

ISPA – INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM
GAND. 1


**CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE
A LEITURA E A ESCRITA
E A APRENDIZAGEM DA LEITURA
DAS CRIANÇAS MOÇAMBICANAS**

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Maria Isabel de Freitas Gandum

Lisboa, 2000

39

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Folha: 14378
Data: 13/10/2003

Tel.: 21 381 17 50 • bibispa@ispa.pt

ISPA – INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE
A LEITURA E A ESCRITA
E A APRENDIZAGEM DA LEITURA
DAS CRIANÇAS MOÇAMBICANAS**

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

**Elaborada sob orientação da
Professora Doutora Margarida Alves Martins**

Ref. 14378
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

BIBLIOTECA

Maria Isabel de Freitas Gandum

Lisboa, 2000

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de várias pessoas e entidades a quem é necessário, neste momento, expressar um reconhecido agradecimento.

Em primeiro lugar, e de forma muito particular, à Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela cuidada orientação nos aspectos científicos e metodológicos e pela dedicação demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

À Câmara Municipal do Seixal, em especial ao Gabinete da Cooperação, pelo apoio dado na fase preparatória do trabalho, nomeadamente, nos contactos com o Conselho Municipal da Cidade da Beira.

Ao Conselho Municipal da Beira, na pessoa dos seus presidentes, dr. Jone Luís e Sr. Chivavice Muchangage, pelo acolhimento dispensado; à Direcção de Educação da Cidade da Beira, ao director, professores, funcionários e encarregados de educação da Escola Eduardo Mondlane, pelo apoio e disponibilidade dados à aplicação dos materiais de estudo.

Um agradecimento com especial carinho aos alunos da Escola Eduardo Mondlane, pela sua dedicação e participação, sem as quais não teria sido possível este trabalho.

À minha família por todo o apoio e compreensão.

Resumo

O objectivo principal deste estudo é o de procurar estabelecer relações entre um conjunto de conhecimentos metalinguísticos e as representações da funcionalidade da leitura, no início do 1º ano de escolaridade, com as competências de leitura no final desse ano de escolaridade.

Tomámos como hipótese de que os resultados de leitura no final do 1º ano de escolaridade seriam tanto melhores quanto melhor fosse a compreensão da natureza da tarefa de ler, no início da escolaridade.

A compreensão dos objectivos da leitura resulta do contacto com diferentes utilizações funcionais da leitura e da apropriação feita pelas crianças.

A compreensão da natureza da tarefa de ler depende do desenvolvimento metalinguístico das crianças.

Trabalhámos com uma amostra de 30 crianças, que frequentavam pela primeira vez a 1ª classe do Ensino Primário 1, na Escola Primária Eduardo Mondlane (Beira, Moçambique), e que ainda não sabiam ler no início do ano.

Depois de termos caracterizado o sistema de ensino em Moçambique, quanto ao parque escolar da cidade, à escola e aos alunos, iniciámos o estudo a que nos propúnhamos.

No início do 1º ano medimos as variáveis que se referiam às concepções da leitura, às conceptualizações sobre a linguagem escrita, à identificação do alfabeto, à linguagem técnica da leitura/escrita, à capacidade de classificação da sílaba inicial, à capacidade de classificação do fonema inicial e à capacidade de identificação lexical.

No final do 1º ano medimos as competências de leitura e analisámos a expressão oral utilizada no conto de uma história.

Analisámos as relações entre as primeiras variáveis com os resultados de leitura através da correlação e análise de regressão e concluímos que, de forma geral, as variáveis metalinguísticas se relacionam entre si e com a leitura.

Através da análise multivariada concluímos que, de forma geral, as concepções de leitura e as conceptualizações sobre a linguagem escrita se relacionam com as competências de leitura e que não há uma relação muito estreita entre a linguagem oral e as competências de leitura.

Os resultados obtidos confirmam o essencial das hipóteses defendidas para este trabalho.

ÍNDICE

Resumo	3
Introdução	
1– Apresentação da problemática	9
1.1 – A importância da leitura no percurso escola	9
1.2 – Objectivos e hipóteses	11
Capítulo 1 – A Linguagem	
1 – A linguagem	12
1.1 – Contributos para o estudo da linguagem	12
1.2 – Teorias da Linguagem	14
1.2.1 – Perspectiva Behaviorista	14
1.2.2– O Inatismo Linguístico	15
1.2.3– Teorias Cognitivistas	16
1.2.4 – Conceção Sócio-cognitiva	17
1.2.5 - Teorias actuais	18
1.3– A Linguagem Oral	19
1.3.1 – Período Pré-Linguístico	20
1.3.2 – Período da protolinguagem	21
1.3.3 - Período Linguístico	22
1.4– Relações entre Linguagem e Sociedade	25
1.5 – Conclusões	29
Capítulo 2 – Leitura e Escrita	
1 - Concepções de Leitura	30
1.1– Modelos Ascendentes	32
1.2 - Modelos Descendentes	34
1.3 – Modelos Interactivos	35
1.4 – Contributos para a aprendizagem da leitura	37
1.5 – Níveis de Leitura	40
1.6 – Projecto Pessoal do Leitor	41
2 – Concepções de Escrita	42
2.1– Estudos sobre as concepções das crianças	44

2.2 – Conceção sobre a relação entre a linguagem escrita e a oral -----	44
2.3 – Concepções Infantis sobre a Escrita -----	45

Capítulo 3 – Consciência Fonológica

1 – Consciência Fonológica -----	48
1.1– Consciência fonémica/ consciência silábica -----	54
1.1.1 – Consciência inter-silábica -----	57
1.1.2 – Relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura --	58
1.2 – Consciência da Palavra -----	61
1.2.1– Estudos sobre a consciência da palavra -----	63
1.2.2 – Consciência da palavra e a Aprendizagem da Leitura -----	65

Capítulo 4 – Objectivos e Hipóteses

1 – Objectivos -----	68
2– Hipóteses -----	68

Capítulo 5 – Metodologia

1– A Amostra -----	70
1.1– O Sistema de Ensino em Moçambique -----	70
1.1.1 – Razões da escolha da cidade -----	72
1.2 – O parque escolar da cidade -----	72
1.3– A Escola -----	73
1.3.1 – Os Alunos -----	74
2– Instrumentos e Procedimentos -----	75
2.1 – A entrevista sobre as concepções de leitura -----	76
2.2 – Conceptualizações sobre a língua escrita -----	77
2.3 – Identificação do alfabeto -----	78
2.4 – Teste de Linguagem Técnica da Leitura/escrita -----	79
2.5 – Classificação da sílaba inicial -----	80
2.6 – Classificação do fonema inicial -----	81
2.7 –Identificação lexical -----	83
2.8 – Competências de leitura -----	83
2.8.1 – 1ª Prova -----	84
2.8.2 – 2ª Prova -----	85
2.8.3 – 3ª Prova -----	86

2.8.4 – 4ª Prova -----	87
2.9 – Linguagem Oral -----	88
2.10 – Teste de Inteligência -----	88
3 – Análise de dados -----	89
3.1 – A entrevista sobre as concepções da leitura -----	91
3.2 – Conceptualizações sobre a linguagem escrita -----	92
3.3 – Identificação do alfabeto -----	93
3.4 – Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita -----	94
3.5 – Classificação da sílaba inicial -----	96
3.6 – Classificação do fonema inicial -----	97
3.7 – Identificação lexical -----	98
3.8 – Competências de Leitura -----	99
3.8.1 – 1ª Prova -----	99
3.8.2 – 2ª Prova -----	101
3.8.3 – 3ª Prova -----	103
3.8.4 – 4ª Prova -----	104
3.9 – Linguagem Oral -----	105
3.10 – Teste de Inteligência -----	107
4 – Relação entre as provas efectuadas -----	108
4.1 – Competências da Leitura -----	119
4.2 – Valor preditivo das variáveis metalinguísticas -----	120
Capítulo 6 - Discussão dos resultados -----	122
Conclusão -----	130
Limitações do Estudo e Recomendações -----	131
Referências Bibliográficas -----	134
Anexos I -----	138
Anexo II -----	143
Anexo III -----	153
Anexo IV -----	159
Anexo V -----	161
Anexo VI -----	162

Anexo VII -----	166
Anexo VIII -----	168
Anexo IX -----	169
Anexo X -----	170

Lista de Quadros

Quadro 1 – Distribuição dos alunos por idade e sexo -----	74
Quadro 2 – Síntese das respostas obtidas às perguntas “Para que é que queres aprender a ler?” e “Para que é que serve ler?” -----	90
Quadro 3 – Síntese das respostas obtidas à pergunta “O que poderás fazer quando souberes ler” -----	90
Quadro 4 – Síntese das respostas obtidas à pergunta “Quando souberes ler o que gostarias de ler?” -----	91
Quadro 5 – Síntese da frequência na conceptualização sobre a linguagem escrita -----	93
Quadro 6 – Médias na identificação das letras em cada uma das formas -----	93
Quadro 7 – Média do total das letras identificadas -----	94
Quadro 8 – Síntese das frequências obtidas em cada item / conceito -----	95
Quadro 9 – Médias obtidas no teste de linguagem técnica -----	95
Quadro 10 – Médias obtidas na classificação da sílaba inicial -----	96
Quadro 11 – Médias obtidas na classificação da sílaba inicial -----	96
Quadro 12 – Frequência obtida em cada um dos itens na classificação do fonema inicial -----	97
Quadro 13 – Médias obtidas na classificação do fonema inicial -----	98
Quadro 14 – Frequência da identificação das palavras suprimidas na frase -----	98
Quadro 15 – Médias da prova de identificação lexical -----	99
Quadro 16 – Número de crianças que leram e não leram as palavras apresentadas -----	100
Quadro 17 – Médias da leitura das 14 palavras que formavam a prova -----	100
Quadro 18 – Síntese das estratégias mais utilizadas na 1ª prova de leitura -----	101
Quadro 19 – Médias obtidas na leitura das 6 frases apresentadas -----	102
Quadro 20 – Síntese das estratégias de leitura encontradas em cada uma das frases lidas -----	102
Quadro 21 – Síntese dos resultados das estratégias encontradas na leitura do texto -----	103
Quadro 22 – Médias das palavras lidas na 3ª prova de leitura -----	104
Quadro 23 – Números de crianças que mostraram fazer ou não a leitura -----	104
Quadro 24 – Médias obtidas na 4ª prova de leitura -----	105
Quadro 25 – Síntese do tipo de linguagem usada na história -----	106

Quadro 26 – Síntese do tipo de frases -----	107
Quadro 27 – Síntese das médias do Teste de Raven -----	108
Quadro 28 – Dados obtidos através da análise de variância para as provas 1 e 3 de leitura -----	108
Quadro 29 – Comparação múltipla entre os grupos da entrevista 1 nas 4 provas de leitura -----	109
Quadro 30 – Dados obtidos através da análise da variância para as provas 1, 2 e 3 de leitura -----	110
Quadro 31 – Comparação múltipla entre os grupos da entrevista 2 nas 4 provas de leitura -----	111
Quadro 32 – Dados obtidos através da análise de variância para as 4 provas de leitura -----	112
Quadro 33 – Descrição dos valores da influência das conceptualizações nas provas de leitura -----	113
Quadro 34 – Valores de correlação entre o conhecimento das letras e as provas de leitura -----	114
Quadro 35 – Valores da correlação entre a Linguagem Técnica da leitura / escrita e as provas de leitura -----	115
Quadro 36 – Valores de correlação obtidos entre as variáveis da consciência fonológica e as provas de leitura -----	116
Quadro 37 – Valores de correlação obtidos entre a identificação lexical e as 4 provas de leitura -----	116
Quadro 38 – Dados obtidos pela análise multivariada para as provas de leitura -----	117
Quadro 39 – Dados obtidos na comparação entre os grupos -----	118
Quadro 40 – Síntese dos valores obtidos através da análise multivariada nas 4 provas de leitura -----	119
Quadro 41 – Comparação entre os grupos da linguagem oral na leitura -----	119
Quadro 42 – Valores de correlação obtidos entre as provas de leitura -----	120
Quadro 43 – Síntese dos valores preditivos das variáveis metalinguísticas nas provas de leitura -----	120

INTRODUÇÃO

1 – Apresentação da problemática

A partir do século XIX, a especialização e formação laboral preocupou-se, nomeadamente, com os problemas do ensino e, em particular, com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A crescente necessidade de especialização do mundo do trabalho e as mudanças sociais daí decorrentes, fizeram com que se passasse a olhar a criança como um promissor participante do progresso. Neste sentido definiu-se uma “idade escolar” e organizou-se a escolaridade com base na aprendizagem da leitura/escrita e do cálculo matemático.

A par das mudanças socio-económicas, o contínuo desenvolvimento de várias áreas científicas dão origem a novas ciências que vão desenvolver-se com maior incidência em áreas específicas do conhecimento.

No século XX, principalmente a partir de meados do século, há uma maior preocupação quanto ao sucesso dos aspectos escolares. O contributo das novas ciências e teorias permitem concluir que o sucesso escolar da educação básica depende do sucesso das várias vertentes do domínio da linguagem (oral, escrita, leitura).

1.1 – A importância da leitura no percurso escolar

Os estudos de literacia (entendida como a capacidade de utilizar o código escrito nos vários contextos da vida) feitos, nomeadamente na Europa, obtiveram resultados alarmantes, revelando que a iliteracia não era apenas um problema dos países não industrializados, facto que preocupa os dirigentes mundiais. A OCDE (1994) reconhece que “o analfabetismo é um fenómeno omnipresente e crescente...”. Em 1996, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, refere alguns dos problemas sociais e económicos dos vários países que surgem como causa/ consequência da Educação e dão conta que “na África subsaariana só dois homens em três e uma mulher em três sabem ler e escrever” (p.67).

A educação básica assume, assim, uma crescente valorização na grande maioria dos países industrializados. Os relatórios da OCDE chamam a atenção para a necessidade de uma formação inicial prolongada, sólida e consistente que, por um lado, evite uma regressão de saberes e, por outro, que contribua como processo de uma educação ao longo da vida capaz de responder aos novos desafios pessoais e sociais.

Um dos objectivos da educação básica prende-se com a aprendizagem e o domínio da língua, veículo de futuras aprendizagens.

Em Portugal, a Língua tem vindo a assumir uma crescente importância, manifestada quer pelos responsáveis da Educação quer pelos trabalhos de investigação e experimentação desenvolvidos em várias instituições de ensino superior.

Os estudos feitos no domínio da literacia dão conta que, um dos aspectos da ileteracia “... se decide no 1º ciclo de escolaridade e, mais precisamente, à entrada para a escola” (Salgado, 1997). Este facto contribuiu para o desenvolvimento de alguns projectos com maior incidência na aprendizagem da língua.

Os estudos feitos sobre a problemática da leitura/escrita, desenvolveram-se tanto com as crianças que têm como língua materna a língua portuguesa como com as crianças de várias etnias que não têm como língua materna o português e residentes em Portugal. Os estudos de vários autores, nomeadamente Sim-Sim, Rebelo, Sequeira, Alves Martins, referem que, independentemente da língua materna, e tanto nos meios citadinos como nas zonas rurais, os contactos com vários registos linguísticos parecem “facilitar” a aprendizagem da leitura/escrita. A oralidade do modelo do português na televisão e na comunicação do dia-a-dia, o registo escrito dos jornais, da televisão, dos anúncios publicitários e da correspondência doméstica são também aspectos facilitadores dessa aprendizagem.

A abordagem da aprendizagem da leitura e da escrita através da perspectiva da psicogénese, já foi feita em vários países por alguns investigadores como Ferreiro (Argentina), Teberosky (Espanha), Goodman (EUA). Em Portugal esta abordagem foi feita por Alves Martins (1996). É com base neste tipo de abordagem que orientamos o nosso trabalho desenvolvido em Moçambique. A Língua Portuguesa neste país é a língua das aprendizagens escolares, da comunicação do dia-a-dia como ponte entre os diferentes dialectos e, por isso, considerada como língua oficial e de unidade nacional. Por isso, pareceu-nos pertinente fazer um estudo com este tipo de abordagem, uma vez que não conhecemos trabalhos desta natureza neste país.

Conscientes da importância desta aprendizagem, começámos por nos debruçar na problemática da linguagem, nas teorias que suportam as diferentes abordagens metodológicas e no bilinguismo, no capítulo 1. As concepções sobre a leitura e escrita e a sua relação com a linguagem oral foram abordadas no capítulo 2. No capítulo 3 apresentámos os estudos sobre a consciência fonológica e a consciência da palavra e as suas relações com a aprendizagem da leitura.

Os objectivos e hipóteses que pretendemos verificar são apresentados no capítulo 4.

No capítulo 5 caracterizamos a amostra e descrevemos os instrumentos e procedimentos da bateria de provas aplicadas. Neste capítulo apresentamos a análise dos dados obtidos nas

provas aplicadas, a relação entre as variáveis funcionais com a leitura e o valor preditivo das variáveis metalinguísticas.

A discussão dos resultados encontram-se no capítulo 7. Verificámos que em termos gerais as hipóteses do nosso trabalho tinham sido atingidos. Concluímos da pertinência de estudos nesta área, no espaço lusófono e da necessidade de futuras investigações que possam vir a contribuir para uma reflexão das actuais práticas pedagógicas.

1.2 – Objectivos e hipóteses

Definimos como objectivo central deste estudo :

- estabelecer relações entre o conjunto de conhecimentos metalinguísticos e as representações da funcionalidade da leitura, no início do primeiro ano de escolaridade, e as competências de leitura no final desse primeiro ano de escolaridade.

Ao estabelecermos este objectivo, colocámos como hipótese que:

- as competências de leitura no final do primeiro ano de escolaridade serão melhores se, no início desse ano escolar, as crianças revelarem já a compreensão dos objectivos de leitura ;
- a funcionalidade da leitura está relacionada com o conjunto de conhecimentos metalinguísticos das crianças.

CAPÍTULO 1 – A Linguagem

1 – A Linguagem

As investigações feitas neste domínio indicam que o interesse pela linguagem e pelo seu desenvolvimento surgiu há milhares de anos. Inicialmente este interesse manifestou-se na determinação da língua “original”, ou língua-mãe, oscilando-se entre o hebreu, o grego ou o latim.

Segundo Mounin (1968) foram os Hindus e os Gregos que “... lançaram as bases de uma análise fonética notável” (p.25). Os contributos dados, respectivamente, na análise da palavra e na classificação dos elementos da preposição foram as primeiras análises estruturais. Estes feitos permitiram chegar à escrita alfabética (o gótico, o cirílico, etc.). As reformas da ortografia verificadas na Idade Média e a escrita das gramáticas das línguas vulgares, no século XIV, estimularam o estudo da fonética até ao século XVIII. Foi ainda neste século que a descoberta do sânscrito revolucionou e desvaneceu as concepções quanto à origem teológico-filosófica da língua-mãe.

1.1 – Contributos para o estudo da Linguagem

No percurso deste “saber muito antigo e de uma ciência muito jovem” (Mounin, op. cit., p.25), há alguns períodos significativos para a linguística, com repercussões para as teorias posteriores: século XIX com Bopp, no século XX com Saussure, Trubetsky e Chomsky.

Bopp desenvolveu um sistema indo-europeu que dá origem a uma nova era da linguagem, a “idade” da gramática comparada. Durante este período, a linguagem é entendida como um organismo vivo, que nasce, cresce e morre, tornando-se senil quando passa à escrita. Neste período é a fonética que explica a maioria das transformações linguísticas. Para os factos não explicados pela fonética cabe à psicologia, como ciência do conhecimento, explicá-los.

No século XX é de assinalar as investigações feitas por Saussure que considera que a língua não é um organismo vivo, como se postulava até aí, mas um sistema de signos. Segundo Mounin (1968), ele “...procura as unidades reais por que é constituída a cadeia fônica” (p.30), define como signo a relação e a invocação entre significado e significante e chama a atenção para a natureza linear do signo e da mensagem. Segundo Marçalo (1992) Saussure classificou os signos também em termos psíquicos, de conceito e imagem acústica. A teoria de Saussure considera ainda que o pensamento é a face e o som o verso, isto é, não é possível isolar o som do pensamento nem o pensamento do som (Lentin, 1990) entendendo assim uma relação entre pensamento e linguagem.

Entre outros, o aspecto da linearidade da linguagem considerada por Saussure, passa a ser o ponto de reflexão e de novas investigações do Centro Linguístico de Praga, formado por vários linguístas em 1926, em que se destacam Trubetzkoy e Martinet. Considerado como o “pai” da fonologia, Trubetzkoy “desenvolve a análise da cadeia fônica nas suas últimas unidades reais, no plano fônico” (Mounin, p.30), definindo como fonema o sinal linguístico invariante que permite identificar quem o pronuncia. Partindo desta concepção, definiram-se, identificaram-se e classificaram-se os fonemas das línguas naturais humanas.

Martinet desenvolve outra perspectiva para a análise da língua. Segundo Marçalo (1992), Martinet considera o estudo da língua não só do ponto de vista estrutural mas, e sobretudo, funcional. Segundo Micotti (1987) Martinet entende que “no processo de comunicação o indivíduo transmite a sua experiência enunciando o seu pensamento, e este enunciado pode ser decomposto até... às unidades indivisíveis” (p.25). Nesta decomposição Martinet concluiu que as línguas naturais humanas são formadas por uma primeira articulação (dada pelos monemas/morfemas, unidades significativas mínimas) e uma Segunda articulação (dada pelo fonema, unidade mínima com forma fônica mas sem significado). Martinet afirma que é a Segunda articulação (ou dupla articulação) da linguagem que permite a arbitrariedade do signo, isto é, o facto dos fonemas serem a característica da segunda articulação são eles que garantem a arbitrariedade linguística, essencial para a determinação do significado.

Segundo Marçalo (1992) as investigações de Martinet contribuíram, nomeadamente para pôr fim à distinção feita por Saussure quanto à definição de fala e língua e pôr fim a uma análise estática e homogénea (p.117).

Outro dos autores com importância para a linguística “moderna” foi Chomsky. Segundo Bronckart (1987) Chomsky propôs-se “fornecer um modelo formal explicativo da linguagem” através da gramática generativa. Os seus trabalhos incidiram, principalmente, na relação entre linguagem e cognição e nos problemas fonológicos.

A gramática generativa de Chomsky dá origem à primeira escola psicolinguística que cria outras hipóteses para a análise/ estudo da linguagem.

Outros investigadores centram a sua atenção não nos aspectos estruturalistas da linguagem mas, sobretudo, nos processos de aprendizagem da linguagem. O modo de olhar os processos e a aprendizagem da linguagem dão origem a diferentes teorias e concepções.

1.2 – Teorias da Linguagem

As teorias mais antigas sobre o estudo da linguagem e do pensamento oscilam entre a identificação ou fusão destes conceitos ou na sua disjunção e a segregação. Ou seja, ou se estudava a linguagem e o pensamento separadamente ou os dois juntos como uma única e a mesma coisa.

No século XX algumas das orientações psicológicas estão na origem de várias teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, nomeadamente a Teoria behaviorista, com Skinner, a Teoria do Inatismo Linguístico, com Chomsky, a Teoria Construtivista ou Teorias Cognitivas Contemporâneas, com Piaget, Bruner e Vigotsky.

Segundo Vila (1995) até aos anos sessenta o estudo sobre a linguagem consistia na descrição sobre a explicação dos processos de aprendizagem. Nesta época considerava-se que o aparecimento da linguagem tinha como condição fundamental a aquisição de um certo número de pré-requisitos cognitivos, referidos, por exemplo, por Chomsky, Piaget, Skinner,...

1.2.1 – Perspectiva Behaviorista

Para a perspectiva Behaviorista (Skinner) a aprendizagem é uma modificação do comportamento, entendendo a linguagem como um comportamento verbal que se desenvolve com a aprendizagem humana. Este comportamento verbal (linguagem) desenvolve-se em interação com os estímulos do meio ambiente e é determinado, não por factores genéticos mas pelo uso ou a prática da linguagem.

Segundo Sim-Sim (1998) os behavioristas consideram o desenvolvimento da linguagem “...como o resultado de um conjunto sistematizado de aprendizagens” (p.298).

Os behavioristas consideram que a aprendizagem da língua se pode fazer através de três processos:

- (i) - por condicionamento clássico, isto é, a um determinado estímulo corresponde uma resposta;
- (ii) - por condicionamento operante, isto é, o reforço a um estímulo provoca uma modificação da resposta;
- (iii) - por modelação ou imitação, entendida como um molde estrutural a partir do qual a criança adaptará a situações gramaticais similares.

Para Bronckart (1987) Skinner tem uma concepção ambientalista para a aquisição e desenvolvimento da linguagem uma vez que esta depende da interação da criança com o

meio em que vive. Dentro desta perspectiva a linguagem aparece reduzida a uma função comunicativa de que depende para o seu desenvolvimento.

Segundo Sim-Sim (1989) a relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da linguagem são um dos aspectos que opõem Piaget, Chomsky e Vigotsky.

1.2.2 – O Inatismo Linguístico

Chomsky é um dos pioneiros da teoria do Inatismo Linguístico. A teoria de Chomsky que é, segundo Bronckart (1987), “de concepção naturalista e biologizante” (p.668), veio a dar origem, mais tarde, à psicolinguística ou psicologia da linguagem. Segundo Raposo (1992) Chomsky entende a linguagem como “um sistema formal interpretado, no sentido da lógica (isto é, as expressões são construídas para um sistema de regras exclusivamente formais e são posteriormente investidas de significação” (p.29).

Chomsky considerou a linguagem como uma capacidade inata e específica da espécie humana. A sua teoria assentava em dois pressupostos: - que a capacidade dos seres humanos para falar estava geneticamente determinada pelo que cada criança tem competências linguísticas, ou seja, tem “uma gramática interna, intrínseca e inata” (Bronckart, 1987); - que a linguagem depende do conhecimento sintáctico, verificado pela performance que resulta na exteriorização das competências linguísticas dos comportamentos verbais efectivos. Chomsky atribuía os factores internos um papel determinante no desenvolvimento e na emergência das estruturas linguísticas (ou seja o equipamento genético específico) considerando que o meio ambiente tinha um papel insignificante

Chomsky não considera a evolução anterior à linguagem para a compreensão da aquisição da linguagem porque acredita que o desenvolvimento é o resultado da maturação neurofisiológica, sendo por isso idêntica em todas as crianças, não estando dependente do nível de inteligência. (Sim-Sim, 1998). Por isto, os estudos desenvolveram-se apenas com crianças que já eram capazes de combinar duas palavras. Mas a existência de um poderoso sistema inato capaz de abstrair regras linguísticas não foram suficientes para explicar o aspecto criativo na produção da linguagem da criança e a rapidez com que esta conhecia a linguagem.

A teoria de Chomsky centra-se sobretudo na sintaxe esquecendo a semântica. Nos estudos posteriores, realizados a partir dos anos setenta por outros investigadores, a semântica (o

significado das palavras) revelou-se fundamental nas investigações sobre a aquisição da linguagem.

1.2.3 – Teorias Cognitivistas

As Teorias Cognitivistas centram o seu estudo nos processos mentais, ou seja, na gênese dos conhecimentos. Segundo Bronckart (1987) numa primeira análise à obra de Piaget verifica-se que este autor analisou a linguagem de forma reduzida, isto é, os comportamentos linguísticos raramente são analisados como tal. A linguagem e o pensamento encontram-se relacionados com o desenvolvimento cognitivo.

Piaget propõe um quadro biológico para a compreensão do desenvolvimento da criança. Separa o conhecimento físico (dos objectos) do conhecimento lógico-matemático e entende o desenvolvimento intelectual como um processo contínuo, caracterizado por uma sequência de quatro estádios (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e das operações formais), segundo os quais a criança evoluiria desde o nascimento à adolescência.

Para o conhecimento, Piaget identificou quatro categorias com funções essenciais: invariantes do conhecimento (conservação da massa, volume,..), funções semiótica (a linguagem é um dos exemplos), operações lógico-matemáticas (classificação, enumeração, seriação, relação entre objectos) e operações infra-lógicas (conhecimento físico dos objectos concretos: movimento, velocidade,..).

Para Piaget, uma vez que os processos de aquisição da linguagem acompanhavam o desenvolvimento cognitivo, entendia que a linguagem traduzia a forma de pensamento. Deste modo, a combinação das palavras estava relacionada com o desenvolvimento da função simbólica construída no estádio sensório-motor. Ele não atribui muita importância ao processo evolutivo da linguagem porque a entendia como um instrumento simbólico resultante da continuidade da função sensório-motora. Segundo Bronckart (1987), Piaget entendeu que a linguagem era “um dos aspectos da função semiótica e o seu desenvolvimento exigia pré-requisitos...” ou seja o aparecimento dos primeiros signos surgiram depois da criança completar o estádio sensório-motor, e que só depois teria acesso às funções e às operações cognitivas e à posterior aquisição das estruturas sintácticas complexas.

Piaget (1977) considera que a primeira forma de pensamento na criança é autista ou egocentrista, centrado nas necessidades básicas, primeiro expressando-se por repetições e

mais tarde por monólogos acompanhando a acção. Só aos dois anos a linguagem egocêntrica desaparece para dar lugar à linguagem socializante. Para Piaget o discurso autista transforma-se em discurso socializado passando da fantasia subjectiva à lógica, seguindo a mesma trajectória (Vigotsky, 1996).

Chomsky e Piaget entendiam a linguagem como um sistema para representar a realidade. No entanto, Piaget não concordava com Chomsky quanto ao facto da linguagem ser o elemento principal que definia a espécie humana, considerando que o elemento principal era a capacidade cognitiva geral da qual a linguagem é a expressão.

1.2.4 – Conceção Sócio-cognitiva

Com uma concepção sócio-cognitiva, Vygotsky considera que os factores sociais são determinantes para o desenvolvimento da linguagem. Para ele a aprendizagem é um fenómeno sócio-cognitivo, produto da interacção contínua entre organismo e as características da espécie e do meio físico/histórico/social.

Para Vygotsky a fala e o pensamento têm raízes diferentes, desenvolvendo-se independentemente. Segundo Vygotsky (1996) “no desenvolvimento da criança há um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala” (p.103). Embora entre as raízes genéticas não exista uma interdependência específica entre o pensamento e a palavra, ao longo da sua evolução há uma conexão entre ambas, que se modifica e desenvolve, “...e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional” (Schneuwly, Bronckart, 1985, p.55).

Vygotsky considera que, apesar da descontinuidade na linguagem, quando a criança começa a falar esta adquire um instrumento simbólico e de comunicação com o outro que lhe permite utilizar a linguagem em duas funções: a de representação e a de comunicação. É a utilização da linguagem nestas duas funções que dá origem à linguagem intelectual e ao pensamento verbal.

A partir do momento que Vygotsky identifica como aspectos importantes para o desenvolvimento a linguagem intelectual e o pensamento verbal, o pensamento começa a aparecer sempre associado à linguagem. Para Vygotsky, a experiência social é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, considerando que há um processo de involução porque a linguagem evolui de um poder significador para uma função significativa.

1.2.5– Teorias Actuais

A partir de meados dos anos setenta entendeu-se que os aspectos instrumentais da linguagem não dependiam apenas do conhecimento das regras fonológicas, semânticas e sintácticas, mas que era preciso também saber como usá-las num contexto pragmático. Actualmente acredita-se que a linguagem tem uma função de regulação, num processo de internalização. Ou seja, para a aquisição da linguagem os seres humanos têm um instrumento precioso como mediador sistemático na nossa memória, num processo do exterior para o interior. O poder regulador da linguagem manifesta-se na utilização da linguagem de forma audível, como forma de controlar a acção.

Uma das noções chave é a Utopia Semiótica, isto é, o conhecimento superior tem um mediador semiótico e esse mediador pode ser a linguagem ou outro instrumento simbólico. Classicamente considerava-se a linguagem como uma relação entre os significantes e os signos.

Segundo Sim-Sim (1997) a linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usados em modalidades variadas pelo Homem comunicar e pensar (p.79). Para Vila (1995) a linguagem é um sistema de signos que serve para expressar ideias e sentimentos. Segundo este autor, a linguagem é um sistema ordenado, isto é, tem regras convencionais, segundo duas componentes – a forma e a função.

O sistema ordenado reflecte o objectivo formal da linguagem. O objectivo funcional manifesta-se como instrumento mediador da conduta, uma ferramenta culturalmente elaborada com utilidade concreta que é a comunicação no meio social. O ajuste entre a forma e a função da linguagem é importante para a compreensão e comunicação e vai evoluindo de acordo com a idade da criança.

Segundo Vila (1995) a interacção forma-função da linguagem é classicamente interpretada como a relação entre o pensamento e a linguagem. Actualmente considera-se que a forma e a função da linguagem são indissociáveis porque integram o mesmo processo e a sua aquisição. Esta evolução faz-se ao mesmo tempo segundo dois princípios: - a diferença da forma linguística obedece a diferenças conceituais e – “as concordâncias são padrões gramaticais de regularidade e coincidência na localização e combinação dos morfemas...” (Vila, 1995, p,151).

Segundo Rebelo et al (1998) a linguagem é uma actividade complexa. Para Lentin (1990) a linguagem é um sistema múltiplo e em movimento, dependente da percepção e motricidade

do indivíduo. Enquanto sistema múltiplo é formado pelos sistemas Fonológico (sons - fonemas da língua), Semântico (sentido- conteúdo das palavras e frases), Morfológico (formas gramaticais) e Sintáctico (regras de combinação das palavras na frase). Lentin considera a linguagem como um sistema em movimento porque “a linguagem supõe uma diversidade e uma renovação permanente, uma criação” (p.59).

Estes sistemas vão-se desenvolvendo segundo a idade da criança, alternando progressos e regressões com enunciados cada vez mais longos e complexos que resultam das interacções que ela estabelece com o meio. Como diz Sim-Sim (1989) “a criança não adquirirá linguagem se não crescer num ambiente linguístico” (p.4).

1.3 - A Linguagem Oral

Durante muito tempo acreditou-se que a linguagem oral resultava apenas de um processo biológico. Assim, ela era o resultado da maturação do sistema nervoso, das zonas especializadas do cortex cerebral onde se encontravam “os centros da linguagem”. Uma vez que a linguagem oral dependia da maturidade do sistema nervoso, como biológico que era, não poderia ser ensinada, ou seja, não poderia ser modificada do exterior. Quanto às diferenças de linguagem verificadas nas crianças, atribuíam-se o facto a faculdades intrínsecas, como um dom ou à hereditariedade.

A linguagem entendida como uma das capacidades da espécie humana para expressar o seu pensamento e para comunicar os seus conhecimentos, tornou-se um dos objectivos de estudo do desenvolvimento humano.

A aquisição da linguagem, em situações físicas normais, é uma capacidade do ser humano e não resulta de um mecanismo mas de uma função. Uma das funções da linguagem é, segundo Sim-Sim (1998), a organização e reorganização do pensamento e o seu crescimento linguístico desenrola-se de acordo com a evolução do desenvolvimento humano.

Segundo Sim-Sim (1998) “aquisição e aprendizagem são processos diferentes que, por vezes, se interinfluenciam e se cruzam no crescimento do sujeito” (p.21). Bronckart (1987) considera que a aquisição da linguagem são as capacidades cognitivas e perspectivas da criança do e no meio falante. Neste sentido, a criança ao viver e interagir numa comunidade linguística, adquirirá a língua veiculada por essa comunidade.

As primeiras teorias sobre a aquisição da linguagem consideravam que esta se desenvolvia sobretudo pela imitação de sons do meio linguístico em que a criança se desenvolvia.

1.3.1 – Período Pré-Linguístico

A psicologia do desenvolvimento identificou etapas e períodos cruciais (ou críticos) no desenvolvimento da criança com prestações específicas no domínio da linguagem.

Alguns especialistas consideram que na linguagem oral há um período pré-linguístico que corresponde ao primeiro ano de vida do bebé. Ou seja, no período pré-linguístico o bebé ensaia dia-a-dia vocalizações e desenvolve capacidades de discriminação sonora e de articulação que lhe permitirão emitir os sons da linguagem.

Desde o nascimento que a criança se mostra sensível para a entoação, ritmo, melodia e tom (prosódia) das frases que lhe são dirigidas, em processo de interacção. Este aspecto vai surgindo integrado nas suas próprias experiências desde o período pré-linguístico. Alguns autores referem que a criança se serve de “chaves prosódicas para segmentar frases e reconhecer palavras na cadeia contínua do discurso”(Sim-Sim, 1998, p.98). A prosódia vai acompanhando o desenvolvimento linguístico constituindo-se como “um guia eficaz no processo de compreensão do oral” (Sim-Sim, 1998, p.55). A capacidade de ouvir e reconhecer sons e a prosódia são alguns dos atributos da discriminação auditiva que, juntamente com a articulação formam os dois aspectos fundamentais para o domínio dos sons na fala.

No desenvolvimento pré-linguístico, e independentemente da língua materna, sucedem-se as fases de palreio, lalação e discriminação de padrões acústicos. As primeiras palavras são manifestações do rápido crescimento da linguagem acompanhado de um “refinamento de mestria sintáctica até à puberdade” (Sim-Sim, 1998, p.61) .

No período pré-linguístico, o choro é um dos primeiros instrumentos simbólicos que estabelece uma interacção entre a criança e os pais, transmitindo-lhes desejos e emoções. Esta interacção é fundamental para o desenvolvimento, contribuindo, nomeadamente, para o progresso cognitivo da criança. No desenvolvimento da comunicação pré-linguística, a comunicação entre pais e bebés é baseada numa acção-resposta (protoconversaão).

Lentin (1990) considera que as solicitações para a linguagem surgem não só ligadas a uma necessidade de comunicação de ordem afectiva, mas também a uma situação ou actividade lúdica fortemente motivadora. Segundo Sim-Sim (1998) as experiências linguísticas dos primeiros tempos de vida dizem apenas respeito ao contexto.

Entre as oito ou nove semanas apenas, o bebé produz já sons guturais numa situação de interacção comunicativa (palreio). Com alguns meses apenas, o bebé começa a fazer algumas vocalizações (balbuceio), combinando a fonação com a articulação (Rebelo et al, 1998). Lentin (1990) considera que “para falar é necessário uma série de exercícios, coordenados entre si, para os quais é preciso um treino, como para qualquer outro acto motor consciente” (p.45).

Segundo Vila (1995) “o meio social oferece um modelo da linguagem adaptado aos modos de vida e ao tipo de interacções habituais nesse meio local”(p.157). A partir dos seis meses, devido às interacções desenvolvidas com os pais, o bebé começará por imitar sons falados à sua volta e por repetir os seus próprios sons – é a fase da lalação. Para Sim-Sim (1998) a lalação é a repetição ou uma sequência de reduplicação de cadeias de sílabas. Segundo Rebelo et al (1998), este período é essencial para o aparecimento da linguagem porque associa os estímulos cinestésicos (vindos dos movimentos articulatorios e formadores) com os estímulos auditivos (p.49).

Lentin (1990) duvida da imitação de sons porque as crianças surdas imitem sons iguais aos das crianças que ouvem. Ele considera que os primeiros sons são reflexo da actividade sensório-motora, observáveis tanto nas crianças surdas como nas que ouvem, e que as diferenças só se manifestarão “a partir do momento em que a actividade vocal ultrapassar o exercício sensório-motor para se transformar num sistema sonoro de comunicação” (p.49).

1.3.2 – Período da protolinguagem

O período da protolinguagem, que aparece sensivelmente aos nove meses, caracteriza-se, segundo Vila (1995) por uma estabilidade das configurações fonéticas usadas de forma generalizada, para afirmação da vontade e/ou da acção da criança.

Segundo Sim-Sim (1998) é entre os nove e treze meses que a criança manifesta a “capacidade de compreensão do significado de sequências fonológicas em contexto” (p.86). Nesta fase, segundo Lentin (1990), coexistem uma fonação que não é exactamente linguagem e uma fonação que é já linguagem. A diferenciação entre as propriedades acústicas do som e as categorias fonológicas, fazendo surgir as primeiras palavras, marca, segundo alguns autores, o fim do período pré-linguístico.

As interacções com o meio (input linguístico) permitirão à criança analisar e extrair regularidades, através das quais descobre as regras do código linguístico e produz

generalizações. O input linguístico manifesta-se na fase da ecolalia. A ecolalia é, segundo Sim-Sim (1998), uma repetição em eco de produções ou parte de produções ouvidas. Para Lentin (1990), a criança reproduz a parte mais acentuada da palavra, ou aquela que para ela é mais fácil de pronunciar, pelo que omite a sílaba final ou a primeira sílaba.

Nesta fase a criança emite sons da língua que se falã no seu meio, seleccionando sons de acordo com a língua materna. Para Rebelo et al (1998), a criança nesta fase repete as suas próprias vocalizações e imita sons alheios sem se limitar à simples imitação. Lentin (1990) considera que a ecolalia, como exercício de repetição, resulta como as primeiras apalpadelas na linguagem, na pronúncia, na imitação fonológica, na entoação,...Assim, as primeiras palavras (proto-palavras), são cadeias fónicas que designam um objecto ou situação e nem sempre correspondem ao léxico do adulto.

Segundo Vila (1995) a criança repete primeiro as vogais /a/e/e/ e depois as consoantes /p/t/m/. Segundo Rebelo et al (1998) as crianças, independentemente da sua língua materna, iniciam a aquisição da “palavra” por um fonema dental /t/d/.. , depois um labial /p/b/m/..., distinguindo os restantes pela sua oposição. Para Lentin(1990) regra geral a criança adquire as vogais antes das consoantes, as consoantes surdas antes das sonoras (/p/ antes de /b/t/, antes de /d/q/ e antes de /g/). As vogais nasais, porque oferecem maior dificuldade à criança, só aparecem muito tardiamente.

1.3.3 – Período Linguístico

No final do primeiro ano de vida (estádio sensório-motor) geralmente a criança já pronuncia uma palavra-frase, isto é, emite um única palavra com valor de uma mensagem completa – é o período holofráscico.

A primeira linguagem da criança está ligada ao contexto e à actividade, por isso é uma linguagem funcional ligada à acção. Entre o período pré-linguístico e o linguístico há uma continuidade funcional.

Parece-nos importante realçar que o desenvolvimento linguístico “é um processo activo de estruturação do conhecimento derivado da experiência do uso da linguagem” (Vila, 1995, p.159). Segundo este autor o enriquecimento da adaptação ao meio origina o desenvolvimento da função simbólica que marca o fim do estágio sensório-motor e o início do estágio pré-operatório.

Entre o segundo e o quarto anos de vida, a criança vai adquirindo uma estabilidade da pronúncia das consoantes e faz a aprendizagem da entoação. No primeiro ano de idade a

criança entende uma ordem simples dada em tom suave e numa situação concreta. Mais tarde, por volta dos três anos, quando a ordem provoca um conflito entre o conteúdo e a acção directa em que a criança está envolvida, esta tem dificuldade em fazer coincidir as palavras com a acção, com afirmam Rebelo et al (1998) e Luria(1987). Este processo – de adequar uma acção interior com a indicação de outra acção- resulta como a primeira etapa da função reguladora da linguagem e surge apenas por volta dos três anos de idade, porque é nesta idade que o processo de desenvolvimento da discriminação de sons está terminada.

No período dos dois aos quatro anos, caracterizado por um sincretismo (indiferença) e um egocentrismo (sem aceitar o ponto de vista do outro) há já um domínio das relações espaço-temporais básicas.

Piaget (1977) afirma que “a criança fala por meio de frases curtas, entrecortadas de silêncios prolongados ou palavras de outras crianças” (p.27).

Progressivamente a criança vai combinando duas e mais palavras e há uma maior capacidade de combinação de sons dentro da palavra, embora as primeiras palavras multissilábicas tendam a ser sílabas repetidas.

Aos três anos, segundo Sim-Sim (1998), há uma manipulação dos sons da língua, o que constitui o primeiro acesso à consciência fonológica, que tem mostrado ser fundamental para a futura aquisição da leitura.

Entre os três e os quatro anos há as primeiras tentativas de utilização de uma subordinada e da concordância verbal. Na utilização dos tempos verbais verifica-se que, na descrição de acções passadas, a criança apenas flexiona o primeiro verbo da frase no passado e os restantes no presente.

Aos quatro anos a criança ainda não utiliza correctamente o pronome pessoal da primeira pessoa, substituindo-o ou pelo seu nome, por *mim* ou por *tu*, que é como fazem quando se referem a ela. Nesta idade há uma tentativa na difícil estrutura sintáctica do discurso indirecto, surgindo ainda misturado com o discurso directo.

Lentin (1990) considera a idade dos três/ quatro anos como uma idade privilegiada para o desenvolvimento da linguagem oral. Mas o desenvolvimento depende de várias experiências em que a criança participa ou a que tem acesso.

A evolução linguística infantil, segundo Rebelo et al (1998), depende da quantidade e da qualidade da linguagem que o meio lhe proporciona. No meio familiar pode haver a tendência de compreensão instantânea do que a criança (mal)diz e/ou uma adaptação da linguagem do adulto à infantil, prolongando o maternalês, que retarda a evolução da linguagem da criança. O facto da criança ter que interagir com outros elementos fora do

meio familiar vai exigir-lhe um aperfeiçoamento da linguagem para poder comunicar. O uso da linguagem como forma de comunicar constitui, assim, um novo factor de desenvolvimento permitindo-lhe adquirir uma experiência humano-social que influirá poderosamente na sua formação mental.

Estas experiências vão possibilitar o funcionamento de todas as estruturas sintácticas do sistema verbal e o domínio dos vários registos de linguagem, nomeadamente, o narrativo. Segundo Lentin (1990), a criança domina primeiro o registo narrativo, com frases simples que podem ser curtas ou longas e nas formas variadas (negativa, interrogativa,...). Na opinião deste autor, se este domínio se fizer mais tarde (aos 4/5anos), os progressos na linguagem narrativa serão mais lentos. Lentin (1990), referindo-se ao tipo de comunicação entre crianças, afirma que mesmo aos cinco/seis anos a criança comunica por meio de uma linguagem rudimentar e pouco estruturada. Independentemente do tipo de comunicação entre crianças, os estudos indicam que o crescimento lexical, isto é, a aquisição de novas palavras, significados e relações entre ambas, se processa com grande rapidez mesmo antes da entrada na escola, aos 6anos. A aquisição do significado das palavras processa-se através da interacção e em contexto, e esta compreensão “precede a sua produção”. (Sim-Sim, 1998). Segundo Rebelo et al (1998) aos cinco anos a criança possui já muitas das estruturas sintácticas mas não semânticas porque a aquisição semântica é mais lenta.

A partir dos quatro anos de idade o repertório fonético está mais ou menos completo, mas o domínio do sistema fonológico continua em desenvolvimento até aos cinco anos. Nesta fase a criança assimila primeiro o tom geral do discurso que lhe é dirigido depois as palavras distintas e, finalmente, o conteúdo das combinações complexas (Rebelo et al, 1998).

Assim, a partir dos cinco anos a criança já tem um domínio de sons simples da língua e suas combinações, tendo já indicadores da consciência fonológica, há um enriquecimento do vocabulário, distingue o género e o número dos pronomes e melhora o uso dos tempos e modos verbais.

Em termos de desenvolvimento global, a criança depois dos cinco anos tem já uma especialização perceptivo-motora e habilidades motoras finas. Neste período há uma consolidação da lateralidade e dos processos de mediação simbólica e uma auto-regulação da actividade.

A experiência escolar (aos 5/6anos) vai contribuir para as evoluções da linguagem e a leitura-escrita darão uma nova dimensão ao uso da linguagem.

1-4 – Relação entre Linguagem e Sociedade

Porque este trabalho incide nas conceptualizações da leitura e escrita das crianças moçambicanas, considerámos pertinente incluir neste capítulo uma análise à problemática da Língua num país com diversidade de dialectos.

Após a Independência, os cinco países africanos, cujo passado esteve ligado a Portugal, adoptaram a Língua Portuguesa como língua oficial.

O termo lusofonia que surge a partir dessa altura significa, segundo Ançã (1999), “um sistema de comunicação linguístico-cultural tendo em conta as suas particularidades linguísticas, geográficas, sociais, dos vários povos que [utilizam a Língua Portuguesa] como língua materna ou como língua segunda” (p.14).

Segundo Gomes (1999), em Angola e em Moçambique a Língua Portuguesa é uma “língua de nação e influente língua veicular” (p.37).

Analisando o Segundo Censo Geral de 1997, feito em Moçambique, destacamos os aspectos mais relevantes para o presente trabalho:

Total da População ___ 17 milhões

A – Situação da Língua:

1- Língua Portuguesa como Língua Materna

- ___ 6,5 % da população total
- ___ 8,5% da população entre os 5 /19 anos;
- ___ 5,5% da população entre os 20 e 49 anos
- ___ 2,1% da população com mais de 50 anos

2- Conhecimento da Língua Portuguesa:

- ___ 39,5% das crianças com mais de 5 anos;
- ___ no meio rural apenas 1 em 3 moçambicanos fala o português;
- ___ no meio urbano fala-se mais português mas 1,03 milhões não falam;

3- Língua Dominante:

- ___ não há uma língua dominante;
- ___ o Macua é falado por 26,3% da população total;
- ___ para 33% da população, a língua materna é um dos vários idiomas.

(Fonte : Jornal “Público”, 15-10-99)

Face à coexistência da Língua Portuguesa com outras línguas/idiomas, a Língua Padrão, considerada por Sim-Sim (1996), como a “variedade utilizada nas situações institucionais de interacção”, está sujeita a variações quer no aspecto do vocabulário utilizado ou conhecido, no aspecto fonológico ou na competência pragmática (uso da linguagem de acordo com a situação). (p. 269).

Segundo Sim-Sim (1998) todas as línguas estão sujeitas a variações, que dependem de diversos factores como a posição sócio-cultural, a localização geográfica e as condições de

isolamento dos falantes. Estes factores, no entanto, não são impeditivos da comunicação com outros falantes da mesma língua devido a uma mútua inteligibilidade, isto é, é possível comunicar com pessoas de hábitos linguísticos diferentes, como sucede com o Português falado no nordeste do Brasil, em S.Miguel,... Esta variabilidade linguística prova também a criatividade e a flexibilidade da organização da linguagem humana.

Segundo vários autores, o ambiente sócio-cultural e as variações linguísticas do meio podem ser analisados através de 3 vertentes:

- pelas características da linguagem ouvida;
- pelos padrões de interacção entre o adulto e a criança;
- pelas características do ambiente não linguístico.

Os trabalhos de Robison (1971), Slobin (1979) e Bernstein (1971), citados por Sim-Sim, respectivamente, 1989 e 1998, referem que há diferenças na linguagem ouvida pelas crianças dos diversos meios sociais. Robison (1971), concluiu que na interacção entre o adulto e a criança do meio social operário há um maior recurso a formas imperativas e estratégias não verbais, enquanto que nas crianças pertencentes a classes sociais mais favorecidas há um maior uso na coordenação e subordinação de frases.

Para Bernstein (1971), “há uma relação profunda entre os papéis sociais atribuídos e a realização verbal de tais papéis e das respectivas interacções subjacentes” (p.266). Neste contexto, desenvolvem-se dois tipos de códigos:

- código elaborado – a linguagem oral surge com elaboração sintáctica, tem um maior vocabulário e uso de expressões linguísticas de significado mais universal. Geralmente, este é o tipo de código veiculado pela escola e, provavelmente por isto, surgem muitas vezes desajustamentos face a um certo grupo de crianças habituadas a usar o código restrito;
- código restrito – uso de uma menor amplitude de vocabulário, com uma estrutura gramatical mais simplificada, menor uso de subordinação e maior número de frases incompletas, com recurso a chaves paralinguísticas (expressões faciais e gestos).

Hagège (1996), refere-se à diferença entre as expressões gramaticais utilizadas pelas crianças dos diversos meios sociais como diglossias. Segundo este autor coexistem dois níveis de língua:

- a língua literária – normalizada pelo poder político, e por isso com um estatuto social privilegiado. É este nível que é ensinado /exigido nas escolas;
- a língua oral – corresponde à linguagem do dia-a-dia, sem grande preocupação na correcção lexical.

Tendo em conta estes aspectos, não se deve avaliar as capacidades cognitivas através do desenvolvimento linguístico, porque as crianças que vivem num meio com menores exigências linguísticas terão, geralmente, um menor desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, 1998).

Segundo Sim-Sim (1989), “Qualquer criança, de qualquer comunidade linguística, adquire modelos de linguagem da comunidade a que pertence” (p.11). Ou seja, desde o nascimento que a quantidade e a qualidade do input linguístico do meio em que está inserida, serão tidos como referente para o aprendiz e serão decisivos para a sua expressão oral.

Para Sobin (1979), as diferenças na aquisição da linguagem das crianças dos meios sociais diferenciados só são significativos no período posterior de desenvolvimento, através da aquisição de estruturas complexas, nomeadamente, na descrição e narração dos acontecimentos.

Pelos vários estudos realizados Sim-Sim (1997,1998) verificou que, no que se refere à compreensão de estruturas complexas, ao completamento de frases e à reflexão sobre a (a)gramaticalidade da frase, só havia diferenças estatisticamente válidas nas crianças com mais de 6 anos.

No nosso contexto , a língua materna é, geralmente, um dialecto oral sem registo escrito em que o próprio meio miscigenou as línguas (dialecto + Português), pelo que não existe uma língua materna pura. A língua dominante é considerada, segundo Sim-Sim (1998), como o sistema linguístico usado mais frequentemente e por isso o de maior facilidade e o de mais importante para o falante. Uma vez que, segundo o II Censo não há um dialecto dominante, a língua de escolarização – o Português, será ou poderá vir a ser a língua mais importante para o falante. Por estes factos, entendemos estar face a um bilinguismo compósito uma vez que, como se verifica pelo II Censo, a língua de casa é diferente da língua de escolarização.

Segundo Sim-Sim (1998), “é-se bilingue porque o meio social em que se está inserido proporciona, durante o período crucial da aquisição, a exposição a duas línguas distintas...”(p.273).

Segundo Hagège (1996), nas zonas de cruzamento, onde se misturam grupos humanos de origens muito diversas, são locais de eleição para se verificar a utilização alternada de duas línguas. (p.216).

Mas este facto não implica que o sujeito tenha igual domínio nem simultaneidade total na aquisição de ambas as línguas, porque, geralmente, há uma dominância de uma língua sobre a outra. (Sim-Sim, 1998).

Segundo Paradis (1980), citado por Hagège, 1996, o bilinguismo não requer faculdades cerebrais ou processos mentais específicos que não se observem nos monolíngues. No entanto, segundo Bain (1974), citado por Hagège, 1996, os bilingues possuem uma meabilidade e uma flexibilidade cognitivas superiores aos monolíngues.

Para Cummins (1978), citado por Hagège, os bilingues têm um maior sucesso em determinadas tarefas, nomeadamente de inteligência verbal, formação conceptual, e em tarefas que apelam à capacidade de se distanciar da língua e reflectir sobre ela.

Vygotsky e Leopold (citado por Sim-Sim, 1998), defendiam nos anos trinta que “o bilinguismo ajuda a consciencialização de operações linguísticas e que o jovem bilingue possui uma plasticidade superior no que respeita à expressão linguística das actividades cognitivas” (p.276). Estes aspectos têm vindo a ser reforçados pelas investigações mais recentes.

Dos vários trabalhos feitos por alguns dos autores mencionados, parece poder-se concluir que:

- o aparecimento das primeiras palavras ocorrem em ambas as línguas;
- que o período holofrásico é caracterizado por uma produção misturada de vocábulos de ambos os sistemas linguísticos;
- que as crianças bilingues “inventam” palavras misturando morfológicamente as duas línguas;
- e que há uma produção de “frases mistas”. Só aos 7 anos a separação dos sistemas fonológicos e sintácticos é completamente conseguida (Sim-Sim, 1998).

Segundo Hagège (1996), quando as crianças iniciam a escolaridade, são capazes de adquirir uma consciência metalinguística, ou seja, de se distanciar em relação às próprias formas que utilizam e percebem. (p.233).

Este aspecto, aliado à aprendizagem do registo escrito da língua de escolarização, através da leitura e escrita, contribuirão, certamente, para que a criança adquira os “padrões da língua que a escola e a sociedade lhe exigem” (Sim-Sim, 1989, p. 17).

1.5 – Conclusões

Pelo que atrás foi analisado, poderemos inferir da importância das interações entre o adulto e a criança. No período de aquisição da linguagem, estas interações irão ser o referente fonológico da criança. No período de desenvolvimento linguístico essas interações assumem também importância devido à diversidade linguística que poderão proporcionar.

Quanto ao condicionalismo das crianças que têm de fazer as aprendizagens escolares numa língua diferente da língua materna, os estudos parecem indicar que, contrariamente ao que se poderia supor, esse poderá ser um processo rico e facilitador na reflexão sobre a língua, condição fundamental para um sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Capítulo 2 – Leitura e escrita

1 – Concepções de Leitura

Durante muito tempo a Linguística manteve-se alheia ao problema da aprendizagem da leitura.

No estudo desta problemática surgem duas correntes de análise: a sociolinguística e a psicolinguística.

Segundo Harste e Burke (1990), “ a sociolinguística é o estudo das regras normativas do uso da linguagem, que operam através de contextos situacionais dentro de uma cultura” (p.41). Segundo Kato (1995), Lobov e Bernestein são dois dos exemplos da corrente sociolinguística que se centraram na “alfabetização de minorias dialetais” (p.1).

Para Marques (1997), os sociolinguístas consideraram haver diferenças entre a linguagem das crianças do meio favorecido e desfavorecido socio-económico e socialmente, embora Bernestein e Lobov tivessem concluído que essas diferenças eram mais aparentes que reais. (p.12).

A Psicolinguística, fazendo a ponte interdisciplinar entre a Linguística e a Psicologia, estuda os processos psicológicos envolvidos na aquisição, desenvolvimento e utilização da linguagem desde a formação, a estrutura e a evolução da língua. Segundo Rebelo (1993), as investigações feitas por esta corrente têm “relevância para a leitura e a escrita...” quer na sua natureza como para inspirar métodos e meios do seu ensino e processo da sua aprendizagem (p.16).

Segundo Kato (1995), Goodman, Smith, Ferreiro e Teberosky são alguns dos autores da corrente psicolinguística, que centraram a sua investigações nos “processos interactivos envolvidos na leitura” (p.1).

Segundo Alves Martins (1996), das várias concepções surgem diversas teorias de aprendizagem da leitura, nomeadamente uma teoria da abordagem psicodinâmica da aprendizagem (de Bettelheim), uma teoria baseada nas teorias cognitivistas da aprendizagem (de Downing) e uma teoria com base nas teorias desenvolvimentais piagetianas (Ferreiro). (p.45).

Até ao anos sessenta as investigações sobre a Leitura baseavam-se numa concepção perceptiva assente no desenvolvimento sensorial-motor e em pré-requisitos. Mialaret (1974) refere a importância da organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica, a linguagem e o desenvolvimento intelectual e maturacional, a estrutura

espacio-temporal e o esquema corporal como condições essenciais para a aprendizagem da leitura.

Provavelmente, além da “...questão de conveniência administrativa...” mencionada por Smith (1999), foi também com base nesta concepção, exigindo que a criança consiga realizar determinadas actividades complexas demonstrativas da “maturidade”, que se definiu uma faixa etária para a aprendizagem da leitura – 6 anos.

Segundo Rebelo (1990) a posição que defendia que o início da aprendizagem da leitura só se deveria fazer aos 6 anos, nomeadamente Zazzo e Malmquist, foi ultrapassada pelas experiências desenvolvidas por R. Cohen, demonstrando que a capacidade para a leitura de crianças com idades inferiores aos 6 anos dependia mais do contacto com a leitura e escrita no meio em que as crianças cresciam do que do seu processo maturacional.

A partir do anos setenta, o grande número de investigações, feita no domínio da Psicologia da Leitura, centrou-se na análise das operações e estratégias cognitivas relevantes para o acto da leitura. Segundo Alves Martins et al (1986) a Psicologia da Leitura incide na “identificação das múltiplas operações e estratégias cognitivas presentes num acto de leitura e em elaborar modelos compreensivos...” (p.31).

O conjunto das investigações feitas na área da Psicologia da Leitura, da Psicologia Cognitiva e da Linguística deram origem a modelos explicativos/justificativos dos processos desenvolvidos na aprendizagem da leitura.

Um dos modelos, integrando os conhecimentos da época, analisava o processo de leitura através do processamento linear assente no input sensorial (nomeadamente o movimento ocular e o número de palavras reconhecidas) e no out-put / resposta.

Outro, o modelo interactivo, analisa o processo de leitura considerando que “componentes de ordem superior podem influenciar os de ordem inferior, através de sistemas de retroacção” (Alves Martins, 1996, p.27).

Outro dos modelos, o interactivo compensatório de Stanovich (1980, citado por Rebelo, 1993), considera que qualquer tipo de processos pode compensar as deficiências, independentemente do nível em que estes se encontrem, isto é, os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos pontos fortes de outro nível. Assim, os bons leitores podem usar a descodificação para ler palavras que não conhecem, e os maus leitores podem usar a relação e o contexto para identificar palavras.

O conceito de leitura, que parece ser um dos factores que está na base das diferentes teorias e dos diferentes métodos, é entendido de formas variadas. Segundo Chaveau et al (1994), para uns a leitura é entendida como a capacidade de ler textos; para outros como a habilidade de perceber ou identificar letras ou a possibilidade de memorizar e reconhecer as palavras etiquetadas; outros consideram que a leitura é toda a interpretação do conteúdo duma forma escrita.

Para Foucambert (1976, citado por Gonçalves, 1996), ler consiste em seleccionar informação na língua escrita para construir directamente uma significação.

Numa perspectiva cognitiva, segundo Sanz e Citoler (1997), a leitura é considerada uma actividade composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis na qual o estímulo visual e a actuação global coordenada permitem a compreensão do texto. (p.116).

Segundo Rebelo (1993) as concepções da leitura e o modo como explicam os vários estádios dão origem a uma grande variedade de modelos de leitura. Estes modelos, reflectindo as diversas concepções de leitura, servem de orientação a diferentes modelos para a aprendizagem da leitura.

Face ao seu próprio conceito de leitura o professor “adoptará a definição que lhe parecer mais convincente...e encontrará uma orientação para a escolha de um método” (Gonçalves, 1996, p.22).

1.1 – Modelos ascendentes

As diferentes concepções de leitura dão origem, nomeadamente segundo Rumelhart (1977), Adams e Starr (1982), Downing et al (1982), Mitchell (1982) e Ellis (1982), a diferentes modelos de leitura: o ascendente, o descendente e o interactivo.

Segundo Kato (1995) o **modelo ascendente** (botton-up) é um processo de análise e síntese proposto pela Linguística estruturalista, nomeadamente, por Gough e Kolars.

Os processos de ordem ascendente assentam numa concepção de leitura que vai do mais simples para o mais complexo; isto é, a aprendizagem da leitura inicia-se pelo reconhecimento da letra, na sua transformação no som correspondente, na junção desses sons em sílaba e estes na palavra e, finalmente, na integração da palavra na frase. Kolars considera que este processamento é indispensável para a acuidade da leitura (Kato, op.cit, p.39). Este é o modelo que está na base do método sintético do ensino da leitura.

Segundo Alves Martins (1996) alguns autores criticaram Gough por apresentar um modelo linear e pouco flexível, que considerava haver uma única via de acesso ao significado e às

correspondências grafo-fonológicas, e não admitir que o leitor pudesse adaptar estratégias em função do material a ser lido (p.30).

Este tipo de aprendizagem, também conhecido como decifração ou método alfabético, é o modelo de leitura que tem permanecido e persistido há mais tempo como sinónimo de alfabetização. Segundo Foucambert (citado por Gonçalves, 1996) este modelo foi durante muito tempo considerado como “a chave de todos os males da iniciação escolar da leitura”. Talvez por este motivo esta foi a metodologia mais experimentada na Formação Inicial de Professores pelo que é, provavelmente, o mais aplicado para a aprendizagem da leitura.

Os defensores desta metodologia consideram essencial, para a aprendizagem da leitura, que a criança tenha uma série de pré-requisitos, nomeadamente o da maturidade e o desenvolvimento intelectual.

A propósito deste modelo, Charmeux (1985, citado por Gonçalves, 1996) chama a atenção para o facto de “os estudos actuais fazerem emergir a grande responsabilidade do mecanismo de decifração no insucesso da leitura” (p.24).

Para Rebelo (1990) parece ser evidente que não é decifrando que se aprende a ler uma vez que a leitura não é uma “...transformação de símbolos escritos em sons” (p.89).

Segundo Gonçalves (1996) a concepção de que a leitura é um acto mecânico que consiste na correspondência entre o oral e o escrito, “parte do pressuposto que a aprendizagem obedece a uma ordem sequencial e hierarquizada, partindo do mais simples para o mais complexo: letra-som ou som-grafia, sílaba, palavra, frase” (p.23).

Tanto Foucambert como Charmeux (citados por Gonçalves, 1996), consideram que este tipo de processo mecânico de aprendizagem de leitura torna-se apenas tranquilizante para o professor porque é fácil de pôr em prática, fácil de avaliar, de observar e provar.

“As letras isoladas das palavras não têm significado”, afirma Gonçalves (op.cit, p. 24).

Uma vez que a letra tem um carácter arbitrário e abstracto e que a criança apenas está no estágio das operações concretas, segundo o modelo de desenvolvimento de Piaget, a aprendizagem pelo modelo ascendente contraria esses estádios de desenvolvimento.

No caso do aluno, este não é agente activo na construção do seu conhecimento. Segundo Gonçalves (1996) este processo incide num conjunto de factores de natureza perceptiva e sensorial, o primeiro nível do processo de decifração, e que foram tomados como pré-requisitos para a leitura no domínio de certos exercícios propedêuticos, nomeadamente, a descoberta de diferenças entre os objectos com orientação espacial inversa. Mas o facto da criança dominar ou não os diferentes exercícios propostos na fase propedêutica, não indica

que esteja ou não preparado para a aprendizagem da leitura, como referem Foucambert e Chameux, citados por Gonçalves (1996).

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986) mostram que a diferença notável entre as crianças que fizeram uma aprendizagem pelo processo ascendente ou por decifração é a confiança cega no decifrado, como única via de acesso ao texto, e a impossibilidade de utilizar o seu próprio conhecimento sintáctico para a compreensão do decifrado.

Gonçalves (1996), considera que a palavra pode ser mais facilmente reconhecida no meio de um texto ou numa frase, do que isolada. Estudos referidos por Rebelo (1990), permitem concluir que é mais fácil, tanto para adultos como para crianças, fixar frases do que palavras. Deste modo, a frase compreendida tem um significado global e é a partir desta compreensão que é possível a fixação mnemónica. (p.113).

Segundo Rebelo (1990), “para os aprendizes da leitura habituados a decifram sílaba a sílaba, palavra a palavra, descobrir o significado de uma frase exige um esforço suplementar pois terão de reconstruir mentalmente as relações entre os termos decifrados.” (p.143).

Segundo Kato (1995) a aprendizagem da leitura através do processamento ascendente faz com que a criança construa o significado com base nos dados do texto, leia pouco nas entrelinhas, seja vagarosa e pouco fluente e tenha dificuldade em sintetizar as ideias do texto, mas não tire conclusões apressadas.

1.2 – Modelos Descendentes

Segundo Sanz e Citoler (1997), Decroly impulsionou uma concepção de leitura já aplicada no século XVIII e XIX, assente numa aprendizagem ideográfica cujos princípios se baseiam na globalização e na percepção visual.

O modelo descendente (top down), da qual o método global faz parte, têm vários defensores, nomeadamente K. Goodman e F. Smith. Segundo Foucambert (1999) neste modelo, a leitura é entendida não como uma actividade de transcodificação de um sistema para o outro, para ter acesso à significação, “mas um trabalho directo sobre o código escrito, uma abordagem da interpretação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor” (p.78).

Segundo Alves Martins et al (1986) pelo modelo descendente o leitor extrai informação do material escrito através de um processamento serial e projecta um sentido que serão ou não confirmadas pela leitura (p.32).

Este método privilegia a via visual-semântica como meio de aceder ao significado. Para ler, o leitor fará primeiro um processo de identificação dos signos globais; de seguida fará antecipações na leitura desses signos baseando-se em predições léxico-semântica e sintácticas através de uma sensibilização ao contexto linguístico e do seu conhecimento semântico-conceptual. Finalmente verificará pela leitura as hipóteses formuladas. Para Smith (1999), as previsões são escolhidas segundo o sentido e a compreensão da frase.

K. Goodman (1990) considera que a leitura depende daquilo que o leitor conhece antes da leitura. Nas suas estratégias de selecção o leitor escolherá os índices relevantes para a compreensão do escrito. Com base nisso, o leitor antecipa o texto e infere partindo do seu esquema conceptual implícito. A verificação das inferências é um processo de autocontrolo demonstrativa da preocupação pela compreensão.

Para Smith (1999) “ler buscando directamente o significado sem a preocupação de descodificar palavra por palavra é a melhor estratégia de leitura”. Algumas crianças lêem palavras independentemente daquilo que lêem faça ou não sentido, parecendo que a leitura correcta de uma palavra é sinónimo de uma boa leitura. (p.42).

Para Rumelhart (citado por Kato, 1995), o modelo descendente acciona os esquemas que são pacotes de conhecimento estruturados acompanhados de instruções para o seu uso, formando uma rede de interrelações que podem ser sucessivamente activadas.

Smith (1999) refere os chunk, uma organização significativa de elementos, isto é, o conjunto de letras que formam uma palavra reconhecida ou compreendida como um contributo para a leitura. A quantidade de letras ou palavras que a memória de curto prazo pode reter depende do significado de cada palavra e essa capacidade depende também do chunk de letras (p.42).

Rebelo (1993) refere que um dos modos para explicar a identificação de palavras é através de logogramas que são detectores de palavras que cada indivíduo possui interiormente.

Hudson et al (citado por Rebelo, 1993) concluíram que o reconhecimento das palavras se faz através de dois léxicos interactivos com características diferentes: o sistema de detector de palavras e uma rede tradutora de grafema/fonema.

Segundo Kato (1995) através do processamento descendente a criança aprende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas faz demasiadas adivinhações sem procurar confirmá-las com os dados do texto. (p.51).

Morais (1997) considera que os mais importantes processos de leitura na identificação das palavras é a descodificação. Este autor opõe-se ao modelo descendente (global) por considerar que este não possibilita a descoberta espontânea do fonema. Para este autor, “a leitura não atinge o seu objectivo sem compreensão, no entanto os processos específicos da leitura não são processos de compreensão mas aqueles que levam à compreensão” (p.112). Segundo este autor, para a leitura dos textos são precisas competências lexicais (conhecimento do alfabeto), processos de análise sintáctica e de integração semântica (consciência fonológica), a experiência pessoal e o conhecimento do mundo.

1.3 – Modelos interactivos

Segundo Rebelo (1993) a maioria dos modelos explicativos do processo de leitura incidem na identificação das palavras, ou na compreensão dos textos e outros consideram que o processo resulta de interdependência da identificação da palavra e da sua compreensão nos textos.

Os modelos interactivos defendidos por Rumelhart resultam, segundo Rebelo (1993), de uma combinação dos anteriores, pressupondo que durante a leitura, tanto a identificação, o reconhecimento das letras, a sua transformação em sons e a compreensão estão intimamente implicados, numa relação interdependente. (p.53).

Segundo Alves Martins (1996), o modelo interactivo de Rumelhart tem várias etapas, que apresentamos sucintamente:

- a informação é recolhida através do olhar;
- são retiradas as características visuais mais importantes;
- os conhecimentos sintácticos, semânticos, lexicais e ortográficos conduzem a um conjunto de hipóteses;
- as hipóteses são testadas de acordo com os conhecimentos anteriores;
- as hipóteses aceites permitem a interpretação final do texto.

Segundo Alves Martins (1996), os defensores dos modelos interactivos, entendem a leitura como “o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção” (p.41).

1.4 – Contributos para a aprendizagem da leitura

Vários estudos provaram que “o êxito da aprendizagem da leitura está relacionado positivamente com o estímulo intelectual e “literário” dado pela família” (Morais, 1997, p. 166).

Outros estudos, segundo Alves Martins et al (1989), apontam que o contacto com os livros, e especialmente, com livros de histórias com imagens, contribuem para o enriquecimento do imaginário da criança e estimulam a sua curiosidade e o desejo de aprender a ler. Outro dos aspectos focados refere-se ao benefício deste tipo de leitura, feito pelos pais e educadores, que, pelo carácter afectivo, poderão também influenciar a aprendizagem da leitura.

Downing, 1990, chama a atenção para o facto das experiências extra-escolares das crianças poderem ter uma grande influência na aprendizagem da leitura. Este autor refere o trabalho de Clay, na Samoa Ocidental, em que verificou que, nos locais em que “as crianças nativas não gozavam da vantagem da comunicação escrita...”, tinham menor êxito na aprendizagem da leitura. (p.182).

M. Clark (1978), citado por Alves Martins et al, 1989, num estudo desenvolvido a propósito da leitura, concluiu que muitas crianças aprendem a ler sozinhas através da leitura com imagens porque a leitura, deste modo, pode ser antecipável, predizível e específica. Nestes casos, não só a leitura de imagens ajuda a leitura do texto como a leitura do texto influencia a leitura de imagens.

Segundo Alves Martins et al (1989), um dos outros aspectos positivos da leitura de imagens é o contributo destes na aquisição de esquemas narrativos, ou seja, as “imagens isoladas podem conter elementos de uma narrativa (...) e sequências de imagens podem introduzir a criança na dimensão sintagmática, no eixo temporal de uma história” (p.45,46).

Segundo Morais (1997), “ouvir ler em voz alta cria o desejo de ler por si mesmo” (p.163). Este tipo de leitura desenvolve três tipos de funções:

- função cognitiva, porque se adquire outros conhecimentos, possibilita uma troca de experiências com os outros, ajuda a interpretar, organizar e reter melhor a informação e contribui para a elaboração de melhores cenários e esquemas mentais;
- função linguística, porque clarifica relações entre linguagem escrita e falada, nomeadamente a direccionalidade da leitura do texto, da fronteira das palavras; estabelece relações entre palavra escrita e falada através da frequência de letras e sons, das marcas de pontuação, da estrutura do texto e da palavra e permite o parafrasear (dizer de outra maneira);

- função afectiva, pela aproximação com os outros, pelo significado e pela prosódia da leitura.

O contacto com os livros de histórias com imagens possibilita que a criança o folheie várias vezes, que reconstitua a história ouvida, que leia as imagens podendo esta leitura ser sempre diferente da anterior.

Segundo Morais (1997), a repetição da história dá oportunidade à criança de “melhor focalizar a sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações entre signos e a palavra” (p.163).

Gonçalves (1996), considera que este tipo de leitura indirecta (indirecta porque se refere a um conjunto de palavras percebidas visualmente) contribuem para que a criança vá construindo as regras gramaticais e as generalidades do seu uso, passando de uma linguagem implícita constituída, segundo Rebelo et al (1998), por verbalizações rudimentares, para a necessidade de uma linguagem explícita, sintacticamente estruturada.

Embora a imagem e o texto escrito constituam dois sistemas de representação diferentes, a presença do texto acompanhando a imagem provoca algumas reflexões ou “tomadas de consciência”, como diz Alves Martins et al (1989), sobre a especificidade de cada um destes sistemas simbólicos.

Os estudos desenvolvidos por E. Ferreiro e A. Teberosky (1991), que se debruçam sobre a evolução das concepções infantis sobre a leitura e escrita, permitem concluir que, no que se refere à leitura de imagens, as crianças evoluem segundo três níveis:

- 1 - indiferenciação inicial entre imagem e texto: neste período “o desenho mantém uma relação de semelhança com os objectos ou acontecimento aos quais se refere, e a escrita não” (p.64); na leitura de orações, o texto oral prediz o desenho de acordo com o comprimento do escrito;
- 2 - etiqueta do desenho ou hipótese do nome: ao observar a imagem e a legenda, a criança prende-se com o tema central (a palavra), omitindo o artigo (indefinido ou definido) que o precede. Algumas crianças consideram que o escrito está intimamente relacionado com o referente e, por isso, apenas se referem à palavra. Outras já consideram importante as unidades sintagmáticas que estão representadas;
- 3 - as propriedades do texto: neste nível, as crianças já dão atenção às propriedades físicas do texto, como a continuidade e o comprimento ou a diferença entre letras. Na leitura de orações, a criança faz correspondência segundo critérios de tamanho e organização espacial do texto.

Na leitura de orações, estas autoras consideram um quarto nível – a correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentos sonoros: a criança mostra fazer uma análise linguística do enunciado oral e do texto, procurando as unidades componentes de ambos e o modo como estes se relacionam.

Resumindo: na interpretação de textos com imagens, face a uma imagem com uma só palavra na legenda, as crianças geralmente consideram que o que está escrito é a palavra correspondente à imagem; face a uma imagem legendada com uma frase, há vários comportamentos: uns repetem a palavra alusiva à imagem tantas vezes quantas as que a frase tiver; outros fazem corresponder a cada palavra da frase elementos que caracterizam a figura da imagem; outros constroem uma frase alusiva à imagem em que incluem as suas próprias opiniões; e outros ainda, considerando que cada palavra é uma sílaba, fazem corresponder tantas sílabas quanto o número total das palavras da frase.

Segundo Alves Martins et al (1989), a leitura de imagens e o escrito oferecem alguns problemas à criança que ainda não começou a ler porque:

- a imagem representa objectivamente o que a criança sabe/conhece;
- na imagem podem estar presentes todas as mensagens possíveis;
- a imagem permite que a sua leitura se faça sem uma direcionalidade pré-estabelecida, sem ser preciso estar atento à sua ordem;

enquanto que a leitura do texto:

- obedece a uma ordem pré-estabelecida, uni-dimensional, isto é, tem que ser lida pela mesma ordem que foi produzida;
- obedece à linearidade e literalidade da mensagem escrita;
- depende da atenção da criança /leitor à forma escrita;
- exige que a criança reconheça a linguagem escrita como representação da imagem que vê ou da frase que ouve;
- e exige um controlo consciente e explícito do código e uma análise dos índices gráficos da linguagem escrita.

Assim, tudo indica que o contacto com o(s) livro(s) com imagens e textos permite que a criança vá, progressivamente, descobrindo que "...a escrita representa linguagem e que esta se organiza recorrendo a um número limitado de grafemas que constituem unidades mínimas passíveis de reorganizações sequenciais que geram conjuntos significantes diferenciados..." (Alves Martins et al, 1989, p.47).

1.5 – Níveis de Leitura

Segundo Rebelo (1993), alguns autores consideram que há dois níveis de leitura: a elementar e a de compreensão. A leitura elementar é semelhante à do modelo ascendente, assentando no “conhecimento e distinção visual e auditiva rudimentares das letras, no relacionamento destas com os sons que representam a junção de grafemas formando palavras e a pronúncia destas como entidades globais”. Quando a transformação de grafemas em fonemas resultarem automatizadas, permitindo a identificação e o reconhecimento de palavras utilizadas no dia-a-dia da comunicação sem soletração, atinge-se o grau mais elevado. A leitura de compreensão é posterior e complementar à leitura elementar e tem já como objectivos a interpretação e aquisição de conhecimentos do texto lido.(p.44).

Segundo Chall (citado por Alves Martins, 1996) a aprendizagem da leitura desenvolve-se através de quatro períodos:

- período da pré-leitura, que corresponde à fase não escolarizada em que a criança adquire algumas concepções gerais acerca da leitura, como o reconhecimento de palavras etiquetadas presentes no seu meio (por exemplo coca-cola, leite, correio,...) e o reconhecimento do registo escrito e não escrito;
- período da descodificação e recodificação fonológica das palavras, isto é, com base nas palavras reconhecidas no período anterior a criança “descobre”, após análise fonológica, outras palavras;
- período da leitura corrente, fase em que o leitor consegue fazer o tratamento de um número cada vez maior de palavras, permitindo-lhe fazer uma leitura mais rápida;
- período do domínio da técnica de leitura que lhe permite utilizar a leitura para seu prazer.

Taylor e Taylor (citado por Rebelo, 1993) consideram quatro níveis na aprendizagem da leitura que estão interligados e em continuidade:

- reconhecimento de letras e palavras, leitura de frases, leitura de histórias e leitura independente, isto é, que responda aos objectivos pessoais do leitor. (p.46).

Marques (1997) considera apenas três níveis de leitura:

- inicialmente a criança percepção a palavra e a sua leitura é um simples reconhecimento;
- mais tarde há já uma conexão entre a linguagem falada e a escrita;
- começa por fazer uma análise da palavra, identificando primeiro as vogais do seu nome.

O estudo evolutivo das concepções da criança sobre a leitura e escrita levaram Ferreiro e Teberosky (1991) a considerar três níveis de leitura:

- a fase pictográfica, corresponde ao período em que a criança “lê” a imagem, ou seja, não há distinção entre imagem e o registo escrito mas uma “indiferenciação inicial entre imagem e texto” (Alves Martins et al, 1986, p.47);
- a fase pré-silábica, período em que a criança considera que as palavras grandes se referem a objectos grandes;
- a fase fonológica, que segundo Kato (1995), se subdivide em três: a silábica, quando a criança atribui a cada símbolo o valor de uma sílaba; a silábica/alfabética, quando cada símbolo representa uma sílaba ou segmento fonético; a alfabética, quando cada símbolo representa um segmento fonético.

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky revelam também que as crianças têm algumas ideias quanto ao que é ou não passível de leitura. Assim, consideram que:

- não é possível ler nos espaços em branco;
- os números não se podem ler;
- só se podem ler “palavras” com mais de duas letras desiguais.

1.6 - Projecto Pessoal de Leitor

Segundo Rebelo (1990) para ler é necessário o reconhecimento de dois códigos independentes mas complementares: o código grafofonético para a decifração e o código ideográfico para a leitura.

Chauveau et al (1994) considera também que a leitura depende de duas competências: a descodificação, definida como pronúncia de uma sucessão de sílabas, e a compreensão textual, definida como a exploração do texto e as capacidades estratégicas que coordenam os procedimentos e informação variadas (p.47). Segundo este autor, os comportamentos de algumas crianças provam que a descodificação não é a primeira etapa nem o fundamento da compreensão, como afirmam os modelos tradicionais e fónicos. O futuro leitor não pode chegar ao saber mínimo se não souber já descodificar. Assim, o saber ler resulta como a síntese de duas capacidades: uma especializada no tratamento das formas escritas e outra no tratamento de textos escritos.

As diferentes teorias parecem ser, segundo Gonçalves (1996), mais aparentes que reais. Uns consideram que a aprendizagem da leitura necessita de alguns pré-requisitos (posição defendida, entre outros, por Lentin), outros consideram que a aprendizagem da leitura é tanto mais fácil quanto mais cedo esta for iniciada (como advoga nomeadamente Cohen).

Tal como vários autores referem também Gonçalves (1996), considera que as dificuldades de aprendizagem de muitas crianças enraízam no próprio conceito de leitura.

Smith (1999) afirma que se as crianças não aprenderem a finalidade da leitura, o “acto de aprender a ler” resulta numa ansiedade que se traduz pelo medo de não responder às expectativas do professor e interfere no desenvolvimento da capacidade de leitura em si (p.49).

Chauveau et al (1994) considera que a aprendizagem da leitura está mais relacionada com o projecto pessoal do leitor do que com o exercício de competências de leitura. Ou seja, o projecto pessoal do leitor engloba os motivos e as finalidades que o levam a desejar “querer ler”. Os motivos e as finalidades dependem do contacto que o leitor tem com a leitura antes de iniciar a aprendizagem formal (escolaridade). Através desse contacto o futuro leitor foi predizendo alguns aspectos do código oral e escrito.

2 – Concepções da escrita

Segundo Niza (1998) foi a partir dos anos setenta que a psicolinguística anglosaxónica e os estudos da psicologia genética se debruçaram “de forma mais sistemática para o sistema de escrita” (p.11).

Segundo Y. Goodman (1995), foi nesta época, que os investigadores de diversas áreas científicas começaram a analisar com mais propriedade “a variedade de conceitos, explícitos e implícitos, das crianças sobre a natureza dos sistemas de escrita e leitura...” (p.12).

A psicogénese do desenvolvimento da linguagem escrita, assente na teoria piagetiana, procuraram conhecer “as hipóteses formuladas pelas crianças sobre a língua escrita” (Goodman, 1995, p.16).

Com base na metodologia das investigações realizadas por Ferreiro (1987), outros investigadores procuraram conhecer as concepções sobre a língua escrita das crianças dos seus países, nomeadamente: Pontecorvo e Zucchermaglio (1990) em Itália, Teberosky (1990) em Espanha, Landsmann (1990) em Israel e Grossi (1995) no Brasil, provando que “as diferenças de língua não se constituíram em obstáculo para a aplicação das ideias básicas numa área tão dependente da língua com a alfabetização” (E. Ferreiro, 1995, p.22).

Outros estudos, partindo também desta perspectiva piagetiana, introduziram uma perspectiva vigotsquiana, pelo que no estudo da evolução das concepções se tenta “desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-

histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar” (Vygotsky, 1988, citado por Niza, 1998, p.12). Estão nessa linha os estudos de Alves Martins (1990), Besse (1990), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1988), S.Fijalkow e E.Fijalkow (1991).

No mundo actual, a criança cresce num mundo gráfico, rodeada por desenhos e por diversos signos. Desde tenra idade que o contacto com o material impresso e a proximidade com o lápis e o papel, vão propiciando que a criança faça diversos registos, numa tentativa de imitar o escrito. Mas, como refere Ferreiro et al (1991) “imitar o acto de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”(p.181). Um dos grandes “passos” da linguagem escrita acontece quando a criança dá um sentido aos registos escritos que fez.

O contacto com os registos escritos e a vontade, natural e constante, da criança para a representação gráfica, fazem com que, mesmo antes da aprendizagem formal da leitura e escrita, a criança seja confrontada com problemas do registo escrito das suas intenções e construa hipóteses de resolução.

Segundo Barbeiro (1999) nas sociedades alfabetizadas a relação com a escrita começa antes da escolarização formal, mas a aprendizagem sistemática é feita, geralmente, em situação de escolarização formal. (p.11).

Como vários autores provaram, o contacto com os livros, a leitura de histórias e a leitura de imagens contribuem para que a criança se vá apropriando das características da linguagem oral e a sua correspondência com o escrito. Segundo Goodman (1995), os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, nos anos vinte e trinta, por Gesell e Ilg, já referiam a importância do manuseio dos livros para a aprendizagem da escrita.

Segundo Alves Martins et al (1997) as práticas familiares, no domínio da escrita, e os contactos com a linguagem oral e escrita no Jardim de Infância, contribuem para uma construção do sentido da aprendizagem da linguagem escrita, ou seja contribuem para a “construção do projecto pessoal do leitor/escritor” (p.22). Segundo Well (1981, 1985), citado por Alves Martins et al (1997), pela leitura de histórias, a criança vai “apropriando informalmente todo um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações” (p.22).

Para Barbeiro (1999), o conhecimento da escrita começa por um conhecimento empírico, inconsciente e automático, num período da descoberta, período este que surge pelo contacto com os registos escritos. Só mais tarde, num período de aprendizagem, surge um conhecimento reflectido, em que de forma consciente a criança reflecte sobre a linguagem oral e sua representação, mobilizando “de forma exigente os conhecimentos linguísticos do sujeito” (p.11).

2.1– Estudos sobre as concepções das crianças

Alves Martins (1996) refere algumas das diferentes metodologias utilizadas por diversos autores para conhecer as concepções sobre a presença da escrita no meio ambiente, nomeadamente:

- foram usadas entrevistas, por exemplo por Reid (1966) e Ferreiro et al (1991), para conhecer as utilizações funcionais da leitura e escrita e as ideias das crianças acerca dos diversos aspectos relacionados com a leitura e escrita (p. 106).
- Foram apresentados materiais, uns só com imagens, outros só com escrita, outros com números, diversas palavras, não-palavras e pseudo-palavras para conhecer as hipóteses da criança sobre o que pode ou não ser lido (aplicado por Alves Martins, 1989 e Ferreiro et al, 1980).
- Para avaliar os conhecimentos das crianças sobre a direccionalidade da leitura/escrita, fronteiras das palavras, diferenças entre letras, números, palavras, frases, linhas, sinais de pontuação, foram aplicados, individualmente ou em conjunto, testes de linguagem técnica e da escrita por Fijalkow em 1993 e Alves Martins, 1996.

Estes estudos permitiram concluir, nomeadamente, que:

- aos 5 anos, um grande número de crianças ainda tem dificuldade em estabelecer uma correspondência entre leitura e escrita;
- uma das hipóteses para a leitura silenciosa é que esta não era considerada pelas crianças como leitura porque não era audível;
- Um grande número de crianças na fase pré-escolar confunde letra com palavra, frase com linha.

2.2 – Concepção sobre a relação entre a linguagem escrita e oral

Luria (1983), citado por Alves Martins, 1996, refere quatro níveis quanto à concepção sobre as relações entre linguagem escrita e oral. Considera como 1º nível, também chamado de nível pré-instrumental, as crianças que ainda não estabeleceram relações entre a linguagem escrita e oral, isto é, quando é pedido à criança que escreva uma determinada frase, ela faz uma garatuja, muitas vezes mesmo antes de ouvir a frase, ou tenta imitar a escrita do adulto. Ferreiro et al (1991) refere que as primeiras tentativas de escrita podem surgir como traços ondulados contínuos, imitando a escrita cursiva do adulto.

No segundo nível, nível intermédio, as crianças produzem também garatuja mas, quando lhes é pedido que leiam o que escreveram utilizam as marcas gráficas produzidas associando a cada uma segmentos da linguagem oral, o que não acontece no nível anterior.

No terceiro nível, as crianças transformam um sinal primário num sinal- símbolo, que usam para representar a frase/palavra ouvida. Neste nível, o sinal-símbolo pode ser uma garatuja curta, para as palavras, ou uma garatuja comprida para representar as frases. Neste caso trata-se de uma escrita pictográfica.

No quarto nível, escrita pictográfica avançada, a criança representa o objecto pretendido substituindo-o por outro que lhe esteja associado, ou o todo por uma das suas partes.

Besse (1989), citado por Alves Martins 1996, para avaliar as concepções das crianças, utilizou uma metodologia idêntica à de Ferreiro, mas pediu às crianças que assinalassem com o dedo e verbalizassem o que tinham escrito. Depois de analisar o tipo de respostas obtidas e o modo como se manifestaram, formou cinco grupos:

- 1- dos que não responderam ou escreveram, o que Ferreiro não tinha considerado;
- 2- dos que representaram a escrita com um traço diferente do desenho mas que não leram o que escreveram (produção escrita sem conservação do oral);
- 3- dos que representaram a escrita com um traço relativo à duração da cadeia sonora (ajustamento do escrito ao oral);
- 4- dos que representaram segundo a análise fónica do enunciado (análise fonética);
- 5- dos que representaram a sucessão dos sons da cadeia oral (escritas alfabéticas).

Os diferentes trabalhos permitem estabelecer algumas etapas evolutivas das concepções infantis sobre a escrita.

2.3 – Concepções Infantis sobre a Escrita

Segundo Alves Martins et al (1997), algumas das concepções infantis consideram que:

- a linguagem escrita é uma forma de representar a realidade;
- a linguagem escrita não representa a linguagem oral;
- a escrita representa os objectos, as pessoas, os animais, mas não representa a designação dos objectos, das pessoas,...;
- as palavras que reenviam para objectos pequenos têm menos letras;
- as palavras que reenviam para objectos grandes têm mais letras;
- consideram que o nome é indissociado a cada pessoa e, por isso, não conseguem escrever o nome de uma pessoa que tenha o mesmo nome que ela própria;

- “escrevem” de acordo não só com o tamanho do objecto mas também segundo a sua importância;
- não fazem correspondência entre letras espacialmente ordenadas com sons temporalmente ordenados;
- a ordenação é-lhes indiferente desde que considerem que estão lá as letras e as palavras todas que disse;
- não consideram a linearidade da linguagem escrita;
- fazem uma leitura literal, isto é, consideram que só se pode ler o que estiver realmente escrito.

As concepções sobre a linguagem escrita poderão assim, ser apresentadas segundo etapas. Segundo o Caderno I do Ministerio de Educación y Ciencia, 1995, as etapas da escrita são:

1. Desenho – a criança nesta etapa acredita que escrever é o mesmo que desenhar. Por isto a sua “escrita” distribui-se pela folha sem qualquer critério;
2. Garatuja primitiva – nesta etapa aparecem signos que não são desenhos nem as letras convencionais mas os registos assemelham-se a letras e aparecem, geralmente, numa parte da folha;
3. Letras e Números – nesta etapa a criança já se apercebeu que a escrita tem signos especiais, por isso utiliza letras e números indistintamente. No entanto, o número e o tamanho variam segundo a sua vontade, mas apresentam-se segundo uma linha horizontal, o que é um conhecimento importante para o nosso tipo de escrita;
4. Escritas sem controlo de quantidade - algumas crianças utilizam uma grande quantidade de signos semelhantes a letras e números, outras apenas representam a linguagem oral por uma linha;
5. Escritas fixas – à medida que vão controlando os signos, as crianças começam por escrever o mesmo conjunto de signos para representar qualquer coisa, real ou imaginária;
6. Escritas diferenciadas – quando a criança escreve palavras largas e curtas, com letras grandes e pequenas e justificam o seu uso indicando como critérios de diferenciação:
 - - o tamanho do objecto (muitas letras para um objecto grande e poucas letras para um objecto pequeno);
 - - o plural é registado escrevendo tantas vezes a palavra-singular quantas vezes o objecto estiver representado na imagem;
 - - mantém o mesmo número de letras mas vai trocando a ordem das letras;
 - - aumenta o número de letras à medida que vai escrevendo.

7. Escritas silábicas – quando as crianças se apercebem que a escrita não é apenas uma representação ideográfica, começam a ter atenção ao aspecto sonoro, iniciando uma escrita silábica em que representam uma letra para cada sílaba. Geralmente, nesta etapa, usam as vogais para a representação da sílaba. O uso de vogais e a análise que vai fazendo da escrita criam-lhe alguns problemas, nomeadamente para a escrita de:
- - monossílabos – a presença dos monossílabos provoca um conflito nas suas concepções porque acredita(va) que só se podia ler palavras com, pelo menos, três letras desiguais. Face a este problema tenta várias vias: reduplica o som ouvido e ao som predominante acrescenta outra letra das que já conhece,... tenta tudo para que a letra não se escreva sozinha;
 - - quando regista vogais que se encontram incluídas noutras palavras,... até que descobre que o uso de uma consoante apazigua o conflito anterior; por vezes quando descobre a consoante, começa a escrever as palavras usando apenas as consoantes. “A conquista silábica é irreversível” (p.39).
8. Escritas silábico-alfabéticas – quando a criança descobre que a sílaba se pode escrever usando a vogal e a consoante, os seus registos tornam-se semelhantes às palavras correctas.

Alves Martins et al (1997) refere que quando as crianças descobrem que os sons têm uma representação convencional, começam a fonetizar a escrita. Esta autora, nas etapas evolutivas da escrita, inclui também a escrita alfabética que corresponde à representação escrita de todos os fonemas constituintes das palavras.

Kato, 1995, considera que o facto da escrita portuguesa não manter “uma biunivocidade perfeita entre som e grafema” (p.15) dificulta a aprendizagem da leitura /escrita dos aprendizes.

Com base na ortografia portuguesa e na escrita produzida por recém-alfabetizados, Lemle (citado por Kato, 1995, p.15), estabeleceu 4 hipóteses para a produção de escrita: (a) - hipótese fonética; (b) - hipótese de que há arbitrariedade no sistema ortográfico; (c) - hipótese da existência de regularidades contextuais entre fala e escrita; (d) - hipótese da existência de regularidades morfológicas.

Ao tentar resolver os seus conflitos, a criança inicia um processo de reflexão sobre a escrita, desenvolvendo a sua consciência fonológica, processo que será fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita.

Capítulo 3 – Consciência fonológica

1 – A Consciência fonológica

Tomando como referência a linha evolutiva da linguagem, verificamos que desde o nascimento, a criança se encontra rodeada por uma diversidade de sons, entre eles os que são produzidos pela voz humana. Uma das suas primeiras capacidades manifesta-se na localização da fonte sonora, distinguindo com apenas 1 ou 2 semanas os sons da linguagem dos outros sons.

Segundo Cary (citada por Alves Martins, 1996), a percepção e a compreensão da fala implicam uma análise extremamente rápida, inconsciente e automática a qual tem por objectivo identificar unidades linguísticas a partir da onda sonora (p.78).

Assim, a percepção auditiva, entendida como a detecção de sinais acústicos e o reconhecimento das suas características quanto à frequência e intensidade de sons, é um dos primeiros passos na cadeia do processamento da fala.

O desenvolvimento da produção de sons na criança desenrola-se segundo a maturação biológica, considerado geneticamente determinado e com carácter universal.

Segundo Sim-Sim (1998), a criança através das experiências iniciadas com o palreio e com a produção de sons vegetativos (como a tosse e os espirros) vai adquirindo um maior domínio da articulação, automatizando este processo.

Por um lado, a criança vai, progressivamente, dominando melhor a articulação com vista à produção de sons da fala, que se distinguem pelo ponto de articulação e pela intervenção dos órgãos fonadores (língua, faringe, cordas vocais,...). Por outro, vai desenvolvendo a sua *sensibilidade linguística*, nomeadamente em termos da entoação, prosódia, fonémica e compreensão de sequências fonológicas em contexto, até à discriminação de sons da língua materna por volta dos três anos.

Por volta dos 3/4 anos, a criança manifesta já uma sensibilidade linguística às regras fonológicas quando corrige os erros que produz ou que os outros produzem.

Lentin (1990) considera que neste período de grande desenvolvimento, porque a criança tem acesso a uma linguagem extensa e faz uma reflexão sobre a língua, descobrindo intuitivamente irregularidades da linguagem, as suas produções vão sendo cada vez mais ricas.

Para Rebelo (1990, 1998), quando a criança inicia a aprendizagem formal, ela exprime-se, geralmente, de forma correcta e compreende as mensagens que lhe são dirigidas, mas apenas conhece o aspecto acústico da linguagem. No entanto, “a linguagem oral e a escrita

são dois sistemas que têm em comum o mesmo léxico e a mesma sintaxe...” mas são utilizados de maneiras diferentes. “A fala-audição tem um sistema fonológico, a leitura-escrita um sistema ortográfico”(p.91).

Segundo Rebelo (1990) o estudo do sistema português poderá ser analisado segundo a

- articulação, isto é, de acordo com o ponto onde os fonemas são emitidos, estes poderão ser surdos ou sonoros;
- acústica, isto é, de acordo com a vibração harmónica ou inarmónica dos aspectos da produção e da modulação, estas poderão ser representadas por ciclos de segundo (cps) ou por Hertz (Hz).

Em função destes aspectos, a fonética perceptiva define as características acústicas dos fonemas. Estes poderão ser mais audíveis (as vogais), menos audíveis (consoantes fricativas) e na mediação de uma pequena zona de transição encontram-se as consoantes oclusivas. A duração e intensidade dos fonemas dependem da posição em que se encontram.

Para analisar sílabas, palavras e frases, Rebelo (1990) considera importante a fonética combinatória porque a estrutura acústica é fundamental na aprendizagem da língua oral e porque o agrupamento de fonemas é específico a cada língua. Uma vez que a associação de palavras na cadeia falada se faz de modo contínuo, o conhecimento fonológico e o das estruturas silábicas são fundamentais para a segmentação do contínuo sonoro e a posterior aprendizagem da leitura num sistema alfabético.

No sentido de estimular o desenvolvimento de alguma destas capacidades, Rebelo (1990), considera de grande utilidade que a nível oral e escrito se identifiquem e reconheçam palavras, que se analisem foneticamente algumas palavras quanto à posição de sílabas e fonemas, que se identifiquem sílabas ou fonemas iguais em palavras diferentes, que se memorize um certo número de palavras escritas e que se faça uma correspondência entre o som e a grafia de palavras já conhecidas.

Segundo Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da linguagem pode ser analisado “tendo por base o conhecimento intuitivo da língua materna” permitindo que a criança, torne, progressivamente, consciente e explícito esse conhecimento. Por isto esta autora considera que o desenvolvimento da linguagem se inicia “por uma espécie de sensibilidade linguística...” inconsciente e que vai evoluindo até à “... explicitação das regras e dos aspectos formais que regulam o sistema linguístico” (p.213).

Neste período, ainda segundo Sim-Sim (1998), quando a criança se torna capaz de distanciar e manipular a língua fora de um contexto comunicativo, passa a um nível de consciência linguística que lhe permite julgar, isolar e identificar unidades do discurso. Este nível poderá ser verificado, no início da escolaridade, pelo interesse manifestado pelas crianças por rimas, invenção de palavras e jogos de linguagem.

Poderemos entender que o conhecimento da linguagem depende da prática e do uso feito pela criança e que este conhecimento vai evoluindo à medida que esta cresce linguisticamente.

O *crescimento linguístico*, resultado nomeadamente das interações e do maior domínio implícito da linguagem exige o uso de estratégias e processos (metaprocessos) de nível superior que dependem da maturação biológica e cognitiva da criança. O desenvolvimento destes processos vai propiciar uma **consciência fonológica**, isto é, vai permitir que a criança reconheça e analise "... de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua" (Sim-Sim, 1998, p.225).

Para Gombert (1990) a consciência fonológica é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e a capacidade de as manipular. Este autor identifica dois tipos de comportamentos no processo de análise e que estão de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança:

- os *comportamentos epifonológicos*, que correspondem ao conhecimento inconsciente que, a partir dos três anos, a criança vai adquirindo através da experiência linguística, sobre certos aspectos do sistema de sons da língua o que lhe permite organizar os segmentos fonológicos;
- os *comportamentos metafonológicos*, que se manifestam a partir dos 5 anos e correspondem à capacidade de prestar atenção às propriedades formais da linguagem (palavras, sílabas, fonemas) sem ter em conta a sua significação.

Gombert considera ainda que a consciência metafonológica não pode ser testada se não pelas discriminações reflectidas no meio do sistema fonológico da língua.(p.34).

Segundo Castro Pinto (1994), a consciência fonológica /fonética e a consciência linguística mais ampla estão ligadas ao conhecimento implícito e explícito das estruturas da língua (gramática) (p.23). Esta autora considera como conhecimento explícito a capacidade de manipular os objectos linguísticos e a análise das estruturas morfológicas das palavras; e como conhecimento implícito o conhecimento inconsciente, automático, subjacente ao uso da linguagem falada.

Na consciência fonológica estão implícitos determinados processos que são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento. Assim, como os processos de análise linguística exigem conexões mais elaboradas a nível do pensamento, como processos de nível superior ou *metaprocessos*, possibilitam uma consciencialização e controlo do processamento e tratamento da informação linguística. Entre os metaprocessos está incluída a *metamemória* (processo de conhecimento que se tem sobre qualquer aspecto da memória: episódica, semântica, recordação e esquecimento) (Sim-Sim, 1998, p.219).

Na década de 70, Flavell (1976) (citado por Sim-Sim, 1998) introduziu o termo de *metacognição* referindo-se ao conhecimento e controlo dos processos e produtos cognitivos. A metacognição é composta, segundo Barbeiro (1999), de três vertentes:

- a pessoa, que desenvolve o conhecimento e a consciência;
- a tarefa, que propõe um desafio face ao qual o sujeito desenvolve o conhecimento e a consciência;
- a estratégia, é a forma como esse conhecimento e consciência possibilita a realização da tarefa e doa objectivos pretendidos. (p.27).

Paris et alii (1983), citado por Barbeiro, referem-se a estas três vertentes como declarativo (auto consciência do sujeito sobre o assunto), processual (forma de realização desse conhecimento) e contextual (uso e aplicação da estratégia adoptada).

Ao conhecimento que se tem do acto de conhecer chama-se *conhecimento metacognitivo*. Um dos aspectos deste tipo de conhecimento refere-se à linguagem pelo que se chama *metalinguagem* ou *metalinguística*.

Neste sentido, Sim-Sim (1998) considera que o nível superior do conhecimento sobre a linguagem (metalinguagem ou metalinguístico) requer o desenvolvimento de processos conscientes ou passíveis de consciencializar por parte do sujeito como a metacognição e a metamemória.

A metalinguagem manifesta-se em vários níveis de desenvolvimento, desde:

- a *sensibilidade linguística*, que corresponde ao conhecimento espontâneo da linguagem, com um domínio implícito e inconsciente das regras linguísticas;
- a *consciência linguística*, que surge depois da sensibilidade linguística, permite julgar, isolar e identificar unidades do discurso;
- e o último nível do desenvolvimento da linguagem é o *conhecimento metalinguístico*, ou seja, é um conhecimento voluntário, “reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua” (Sim-Sim, 1998, p.220).

Para Gombert (1990) o conceito metalinguístico, enquanto subdomínio da metacognição, é a possibilidade de reflectir sobre a linguagem oral.

O conhecimento metalinguístico é o resultado do desenvolvimento dos processos metacognitivos, e estão geralmente relacionados com a instrução formal. (Sim-Sim, 1998).

No que se refere ao aparecimento da consciência metalinguística, alguns autores citados por Barbeiro (1999), têm diferentes opiniões: uns consideram que esta está relacionada (i) com o processo de aquisição da linguagem; (ii) outros consideram que a consciência metalinguística se relaciona com o início da escolarização formal; (iii) para outros a consciência metalinguística desenvolve-se com a integração na escolarização formal.

Para Gombert (1990) o aparecimento da consciência metalinguística é uma regulação automática da linguagem, visível através das manifestações epilinguísticas.

Para Clark (1978), citado por Barbeiro 1999, a reflexão acerca das propriedades da linguagem acompanham a sua própria aquisição, verificadas por correcções espontâneas, a que se refere também, nomeadamente Lentin (1990), quando considera a descoberta intuitiva das irregularidades da linguagem acontece a partir dos 3 anos.

Para Tunmer e Herriman (1984), citado por Barbeiro 1999, o desenvolvimento da consciência metalinguística está directamente ligada à fase de desenvolvimento cognitivo, correspondendo segundo a perspectiva de Piaget, ao estágio das operações concretas. Estes autores baseiam-se neste factor por consideram que para o aparecimento da consciência metalinguística é necessário que haja uma “descentração” da frase do seu conteúdo, da palavra e do seu referente, para que o sujeito possa incidir nas características estruturais.

Taylor e Taylor e Valtin (1984), citados por Barbeiro 1999, relacionam o desenvolvimento da consciência metalinguística com a aprendizagem formal da leitura. Mas Titone (1988), citado por Barbeiro 1999, considera que a consciência linguística surge antes da escolarização formal mas que a consciência metalinguística aparece apenas com a integração na escolarização formal, por volta dos 12/13 anos, encontrando-se assim relacionada com o aspecto metacognitivo da instrução, em especial da leitura e da gramática.

Para o desenvolvimento metalinguístico, segundo Brown e Campione (1981) e Brown et alii (1986), citados por Barbeiro 1999, p. 31, há três tipos de treino de estratégias:

- treino cego, que é o uso de uma estratégia sem que o sujeito tenha compreendido o significado da actividade;

- treino informado, através da explicação dada ao sujeito quanto ao uso da estratégia e do significado da actividade;
- treino auto-controlado, que é não só a explicação quanto ao uso da estratégia mas também quanto ao emprego, regulação, identificação e avaliação dessa estratégia.

Porém, as capacidades metalinguísticas apenas se manifestam quando a criança tem já um domínio razoável da linguagem, desenvolvida em contexto comunicativo.

Content (1985), citado por Gombert (1990), distingue a capacidade de analisar explicitamente a palavra nos seus componentes fonológicos, dos processos de análise não-conscientes e automáticos que se desenvolvem nas actividades habituais de percepção e de compreensão da linguagem. Para ele, uma coisa é Ter em atenção as unidades fonológicas variáveis, outra coisa é fazer a decomposição de uma palavra em segmentos isoláveis: sílabas e fonemas. (p.30).

Alves Martins (1996) refere-se às capacidades metalinguísticas como um subdomínio da metacognição (uma vez que este se refere ao conhecimento de nível superior do controlo dos processos e produtos cognitivos que dizem respeito ao uso da linguagem), capacidades que permitem reflectir sobre a linguagem. Esta autora indica quatro categorias principais para as capacidades metalinguísticas:

- consciência fonológica;
- consciência da palavra;
- consciência sintáctica;
- e consciência pragmática.

Diversos autores, nomeadamente Gombert, 1990 e Goswami et al., 1990, citado por Alves Martins (1996), referem que a consciência fonológica pode ser observada através de 3 dimensões:

- pela consciência silábica,
- pela consciência fonológica e
- pela consciência das unidades intra-silábicas.

Morais, Alegria, Content (1985), citados por Alves Martins (1996), concluíram que as capacidades de análise fonológica não eram uma simples consequência do crescimento cognitivo e por isso necessitavam de exercícios que chamassem à atenção para as unidades segmentais da fala.

Segundo estudos de Silva (1996), estas competências podem ser avaliadas e desenvolvidas com crianças de idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos), antes da aprendizagem formal da leitura.

Alves Martins (1996) refere várias tarefas experimentadas por diversos autores para avaliar a consciência fonológica, com crianças dos 3 aos 6/7 anos:

- contagem das sílabas através de batimentos (na mesa) ou de colocação de cartões ou piões por cada sílaba;
- classificação de palavras segundo um critério fonético ou silábico;
- segmentação de palavras em sílabas ou fones;
- identificação de palavras por recomposição das sílabas ou fones ouvidas isoladamente;
- eliminar, acrescentar ou manipular sílabas no início, fim ou no meio das palavras.

1.1 - Consciência fonémica/ consciência silábica

As investigações feitas pelos diversos autores mencionados por Alves Martins (1996) e Silva (1996) sobre *consciência fonémica* (fonemas), uma das dimensões da consciência fonológica, dão a entender que o desenvolvimento da consciência fonémica está relacionado com a aprendizagem da leitura num sistema alfabético. Por isto, os trabalhos indicam um maior sucesso da consciência fonémica quando a criança já iniciou a aprendizagem da leitura, embora a leitura não seja a única forma para o seu desenvolvimento.

Numa das investigações feitas sobre a problemática da *consciência fonémica*, verificou-se que adultos iletrados não revelavam ter consciência dos fonemas. Esta competência parece estar, assim, apenas presente naqueles que aprenderam a ler.

Gombert (1990), chama a atenção para o facto da discriminação de sons linguísticos e do conhecimento fonémico serem independentes embora o primeiro seja um pré-requisito do segundo. Por isto, uma discriminação funcional entre dois sons linguísticos não implica uma identificação consciente da diferença fonológica existente entre esses sons. (p.33).

Numa das investigações feita em Inglaterra, mencionada por Morais (1997), para avaliar a consciência fonémica, formaram-se quatro grupos com crianças de 7 anos e cada grupo esteve sujeito a uma prestação diferente. Apenas num destes grupos a aprendizagem da leitura se fez sem qualquer intervenção (chamado de grupo de controle); os outros três grupos estiveram sujeitos a um programa adicional que consistia:

- ou no treino fonológico (relativo à rima, sílaba e fonema);
- ou num treino fonológico menos intensivo com actividades de aplicação de

correspondências (grupo de fonologia e leitura);

- ou apenas na insistência da leitura e escrita sem referência à fonologia.

No final deste programa verificou-se que apenas o grupo sujeito ao treino fonológico menos intenso (grupo fonologia e leitura) apresentou progressos no domínio da leitura de pseudo-palavras, palavras e na compreensão de textos.

Dos vários trabalhos realizados permitem avançar, segundo Moraes (1997), que “o treino na análise da fala em fonemas é pouco eficaz se não se tornar explícita a sua relação com os signos escritos”. (p. 170). Outra das conclusões é que “ a consciência fonémica e o conhecimento do código alfabético surgem em conjunto “(p.169) , isto é, são competências que se influenciam e se reforçam mutuamente contribuindo para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Sim-Sim (1998), para avaliar e desenvolver as capacidades fonémicas, visando “a concienzialização da fala e o reconhecimento das unidades constituintes do produto verbal”, existem dois processos: a segmentação, a reconstrução segmental incluindo a manipulação de fonemas e sílabas.

Segmentar obriga a um distanciamento e a uma análise da mensagem ouvida, de forma a identificar os segmentos do discurso e a poder isolá-los do resto da sequência. (Sim-Sim, 1998).

A reconstrução segmental, o segundo processo que permite avaliar e desenvolver a consciência fonémica, é um processo inverso à segmentação, isto é, é a construção da frase com as palavras ouvidas ou a identificação da palavra através da associação de sílabas ou de fonemas.

A reconstrução e a segmentação silábica parecem ser acessíveis a crianças desde os 4 anos. No entanto, a segmentação de monossílabos e de palavras constituídas por mais de três sílabas oferecem dificuldade às crianças mais pequenas. Mas a reconstrução silábica é mais fácil que a segmentação “devido ao processo mnésico de acesso ao significado” (Sim-Sim, 1998, p.231).

A manipulação de sílabas, que consiste no controlo consciente de sílabas com sons idênticos enquanto unidades silábicas isoladas ou na sua omissão do conjunto das sílabas que formam a palavra, parece ser mais difícil que a simples segmentação silábica.

A segmentação fonémica é um processo mais difícil que a segmentação lexical e o seu domínio é mais tardio. Deste modo, a manipulação de fonemas apresenta-se como uma tarefa difícil para crianças no início da aprendizagem da leitura, assim como para adultos analfabetos, porque exige que se analise o segmento só em termos de som, sem significado “físico”.

Os trabalhos realizados por Sim-Sim (1997, 1998) mostram que a reconstrução fonémica apresenta uma dificuldade média para as crianças de 6 anos, em início da aprendizagem da leitura, mas revela-se uma actividade muito fácil para as crianças de 9 anos que já estejam num processo de leitura. Estes resultados, provavelmente, demonstram que a consciência fonémica não é um pré-requisito para a leitura, mas que ambas usufruem dos conhecimentos um da outras, ou como diz Sim-Sim (1997), “a aprendizagem da leitura é afectada pela consciência silábica que a deve preceder e, por sua vez, a aprendizagem da leitura realimenta a consciência fonémica” (p.25).

Algumas das experiências que testaram a consciência silábica e fonémica de crianças entre os 6 e 12 anos, que foram feitas por Rosner e Simon (1971), citados por Alves Martins (1996), incidiam na supressão silábica no início, no meio ou no fim da palavra. Com estes trabalhos verificou-se que as crianças de 6 anos tiveram mais sucesso na supressão da sílaba final (80%), só metade destas crianças conseguiram suprimir a sílaba inicial e nenhuma conseguiu suprimir a sílaba do meio.

A consciência fonémica foi também testada por uma tarefa de supressão fonémica da consoante inicial, final e do meio da palavra. Verificou-se que, aos 6 anos, apenas a supressão da consoante inicial foi conseguida por um número reduzido de crianças (20%) e a supressão no final e no meio não foi feita por nenhuma destas crianças.

Após estas experiências, os autores concluíram que, para as crianças de 6 anos, a supressão final (quer da sílaba ou do fonema) é mais fácil do que a supressão inicial.

Outros autores, nomeadamente Liberman, Shankweiler, Fisher e Carter (1974), citados por Alves Martins, 1996, procederam à análise da consciência fonémica e silábica, com crianças dos 4 aos 6 anos, através de batimentos na mesa ou correspondência de objectos ao número de sílabas ou de fonemas das palavras ouvidas. Mais tarde estes resultados foram confirmados por Treiman concluindo que a divisão das palavras em sílabas é mais fácil que a divisão em fonemas.

Sim-Sim (1998) é de opinião que “a identificação da última sílaba com vista à rima parece colocar menos dificuldade às crianças do que a identificação da primeira sílaba; por outro

lado, o isolamento e a procura de palavras com sílabas idênticas torna-se mais difícil que a mera segmentação silábica” (p.252).

Os vários trabalhos parecem provar que a consciência silábica é mais precoce que a consciência fonémica porque a sílaba tem uma base física simples que permite identificar a palavra.

I.Lieberman (1972) foi uma das primeiras investigadoras a debruçar-se sobre o estudo da capacidade das crianças pequenas na análise consciente dos segmentos da fala . Com esse trabalho demonstrou que as crianças antes de iniciarem a aprendizagem da leitura têm dificuldade em segmentar as palavras nos seus elementos constituintes, principalmente ao nível da segmentação fonética, por estas implicarem “a consciência de unidades intrinsecamente abstractas e (...) serem uma competência altamente complexa”. (Alves Martins e Silva, 1999, p.51).

1.2 - Consciência intra-silábica

A consciência intra-silábica é outro dos aspectos da consciência fonológica. A consciência intra- silábica define-se como a capacidade de identificar e manipular, de modo consciente, as divisões no interior da sílaba, maiores que os fonemas.

Treiman (1992, citado por Alves Martins, 1996) considera que há um nível intermédio da consciência fonológica que é o *ataque* e a *rima*. O *ataque* corresponde à consoante ou consoantes no início da palavra e a *rima* corresponde ao final da palavra. Esta autora considera que “a capacidade de segmentar as palavras em fonemas é antecedida pela capacidade de analisar as sílabas em ataque e rima” (Silva, 1996, p.554).

Nos trabalhos realizados por Treiman com crianças de 8 anos e com adultos, as tarefas consistiam basicamente em substituir fonemas a uma palavra conservando o ataque e a rima, ou alterando fonemas que quebravam a rima e o ataque. Após estas experiências verificou que os resultados melhores correspondiam às tarefas em que a rima e o ataque tinham sido conservados.

Nos trabalhos realizados por Treiman e Zukoviski (1992), citado por Silva, 1996, com crianças de idade pré-escolar, sobre a classificação de palavras segundo o critério do ataque/rima, verificou que estas crianças tinham mais sucesso na classificação de palavras em que:

- o ataque correspondia à sílaba (inicial ou final);
- o ataque ou a rima incluíam duas consoantes da palavra de origem;

e menos sucesso quando o ataque/rima das palavras apenas partilhavam o fonema inicial ou final.

Outros autores como Kirtley, Bryant, Maclean e Bradley (1989), citados por Alves Martins, 1996, experimentaram fazer uma classificação com palavras em que manipulavam as diferenças entre as palavras de modo a que em algumas coincidissem com a divisão ataque/rima e noutras a quebrassem. Verificaram que as crianças de 5 anos faziam uma classificação com sucesso nas palavras que tinham por base o ataque e tiveram dificuldade em classificar as palavras que quebravam a rima. (p.83).

Segundo Alves Martins (1996), o trabalho desenvolvido por vários autores sobre o ataque /rima parecem pôr em causa a ideia que, antes da consciência fonémica há um período em que as crianças, embora tenham consciência das unidades inter silábicas, não conseguem analisar os fonemas. No entanto, parece ser “provável que as crianças passem por um período de transição durante o qual se apoiam em pistas articulatórias como estratégia inicial para subdividir sílabas em unidades mais pequenas” (p.81,82).

Morais (1997) considera que as crianças fazem um reconhecimento mais rápido das palavras quando o grupo de letras que corresponde a rima tem uma frequência elevada na língua escrita. (p.184).

Para Becky e Linnea, duas investigadoras americanas citadas por Moraes (1997), a estrutura intersilábica em termos de ataque e de rima, constitui uma unidade de acesso mais imediato e mais fácil que os fonemas.

Pelos dados sobre a consciência fonológica conhecidos até agora poder-se-á concluir que, como diz Silva (1996), “a consciência fonológica não é uma capacidade homogénea, existindo pelo menos três modalidades de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonológica e a consciência das unidades intra-silábicas” (p.555).

1.3 - Relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura

Porque a Língua Portuguesa é um sistema alfabético, o acto de ler exige que a criança tenha algum conhecimento explícito da estrutura fonética da fala e que tenha consciência que a linguagem oral engloba palavras e sílabas formados por uma sequência de fonemas (Rebello, 1990).

Os vários estudos, feitos principalmente a partir da década de setenta, nomeadamente por Liberman, Tunmer, concluíram que, embora a consciência da estrutura fonética não fosse um pré-requisito para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, “o sucesso destas aprendizagens dependiam...” da consciência fonética. (Rebello, 1990).

Vários autores, nomeadamente Morais, Alegria e Content, 1987; Liberman, 1973; Bradley e Bryant, 1983, consideram ser importante o desenvolvimento da consciência dos sons para uma boa aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Bryant e Goswami (1987), citado por Morais (1997), “a descoberta duma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e o seu progresso na aprendizagem da leitura é um dos grandes êxitos da psicologia moderna” (p.176).

Segundo Gombert (1990), alguns autores sugerem que a capacidade metafonológica implicada na análise fonémica poderá ser uma simples consequência da aprendizagem da leitura.(p45).

Segundo Alves Martins e Silva (1999), as investigações feitas sobre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura têm procurado precisar a natureza desta relação. Embora os autores sejam unânimes em considerar que é importante a criança dominar algumas das competências da consciência fonológica, os diversos métodos de estudo usados nas investigações sobre esta relação, ainda não permitiram determinar o mínimo de competências fonológicas necessárias .

Nestes estudos surgem duas correntes:

- os que consideram a consciência fonológica (principalmente a consciência fonémica) como uma consequência do processo de alfabetização (Alegria, Content e Morais, 1987; Morais, 1997);
- os que consideram que a consciência fonológica é preditora do sucesso na aprendizagem da leitura (Gowsamy e Bryant, 1990; Bryant e Bradley, 1987).

Cada uma destas correntes baseou a sua posição nas investigações desenvolvidas, como poderemos verificar a seguir.

Uma das investigações feita por Alegria e Morais (1979), citado por Gombert, 1990, desenvolveram-se com dois grupos de crianças, em fases diferentes de escolaridade (um no início e outro no segundo ano de escolaridade). A ambos os grupos foi pedido que adicionasse ou suprimisse fonemas no final de uma palavra, em vez de ser no início, por ser uma tarefa em que as crianças tinham mais dificuldade, como já se tinha concluído noutras investigações.

Os resultados obtidos neste tipo de tarefa parecem estar de acordo com o efeito da escolarização e, mais precisamente com a aprendizagem da leitura.

Morais, Alegria e Content (1985), são alguns dos autores que fazem parte do grupo de Bruxelas, e afirmam que as capacidades de análise fonológica não são uma simples consequência do crescimento cognitivo, e que a aprendizagem da leitura num sistema alfabético é o principal factor de desenvolvimento da consciência fonológica.

Para Moraes (1997) a consciência fonémica só se forma no momento da aprendizagem da leitura ...(p.100) porque ao aprender a ler a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, à sua forma fonológica (p.111).

O resultado de várias investigações feitas sobre o aspecto fonémico e silábico com populações Chinesas e Indianas parecem permitir inferir que a aprendizagem da leitura numa língua alfabética está ligada à capacidade metafonológica (Gombert, 1990,p.46).

Nos estudos transculturais feito por vários autores como Mann (1986); Downing e Downig (1983) e Lundberg (1983) com, respectivamente, crianças Japonesas, Papua na Nova Guiné e Umeá, mostraram que estas crianças, embora não tendo uma língua silábica, tinham sinais de consciência fonológica, nomeadamente de nível fonémico. Estes factos parecem indicar que “a consciência fonémica se pode desenvolver independentemente da leitura” (citado por Alves Martins, 1996, p.89).

Perfetti et al (1987), citado por Alves Martins e Silva, 1999, defende uma concepção interactiva entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Este autor testou ao longo do primeiro ano de escolaridade a progressão das crianças quantos às tarefas fonológicas e competências de leitura. Verificou haver uma relação de reciprocidade entre a síntese fonémica e as competências de leitura, ou seja, o sucesso da síntese fonémica deve-se às competências de leitura e estas evoluem mais rapidamente com síntese fonémica. Verificou também que o sucesso das tarefas fonémicas mais complexas “têm valor preditivo em relação a posteriores avanços nas capacidades de leitura”(p.53).

Byrne (1992), citado por Alves Martins e Silva, 1999, defende que os progressos nas competências de leitura dependem de um entendimento conceptual do princípio alfabético. O princípio alfabético é entendido como “a compreensão da natureza das relações entre os sons e as letras existentes no código alfabético” (p.53)

Este autor considera que o facto da criança conhecer as letras e terem consciência das entidades fonémicas não garante, por si só, que a criança as consiga aplicar em situações de

leitura. Segundo este autor, é necessário que a criança desenvolva “uma compreensão conceptual do princípio alfabético que lhe permita transformar este conceito em procedimentos na actividade de leitura”.(p.53).

Este trabalho vem de encontro a outros trabalhos (nomeadamente os de Cunningham, 1990; Hatcher et al, 1994) que comprovam que o treino fonológico é mais eficaz quando associado a estratégias fonológicas em tarefas de leitura e escrita (citado por Alves Martins e Silva, 1999, p.53).

Os vários estudos sobre a consciência fonológica, desenvolvidos principalmente a partir dos anos 70, têm vindo a indicar que o sucesso da aprendizagem da leitura está directamente ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, quanto maior for a consciência fonológica mais facilmente se aprenderá a ler e a escrever. Provavelmente a consciência fonológica é um dos factores facilitadores da aprendizagem da leitura porque leva a criança a sistematizar e explicitar aspectos fundamentais para a leitura.

2 – Consciência da Palavra

O maior domínio da linguagem e conseqüente aquisição da consciência linguística vai permitindo não só que a criança se centre mais em diferentes aspectos do discurso oral, mas também que estabeleça a relação entre o mundo extralinguístico e as representações das unidades linguísticas.

Segundo Silva (1996), as crianças quando começam a falar centram-se, sobretudo, no significado das palavras. Para compreenderem o significado do discurso não necessitam ter atenção “à sequência sonora das palavras que ouvem” (p.553).

Segundo Sim-Sim (1998), na segmentação lexical, as crianças pequenas utilizam como estratégias a prosódia, a discriminação de sons (acústicos) ou o significado.

O maior domínio da linguagem permite que a criança se centre mais em diferentes aspectos do discurso. No entanto, com crianças de 3 /4 anos a análise do discurso oral é difícil uma vez que nesta fase, segundo Sim-Sim, (1998), “o ritmo e o conteúdo semântico parecem orientar o processo de segmentação lexical”. (p.229).

Distinguir as palavras num contexto oral requer, parece-nos, um complicado processo de segmentação lexical porque no discurso oral não estão marcados os espaços entre as palavras, como acontece na escrita, e as fronteiras das palavras estão diluídas no discurso.

Em termos semânticos, a significação da palavra é mutável porque interage com outras. No entanto, o significado de determinadas palavras, como os conectores, apesar de pertencerem ao sistema interno gramatical de uma língua, “necessitam de um contexto linguístico para adquirirem o seu valor” (Barbeiro, 1999, p.53).

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a criança descubra não só a correspondência entre as palavras orais com as palavras escritas, mas também domine a unidade palavra enquanto palavra abstracta.

Assim, poderemos concluir que a capacidade de isolar os elementos lexicais, como as palavras, no discurso ouvido está directamente relacionado com a idade das crianças.

Na linguagem oral, a criança entende a mensagem como um todo e não se apercebe das fronteiras das palavras que formam a mensagem. Por isto, Sim-Sim (1998), afirma que “isolar os elementos que integram essa cadeia obriga a um esforço de atenção que contraria o automatismo de processamento” a que a criança se habituou através da compreensão da prosódia (p.226). Dos estudos feitos verificou-se que, em termos de rapidez, é mais fácil para a criança o reconhecimento das palavras do que das sílabas, e estas são reconhecidas mais rapidamente que os fonemas.

Embora alguns autores, segundo Gombert (1990), considerem a sílaba como a unidade natural da segmentação do discurso, na segmentação lexical a palavra representa o significado de uma acção ou objecto enquanto que a identificação da sílaba exige que a criança se distancie da significação. Talvez por isto, o reconhecimento silábico seja posterior ao reconhecimento da palavra.

Num estudo de Karpov (1966), citado por Gombert 1990, p.91, desenvolvido com crianças entre os 3 e os 7 anos sobre a segmentação lexical, mostrou que aos 4/5 anos as crianças dividem a frase em unidades semânticas; aos 5/6 anos mencionam os principais componentes da frase, como nomes e verbos, e só aos 6/7 anos as crianças conseguem separar as três primeiras palavras de uma frase ainda que com dificuldade nas preposições e conectores.

Estudos realizados por Barthou-Papandropoulos (1980), citado por Gombert 1990, mostraram que a segmentação lexical é difícil antes dos 7 anos. Assim, aos 4 anos as crianças utilizam como estratégia a contagem/correspondência entre a percepção da mensagem ouvida e a enumeração dos elementos lexicais.

Kolinsky (1986), citado por Gombert 1990, sugere que a capacidade de identificação lexical se encontra relacionada com a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que a escrita isola claramente as palavras da frase. (p.95).

Os estudos realizados pelos diversos autores não incidem na identificação da frase em enunciados plurifráscos devido, provavelmente, à dificuldade na obtenção de juízos de aceitabilidade por parte das crianças (Barbeiro, 1999, p.40).

Porém, dos estudos desenvolvidos por Tunmer e Grieve (1984), citado por Barbeiro 1999, permitem avançar que:

- aos 2/3 anos, as crianças avaliam as frases face à sua compreensão ou não da frase;
- aos 4/5 anos, as crianças avaliam as frases pelo seu conteúdo, rejeitando-as se estas expressam assuntos que não lhes agradam ou em que não acreditam;
- aos 6/7 anos, julgam as frases segundo o seu conteúdo e com base em critérios linguísticos.

No entanto, segundo Espéret (1984), citado por Barbeiro 1999, as crianças conseguem distinguir texto e não-texto (entendido por Rebelo, 1992, como “a sequência de frases sem ligação semântica nem marcas de coesão”) já aos 5 anos, embora a organização interna do texto seja uma capacidade mais tardia. (p.40).

No que se refere particularmente à consciência da palavra, alguns estudos mostraram haver várias fases na sua aquisição.

2.1 – Estudos sobre a Consciência da Palavra

Segundo Luria (citado por Alves Martins, 1996), para a aprendizagem da leitura é fundamental que a criança tenha capacidade de “pensar na linguagem e nos seus constituintes, em particular na palavra” (p.93).

Luria (1946), citado por Downing, 1990, referindo-se ao facto da criança representar oralmente os objectos e acções com palavras mas não conseguir fazer a análise consciente dos constituintes da mensagem produzida, propôs uma “Teoria da Janela de Cristal”. O termo “Janela de Cristal” representa a forma de olhar da criança para as mensagens produzidas sem que se prenda na sua análise, ignorando que as palavras que formam a mensagem têm uma existência própria. (p.188).

Pelos vários estudos realizados em diferentes partes do mundo (Downing, no Canadá, 1973;74;75;77; Francis e Hall, na Inglaterra, 1973; 76; Papandropoulou e Sinclair 1974 e Ferreira 1979, na Bélgica e Suíça; Clay, na Nova Zelândia, 1972) mostraram que este período de “janela de cristal” se verifica na maioria das crianças em fase de aprendizagem

da leitura/escrita devido ao estado de confusão cognitiva (que corresponde à incompreensão do objectivo e do processo da tarefa). (Downing, 1990, p.189).

Downing (1990), para o sucesso, nomeadamente, na aprendizagem da leitura, enumera alguns aspectos fundamentais da teoria da “clareza cognitiva”, entre eles:

- a consciência da função comunicativa da linguagem e da possibilidade da sua análise;
- o redescobrimto das funções e regras de codificação do sistema de escrita;
- “este redescobrimto depende da consciência linguística daquele que aprende...”(p.188).

Num estudo sobre a linguagem e o pensamento da criança, Piaget (1977) concluiu que a lógica e a linguagem são interdependentes pelo que a palavra assume “a designação dos acontecimentos como a sua própria essência” (p.25).

Ferreiro et al (1991), desenvolvendo os seus estudos numa linha piagetiana, concluiu que a criança espera que a escrita reflecta “algumas propriedades do objecto que a substitui (p.261). Por isto a escrita dos objectos grandes é proporcional ao seu tamanho, isto é, a palavra de um referente grande terá mais letras ou pseudo-letras que a de um referente pequeno.

A propósito do estudo de Piaget sobre a noção de palavra, Alves Martins (1996) refere que até aos 7 anos as crianças consideram que a palavra está directamente associada ao objecto, representando as suas propriedades como a cor, o tamanho ou a forma e que até aos 5/6 anos as crianças acreditam que “o nome não pode existir antes do objecto” (p.95).

Para Vigotsky (1984), citado por Gombert 1990 e Alves Martins 1994, as crianças, até aos 6 anos, para explicarem o nome dos objectos referem-se às propriedades desse objecto. Por isso, as crianças consideram que uma troca de nomes entre dois objectos só será possível se houver uma troca de atributos (assim, não é possível trocar a palavra *vaca e tinta* porque a vaca tem cornos e a tinta é para escrever)

Os estudos desenvolvidos por Berthou- Papandropoulos (1974; 1980), citado por Alves Martins 1996, e replicados por Templeton e Spiven (1980), citado por Gombert, 1990, demonstraram que para as crianças até aos 4/5 anos:

- a palavra e o objecto são unidades inseparáveis;
- o tamanho das palavras corresponde ao tamanho do referente ou à noção de tempo e espaço da acção;
- as palavras difíceis são aquelas que reenviam para o objecto ou acções desagradáveis;

- só consideram como palavras as que representam objectos concretos.

A partir dos 4/5 anos, as crianças consideram que a palavra é o nome-etiqueta do objecto ou o comentário que fazem a propósito do objecto (frases).

Só entre os 7/8 anos, as palavras aparecem desligadas da realidade, embora dentro de um contexto de significado. Deste modo, as palavras surgem como fazendo parte de um pedaço de uma história. Palavras grandes e pequenas já não estão associadas ao referente mas ao número de letras.

A partir dos 8 anos, as palavras aparecem com autonomia, fazendo parte de uma relação entre significantes e são consideradas como elementos linguísticos definidos em termos gramaticais.

O conceito metalinguístico atribuído ao termo “palavra” tem, segundo Barbeiro (1999), estado na base das diferenças de resultados obtidos em vários estudos.

Bowey e Tunmer (1984), citado por Gombert, 1990, (p.107), consideram que a noção de palavra comporta três vertentes:

- a palavra como unidade de linguagem;
- a palavra como etiqueta fonológica arbitrária;
- a compreensão do termo metalinguístico palavra.

Entendendo como consciência da palavra a unidade da linguagem pela qual se segmentam enunciados orais, Bowey e Tunmer, citado por Barbeiro 1999, desenvolveram trabalhos que provaram que:

- aos 4/5 anos as crianças têm dificuldade de segmentação, e a segmentação se faz sobretudo tendo por base o acento e as respectivas unidades;
- só a partir dos 7 anos, à medida que vão abandonando estas estratégias e pelo uso de propriedades mais apuradas, o conceito de palavra se aproxima da do adulto.

Pelos estudos apontados parece-nos poder concluir que até aos 7 anos as crianças têm dificuldade em segmentar e isolar as palavras, e que, tanto a noção de frase como de palavra, se vai consolidando com a escolarização formal.

2.2 – Consciência da Palavra e Aprendizagem da Leitura

Vários estudos têm tido como hipótese de investigação, a correlação entre a consciência metalinguística (referido a um ou aos seus vários domínios) e a aprendizagem da leitura. Estes estudos sustentam que para a aprendizagem da leitura é necessário que a criança

descubra as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, ou seja, que aplique e desenvolva capacidades metalinguísticas (Barbeiro, 1999).

No domínio da consciência fonológica, Singer (1984), citado por Barbeiro, 1999, “defende que a consciência fonológica desempenha um papel facilitador...” na aprendizagem da leitura e escrita em sistemas alfabéticos (p.52).

Relativamente à consciência da palavra, segundo Alves Martins 1996, há duas posições:

- os que consideram que a consciência da palavra se desenvolve com a aprendizagem da leitura, posição defendida, nomeadamente por Kolinsky (1986) e Valtin(1984);
- os que consideram que a consciência da palavra é um bom preditor da aprendizagem da leitura, defendido por Tunmer e Bowey (1984), citado por Barbeiro 1999, e por Evans, Taylor e Blum (1979), citado por Alves Martins, 1996.

Num estudo desenvolvido por Kolinsky e Coll (1987), citado por Gombert 1990, com adultos analfabetos portugueses revelou resultados idênticos aos obtidos com crianças quanto à consciência da palavra enquanto etiquetas fonológicas arbitrárias. Assim, quando foi pedido aos adultos analfabetos uma palavra pequena e uma palavra grande, as respostas revelaram que estes consideravam também o referente da palavra ou o conhecimento dos objectos mencionados. Por exemplo: pato e galinha foram consideradas duas palavras pequenas devido às suas dimensões reais serem aproximadas. Estes aspectos evidenciam a importância da aprendizagem da leitura e escrita para a dissociação entre significante e significado.

Há também alguns estudos longitudinais realizados para aferir a relação da aprendizagem da leitura com a consciência fonológica. Segundo os estudos desenvolvidos por Berthoud – Papandropoulos (1980), citados por Alves Martins, 1996, indicam que as crianças até aos 6 anos, isto é até à entrada na escola, não têm consciência que as palavras existem enquanto etiquetas fonológicas arbitrárias. Até esta altura, a palavra aparece associada aos objectos e com os mesmos atributos destes. A consciência da palavra, embora possa ser treinada com crianças em idade pré-escolar, progride significativamente com a aprendizagem da leitura e escrita, e só aos 8/9 anos é autónoma do referente.

Estudos de Warren-Lenbecker (1987), citado por Barbeiro 1999, analisaram também a importância da ordem das palavras (consciência sintáctica). Verificaram que as crianças que mantêm a ordem das palavras na frase e que estabelecem a relação sintáctica entre elas, conseguem “ir buscar informação para além das fronteiras de uma palavra” (p.54). Porém, as crianças que não mantêm a ordem das palavras, ou seja, com dificuldades na consciência

sintáctica, acabam por se centrar na descodificação das palavras e não as relacionam com a mensagem global. Este autor concluiu que “a consciência da ordem das palavras se revela um bom elemento de previsão da aprendizagem inicial da leitura” (p.54).

Nos estudos referidos por Alves Martins (1996), desenvolvidos nomeadamente por Evans et al (1974) e Berninger, Proctor, De Bryn e Smith (1988), consideram que os desempenhos de leitura serão tanto melhores quanto maior for a capacidade fonológica e lexical de segmentar os enunciados orais em palavras, antes da aprendizagem da leitura.

Esta posição é sustentada pelos estudos correlacionais referidos por Alves Martins (1996), que apontam haver uma influência “da consciência da palavra no sucesso da aprendizagem da leitura” (p.102).

Reconhece-se, no entanto, que a consciência da palavra como mestria essencial à aprendizagem da leitura, e porque não está completa aos 6/7anos, se vai desenvolvendo e consolidando também com a própria aprendizagem da leitura.

Capítulo 4 – Objectivos e Hipóteses

1 – Objectivos

O objectivo principal deste estudo é o de procurar estabelecer relações entre um conjunto de conhecimentos metalinguísticos e as representações da funcionalidade da leitura, no início do 1º ano de escolaridade, com as competências de leitura no final desse ano de escolaridade.

Pelos estudos apontados verificámos que há diferentes opiniões quanto aos conhecimentos necessários para o sucesso da aprendizagem da leitura. Alguns autores consideram que:

- o sucesso da aprendizagem da leitura está directamente relacionada com o desenvolvimento da consciência fonológica;
- a aprendizagem da leitura depende de vários factores, nomeadamente do significado da natureza da tarefa de ler.

Considerámos que a aprendizagem da leitura não dependerá unicamente de um dos aspectos. Acreditando que vários factores intervirão para o sucesso desta aprendizagem, procurámos analisar várias variáveis, no domínio metalinguístico e conceptual. Procurámos perceber de que forma é que estes factores serão preditivos do sucesso da aprendizagem da leitura, no contexto particular em que desenvolvemos o nosso trabalho.

1- Hipóteses

Considerámos como hipótese geral que:

- os resultados de leitura no final do 1º ano de escolaridade serão tanto maiores quanto maior for a compreensão dos objectivos da leitura e a compreensão da natureza da tarefa de ler no início da escolaridade;

Assim, estabelecemos como hipóteses operacionais que:

1. o sucesso na aprendizagem da leitura do final do ano depende da consciência que as crianças têm no início do ano sobre a utilidade da leitura;
2. o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano depende das conceptualizações que as crianças têm no início do ano sobre a linguagem escrita;
3. o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano depende do conhecimento das letras que as crianças tinham no início do ano;
4. o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano depende do nível de conhecimentos de linguagem técnica do início do ano;

5. o sucesso da aprendizagem da leitura do final do ano está relacionado com o nível de consciência fonológica do início do ano;
6. o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano está relacionada com a consciência lexical do início do ano.

Além destas hipóteses procurámos conhecer, no final do ano, quais as relações existentes entre a linguagem oral e a aprendizagem da leitura através do conto de uma história.

Capítulo 5 - METODOLOGIA

Este estudo é um *trabalho longitudinal de curta duração*, constituído por dois momentos de observação, um no início do ano do primeiro ano escolar e outro no final desse primeiro ano.

Este estudo é também um *trabalho correlacional* uma vez que os resultados obtidos nas provas do primeiro momento de observação são analisados e relacionados com os resultados das provas realizadas no segundo momento de observação.

1 – A AMOSTRA

Para um melhor enquadramento do contexto local onde desenvolvemos este estudo, subdividimos esta caracterização em três aspectos: o sistema de ensino em Moçambique, a escola e os alunos.

1.1 – O Sistema de Ensino em Moçambique

Tendo em conta que este estudo se desenvolve em Moçambique, considerámos necessário caracterizar sumariamente o sistema de ensino neste país onde as aprendizagens se fazem em Língua Portuguesa.

Quanto à organização, há três níveis de administração com funções específicas:

- a nível central, o MINED (Ministério de Educação) tem funções de concepção, planificação e avaliação do sistema educativo. Engloba várias Direcções como, por exemplo, a do Ensino Primário, a do Secundário e a do Técnico;
- a nível provincial, há as Direcções Distritais de Educação, com funções de, nomeadamente, orientação da política educativa definida a nível central e apoio e gestão de recursos humanos;
- a nível distrital, às Direcções Distritais da Educação compete a supervisão administrativa dos equipamentos escolares das Escolas Primárias. Estas Direcções estão também dependentes da Direcção Nacional do Ensino Primário que, entre várias funções, asseguram a orientação e controlo do processo de ensino-aprendizagem e promovem a qualidade e eficácia do ensino dos 1º e 2º graus do ensino primário (Golias, M., p.94).

Actualmente o sistema de ensino está dividido em três ciclos:

- Primário, formado pelo 1º Grau, com cinco classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe) e pelo 2º Grau, com duas classes (6ª e 7ª classe);
- Secundário, formado por três classes (8ª, 9ª e 10ª classe);
- Ensino Pré-Universitário, com duas classes (11ª e 12ª classe).

Desde de 1982 que o Ensino Pré-Escolar deixou de existir apoiado pelo MINED. Actualmente há algumas modalidades de ensino pré-escolar, desde “escolinhas comunitárias” a “escolas” privadas, em ambos os casos sem directrizes e formação qualificada.

Um dos principais objectivos do Ensino Primário (alínea a-) é “capacitar o aluno a utilizar os instrumentos indispensáveis ao conhecimento de modo a (...) falar, ler, escrever e pensar em Língua Portuguesa”. Um dos objectivos específicos do 1º Grau do Ensino Primário (lei nº 4 / 83) é, nomeadamente, o desenvolvimento da linguagem oral e o gradual domínio da leitura e da escrita.

Estes propósitos são desenvolvidos por professores com pouca formação. Segundo Golias (1993), após a Independência do país, os professores do ensino primário tinham “só a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional”. Golias considera ainda que “o baixo nível de formação profissional dos professores primários que até hoje se verifica (...) e a inexistência dum sistema de formação permanente tornam todo o sistema de ensino memorizante e pouco ajustado aos objectivos” (p.70).

Porém, os sistemas de formação profissional foram variando no tempo. Durante algum tempo foi exigido a 6ª classe e um ano de formação profissional, para mais tarde ser necessário a 7ª classe e três anos de formação profissional. Os professores referem-se ao tempo de formação profissional com estágio.

Actualmente no IMAP (Instituto do Magistério Primário) fazem-se actualizações da formação académica de professores com alguma experiência docente e a formação inicial a futuros professores a quem é exigido o ensino secundário (10ª classe).

Em Moçambique o ano escolar decorre entre 1 de Fevereiro e 6 de Novembro. O sistema avaliativo é feito através de exames no final de cada ano escolar.

Com o conhecimento quanto à organização, estrutura e conteúdos do ensino neste país e sabendo que, geralmente, um 1º ano de escolaridade necessita de mais algum tempo que os outros para a adaptação à vida escolar, a nossa primeira observação foi feita dois meses depois do início do ano escolar (Abril de 98) e a segunda observação foi feita um

mês antes do final desse ano escolar (Outubro de 98) de modo a não coincidir com o período de avaliação/exames inerente ao sistema de ensino deste país.

1.1.1 – Razões da escolha da cidade

A capital (Maputo) é a maior cidade do país, concentrando apoios económico-financeiros, população de várias nacionalidades, incluindo a portuguesa. Como consequência é aqui que há um maior número de jornais, de registos escritos desde publicidade ao nome/número de ruas,... contributos que poderão potencializar a convivência com a escrita e o modelo linguístico.

Considerando que estes factos se diluiriam no resto do país, desenvolvemos o nosso trabalho na Segunda cidade – Beira- porque acreditamos que, não tendo os mesmos contributos quanto a registos escritos, poderia representar melhor a problemática da aprendizagem da leitura e escrita neste país.

1.2 – O parque escolar da cidade

Do estudo que fizemos sobre o parque escolar da cidade soubemos que este é formado por 47 escolas Primárias do 1º Grau, com uma população de 44.700 alunos para 1034 professores.

Estas escolas distribuem-se por 3 zonas:

- na zona urbana (zona de cimento, planificada com serviços e infraestruturas) corresponde à cidade propriamente dita. Nesta zona há cerca de 10 escolas, geralmente de cimento, cuja frequência oscila entre os 600 a 2200 alunos por escola;
- na zona suburbana (à volta da zona urbana, sem planificação e infraestruturas) há uma grande densidade populacional. Aqui há cerca de 25 escolas, muitas em precárias condições físicas, com uma frequência entre os 450 a 1500 alunos por escola;
- na zona periurbana (periferia da cidade, com características rurais) a densidade populacional é pequena e em aglomerados dispersos, nem sempre há o edifício-escola, a escola acontece “debaixo da mangueira”, com uma frequência entre 150 a 350 alunos por árvore/escola.

Do inquérito que fizemos a estas escolas, por condicionalismos vários como a chuva Ter inviabilizado o acesso, apenas obtivemos resposta de 23 escolas primárias e 2 do ensino especial (um de surdos e outra de cegos). Das 25 escolas, 18 indicaram especificamente como necessidade de formação a Língua Portuguesa e 7 referiram-se à necessidade de uma actualização pedagógica e/ou reciclagem.

1.3 – A Escola

A Escola Eduardo Mondlane foi a primeira escola a ser construída na cidade da Beira, em 1920, a mando dos missionários católicos, logo após a construção da Catedral. Esta escola fica na zona urbana, entre duas das artérias principais e mais antigas da cidade, na zona da Ponta Gêa.

A escola tem uma tipologia única, constituída por dois edifícios distintos de um só piso e separados por um pequeno logradouro. Tem sete salas, secretaria, gabinete do director e biblioteca/museu pedagógico. No espaço envolvente da escola há ainda dois anexos – um para os sanitários dos alunos e outro que serve de habitação aos serventes da escola – e um amplo espaço para recreio.

Apesar da falta de manutenção, esta escola apresenta uma situação privilegiada, no que se refere ao mobiliário mínimo, às condições físicas da escola e à sua localização. Numa das extremidades do pátio, em edifício próprio, está a Direcção de Educação da Cidade (antiga Escola do Magistério Primário) com funções, entre outras, de coordenação e gestão dos aspectos administrativos e de organização pedagógica das escolas do 1º Grau da Cidade (40 escolas primárias). Pela sua localização, a Escola Eduardo Mondlane manteve a sua actividade pedagógica durante o período de guerra (1980/1990). Estes dois aspectos contribuem, certamente, para que o corpo docente desta escola seja estável.

Estes dois aspectos (ser uma das escolas mais antigas, com uma actividade regular ao longo do tempo e com um corpo docente estável e com alguns anos de experiência pedagógica) responderam aos nossos critérios de selecção.

O corpo docente desta escola é formado por 21 professores. Dez destes professores estão nesta escola há mais de 10 anos, seis há mais de 5 e os outros há um ano. Quanto à formação dos professores parece pertinente referir que a maior parte destes professores foram formados com a escolaridade mínima, (19 com a 6ª classe e 2 com a 9ª classe)

num período em que houve necessidade de formar um grande número de professores para poder responder à massificação do ensino.

Os professores dos alunos da nossa amostra têm a 6ª classe e mais 3 anos com 30 dias de estágio; a experiência pedagógica oscila entre os 12 e 28 anos; dois destes professores estão há 17 anos nesta escola, um há 5 anos e outro há apenas 3 meses.

1.3.1 – Os alunos

No ano lectivo de 98 estavam matriculados nesta escola 1007 alunos, distribuídos pelas cinco classes que constituem o 1º Grau do Ensino Primário, com 4 turmas da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e 5 turmas da 5ª. Em média, há um professor para 45 alunos. O regime de trabalho nesta escola (como na maior parte das escolas primárias moçambicanas) é triplo, isto é, cada turma tem cerca de três horas lectivas diárias, com intervalos de 50 em 50 minutos. O primeiro turno decorre entre as 6,45 e as 10,10, o segundo das 10,20 às 13,40 e o terceiro das 13,45 às 17,15.

Neste estudo foram observadas, aleatoriamente, 37 crianças matriculadas pela primeira vez na 1ª classe, distribuídas pelos três turnos lectivos e pelas quatro turmas existentes e indicadas pelos professores das respectivas classes. Para iniciar a escolaridade é necessário que a criança tenha já os 5 anos (em Janeiro) e que complete os 6 anos até ao final desse ano lectivo, de acordo com a lei 6/92. Por este facto, alguns dos alunos observados no primeiro momento têm 5 anos e outros os 6 anos completos, mas no segundo momento todos têm seis anos. Não foi possível precisar a data de nascimento de todas as crianças (mês e dia).

Destas 37 crianças apenas analisaremos as prestações de 30, porque as restantes não têm as provas completas.

O quadro 1 mostra a distribuição dos 30 alunos, por sexo e com as idades referentes ao primeiro momento.

Quadro 1

Distribuição dos alunos por idade e sexo

5 ANOS		6 ANOS	
H	M	H	M
14	4	6	6
18		12	
30			

Uma vez que Moçambique é um país multirracial, parece-nos suficiente referir que as crianças são maioritariamente negras, mestiças e algumas indianas. Parece-nos importante destacar que, maioritariamente, as crianças não têm a Língua Portuguesa como língua materna. Mas, pelo facto de viverem na cidade, o contacto com esta língua estabelece-se muito cedo, em simultâneo com a língua materna.

Atendendo à precaridade de emprego do país, não foi possível caracterizar com pormenor a condição socio-económica dos pais. Soubemos, no entanto, que apenas uma minoria dos pais tem um emprego fixo e com alguma estabilidade, trabalhando no CFM (Companhia Ferroviária de Moçambique), que a mãe de uma das crianças trabalha numa escola, e que os restantes têm empregos no comércio ou empregos precários, do dia-a-dia. Geralmente, os pais das crianças indianas têm pequenos negócios comerciais. À medida que estes negócios vão prosperando ou que a situação económica da família melhora, as crianças passam a frequentar as escolas privadas, como a Escola Portuguesa ou o Colégio João XXI. No entanto, pareceu-nos que entre as crianças observadas algumas tinham melhores condições socio-económicas porque faziam alusão a que “ iam para a explicação”, ou que “ iam para a natação no CFM”.

2 – INSTRUMENTOS e PROCEDIMENTOS

Para a realização deste estudo foram adaptados e construídos alguns instrumentos que nos permitissem verificar e analisar as concepções das crianças moçambicanas sobre a leitura e a escrita e o modo como estes se reflectiriam nas suas competências de leitura.

Os instrumentos ficaram organizados quanto:

- às concepções da leitura;
- às conceptualizações sobre a linguagem escrita;
- à identificação do alfabeto;
- à linguagem técnica da leitura e da escrita;
- às competências fonológicas;
- à competência lexical;
- à expressão oral no conto de uma história.
- às competências de leitura;

Os conceitos metalinguísticos foram analisados nos aspectos oral e escrito, através de instrumentos construídos e adaptados à especificidade do universo observado, e foram aplicados apenas no primeiro momento uma vez que se referiam aos conhecimentos que cada criança tinha sobre a linguagem no início da escolaridade. Para o aspecto oral, construímos três provas analisando a identificação lexical, a classificação do fonema inicial e da sílaba inicial. Para o aspecto escrito utilizámos o teste de linguagem técnica da leitura –escrita editado e elaborado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Os instrumentos referentes às competências da leitura e linguagem oral foram aplicados só no segundo momento. Para analisar as competências da leitura construímos quatro provas: identificação e reconhecimento da palavra, leitura e reconhecimento da frase, leitura oral de um texto e leitura silenciosa de um texto.

A Expressão Oral foi analisada através de uma história com suporte gráfico.

Aplicámos também o teste de Inteligência, Matriz Progressiva de Raven.

Após a apresentação global dos instrumentos deste estudo, começamos por referir, detalhadamente, os instrumentos que foram aplicados nos dois momentos de observação.

2.1- A Entrevista sobre as concepções da Leitura

Segundo Fitts (1962) qualquer aprendizagem passa por três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. A fase cognitiva corresponde à construção de uma representação global da tarefa, aos seus objectivos e natureza. Para conhecermos a importância que as crianças moçambicanas atribuíam à aprendizagem da leitura-escrita e aos seus aspectos funcionais, optámos por lhes fazer uma entrevista que respondesse a esta problemática.

Esta entrevista baseou-se no modelo já experimentado e aplicado a crianças desta faixa etária, frequentando o 1º ano de escolaridade no universo português, por Alves Martins, (1996).

É uma entrevista clínica, individual e semi-directiva de tipo Piagetiano e foi passada no início do primeiro ano escolar ao grupo de crianças da amostra, que frequentavam pela primeira vez o primeiro ano de escolaridade.

A entrevista é formada por quatro perguntas:

1 – Para que é que tu queres ler?

- 2 – Para que serve saber ler?
- 3 – O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?
- 4 – Quando souberes ler, o que gostarias de ler?

Esta entrevista tinha como objectivos conhecer as concepções de leitura através do seu aspecto funcional (pergunta 1 e 2) e do aspecto utilitário da tarefa, de forma geral e específica, pelas perguntas 3 e 4.

Esta prova foi passada no início do ano escolar a todas as crianças da amostra. Antes da aplicação da prova explicámos a cada criança o que consistia a prova, ou seja, que lhe iríamos fazer algumas perguntas e que registaríamos tudo o que ela nos dissesse. Começámos por gravar algumas das entrevistas mas, atendendo a que as respostas não eram muito rápidas, aproveitámos o facto para, individualmente, fazer um exercício importante para a aprendizagem da leitura-escrita – escrever na presença do aluno, lendo-lhe depois o que ele tinha dito. Esta prática acabou por resultar motivadora da resposta às questões seguintes.

2.2 – Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita

Segundo Kamii (...) as crianças constróem muitas ideias sobre a escrita mesmo antes de entrarem na escola.

Geralmente, o meio que nos rodeia é um mundo gráfico, com desenhos e signos, entre eles palavras, que as crianças vão visualizando, acabando por reconhecer algumas. Assim, o contacto com a escrita, através dos livros ou jornais, dos anúncios publicitários, das marcas comerciais contribuem para uma primeira abordagem da leitura/escrita. Segundo Niza et al (1997) antes do ensino formal, as conceptualizações das crianças sobre a escrita estão relacionadas com as oportunidades de interacção com a linguagem escrita no seu meio.

Mas num meio com fracos registos gráficos, com pouco acesso ao livro e ao jornal, como é que as crianças construirão estas representações, quais as suas conceptualizações sobre a escrita?

Com esta prova pretendíamos

- analisar de que modo é que as crianças relacionavam a linguagem escrita e a linguagem oral;
- verificar se o registo escrito resultava da associação da palavra com o referente;

Esta prova foi construída com base no trabalho de Alves Martins, (1996), e foi a única prova em que foi pedido às crianças um registo escrito de algumas palavras que lhes ditámos.

A prova foi apenas aplicada no primeiro momento de observação e foi feita individualmente com cada criança. Constava da escrita de algumas palavras e de uma frase que a criança ouvia oralmente e tentava traduzir pelo registo escrito, da maneira que quisesse, lendo depois o que tinha escrito. Nesta fase perguntávamos à criança o que estava escrito quando tapávamos determinada parte do seu registo.

Considerando o universo em que a prova seria aplicada, escolhemos palavras acessíveis e do domínio vivencial das crianças. Por isto, escolhemos três palavras da mesma família, com um tipo de representação relativamente próxima (*macaco, macaca, macaquinho*) duas palavras com referentes diferentes mas silabicamente próximas (*formiga e elefante*); uma palavra que aferia as concepções anteriores (*sapo*) e construimos uma frase com palavras que já tinham sido representadas (*o macaco viu o elefante*).

Em grupos de duas ou três crianças, explicámos a prova e entregámo-lhes o material necessário (folha e lápis). Pedimo-lhes que escrevessem como soubessem e como quisessem as palavras que lhes íamos ditando à medida que elas as iam registando. Depois de terem registado as palavras ou a frase, pedimos que lessem o que tinham escrito e depois que lessem a parte da palavra ou da frase que não estava tapada.

2.3 – Identificação do alfabeto

Uma das principais características da Língua Portuguesa é assentar num sistema alfabético e que, por ser representado por letras, a orientação constitui um dos aspectos mais importantes. A propósito das letras, Leong (citado por Niza et al, 1997) afirma que “as crianças têm mais dificuldade em distinguir formas gráficas complexas do que formas gráficas simples”(p.15).

Sabendo que para a aprendizagem da leitura-escrita são fundamentais o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente a alfabética, considerámos pertinente a passagem de uma prova que nos indicasse este conhecimento.

Esta prova foi passada individualmente a cada uma das crianças observadas na amostra, tendo como objectivos:

- saber se as crianças, no início da escolaridade, já conheciam algumas letras;

- verificar qual o tipo de letra que melhor identificavam;

Para a realização desta prova, imprimimos, em pequenos cartões, quatro conjuntos com o alfabeto, em letra de imprensa e manuscrita, com as suas formas maiúscula e minúscula.

Estes cartões foram colocados numa mesa em grupos separados, isto é, foi apresentado lado a lado, com um pequeno espaço de intervalo, o conjunto de letras manuscritas maiúsculas, o conjunto de letras de imprensa maiúscula, o conjunto de letras manuscritas minúsculas e o conjunto de letras de imprensa minúsculas.

Individualmente, pedimos a cada criança que olhasse bem para os cartões e que retirasse de cada grupo os cartões com as letras conhecidas. Quando a criança nos entregava o cartão escolhido por ela, pedimos que identificasse a letra impressa. Registámos as letras seleccionadas e correctamente identificadas.

2.4 – Teste de Linguagem Técnica da Leitura / Escrita

Com esta prova pretendíamos avaliar/analisar algumas das capacidades metalinguísticas fundamentais para uma futura aprendizagem da leitura e da escrita . Esta prova foi passada unicamente no início do primeiro ano de escolaridade a todas as crianças que formavam a amostra.

O Teste de Linguagem Técnica de leitura/escrita que usámos foi editado por Alves Martins, (1997).

Este teste é constituído por 23 itens, avaliando os conceitos de número (itens 1,2,3), letra (itens 4 e 5), palavra (item 6), primeira palavra (itens 7 e 8), última palavra (itens 9e10), letra maiúscula (itens 11 e 12), letra minúscula (item 13), primeira letra de cada palavra(item 14), última letra de cada palavra (item 15), frase (itens 16, 17 e 18), nome próprio (item 19), título (item 20), primeira linha (item 21), última linha (item 22) e texto escrito (item 23).

Com esta prova pretendíamos avaliar um conjunto de conceitos metalinguísticos considerados fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças que iniciam a escolaridade.

Esta prova foi passada, em alguns casos, individualmente e noutros em pequenos grupos de duas crianças. Iniciámos a prova por entregar a cada criança um caderno com 26 folhas impressas com os itens mencionados. Depois de se fazer a identificação do aluno

na primeira folha, explicámos como é que cada uma das crianças deveria proceder através de duas folhas exemplificativas do tipo de actividades (folha A e B). Depois desses dois primeiros exemplos, fomos indicando o tipo de tarefa a realizar em cada folha. Assim, por exemplo, no item 5 (letra) dissemo-lhes:

“Olhem bem para a folha. Agora façam uma *roda* à volta só da letra”.

2.5 – Classificação da Sílabas inicial

Uma das provas que utilizámos para avaliar a consciência fonológica consistiu numa tarefa de classificação da sílabas inicial.

Segundo Sim-Sim (1997) “a consciência fonológica, materializada na segmentação e reconstrução segmental, já mostrou estar directamente relacionada com a aprendizagem da leitura” (p.24). Esta autora considera ainda que tanto a consciência fonológica como a aprendizagem da leitura são dois pólos com uma relação muito estreita e que a consciência silábica deve preceder a aprendizagem da leitura.

A segmentação é um processo com alguma dificuldade porque exige que a criança se distancie da cadeia fónica ouvida, o que requer algum esforço de atenção, e que isole um segmento que não tem significado. Por este motivo a proposta de trabalho consistia apenas na classificação da sílabas inicial de uma palavra por um processo fónico.

Esta prova baseou-se numa prova feita por Alves Martins (1996) e foi aplicada, individualmente, apenas no início do primeiro ano de escolaridade, a todas as crianças que constituíam a nossa amostra.

Considerando a classificação das consoantes, segundo Cunha, et al. (1984), construímos 8 grupos de cartões com gravuras. Cada grupo foi formado por três gravuras, totalizando 24 cartões, incluindo os dois grupos de cartões utilizados como exercício exemplificativo da tarefa pretendida.

Os grupos de cartões foram formados tendo como critérios a classificação de sílabas e as gravuras apresentadas serem facilmente reconhecidas pelas crianças. Assim, em cada grupo, o nome do objecto representado pela gravura de dois dos cartões começaram pela mesma sílabas e o nome do objecto do terceiro cartão não pertencia ao mesmo grupo silábico dos outros dois.

Conjugando os critérios de selecção formámos grupo com:

mala, máquina, cadeira ,
tambor, tampa, lápis

vaca, vaso, pato,
 sapo, saco, galo
 garrafa, gafanhoto, carro
 relógio, regador, pacote.

(anexo I)

Este conjunto de palavras é formado por nove dissílabos e sete polissílabos.

A prova tinha como objectivo verificar a capacidade de isolar uma sílaba inicial e compará-la em diferentes palavras.

Individualmente, com cada criança, começámos por apresentar um dos grupos de cartões exemplificativos (ex: jeep, macaco, girafa) e pedimos que identificasse as gravuras e que as associassem de acordo com o som inicial. Depois de uma segunda experiência (com chave, chávena, mesa) pedimos que juntassem os cartões cujas palavras começassem “da mesma maneira”. À medida que a criança pronunciava os nomes de cada gravura, repetimos também a palavra.

Depois de terem compreendido a tarefa através dos dois exemplos, apresentávamos outro dos grupos de cartões, procedendo do mesmo modo como na explicação. Excepto os cartões iniciais, a sequência da apresentação dos restantes cartões não teve uma ordem pré-estabelecida, isto é, a sua sequência não foi igual com todas as crianças.

2.6 – Classificação do Fonema Inicial

Sendo o fonema o elemento mais pequeno da língua, pareceu-nos importante verificar como é que as crianças os discriminavam.

Avaliámos a consciência fonémica das crianças através da classificação do fonema inicial.

Segundo Sim-Sim (1997) a segmentação do fonema exige o isolamento dos componentes da sílaba e, por isso, é um processo mais lento e com um domínio mais tardio. Mas a sílaba é composta por letras que se distinguem pelo som, presente na aquisição da linguagem. É com base na sua experiência auditiva que a criança vai (foi) construindo e apreendendo as regras específicas do sistema linguístico, quanto à forma, ao conteúdo e ao uso.

Esta prova foi adaptada da que foi utilizada por Alves Martins (1996) e foi aplicada apenas no início do ano escolar ao conjunto de crianças que formavam a amostra.

Esta prova tinha como objectivo avaliar a capacidade de cada criança em isolar o fonema inicial em diferentes palavras e compará-las entre si.

Na elaboração dos materiais tivemos como critério a classificação das consoantes, segundo Cunha et al (1984) e o tipo de gravuras escolhidas para os 36 cartões serem facilmente reconhecidas pelas crianças, tendo em conta o meio onde a prova iria ser passada. Estes cartões estavam associados em conjuntos de três, em que o nome de duas das gravuras tinham o mesmo fonema inicial e o nome da terceira gravura não obedecia a esta regra, servindo de contraste. Exemplificámos com um conjunto formado pelas palavras *janela*, *jeep*, *peixe* e *Chuva*, *chávena*, *lata*.

Conjugando a classificação das consoantes com os nomes das gravuras, formámos grupo com:

- duas consoantes oclusivas bilabiais, uma surda (panela, pêra, mota), e uma sonora (bolacha, banana, caneta);
- duas consoantes oclusivas alveolares, uma surda (tijolo, telefone, copo) e uma sonora (nariz, nuvem, coelho);
- duas consoantes oclusivas sonoras, uma velar (gato, golo, elefante) e uma nasal (macaco, mota, bola);
- duas consoantes constrictivas fricativas surdas (folha, ferro, copo) e (sumo, sapato, lata).
- uma consoante fricativa sonora (vela, vaca, casa);
- uma consoante sonora vibrante (rato, relógio, bota).

(anexo II)

A prova foi passada individualmente a cada uma das crianças. Iniciámos por lhe explicar a prova através de um dos cartões experimentais como, por exemplo, *chuva*, *lata*, *chávena*. Na presença das gravuras, pedimos à criança que identificasse cada uma delas. À medida que esta pronunciava a palavra correspondente à gravura, nós repetíamo-la lentamente. Depois da identificação, pedimos que ela juntasse os cartões que “começam com um som parecido”. Procedendo do mesmo modo que nos exercícios experimentais, fomos apresentando cada um dos restantes grupos de cartões. À excepção dos cartões experimentais, a ordem de apresentação dos restantes cartões não foi a mesma com todas as crianças.

2.7 – Identificação Lexical

A nível oral, propusemo-nos também a avaliar a consciência lexical, isto é, levar as crianças a pensarem na forma estrutural da frase, através de uma segmentação. Segundo Sim-Sim (1997) é mais fácil segmentar uma frase em palavras porque elas representam unidades com significado.

Esta prova foi passada no início do ano escolar, de forma individual, ao grupo de crianças que pertenciam à nossa amostra, baseando-nos no trabalho de Alves Martins, (1996). A prova tinha como objectivos avaliar a noção de palavra numa frase e avaliar a estrutura e os aspectos funcionais da língua.

A prova consistia em repetir uma pequena frase, primeiro no seu todo, e depois tentando descobrir a palavra omitida. Um dos critérios da escolha da frase foi ser uma frase simples (sujeito, verbo e complemento) que não excedesse 3/4 palavras e que se enquadrasse no domínio vocabular e vivencial destas crianças. Assim, considerando o meio, a proximidade da praia e a vivência comum das crianças que vivem à beira-mar, escolhemos a frase “Eu corro na praia”.

A cada criança explicámos que iríamos dizer “umas palavras”, que depois voltaríamos a dizê-la sem “um bocadinho” e por isso era preciso que estivesse com muita atenção para poder “descobrir o bocadinho que não tínhamos dito”. Ou seja, a frase “Eu corro na praia” era primeiro repetida pela criança; depois a frase era dita omitindo a 2ª palavra – Eu na praia; com o mesmo procedimento foi depois omitida a 4ª, a 1ª e por fim a 3ª palavra.

2.8 – Competência da leitura

O segundo momento de observação foi realizado no final do primeiro ano de escolaridade com o mesmo grupo de crianças com que tínhamos trabalhado no início do ano. Considerando os seis meses de escolaridade que mediavam o primeiro do segundo momento, e a progressão das aprendizagens segundo o livro único de Língua Portuguesa para a primeira classe de Moçambique, aplicado nas turmas das crianças que constituíam a amostra, construímos e organizámos quatro provas de leitura de forma gradativa.

Estas provas tinham como objectivos gerais aferir a capacidade de leitura de cada criança, verificar o tipo de estratégia usado na tarefa de leitura (se antecipam, se silabam, se soletram,...) e analisar e correlacionar o tipo de leitura feita com as suas concepções sobre a leitura, manifestadas no primeiro momento de observação.

Na construção dos instrumentos utilizámos materiais simples, formados, basicamente, por cartões com gravuras e cartões com palavras e folhas impressas com um pequeno texto ilustrado. Não há uma grande diversidade vocabular porque nos limitámos às palavras do livro único para a leitura na 1ª classe.

As provas foram resolvidas individualmente por cada criança, segundo a ordem que a seguir se apresenta.

2.8.1 - 1ª Prova

Optámos por iniciar a verificação quanto às competências da leitura com uma prova que partisse da imagem (da gravura) para a leitura da palavra no sentido de permitir à criança antecipações plausíveis do conteúdo das palavras.

Esta prova foi constituída por um conjunto de 14 cartões com gravuras: um dos conjuntos foi formado apenas com gravuras, e os outros foram formados pelas palavras correspondentes às gravuras, um em letra de imprensa e outro em letra cursiva.

A selecção das palavras e das gravuras foi feita a partir do livro adoptado na 1ª classe das crianças que formavam a amostra. Por isto, todas as palavras escolhidas eram conhecidas das crianças porque integravam o seu livro de leitura.

As palavras seleccionadas (8 dissílabos e 6 polissílabos) foram:

vela	avião
gato	tomate
rato	panela
lume	papaia
leite	macaco
copo	rádio
mota	lata

(anexo III)

Com esta prova pretendíamos que as crianças:

- lessem as palavras correspondentes às gravuras dos cartões identificados;

- fizessem corresponder a palavra lida com a respectiva gravura;
- procurassem a gravura correspondente ao cartão.

Antes da passagem da prova, fizemos a identificação do conjunto de cartões com gravuras exposto numa mesa e explicámos em que consistia a prova “Vamos fazer um jogo. Este grupo de cartões têm os desenhos e neste estão as palavras dos desenhos. Vamos descobrir as palavras para tapar cada desenho”. O conjunto de cartões com as palavras estavam já expostos ao lado dos cartões com as gravuras e encontravam-se, neste momento, virados, ocultando as palavras escritas.

Individualmente, à medida que íamos virando cada cartão e expondo as palavras escritas em letra de imprensa ou cursiva, lembrámos “as regras do jogo”. Começámos por pedir à criança que escolhesse as palavras que estavam escritas “ com a letra preferida” , e depois que lesse as palavras desse conjunto de cartões. Após a leitura de cada palavra pedimos que tapasse a gravura correspondente.

2.8.2 - 2ª Prova

O grau de dificuldade desta prova era superior à prova anterior uma vez que a imagem só era identificada depois da leitura da frase. Deste modo, a imagem não contribuía, à priori, para uma antecipação do conteúdo da frase.

Esta prova foi construída por um conjuntos de 6 cartões com frases escritas (em letra de imprensa e em letra cursiva) e um conjunto de cartões com as gravuras representando cada frase. Estas frases foram formadas com palavras do livro de leitura adoptado na 1ª classe e algumas frases integravam palavras lidas e identificadas na prova anterior. Na construção das frases considerámos fundamental que estas fossem formadas com 5 palavras e que todas as frases tivessem o mesmo número de palavras:

O Paulo vê o rio;
 O Tomé lê o livro;
 A Rita mete o golo;
 O Vitó vê o avião;
 A Lita apaga a vela;
 O leão viu o rato.

(anexo IV)

Esta prova tinha como objectivo a leitura de uma frase sem conhecer à priori o seu conteúdo através de uma gravura e a identificação dos processos/estratégias de leitura de cada criança.

Sobre uma mesa expusemos os grupos de cartões com as frases escritas (em letra cursiva e de imprensa). Os cartões com as gravuras estavam ocultados e só eram virados depois da criança ter lido a frase de um dos cartões.

Individualmente explicámos como se deveria proceder nesta prova: que primeiro deveria ler uma das frases escrita “com a sua letra preferida” e que depois viraria os cartões com as gravuras procurando aquela que correspondesse à frase lida. Procedemos do mesmo modo em todas as frases. A sequência das frases dependeu da preferência de cada criança.

2.8.3 - 3ª Prova

Nesta prova apresentávamos uma folha com um desenho alusivo a um pequeno texto formado por duas frases construídas com palavras do livro de leitura da 1ª classe adoptado na escola onde desenvolvemos este trabalho.

“O gato viu uma ave.
O gato mia e a ave voa”.

(anexo V)

Tratava-se de um texto ilustrado e a presença da ilustração possibilitava uma certa interpretação e antecipação da mensagem do texto. Além do domínio da leitura da frase era necessário também que a criança procedesse a uma reflexão sobre o escrito na medida em que as duas frases apresentadas se relacionavam não só com a ilustração como entre si. A primeira frase expressava uma acção visualizada pela imagem mas a segunda frase expressava uma acção subentendida na imagem e dependente da primeira acção.

Esta prova tinha como objectivo identificar as estratégias de leitura utilizadas por cada criança na leitura individual de um texto ilustrado formado por duas frases.

A prova foi aplicada individualmente a cada criança. Antes da aplicação da prova, fizemos a identificação dos elementos da ilustração que acompanhavam o texto – “a árvore, ...o gato, ...a ave”- uma vez que duas destas palavras estavam incluídas nas duas

frases do texto. Depois desta identificação, explicámos que esta prova consistia em “ler a história que está escrita por baixo do desenho”.

Cada criança leu-nos individualmente o texto.

2.8.4 - 4ª Prova

Concluímos a avaliação das competências de leitura de cada criança observada com a leitura silenciosa de um texto.

Esta prova foi construída com duas frases e com palavras do domínio programático destas classes:

“ É noite.

A Rita viu a lua.”

(anexo VI)

Este pequeno texto foi impresso em letra de imprensa e policopiado para cada criança.

O texto não tinha apoio de uma imagem que pudesse indicar o seu conteúdo

Com esta prova pretendíamos analisar as competências de leitura de cada criança através da leitura silenciosa.

Esta prova foi realizada individualmente por cada criança. Antes da realização da prova explicámos que naquelas “linhas está uma pequena história. Vais ler muito baixinho, só para tu ouvires. Depois de leres tudo muito bem, fazes aqui o desenho desta história”.

Para a realização desta prova foi entregue a cada criança uma folha impressa com o texto e os materiais necessários para a ilustração do texto.

Por considerarmos que, face à presença dos lápis de cor, a maioria das crianças teria alguma tendência para apenas fazer um desenho no espaço branco por baixo do texto, os materiais eram entregues apenas após algum tempo de uma tentativa de leitura, quando a criança nos dizia "Já li."

À medida que a criança nos entregava a folha já ilustrada, perguntámos se no seu desenho “é de dia ou de noite?” e fizemos a identificação dos elementos desenhados para podermos inferir quanto a compreensão do texto lido silenciosamente.

2.9 – Linguagem Oral

Para analisar a expressão oral efectuámos uma prova em que a partir de uma sequência de quatro imagens apresentando, de modo simbólico, a história de um leão e de um rato, pedíamos que as crianças contassem uma história. Optámos por este tipo de material por considerarmos que as crianças adeririam a esta forma pela semelhança com as histórias das programações televisivas a que têm acesso.

Na elaboração dos materiais que serviram de suporte a esta prova tivemos em atenção alguns dos aspectos referidos por Pereira (1987), quanto à percepção da imagem e às dificuldades de análise no que se refere à profundidade e à leitura recursiva da sequência (“processo mental que consiste em interpretar uma imagem em função das que se lhe seguem ou que a antecedem” p. 581). Por isto, duas das imagens apresentavam apenas um elemento de história e as outras duas apresentavam os dois elementos da história. Assim, a primeira imagem apresentava um leão em primeiro plano; a segunda imagem mostra em primeiro plano a cabeça de um leão envolto numa rede e a cabeça de um rato; a terceira imagem apresenta o rato de costas roendo a rede onde está o leão e a quarta imagem mostra o leão com a cabeça fora da rede. (anexo VII) Esta prova foi aplicada individualmente a cada criança da nossa amostra. Primeiro explicámos que tínhamos uns cartões com uma história e que gravaríamos a sua história. Sobre uma mesa, apresentámos os cartões ordenados e pedimos que olhassem bem para depois nos contassem aquela história.

Depois de ligarmos o gravador, cada criança disse o seu nome e contou a sua história, sem lhes termos limitado o tempo ou ocultado as imagens. Procurámos, sempre que possível, não interferir na história que nos estava a ser contada. Em situações pontuais, face à timidez ou à novidade da tarefa, tentámos estimular a história através da expressão “e depois?”, sem uma grande insistência. Algumas vezes, tivemos que repetir as palavras ditas pelas crianças no sentido de uma melhor compreensão da sua dicção.

2.10 – Teste de Inteligência

Aplicámos a Matriz Progressiva de Raven no segundo momento de observação. O teste era formado por 3 séries (A, AB e B) e foi apresentado em caderno com os desenhos coloridos e anotámos as respostas obtidas.

3 – Análise de Dados

Os resultados da aplicação de cada prova surgem segundo a ordem de apresentação dos instrumentos e procedimentos.

3.1 – A Entrevista sobre as concepções da leitura

Esta prova foi aplicada no início do ano escolar às crianças que constituíam a nossa amostra e que frequentavam pela primeira vez a 1º classe.

No tratamento dos resultados, fizemos primeiro uma análise de conteúdo a cada pergunta para podermos definir as categorias de análise .

Para as perguntas 1 e 2 (“Para que é que queres aprender a ler?” e “Para que é que serve ler?”) que respondiam ao mesmo objectivo, criámos 3 categorias, entendidas como:

- **A – Aspecto Específico** – quando as respostas estavam centradas na vontade do aluno e indicavam um finalidade precisa para o acto de ler:

Ex. : *para ler um livro...*

- **B – Aspecto Genérico ou Escolar** – quando as respostas indicavam um motivo vago ou de aspecto escolar:

Ex. : *para estudar..., para saber...*

- **C – Por Definir** – estão aqui incluídas as respostas das crianças que não souberam responder a estas perguntas ou que indicaram como motivo a vontade dos outros:

Ex. : *para nada..., porque a mãe manda...*

Segundo as categorias que definimos, analisámos primeiro individualmente as respostas obtidas a cada uma destas duas perguntas (“Porque é que queres aprender a ler?” e “Para que serve ler?”) .

Depois deste primeiro tratamento e porque estas perguntas respondiam ao mesmo objectivo, fizemos uma análise de conteúdo às respostas dadas por cada criança às duas perguntas.

O quadro 2 representa o tipo de razões encontradas.

Quadro 2

Síntese das respostas obtidas às perguntas

“Para que é que queres aprender a ler?” e “Para que é que serve ler?”

Categorias	Frequências
A – Específico	11
B – Genérico/Escolar	13
C – Por Definir	6
Total	30

Comparando a síntese das duas perguntas verificamos que a razão mais mencionada para a aprendizagem da leitura foi de carácter genérico, como “para estudar”.

Para o tratamento da terceira pergunta “O que poderás fazer quando souberes ler?” criámos 3 categorias, entendendo-se como:

- **A – Específico** – quando as respostas referiam uma finalidade específica a esta competência :
Ex.: *ler histórias..., vou ler nos livros...*)
- **B – Escolar** – sempre que as respostas referiam uma finalidade estritamente escolar
Ex.: *...vou ler as letras..., vou estudar...*
- **D – Por Definir** – quando a pergunta não foi respondida ou não definiu nada.
Ex.: *nada... ; não sei..*

Como nas perguntas anteriores, analisámos as respostas dadas pelas crianças a esta pergunta. O quadro 3 representa o número de respostas obtidas, segundo as categorias definidas.

Quadro 3

Síntese das respostas obtidas à pergunta

“O que poderás fazer quando souberes ler?”

Categorias	Frequência
A – Específico	9
B – Escolar	13
C – Por Definir	8
Total	30

O facto de saber ler aparece muitas vezes associado a um aspecto escolar, provavelmente como forma de permitir um cumprimento dos objectivos escolares. No aspecto específico, nove das crianças entrevistadas consideram que a aprendizagem da leitura lhes proporcionará momentos aprazíveis, através da leitura “...nos livros..., ...de histórias...”.

Para as respostas à quarta pergunta “Quando souberes ler o que gostarias de ler?” formámos 3 grupos centrados nos aspectos mais referidos:

- **A – Aspecto Específico** – quando a resposta refere a leitura de um livro:
Ex.: *vou ler livros de histórias...*
- **B – Aspecto Escolar** – quando a resposta centra a leitura no espaço escolar:
Ex.: *a-e-i-o-u, está no livro ...; palavras do livro que está na pasta...*
- **C – Por Definir** – quando a resposta não foi respondida ou não menciona qualquer finalidade.
Ex.: *eu não gostava de ler ...*

Depois de termos analisado as respostas obtidas segundo as categorias definidas, elaborámos o quadro 4 com o tipo de respostas dadas pelas crianças da nossa amostra.

Quadro 4

Síntese das respostas obtidas à pergunta
“Quando souberes ler o que gostarias de ler?”

Categorias	Frequência
A – Específico	14
B – Escolar	10
C – Por Definir	6
Total	30

O maior número de respostas obtidas para a pergunta sobre o que gostariam de ler refere um aspecto específico, através da leitura de histórias, da leitura na televisão ou da leitura de um livro. O aspecto escolar obteve também muitas respostas, provavelmente devido à preocupação com a aprendizagem escolar e ao pouco acesso a livros sem carácter escolar.

3.2 – Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita

Com esta prova pretendíamos conhecer alguns dos conceitos das crianças quanto à escrita. No início do ano escolar pedimo-lhes que registassem algumas palavras ditadas. Para a análise dos registos tivemos como base alguns trabalhos publicados indicando como uma primeira abordagem da escrita o desenho. Na evolução conceptual, surgem alguns signos, pseudo-letas, depois letras e números e mais tarde só letras em que o número e o tamanho dependem do referente da palavra ouvida. Numa fase mais avançada, as crianças representam a palavra usando uma letra por cada sílaba e por fim as letras corresponderão ao número de fonemas.

Para o tratamento dos dados tivemos que considerar os registos das crianças que formavam a nossa amostra. Nos nossos dados não há a fase silábica com fonetização (uma letra por cada sílaba da palavra) ou fases alfabéticas (uma letra por cada fonema) como é comum encontrar-se, por exemplo, em crianças de 5/6 anos no universo português. Para o nosso universo considerámos as etapas conceptuais anteriores, geralmente verificadas em crianças no Jardim de Infância.

Assim, distinguimos 3 grupos:

- **A – Pré-Silábico**, para as crianças que usaram só letras no registo das palavras ditadas.

Ex.: LARBCB (macaco)

TLROB (macaca)

RCBOTR (macaquinho) -- Carla, 6 anos

- **B** – para as crianças que representaram todas as palavras por **garatuja** ou as crianças que, embora tivessem representado maioritariamente as palavras por **garatuja**, o **desenho** aparece ainda.
- **C – Desenho**, para as crianças que representaram a maioria das palavras por desenho, desenho e letras ou desenhos letras e números.

O quadro 5 representa a frequência obtida em cada um destes grupos.

Quadro 5

Síntese da frequência
na conceptualização sobre a linguagem escrita

Critérios	Frequência
A – Pré-silábico	8
B – Garatuja e desenho	16
C – Desenho	6
Total	30

A maioria dos registos da nossa amostra encontra-se na fase da garatuja (16) e alguns mostram ter iniciado o processo de diferenciação no uso do desenho e de grafias que se assemelham a letras e a que podemos chamar de signos ou pseudo-letras.

Mas para 6 sujeitos da nossa amostra, o desenho ainda é uma forma de representar as palavras. Outros 8 sujeitos encontram-se numa fase pré-silábica, distinguindo letras que vão aplicando em estratégias diversificadas, ora alterando a ordem das letras ora representando-as com tamanhos e de forma mais ou menos extensas, de acordo com o referente da palavra ditada.

3.3 - Identificação do alfabeto

Esta prova foi aplicada no princípio do primeiro ano de escolaridade ao mesmo grupo de crianças que constituíam a amostra.

Um dos objectivos desta prova consistia em verificar o número de letras que as crianças conheciam e saber qual o tipo de letras que melhor identificavam (imprensa ou manuscrita, maiúscula ou minúscula).

O quadro 6 representa as médias encontradas na identificação em cada uma das formas das letras.

Quadro 6

Médias na identificação das letras em cada uma das formas

Tipo de letra	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Vogais Manuscritas	0	6	3,63	1,52
Vogais Imprensa	0	9	2,03	2,43
Consoante Manuscrit.	0	1	0,10	0,31
Consoante Imprensa	0	10	0,93	2,05

Em média, as crianças da nossa amostra reconhecem 3 vogais manuscritas e apenas 2 de imprensa. Provavelmente estes resultados devem-se ao facto da prova ter sido passada no início do ano.

Os desvios-padrão maiores ocorreram nas letras de imprensa. A maioria dos sujeitos teve dificuldade em reconhecer as consoantes manuscritas e de imprensa.

Na análise dos dados verificámos que as consoantes reconhecidas correspondiam à letra inicial do nome das crianças que as identificaram (N/n; H e t).

Globalmente, analisámos os totais das letras identificadas e construímos o quadro seguinte.

Quadro 7

Média do total das letras identificadas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Total de letras	0	20	6,73	4,48

Em termos gerais, poderemos afirmar que há uma grande heterogeneidade na identificação das letras do alfabeto.

3.4 – Teste de Linguagem Técnica da Leitura /Escrita

Com esta prova pretendíamos analisar determinados conceitos: de número, letra, palavra, primeira e última palavra, letra maiúscula e minúscula, primeira e última letra de uma palavra, nome próprio, título de uma história, primeira e última linha de um texto e texto escrito. Estes conceitos são verificados através de um, dois ou três itens, no total de 23 itens, e foram apresentados em caderno a cada uma das crianças. O quadro 8 apresenta os resultados obtidos em cada item.

Neste quadro podemos verificar que os itens que envolvem conceitos de primeira e/ou última palavra ou letra foram os que ofereceram maior dificuldade.

O conceito da frase, que consistia em assinalar a frase entre palavras ou números, foi identificado por mais de metade da amostra.

Cerca de metade das crianças da nossa amostra identificou os itens que abordavam os conceitos de frase, linha e texto escrito.

Quadro 8

Síntese das frequências obtidas em cada item / conceito

Item/ Conceito	Frequência
Item 1 – Número	12
Item 2 - Número	10
Item 3 - Número	14
Item 4 - Letra	9
Item 5 - Letra	12
Item 6 - Palavra	22
Item 7 - 1ªPalavra	0
Item 8 - 1ªPalavra	2
Item 9 - Última Palavra	0
Item 10 – Última Palavra	0
Item 11 – Letra maiúscula	1
Item 12 – Letra maiúscula	10
Item 13 – Letra minúscula	7
Item 14 – 1ªLetra/Palavra	0
Item 15 – Última Letra/Palavra	0
Item 16 – Frase	16
Item 17 – Frase	14
Item 18 – Frase	24
Item 19 – Nome Próprio	12
Item 20 – Título	6
Item 21 – 1ªLinha	20
Item 22 – Última Linha	13
Item 23 – Texto escrito	15

Verificamos que, nesta altura, algumas crianças já tinham construído conceitos de diferenciação do número, de letra, de palavra e de frase.

O quadro 9 apresenta as médias obtidas nos 23 itens do Teste de Linguagem técnica da leitura – escrita.

Quadro 9

Médias obtidas no Teste de Linguagem Técnica

Total de itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
23	2	15	7,30	3,01

O valor de desvio-padrão mostra haver uma heterogeneidade no conhecimento dos conceitos básicos para a aprendizagem da leitura-escrita. Em média não foram identificados metade do total dos itens.

3.5 – Classificação da sílaba inicial

Esta prova tinha como objectivos verificar a capacidade de cada criança em isolar a sílaba inicial e compará-la em diferentes palavras. Estes objectivos foram verificados através de um conjunto de 6 cartões com gravuras facilmente identificadas pelas crianças.

Numa primeira análise, verificámos qual o conjunto de sílabas/palavras que teve maior e menor sucesso.

O quadro 10 representa, hierarquicamente, a frequência relativa a cada um dos itens.

Quadro 10

Frequência obtida na classificação da sílaba inicial

Conjunto	Frequência
G afanhoto – G arrafa – C arro	26
R elógio – R egador – P acote	26
M ala – M áquina – C adeira	23
T ambor – T ampa – L ápis	22
S apo- S aco – G alo	22
V aca – V aso – P ato	21

O item que ofereceram maior dificuldade de associação foi **Vaca – Vaso – Pato** (21). Provavelmente a presença de um elemento do mesmo tipo (um animal) fez com que a criança associasse em função da imagem e não em função de critérios fonéticos.

Ficámos também surpreendidos pelo sucesso dos itens **Garrafa, Gafanhoto, Carro** (26) e **Relógio, Regador, Pacote** (26). O primeiro porque, quanto à articulação, são sons guturais, geralmente mais difíceis para as crianças. Quanto ao ponto de articulação são oclusivas velaras (sonora e surda). É possível que o sucesso do primeiro item resulte do facto da palavra contrastante ser surda (carro). O sucesso do segundo grupo surpreendeu-nos porque as crianças na dicção da palavra relógio pronunciam o /r/ de forma dental e não de forma vibrante; provavelmente a associação deveu-se ao facto da palavra contrastante (pacote) ser oclusiva surda bilabial.

O quadro 11 representa as médias obtidas nesta prova.

Quadro 11

Médias obtidas na Classificação da Sílabas Iniciais

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Conjunto de 6 itens	1	6	4,73	1,36

Podemos verificar que a maioria dos sujeitos da amostra não teve grande dificuldade em identificar a sílaba inicial. Em média, as crianças da amostra associaram correctamente 4 dos 6 itens que constituíam a prova de classificação da sílaba inicial. O desvio-padrão indica uma certa homogeneidade nas prestações obtidas.

3.6 – Classificação do fonema inicial

Esta prova foi aplicada individualmente e tinha como objectivos avaliar a capacidade de cada criança em isolar o fonema inicial em diferentes palavras e compará-las. Estes objectivos foram avaliados através de um conjunto de 10 cartões com gravuras facilmente identificadas pelas crianças.

Tal como na prova anterior fizemos uma primeira análise às prestações individuais no sentido de conhecer quais os fonemas que ofereceram maior resistência de identificação. O quadro 12 representa a frequência em cada um dos itens analisados.

Quadro 12

Frequência obtida em cada um dos itens da classificação do fonema inicial

Fonema	Conjunto	Frequência
B	bolacha- banana- caneta	28
F	fólha- ferro- copo	28
G	gato- golo- elefante	25
N	nariz – nuvem – coelho	24
S	sumo – sapato – lata	24
P	panela – pêra – mota	24
T	tijolo – telefone – copo	23
R	rato – relógio – bota	23
V	vaca – vela – casa	22
M	macaco – mota – bola	20

Curiosamente um dos fonemas que apresentou maior dificuldade de identificação foi o /m/ apesar de ser um fonema de um grande número de palavras dos dialectos moçambicanos. Provavelmente a dificuldade terá residido no facto de este ser mais comum e por isso não ter exigido muita atenção da parte das crianças ou no facto de ser

pouco saliente do ponto de vista da percepção auditiva. Outra das hipóteses poderá estar no facto da palavra contrastante “bola” e “mota” terem sugerido uma associação pela vogal oral /o/. Rejeitámos a hipótese da associação se dever ao facto de ser a última palavra porque a ordem das gravuras em cada item não foi a mesma para todas as crianças.

No sentido de verificarmos as médias obtidos nas provas de identificação do fonema inicial, construímos o quadro 13.

Quadro 13

Médias obtidas na classificação do fonema inicial

Provas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Conjunto de 10 itens de classificação do fonema inicial	2	10	8,07	2,07

Verificamos que a maioria da amostra não teve dificuldade em identificar e associar o fonema inicial. Em média, as crianças da nossa amostra identificaram 8 dos 10 itens apresentados. É provável que o sucesso nesta prova se deva ao facto de ter sido aplicada depois da prova da classificação da sílaba inicial.

Pelo desvio-padrão verificamos uma certa heterogeneidade.

3.7 – Identificação Lexical

Aplicámos esta prova individualmente com a finalidade de avaliar os conhecimentos quanto à noção da palavra na frase e quanto à estrutura e os aspectos funcionais da língua.

A prova consistia na identificação oral da palavra suprimida de uma frase previamente globalizada (*Eu corro na praia*).

O quadro 14 representa a frequência em cada uma das palavras identificadas.

Quadro 14

Frequência da identificação das palavras suprimidas na frase

Palavra identificada	Frequência
... praia ...	30
... corro ...	20
... Eu ...	12
... na ...	2

As palavras **corro** e **praia** foram as mais identificadas. Algumas crianças, mais atentas ao conteúdo do que à forma, substituíram a palavra “corro” por outras com o mesmo sentido como “ando”, “estou a correr” ou pela forma verbal no infinito “correr”.

A palavra “praia” ofereceu menor dificuldade, provavelmente porque não só indicava o lugar como era a última palavra da frase.

As palavras que ofereceram maior dificuldade foram “**Eu...e ...na..**”, provavelmente porque as crianças estavam mais atentas ao aspecto semântico do que aos aspectos formais da frase.

O quadro 15 apresenta as médias obtidas nesta prova.

Quadro 15

Médias da prova de Identificação Lexical

Prova	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Identificação de 4 palavras	1	4	2,10	0,92

Verificamos que em média as crianças da nossa amostra identificam 2 das 4 palavras que constituíam a frase.

3.8 – Competências da Leitura

No segundo momento, isto é, próximo do final do primeiro ano de escolaridade, verificámos as competências de leitura de cada criança através de quatro provas.

3.8.1 – 1º Prova

Esta prova tinha como objectivo específico a leitura de 14 palavras impressas em cartões e a correspondência entre estas e os cartões com as gravuras respectivas.

Após a realização da prova foi isolada a estratégia de leitura por cada cartão e os dados obtidos foram analisados quanto aos resultados finais e aos processos de leitura.

Na Leitura das palavras identificámos alguns processos de leitura. Entendemos como **Leitura** quando a criança:

- leu silabicamente e com autonomia; algumas vezes foi dada uma ajuda pontual na decodificação de uma das consoantes e/ou na sintetização da palavra.

Não Lê quando a criança:

- leu directamente algumas das palavras apresentadas e não desenvolveu estratégias para a leitura das restantes;
- apenas soletrou e não conseguiu fazer a síntese silábica dos elementos soletrados;
- mostrou dificuldade em ler por não conhecer a maior parte das consoantes e menciona apenas as vogais.

Analisando as prestações efectuadas, verificámos quantas crianças demonstraram ler e identificaram a maior parte das gravuras e quantas não conseguiram fazer a síntese da maior parte das palavras e, por isso, também não fizeram a correspondência entre as gravuras e as palavras. O quadro 16 apresenta estes dados.

Quadro 16

Número de crianças que leram e não leram as palavras apresentadas

Prova de leitura 1	Frequência
Leram	11
Não leram	19
Total	30

Como podemos verificar neste quadro, o número de crianças que não leu as palavras apresentadas é superior aos que leram a maior parte das 14 palavras.

No sentido de percebermos a dispersão dos resultados construímos o quadro 17 com as médias de leitura.

Quadro 17

Médias da leitura das 14 palavras que formavam a prova

Prova 1	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Nº de palavras lidas	0	14	6,73	5,89

Em média, o total das crianças que constituíam a nossa amostra leu 6 das 14 palavras que formavam a prova. O desvio-padrão indica haver uma grande dispersão nas competências de leitura.

Apresentamos no quadro 18 as estratégias mais utilizadas pelas crianças nesta 1ª prova de leitura.

Quadro 18

Síntese das estratégias mais utilizadas na 1ª prova de leitura

Leitura	Estratégias	Frequência
Leram silabicamente	Com autonomia	5
	Com ajuda	6
Não leram	Directamente	2
	Soletra	7
	Soletra e directamente	6
	Desconhece letras	4
Total		30

Podemos verificar que das crianças que leram silabicamente as palavras escritas nos cartões apresentados, algumas(6) necessitaram de uma pequena ajuda na descodificação das letras maiúsculas ou na síntese silábica.

Duas das crianças fizeram uma leitura directa de algumas palavras, o que lhes possibilitou fazer a correspondência com as gravuras respectivas, mas não apresentaram outro tipo de estratégia de leitura. Outras crianças (6) além de terem lido algumas palavras directamente, soletraram as restantes palavras.

Para 7 crianças a leitura consiste ainda na identificação dos fonemas/grafemas, aparentando não ter entendido a importância da sílaba na estrutura da palavra. Quatro crianças não conseguiram ler porque desconheciam a maior parte das consoantes das palavras.

Verificámos também que a palavra que foi mais identificada foi **Vela** e a seguir **avião**, provavelmente porque no momento em que passámos esta prova as classes faziam a aprendizagem do / v /.

3.8.2 – 2ª Prova

Esta prova foi passada individualmente, no segundo momento, e consistia em ler seis frases e fazer corresponder a frase lida a uma das gravuras dos cartões. Com esta prova pretendíamos verificar as competências de leitura de uma frase.

O quadro 19 apresenta as médias obtidas da leitura das seis frases apresentadas.

Quadro 19

Médias obtidas na leitura das 6 frases apresentadas

Conjunto de 6 frases	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Leitura de 30 palavras	6	30	15,405	9,355

Pela análise deste quadro poderemos verificar que há uma grande dispersão entre os elementos da amostra quanto às competências de leitura.

Para o tratamento dos dados desta prova, isolámos as estratégias utilizadas em cada frase e os dados obtidos foram analisados quanto aos Resultados Finais e aos Processos de Leitura.

Nos Processos de Leitura utilizámos os mesmos critérios que na prova anterior (prova 1). Assim, entendemos como **Leitura** quando:

- a criança leu de forma autónoma, através do processo silábico e de síntese palavra a palavra, sintetizando a frase ; algumas vezes foi dada uma ajuda face às dificuldades apresentadas, quer a nível do reconhecimento de letras maiúsculas quer na síntese silábica;

Considerámos como **Não Lê** quando:

- a criança apenas soletrou todas as letras das palavras da frase, sem fazer síntese;
- a criança mostrou desconhecer a maior parte das consoantes das palavras;
- a criança não sintetizou a frase lida.

O quadro 20 apresenta a frequência das estratégias encontradas em cada uma das frases lidas.

Quadro 20

Síntese das estratégias de leitura encontradas em cada uma das frases lidas

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	O Vito Vê o avião	A Rita Mete o golo	O Tomé lê o livro	A Lita Apaga a vela	O Paulo Vê o rio	O leão Viu o rato
Leitura silábica	13	8	9	11	10	10
Solettra	7	13	12	13	11	10
Desconhece letras	8	6	8	6	9	9
Não sintetiza	2	3	1	0	0	1
Total	30	30	30	30	30	30

A frase que ofereceu maior dificuldade foi “A Rita mete o golo” e “O Tomé lê o livro”; em qualquer das frases houve um maior número de crianças que apenas soletrou as palavras da frase do que aquelas que conseguiram ler todas as palavras da frase.

Os resultados obtidos neste quadro mostram que o número de crianças que não consegue ler é ainda elevado.

3.8.3 – 3ª Prova

Esta prova surge no prosseguimento da análise quanto às competências da leitura individuais de cada criança. A prova consistia na leitura de um texto de duas frases (no total de 12 palavras), depois de identificadas os elementos da gravura que o acompanhava.

Após a realização da prova foi isolada a estratégia de leitura e os dados obtidos foram analisados quanto aos Resultados Finais e aos Processos de Leitura.

Nos Processos de Leitura foram definidos alguns critérios. Considerámos como **Leitura:**

- quando a criança leu sozinha todo o texto (2 frases);
- quando a criança leu parcialmente o texto e por vezes teve uma ajuda na síntese silábica ou no reconhecimento das letras maiúsculas de algumas palavras.

Considerámos que **Não Lê:**

- quando a criança fez uma “leitura mista”, isto é, o reconhecimento de algumas palavras do texto levou-a a antecipar a leitura pelo desenho;
- quando a criança apenas mencionou o nome das letras e não conseguiu fazer a síntese das palavras;
- quando a criança apenas mencionou as letras que conhecia.

O quadro 21 apresenta as estratégias na leitura do texto desta prova

Quadro 21

Síntese dos resultados das estratégias encontradas na leitura do texto

Leitura	Frequência
Leitura parcial do texto	5
Leitura total do texto	9
“Leitura mista”	10
Soletra s/ síntese	1
Desconhece letras	5
Total	30

Como podemos verificar o número de crianças que não lê é superior ao das que lêem . Há um pequeno número de crianças (5) que já iniciou o processo de aprendizagem da leitura, embora neste momento a sua prestação ainda não tivesse sido segura. Algumas crianças (10) anteciparam a leitura do texto pelo desenho. O quadro 22 representa a média de palavras lidas .

Quadro 22

Médias das palavras lidas na 3ª prova de leitura

Número de palavras do texto	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
12	0	12	5,810	5,103

Em média, o total das crianças da amostra apenas leu cerca de metade do número de palavras que formava o texto. No entanto, o desvio-padrão encontrado chama a atenção para a dispersão quanto às competências de leitura analisada por esta prova.

3.8.4 – 4ª Prova

A última prova que aferia as competências de leitura consistia na leitura silenciosa de um texto com duas frases e a sua representação por desenho. Esta prova foi também feita no segundo momento e de forma individual.

Após a realização da prova, os dados foram analisados tendo como referência as palavras-chave (Rita, Lua, Noite), representadas no desenho ou nas justificações dadas à ilustração feita.

Do tratamento destes dados resultou o quadro 23.

Quadro 23

Número de crianças que mostraram fazer ou não a leitura

Leitura	Frequência
Leram	7
Não leram	23
Total	30

A maior parte da amostra não conseguiu identificar nenhuma das palavras-chave na leitura silenciosa. Apenas 7 crianças identificaram 2 ou 3 das palavras-chave e por isso poderemos inferir que conseguiram fazer a leitura silenciosa.

A média das prestações desta prova encontra-se no quadro 24 e mostra a heterogeneidade das capacidades de leitura da amostra.

Quadro 24

Médias obtidas na 4ª prova de leitura

Leitura silenciosa	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
3 palavras-chave	0	3	0,63	1,13

3.9 – Linguagem Oral

Os dados foram obtidos através de uma prova de curta duração e de aplicação fácil e motivadora para a espontaneidade da linguagem oral e da imaginação/interpretação e compreensão da criança.

Neste estudo pareceu-nos pertinente começar por fazer primeiro uma análise global à produção oral para, posteriormente, analisarmos também os aspectos estruturais do discurso e da compreensão.

Para a análise global baseámo-nos nos critérios de classificação de Rebelo et al (1998) que adaptámos em função das produções orais obtidas. Assim, considerando a história na sua globalidade, organizámos 3 grupos que correspondem a etapas evolutivas do discurso oral:

- **A – Narração** – produções em que a criança constrói peripécias, de certo modo alusivas às imagens, e apresenta-as de forma encadeada, desenvolvendo os acontecimentos entre o início e o fim da história .

Ex.: “O leão está parado. Entrou numa ratoeira e um rato o viu, disse assim:

- O que é que estás a fazer?

Disse fui apanhado naquela ratoeira. Logo ele roeu aquela ratoeira e aquele leão saiu. Acabou a história.”

-----Patrícia, 6 anos

“Era uma vez um leão estava em cima de uma árvore. Um dia o leão foi capturado.

O rato viu o leão capturado. O rato roeu a rede....”

-----Xabir, 6 anos

- **B – Descrição** – produções em que a criança utilizou, geralmente, expressões como “aqui” e “ali”, descreve as imagens com algum encadeamento (mostra alguma relação causa/efeito).

Ex.: “Era uma vez era um leão estava dentro da casa. Então tinha um rato ainda não tinha saído. Logo o leão saiu sozinho. Acabou a história”.

-----Urbano, 5 anos

“... tinha um leão e um rato. Estão no rio. E depois...saíram daí e depois encontraram o macaco....”

-----Mahomed, 6 anos

- **C – Enumeração** – produções em que a criança menciona ou descreve apenas os elementos das imagens através de uma frase descritiva ou faz pequenas interpretações dos elementos da gravura, sem encadear as acções.

Ex.: “É um leão. Rede Capoeira. O leão foi na “Dinamasca”.
É um ...um quê? Um rato. O leão está dentro da capoeira.
O leão saiu da capoeira.”

-----Liliana, 6 anos

O quadro 25 representa a frequência do tipo de histórias produzidos pela amostra.

Quadro 25

Síntese do tipo de linguagem usada na história

Classificação	Frequência
A – Narração	15
B – Descrição	10
C – Enumeração	5
Total	30

A maioria das crianças da amostra encontram-se numa fase narrativa iniciando as histórias de forma formal ou estereotipada com o “Era uma vez...” e, geralmente, informam que “acabou a história”. Cerca de metade da amostra ou não se distanciou das gravuras observadas ou as gravuras serviram como fio condutor à construção de uma outra história. Algumas crianças utilizaram ambas as estratégias.

Partindo da análise global, analisámos os aspectos estruturais, entendendo por estrutura o modo como as ideias foram expressas no discurso da história. Para a definição dos critérios de análise estrutural, tomámos como referência alguns dos aspectos mencionados por Rebelo et al (1998) e seleccionámo-los em função das histórias obtidas e dos propósitos deste trabalho.

No sentido de inferirmos quanto ao desenvolvimento linguístico das crianças da nossa amostra, considerámos como critério:

- **Tipo de Frases** – dentro do aspecto morfo-sintáctico distinguimos:
- frases simples, ou frase-acção, formadas apenas por um sujeito, verbo e objecto.

Ex.: “O leão come o gato. O leão caiu na rede...”

-----Filda, 5 anos

- frases simples expandidas, isto é, além do sujeito, do verbo e objecto, são acompanhadas de modificadores (adjectivos), por complemento indirecto e/ou por complemento circunstancial.

Ex.: “*Era uma vez...um leão estava em cima duma árvore....*”,

----- Xabir, 6 anos

- frases complexas (coordenadas e subordinadas), plurioracionais, isto é, surgem interligadas entre si por partículas de ligação.

Ex.. “*...olha, você quando conseguir sair daí não me come...*”

-----Stefano, 5 anos

Com estes critérios formámos 3 grupos:

- A – Frases Complexas- as crianças que usaram este tipo de frases na construção da sua história;
- B – Frases Simples Expandidas- as crianças que na construção da sua história usaram, maioritariamente, este tipo de frases;
- C – Frases Simples – as crianças que usaram apenas este tipo de frases para contarem a história.

O quadro 26 representa a frequência do tipo de frases encontradas no conto.

Quadro 26

Síntese do tipo de frases

Critérios	Frequência
A – Frases Complexas	9
B – Frases Simples expandidas	7
C – Frases Simples	14
Total	30

A maior parte das crianças exprimiu-se com frases simples e as restantes usaram os outros tipos de frases.

3.10 – Teste de Inteligência

Depois de termos analisado a prestação das crianças em cada um das três séries que constituem a Matriz Progressiva de Raven, elaborámos o quadro 27 apresentando as médias dos resultados obtidos.

Quadro 27

Síntese das médias do Teste de Raven

3 Séries (A;AB;B)	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
36 itens	11	21	14,83	2,49

4 – Relação entre os resultados das provas efectuadas

Como forma de verificarmos as hipóteses de trabalho, definidas inicialmente, fomos analisar de que modo é que as diversas variáveis se associam entre si.

Hipótese 1 – *o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano depende da consciência que as crianças têm no início do ano sobre a utilidade da leitura.*

Para percebermos se o sucesso da aprendizagem da leitura, verificada no final do ano, dependia da consciência das crianças sobre a utilidade da leitura, expressa no início do ano na entrevista, fizemos uma análise multivariada. Comparámos os resultados das 4 provas de leitura e as respostas às perguntas da entrevista.

O teste de homogeneidade levou-nos a considerar dois tipos de técnicas estatísticas. Assim, sempre que foi possível, utilizámos um teste paramétrico (ANOVA) e nos outros casos utilizámos um teste não paramétrico (Kruskal-Wallis).

Os resultados obtidos da relação entre a primeira pergunta da entrevista “para que é que queres saber ler e para que serve saber ler?” e as 4 provas de leitura encontram-se representados no quadro 28.

Quadro 28

Dados obtidos através da análise de variância
para as provas 1 e 3 de leitura

Leitura	Categorias	N	M	DP	GL	F	P
Leitura 1	A	11	10,82	5,418	29	5,635	.009*
	B	13	4,85	5,444			
	C	6	3,50	3,209			
	total	30	6,77	5,852			
Leitura 3	A	11	9,18	3,945	29	5,841	.008*
	B	13	3,54	5,092			
	C	6	3,67	3,710			
	Total	30	5,53	5,144			

A- Específico

B- Escolar

C- Não definiu

(ANOVA)

Dados obtidos através do teste não paramétrico

Para as provas 2 e 4 de leitura

Leitura	Categorias	N	M	DP	GL	χ^2	P
Leitura 2	A	11	22,81	7,332	29	14,937	.001*
	B	13	12,92	8,674			
	C	6	7,17	1,472			
	Total	30	15,40	9,364			
Leitura 4	A	11	1,36	1,293	29	5,929	.052
	B	13	,46	,974			
	C	6	,17	,412			
	total	30	,73	1,11			

(Kruskall-Wallis)

A - Específico B - Escolar C - Não definiu

* $p < .05$

Pelos resultados apresentados verificamos que há diferenças significativas ($p < .05$) entre os grupos considerados nas provas de leitura 1, 2 e 3. Na leitura 4 os resultados vão no sentido da hipótese colocada.

No sentido de tentarmos compreender entre que grupos se situavam essas diferenças, aplicámos uma técnica de comparação múltipla (Tukey) cujos resultados apresentamos no quadro 29.

Quadro 29

Comparação múltipla entre os grupos da entrevista 1 nas 4 provas de leitura

Variável dependente	Entrevista 1		Diferenças de Médias	P
Leitura 1	A	B	5,9720	.021*
	A	C	7,3182	.023*
	B	C	1,3462	.855
Leitura 2	A	B	9,8951	.008*
	A	C	15,6515	.001*
	B	C	5,7564	.267
Leitura 3	A	B	5,6434	.012*
	A	C	6,0152	.034*
	B	C	,3718	.984
Leitura 4	A	B	,9021	.101
	A	C	1,1970	.074
	B	C	,2949	.832

A - Específico B - Escolar C - Não definiu

* $p < .05$

Face aos resultados obtidos verificamos que as diferenças se manifestam entre os grupos A e B e A e C nas provas de leitura 1,2 e 3 ($p < .05$). Ou seja, as crianças que indicaram como motivo para a leitura aspectos específicos (A), apresentam melhores resultados de leitura (provas 1,2 e 3) do que as que indicaram aspectos genéricos ou do que aquelas que não mencionaram qualquer finalidade para a leitura.

Na leitura 4 as diferenças não se apresentam estatisticamente significativas entre os grupos A e B, embora os valores encontrados entre A e C apontem no sentido de uma proximidade de valores significativos.

Analisámos seguidamente os resultados nas 4 provas de leitura em função das respostas à questão da entrevista “quando souberes ler o que vais fazer?”. O quadro 30 representa os resultados obtidos.

Os resultados mostram haver diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) nas provas de leitura 2, 3 e 4. Na prova 1 os resultados aproximam-se de valores significativos.

Quadro 30

Dados obtidos através da análise de variância
para as provas 1, 2 e 3 de leitura

Provas de leitura		N	M	DP	GL	F	P
Leitura 1	A	9	10,56	6,023	29	3,224	.056
	B	13	4,70	4,820			
	C	8	5,88	5,770			
	Total	30	6,77	5,852			
Leitura 2	A	9	22,22	10,142	29	4,624	.019*
	B	13	13,69	7,835			
	C	8	10,50	6,907			
	Total	30	15,40	9,364			
Leitura 3	A	9	9,33	5,219	29	4,737	.017*
	B	13	4,54	4,095			
	C	8	2,88	4,518			
	Total	30	5,53	5,144			

(ANOVA)

A – Específico B – Genérico/Escolar C- Não definiu

* $p < .05$

Dados obtidos através do teste não paramétrico
para a prova 4 de leitura

Prova de leitura	N	M	DP	GL	χ^2	P	
Leitura 4	A	9	1,56	1,333	29	6,965	.031*
	B	13	,54	,967			
	C	8	,13	,354			
	total	30	,73	1,112			

(Kruskal-Wallis)

A –Específico B – Genérico/ escolar C- Não definiu

* $p < .05$

No sentido de compreendermos entre que grupos é que as diferenças se manifestavam, aplicámos também uma técnica de comparação múltipla (Tukey), cujos resultados se encontram no quadro 31.

Quadro 31

Comparação múltipla entre os grupos da entrevista 2 nas 4 provas de leitura

Variável dependente	Entrevista 2		Diferença de Médias	P
Leitura 1	A	B	5,8632	.050*
	A	C	4,6806	.200
	B	C	-1,1827	.880
Leitura 2	A	B	8,5299	.066
	A	C	11,7222	.020*
	B	C	3,1923	.677
Leitura 3	A	B	4,7949	.058
	A	C	6,4583	.020*
	B	C	1,6635	.702
Leitura 4	A	B	1,0171	.062
	A	C	1,4306	.016*
	B	C	,4135	.625

A –Específico B – Genérico/escolar C – Não definiu

* $p < .05$

Através desta técnica verificámos que as diferenças significativas são entre os grupos A e B para a leitura 1 e entre os grupos A e C para a leitura 2, 3 e 4. Isto é, o facto das crianças indicarem um motivo específico (A) para o que irão fazer quando souberem ler, ou não saberem ainda o que farão com a leitura (C), tem influência nas provas de leitura 2,3 e 4. Na leitura 1 (leitura de palavras) o valor significativo reflecte-se no grupo A (que indicou um motivo específico) e no grupo B (que indicou um aspecto escolar).

Dentro do mesmo procedimento que nas provas anteriores, procurámos analisar os resultados nas provas de leitura em função das respostas à questão da entrevista “quando souberes ler, o que vais ler?”. No quadro 32 apresentamos os resultados obtidos.

Esta prova permitiu que se aplicasse o teste paramétrico (ANOVA) a todas as provas de leitura. Como podemos verificar não há diferenças significativas em nenhuma das provas de leitura. Na comparação múltipla entre os grupos também não se verificaram valores significativos. Ou seja, os motivos indicados pelas crianças para o que gostariam de ler não se mostrou determinante em termos de sucesso de leitura nas 4 provas efectuadas.

Quadro 32

Dados obtidos através da análise da variância
para as 4 provas de leitura

Provas de leitura		N	M	DP	GL	F	P
Leitura 1	A	14	9,07	5,850	29	2,660	.088
	B	10	3,80	5,553			
	C	6	6,33	4,633			
	total	30	6,77	5,852			
Leitura 2	A	14	18,50	9,112	29	1,489	.244
	B	10	12,80	9,531			
	C	6	12,50	8,871			
	Total	30	15,40	9,364			
Leitura 3	A	14	6,86	5,709	29	,917	.412
	B	10	4,70	4,398			
	C	6	3,83	4,916			
	total	30	5,53	5,144			
Leitura 4	A	14	,93	1,141	29	,402	.673
	B	10	,60	1,075			
	C	6	,50	1,224			
	total	30	,73	1,112			

(ANOVA)

A- Específico B- Genérico C- Não definiu

Hipótese 2 – o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano depende das conceptualizações que as crianças têm no início do ano sobre a linguagem escrita.

Para verificarmos se o sucesso da aprendizagem da leitura, expressa através de 4 provas de leitura realizadas no final do ano, dependia das conceptualizações que as crianças tinham sobre a linguagem escrita no início do ano, aplicámos um teste paramétrico (ANOVA).

Para a realização deste teste considerámos apenas dois grupos: grupo A, corresponde ao número de crianças (8) que se encontra numa fase pré-silábica; grupo B corresponde ao número de crianças (22) que se encontra nas fases de garatuja e de desenho, respectivamente 16 e 6 crianças. Tomámos esta opção pelo facto de considerarmos que a fase de garatuja e a fase de desenho têm conceptualizações sobre a linguagem escrita muito semelhantes.

O quadro 33 representa os valores obtidos.

Quadro 33

Descrição dos valores da influência das conceptualizações nas provas de leitura

Provas de leitura		N	M	DP	GL	F	P
Leitura 1	A	8	9,63	5,755	29	2,760	.108
	B	22	5,73	5,658			
	Total	30	6,77	5,852			
Leitura 2	A	8	19,38	9,560	29	2,036	.165
	B	22	13,95	9,079			
	Total	30	15,40	9,364			
Leitura 3	A	8	8,63	4,373	29	4,402	.045*
	B	22	4,41	5,020			
	Total	30	5,53	5,144			
Leitura 4	A	8	1,63	1,187	29	8,931	.006*
	B	22	,41	,908			
	Total	30	,73	1,112			

(ANOVA)

A – Pré-silábico B – Garatuja e Desenho

* $p < .05$

Podemos verificar que as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita não se reflectem nas provas de leitura 1 (leitura de palavras) e na leitura 2 (leitura de frases) provavelmente porque estas provas eram mais simples e estavam mais próximas do tipo de leitura a que estão habituadas no seu dia-a-dia escolar. Porém, as conceptualizações sobre a linguagem escrita intervêm nas provas de leitura 3 (leitura de um texto) e leitura 4 (leitura silenciosa), apresentando valores estatisticamente significativos ($p < .05$), provavelmente porque estas provas exigiam-lhes mais do que simples conhecimentos de descodificação gráfica.

Nestas duas provas de leitura (provas 3 e 4), as conceptualizações sobre a linguagem escrita apresentam valores estatisticamente significativos ($p < .05$) nas prestações entre os grupos, em que o grupo A tem melhores desempenhos que o grupo B. Os resultados obtidos vão no sentido da hipótese formulada.

Hipótese 3 – *o sucesso na aprendizagem na leitura no final do ano depende do conhecimento das letras que as crianças tinham no início do ano.*

Para verificarmos se o sucesso na aprendizagem da leitura se relacionava com o conhecimento das letras no início do ano, aplicámos um teste de correlação.

Num primeiro momento, determinámos os valores da correlação linear entre todas as variáveis. Para o efeito usámos o “R” de Person. Considerámos como probabilidade de erro um valor de $p < .05$, como é habitual em estudos desta natureza. (matriz de correlação em anexo).

O quadro 34 apresenta os resultados obtidos na correlação das letras com as 4 provas de leitura.

Quadro 34

Valores de correlação entre o conhecimento das letras e as provas de leitura

N=30	Leitura 1	Leitura 2	Leitura 3	Leitura 4
Letras	.561	.557	.412	.629
P	.001	.001	.024	.000

Observadas as correlações, verificámos que esta prova tem um grau de associação com valor estatisticamente significativo ($p < .05$) com as 4 provas de Leitura. Pelos resultados obtidos confirma-se a hipótese formulada.

Hipótese 4 – *o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano depende do nível de conhecimentos de linguagem técnica do início do ano.*

Pelo teste de correlação procurámos verificar se o sucesso na aprendizagem da leitura dependia do nível de conhecimentos que as crianças tinham no início do ano à cerca da Linguagem Técnica da leitura e da escrita. No quadro 35 apresentamos os resultados das correlações entre esta prova e as provas de leitura.

Quadro 35

Valores da correlação entre a

Linguagem Técnica da leitura e da escrita e as provas de leitura

N=30	Leitura 1	Leitura 2	Leitura 3	Leitura 4
Ling. técnica leitura/ Escrita	.457	.435	.326	.571
P<.05	.011	.016	.079	.001

As prestações obtidas na prova de Linguagem Técnica da leitura/escrita apresentam valores estatisticamente significativos ($p < .05$) nas provas de leitura 1, 2 e 4. A leitura 3 (leitura de um texto) não apresenta valores significativos, provavelmente pelo facto das prestações obtidas na prova de linguagem técnica terem sido razoáveis.

Hipótese 5 – *o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano está relacionado com o nível de consciência fonológica do início do ano*

Para percebermos se o sucesso na aprendizagem da leitura estava relacionado com o nível de consciência fonológica manifestada no início do ano lectivo através das provas de classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, usámos o mesmo tipo de teste de correlação que nas provas anteriores.

No quadro 36 apresentamos a correlação entre estas variáveis com as provas de leitura. A Classificação da Sílaba inicial indica haver uma associação significativa ($p < .05$) com todas as provas de leitura. Os valores de correlação mais elevados encontram-se na classificação do fonema inicial e a leitura 3.

No entanto, a Classificação do fonema inicial não resulta significativa com nenhuma das provas de leitura.

Quadro 36

Valores de correlação obtidos entre as variáveis da
consciência fonológica e as provas de leitura

N=30	Classif Sílabas inicial	Classif. Fonema inicial	Leit. 1	Leit.2	Leit. 3	Leit. 4
Classif. Da sílaba inicial	-	.472	.459	.419	.473	.406
P<.05	-	.008	.011	.021	.008	.026
Classif. Do fonema inicial	.472	-	.207	.184	.142	.263
P<.05	.008	-	.273	.331	.453	.160

É provável que pelo facto das crianças terem tido uma prestação elevada na classificação do fonema inicial, e como bilingues terem desenvolvido competências metalinguísticas, a classificação do fonema inicial não resulte determinante na aprendizagem da leitura.

Hipótese 6 – *O sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano está relacionado com o nível de consciência lexical do início do ano.*

No sentido de percebermos se o sucesso da aprendizagem da leitura estaria relacionada com o nível da consciência lexical manifestada no início do ano na prova de identificação lexical, usámos o mesmo tipo de correlação que nas provas anteriores.

No quadro 37 apresentamos os valores obtidos na correlação entre esta variável e as provas de leitura.

Quadro 37

Valores de correlação obtidos entre a identificação lexical
e as 4 provas de leitura

variável	Leitura 1	Leitura 2	Leitura 3	Leitura 4
Identificação lexical	.285	.422	.388	.430
P<.05	.106	.020	.034	.018

A identificação lexical apresenta valores significativos ($p < .05$) nas provas 2, 3 e 4.

Na prova 1, provavelmente por se tratar de uma leitura de palavras, não apresenta valores significativos.

Hipótese 7 – o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano está relacionado com o nível de linguagem usada no conto de uma história.

Para verificarmos se o sucesso na aprendizagem da leitura se relacionava com o nível de linguagem usada no conto de uma história, aplicámos um teste de análise multivariada (ANOVA).

A linguagem foi analisada quanto ao tipo de abordagem feita no conto (tipo oral) e quanto ao tipo de frases utilizadas (tipo frases).

O quadro 38 apresenta os resultados obtidos entre o tipo de frases e as 4 provas de leitura.

Quadro 38

Dados obtidos pela análise multivariada para as provas de leitura

Variável	Tipo de frases	Média	Dp	F	P
LEITURA 1	A	8,78	6,240	2,280	.122
	B	8,86	5,014		
	C	4,42	5,460		
LEITURA 2	A	19,33	10,190	3,961	.031*
	B	19,71	9,196		
	C	10,71	6,944		
LEITURA 3	A	7,67	5,390	3,049	.064
	B	7,43	5,412		
	C	3,21	4,099		
LEITURA 4	A	1,22	1,481	1,810	.183
	B	,86	1,069		
	C	,36	,745		

A – Complexas

B – Expandidas

C – Simples

* $p < .05$

Os resultados obtidos revelam que o tipo de frases usado pelas crianças na linguagem oral não se relaciona com a leitura 1 e 4, provavelmente porque a primeira consistia na leitura de palavras e a quarta na leitura silenciosa.

Porém, na leitura 2, que consistia na leitura de frases, o tipo de frases usado na expressão oral do conto relaciona-se significativamente ($p < .05$) com este tipo de leitura.

Na leitura 3 (leitura de um texto) o tipo de frases usado na expressão oral apresenta valores que vão no sentido de haver relação entre a linguagem oral e a leitura.

Para conhecermos em que grupos é que as diferenças se revelam mais significativas, comparámos o tipo de frases usado com as prestações dos grupos nas 4 provas de leitura. Os resultados obtidos estão apresentados no quadro 39.

Quadro 39

Dados obtidos na comparação entre os grupos

Variável	Tipo de frases		Diferença de Médias	P
Leitura 1	A	B	7,94	.978
	A	C	4,35	.081
	B	C	4,43	.100
Leitura 2	A	B	,381	.930
	A	C	8,62	.026*
	B	C	9,00	.031*
Leitura 3	A	B	,238	.923
	A	C	4,452	.039*
	B	C	4,214	.069
Leitura 4	A	B	,365	.509
	A	C	,865	.072
	B	C	,500	.327

A - Complexas B - Expandidas C - Simples

* $p < .05$

Pelos resultados obtidos podemos verificar que o tipo de frases usado pelas crianças na linguagem oral manifesta-se com valores significativos ($p < .05$) entre os grupos A e C nas leituras 2 e 3, e entre os grupos B e C na leitura 2. Ou seja, o facto das crianças usarem frases complexas (A) ou frases simples (B) influênciam as leituras 2 (leitura de frases) e 3 (leitura de um texto). Na leitura 2 há também diferenças entre as crianças que usam frases expandidas (B) e as que usam frases simples (C).

Os valores da leitura 1 e 4, entre os grupos A e C, embora não apresentem valores significativos, vão no sentido de haver influência da linguagem oral na leitura.

O tipo de linguagem oral usada pelas crianças para contarem a história das gravuras foi analisada através dos mesmos testes da prova anterior. O quadro 40 apresenta a síntese dos resultados obtidos.

Pelos resultados obtidos verificamos que o tipo de linguagem oral não se relaciona de forma significativa com a leitura.

Quadro 40

Síntese dos valores obtidos através da
análise multivariada nas 4 provas de leitura

Tipo Oral	Cat.	Médias	Dp	F	P
Leitura 1	A	2,00	1,58	2,539	.098
	B	8,47	5,71		
	C	6,60	6,40		
Leitura 2	A	9,40	6,50	1,257	.301
	B	16,73	9,79		
	C	16,40	9,51		
Leitura 3	A	4,20	4,26	,193	.825
	B	5,87	5,59		
	C	5,70	5,22		
Leitura 4	A	,20	,44	,699	.506
	B	,80	1,26		
	C	,90	1,10		

A – Enumerativo B- Narrativo C – Descritivo

Como na leitura 1 os resultados obtidos indicavam poder haver alguma influência, fomos verificar entre que grupos é que se manifestaria alguma sensibilidade. O quadro 41 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 41

Comparação entre os grupos da linguagem oral na leitura 1

Variável	Linguagem Oral		Diferença de Médias	P
Leitura 1	A	B	-6,467	.033*
	A	C	-4,600	.143

A – Enumerativo B – Narrativo C – Descritivo

P < .05

A linguagem oral entre os grupos A e B (enumerativo e narrativo) na leitura 1 apresentam valores estatisticamente significativos ($p < .05$). Ou seja, o facto da criança utilizar um tipo de linguagem enumerativa ou narrativa, manifesta-se importante na leitura de palavras, em que o grupo narrativo tem melhores prestações que o grupo enumerativo.

4.1 - Competências de leitura

Analisámos também a correlação entre as provas de leitura . Os resultados dessa correlação encontram-se representados no quadro 42.

Quadro 42

Valores da correlação obtidos entre as provas de leitura

Provas	Leitura 1	Leitura 2	Leitura 3	Leitura 4
Leitura 1	-	.825	.729	.721
P<.01	-	.000	.000	.000
Leitura 2	.825	-	.857	.749
P<.01	.000	-	.000	.000
Leitura 3	.729	.857	-	.755
P<.01	.000	.000	-	.000
Leitura 4	.721	.749	.755	-
P<.01	.000	.000	.000	-

As correlações entre as provas de Leitura apresentam sempre um forte valor significativo ($p<.01$) o que poderá ser interpretado como uma validação do conjunto de provas efectuadas. Ou seja, todas as provas medem a mesma coisa – a competência de leitura.

4.2 – Valor preditivo das variáveis metalinguísticas

Para tentarmos perceber de que forma é que cada uma das provas de leitura sofria influência de um conjunto de variáveis metalinguísticas (Classificação da Sílabas inicial, Identificação lexical, Linguagem Técnica da leitura/escrita, Classificação do Fonema inicial e o conhecimento das Letras) fizemos a Análise de Regressão. Apresentamos os valores encontrados no quadro 43.

Quadro 43

Síntese dos valores preditivos das variáveis metalinguística
nas provas de leitura

Variável dependente	R2	F	P
Leitura 1	.416	3.413	.018*
Leitura 2	.398	3.177	.024*
Leitura 3	.336	2.425	.065
Leitura 4	.493	4.663	.004*

* $p<.05$

Verificámos que este conjunto de variáveis parecem ser preditivas da Leitura 1, 2 e 4, justificando, respectivamente, cerca de 41,6%, 39,8% e 49,3% da variância dos

resultados nestas provas. Na leitura 3 os resultados encontrados vão no sentido da hipótese formulada.

Analisando o impacto de cada uma destas variáveis nas diferentes provas de leitura verificámos que, individualmente, estas não são significativas.

Capítulo 6 – Discussão dos Resultados

O objectivo principal deste trabalho é o de estabelecer relações entre um conjunto de conhecimentos metalinguísticas e as representações da funcionalidade da leitura, no início do 1º ano de escolaridade, com as competências de leitura, no final desse ano de escolaridade.

Tomámos como hipótese que os resultados de leitura no final do 1º ano de escolaridade seriam tanto melhores quanto melhor fosse a compreensão dos objectivos de leitura e a compreensão da natureza da tarefa de ler, no início da escolaridade.

A compreensão dos objectivos da leitura resulta do contacto com diferentes utilizações funcionais da leitura e da apropriação feita pelas crianças.

A compreensão da natureza da tarefa de ler depende do desenvolvimento metalinguístico das crianças.

Depois de termos analisado os resultados tendo como quadro de referência o suporte teórico referido na primeira parte do trabalho, verificámos que alguns dos resultados obtidos não se apresentaram totalmente de acordo quer com as hipóteses formulados quer com a opinião de alguns autores.

Para referimos as particularidades dos resultados obtidos, optámos por os comentar de acordo com as hipóteses formuladas à partida. Assim, tendo como hipótese que o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano dependia da consciência que as crianças tinham no início do ano sobre a utilidade da tarefa, analisámos os estudos sobre a aprendizagem da leitura, nomeadamente de Fitts (1962, citado por Downing 1990), Downing (1990) e Chauveau et al, (1994).

Para Fitts(1962) é importante que a criança, na fase inicial ou cognitiva de qualquer aprendizagem, compreenda a finalidade dessa aprendizagem. Segundo Downing (1990) é importante que a criança que aprende a ler tenha uma clareza cognitiva, isto é, que a criança tenha ideias claras sobre a natureza da tarefa. Para Chauveau et al (1994) o factor determinante do sucesso da aprendizagem da leitura é o Projecto Pessoal do Leitor, isto é, é a relação entre as razões “consciencializadas” pela criança sobre o acto de ler e a sua vontade de ler (“o querer ler”).

Nesta perspectiva, os motivos e as finalidades que as crianças foram construindo para a aprendizagem da leitura serão fundamentais para o sucesso dessa aprendizagem.

Através das questões da entrevista, que procuravam responder a estas posições, pudemos verificar que os motivos que as crianças mencionaram como finalidade da

leitura não só se reflectiam significativamente ($p < .05$) em todas as provas de leitura, como apresentaram diferenças significativas ($p < .05$) entre os grupos que melhor definiam a sua razão para o acto de ler.

Quanto à utilidade da tarefa, os resultados obtidos mostraram-se significativos ($p < .05$) nas três provas de leitura. Analisando os resultados entre os grupos, verificámos que a justificação mencionada para a utilidade da tarefa se revelou significativa ($p < .05$) por:

- na leitura silenciosa, leitura de um texto e leitura de frases, as diferenças se manifestarem entre os grupos que especificaram a utilidade da leitura e os que ainda não tinham encontrado razões para o acto de ler.
- na leitura de palavras (leitura 1) as diferenças se manifestarem entre os que especificaram a sua utilidade e os que referiram aspectos escolares; provavelmente, estes dados resultam do facto desta prova se apresentar mais de acordo com o tipo de leitura a que estavam habituados;

As razões indicadas para futuras leituras não se mostrou significativa nas provas de leitura. Considerando que no meio em que as crianças estão inseridas há problemas básicos prioritários, a possibilidade de futuras leituras encontra-se, maioritariamente, dependente do universo escolar. É provável que estes aspectos tenham tornado irrelevantes as relações entre os motivos apontados e as competências de leitura nas 4 provas elaboradas.

Poderemos concluir, no entanto, que os resultados obtidos confirmam a hipótese formulada e provam, como referem nomeadamente Fitts (1962), Downing (1990) e Chauveau et al (1994), que o sucesso da aprendizagem da leitura está dependente, entre outros, das ideias precisas que a criança tem sobre a natureza da leitura.

Destacamos que, na natureza de ler, os motivos funcionais mais invocados no nosso trabalho referem, maioritariamente, aos aspectos escolares (*Ex.:...para estudar*) seguindo-se os aspectos específicos (*Ex.: ...para ler um livro*). No trabalho de Alves Martins (1996) os motivos funcionais mais invocadas indicam a leitura de livros, em particular de livros de histórias.

Parece-nos que esta diferença poderá evidenciar o pouco contacto com o registo escrito no meio social e familiar, centrando a leitura numa competência escolar.

Segundo vários autores, o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano depende das conceptualizações que as crianças têm no início do ano sobre a linguagem escrita. Os autores referidos na primeira parte do trabalho, nomeadamente Alves Martins (1996)

e Ferreira (1995) referem várias etapas das conceptualizações da escrita, considerando que até à entrada para a escola, e devido ao contacto com o escrito no meio familiar ou no jardim escola, a criança vai tendo oportunidade de desenvolver formas de representação, cumprindo etapas evolutivas da escrita. Por isto, quando a criança tem 6 anos, altura em que iniciará a sua vida escolar, ela já percorreu etapas de representação da escrita desde o desenho, a garatuja, a escrita silábica e, provavelmente, a escrita silábica-alfabética e a alfabética.

No nosso trabalho, a maioria das crianças no início do ano, embora tendo já 6 anos, encontrava-se numa fase de garatuja e /ou desenho e apenas 8 crianças se encontravam na fase pré-silábica.

Pelas provas passadas verificámos que as leituras de palavras e de frase (leitura 1 e 2), não revelaram depender das conceptualizações sobre a linguagem escrita, provavelmente porque se apresentavam mais de acordo com o tipo de leitura a que estavam habituadas na sua actividade escolar. Nas leituras 3 e 4, que se apresentavam com uma forma de texto, indicam que a leitura depende das conceptualizações sobre a linguagem escrita com resultados significativos ($p < .05$) entre os grupos da garatuja e pré-silábica.

Num universo em que há pouca presença do escrito, em que não há pré-escolar, a evolução das conceptualizações sobre a linguagem escrita far-se-á, provavelmente, de forma mais lenta. A entrada na escola será, neste caso, um factor provocador da evolução das conceptualizações da linguagem escrita. É provável também que as crianças não cumpram todas as etapas evolutivas mencionadas pelos autores citados.

No nosso caso, parece-nos que a caracterização feita por Barbeiro (1999) poderá definir melhor o período evolutivo da escrita, neste contexto:

- nos primeiros tempos de escola a criança encontrar-se-á no período da descoberta, em que analisará a forma escrita, a relação entre a oralidade e a sua representação,...;
- pelo contacto com o escrito no universo escolar, a criança passará, mais ou menos rapidamente, para um período de aprendizagem da linguagem escrita .

No entanto, parece-nos surpreendente esta evolução tão rápida. Provavelmente haverá outros factores que contribuirão para esta rápida evolução, nomeadamente a leitura/escrita ser encarada com uma função essencialmente utilitária e a escola ser entendida como uma promoção social e penalizadora do insucesso escolar.

Os trabalhos que consultámos não referem a competência da leitura das crianças em fase de desenho e/ou garatuja, como nos parece óbvio. Na fase pré-silábica, segundo

Alves Martins (1996), a criança ainda não relaciona a linguagem oral com a linguagem escrita. No trabalho desta autora, a fase pré-silábica aparece como o nível mais baixo das conceptualizações sobre a linguagem escrita; no nosso trabalho a fase pré-silábica aparece como o nível mais elevado das conceptualizações sobre a linguagem escrita. No trabalho de Alves Martins (1996) as conceptualizações sobre a linguagem escrita apresentam-se como sendo a segunda variável com uma correlação mais forte com a leitura; no nosso trabalho esta variável só se manifesta significativa para a leitura de um texto e a leitura silenciosa.

De qualquer modo, se os resultados que obtivemos nas 4 provas de leitura não confirmam totalmente a hipótese formulada e os estudos realizados por alguns dos autores citados, eles indicam ser determinantes em leituras que impliquem uma compreensão e não apenas uma decodificação.

Outra das hipóteses do nosso trabalho afirmava que o sucesso da aprendizagem na leitura no final do ano dependia do conhecimento que as crianças tinham das letras no início do ano.

Vários autores, nomeadamente Chall, citado por Alves Martins (1996), e Taylor e Taylor, citado por Rebelo (1993), referem que um dos níveis de leitura é o reconhecimento das letras. Na verdade, os vários conceitos sobre a leitura, e independentemente do método utilizado, concordam que é necessário o conhecimento das letras para o desenvolvimento das competências da leitura.

Neste sentido, e depois de analisados os resultados obtidos quanto à problemática do sucesso da leitura depender do número de letras que a criança conhece no princípio do ano, verificámos que estas são essenciais para o sucesso da leitura. O conhecimento das letras não só se apresentaram essenciais numa leitura de decodificação (leitura 1 e 2), como foram importantes na leitura de um texto (leitura 3) e fundamentais na leitura silenciosa, de compreensão.

O conhecimento das letras é a variável que apresenta uma correlação mais forte com a leitura. Estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos por Alves Martins (1996). Pelos resultados obtidos poderemos concluir que se verifica a hipótese formulada.

A hipótese quanto o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano depender do nível de conhecimentos da Linguagem Técnica que as crianças tinham no início do ano,

foi verificada pelo Teste de Linguagem Técnica da leitura / escrita, elaborado por Alves Martins et al (1997), a partir dos trabalhos de Downing, com base na clareza cognitiva, isto é, que o sucesso da aprendizagem da leitura resulta das “ideias claras sobre as funções e a natureza da linguagem escrita” (p.7). Este teste, constituído por 23 itens, pretende avaliar determinados aspectos fundamentais para a aprendizagem da leitura/escrita, termos como letra, palavra e frase.

Na aplicação deste teste à nossa amostra, os itens mais identificados foram a frase (item 18) por 24 crianças, a palavra (item 6) por 22 crianças, a 1ª linha (item 20) por 20 crianças, a frase (item 16) por 16 crianças, e o texto escrito (item 23) por 15 crianças.

Os dados obtidos indicam que estes conhecimentos são essenciais para o sucesso da leitura, apresentando correlações significativas em três provas de leitura. Numa destas provas, ou a presença do desenho acompanhando o texto e/ou as boas prestações obtidas neste teste influenciaram esta prova. Provavelmente, as crianças face a uma imagem legendada recorreram a várias estratégias de leitura:

- uns fizeram corresponder a cada palavra da frase elementos que caracterizaram a figura da imagem;
- outros construíram uma frase alusiva à imagem em que incluíram opiniões suas;
- os que já dominam as regras de leitura, além da presença e da identificação dos elementos do desenho, analisaram e verificaram o conteúdo escrito.

No conjunto das variáveis metalinguísticas, e excepto na leitura 3, o grau de importância da Linguagem Técnica da leitura / escrita aparece depois das Letras, nas leituras 2 e 4, e na leitura 1 depois das letras e da classificação da sílaba inicial.

No trabalho de Alves Martins (1996) a Linguagem Técnica da leitura /escrita, no conjunto de variáveis metalinguísticas, aparece, na correlação com a leitura, depois das letras, das conceptualizações sobre a linguagem escrita e da síntese fonémica.

Poderemos concluir que a hipótese formulada se confirma para as leituras que não se apresentem acompanhadas de imagem de forma a possibilitar o recurso a outras estratégias de leitura.

Como foi referido na primeira parte do trabalho, nomeadamente por Sim-Sim (1998) e Gombert (1990), o crescimento linguístico é o resultado das interações com o meio em que a criança está inserida. O desenvolvimento deste processo propicia uma consciência fonológica, isto é, vai permitir que a criança analise e reconheça de modo consciente os sons, as suas regras de distribuição e a sequência no sistema da língua.

No nosso trabalho, para verificarmos se o sucesso da aprendizagem da leitura no final do ano estava relacionado com o nível da consciência fonológica do início do ano, analisámos a dependência da leitura face à classificação da sílaba inicial e à classificação do fonema inicial. Verificámos que neste conjunto de provas sobre a consciência fonológica só a classificação da sílaba inicial apresenta valores de correlação significativa ($p < .05$) com todas as provas de leitura e com a classificação do fonema inicial.

O estudo de Rebelo (1990) demonstrou que as crianças não têm dificuldade em conhecer a sílaba inicial, e que a partir dos 6 anos estas se mostram capazes de reconhecerem as sílabas de uma palavra. Neste estudo, concluiu que a sílaba só surge no momento da escrita, sendo necessário estimular as crianças para a descoberta da sílaba a nível oral.

No nosso trabalho a classificação de sílaba foi feita a nível oral, a partir da sonoridade da palavra, e apresentou bons desempenhos e com valores significativos em todas as provas de leitura. Provavelmente, como refere Cummins (1978, citado por Hagège, 1996) o facto destas crianças serem bilingues fez com que a sua capacidade de se distanciar da língua e reflectir sobre ela se tenha desenvolvido com maior acuidade.

A classificação do fonema inicial não apresenta correlação significativa com nenhuma das provas de leitura. Este resultado vem de encontro aos estudos mencionados, nomeadamente por Sim-Sim (1997, 1998), demonstrando que a consciência fonémica não é preditora da aprendizagem da leitura mas que a aprendizagem da leitura/escrita realimenta a consciência fonémica.

Poderemos concluir que, uma vez que a nossa amostra é bilingue, o sucesso da aprendizagem da leitura, no final do ano, está relacionada apenas com alguns aspectos da consciência fonológica (consciência silábica). Ou seja, para ler num sistema alfabético, a sílaba surge como um factor determinante.

Segundo Luria (1943), citado por Alves Martins (1996), para a aprendizagem da leitura é fundamental que a criança tenha capacidade de “de pensar na linguagem e nos seus constituintes, em particular na palavra” (p.93).

Segundo Gombert (1990) na segmentação lexical, a palavra representa o significado de uma acção ou o objecto.

No nosso trabalho, analisámos a consciência lexical através da identificação lexical e verificámos que as crianças se mostraram mais atentas ao conteúdo da frase do que à

sua forma. Isto é, as palavras mais identificadas pelas crianças foram *praia* e *corro*. Num estudo de Karpov (1966), citado por Gombert (1990), refere que aos 5/6 anos os componentes da frase que as crianças mais mencionam são os nomes e os verbos. Os dados que obtivemos na prova de identificação lexical vão no sentido deste estudo.

Esta prova apresentou valores de correlação significativo com a leitura de frases, de um texto e com a leitura silenciosa. Mas na prova que consistia na leitura de palavras, esta variável não se revelou significativa.

No conjunto das variáveis analisadas, a identificação lexical surge depois das letras, da classificação da sílaba inicial e da Linguagem Técnica. Estes valores vão de encontro aos encontrados por Alves Martins (1996).

Tínhamos como última hipótese do nosso trabalho verificar se o sucesso na aprendizagem da leitura no final do ano estaria relacionado com o nível de linguagem usado no conto de uma história.

Segundo, nomeadamente Sobim (1979), as dificuldades na aquisição da linguagem das crianças dos meios sociais desfavorecidos só são significativas no período posterior de desenvolvimento, através da aquisição de estruturas complexas, nomeadamente na descrição e narração dos acontecimentos.

Partindo deste pressuposto, analisámos o modo como a história nos foi contada pelas crianças e verificámos que o tipo de frases usado apenas se mostrou significativo ($p < .05$) com a leitura de frases (leitura 2) e que os resultados da leitura de um texto (leitura 3) se aproximaram de valores significativos.

Quanto às diferenças entre o tipo de linguagem usada pelas crianças para contar a história não mostrou ser significativo, embora as prestações na leitura 1 (leitura de palavras) tivessem apresentado diferenças entre os grupos com maior e menores resultados.

É provável que no final do ano lectivo as crianças já tenham utilizado uma linguagem mais elaborada (ou literária, como refere Hagège, 1996) ao contarem a história. Isto é, o facto do conto ter sido realizado no final do ano pode ter levado as crianças a utilizar o tipo de linguagem mais usado pela escola.

Pela análise de regressão verificámos que o conjunto das variáveis metalinguísticas são preditivas da leitura, justificando 49,3% da variância na leitura silenciosa e 41,6% na leitura de palavras; na leitura de frases justifica 39,8% da variância e 33,6% na leitura

de um texto. Individualmente estas variáveis não apresentaram um impacto significativo na leitura.

Pela correlação das diferentes variáveis metalinguísticas com a leitura destacamos, por ordem de importância, o conhecimento das letras, a classificação da sílaba inicial, a Linguagem Técnica da leitura/escrita e a identificação lexical. A classificação do fonema inicial não apresentou valores significativos.

Os resultados obtidos parecem reflectir a metodologia usada na aprendizagem da leitura. O facto do conhecimento das letras ter sido a variável com maior impacto na leitura, e um número considerável de alunos ter feito uma leitura de soletração, parece indicar que a leitura é entendida como uma simples identificação de letras. Provavelmente, esta é a leitura do dia-a-dia escolar. Verificámos também que, à medida que os alunos desenvolviam o exercício da leitura, e pela nossa insistência, descobriam o processo silábico e melhoravam as competências de leitura das provas seguintes.

Na funcionalidade da leitura os motivos mais referidos encontram-se relacionados com os aspectos escolares indicando haver pouco contacto com a leitura no meio social e familiar. As conceptualizações sobre a linguagem escrita revelam, também, o pouco contacto com o escrito.

Outro aspecto que destacamos é o facto de não haver uma relação muito estreita entre a linguagem oral utilizada no conto da história e as competências de leitura, provavelmente por serem dois tipos de registos diferentes.

Conclusões

Relativamente aos resultados deste trabalho pensamos poder destacar alguns aspectos:

- o tipo de resposta dadas às perguntas que formavam a entrevista revelarem o pouco contacto com os materiais escritos; assim, os resultados da entrevista mostraram estar de acordo com as prestações, nomeadamente, de leitura, confirmando de algum modo a importância do projecto pessoal de leitor, referido por Alves Martins e Chauveau;
- as competências de leitura também parecem estar relacionadas com a consciência da natureza da tarefa de ler. As dificuldades de leitura foram mais ou menos contornáveis na 1ª prova, com recurso a diversas estratégias. As crianças que ainda não tinham compreendido a estrutura da leitura, isto é, que a palavra é formada por letras que se associam em sílabas e que da associação destas “nasce” a palavra, consideravam a leitura apenas como uma soletração/descodificação das letras que compõem as palavras. Algumas das crianças que tinham tido sucesso na 1ª prova, sentiram dificuldade em ler e compreender o sentido de um conjunto de palavras (a frase), mas à medida que as provas iam sendo passadas, as crianças melhoravam as suas prestações.
- o pouco contacto com o material escrito e os poucos registos presentes no meio em que a criança vive, parecem também revelar-se importantes nas conceptualizações da escrita, como refere, nomeadamente, Ferreiro;
- Do conjunto de provas da consciência fonológica, a consciência da sílaba mostrou ser a mais preditiva do sucesso da aprendizagem da leitura/escrita.

Face aos objectivos e às hipóteses que definimos para este trabalho podemos retirar como conclusão abrangente a pertinência de estudos nesta área no espaço lusófono porque o desconhecimento e a falta de dados é uma evidência, quer em relação à situação no terreno quer em relação aos mecanismos e aos processos de aquisição deste tipo de conhecimentos e competências em diferentes populações.

Outro dos aspectos que nos parece importante realçar é o facto da Escola ser entendida como uma conquista, em que o recurso a um regime de três horas de aulas diárias, não consegue responder à totalidade das crianças em idade escolar. Este aspecto e um tipo de avaliação dos saberes penalizador parecem estar subjacentes à própria frequência na escola, sendo, provavelmente, a razão de uma rápida evolução das aprendizagens das crianças.

Limitações do Estudo e Recomendações

À medida que fomos desenvolvendo e analisando o nosso trabalho, fomos nos apercebendo que algumas das condições em que este foi realizado mereciam uma referência. Neste sentido, organizámos este ponto segundo 3 vertentes:

1. – A Amostra – o reduzido tamanho da amostra coloca algumas limitações às conclusões a extrair do próprio trabalho. De qualquer forma, parece-nos que demonstra a pertinência de futuros trabalhos a realizar nesta área e neste país lusófono. Será desejável que em futuros trabalhos as amostras sejam maiores, de modo que os resultados sejam ainda mais esclarecedores e que possam contribuir para uma adequação metodológica no ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa neste país.
2. – Provas – a bateria de provas usadas sugerem-nos que, futuramente, será necessário usar também outro tipo de provas que permitam um melhor esclarecimento quanto às competências de leitura, nomeadamente na leitura de um mesmo texto com e sem imagem;
 - a aplicação das provas em diferentes populações moçambicanas, comparando grupos com acesso ao registo escrito (cartazes, anúncios,...) e grupos sem o acesso a esta realidade, contribuirá, certamente, para um melhor esclarecimento quanto à pertinência destes aspectos na aprendizagem da leitura.
3. – Institucional – o tipo de organização escolar deste país foi um dos factores limitativos de uma das variáveis (profissão/ocupação dos pais), que tornou pouco esclarecedor se os hábitos de leitura ou o contacto com o escrito no seio familiar contribuiriam para o sucesso da aprendizagem da leitura;
 - será desejável que os futuros estudos sejam concertados entre os responsáveis pela Educação dos diferentes países (Ministérios de Educação e outros) de forma a que estudos desta natureza, além de um apoio efectivo, possam contribuir para uma reflexão das actuais práticas metodológicas.

Referências bibliográficas

- Alves, L. A M. (dir.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M.; Mata, L.; Peixoto, F. ; Monteiro, V. (1997). *Teste de Linguagem Técnica de leitura/escrita*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M.; Quintas Mendes, A (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita. Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças da idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (V). 45-64.
- Alves Martins, M.; Silva, A C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*. 1 (XVII). 49-60 .
- Alves Martins, M; Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4 (V). 499-508.
- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. . *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VIII). 415-422.
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua materna à Língua segunda : *Noésis*, nº 51, Julho / Setembro. 14-16.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronckart, J. P. (1987). Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. *Análise Psicológica*, 4 (V). 667-676.
- Bronckart, J.P. (‘). *Théories du Langage*. Bruxelas: Galerie des Princes.
- Bryant, P.; Bradley, L.. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Castro Neves, M.; Alves Martins, M.(1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Castro Pinto, M. G. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Chauveau, G.; Rogovas-Chauveau, E.. (1994). *Les Chemins de la lecture*. Belgique: Magnard.

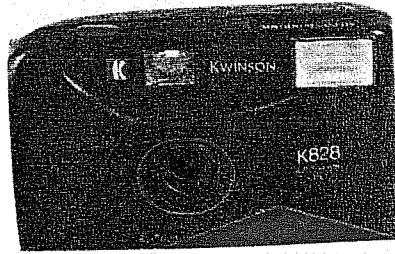
- Cohen, R.; Gilabert, H. (1992). *Descoberta e Aprendizagem da língua escrita antes dos seis anos*. S.Paulo: Martins Fontes.
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A (org.) (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva*. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, C.; Cintra, L.F. (1984). *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 2ªed. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- Delgado Martins, Mª R. (1986). Imagem e linguagem numa perspectiva transcultural. *Análise Psicológica*, 4 (V). 585-591.
- Downing, J. (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In. E. Ferreiro e M. Palacio. *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da língua escrita*. 4ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E.; Palacio, M. G. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita*. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da Alfabetização: psicogénese. In Y. Goodman (org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1990). Os processos constitutivos de apropriação da escrita. In. E. Ferreiro e M. Palacio. (coord). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucambert, J. (1998). *A Criança, o Professor e a Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Golias, M. (s/d). *O Sistema de Ensino em Moçambique*. Maputo: Editora Escolar
- Golias, M. (1996). Que conhecimentos, capacidades e habilidades deve o professor possuir para orientar o processo de ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa na Escola Primária do 1º Grau?. In L. Muianga e Alexandrino José. *Para Compreender a(s) Criança(s) Moçambicana(s), maneiras de dizer e olhar*. Maputo: Coleção “Nosso Chão”, nº8.
- Gombert, J.E. (1990). *Le Developpement Metalinguistique*. Paris: Press Universitaire de France.
- Gomes, A. (1999). Um Projecto de dez anos. *Noésis*, 51, Julho /Setembro. 37-38.
- Gomes, A ; Fernandes, A; Cavacas, F.; Gonçalves, J.; Gonçalves, M.; Ribeiro, M.A; Canelas, M.C.; Grilo, M.J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Vol. 1,

- 1º e 2º nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Goodman, Y. (org) (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1990). Desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro, M. Palacio (coord.). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro; M. Palacio. *Os Processos de Leitura e Escrita*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hagège, C. (1996). *A Criança de duas línguas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Harste, J.; Burke, C. (1990). Preditibilidade: um elemento universal em lecto escrita. In E. Ferreiro, M. Palacio (coord.). *Os Processos de Leitura e escrita: novas perspectivas*. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. 2ªed., Porto: Edições ASA.
- Kato, M. (1995). *O Aprendizado da Leitura*. 4ªed., S. Paulo: Martins Fontes.
- Kato, M. (1998). *No Mundo da Escrita, uma perspectiva psicolinguística*. 6ªed., S. Paulo: Editora Ática.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem oral. Ensinar a ler: onde? Quando? Como?*. 2º ed., Lisboa: Livros Horizonte.
- Luria, A; (1987). *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luque, A., Vila, I. (1995). Desenvolvimento da Linguagem. In. C. Cool, J. Palacios, A. Marchesi (coord). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marçalo, M. J. (1992). *Introdução à Linguística Funcional*. Lisboa: ICALP/ Ministério de Educação.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. 7ªed., Lisboa: Texto Editora.
- Micotti, M. C. (1987). *Piaget e o Processo de Alfabetização*. 2ªed., S. Paulo: Livraria Pioneira.
- Mialaret, G. (1976). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministerio de Educacion y Ciencia (1995). *Escribir y leer*. Vol. I,II,III. Espanha.

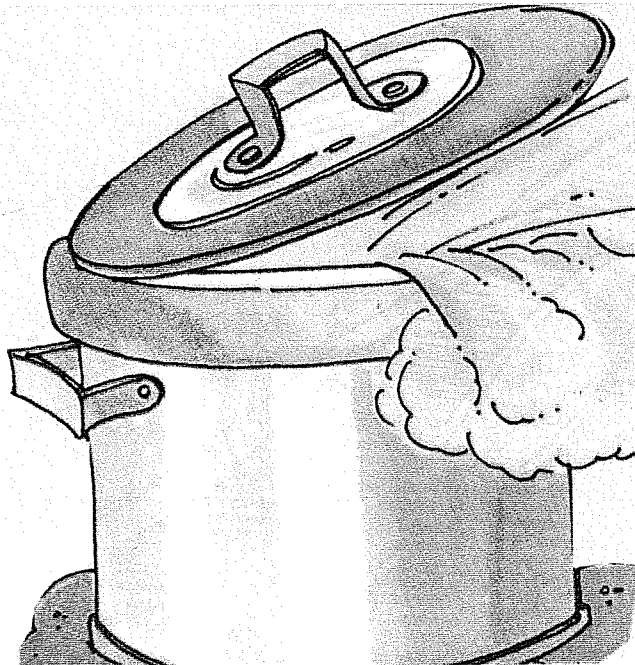
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mounin, G. (1968). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Horizonte.
- Niza, I.; Alves Martins, M. (1997). *Entrar no mundo da escrita*. Caderno I. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Niza, I.; Soares, J. (1997). *Desenvolver a Linguagem Escrita*. Caderno III. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério de Educação / Departamento de Educação Básica.
- OCDE (1994). *Analfabetismo Funcional e rentabilidade económica*. Porto: Edições ASA.
- Pedro, E. (1996). *Introdução à Linguística geral Portuguesa*. Lisboa: Edição Caminho.
- Pereira, F. (1987). Percepção e pedagogia da imagem em contextos africanos: Moçambique. *Análise Psicológica*, 4 (V).577-582.
- Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes Editora.
- Quintas Mendes, A. ; Alves Martins, M. (1986). *Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura*. *Análise Psicológica*, 1 (V). 25-41.
- Raposo, E.P. (1998). *Teoria da Gramática. Faculdade de Linguagem*. 2ªed., Lisboa: Ed. Caminho.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D. (1990). A Problemática do texto na língua portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, nº3, Universidade do Minho.
- Rebelo, D.; Dinis, M.A (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rebelo, J. A (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Recasens, M. (1994). *Como jogar com a linguagem*. 2ªed., Lisboa: Plátano Editora.
- Salgado, L. (1997). Literacia e aprendizagem da leitura – escrita. *Cadernos de Trabalho PEPT*, nº2, Universidade de Coimbra.
- Santana, I.; Castro Neves, M. (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Caderno IV. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sanz, R.; Citoler, S. (1997). *A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Schneuwly, B.; Bronckart, J.P. (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui, textes de base en psychologie*. Paris: Delachaux e Niestlé.
- Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e leitura. In I. Sim-Sim; F. Sequeira. *O ensino-aprendizagem do Português- teorias e práticas*. Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I.; Sequeira, F. (1989). *Maturidade linguística e Aprendizagem da leitura*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Smolka, A (1988). *A criança na fase inicial da escrita*. S.Paulo: Editora Unicamp.
- Teberosky, A. (1990). Construção de escritas através da interacção grupal. In. E. Ferreiro, M. Palacio (coord). *Os processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotsky, L. (1996). *Pensamento e Linguagem*. 6ª ed., S.Paulo: Martins Fontes.
- Vila, I. (1995). Aquisição da Linguagem. In. C. Cool, J. Palacios, A. Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

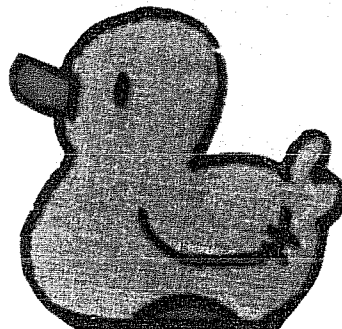
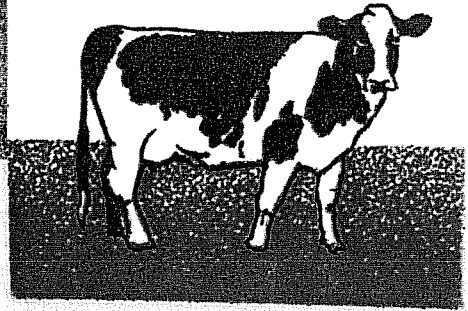
ANEXO I



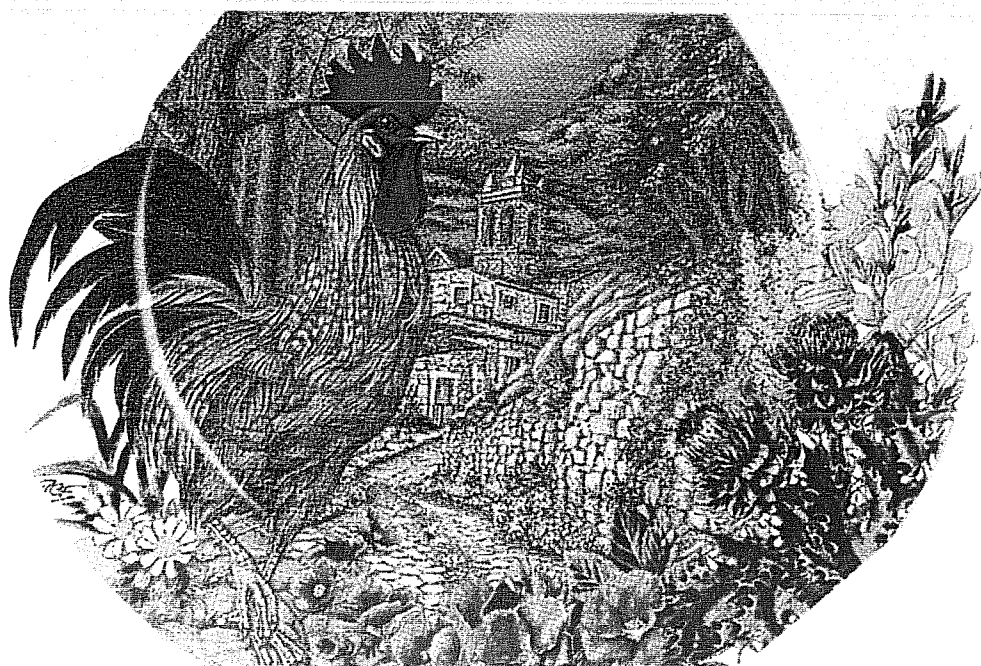
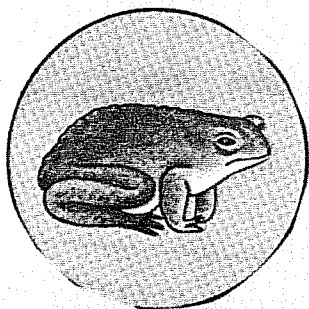
ANEXO I



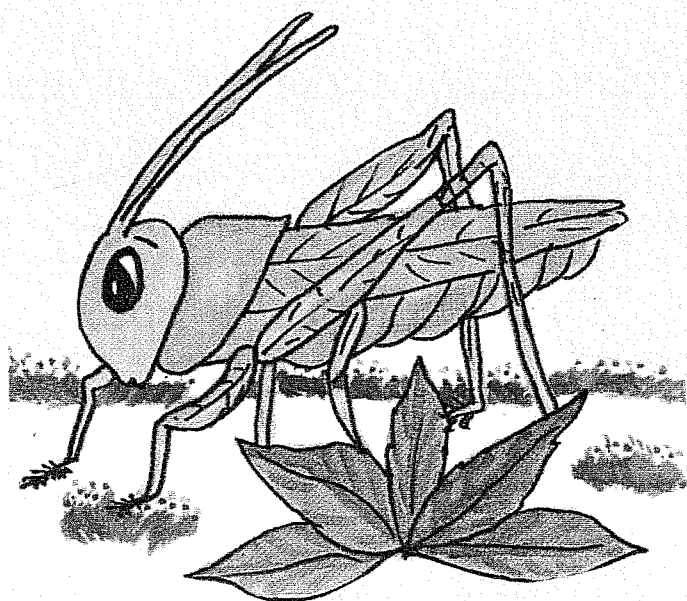
ANEXO I



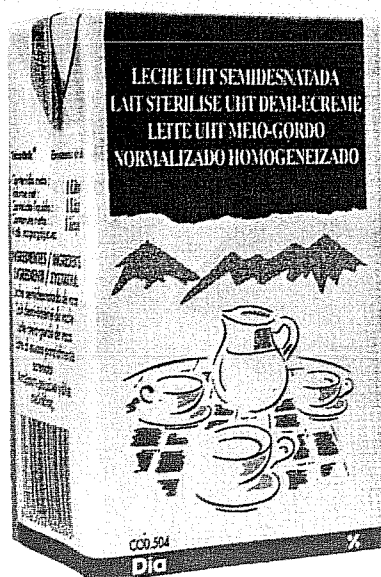
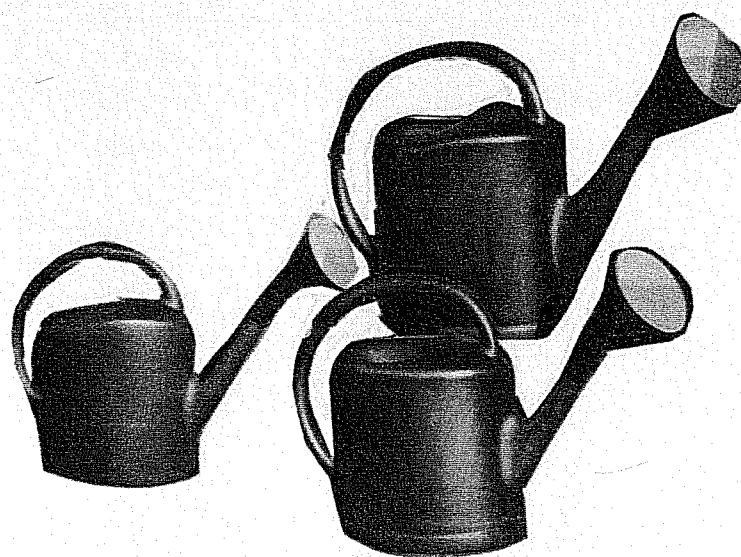
ANEXO I



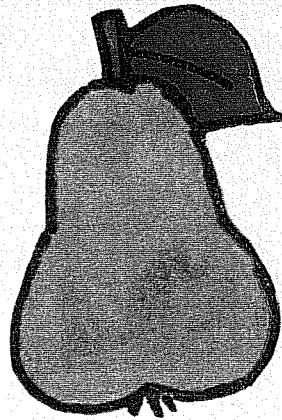
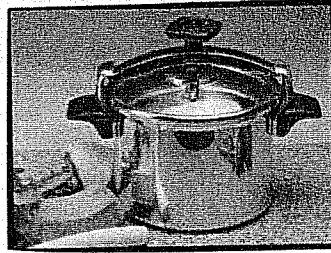
ANEXO I



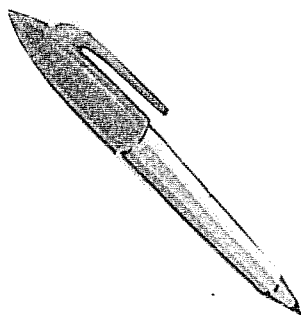
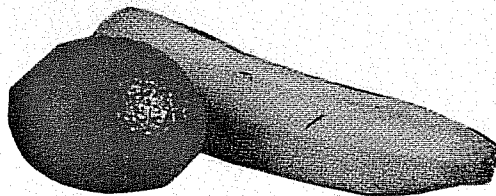
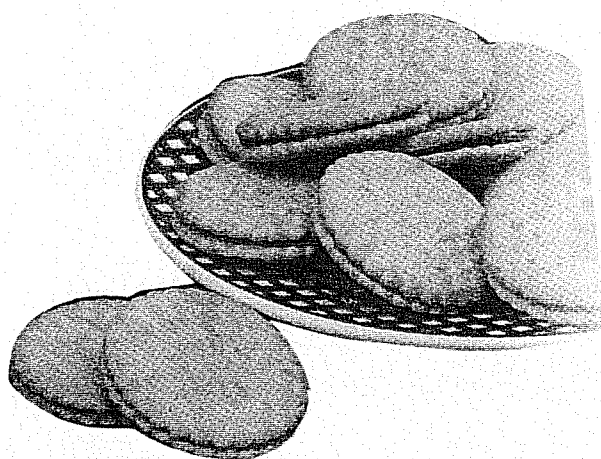
ANEXO I



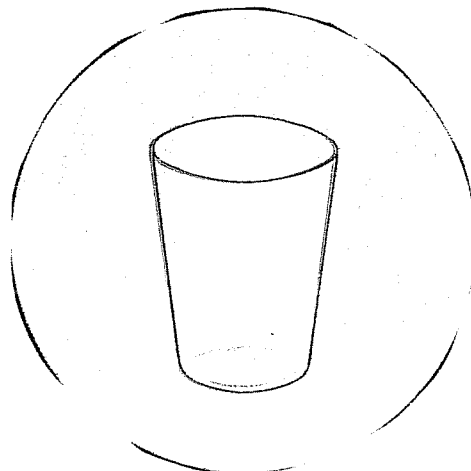
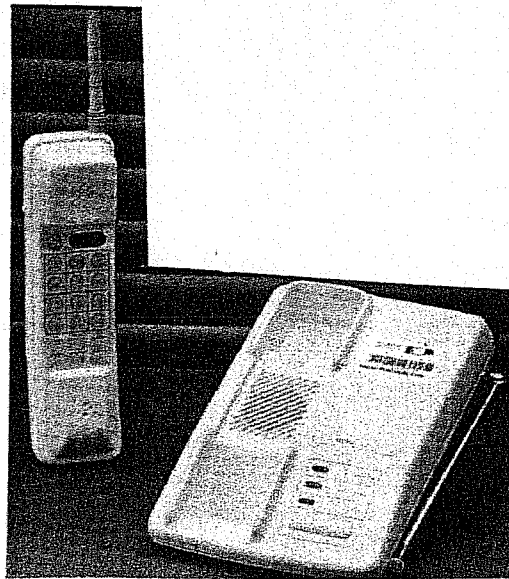
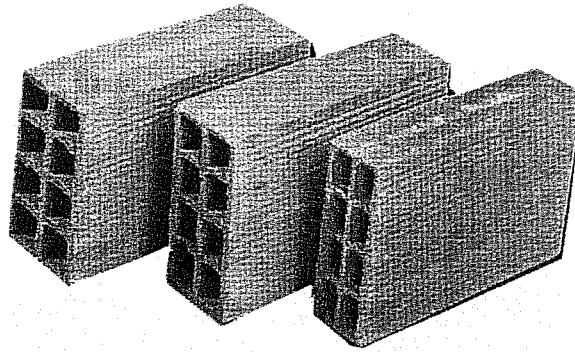
ANEXO II



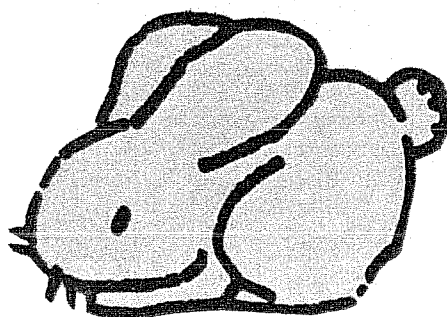
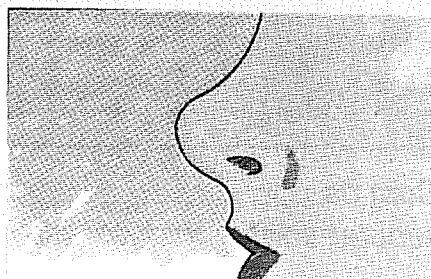
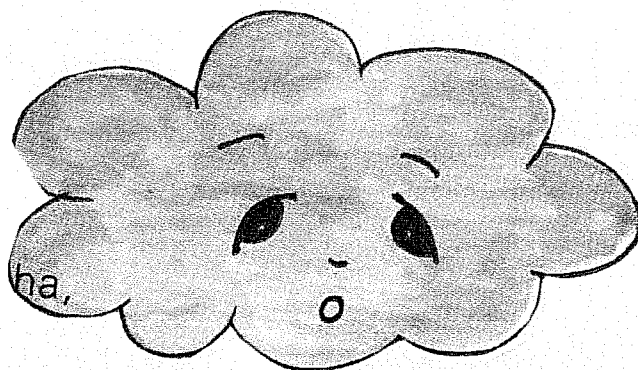
ANEXO II



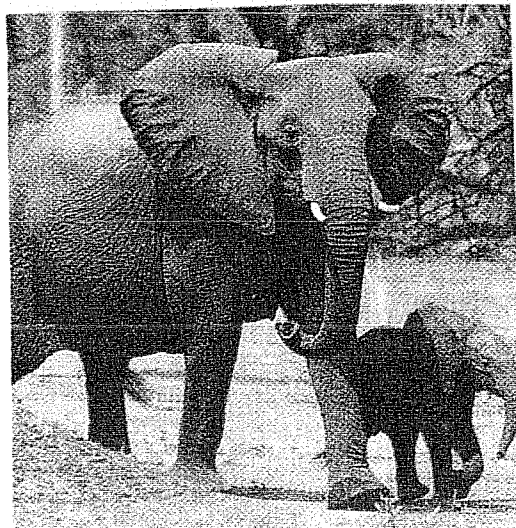
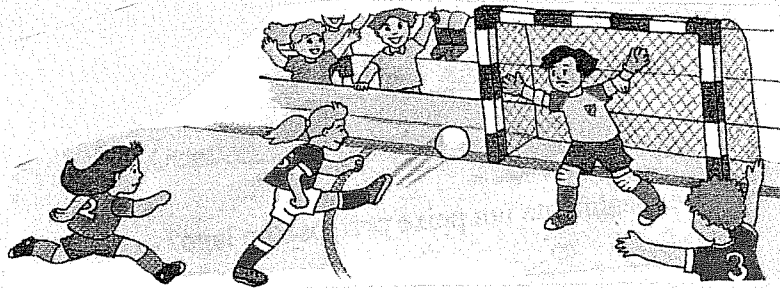
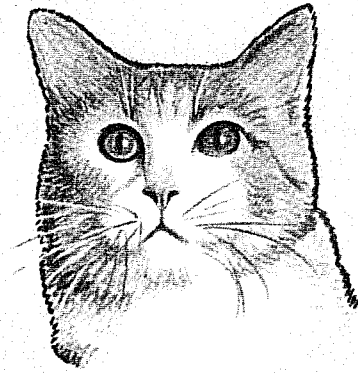
ANEXO II



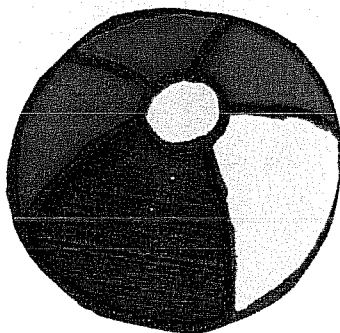
ANEXO II



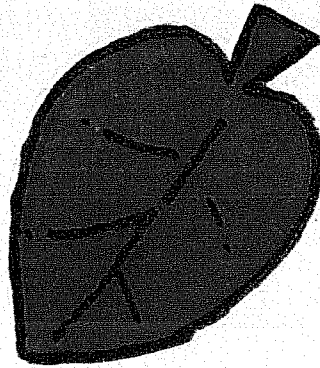
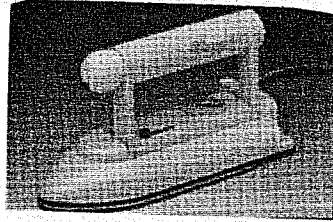
ANEXO II



ANEXO II



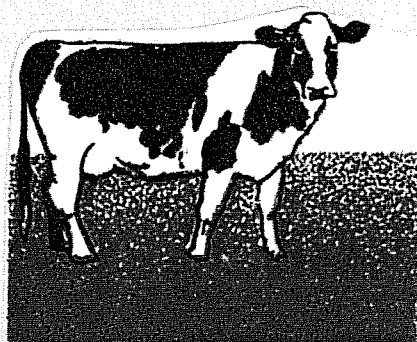
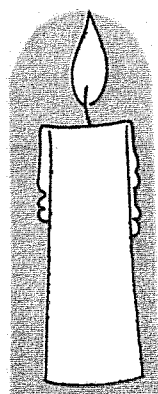
ANEXO II



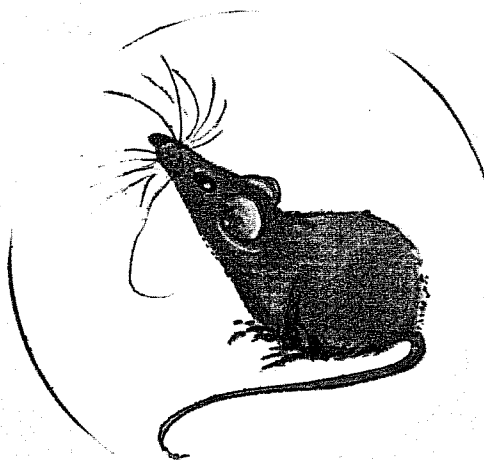
ANEXO II



ANEXO II

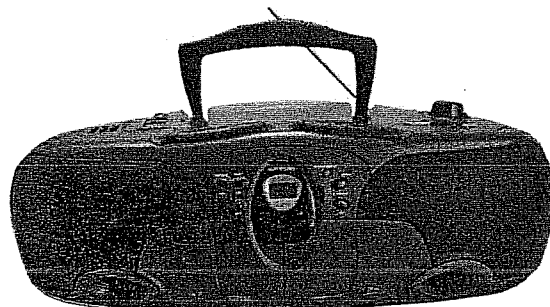
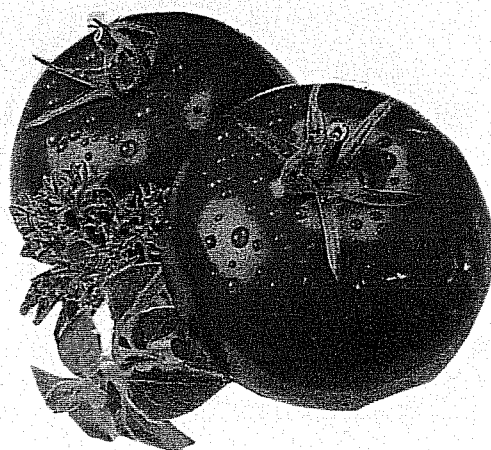
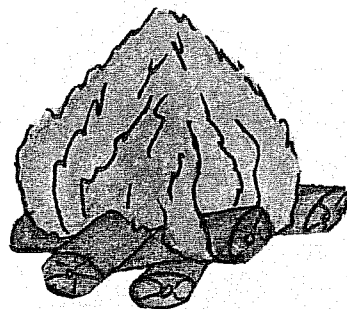


ANEXO II



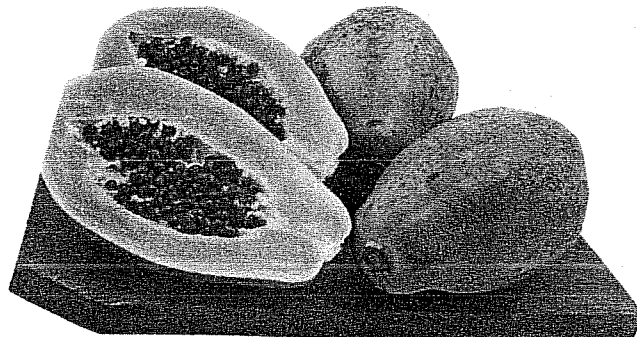
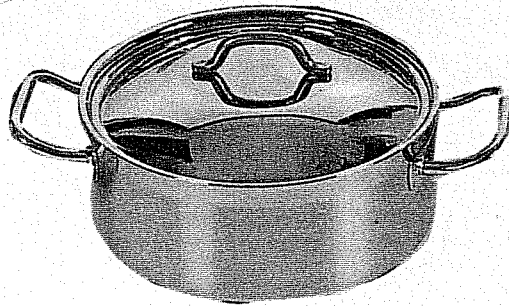
ANEXO III

Prova de Leitura I



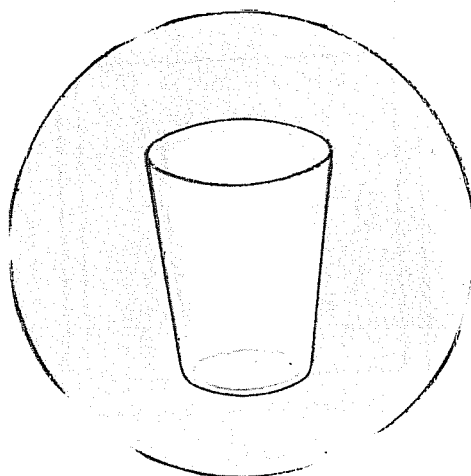
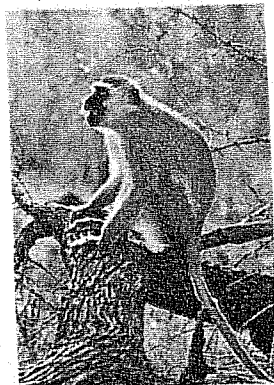
ANEXO III

Prova de Leitura 1



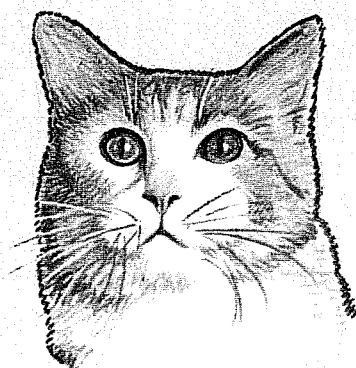
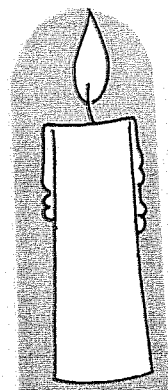
ANEXO III

Prova de Leitura I



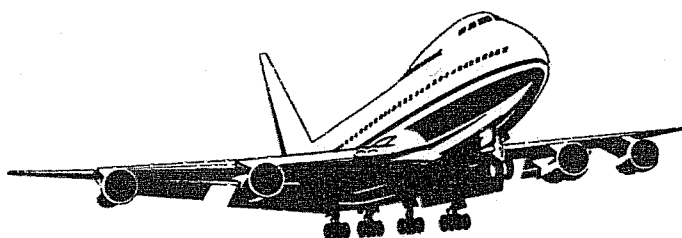
ANEXO III

Prova de Leitura 1



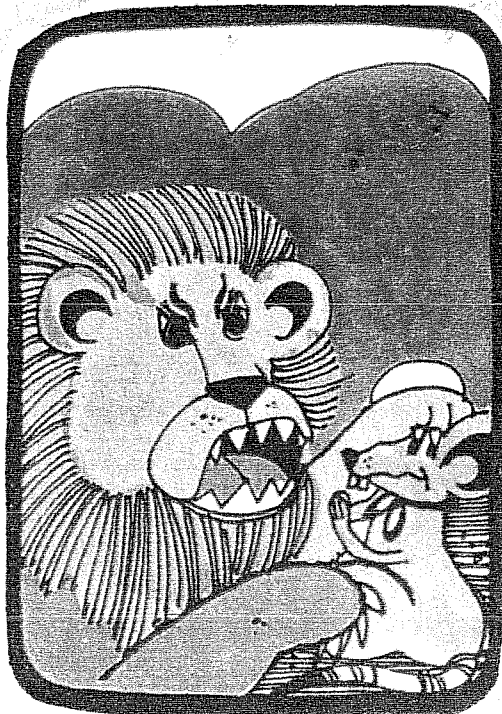
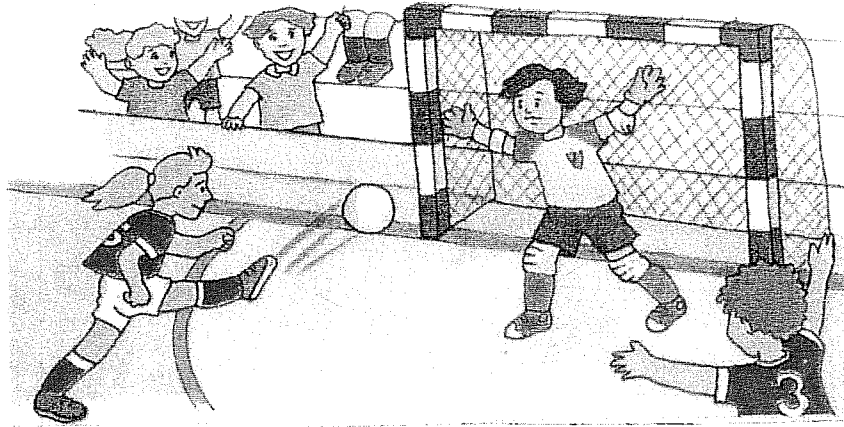
ANEXO III

Prova de Leitura 1



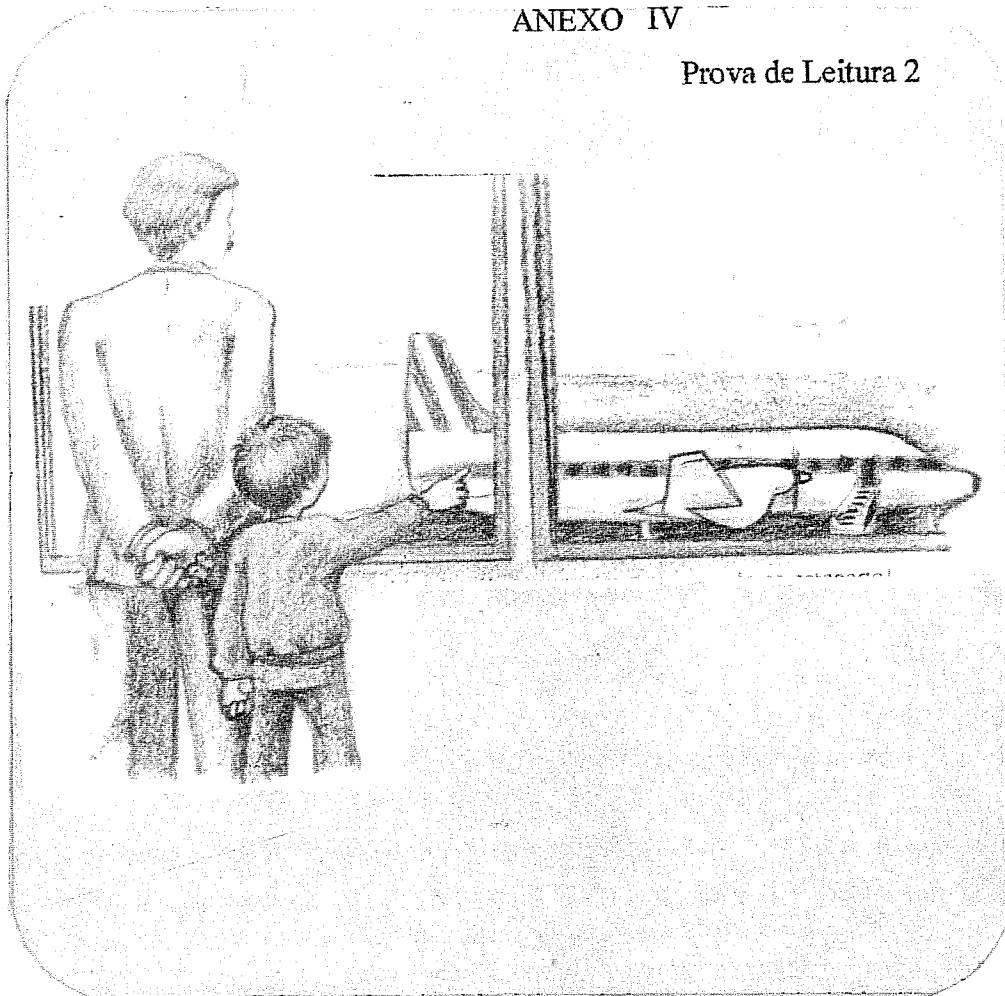
ANEXO IV

Prova de Leitura 2



ANEXO IV

Prova de Leitura 2



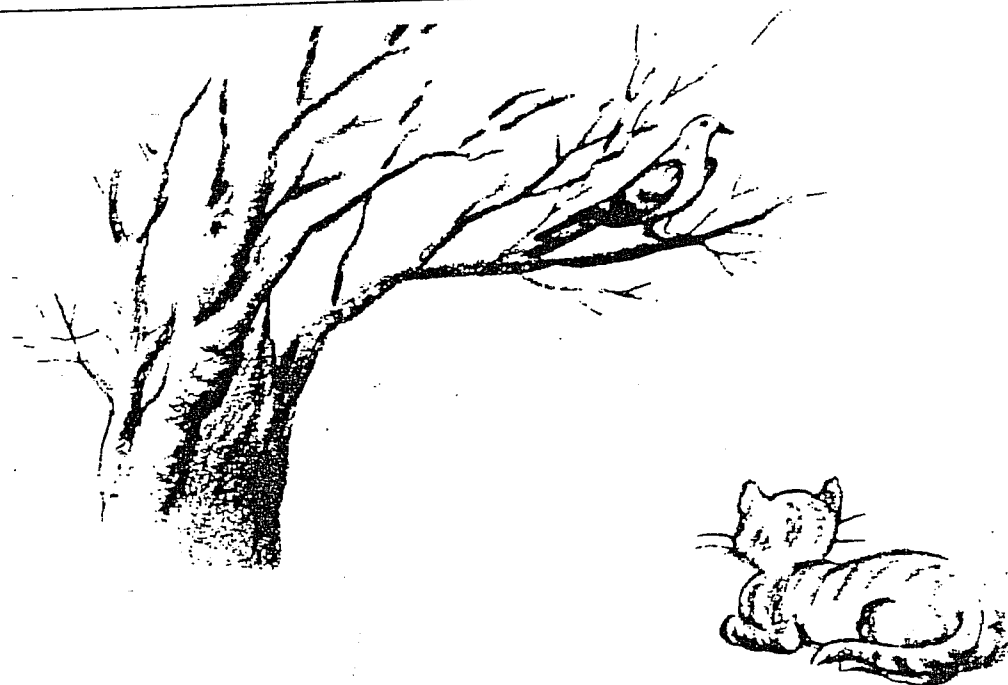
ANEXO IV

Prova de Leitura 2



ANEXO V

NOME: _____
Data : _____ Idade : _____ Prova de Leitura 3



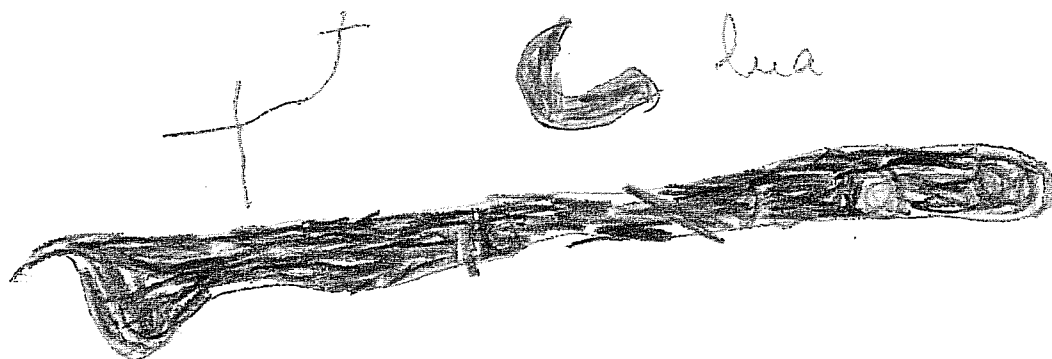
O gato viu uma ave.
O gato mia e a ave voa.

ANEXO VI

Prova de Leitura 4

NOME: BrunoData: 11/01/11Idade: 6Professora: Paula

PROVA DE LEITURA

É noite.**A Rita viu a lua.**

ANEXO VI

Prova de Leitura 4

NOME: FinaData: 29 SetIdade: 6Professora: Amália

PROVA DE LEITURA

É noite.

A Rita viu a lua.



ANEXO VI

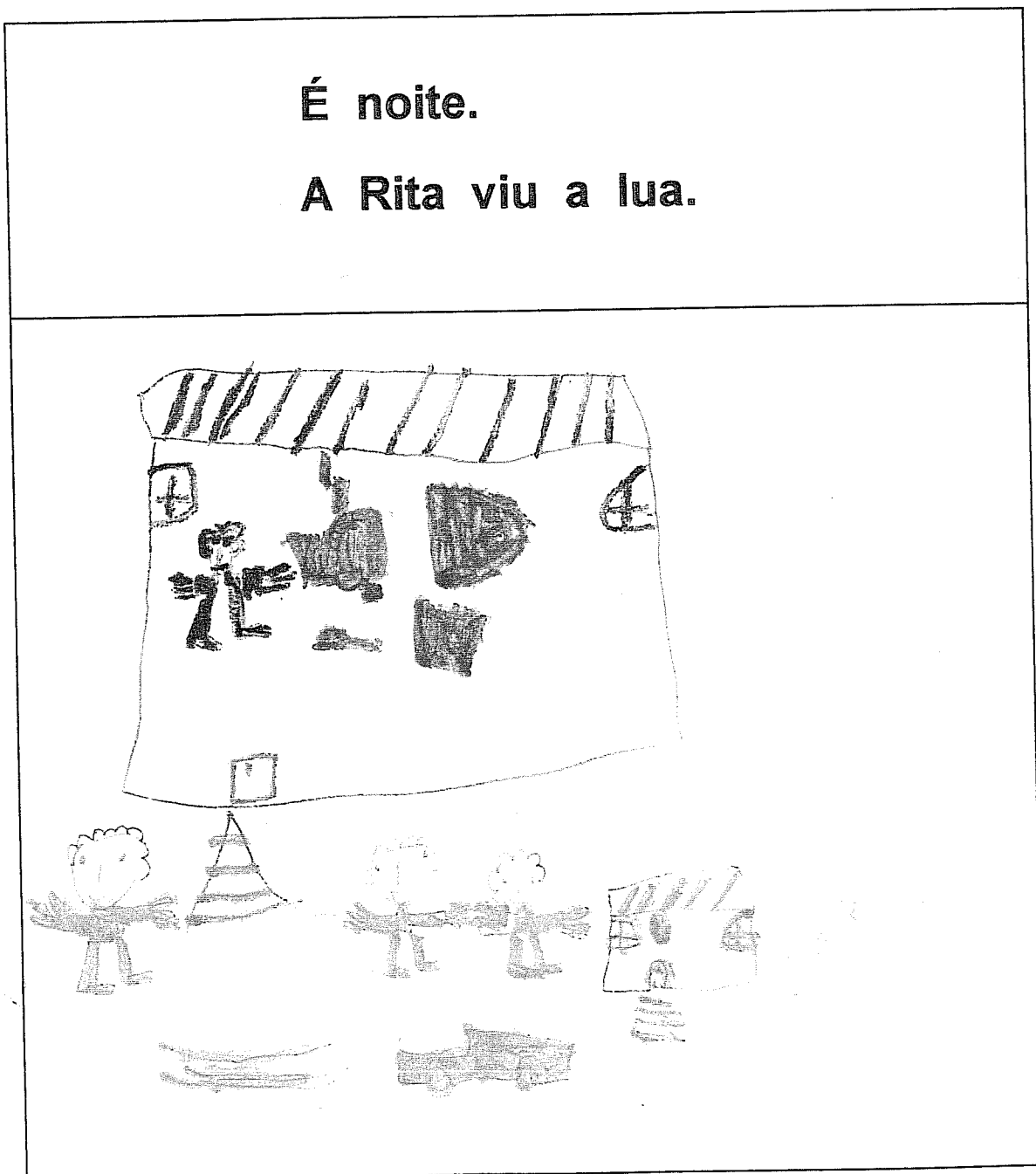
Prova de Leitura 4

NOME:	<u>Mahomed</u>	
Data:	<u>10/01/06</u>	Idade: <u>6</u>
Professora:	<u>Paula</u>	

PROVA DE LEITURA

É noite.

A Rita viu a lua.



É
de
manhã

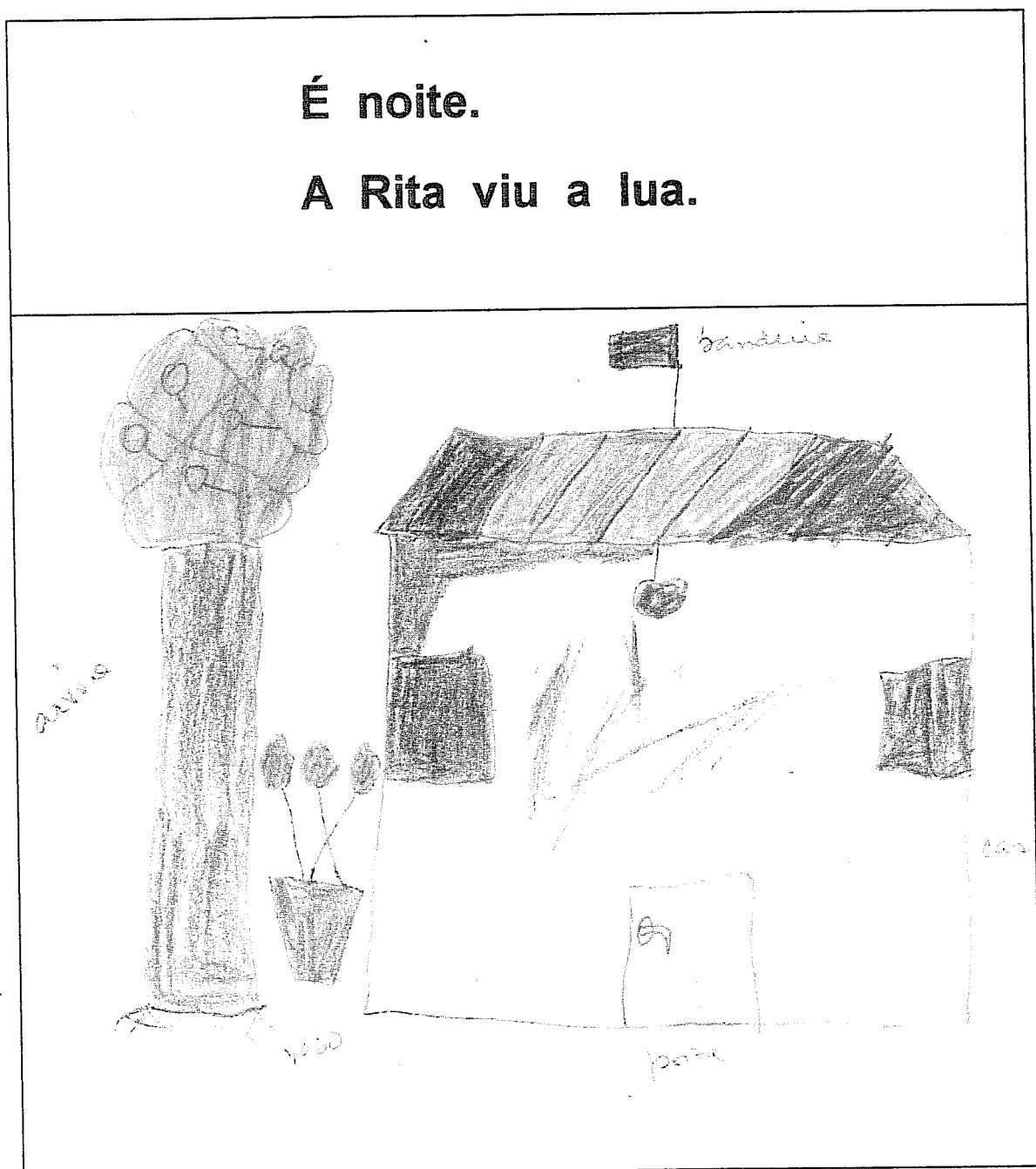
ANEXO VI

Prova de Leitura 4

NOME: FelicianoData: 30 Set 1Idade: 6

Professora: _____

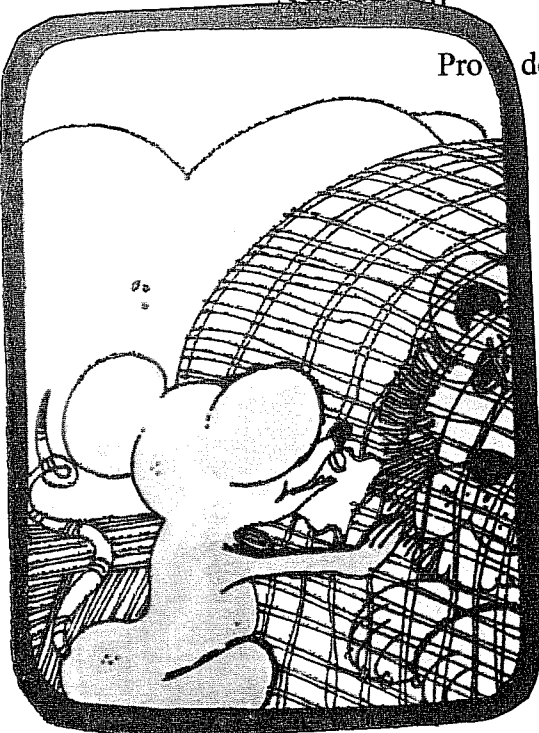
PROVA DE LEITURA

É noite.**A Rita viu a lua.**É de
dia.

ANEXO VII

Prova de Linguagem Oral





ANEXO VIII

Dados Totais

FOLHA DE DADOS TOTAIS

Nº	1ª,2ª entrev.		3ª entrev.		4ª entrev.		letras	teste técnico	classific. sílaba	classif. fonema	identif. lexical	concept. ling. esc	1ª Prova Leitura		2ª Prova Leitura		3ª Prova Leitura		4ª Prova Leitura		tipo ling. oral		tipo frases	
1	B	B	B	A	5	3	5	7	2	C	6	9	0	0	narrativo	narrativo	0	0	complexa	complexa				
2	B	C	C	C	4	8	4	6	1	C	6	8	0	0	narrativo	narrativo	0	0	expandida	expandida				
3	B	A	A	A	12	7	6	10	4	A	12	24	2	2	descritivo	descritivo	12	12	simples	simples				
4	A	A	A	A	20	15	6	9	4	A	14	30	3	3	narrativo	narrativo	12	12	complexa	complexa				
5	A	A	A	A	4	9	6	10	2	A	14	15	2	2	narrativo	narrativo	12	12	complexa	complexa				
6	B	A	A	A	5	7	1	8	2	B	0	7	0	0	descritivo	descritivo	0	0	simples	simples				
7	C	B	B	C	13	10	4	9	2	A	6	9	0	0	descritivo	descritivo	0	0	expandida	expandida				
8	B	B	B	B	6	7	3	9	3	C	0	6	0	0	narrativo	narrativo	0	0	complexa	complexa				
9	A	A	A	B	15	9	6	9	3	A	14	30	3	3	descritivo	descritivo	12	12	expandida	expandida				
10	B	B	B	A	3	10	5	6	2	A	0	14	5	0	descritivo	descritivo	5	0	simples	simples				
11	B	A	A	A	4	9	6	8	1	B	0	6	0	0	descritivo	descritivo	0	0	simples	simples				
12	B	B	B	A	11	9	6	10	1	B	6	10	0	0	narrativo	narrativo	0	0	simples	simples				
13	C	C	C	C	5	3	6	8	1	B	8	9	7	0	narrativo	narrativo	7	0	simples	simples				
14	A	A	B	A	6	6	4	9	1	B	6	15	7	1	descritivo	descritivo	7	1	expandida	expandida				
15	A	B	B	B	1	5	4	9	1	B	0	12	5	0	narrativo	narrativo	5	0	complexa	complexa				
16	A	A	A	A	8	8	4	8	2	B	13	30	12	0	narrativo	narrativo	12	0	complexa	complexa				
17	A	C	C	A	4	10	5	10	2	B	14	15	0	0	narrativo	narrativo	0	0	simples	simples				
18	B	C	C	B	7	5	4	7	3	B	1	7	0	0	anumerativ	anumerativ	0	0	0	0				
19	B	A	A	A	10	5	6	10	3	B	14	29	12	1	narrativo	narrativo	12	1	expandida	expandida				
20	B	A	A	A	7	10	6	10	3	B	14	29	12	3	narrativo	narrativo	12	3	complexa	complexa				
21	A	C	C	A	5	5	4	3	1	B	14	26	12	1	descritivo	descritivo	12	1	expandida	expandida				
22	B	B	B	B	6	3	5	9	2	B	0	6	1	0	descritivo	descritivo	1	0	simples	simples				
23	A	B	B	B	2	5	6	8	3	B	2	21	9	0	anumerativ	anumerativ	9	0	expandida	expandida				
24	C	B	B	B	4	10	5	9	2	A	3	6	8	1	anumerativ	anumerativ	8	1	simples	simples				
25	A	B	B	B	7	10	5	8	2	A	14	27	8	2	descritivo	descritivo	8	2	simples	simples				
26	B	B	B	C	4	7	6	10	3	B	4	13	4	0	narrativo	narrativo	4	0	complexa	complexa				
27	C	C	C	B	3	4	4	9	1	B	0	6	0	0	anumerativ	anumerativ	0	0	simples	simples				
28	A	B	B	C	14	12	5	8	2	C	14	30	12	3	narrativo	narrativo	12	3	complexa	complexa				
29	C	C	C	C	0	2	1	4	1	C	0	6	0	0	narrativo	narrativo	0	0	simples	simples				
30	C	C	C	B	7	6	4	2	3	C	4	7	4	0	anumerativ	anumerativ	7	4	simples	simples				

ANEXO IX

Matriz de Correlação

	Correlation Coefficients								
	CLAFON	CLASIL	IDLEX	LETRAS	LTEC	LEIT1	LEIT2	LEIT3	LEIT4
CLAFON	1,0000 (30) P= ,	,4717 (30) P= ,008	,2314 (30) P= ,219	,2665 (30) P= ,155	,3074 (30) P= ,099	,2066 (30) P= ,273	,1839 (30) P= ,331	,1425 (30) P= ,453	,2631 (30) P= ,160
CLASIL	,4717 (30) P= ,008	1,0000 (30) P= ,	,3235 (30) P= ,081	,3494 (30) P= ,058	,3315 (30) P= ,074	,4588 (30) P= ,011	,4193 (30) P= ,021	,4735 (30) P= ,008	,4065 (30) P= ,026
IDLEX	,2314 (30) P= ,219	,3235 (30) P= ,081	1,0000 (30) P= ,	,5238 (30) P= ,003	,3118 (30) P= ,093	,2854 (30) P= ,126	,4221 (30) P= ,020	,3878 (30) P= ,034	,4300 (30) P= ,018
LETRAS	,2665 (30) P= ,155	,3494 (30) P= ,058	,5238 (30) P= ,003	1,0000 (30) P= ,	,5821 (30) P= ,001	,5605 (30) P= ,001	,5567 (30) P= ,001	,4119 (30) P= ,024	,6290 (30) P= ,000
LTEC	,3074 (30) P= ,099	,5238 (30) P= ,074	,3118 (30) P= ,093	,5821 (30) P= ,001	1,0000 (30) P= ,	,4567 (30) P= ,011	,4351 (30) P= ,016	,3259 (30) P= ,079	,5712 (30) P= ,001
LEIT1	,2066 (30) P= ,273	,4588 (30) P= ,011	,2854 (30) P= ,126	,5605 (30) P= ,001	,5821 (30) P= ,001	1,0000 (30) P= ,	,8247 (30) P= ,000	,7292 (30) P= ,000	,7212 (30) P= ,000
LEIT2	,1839 (30) P= ,331	,4193 (30) P= ,021	,4221 (30) P= ,020	,5567 (30) P= ,001	,4351 (30) P= ,016	,8247 (30) P= ,000	1,0000 (30) P= ,	,8565 (30) P= ,000	,7490 (30) P= ,000
LEIT3	,1425 (30) P= ,453	,4735 (30) P= ,008	,3878 (30) P= ,034	,4119 (30) P= ,024	,3259 (30) P= ,079	,7292 (30) P= ,000	,8565 (30) P= ,000	1,0000 (30) P= ,	,7550 (30) P= ,000
LEIT4	,2631 (30) P= ,160	,4065 (30) P= ,026	,4300 (30) P= ,018	,6290 (30) P= ,000	,5712 (30) P= ,001	,7212 (30) P= ,000	,7490 (30) P= ,000	,7550 (30) P= ,000	1,0000 (30) P= ,

ANEXO X

Análise de Regressão

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
LEIT1	6.7667	5.8527	30
LETRAS	6.7333	4.4793	30
LTEC	7.3000	3.0075	30
CLASIL	4.7333	1.3629	30
IDFON	8.0667	2.0667	30
IDLEX	2.1000	.9229	30

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS		Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: LEIT1

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.645 ^a	.416	.294	4.9183

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	412.810	5	82.562	3.413	.018 ^a
	Residual	580.557	24	24.190		
	Total	993.367	29			

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

b. Dependent Variable: LEIT1

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients		
	B	Std. Error	t	Beta		Sig.
1	(Constant)	-2.789	4.287			
	LETRAS	.541	.281	.414		.521
	LTEC	.303	.383	.156		.067
	CLASIL	1.401	.800	.326		.437
	IDFON	-.256	.510	-.090		.093
	IDLEX	-.409	1.182	-.065		.620
						.732

a. Dependent Variable: LEIT1

ANEXO X

Análise de Regressão

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
LEIT2	15.4000	9.3646	30
LETRAS	6.7333	4.4793	30
LTEC	7.3000	3.0075	30
CLASIL	4.7333	1.3629	30
IDFON	8.0667	2.0667	30
IDLEX	2.1000	.9229	30

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS		Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: LEIT2

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.631 ^a	.398	.273	7.9853

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	1012.827	5	202.565	3.177	.024 ^a
	Residual	1530.373	24	63.766		
	Total	2543.200	29			

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

b. Dependent Variable: LEIT2

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients			Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	t	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	-.163	6.960			-.023	.982
	LETRAS	.707	.457	1.548	.338	1.548	.135
	LTEC	.438	.621	.704	.141	.704	.488
	CLASIL	1.770	1.299	1.363	.258	1.363	.186
	IDFON	-.470	.829	-.567	-.104	-.567	.576
	IDLEX	1.439	1.919	.750	.142	.750	.461

a. Dependent Variable: LEIT2

ANEXO X

Análise de Regressão

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
LEIT3	5.5333	5.1444	30
LETRAS	6.7333	4.4793	30
LTEC	7.3000	3.0075	30
CLASIL	4.7333	1.3629	30
IDFON	8.0667	2.0667	30
IDLEX	2.1000	.9229	30

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS		Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: LEIT3

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.579 ^a	.336	.197	4.6092

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5	51.517	2.425	.065 ^a
	Residual	24	21.245		
	Total	29			

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

b. Dependent Variable: LEIT3

Coefficients^a

Model	Standardized Coefficients				t	Sig.
	B	Std. Error	Beta	t		
1	(Constant)	-2.931	4.017		-.730	.473
	LETRAS	.195	.264	.169	.738	.468
	LTEC	.149	.359	.087	.416	.681
	CLASIL	1.523	.750	.404	2.032	.053
	IDFON	-.401	.478	-.161	-.839	.410
	IDLEX	.996	1.107	.179	.899	.378

a. Dependent Variable: LEIT3

ANEXO X

Análise de Regressão

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
LEIT4	.7333	1,1121	30
LETRAS	6,7333	4,4793	30
LTEC	7,3000	3,0075	30
CLASIL	4,7333	1,3629	30
IDFON	8,0667	2,0667	30
IDLEX	2,1000	.9229	30

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS		Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: LEIT4

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.702 ^a	.493	.387	.8707

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

ANOVA^b

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	17,673	5	3,535	4,663	.004 ^a
	Residual	18,194	24	.758		
	Total	35,867	29			

a. Predictors: (Constant), IDLEX, IDFON, LTEC, CLASIL, LETRAS

b. Dependent Variable: LEIT4

Coefficients^a

Model	Standardized Coefficients				t	Sig.
	B	Std. Error	Beta	t		
1	(Constant)	-1,437	.759		-1,894	.070
	LETRAS	8,869E-02	.050	.357	1,780	.088
	LTEC	.104	.068	.282	1,540	.137
	CLASIL	.133	.142	.163	.941	.356
	IDFON	-1,108E-02	.090	-.021	-.123	.903
	IDLEX	.129	.209	.107	.616	.544

a. Dependent Variable: LEIT4