mesmo estudo revelou ainda que o desempenho na PRP é preditor do desempenho em língua portuguesa nos 4 anos de escolaridade.

Os percentis obtidos para esta prova são relativos ao final do 3º período para os 4 anos de escolaridade pelo que, este dado deve ter-se em atenção aquando da apreciação dos resultados. Assim, para esta prova e para a época escolar em que foi aplicada, o percentil de mestria corresponde ao 75, o que, para o primeiro ano de escolaridade equivale no mínimo a 12 respostas correctas.

Relativamente à avaliação dos conhecimentos pré-leitores dos participantes que constituem a amostra, ou seja, os resultados recolhidos pelas técnicas do projecto “A ler vamos...” no ano lectivo anterior ao estudo, e mediante os quais se tornou possível a realização deste trabalho, foram usadas ainda que indirectamente, isto é, não pela autora do estudo, as provas que passar-se-á a descrever de forma sucinta.

3.3.3. Bateria de provas fonológicas (Silva, 2003)

A bateria de provas fonológicas inclui actividades de classificação com base na sílaba inicial e actividades de supressão da sílaba inicial (ver anexo 4). A actividade de classificação com base na sílaba inicial tem como objectivo avaliar a capacidade das crianças para detectar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras, sendo que estas são predominantemente de tipo CV. As palavras estão apoiadas por imagens e são apresentadas por 14 sequências de 4 imagens, em que duas delas começam com o mesmo som silábico, sendo essas duas imagens que a criança deve assinalar. Esta prova tem o índice de consistência interna, ou seja, o *Alpha de Cronbach* situado nos 0,82 (Silva, 2003), logo apresenta um nível de fiabilidade alto, ou seja, mede bem aquilo a que se propõe.

Já a actividade de supressão da sílaba inicial tem como objectivo o de avaliar a capacidade infantil para manipular unidades silábicas. Esta actividade é constituída por 14 palavras dissilábicas e trissilábicas com suporte visual, em que a criança deve ser capaz de extrair a sílaba inicial e reconstruir as palavras apenas com as restantes sílabas. Cada resposta correcta vale um ponto, sendo portanto 14 a pontuação máxima que cada criança poderá atingir. O nível de consistência interna desta subprova é forte (0,91) o que significa que o seu nível de fiabilidade é alto (Silva, 2003).

3.3.4. Nome das letras (Silva, 2003)

Para avaliar o número e quais as letras conhecidas pelas crianças foram apresentadas as 23 letras do alfabeto (excluindo o W, K e o Y). Foram usadas apenas as letras maiúsculas e de tipo impresso pois são aquelas com as quais as crianças estão mais familiarizadas na fase pré-escolar (ver anexo 5). A pontuação obtida nesta prova

pode variar entre os 0 e os 23 pontos, uma vez que cada resposta correcta vale um ponto.

3.3.5. Prova de Avaliação da linguagem oral (Sim-Sim, 2006)

3.3.5.1. Compreensão das estruturas complexas

A prova de compreensão de estruturas complexas contém 32 afirmações, seguidas de uma questão sobre as mesmas, a par disso tem 3 itens exemplificativos para que o técnico possa realizar em conjunto com a criança (ver anexo 6). A cotação máxima da prova é de 32 pontos, sendo atribuído um ponto por cada resposta correcta e zero pontos por cada resposta errada. Contudo, tendo em conta o nível de mestria para os 5/6 anos de idade (correspondente ao percentil 75), o número de respostas correctas rondam as 24.

O nível de consistência interna, ou seja, o valor do *Alpha de Cronbach*, é de 0,90 o que significa que a fiabilidade do subteste é alta (Sim-Sim, 2006).

3.3.5.2. Reflexão morfo-sintáctica

O instrumento de avaliação da linguagem oral, especificamente, no que concerne à reflexão morfo-sintáctica, contém 22 frases, em que apenas 4 delas estão construídas de forma correcta em termos de sintaxe (itens de controlo), as restantes 18 estão construídas de forma incorrecta (ver anexo 7). Além dos 22 itens referidos possui 3 exemplos para que o técnico realize com a criança antes de dar início à prova propriamente dita. O objectivo da prova consiste em fazer a criança repetir a frase (mesmo quando esta não está construída de forma correcta) e posteriormente que a criança identifique o erro e seja capaz de o corrigir.

Assim, a cotação máxima do subteste é de 62 pontos, cabendo 8 pontos aos 4 itens de controlo. Contudo, a pontuação de mestria esperada para os 5/6 anos de idade é de 31 pontos, o que corresponde ao percentil 75.

A consistência interna do referido subteste é de 0,92, o que nos indica uma grande homogeneidade dos itens que o constituem, que por sua vez garante a fiabilidade do mesmo (Sim-Sim, 2006).

4. Resultados e Discussão

Procedendo ao estudo de correlação constata-se, através do Quadro 8, que alguns dos coeficientes de correlação são significativos, o que demonstra que existe uma relação entre essas variáveis. Assim, verifica-se que a dimensão da reflexão morfo-sintáctica trabalhada aquando do ensino pré-escolar se relaciona significativamente com todas as restantes dimensões à excepção da dimensão da classificação com base no fonema inicial (actividade de consciência fonológica). Esta dimensão relaciona-se significativamente ($p=0,00$) inclusive com a nota que as crianças obtiveram no primeiro ano de escolaridade no âmbito da língua portuguesa, sendo essa mesma correlação de magnitude moderada (0,36), o que vem confirmar a hipótese previamente estabelecida (capítulo II, ponto 3, aliena a).

Observando a dimensão da classificação com base na sílaba inicial, actividade pertencente aos exercícios de consciência fonológica realizados na educação pré-escolar, verifica-se que esta dimensão se relaciona significativamente com todas as restantes dimensões trabalhadas com as crianças de 5 anos. Contudo esta dimensão parece não se relacionar com a obtenção de bons ou maus resultados a Língua Portuguesa no 1º ano do 1º CEB. Esta dimensão apresenta correlações fortes com a dimensão da classificação com base no fonema inicial (0,61) e com a compreensão leitora (0,50).

A classificação com base no fonema é outra das actividades realizadas na educação pré-escolar com as crianças de 5 anos de idade que trabalha os domínios da consciência fonológica. Neste estudo verifica-se que esta dimensão se correlaciona positivamente com todas as dimensões à excepção da reflexão morfo-sintáctica, como já tinha sido referido, e do reconhecimento de letras. Relativamente à sua relação com a obtenção de bons resultados posteriormente, não se obteve nenhuma correlação significativa.

Já a dimensão da supressão da sílaba inicial, também uma actividade realizada na educação pré-escolar no âmbito da consciência fonológica, relaciona-se com todas as restantes variáveis de forma significativa, apresentando com todas elas relações de magnitude moderada. Estes resultados demonstram que a hipótese de partida verifica-se parcialmente, uma vez que apenas uma das dimensões da consciência fonológica, a dimensão da supressão da sílaba inicial, apresentou uma relação estatisticamente significativa com a nota obtida no 1º ano a Língua Portuguesa.

O reconhecimento de letras na educação pré-escolar parece estar relacionado com as restantes dimensões em estudo à excepção das actividades de classificação com base no fonema. Por outro lado, a dimensão supracitada relaciona-se significativamente ($p=0,00$) com a obtenção de bons resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade, sendo essa correlação de magnitude forte (0,49), o que vem confirmar a hipótese previamente apontada nos objectivos (capítulo II, ponto 3, alínea a).

A compreensão leitora, por seu lado está também relacionada com todas as outras dimensões trabalhadas na educação pré-escolar, apresentando até uma correlação forte com a classificação com base na sílaba assim como já foi referido. Contudo, esta dimensão parece não estar relacionada com os resultados obtidos a Língua Portuguesa no 1º ano do 1º CEB, como também já tinha sido apontado anteriormente.

Quadro 8 – Estudo de correlação entre as dimensões avaliadas no ensino pré-escolar e a nota obtida a língua portuguesa no primeiro ano de escolaridade

| | Reflexão morfo-sintáctica | Classificação com base na sílaba | Classificação com base no fonema | Supressão da sílaba inicial | Letras | Compreensão | Nota |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------|-------------|---------------|
| Reflexão morfo-sintáctica | --- | 0,32** | 0,18 | 0,37** | 0,31** | 0,61** | 0,36** |
| Classificação com base na sílaba | --- | --- | 0,61** | 0,24** | 0,27** | 0,50** | 0,16 |
| Classificação com base no fonema | --- | --- | --- | 0,25** | 0,22 | 0,33** | 0,01 |
| Supressão da sílaba inicial | --- | --- | --- | --- | 0,37** | 0,23** | 0,27** |
| Letras | --- | --- | --- | --- | --- | 0,31** | 0,49** |
| Compreensão | --- | --- | --- | --- | --- | --- | 0,21 |

** $p \leq 0,01$

Com o intuito de aferir se a maior velocidade de descodificação leitora prediz os bons resultados obtidos nas provas de LP no 1º ano de escolaridade realizou-se o estudo de regressão apresentado no Quadro 9, onde se verifica que o modelo testado explica 37% da variância da nota a Língua Portuguesa dos alunos do 1º ano do 1ºCEB. De acordo com os resultados, pode afirmar-se que a nota obtida pelos alunos em Língua Portuguesa depende da velocidade com que reconhecem e descodificam as palavras, uma vez que, a PRP apresenta um valor de beta elevado (0,60) e estatisticamente significativo ($p=0,00$), o que significa que esta tem um impacto forte nas notas obtidas nas matérias de Língua Portuguesa.

A relação de influência encontrada é positiva, ou seja, quanto mais rapidamente as crianças descodificarem e reconhecerem as palavras melhores notas obtêm na unidade curricular de Língua Portuguesa. Encontra-se então testado o objectivo b) deste estudo sendo que os resultados apontam na direcção que era esperada tendo em conta a exploração teórica previamente realizada.

Quadro 9 – *Análise de regressão para o modelo explicativo da nota a Língua Portuguesa*

| Preditor | Beta estandardizado | T | P |
|---------------------------|---------------------|-------|-------|
| Resultado na PRP (1º ano) | 0,60 | 14,21 | 0,00* |

* $p \leq 0,05$

Nota: $R^2 = 0,37$; $F = 72,39$; $gl = 1$; $p = 0,00$

Relativamente ao objectivo c) deste estudo que pressupunha verificar se os alunos de diferentes agrupamentos obtêm os mesmos resultados no teste de Língua Portuguesa, a fim de se perceber as diferenças existentes consoante o contexto, realizou-se o estudo de comparação de grupos ANOVA cujos resultados estão representados no Quadro 10 e que indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p = 0,00$), sendo o agrupamento de Guifões aquele que apresenta uma média de resultados superior (90,59%) e Perafita, o agrupamento que apresenta uma média de resultados inferior (53,82%), nas notas de Língua Portuguesa.

Estes resultados indicam assim, que as notas obtidas pelos alunos variam de forma significativa consoante o agrupamento de pertença.

Quadro 10 – *Diferenças nas notas obtidas a LP (de 0 a 100%) em função do agrupamento*

| Dimensões | Notas | |
|----------------------|--------------|-------|
| | M | DP |
| S. Mamede de Infesta | 80,33 | 15,52 |
| Lavras | 66,80 | 24,74 |
| Matosinhos | 74,60 | 24,87 |
| Senhora da Hora | 76,36 | 22,08 |
| Guifões | 90,59 | 12,95 |
| Barranha | 69,70 | 10,12 |
| Leça da Palmeira | 79,88 | 17,40 |
| Matosinhos Sul | 62,66 | 25,66 |
| Perafita | 53,82 | 21,31 |
| Leça do Balio | 64,82 | 23,34 |
| Custóias | 59,62 | 27,63 |

* ANOVA: $F = 3,18$; $gl = 10$; $p = 0,00$ (para o valor de $p \leq 0,05$)

Ainda de acordo com o objectivo c), realizou-se o estudo de comparação entre a profissão dos pais e os resultados obtidos pelas crianças no último teste de LP. Os

resultados obtidos estão sintetizados no Quadro 11 e demonstram que, para $p \leq 0,05$, não se verificam diferenças significativas nas notas obtidas a Língua Portuguesa em função da profissão quer do pai ($p=0,29$), quer da mãe ($p=0,07$).

Este estudo permite ainda perceber que as profissões associadas a resultados escolares superiores dizem respeito às categorias dos especialistas intelectuais e científicos (Média de 84,63% no caso da mãe e de 90,50% no caso do pai), aos técnicos de nível intermédio (Média de 94,00% no caso da mãe e de 78,00% no caso do pai) e ao pessoal administrativo (Média de 88,32% no caso da mãe e de 74,53% no caso do pai). Já as médias mais baixas aparecem associadas a pais e mães pertencentes à agricultura e pescas (Média de 40,00%), operadores de máquinas (Média de 53,07%), trabalhadores não qualificados (Média de 60,73%) e estudantes (Média de 57,00%).

Quadro 11 – Diferenças nas notas obtidas a LP (de 0 a 100%) em função da profissão dos pais

| Profissões classificadas segundo o IEFP | Notas | | | |
|--|--------------|-------|--------------|-------|
| | Mãe | | Pai | |
| | M | DP | M | DP |
| Directores e Quadros superiores | 74,33 | 17,21 | 74,33 | 17,21 |
| Especialistas intelectuais e científicos | 84,63 | 9,00 | 90,50 | 5,43 |
| Técnicos de nível intermédio | 94,00 | --- | 78,00 | 20,05 |
| Pessoal administrativo | 88,32 | 16,30 | 74,53 | 19,31 |
| Vendedores, Serviços | 71,82 | 22,05 | 71,83 | 20,81 |
| Agricultura e pesca | --- | --- | 40,00 | --- |
| Operários, artífices e similares | 65,89 | 22,51 | 66,15 | 24,71 |
| Operadores de máquinas | --- | --- | 53,07 | 25,50 |
| Trabalhadores não qualificados | 60,73 | 25,56 | --- | --- |
| Desempregados | 70,25 | 21,26 | 61,19 | 25,00 |
| Estudantes | 57,00 | 52,53 | --- | --- |

ANOVA (Mãe): $F = 1,87$; $gl = 8$; $p = 0,07$
ANOVA (Pai): $F = 1,23$; $gl = 8$; $p = 0,29$

Tendo em conta o objectivo d) procedeu-se à comparação entre a variável sexo e as notas obtidas a Língua Portuguesa. Observando o Quadro 12, verifica-se que não

existem diferenças significativas entre o sexo e a obtenção de resultados a Língua Portuguesa, ou seja, não se verificaram diferenças nas notas em função do sexo, já que $p=0,15 \geq 0,05$. É ainda interessante referir que, como se pode ver pelo Quadro 12, a média de resultados obtidos pelas raparigas (74,78%) é superior à média obtida pelos rapazes (69,17%)

Estes resultados vão de encontro àquilo que tinha sido apontado anteriormente em função da literatura explorada neste âmbito.

Quadro 12 – *Diferenças nas notas obtidas a LP (de 0 a 100%) em função do sexo*

| Dimensões | Sexo Feminino | | Sexo Masculino | | T | gl | P |
|-----------|---------------|-------|----------------|-------|------|-----|------|
| | M | DP | M | DP | | | |
| Notas LP | 74,78 | 18,95 | 69,17 | 24,31 | 1,45 | 117 | 0,15 |

* $p \leq 0,05$

A discussão dos resultados será organizada em torno dos 4 objectivos essenciais deste estudo de modo a que a informação fique mais perceptível e mais inter-relacionada, uma vez que a análise dos dados foi realizada de acordo com os mesmos.

Assim sendo, o objectivo a) consiste em:

a). *Perceber quais das competências trabalhadas na educação pré-escolar no âmbito do projecto “A ler vamos...” preconizam a obtenção de bons resultados escolares a Língua Portuguesa no final do 1º ano do 1º CEB.*

Tendo em conta os resultados obtidos na correlação entre a nota auferida a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade e os resultados obtidos através da avaliação da dimensão da reflexão morfo-sintáctica aquando da educação pré-escolar (ver quadro 8), que convém lembrar, foram significativos ($p=0,00$) mostram que há, de facto, uma relação entre uma linguagem correcta, a capacidade de reflectir sobre

sintaxe e a aquisição de melhores resultados escolares a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade.

Estes resultados vêm confirmar o postulado de Viana (2002) ao afirmar que o conhecimento do vocabulário é um importante preditor da competência linguística, no sentido em que melhora a linguagem oral das crianças que por sua vez irá influenciar as taxas de sucesso escolar num futuro próximo. Logo, o conhecimento do vocabulário, o conhecimento das regras sintáticas e uma oralidade correcta, favorecida pela exposição constante a modelos correctos de fala, irão beneficiar a criança em termos futuros no sentido em que, ao aprender a ler e a escrever, muitas vezes as crianças tentam fazê-lo da maneira como falam, logo modelos correctos de fala farão com que a criança mais rápida e correctamente aprenda a ler e a escrever obtendo melhores resultados em termos quantitativos (Lopes, 2004).

A melhoria dos resultados em termos quantitativos advém de avanços em termos qualitativos, ou seja, com o domínio sintático, as crianças melhoram o seu desempenho leitor em três níveis: a) auto-monitorização do processo de compreensão; b) apreensão da correspondência letra/som e c) compreensão dos elementos lexicais (Turnmer, 1999 citado por Viana, 2002).

Esta apreensão da correspondência letra/som é fundamental tanto para o desenvolvimento da leitura como da escrita uma vez que permite à criança ler e escrever palavras irregulares ou desconhecidas. No caso da leitura, quando o leitor se depara com este tipo de palavras, a sua consciência sintáctica permite-lhe recorrer às regras sintáticas para apreender o seu significado (Capovilla, Capovilla & Soares, 2004), daí que esta competência apareça relacionada com a obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade, também porque ao trabalhar-se a reflexão morfo-sintáctica está-se a promover competências fonológicas das palavras, uma vez

que ajuda à evolução da representação global e segmentada das palavras bem como à manipulação dos seus fragmentos (Whitehurst, & Lonigan, 1998).

Estes resultados apontam para a importância do trabalho contínuo de intervenção precoce de promoção da área linguística com vista ao sucesso futuro das crianças em termos escolares e pessoais. Neste sentido, os adultos mais próximos da criança têm um papel essencial na correcção de modelos incorrectos de fala e na apresentação dos modelos correctos (Lopes, 2004), tanto no seio familiar como no jardim-de-infância. A par disso, é também importante que o livro seja um objecto valorizado e que faça parte do quotidiano das famílias e dos educadores no JI, uma vez que, este contacto além de permitir que a criança se aperceba das regras básicas de organização de um texto escrito, permite que esta vá criando uma relação mais próxima e até de certa forma vinculativa com o livro, o que poderá favorecer o gosto e o hábito de leitura tão importante para o desenvolvimento do vocabulário, da oralidade e da escrita (Silva, 2003; Viana, 2002).

De acordo com os resultados obtidos (Quadro 8), verificou-se que a consciência fonológica se correlaciona parcialmente com as notas obtidas no 1º ano de escolaridade, uma vez que apenas se obteve resultados significativos ($p=0,00$) para a tarefa de supressão da sílaba inicial.

Segundo alguns autores (Goswami et al., 1990 citados por Alves Martins 1996), existem três formas possíveis de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica – relacionadas com as tarefas de supressão da sílaba e do fonema e a consciência das unidades intra-silábicas – capacidade de manipular de forma consciente divisões no interior das sílabas.

Esta capacidade de reflectir sobre os sons começa a emergir durante os anos pré-escolares através de comportamentos como a autocorreção de enunciados previamente

emitidos, a observação de aspectos discursivos (pronúncia, significados de palavras, etc.) e a realização de jogos com os sons da língua como as rimas (Silva, 2003).

Assim sendo, as crianças adquirem o princípio alfabético quando possuem competências cognitivas que lhes permitem identificar e isolar conscientemente os sons da fala (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Portanto, o treino sistemático da consciência fonológica na educação pré-escolar irá aumentar a probabilidade da criança ter sucesso escolar no futuro devido à natureza ortográfica da língua portuguesa, em que as unidades mínimas são os fonemas representados pelas letras do alfabeto escrito. A consciência fonológica dota a criança de um entendimento suficiente da estrutura sonora para usar no momento em que contacta com as letras, ajudando-a a entender a relação entre as letras e os sons (Silva, 2007) e por isso se constitui como um fiel preditor do sucesso na aprendizagem (Lundberg, 1991 citado por Alves Martins, 1996; Stanovich, 1986 citado por Yopp & Stapleton, 2008).

Este estudo veio particularizar esta relação entre as competências fonológicas pré-escolares e a obtenção do sucesso escolar em termos quantitativos, uma vez que o estudo empírico veio demonstrar quais as actividades de consciência fonológica que se relacionam de forma significativa com as notas obtidas a LP no 1º ano de escolaridade, sendo unicamente a actividade de supressão da sílaba inicial aquela que se relaciona significativamente com a nota conseguida a LP, isto significa que o projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” no sentido de favorecer o sucesso escolar futuro das crianças do concelho de Matosinhos, deverá apostar no treino da consciência fonológica especificamente no treino das actividades de supressão da sílaba inicial já que estas são as tarefas que implicam verdadeiramente a manipulação dos sons da palavra, o que pressupõe que as crianças previamente sejam capazes de os identificar e

isolar, ou seja, a tarefa de supressão presume que a criança seja capaz de dominar as tarefas de classificação.

Relativamente ao reconhecimento de letras, verificou-se a partir do estudo empírico, que a capacidade de reconhecer letras sem qualquer tipo de instrução formal aquando da educação pré-escolar tem uma forte (0,49), positiva e significativa ($p=0,00$) relação com as notas obtidas a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade, o que quer dizer que o facto de a criança conhecer muitas letras antes da entrada para o ensino formal está relacionado com a obtenção de resultados positivos nas provas de LP no 1º ano de escolaridade.

De acordo com estes resultados, Hohn e Ehri (1983) realizaram uma investigação em que chegaram a resultados idênticos, ou seja, o conhecimento do alfabeto por parte da criança pré-leitora constituiu-se como o melhor preditor isolado do desempenho posterior em leitura.

É este conhecimento das letras que vai permitir que a criança realize tipos de escrita fonetizada mesmo antes da entrada para o ensino formal, uma vez que a criança começa a ter a noção de que as palavras orais são constituídas por vários segmentos sonoros e que cada um desses segmentos ou componentes é traduzido por uma letra. Este tipo de raciocínio provavelmente precederá uma compreensão mais profunda de como as letras são usadas nas actividades de leitura e de escrita (Alves-Martins & Silva, 1999).

Neste sentido e segundo alguns autores (Mann & Foy, 2003; Roberts, 2003), a consciência fonológica e o conhecimento de letras são os melhores preditores da aquisição de competências no âmbito da leitura e da escrita, daí que o treino precoce destas duas competências seja bastante importante.

Uma das formas mais eficazes de introdução das crianças ao código escrito é através do seu próprio nome, que, pelo seu enorme valor afectivo e pela curiosidade que suscita, leva a que as crianças desenvolvam o conhecimento das letras, aliás segundo o estudo realizado por Both-de Vries e Bus (2010), a primeira letra do próprio nome de cada criança constitui-se na primeira letra a ser escrita foneticamente pela mesma, assim a identificação das letras constitutivas do nome da criança está relacionada com as suas competências fonológicas e o conhecimento letra-som. Além do nome próprio podem ser utilizados os nomes dos membros familiares e dos amigos, ou categorias que vão de encontro aos gostos particulares do grupo.

Neste sentido, o projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” dá prevalência ao contacto com o material impresso, à leitura de histórias e à escrita inventada, o que favorece a apreensão do código impresso e que por sua vez, se relaciona com a obtenção de melhores resultados académicos no 1º ano de escolaridade.

Já no que diz respeito ao estudo de correlação entre a competência de compreensão leitora das crianças de cinco anos e a nota obtida no 1º ano de escolaridade no teste de LP do terceiro período verificou-se que não existe relação estatisticamente significativa ($p \geq 0,01$), o que significa que a competência compreensiva precoce não está relacionada com a obtenção de melhores resultados escolares no 1º ano do 1º CEB.

Esta competência depende para além de outros factores do vocabulário que a criança conhece, uma vez que seria impossível compreender sem conhecer o significado das palavras e sem que se realize uma descodificação eficaz, daí que seja importante que, quando a criança entra para a escola pela primeira vez, aprenda a ler e a escrever convenientemente, e enriqueça o seu vocabulário para que progressivamente, seja capaz de evoluir em termos compreensivos, aprendendo também estratégias fundamentais que

favorecem esse processo, nomeadamente: activar conhecimentos prévios, realizar inferências, recorrer ao contexto, realizar predições, antecipações e associações e auto-questionar-se constantemente (Velásquez, 2004).

Percebe-se então que o processo compreensivo depende da interação de três factores base no seio de um determinado contexto social e cultural: o texto, o autor e o leitor. Assim, a compreensão depende do tipo de texto, da mensagem e ideologia que o autor pretende transmitir e das concepções, objectivos e conhecimentos do leitor, tudo isto dentro de um tempo social, histórico e cultural.

As dificuldades na compreensão leitora aprazem consequências não só ao nível do sucesso escolar no âmbito da Língua Portuguesa mas também nas oportunidades futuras em termos laborais, ocupacionais e educacionais (Cutting, Materek, Cole, Levine & Mahone, 2009). Vários investigadores demonstram que as dificuldades na compreensão pode advir nomeadamente de uma fraca descodificação leitora e de obstáculos no que concerne ao reconhecimento de letras (Torgesen, 2000), uma vez que o reconhecimento automatizado das letras e palavras frequentes permite que o leitor dispense menos tempo e esforço na sua descodificação e se dedique por completo à compreensão do que está a ser lido (LaBerge & Samuels, 1974).

Neste sentido, estes pressupostos vêm suportar a ideia de uma correlação positiva entre a fluência e a compreensão leitoras, contudo embora a fluência seja um factor necessário não é suficiente para garantir uma compreensão eficaz (Cutting, Materek, Cole, Levine & Mahone, 2009).

Assim sendo, compreensão leitora é uma competência importante numa fase posterior, uma vez que primeiramente a criança deve ser capaz de reconhecer as letras, descodificar as palavras e as frases para que posteriormente possa dedicar-se inteiramente aos mecanismos compreensivos. Estes pressupostos enquadram-se com os

resultados aqui obtidos, ou seja, embora a competência da compreensão leitora não se relacione com a aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade, uma vez que não apresenta correlação significativa com a nota obtida no terceiro período desse mesmo ano, segundo os diversos autores já citados (Cutting, Materek, Cole, Levine & Mahone, 2009; LaBerge & Samuels, 1974), essa competência parece ser essencial em anos posteriores dependendo ela da fluência de descodificação leitora.

Em suma, pôde constatar-se através desta análise correlacional que as competências pré-leitoras trabalhadas no âmbito do projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” estão, de forma geral, relacionadas com as notas obtidas a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade, ou seja, quanto mais capaz seja a criança de reflectir sobre a linguagem oral, quanto mais letras reconheça e quanto melhor consiga manipular os sons das palavras, maior será a possibilidade de conseguir obter sucesso nas provas de Língua Portuguesa no primeiro ano de escolaridade.

Relativamente ao objectivo b), este consiste em:

b). *Perceber se as crianças do 1º ano do 1º CEB obtêm melhores resultados quantitativos nas provas de LP em função de uma descodificação leitora mais rápida e eficaz.*

A partir do estudo de regressão que pretendia aferir se uma descodificação mais rápida e automatizada influencia a obtenção de melhores resultados em termos quantitativos nas provas de Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade, foi possível verificar que a fluência leitora tem uma forte interferência na nota obtida nas provas de Língua Portuguesa.

A fluência de leitura designa um conceito operacionalizado comumente como a velocidade de leitura das palavras (LaBerge & Samuels, 1974), sendo que a aquisição da consciência da palavra contribui para a aprendizagem da leitura (Alves-Martins,

1996). Assim, a fluência leitora constitui-se como um elemento crítico na compreensão leitora e é tanto maior quanto mais palavras a criança consegue reconhecer no menor período de tempo, a isto se chama de descodificação leitora (Ribeiro, 2005).

Portanto, o leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz através de um reconhecimento rápido e automático das palavras que lhe vai permitir posteriormente, dedicar toda a sua atenção à compreensão dos textos. Sendo este [reconhecimento automatizado de palavras] um indicador da competência leitora, relaciona-se significativamente com a compreensão, sendo o seu melhor preditor (Spear-Swerling, 2006).

Este reconhecimento automático das palavras não acontece sem treino, ou seja, a criança deve contactar várias vezes com as palavras para ler cada vez mais fluentemente e assim, a fluência de leitura aumente (Ribeiro, 2005), assim a influência dos conhecimentos prévios na leitura é observada desde cedo, pois assistimos por vezes a crianças com o mesmo nível etário e no mesmo ano de escolaridade que têm enormes discrepâncias ao nível da capacidade de leitura (Lopes, 2004; Sénéchal & LaFevre, 2002). Portanto, diferentes tipos de experiências literárias que as crianças possuem em casa relacionam-se com a aquisição de diferentes tipos de competências que se podem relacionar mais ou menos com a fluência leitora (Sénéchal & LaFevre, 2002).

Sendo a fluência leitora um importante preditor da compreensão leitora e sendo esta por sua vez, sobremaneira importante na consecução sucesso escolar futuro não só a LP como nas restantes áreas escolares, percebe-se que a fluência leitora influi a obtenção de melhores resultados escolares, como já tinha sido previsto anteriormente.

Como já variados autores referiram, as competências leitoras e pré-leitoras que as crianças adquirem dependem também do contexto onde a criança se insere e da

estimulação que esse mesmo contexto proporciona por isso, o objectivo c) prevê o seguinte:

c). Perceber se existem diferenças em termos da classificação obtida na prova de LP consoante o agrupamento de pertença e nível de diferenciação da profissão dos (influência contextual).

Analisando o estudo de comparação realizado no sentido de perceber a possibilidade de existência de diferenças estatisticamente significativas entre o agrupamento de escolas a que as crianças pertencem e as classificações obtidas no teste de Língua Portuguesa, foi possível verificar que esta relação é significativa ($p=0,00$). Logo, estes resultados revelam que as classificações obtidas pelas crianças a Língua Portuguesa variam significativamente consoante o agrupamento a que elas pertencem.

Apesar de não existir um modelo teórico totalmente fiel a estes resultados, uma vez que, neste objectivo pretendia-se aferir as características da realidade local do concelho de Matosinhos, conjectura-se que esta relação significativa entre os resultados alcançados nas provas de LP e o agrupamento a que os alunos pertencem possa estar relacionada com as metodologias específicas de cada agrupamento e de cada professor, ou seja, dependendo do contexto poderá haver uma maior ou menor acessibilidade aos materiais, uma maior ou menor promoção da importância do livro e da leitura e uma maior ou menor prevalência de actividades que visem o uso das competências de leitura e de escrita por parte dos alunos. Essas diferenças ao nível do contacto com os materiais literários influem a aquisição de conhecimentos por parte da criança, uma vez que, todos os conhecimentos que as crianças adquirem precocemente dependem da familiaridade que a mesma possui com o material impresso: livros, revistas, jornais, receitas de culinária e até rótulos das embalagens, que proporcionam uma maior consciencialização acerca das propriedades da escrita (Viana, 2002).

Uma vez que a escola/agrupamento é localizado e regido por regras sociais da realidade local, este terá diferentes objectivos e pressupostos relativamente ao sucesso dos alunos, as próprias notas atribuídas aos alunos podem não corresponder quando comparados diferentes agrupamentos ou escolas, já que as notas, regra geral, resultam de uma comparação local entre alunos que seguiram o mesmo programa e que realizaram o mesmo tipo de tarefas avaliativas. Uniformizar este processo exigiria uma complexidade metodológica acentuada o que implicaria custos elevados e morosidade temporal, portanto o processo de avaliação ou classificação dos alunos é um processo socialmente situado, ancorado no currículo vigente e na visão cultural da qual a escola faz parte, portanto, tal não permite a realização de extrapolações e equiparações a contextos distintos (Perrenoud, 2003).

Neste mesmo sentido, o estudo de Sim-Sim (2006) revelou igualmente uma relação estatisticamente significativa entre a estratificação de residência, ou seja, o contexto local e os resultados obtidos especificamente nas provas de compreensão das estruturas complexas, reflexão morfo-sintáctica e segmentação fonémica, o que atesta mais uma vez, a importância do contexto e da realidade local.

Outro factor externo com o qual se procedeu à análise de comparação no sentido de perceber se mantém algum tipo de relação estatisticamente significativa com a nota obtida pelas crianças no 1º ano de escolaridade diz respeito à profissão dos pais. Esta é uma das premissas usadas na definição do estatuto socioeconómico de uma família, que por sua vez, influencia os hábitos e rotinas familiares bem como a possibilidade de acesso a outro tipo de materiais e serviços que podem facultar à criança uma maior oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

É neste sentido que, segundo Bahar (2010), o estatuto socioeconómico prediz 15% dos resultados obtidos pelas crianças, sendo que, de forma geral, os filhos em que

os seus pais possuem profissões menos diferenciadas obtêm desempenhos escolares mais próximos do fracasso do que do sucesso escolar (Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010) e abandonam mais precocemente a escola (Reyes & Jason, 1993), isto porque a diferença em termos de recursos económicos faz com que o acesso aos materiais e serviços culturais seja diferenciado o que explica em parte, o facto de as crianças atingirem patamares diferentes mesmo antes de terem sido alvos de qualquer tipo de instrução formal (Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010; Viana, 2002), assim, o conhecimento prévio tem um papel crucial na aprendizagem posterior (Ubuz, 2011).

Pelo estudo realizado, verificou-se que as notas obtidas pelas crianças no âmbito da prova de Língua Portuguesa não se parecem diferenciar de forma significativa em função da profissão dos pais.

Isto talvez aconteça devido ao facto de a variável correspondente à profissão dos pais possa não ser um indicador suficiente. A avaliação teria sido mais completa, caso tivesse sido possível a recolha de outras informações relacionadas com o contexto familiar, nomeadamente as expectativas parentais, que como Yamamoto e Holloway (2010), verificaram empiricamente, consiste na variável que melhor prediz os resultados escolares obtidos pelas crianças, e é definida como aquela que medeia a experiência prévia da família e a possibilidade de conquista (Benner & Mistry, 2007).

A recolha de variados dados relacionados com o contexto familiar poderia tornar a resposta a este objectivo mais sustentável e empiricamente fundamentada, contudo como esse não foi o objectivo principal deste estudo e na ausência de condições que o tornassem exequível, poderá apenas servir como pista para estudos posteriores.

Por fim, o objectivo d) pretendia apreciar o seguinte:

d). *Perceber se há diferenças nos resultados obtidos nas provas de LP em função do sexo.*

Relativamente ao último objectivo deste estudo, que diz respeito ao sexo e à diferença nas notas obtidas pelas crianças nas provas de Língua Portuguesa em sua função, não se verificaram relações estatisticamente significativas, o que quer dizer que os resultados obtidos pelas crianças não variam significativamente em função do sexo, ao contrário daquilo que Bahar (2010) descobriu no seu estudo, em que a variável sexo se constituiu num dos melhores preditores da obtenção de bons resultados escolares. Por outro lado, já Viana e Ribeiro (2010), no estudo que efectuaram com a PRP, verificaram que o sexo parecia não ter qualquer relação com os resultados obtidos nessa mesma prova.

O facto do estudo de Bahar (2010) ter sido realizado com uma população estudantil com idades bastante diferentes daquelas que caracterizam os participantes deste estudo e o facto de ter sido um trabalho desenvolvido numa realidade contextual bem distante daquela que caracteriza este estudo, podem ser factores explicativos desta diferença em termos de significância de resultados.

Por outro lado, o estudo de Viana e Ribeiro (2010) realizado com população portuguesa e com idades semelhantes às do presente estudo revelou resultados semelhantes relativamente à relação entre o sexo e a pontuação obtida na PRP, ou seja, tal como neste estudo, a análise feita por Viana e Ribeiro (2010) demonstrou que a variável sexo parece não se relacionar com os resultados obtidos na prova de reconhecimento de palavras. Neste sentido, também Sim-Sim (2006) verificou no seu estudo que o sexo não se relaciona de forma estatisticamente significativa com nenhuma das variáveis literárias como a reflexão morfo-sintáctica, a compreensão de estruturas complexas ou actividades de segmentação silábica ou fonémica.

Pela análise e discussão dos resultados pode-se considerar que mais do que ser do sexo feminino ou masculino, importa que a criança esteja inserida num contexto rico e estimulante, onde tenha acesso aos diversos materiais que podem potenciar a leitura e escrita e que seja motivada para o seu uso. Importa que os pais estejam presentes e que criem expectativas acerca do futuro escolar das crianças e, a par de tudo isto, importa que as crianças possuam boas competências pré-leitoras, nomeadamente, o conhecimento de letras precoce, a capacidade de realizar tarefas de supressão silábica ou fonémica e a capacidade de reflectir sobre a linguagem oral e sobre as regras sintácticas que irão permitir que a criança adquira mais rapidamente o princípio alfabético e se aproprie do código oral e escrito, desenvolvendo-se enquanto sujeito leitor, para que mais tarde possa usar essa ferramenta para obter o sucesso nas restantes áreas académicas.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na
acção-reflexão”*

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências pré-leitoras são bastante importantes para o sucesso escolar futuro, como este estudo demonstrou, o treino das competências de reflexão morfológica e sintáctica da linguagem oral, o treino de actividades de consciência fonológica principalmente de actividades de supressão silábica e a capacidade de reconhecimento de letras na ausência de instrução formal relacionam-se com as notas obtidas no primeiro ano de escolaridade, portanto o treino precoce destas habilidades torna-se fundamental. É neste âmbito que o projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” se focaliza promovendo actividades lúdico-pedagógicas que incidem sobre as dimensões supracitadas.

Este estudo permitiu ainda verificar que a capacidade de descodificar de forma rápida e automática palavras dissilábicas e trissilábicas aquando do final do primeiro ano de escolaridade prediz a aquisição de bons resultados nas provas de Língua Portuguesa. Este resultado vai de encontro à exploração teórica realizada e atesta a importância do treino sistemático da leitura como factor contribuinte para um bom desempenho escolar primeiramente no âmbito da Língua Portuguesa, o que posteriormente irá servir como um meio de novas aprendizagens. Assente nestes pressupostos, o projecto de intervenção precoce promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos em colaboração com os agrupamentos de escola do concelho promove para o 2º, 3º e 4º anos de escolaridade do 1º CEB programas de intervenção que visam o treino da leitura com vista ao aumento da sua velocidade de forma a facilitar o processo compreensivo, já que, quando uma criança lê mais eficazmente dedica a maior parte da sua atenção ao processo compreensivo (LaBerge & Samuels, 1974).

O terceiro objectivo do estudo consistia em verificar a variância do desempenho das crianças do concelho de Matosinhos em função das variáveis contextuais: o

agrupamento de pertença e a profissão dos pais, sendo esta uma das premissas usadas na definição do estatuto socioeconómico de uma família, que por sua vez, influencia os hábitos e rotinas familiares bem como a possibilidade de acesso a outro tipo de materiais e serviços que podem facultar à criança uma maior oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, foi possível verificar que ao contrário daquilo que era esperado tendo em conta os estudos anteriores, a profissão dos pais parece não fazer variar de forma significativa os resultados obtidos pelas crianças nas provas de Língua Portuguesa, já o agrupamento de pertença assume-se como estatisticamente significativo no que toca à variância desses mesmos resultados. Isto poderá apontar para a importância do contexto e da subjectividade do mesmo, tanto ao nível externo (contexto social e económico da região) como ao nível das próprias normas intrínsecas de cada agrupamento como ao nível das metodologias e parâmetros de avaliação adoptados pelos professores.

Por fim, o quarto objectivo do estudo, que pretendia aferir a variância das notas em função do sexo foi igualmente verificável, sendo que a variância encontrada não se demonstrou estatisticamente significativa como, de resto, já era esperado tendo em conta a exploração teórica previamente realizada.

Sumariamente, pode aludir-se que os objectivos previamente propostos foram todos aferidos através dos dados empiricamente recolhidos e discutidos em confronto com a exploração teórica efectuada. Admite-se que, relativamente aos factores contextuais, deveria ter sido feita uma recolha mais exhaustiva de variáveis como o nível de escolaridade dos pais (factor que, em conjunto com a profissão determina o extracto social familiar), expectativas e envolvimento parental. Contudo, tal não foi possível tendo em conta as limitações temporais do estudo e o tamanho da amostra, condições essas que poriam em causa a exequibilidade do estudo. Por outro lado, o tamanho e

aleatoriedade da amostra constituiu-se como um factor positivo deste estudo, uma vez que permite retirar conclusões representativas do concelho e assim orientar a acção dos interventores no terreno.

É ainda importante referir que, uma outra limitação deste estudo prende-se com o uso, neste estudo, das notas de 0 a 100% que os alunos obtiveram no teste de Língua Portuguesa, uma vez que a prova usada pelos professores para a obtenção desses resultados não foi uma prova estandardizada mas sim uma prova construída por eles mesmos e por isso imbuída de subjectividade e de critérios de dificuldade e de avaliação distintos. Por isso, os resultados obtidos neste estudo foram condicionados por esta limitação, podendo constituir-se como um alerta para estudos futuros, onde seria importante constituir-se uma prova uniforme e estandardizada para todos os alunos com vista a eliminar este tipo de discrepâncias, contudo e mais uma vez, devido às limitações espaço-temporais, tal situação não foi possível uma vez que comprometeria a exequibilidade do estudo.

Julga-se, assim, ser interessante e pertinente a realização de um estudo futuro focado essencialmente na influência que os factores familiares exercem no desempenho escolar dos alunos do concelho, nomeadamente, o estatuto social dos pais e o efeito das suas expectativas e envolvimento no sucesso escolar das crianças. Por outro lado, seria também importante perceber quais os factores inerentes ao contexto escolar que mais evidenciam a variância de resultados em termos quantitativos no âmbito da leitura e da escrita.

Em termos gerais, verificou-se com este estudo, a pertinência do treino e da promoção das competências leitoras e pré-leitoras, o que atesta a importante função dos técnicos do projecto de intervenção precoce “A ler vamos...” e justifica a sua continuidade. Por outro lado, estes resultados vêm salientar a importância não só do

projecto “A ler vamos...” como, principalmente, a preponderância do acompanhamento das crianças por parte de uma figura modelo, quer sejam os pais, educadores ou professores que funcionam para a criança como o modelo social a seguir.

Esta reconhecida importância do acompanhamento parental/educativo poderá incitar, nomeadamente, à criação de programas de promoção de competências parentais onde se transmita a importância das questões supramencionadas como factores fundamentais para a consecução do sucesso tanto a nível escolar como a nível pessoal e social. Esta seria uma possível alternativa de melhoramento e ampliação do projecto de intervenção precoce “A ler vamos...”.

Concluindo, este estudo apesar de não contemplar todas as variáveis que se relacionam com a obtenção de melhores resultados escolares, devido a questões de espaço e de tempo, aponta alguns dos seus factores chave, sendo que os seus resultados podem funcionar como orientadores relativamente à acção dos diversos agentes educativos do concelho.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, da beleza e da alegria”

Paulo Freire

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. (2004). Intervenção precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 1(XXII), 65-72. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a07.pdf>
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves-Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisando, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional: Avaliação Psicológica Formas e Contextos* (pp. 1053-1060). Braga: Universidade do Minho.
- Alves-Martins, M., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1(XVII), 49-63. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>
- Alves-Martins, M., & Silva, A. C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (2), 163-182. doi: 10.1007/BF03173575
- Azevedo, H., “*Ler e Escrever para Aprender*”: *Um Estudo Exploratório de Intervenção nos Problemas de Aprendizagem Iniciais da Leitura e da Escrita*, Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade do Minho, 2008, orientada por Iolanda Ribeiro.
- Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3801-3805. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.593

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low - income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140–153. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.140
- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2010). The proper name as a starting point for basic reading skills. *Read Writ*, 23, 173-187. doi: 10.1007/s11145-008-9158-2
- Bzuneck, J. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de Psicologia para a Formação de Professores* (pp. 115-134). Petrópolis: Vozes.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão S., et al. (2009). A aquisição de leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. In B. D. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho.
- Capovilla, A., Capovilla, F., & Soares, J. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47. Disponível em: <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/pdf/psicousf/v9n1/v9n1a06.pdf>
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: IEP-UM.
- Chall, J. S. (1979). *Stages in reading development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The Hague, Netherlands: Mouton.

- Citoler, S., & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369-376. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34-54. doi: 10.1007/s11881-009-0022-0
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – concepções oficiais, investigações e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.
- Fernandes, I., *Padrinhos de Leitura: Avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Leitura*, Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade do Minho, 2009, orientada por Iolanda Ribeiro.
- Ferreira, M., *"Ler a Par, o Conhecimento vai Aumentar": Construção e Avaliação do Programa*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, 2008, orientada por Iolanda Ribeiro
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/799/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf%5B1%5D.pdf
- Furtado, V. (2008). *Dificuldades na aprendizagem da escrita: Uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. São Paulo: Vozes.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 313-326.
- Hill, M. M., & Hill A. (2009). *Investigação por questionário*. (2.^a Ed). Lisboa: Sílabo.
- Irwin, J. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. (3th Ed). Boston: Pearson Education.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In J. Lopes, P. Velásquez, P. Fernandez & Bártolo (Orgs.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Lisboa: ASA.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: ASA.

- Mann, V. A., & Foy, J. G. (2003). Speech, development, perception and production; components of reading; defining mathematics learning disability: phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 149-173. doi: 10.1007/s11881-003-0008-2
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/778/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gave.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Electrónica de Educação*, 1, 1-15. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf
- National Research Council (2008). *Starting out right: A guide to promoting children's success in reading*. USA: NRC
- Oliveira, M. (2005). *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, J. (2005a). *Psicologia da educação*. Vol.1, Porto: Livpsic.
- Pais Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Coimbra: Climepsi.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>

- Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 43-54. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a05.pdf>
- Projecto IP (2009). *Intervenção precoce na aprendizagem na leitura e da escrita*. Matosinhos: Câmara Municipal de Matosinhos.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4.^a Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: ASA.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(1), 57-71. doi: 10.1007/BF01537904
- Ribeiro, M., “*Ler Bem para Aprender Melhor: Um estudo Exploratório de Intervenção no Âmbito da Descodificação Leitora*, Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade do Minho, 2005, orientada por Iolanda Ribeiro.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children’s word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95, 41–51. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.41
- Ruiz, J., & Ortega, J. (1997). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 83-109). Lisboa: Dinalivro.
- Saavedra, L. (2004). Alunas da classe trabalhadora: Sucesso académico e discurso de regulação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(4), 267-276. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18817214.pdf>

- Sénéchal, M. et al. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116. doi: 10.1598/RRQ.33.1.5
- Sénéchal, M., & LaFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464 – 479. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 187-191. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>
- Silva, C. V. (2007). Atividades de consciência linguística no jardim-de-infância: o quê, como e para quê?. *Cadernos de Estudo*, 6, 43-52. Disponível em: <http://purl.net/esept/handle/10000/116>
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um Contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. (4.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/779/conhecimento_lingua.pdf
- Soares, M. R. Z., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 253-260. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n3/v21n3a09.pdf>
- Spear-Swerling, L. (2006). Children’s reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220. doi: 10.1007/s11145-005-4114-x
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Torgesen, K. L. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55–64. doi: 10.1207/SLDRP1501_6.
- Turner, J., & Paris, S. (1995). How literacy tasks influence children’s motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20201530>
- Ubuz, B. (2011). Factors associated with success in a calculus course: an examination of personal variables. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 42(1), 1-12. doi: 10.1080/0020739X.2010.500694

- Velasquez, G., *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho, 2004, orientada por João Lopes.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2007). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? In *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59), Braga: Casa do Professor.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *A PRP – Prova de reconhecimento de palavras*. Lisboa: Cegoc.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA
- Whaley, A. L., & Noel, L. (2010). Sociocultural theories, academic achievement and African American adolescents in a multicultural context: A review of the cultural incompatibility perspective. *Social Psychology Education*, 13, doi: 10.1007/s11218-10-9142-y.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. (2010). Parental expectations and children’s academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z
- Yopp, H. K. & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español. *The Reading Teacher*, 61(5), 374-382. doi: 10.1598/RT.61.5.2

Anexos

Anexo 1: Consentimento informado

Consentimento informado

Exmos./as. Encarregados/as de Educação,

No âmbito do projecto de intervenção precoce na aprendizagem da leitura e da escrita promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos em articulação com o Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho, estamos a realizar uma investigação com vertente académica pelo que vimos por este meio solicitar a v/ autorização para a participação do/a v/ educando/a. Este estudo pretende perceber o impacto das acções desenvolvidas no projecto para a promoção das aprendizagens dos intervenientes. Estão garantidos os princípios éticos de confidencialidade e anonimato, sendo que os resultados deste estudo apenas serão utilizados para fins académicos, sendo sempre preservada a identidade dos sujeitos em causa. Caso V. Ex.^a pretenda autorizar a participação do/a v/ educando/a, pedíamos o favor de preencher a respectiva declaração de autorização.

(cortar pelo picotado)

Eu _____, autorizo que o/a meu/minha educando/a _____ participe numa investigação académica inserida no projecto IP que visa perceber o impacto do mesmo na promoção da aprendizagem e sucesso escolar futuro, a realizar na respectiva instituição de ensino mas fora do contexto da sala de aula e que os resultados sejam apenas tratados para fins investigativos.

Data: _____

Assinatura: _____

Gratos pela atenção!

Anexo 2: Questionário Socio-demográfico

Questionário Sócio-demográfico

No âmbito do projecto de intervenção precoce na aprendizagem da leitura e da escrita “A ler vamos...” promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos em articulação com o Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho, estamos a realizar uma investigação com vertente académica. Neste sentido vimos pedir-te que nos forneças algumas informações sobre ti. Ficam desde já salvaguardados os princípios éticos de confidencialidade relativamente aos dados aqui transmitidos.

Agradecemos desde já tua disponibilidade!

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Ano de escolaridade: _____

Estabelecimento de ensino: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

*Anexo 3: Prova de reconhecimento de palavras (Viana &
Ribeiro, 2010)*



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

P. R. P.
PROVA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS
Fernanda Leopoldina P. Viana
Universidade do Minho
2006

Nº.

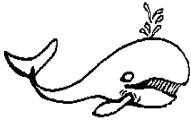
Nome: _____


Data de Nascimento: _____ Ano de Escolaridade: _____


Estabelecimento de Ensino: _____

Data da Prova: _____ Pontuação: _____ Inf. Prof.: _____

Exemplos:

| | | | | | |
|----|---|--------|--------|--------|--------|
| a) |  | boleia | baleia | balela | poleia |
|----|---|--------|--------|--------|--------|

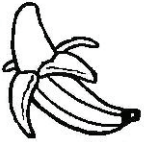


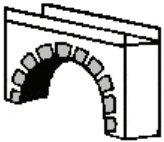
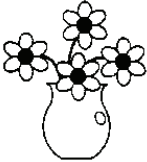




| | | | | | |
|----|---|-------|--------|-------|-------|
| b) |  | potro | poldro | tosco | porco |
|----|---|-------|--------|-------|-------|

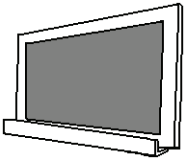



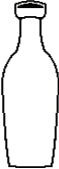


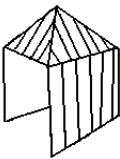
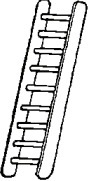

| | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|
| c) |  | luva | luta | lula | lupa |
|----|---|------|------|------|------|



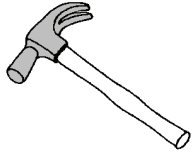
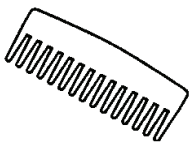




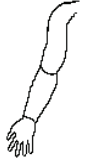

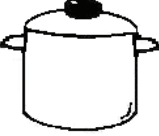
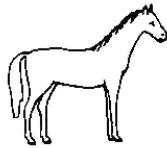
AQUI!

Não avances na prova até
o professor dizer.









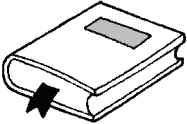
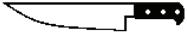
| | | | | | |
|----|---|---------|---------|---------|---------|
| 1 |  | badana | baiana | bacana | banana |
| 2 |  | pombal | pompa | pomba | lomba |
| 3 |  | capelo | camelo | cabelo | caneco |
| 4 |  | fonte | pente | ponte | ponta |
| 5 | 4 | quarto | quatro | quadra | quadro |
| 6 |  | jarro | parra | jorra | jarra |
| 7 |  | escora | escola | escova | escava |
| 8 |  | casado | casaco | cavado | sacado |
| 9 |  | bola | bota | boba | boga |
| 10 |  | morando | molengo | nadando | morango |

| | | | | | |
|----|---|---------|---------|---------|---------|
| 11 |  | quadro | quatro | quadra | guardo |
| 12 |  | faço | lanço | laço | lago |
| 13 |  | sopa | soda | sapo | saco |
| 14 |  | boião | balão | cotão | botão |
| 15 |  | garrano | garfada | garrafa | sarrafo |
| 16 |  | pedaço | palhaço | palhoça | regaço |
| 17 |  | prado | prazo | parto | prato |
| 18 |  | barrada | barroca | carrada | barraca |
| 19 |  | escaca | escapa | escada | estaca |
| 20 |  | queixo | queijo | queimo | beijo |

→ **vira a página**

| | | | | | |
|----|---|---------|----------|---------|---------|
| 21 |  | marmelo | martelar | martelo | amarelo |
| 22 |  | pense | ponte | dente | penete |
| 23 |  | cadeia | cadela | cadeira | candeia |
| 24 |  | pigarro | cigano | cigarro | cigarra |
| 25 |  | censura | cegonha | tesoura | cenoura |
| 26 |  | quinto | cinto | circo | cinco |
| 27 |  | braço | brado | traço | berço |
| 28 |  | clave | chove | chave | chavo |
| 29 |  | patela | panela | canela | janela |
| 30 |  | cavala | cavado | cavalo | cavaco |

→ **vira a página**

| | | | | | |
|----|---|----------|-----------|----------|----------|
| 31 |  | aranha | amanha | apanha | arranha |
| 32 |  | preto | perto | prego | prelo |
| 33 |  | corda | cobre | dobra | cobra |
| 34 |  | gatinha | grainha | gotinha | galinha |
| 35 |  | bandeira | banheira | bateira | barreira |
| 36 |  | regedor | reflector | cobertor | regador |
| 37 |  | barbo | parco | barco | bardo |
| 38 |  | estrepa | estrela | estreia | estrofe |
| 39 |  | litro | livro | libra | livre |
| 40 |  | vaca | foca | faca | fava |

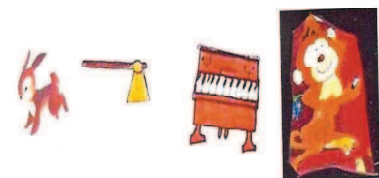
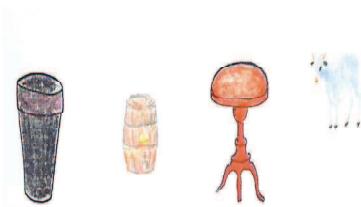
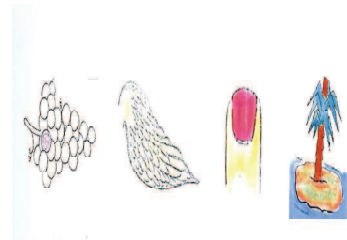
Anexo 4: Bateria de provas fonológicas (Silva, 2003)

Classificação com base na sílaba inicial

Exemplo:



Exemplo:



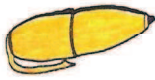


3



SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL





Anexo 5: Nome das letras (Silva, 2003)

**Reconhecimento
de letras**

U

B

D

G

V

J

L

P

E

F

T

X

Q

I

Z

R

A

O

H

S

N

M

*Anexo 6: Compreensão de estruturas complexas (Sim-Sim,
2006)*

Instruções e exemplos

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

- A camisola verde do Rui tem um buraco.

P: De que cor é a camisola do Rui?

-A Rita viu um gato cinzento muito lindo.

P: O que é que a Rita viu?

-O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.

P: O que é que ficou muito amachucado?

1. O carro vermelho da mãe teve um furo.

P: De que cor é o carro da mãe?

2. O locutor anunciou o prémio mais importante.

P: O que é que o locutor anunciou?

3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.

P: Onde é que vamos hoje?

4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.

P: Quais é que eram as árvores mais altas?

5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.

P: Quem é que foi ao cinema?

6. Nem o Miguel nem o João saiu.

P: Quem é que não chegou?

7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.

P: Quem é que tinha um vestido azul?

8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.

P: Quem é que chegou primeiro à escola?

9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.

P: Quem foi ao supermercado?

10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.

P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?

11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.

P: Quem é que saltou por cima da zebra?

12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.

P: Quem é que chegou primeiro a casa?

13. O senhor a quem o pai do João falou no café tinha uma gravata amarela.

P: Quem é que tinha uma gravata amarela?

14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.

P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?

15. Porque o Benfica jogava naquele dia o André foi ao futebol.

P: Porque é que o André foi ao futebol?

16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.

P: Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?

17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.

P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.

P: O que acontecerá se não chover?

19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.

P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?

20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.

P: Para que é que eles foram à loja?

21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.

P: Para que se levantou cedo o João?

22. O menino foi arranhado pelo gato.

P: Quem é que arranhou o menino?

23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.

P: Quem é que arrumará o quarto?

24. O rapaz foi beijado pela rapariga.

P: Quem é que beijou?

25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim.

P: Quem é que ficou no jardim?

26. O leão foi atacado pelo tigre.

P: Quem é que atacou?

27. Não veio uma única pessoa à festa.

P: Quem é que veio à festa?

28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.

P: A quem é que vai ser emprestado o livro?

29. Ao pé de si, um menino viu um ratinho branco.

P: Onde é que estava o ratinho branco?

30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.

P: Quem é que gostou do filme?

31. Uma única pessoa não veio à festa.

P: Quem é que não veio à festa?

Anexo 7: Reflexão morfo-sintática (Sim-Sim, 2006)

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou dizer-te uma frase para tu repetires. Depois vais dizer se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.

1º exemplo:

a) Repete

- As meninas joga à bola.

b) Esperar que a criança repita e perguntar: A frase está correcta ou incorrecta? Se a criança responder que está incorrecta perguntar: Onde?

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida :
Então como é que se deve dizer correctamente?

Repetem-se os passos a), b) e c) para o 2º exemplo:

- a Rita viu um lindo gato cinzento amanhã.

e para o 3º exemplo:

- carro o novo é.

- 1. Amanhã o Tiago foi à praia com os pais.**
- 2. Os óculos da Maria era cinzento.**
- 3. As girafas têm um pescoço comprido.**
- 4. Muro cavalo o saltou o.**
- 5. O amarelo, o verde e o azul é uma cor.**
- 6. O bebé fez barulho antes que adormecer.**
- 7. O cão coçou por causa das pulgas que o atacaram.**
- 8. Os livros e as revistas compram-se nas livrarias.**

9. Se no domingo está bom tempo, vou à praia.
10. Muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola.
11. A mãe sobe para o comboio antes do comboio parta.
12. As rosas e os cravos é uma flor.
13. O Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar.
14. A gente ganhamos a aposta.
15. Mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio.

16. Com mexe a comida a colher a mãe.
17. Ao Jorge dado foi um prémio.
18. Luís e Jorge não vão para a rua.
19. Vamos limpar esta sala cuidadosamente.
20. Ao jantar comerá-se gelado.
21. Que bom que era que ela vem esta noite.
22. Os pais deram ao Jorge e à Joana um presente.