

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO

EM

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

“ DIFERENÇAS ENTRE MAUS LEITORES E LEITORES NORMAIS
AO NÍVEL DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE ”

Ref. 11742
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

ABRIL, 1997

MARIA TERESA SOARES LOBO CARVALHO

ORIENTADORA : PROFª DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho:

. Professora Doutora Margarida Alves Martins pela orientação e apoio dispensados.

. Conselhos Directivos e professoras de Ensino Especial das escolas onde foi feita a recolha de dados, e, especialmente aos alunos com quem trabalhei.

ÀS MINHAS FILHAS

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1 - O domínio da leitura como um facilitador social	7
2 - O enquadramento teórico	8
2.1. - A leitura e o desenvolvimento linguístico do sujeito	8
2.2. - Abordagens diversas sobre a aprendizagem da leitura	9
3 - Objectivos e hipóteses	12

CAPÍTULO I

A METALINGUAGEM E A LEITURA

1 - Noção de metalinguagem	14
2 - Conceito de metalinguagem em psicolinguística	15
3 - Epiprocessos e metaprocessos	17
4 - Modelo de desenvolvimento metalinguístico	18
5 - Habilidades metalinguísticas e leitura	21
5.1. - Domínio metafonológico	21
5.2. - Domínio metasintáctico	23
5.3. - Domínio metasemântico	25
5.4. - Domínio metapragmático	28
5.5. - Domínio metatextual	29
6 - Ideias fundamentais defendidas por Gombert	31

CAPÍTULO II

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS ESTRATÉGIAS GRAFO-FONOLÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA

1 - Noção de consciência fonológica	33
2 - Diferentes níveis de consciência fonológica	34
2.1. - A rima e a aliteração	34
2.2. - Unidades intra-silábicas	36
2.3. - O fonema	37
3 - Estudos sobre consciência fonológica	39
3.1. - O desenvolvimento da consciência fonológica	39
3.1.1. - Análise silábica	39
3.1.2. - Análise fonémica	40
3.1.3. - Supressão de sílabas	40
3.1.4. - Supressão de fonemas	41
3.2. - A influência da consciência fonológica na leitura	42
3.3. - A influência da leitura na consciência fonológica	44
4 - O treino da consciência fonológica	46
5 - Conclusões sobre consciência fonológica	48
6 - Estratégias grafo-fonológicas na aprendizagem da leitura	50
6.1. - A descodificação	52
6.2. - Conclusões sobre a descodificação	56

CAPÍTULO III

ABORDAGEM FUNCIONALISTA NA LEITURA E ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO

1 - Perspectiva funcionalista	58
2 - O ensino da leitura	59
3 - Estratégias de antecipação	60
4 - Um conceito de leitura	61
5 - As experiências do leitor	62
6 - Predominância da semântica e da sintaxe	62
7 - Identificação mediada de palavras	63
8 - Conclusões sobre a abordagem funcionalista da leitura	66

CAPÍTULO IV

MODELOS INTER-ACTIVOS DE LEITURA

1 - Modelos de reconhecimento de palavras	68
2 - Leitura inter-activa de palavras isoladas	73
2.1. - Modelo de leitura de duas vias	73
2.2. - Modelo de leitura visuo-fonológico	74
2.3. - Modelo de leitura de inter-acções restritas	76
3 - Estratégias de facilitação contextual na leitura de palavras	78
3.1. - Efeitos de facilitação e de inibição	78
3.2. - A teoria inter-activo-compens. de Stanovich	79
3.3. - Contextos semânticos ao nível da palavra	80
3.4. - Contextos semânticos ao nível da frase	82
3.5. - Contextos sintácticos ao nível da palavra	86

3.6. - Contextos sintácticos ao nível da frase	87
4 - A facilitação contextual na leitura de frases	88
5 - Leitura inter-activa de textos	90
6 - Conclusões sobre os modelos inter-activos de leitura	94

CAPÍTULO V

OBJECTIVOS E HIPÓTESES

1 - Objectivos	95
2 - Hipóteses	96

CAPÍTULO VI

METODOLOGIA

1 - Amostra	97
1.1. - Grupo de maus leitores	97
1.2. - Grupo de leitores normais	99
2 - Tipo de investigação	101
3 - Procedimentos	101
4 - Instrumentos	103
4.1. - Diferenciação dos dois grupos	103
4.1.1. - Tempo de leitura	104
4.1.2. - Compreensão da leitura	104
4.1.3. - Elaboração de um título	104
4.2. - Variáveis a estudar	105
4.2.1. - Desenvolvimento metafonológico	105
4.2.1.1. - Teste de consciência fonológica	105

4.2.2. - Desenvolvimento metasemântico e metasintáctico	110
4.2.2.1. - Teste de lacunas	110
4.2.2.2. - Teste de elaboração de frases a partir da re-organização de palavras	111
4.2.3. - Processos de descodificação	112
4.2.3.1. - Teste de leitura de pseudopalavras	112

CAPÍTULO VII

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

1 - Apresentação dos resultados	116
1.1. - Diferenciação entre maus leitores e leitores normais	116
1.1.1. - Tempo de leitura	117
1.1.2. - Compreensão da leitura	119
1.1.3. - Atribuição de um título ao texto lido	121
1.2. - Variáveis a estudar	123
1.2.1. - Desenvolvimento metafonológico	123
1.2.1.1. - Teste de consciência fonológica	123
1.2.2. - Desenvolvimento metasemântico e metasintáctico	132
1.2.2.1. - Teste de lacunas	132

1.2.2.2. - Teste de elaboração de frases a partir da reorganização de palavras	138
1.2.3. - Processos de descodificação	143
1.2.3.1. - Teste de leitura de pseudopalavras	143
CAPÍTULO VIII	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	
	149
REFERÊNCIAS	
	160
ANEXOS	
Anexo 1: Teste de leitura silenciosa	
. Texto	169
. Questionário	173
Anexo 2: Teste de consciência fonológica	175
Anexo 3: Teste de lacunas	181
Teste de elaboração de frases a partir da reorganização de palavras	182
Anexo 4: Fonemas utilizados e lidos no teste de leitura de pseudopalavras	183
Anexo 5: Tratamento Estatístico dos dados	184

INTRODUÇÃO

1 - O DOMÍNIO DA LEITURA COMO UM FACILITADOR SOCIAL

O domínio da leitura é fundamental para uma boa integração escolar da criança mas é igualmente importante numa sociedade cada vez mais mediática, na qual os jornais, a televisão e o computador estabelecem a ligação entre o eu e o mundo.

O que acontece à criança que tem dificuldades no tratamento do texto escrito? Na escola, quando as matérias escolares se tornam mais complexas e exigem a leitura atenta dos manuais escolares, surge a desmotivação, a negação da importância da escola, o abandono escolar. Na vida quotidiana, um sentimento de desvalorização pode igualmente instalar-se, se não consegue desenvolver actividades que servem de elo de ligação com o seu grupo de pares, a família e a sociedade, como por exemplo, a leitura de uma revista, ou, das legendas dum filme, tarefas que vê outras crianças desenvolverem com manifesta desenvoltura.

E qual irá ser futuramente o seu enquadramento sócio-profissional, atendendo à baixa escolarização, e, ao pouco conhecimento que revela do mundo? Por certo desempenhará os trabalhos mais repetitivos e socialmente menos valorizados.

É no sentido de perceber porque falham as crianças no domínio da leitura que se processa este estudo, tendo como meta futura poder contribuir para um trabalho remediativo que minore esta problemática e contribua para um melhor enquadramento afectivo, escolar e social do sujeito mau leitor.

2 - O ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. - A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO SUJEITO

Neste contexto procurámos perceber a existência de uma eventual relação entre linguagem e leitura, na medida em que certos autores, tais como Gombert (1990a, 1990b, 1992) defendem que o desenvolvimento linguístico do sujeito se encontra intimamente ligado e dependente da aprendizagem da leitura.

Segundo este autor, o aprendiz-leitor deve dominar funcionalmente a linguagem para que possa desenvolver capacidades metalinguísticas, ou seja, consiga reflectir sobre a linguagem, e assim, controlar e planificar os seus processos de tratamento linguístico.

Segundo Gombert (1990a) as capacidades metalinguísticas do sujeito abrangem os seguintes domínios:

- . fonológico - através das actividades metafonológicas;
- . sintáctico - através das actividades metasintácticas;
- . semântico - através das actividades metasemânticas;
- . pragmático - através das actividades metapragmáticas;
- . textual - através das actividades metatextuais.

As capacidades metalinguísticas que fazem apelo ao domínio linguístico consciente são necessárias na altura em que a criança faz a aprendizagem da leitura, pois, pela primeira vez, ela é confrontada com a necessidade de reflectir sobre a linguagem escrita.

2.2. - ABORDAGENS DIVERSAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Sentimos igualmente necessidade de conhecer os vários modelos teóricos que justificam a maneira como as crianças aprendem a ler, pois, se parece não levantar grandes objecções a ideia de que a aprendizagem da leitura se faça de acordo com o desenvolvimento de estratégias adequadas, não parece existir unanimidade sobre quais são as estratégias determinantes nessa aprendizagem.

Assim, para alguns autores ler um texto implica a análise das frases, das palavras, das letras que as compõem e dos sons que estas produzem. Aprender a ler é conhecer as letras os grupos de letras, as sílabas, as palavras, até se chegar ao nível do texto.

Saber ler é essencialmente saber descodificar, o indivíduo precisa, então, de desenvolver habilidades fonológicas que lhe permitam relacionar as letras aos sons nas palavras.

Esta corrente, defendida por autores como Bryant(1990), Bradley (1990), entre outros, afirma que as habilidades fonológicas influenciam o sucesso da criança na aprendizagem da leitura.

Para outros autores ler é retirar significado do texto. Assim o leitor serve-se do contexto para antecipar ou interpretar as palavras difíceis. Serve-se igualmente dos seus conhecimentos semânticos e sintácticos para obter a significação de frases individuais e do texto apreendido como um todo.

Browne Rego e Bryant (1993) afirmam que os autores que defendem esta perspectiva fazem depender o progresso na aprendizagem da leitura da criança das suas habilidades semânticas e sintácticas.

Ao tentar perceber o texto, o leitor vai socorrer-se igualmente do seu vocabulário e das suas experiências anteriores que o ajudam na sua interpretação.

Este ponto de vista, partilhado por autores como Goodman & Goodman (1979), Goodman (1987) e Smith (1989), defende que ler é uma actividade na qual o leitor vai conjugar elementos intrínsecos - as competências sintácticas e semânticas, as experiências vividas e o domínio da linguagem - aos elementos extrínsecos - o contexto significativo e o tipo de texto - para poder alcançar o significado.

Outros autores considerando as posições anteriores incompletas tentam combiná-las, integrando as estratégias utilizadas por ambas.

Para Adams e Starr (1981) ler consiste em representar ou organizar as percepções em função dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelo sujeito.

Assim a informação contida no estímulo passa por níveis de interpretação cada vez mais amplos, mas em que o movimento pode ser invertido, regressando aos níveis anteriores sempre que a compreensão não é totalmente alcançada em determinado nível de interpretação. Quando os sistemas de interpretação não funcionam todos de igual forma, se um deles é deficitário, então, o leitor tem tendência em apoiar-se nos outros sistemas, utilizando as estratégias adequadas.

Se, por exemplo, existem dificuldades ao nível do reconheci-

mento de letras e de palavras, o leitor vai socorrer-se principalmente dos seus conhecimentos e do seu domínio linguístico para interpretar o texto escrito.

A partir desta teoria, algumas investigações pretenderam verificar se os maus descodificadores retiravam vantagem do contexto para a identificação de palavras desconhecidas (Perfetti, 1981; Sprenger-Charolles & Khomsi, 1989; Stanovich et al., 1984).

Esta perspectiva sendo inter-activa defende que os vários níveis de tratamento de texto inter-actuem o que significa que o tratamento de um nível de interpretação pode ser afectado ou facilitado por outro nível. Assim, se a criança tem dificuldade em relacionar os sons e as letras vai centrar a sua atenção nesta tarefa e descurar o tratamento dos outros níveis.

Boland (1993) reforçando esta ideia, refere que as crianças que descodificam bem dedicam mais energia à leitura de compreensão na medida em que quando pretendem obter o significado duma palavra não necessitam de a pronunciar.

3- OBJECTIVOS E HIPÓTESES

O objectivo deste trabalho é perceber que competências e

estratégias diferenciam os leitores normais e os maus leitores do 5º ano de escolaridade.

Partiu-se das hipóteses de que existem diferenças significativas entre os leitores normais e os maus leitores do 5º ano de escolaridade nas seguintes competências:

HIPÓTESE N°1

Existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento metafonológico.

HIPÓTESE N°2

Existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento metasemântico e metasintático.

HIPÓTESE N°3

Existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento dos processos de descodificação.

Após a definição do quadro genérico em que decorreu este trabalho, salientamos que os resultados obtidos deverão ser encarados com certa prudência, atendendo ao limitado número de sujeitos estudado.

CAPÍTULO I

A METALINGUAGEM E A LEITURA

A METALINGUAGEM E A LEITURA

Gombert (1990b) defende uma abordagem psicolinguística cognitiva da linguagem. Psicolinguística porque se debruça sobre a actividade reflexiva do sujeito sobre a linguagem; cognitiva porque ao tratar da linguagem como um objecto de pensamento, utiliza processos cognitivos de gestão consciente, de reflexão e de auto-controle intencional.

1 - NOÇÃO DE METALINGUAGEM

A metalinguagem é uma função da linguagem proposta por Jakobson (1963, citado por Gombert, 1990a) que implica a existência duma reflexão da linguagem sobre ela própria.

Fages (1969) refere que a metalinguagem toma a linguagem como o seu objecto de estudo, interrogando-a, criticando-a ou propondo-lhe uma linguagem mais precisa. Através da função metalinguística o emissor e o receptor verificam se utilizam, ou não, a mesma gramática e o mesmo léxico.

Na sua obra, Gombert (1990a, 1990b, 1992) debruça-se sobre os vários domínios da metalinguagem, relacionando-a com o domínio da leitura. A actividade linguística que se centra na linguagem só é

metalinguística se fôr consciente, isto é se fôr efectuada conscientemente pelo sujeito, o que supõe uma capacidade de reflexão e uma intenção deliberada.

Gombert (1990b) considera que as capacidades metalinguísticas estão ligadas à aprendizagem da leitura e que são fundamentais para o acesso ao texto escrito.

2 - CONCEITO DE METALINGUAGEM EM PSICOLINGUÍSTICA

Para Gombert (1990a) o objecto de estudo da metalinguística na psicolinguística é mais abrangente do que no campo linguístico porque abrange a produção linguística mas simultaneamente os factores cognitivos que a acompanham reenviando para o estudo da cognição sobre a linguagem.

O linguísta identifica e analisa as produções linguísticas. O psicólogo investiga os comportamentos do sujeito a partir do seu comportamento verbal. Nesta perspectiva, a actividade metalinguística não reenvia ao estudo da linguagem sobre a linguagem, mas sim à cognição sobre a linguagem, fazendo esta parte das actividades metacognitivas do sujeito.

Flavell (1976, citado por Gombert, 1990a) define a metacognição para se referir aos conhecimentos do sujeito sobre os

seus próprios processos e produtos cognitivos.

A metacognição engloba assim os conhecimentos introspectivos sobre os estados cognitivos, as suas operações e as capacidades do indivíduo controlar e planificar os seus processos de pensamento e os seus produtos.

Gombert situa a metalinguagem como uma das áreas da metacognição. A metalinguística debruça-se, pois, sobre a produção linguística que por sua vez é um produto cognitivo.

Existem duas perspectivas cognitivistas sobre o desenvolvimento da competência metalinguística:

. Uma perspectiva desenvolvimentista, baseada na teoria de Piaget, que relaciona o desenvolvimento da competência linguística com as fases do desenvolvimento cognitivo do sujeito, e, o aparecimento da competência metalinguística com o início do estágio das operações concretas, o que produz na criança uma nova capacidade para controlar o seu pensamento.

. Gombert defende o aparecimento metalinguístico como o efeito das aprendizagens efectuadas, nomeadamente na leitura, visto que a maior parte das actividades que lhe estão associadas são de ordem metalinguística.

3 - EPIPROCESSOS E METAPROCESSOS

Gombert (1990a) utiliza o termo "epilinguístico" para definir a actividade linguística não consciente. Refere a existência de comportamentos que se aparentam aos comportamentos metalinguísticos mas não têm carácter consciente. São comportamentos precocemente verificados que se assemelham aos comportamentos metalinguísticos mas não são controlados conscientemente pelo sujeito. Trata-se de manifestações do domínio funcional de regras de organização e de uso da língua.

As actividades metalinguísticas implicam que o sujeito tenha capacidade de reflexão e de auto-controle deliberado. Estão no domínio da metacognição no que diz respeito à linguagem e à sua utilização, e, compreendem:

1. As actividades de reflexão sobre a língua e a sua utilização;
2. As capacidades do sujeito para controlar e planificar os seus próprios processos de tratamento linguístico (Compreensão ou produção).

Estas actividades e capacidades parecem referir-se a todos os aspectos da linguagem (domínios fonológico, sintáctico, semântico e pragmático).

Para diferenciar entre comportamentos epilinguísticos e metalinguísticos, nos quais se opõem a aplicação automática das regras em produção e a posterior tomada de consciência dessas regras, Gombert dá o exemplo duma criança que corrige certos enunciados gramaticais quando os repete, mas, apenas mais tarde, e, graças a uma aprendizagem explícita, toma consciência das regras que determinam as suas correções precoces.

4 - MODELO DE DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO

Gombert propõe um modelo de desenvolvimento metalinguístico constituído por quatro fases sucessivas:

A primeira fase corresponde à aquisição das primeiras habilidades linguísticas.

Estas habilidades são interiorizadas pela criança através do modelo apresentado pelo adulto e reformuladas ou reforçadas em função dos reforços negativos ou positivos. No final deste estágio as utilizações linguísticas estão próximas das do adulto.

A estabilidade conseguida através do êxito das realizações da criança, constitui, segundo Gombert, uma consolidação desta fase e simultaneamente um pré-requisito para a aparição duma desestabilização dos conhecimentos cognitivos e conseqüente

passagem à fase seguinte.

A segunda fase corresponde à aquisição do domínio epilinguístico.

Inicialmente o desenvolvimento processa-se através da organização interna dos conhecimentos adquiridos na 1ª fase e da sua articulação com novos conhecimentos que dizem respeito às mesmas formas ou de formas frequentemente associadas a estas.

Estes conhecimentos adquirem-se através do enriquecimento dos modelos fornecidos pelo adulto.

Em seguida faz-se uma articulação entre as diferentes formas de conhecimentos linguísticos da criança e as regras de utilização dessas formas ,ou seja, o tipo de contexto em que são utilizadas. Este domínio funcional da utilização da linguagem marca o fim da 2ª fase.

A terceira fase corresponde à aquisição do domínio metalinguístico.

A passagem para esta fase deve-se à necessidade de controle intencional da estabilidade adquirida na 2ª fase, o que significa que é facultativo o acesso a esta fase.

O domínio da leitura e da escrita tem um papel funda-

mental para Gombert na aparição do domínio metalinguístico porque implica um conhecimento consciente e o controle deliberado de numerosos aspectos da linguagem.

É o domínio do texto escrito que desencadeia o aparecimento do domínio metalinguístico.

Para alcançar este nível a criança precisa de já ter domínio epilinguístico, isto é, a capacidade de dominar a linguagem a um nível funcional, o que constitui um pré-requisito para alcançar a 3ª fase.

O domínio consciente não se faz, contudo, de forma simultânea. Sendo o domínio metalinguístico bastante abrangente, vai-se desenvolvendo de acordo com a complexidade dos sistemas a dominar, a sua frequência na língua e a sua utilidade para as novas tarefas que o sujeito tem de resolver.

A quarta e última fase atinge-se com a automatização dos processos metalinguísticos.

Esta automatização que é uma forma de economia cognitiva, transforma os processos conscientes em inconscientes, mas sempre passíveis de passar à esfera consciente o que os diferencia dos epiprocessos que só existem a um nível inconsciente.

5 - HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E LEITURA

Ler, para Gombert, é um acto plurifacetado. A leitura hábil é composta por um conjunto de operações que o leitor deve dominar, e, simultaneamente, ter capacidade para reflectir sobre elas. A capacidade de realizar essas operações é desenvolvida com a aprendizagem da leitura e da escrita mas o indivíduo deve ter à partida os instrumentos cognitivos para fazer tal aprendizagem.

5.1. - DOMÍNIO METAFONOLÓGICO

Parece-nos pertinente reflectir um pouco sobre o significado da palavra fonologia. Para Saussure (1969) fonologia é a parte da linguística que se ocupa do estudo dos sons enquanto representações meramente orais. A sua unidade privilegiada de estudo é o fonema que segundo este linguísta é a primeira unidade que se obtém quando se decompõe a cadeia falada. O fonema resulta assim duma sùmula das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios da unidade percebida e da unidade falada respectivamente.

Genouvrier e Peytard (1974) classificam o fonema como a menor unidade de som que é capaz de produzir modificações de sentido, por mera comutação e sem ela própria ter sentido, (lata/pata).

A palavra tem uma primeira existência a nível fonológico sendo constituída pelas unidades mínimas de som capazes de produzirem alterações a nível semântico na cadeia falada. Posteriormente, a palavra aparece com uma representação gráfico-visual transmitida por símbolos - as letras - no sistema de escrita alfabética, que pretendem traduzir os sons da fala.

Uma das capacidades linguísticas presente no momento da aprendizagem da leitura é a capacidade metafonológica que Gombert (1990a) descreve como a capacidade de identificar os componentes fonológicos das unidades linguísticas, e, de os manipular de forma deliberada.

Ao iniciar a aprendizagem da leitura o sujeito tem de ter capacidade para fazer corresponder os sons às letras respectivas. Dominar essa correspondência implica, segundo o autor (1992), a capacidade de reconhecer as unidades linguísticas orais - os fonemas - o que faz com que a actividade da leitura implique um domínio metalinguístico dos aspectos fonológicos.

Muito antes da aprendizagem da leitura, a criança começa a experimentar as características fonológicas da linguagem, quer através de jogos, rimas ou lenga-lengas, quer através de algumas tarefas de segmentação. Estas não são consideradas como condutas

metafonológicas, porque não se baseiam numa reflexão sobre a linguagem, mas são antes a consequência do domínio inconsciente que a criança tem da linguagem.

Gombert (1990a) apelida estas condutas de epifonológicas, as quais são consideradas indispensáveis para que surjam posteriormente as actividades metafonológicas. A habilidade epifonológica é considerada um pré-requisito para o aparecimento duma capacidade metafonológica a qual implica a manipulação intencional das unidades fonológicas que surgem com a aprendizagem da leitura e da escrita numa língua alfabética.

5.2. - DOMÍNIO METASINTÁCTICO

Gombert (1990b) entende por comportamentos metasintácticos o pensar consciente sobre os aspectos sintácticos da língua, e, controlar deliberadamente o uso das regras de gramática.

As capacidades metasintácticas parecem interagir com a leitura, porque permitem ao leitor prever em certa medida a sequência dos enunciados do texto escrito, e, facilitar o reconhecimento das palavras que o compõem; logo, um défice ao nível desta capacidade, pode implicar dificuldades na leitura.

O conhecimento consciente da sintaxe manifesta-se sobre a gramaticalidade das frases sobre a qual têm incidido vários estudos, que abordam esta capacidade na criança.

Gombert (1990a) cita um estudo de Tunmer, Nesdale e Wright (1987) com bons e maus leitores. Estes investigadores demonstraram que os primeiros eram superiores aos segundos em tarefas metasintácticas orais. Os bons leitores encontravam-se no 1º ano de aprendizagem da leitura e tinham entre 6 e 7 anos. Os maus leitores estavam no 3º ano de escolaridade e tinham 8 e 9 anos. Eram duas as tarefas que tinham que realizar: uma tarefa de complemento de frases e uma outra de correcção de frases cujos constituintes estavam mal ordenados. Este estudo confirmou a existência de uma relação entre o domínio metasintáctico e as realizações na leitura.

Nas crianças até aos 5 anos, as correcções gramaticais incidem na verbalização da significação das frases agramaticais que lhe foram apresentadas. São os factores de ordem semântica que determinam os julgamentos de aceitabilidade global da frase, mais do que a sua agramaticalidade.

Evans (1985, citado por Gombert, 1990b) mostra que nas crianças pequenas as autocorrecções incidem menos sobre a sintaxe

do que sobre a significação dos enunciados (eg. o conjunto de palavras desorganizadas "box the open" é corrigido para " get in the box").

Os primeiros comportamentos gramaticais dos sujeitos parecem mais ligados ao conhecimento funcional das regras da linguagem do que a um domínio das regras gramaticais. No entanto, estes comportamentos, epissintáticos, são fundamentais para se estabelecer posteriormente uma capacidade metasintática.

Só por volta dos 6, 7 anos as crianças produzem julgamentos que traduzem uma consciência da não aplicação de uma regra sintática. O comportamento sintático aparece agora como significativo para a criança, altura em que faz a aprendizagem explícita das regras gramaticais.

Gombert (1992) conclui pela existência de um efeito causal do défice metasintático sobre o atraso na leitura.

5.3. - DOMÍNIO METASEMÂNTICO

" O domínio metasemântico reenvia para a capacidade de reconhecer o sistema da língua como um código convencional e arbitrário, e, para a capacidade de manipular as palavras ou os elementos de tamanho superior à palavra, sem que os si-

gnificados correspondentes se encontrem automaticamente afetados" (Gombert, 1990a, pp.87).

Nesta definição verifica-se que o domínio metasemântico existe a dois níveis distintos:

- da palavra;
- dos elementos linguísticos de tamanho superior à palavra.

A entidade linguística "palavra", "signo linguístico" para Saussure (1969) é constituída por duas entidades distintas: o significado que está arbitrariamente ligado a uma imagem acústica. Ao aprender a falar a criança relaciona estas duas entidades e interioriza-as na forma única da palavra. Com a aprendizagem da leitura a criança passa também a relacionar o conceito ou significado com a forma escrita da palavra.

Investigações sobre a palavra foram realizadas por Kolinsky & Coll. (1987, citados por Gombert, 1990a) com adultos analfabetos portugueses. Basearam-se na relação entre significante e significado. Os sujeitos tinham que indicar se as palavras que lhes eram apresentadas eram longas ou curtas. As suas respostas foram dadas em função do significado ou referente e não se relacionavam com o tamanho do significante (eg. "galinha" era considerada uma palavra pequena e "noqueira" uma palavra grande).

Gombert conclui que só com a aprendizagem da leitura e da escrita o sujeito percebe a diferença entre estes dois níveis da palavra.

Ao nível da frase, e, na linguagem oral, o significado é transmitido não só pelos enunciados do sujeito como pelos factores extralinguísticos e pelo contexto.

No texto escrito, o contexto é o próprio texto, pelo que o sujeito não tem outros sinais auxiliares que lhe permitam alcançar o significado.

Parece ser aos 6, 7 anos que se faz a passagem dum uso exclusivamente vivido da língua à possibilidade de apreender os objectos linguísticos de forma metalinguística, o que supõe que eles sejam distintos dos seus referentes extralinguísticos. Por exemplo, o que permite distinguir "a rainha de Inglaterra" de "Elisabete II" é o nosso conhecimento do mundo, enquanto que a diferença entre "Ele está encolarizado" e "Ele está furioso" baseia-se na mudança de significante em relação ao mesmo significado e tem que ser analisado na base dos conhecimentos linguísticos do sujeito.

5.4. - DOMÍNIO METAPRAGMÁTICO

Wunderlich (1972) refere que a pragmática contém as condições de adequação às quais devem satisfazer as cadeias de signos linguísticos nas situações de enunciação para que eles sejam efectivamente compreendidos, o que implica que os locutores devem ter capacidade de interpretar os enunciados de acordo com o tipo de situação em que foram produzidos.

Gombert (1990a) limita o comportamento metapragmático ao estudo das relações entre os signos e o contexto de enunciação.

Para Ferreiro (1977, citada por Gombert, 1992) a capacidade metapragmática tem a ver com o que diz explicitamente uma frase escrita e o que ela quer dizer. Ferreiro observou que certas crianças que estão a aprender a ler têm dificuldade em distinguir o que diz a frase e o que ela quer dizer.

É a falta de capacidade do receptor diferenciar entre aquilo que o emissor diz e o que quer dizer que se pode observar na seguinte situação contextual: Billy teve uma má actuação num jogo de futebol, e, o treinador de Billy diz que ele "**fez um grande jogo**". Billy não percebe a ironia da fala do treinador.

Gombert pensa que os comportamentos que revelam sem ambiguidade uma reflexão ou um controle de linguagem, na relação linguagem e contexto de emissão, aparecem por volta dos 6, 7 anos e continuam a desenvolver-se até à adolescência.

A capacidade metapragmática não parece, contudo, constituir um pré-requisito para o ensino da leitura pois o leitor só parece necessitar dela em textos mais complexos.

5.5. - DOMÍNIO METATEXTUAL

O domínio metatextual tem que ver com o controle das características semânticas que exigem que sejam consideradas em simultâneo a significação das frases individuais e a significação do texto apreendido como um todo.

Uma forma de domínio metatextual é a capacidade do sujeito em detectar as contradições existentes no texto a nível conceptual, isto é, a sua capacidade em verificar se as diferentes ideias expressas são compatíveis entre si, ou seja, analisar a coerência do texto.

Uma das histórias utilizadas por Markman (1979, citado por Gombert, 1990a) para controlar se as diferentes ideias expressas num texto são compatíveis entre si contem a seguinte passagem contraditória: "*Os peixes têm necessidade de luz para verem. Não*

há luz no fundo do oceano. É a escuridão completa. Com tal escuridão os peixes não conseguem ver nada. Eles não conseguem ver as cores. Certos peixes que vivem no fundo do oceano podem ver a cor do seu alimento, é assim que eles conseguem comer." (Tradução, p.169).

Outra forma de domínio metatextual é o controle das inferências. Baker (1985, citado por Gombert, 1990a) considera que as inferências se destinam por um lado a completar as informações explícitas com outras consideradas como tendo sido, voluntariamente ou não, omitidas, e, em assinalar interpretações alternativas à pretendida pelo autor do texto.

No caso de uma investigação de Smith & coll. (1989, citada por Gombert, 1990a) foram utilizados textos que continham as seguintes frases: *"Maria esconde os olhos e conta até dez"* e *"Maria procura atrás das moitas mas não vê ninguém"* (tradução, p.172), as quais permitem inferir que Maria brinca às escondidas.

Gombert considera a coesão do texto como um elemento metatextual porque ela assegura a unidade textual. Ao nível da estrutura de superfície ela é feita pelos pronomes anafóricos, artigos e elementos de ligação.

O título do texto é uma forma de controlar a organização geral

do texto, é ele que indica à priori o tema do texto. Elaborar um título à posterior significa que o leitor apreendeu na globalidade o conteúdo do texto e que conhece as suas duas características fundamentais: significância e síntese.

Harris & coll. (1981, citado por Gombert, 1990a) mostram que o tempo de leitura de crianças entre os 8 e 11 anos diminui se o texto tiver um título e que o sujeito pode, ou não, aproveitar esse título para identificar as frases que não estão relacionadas com o tema indicado.

Outra forma de controlar a organização geral dum texto é através da produção de resumos, que eliminando as informações menos importantes do texto, estabelecem uma hierarquia de importância entre as informações intratextuais.

Os comportamentos metatextuais podem aparecer desde os 5 anos em tarefas mais simples como distinguir um texto de um não-texto. Contudo, em certas investigações estes comportamentos só são atingidos aos 10 anos.

6 - IDEIAS FUNDAMENTAIS DEFENDIDAS POR GOMBERT

O desenvolvimento linguístico tem por base o desenvolvimento cognitivo, logo, deverão existir determinadas capacidades

cognitivas básicas que funcionam como pré-requisito para o desenvolvimento linguístico.

Os conhecimentos linguísticos funcionais ou epilinguísticos que têm natureza inconsciente são considerados como pré-requisito para se alcançar o controle intencional da linguagem, ou a capacidade metalinguística.

O desenvolvimento metalinguístico é o resultado das aprendizagens realizadas pela criança, nomeadamente na leitura, e, é simultaneamente uma necessidade para essa aprendizagem.

O desenvolvimento metalinguístico parece interagir com a leitura. Existe uma relação entre capacidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura na medida em que a maioria das capacidades associadas à leitura são de ordem metalinguística.

CAPÍTULO II

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ESTRATÉGIAS GRAFO-FONOLÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS ESTRATÉGIAS GRAFO-FONOLÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA

1 - NOÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

É quando inicia a aprendizagem da leitura que a criança é levada a relacionar os sons da fala com as formas escritas da palavra.

Contudo, a criança inicialmente pode não ter consciência dos segmentos sem significado da fala - os fonemas - na sua aprendizagem da leitura, podendo, então, ocorrer um problema de "consciência fonológica" (Perfetti, 1991).

Bryant e Bradley (1987) definem "consciência fonológica" como a consciência dos sons que compõem as palavras, e, acrescentam que ela é fundamental para que a criança possa obter sucesso na aprendizagem da leitura.

Possuir "consciência fonológica" significa para Bryant (1990) ter a compreensão que as palavras podem ser decompostas em sons ("cat"- "c", "a", "t") e conseguir trabalhar com esses sons.

Para Liberman e Shankweiler (1989) "consciência fonológica" é uma consciência pouco reflectida, pouco precisa, que a criança

pré-escolar tem de que as palavras são compostas por sons. Estes autores também pensam que a maioria dos problemas relacionados com a aprendizagem da leitura têm a sua origem na linguagem, nomeadamente na fonologia.

Tunmer (1989) entende "consciência fonológica" como a consciência de manipular e reflectir sobre as unidades fonémicas das palavras. Segundo este autor é necessário ter uma "consciência fonológica" mínima para tirar um benefício real do conhecimento das letras, mas, a partir do momento em que a criança começa a adquirir as habilidades básicas de leitura o desenvolvimento da "consciência fonológica" e os progressos na leitura parecem reforçar-se mutuamente.

2 - DIFERENTES NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

2.1. - A RIMA E A ALITERAÇÃO

Goswami e Bryant (1990) colocam três hipóteses sobre a divisão das palavras em sons constituintes que correspondem a pelo menos três níveis de "consciência fonológica":

- a divisão em fonemas;
- a divisão silábica;
- a divisão em unidades intrassilábicas o que pressupõe que ao nível da sílaba as letras possam ocorrer agrupadas de forma a produzirem determinados sons.

Em relação às crianças mais novas, os autores afirmam que as unidades fonológicas mais importantes são o início e o final das palavras - aliteração e rima - uma vez as crianças conseguem categorizar palavras em grupos que se iniciam ou terminam com o mesmo som, antes de saberem ler e escrever.

Bryant e Bradley (1987) acham que existem certas formas de "consciência fonológica" que são anteriores à aprendizagem da leitura. As crianças do nível pré-primário são já sensíveis à aliteração e à rima, o que sugere que existe uma "consciência fonológica" implícita na criança antes desta ter iniciado a aprendizagem da leitura e que só com esta se torna explícita, quando a criança começa a pensar sobre os sons e a relacioná-los com as letras.

Para estes autores, "consciência fonológica" é uma linha contínua e progressiva no tempo que se inicia bem antes da criança aprender a ler e que se intensifica com a aprendizagem da leitura por esta permitir uma reflexão sobre a relação entre os sons e as letras que os representam. É uma relação causal porque se a criança fôr sensível aos sons da palavra fará posteriormente progressos na aprendizagem da leitura.

2.2. - UNIDADES INTRA-SILÁBICAS

Rebeca Treiman (1989) refere um outro nível de "consciência fonológica" - as unidades intra-silábicas - que fazem parte da estrutura da linguagem falada na sílaba. Esta unidade da palavra é formada por letras que se podem associar para produzir determinados sons que correspondem a mais do que um fonema. Nesta perspectiva, a sílaba é composta por duas partes: - a parte inicial > ataque

- a parte final > rima

(eg. string - str > ataque; ing > rima), podendo existir sílabas sem ataque mas todas dispendo de rima.

A decomposição da sílaba é particularmente pertinente na estrutura da língua inglesa em que palavras com uma única sílaba podem ser constituídas por um número razoável de letras (eg. bright, pearl, brown).

Treiman e Zukowsky (1991) afirmam que a detecção das unidades intra-silábicas é um nível intermédio de "consciência fonológica" entre a sílaba e o fonema. Sendo as crianças mais sensíveis à rima do que à aliteração ao nível da palavra, também ao nível da sílaba é lhes mais fácil detectar a rima do que o ataque.

2.3. - O FONEMA

Para Morais (1991) "consciência fonológica" é a consciência de:

- cadeias fonológicas
- sílabas
- fonemas
- características fonéticas.

A "consciência fonológica" implica a tomada de consciência dos sons pelo sujeito o que só acontece quando a criança toma contacto com o alfabeto e o relaciona com os fonemas. Sendo a "consciência fonológica" uma actividade consciente ela é consequência da actividade da leitura. Já tarefas como a análise da rima e da aliteração podem ser realizadas sem que o sujeito tenha essa "consciência".

Quanto à divisão da palavra em sílabas, tarefa que pode ser realizada pela criança antes da aprendizagem da leitura, Alegria e Morais (1989) afirmam que ela é relativamente fácil porque as sílabas correspondem a unidades articulatorias tornando-se assim facilmente isoláveis através da fala.

Estes autores pensam que a única tarefa que é de natureza consciente é a análise fonémica, e, isto só acontece quando a criança é confrontada com o código alfabético, quando aprende

a ler. Nessa altura descobre que a cada letra corresponde um ou vários sons o que implica que haja uma tomada de consciência de que as palavras são compostas por vários sons.

Segundo Goulandris (1990) as crianças que não adquiriram capacidade para reconhecer fonemas ("phonemic awareness") podem não conseguir reconhecer que um grupo de palavras se inicia pelo mesmo som (eg. mother, man, monkey), não conseguem identificar ou produzir rimas nem segmentar uma palavra em fonemas, e, por conseguinte não conseguem entender o princípio alfabético que está subjacente a uma língua ortográfica.

Esta incapacidade para compreender a relação entre os sons da palavra na fala e as letras que representam esses sons impede a criança de um desenvolvimento eficiente da capacidade de reconhecer palavras e de descodificação.

Também Snowling (1987) afirma que a capacidade de reconhecer fonemas na fala é um bom preditor da posterior aquisição da leitura na medida em que é necessário compreender a relação entre grafemas e fonemas para fazer uso eficiente do sistema alfabético de leitura.

Alegria e Morais (1989) apontam igualmente para uma

relação causal entre "consciência fonológica" e leitura. Assim, se as crianças têm dificuldades em aperceberem-se da estrutura segmental da palavra têm necessariamente problemas com a leitura.

3 - ESTUDOS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Salientamos três tipos de trabalhos sobre consciência fonológica: estudos sobre o seu desenvolvimento, estudos sobre a sua influência na leitura, e, estudos sobre a influência da leitura na consciência fonológica.

3.1. - O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Existem vários estudos que demonstram que a consciência fonológica se desenvolve de forma progressiva. O sujeito começa por fazer análises fonológicas mais simples até produzir análises fonológicas mais complexas.

3.1.1. - ANÁLISE SILÁBICA

Liberman (1973, citada por Gombert, 1990a) realizou com crianças de 5, 6, e 6 anos uma experiência com o objectivo da discriminação metafonológica da sílaba. As crianças tinham que analisar o número de sílabas que compunham palavras polissilábi-

cas batendo no tampo da mesa tantas vezes quanto o número de sílabas que compunha a palavra. A prova foi realizada com sucesso por 46% das crianças com 5 anos, por 48% das crianças de 6 anos, e, por 90% das crianças com 7 anos.

3.1.2. - ANÁLISE FONÉMICA

Numa outra experiência (Liberman, 1973, citada por Gombert 1990a) pretendeu-se estudar a capacidade de discriminação consciente de fonemas. Os sujeitos de 5, 6 e 7 anos tinham que mostrar o número de fonemas que compunha uma sílaba ou uma palavra unissilábica. Para isso, batiam no tampo de uma mesa um número de vezes correspondente ao número de fonemas (1 a 3). Aos 5 anos não houve qualquer sucesso, aos 6 o sucesso foi de 17%, e, aos 7 anos foi de 70%.

3.1.3. - SUPRESSÃO DE SÍLABAS

Gombert (1990a) cita uma experiência de Rosner e Simon (1971) na qual trabalharam com crianças entre os 6 e os 12 anos. Era apresentada oralmente uma palavra às crianças que tinham que a repetir, e, em seguida tinham que realizar uma tarefa de supressão de uma sílaba. Podia ser a sílaba inicial, intermédia ou final.

Os resultados demonstraram que a tarefa de supressão de uma sílaba final era realizada por 80% das crianças de 6 anos e 100% das crianças de 7 anos. Os autores concluíram, ainda que as crianças suprimiam mais facilmente uma sílaba final do que inicial, e, tinham mais dificuldade em suprimir uma sílaba intermédia.

3.1.4. - SUPRESSÃO DE FONEMAS

Segundo Gombert o método mais utilizado para o estudo das capacidades fonémicas das crianças consiste em apresentar-lhes palavras ou sílabas e pedir-lhes para repetir o estímulo apresentado, omitindo determinado fonema.

Bruce (1964, citado por Gombert, 1990a) utiliza este método com crianças entre os 5 e os 7 anos e meio em palavras como "(h)ill" (monte/doente) ou "lo(s)t" (perdido/muito). O autor verificou a partir deste estudo que só 29% dos sujeitos de 6 e 7 anos realizava com êxito a tarefa, e, concluiu que antes dos 7 anos as crianças não conseguem fazer a análise fonémica de palavras.

Segundo Gombert (1990a) as condutas metafonológicas parecem surgir por volta dos 6, 7 anos, embora a identificação metafonológica de fonemas seja uma tarefa tardia. Se a supressão

da sílaba inicial é realizada pela maioria das crianças de 6 e 7 anos, a supressão do fonema inicial ou final parece ocorrer aos 9 anos em apenas 50% das crianças.

3.2. - A INFLUÊNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA LEITURA

Existem estudos longitudinais que pretendem relacionar e justificar a habilidade que as crianças têm para lidarem com os sons e a sua posterior evolução quando iniciam a aprendizagem da leitura.

Um destes estudos foi realizado na Dinamarca por Lundberg, Frost e Peterson (1988, citados por Bradley, 1990). Este estudo pretendia verificar se as crianças podiam ser ajudadas a desenvolver a habilidade fonológica antes de entrarem na escola.

Durante oito meses foram treinadas 235 crianças de 6 anos com sessões de jogos e exercícios metalinguísticos com o objectivo de as fazer reparar na estrutura fonológica da linguagem. Quando as crianças foram para a escola eram melhores nos testes fonémicos, na leitura e na ortografia do que as crianças que não tiveram esse tipo de treino.

Bradley e Bryant (1983, 1985, citados por Bradley, 1990)

realizaram um estudo com a duração de cinco anos, composto por dois tipos de intervenção:

- Uma intervenção longitudinal com o objectivo de estabelecer uma relação entre a habilidade rimática precoce e o posterior sucesso na leitura;

- Um treino extra com rima para verificar se essa intervenção pontual iria melhorar a habilidade com a leitura.

Partiu-se de uma população de 403 crianças de 4 e 5 anos e foram-lhe dadas tarefas de rima e aliteração a fim de categorizarem palavras com sons em comum. Passados 5 anos as crianças voltaram a ser novamente testadas através de testes standarizados de leitura, ortografia e matemática. Os autores verificaram que as crianças que eram melhores inicialmente nas tarefas rimáticas continuavam a ser melhores agora na leitura e ortografia mas não na matemática.

O treino com rima começou no 2º ano do projecto, com 65 crianças que foram escolhidas da população inicial de 403 sujeitos, por terem dificuldades na leitura. Durou dois anos e constou de 40 sessões individuais de 10 minutos cada.

As crianças foram divididas em dois grupos experimentais e dois grupos de controle. Num dos grupos experimentais, as crian-

ças categorizavam as palavras pelos sons, no outro grupo experimental para além desta tarefa as crianças também recebiam treino sobre a relação letra/som. Num dos grupos de controle, categorizavam semanticamente as palavras e no segundo grupo não houve qualquer treino.

Verificou-se que as crianças que tinham sido treinadas sobre a categorização dos sons tinham progredido mais do que as outras em leitura e ortografia mas não em matemática, embora as que tivessem sido treinadas simultaneamente sobre a relação letra/som tivessem feito os maiores progressos.

Bradley e Bryant concluíram que havia uma relação definida entre a habilidade das crianças para categorizarem os sons e o seu sucesso na leitura e ortografia, e, que a facilidade com os sons, nomeadamente na detecção da rima, tinha um valor preditivo em relação à leitura e à ortografia.

3.3. - A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Algumas investigações fundamentam a teoria de que a "consciência fonológica" é um produto da aprendizagem da leitura.

Numa primeira experiência, Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979, citados por Goswami & Bryant, 1990) trabalharam

com um grupo de adultos que tinham sido alfabetizados através de programas de alfabetização e compararam-no com um grupo de adultos que não sabia ler nem escrever.

Deram-lhes tarefas em que tinham que juntar ou retirar um som a uma palavra (eg. "alhaço" >"palhaço"; "purso" >"urso"). Os exemplos a trabalhar eram dados através de palavras significativas e de pseudopalavras, verificando-se que o grupo de adultos analfabetos deu mais erros nessas tarefas e revelou grande dificuldade com as pseudopalavras.

A equipe de Morais ao observar que os adultos que tinham aprendido a ler tinham maior sensibilidade aos sons do que os iletrados, concluiu que a "consciência fonológica" é uma consequência da aprendizagem da leitura.

Num segundo estudo, Morais, Cluytens, Alegria e Content (1986, citados por Goswami & Bryant, 1990) compararam de novo um grupo de adultos portugueses analfabetos com um grupo de adultos portugueses alfabetizados com vários níveis de sucesso nessa aprendizagem. Foram apenas utilizadas pseudopalavras sobre as quais tinham que realizar várias tarefas que envolviam unidades fonémicas e silábicas.

O grupo de iletrados realizou pior que o outro grupo todas as tarefas propostas mas a sua maior desvantagem residiu nas tarefas fonêmicas o que levou os investigadores a concluírem que os analfabetos eram praticamente insensíveis aos fonemas.

4 - O TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Goswami e Bryant (1990) afirmam que as crianças antes de iniciarem a aprendizagem da leitura são pouco sensíveis aos constituintes fonêmicos das palavras mas são já capazes de detectar e categorizar palavras por apresentarem sons comuns, como a aliteração e a rima. Propõem, então, que antes do início da aprendizagem da leitura sejam submetidas a um treino fonológico que posteriormente as irá ajudar na aprendizagem da leitura e da ortografia.

Bryant e Bradley (1987) dizem que se fizer compreender à criança a relação entre a palavra e os sons, a combinação dos dois potencializa as suas possibilidades de ser um bom leitor. Assim, propõem que as crianças sejam treinadas sobre rimas, versos e jogos de palavras durante a infância como forma de as prepararem posteriormente para serem leitores eficientes.

Treiman (1989) propõe que a criança seja treinada fonologicamente a partir das unidades intra-silábicas. Só depois da criança se encontrar bem treinada nessas unidades se encontraria apta a ser iniciada nas regras fono-ortográficas, visto que o primeiro princípio da leitura é a aquisição das correspondências fonema/grafema.

Para Morais (1991) é necessário haver um treino com um código escrito para que haja desenvolvimento da "consciência fonológica". Segundo este autor, o treino com a rima e a aliteração através de jogos prepara a criança para a leitura enquanto dirige a sua atenção para a cadeia falada, mas esse treino só por si não parece ser o elemento fundamental para a aquisição da leitura.

Morais argumenta que ao realizar experiências com poetas analfabetos portugueses verificou que o facto de serem bons em rima não implicava que conseguissem segmentar as palavras em fonemas. Daí que Morais acredite que a habilidade rimática não promove a "consciência fonológica". Essa consciência deve ser adquirida num contexto de aprendizagem de leitura, tendo por base o treino alfabético da relação letra-fonema.

Concluindo, existem opiniões diversas sobre os vários níveis de análise de palavras a que a criança deve ser exposta com o objectivo de desenvolver a sua "consciência fonológica", e potencializar o seu desenvolvimento na aprendizagem da leitura.

5 - CONCLUSÕES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A origem da "consciência fonológica" na criança é, segundo Goswami e Bryant (1990) uma consequência das suas predisposições genéticas, das habilidades fonológicas que a criança possuía antes de aprender a ler, mas, igualmente das experiências fonológicas a que a criança foi submetida.

Bradley e Bryant (1983,1985, citados por Bradley, 1990) partilham a ideia de que a "consciência fonológica" é um pré-requisito necessário à aprendizagem da leitura, sendo simultaneamente um bom preditor dessa aprendizagem, a qual, por sua vez vai potenciar o desenvolvimento da "consciência fonológica".

A "consciência fonológica" para Morais et coll. (1979, 1986, citados por Goswami & Bryant, 1990) é sempre uma consequência da aprendizagem da leitura. A utilização dos sons pela criança na cadeia falada é feita de forma inconsciente.

Só quando ela tem acesso à representação visual dos sons percebe que eles têm existência como unidades isoladas ou agrupadas em palavras. Essa reflexão, por parte da criança, é, então, uma actividade consciente.

Na perspectiva de Treiman e Zukowsky (1991) a "consciência fonológica" parece fazer parte dum processo de amadurecimento do indivíduo o qual se inicia antes do aparecimento da leitura, passando por fases intermédias como as unidades intra-silábicas, até chegar a um nível mais profundo - a consciência do fonema - o que se dá apenas com a aprendizagem do sistema escrito.

Também Gombert (1990a) refere que inicialmente as manifestações fonológicas da criança são de ordem inconsciente ou epifonológica. São fundadas essencialmente sobre as suas intuições (não reflexões), porque a sua experiência linguística dá-lhe um conhecimento inconsciente de certos aspectos do sistema de sons da língua.

A "consciência fonológica" a que Gombert (1992) chama desenvolvimento metafonológico, verifica-se apenas quando existe uma tomada de consciência e de controle deliberado das actividades fonológicas. Essa consciencialização pode ser provocada quer através de treino pela introdução de actividades de manipulação

fonológica, quer através da aprendizagem da leitura e da escrita.

A "consciência fonológica" pode ocorrer antes ou após o início da leitura e da escrita, mas sempre como actividade consciente e reflexiva, resultante das aprendizagens realizadas pela criança.

6 - ESTRATÉGIAS GRAFO-FONOLÓGICAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os autores que defendem a importância da "consciência fonológica" no desenvolvimento da leitura questionam igualmente a forma de realizar essa aprendizagem.

Lieberman e Shakweiler (1989) defendem o método fonológico na aprendizagem da leitura. Estes autores argumentam que antes de se ter acesso à significação e à sintaxe da frase, deve-se ter acesso às palavras que a compõem, e, para aceder às palavras é necessário compreender o princípio alfabético que corresponde à estrutura fonológica das palavras.

Bryant e Bradley (1987) sugerem que os métodos de ensino da leitura que relacionam o som e a grafia são bastante eficientes e que se deve ensinar as crianças a relacionarem as palavras com os sons que lhe correspondem.

Segundo Treiman (1989) o ensino da leitura não deve começar quando as crianças conseguem decompôr as sílabas em fonemas mas deve ensinar a correspondência entre letras ou grupos de letras e os fonemas. A noção de unidades fonológicas de tamanho intermédio entre a sílaba e o fonema permite imaginar correspondências entre formas escritas e faladas que seriam baseadas nestas unidades. Por exemplo, em relação à palavra inglesa "blast" a criança seria ensinada a reconhecer duas associações: por um lado, o conjunto bl, por outro ast. Estas associações seriam sempre utilizadas quando a criança as encontrasse noutras palavras.

O método proposto por Treiman, baseando-se na análise da decomposição da sílaba em ataque e rima, é segundo esta autora mais fácil ao estabelecer ligações entre grupos de letras e de fonemas. Só quando a criança dominasse esta técnica estaria apta a passar à relação fonema/grafema.

Alegria e Morais (1989) dizem que aprender a ler é necessariamente descobrir o princípio alfabético, o que implica a tomada de consciência da estrutura segmental da palavra, só se desenvolvendo essa consciência no método de aprendizagem alfabético.

6.1. - A DESCODIFICAÇÃO

Para alguns autores, os bons leitores têm necessariamente uma boa capacidade de decodificação.

Segundo Perfetti (1991) a leitura é essencialmente uma questão de decodificação de palavras. O sistema escrito duma língua alfabética codifica os sons da linguagem - os fonemas - através dum alfabeto - as letras. A leitura exige que o leitor perceba a relação de codificação entre esses dois elementos e os usos ortográficos da língua. Ao ler palavras que ainda não conhece, o leitor tem que socorrer-se deste conhecimento.

Stanovich (1989) pensa que a criança que aprende a ler deve primeiramente aprender o princípio geral da representação dos sons pelas letras, e, em seguida adquirir um número suficiente de correspondências letras/sons para poder decodificar eficazmente. Esta utilização do princípio alfabético implica que a criança adopte uma atitude analítica em relação às palavras escritas e faladas.

Igualmente Liberman e Shankweiler (1989) apontam para a necessidade da criança, que aprende a ler, analisar as palavras escritas e faladas porque a tradução entre forma e som só fará sentido para a criança se ela compreender que existe uma correspon-

dência no número de unidades entre a forma oral e escrita da palavra.

Gough e Walsh (1991) consideram que essencialmente a descodificação de uma ortografia alfabética consiste no conhecimento das correspondências letra/som. Essa habilidade em descodificar a escrita é denominada de "cipher". Esta entidade é alfabética porque os seus caracteres escritos correspondem aos fonemas que constituem as palavras faladas.

Os autores justificam o nome "cipher" em vez de código devido à complexidade das relações que se estabelecem entre os fonemas e as letras, pois, a mesma letra pode corresponder a vários fonemas, e, o mesmo fonema a várias letras, dependendo dessas correspondências do contexto onde estão inseridas (eg. a letra c pode corresponder aos fonemas /s/ e /k/).

Gough e Walsh pensam que ter internalizado o "cipher" significa ser capaz de traduzir uma cadeia de letras na sua forma fonológica para descodificar a língua escrita. As crianças que dominam o "cipher" lêem melhor ^{do que} as que não o dominam. As crianças que não interiorizam o "cipher" são sempre maus leitores.

Os autores citam uma experiência realizada por Gough, Juel e

Roper (1983) com crianças boas e más leitores que como tarefa proposta tinham que ler uma lista de pseudopalavras e, em seguida, uma história, verificando-se a existência duma correlação significativa entre o número de pseudopalavras que a criança conseguia ler, e, a velocidade e precisão da leitura da história.

Gough e Walsh defendem uma teoria de acesso à palavra pela via estritamente fonológica. Para estes autores o "cipher" é uma estrutura que suporta o mecanismo de acesso às palavras. É este mecanismo que permite a leitura de pseudopalavras e de palavras pouco frequentes. Logo, numa língua alfabética o sistema de reconhecimento de palavras baseia-se numa análise fonológica.

Ehri (1989) considera fundamental o conhecimento da forma e do nome das letras como base necessária na leitura de palavras, pois, o conhecimento do nome das letras ajuda a associar o som apropriado em relação a cada uma das letras porque na maioria dos casos, o nome da letra inclui esse som (eg. b >bê; t >tê).

Segundo Ehri (1992) a descodificação fonológica é utilizada principalmente para ler palavras desconhecidas, pouco frequentes, palavras difíceis e pseudopalavras, as quais não foram suficientemente expostas para ficarem retidas na memória.

Perfetti e Lesgold (1979) dizem que a utilização de pseudopalavras para testar a decodificação tem a vantagem de não se poder afirmar que as diferenças nos resultados obtidos são resultado duma experiência de leitura diferente.

A evolução nas estratégias de identificação de palavras é defendida por alguns investigadores como Ehri e Wilce (1976, 1983) e La Berge e Samuels (1974), (citados por Ehri, 1989) através da "Teoria de aquisição de leitura de palavras isoladas".

Segundo esta teoria, a aquisição da leitura de palavras isoladas passa por 3 fases:

- Durante a 1ª fase, a precisão com que uma palavra não familiar é decifrada aumenta à medida que o leitor utiliza as correspondências letras/sons durante as leituras sucessivas dessa palavra.

- No 2º período, e, através de treino, a palavra pode ser reconhecida global e automaticamente sem que seja necessário dar-lhe atenção e tratar individualmente as correspondências letras/sons.

- Ao longo da 3ª fase a velocidade de reconhecimento das palavras aumenta com a consolidação da memorização dos processos de

identificação.

Ehri acrescenta que a diferença entre bons e maus leitores é devida ao facto dos bons leitores possuírem uma adequada capacidade de descodificação. Deste modo conseguem estabelecer relações completas entre as ortografias e as pronúncias das palavras na memória. Contrariamente, os maus leitores como não possuem conhecimentos suficientes das correspondências grafema/fonema para estabelecerem conexões completas entre as palavras e as suas pronúncias, socorrem-se de leituras visuais parciais, o que os impede de produzirem a pronúncia completa e correcta das palavras.

Vellutino e Scanlon (1991) pensam que as habilidades fonológicas têm um peso preponderante na aprendizagem da leitura porque o leitor iniciante tem que se apoiar na descodificação linguística para dissecar a ortografia. Contudo, já na compreensão de textos, são essenciais habilidades semânticas como o vocabulário, e, os conhecimentos gerais do leitor, embora as habilidades fonológicas e gramaticais tenham igualmente algum peso.

6.2. - CONCLUSÕES SOBRE A DESCODIFICAÇÃO

Parece-nos pertinente concluir que a descodificação tem sempre um papel fundamental na leitura.

Para Gough e Walsh (1991) ler é essencialmente descodificar.

Para alguns autores é através da descodificação que se domina o código linguístico da linguagem escrita. Através da sua aprendizagem, a criança percebe e memoriza como é que os sons a que está habituada se transformam em caracteres impressos e quais as regras que regulam essa transformação (Stanovich, 1989; Ehri, 1989; Vellutino e Scanlon, 1991).

Vários investigadores estão de acordo sobre o papel fundamental da descodificação na leitura de novas palavras, palavras pouco frequentes ou pseudopalavras (Ehri, 1992; Goswami e Bryant, 1990, Perfetti & Lesgold, 1979).

Outros investigadores sugerem que a descodificação é a primeira fase da leitura de palavras. O leitor descodificador utiliza as correspondências letra/som e aplica-as até as memorizar em relação à forma visual de determinada palavra. Pode, então, ler globalmente essa palavra através do seu reconhecimento visual (Ehri e Wilce, 1976; La Berge e Samuels, 1974, citados por Ehri, 1989).

CAPÍTULO III

ABORDAGEM FUNCIONALISTA NA LEITURA E ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO

ABORDAGEM FUNCIONALISTA NA LEITURA E ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO

Uma das correntes que estuda a aprendizagem da leitura baseia a sua fundamentação na teoria do linguísta Halliday (1969, citado por K. Goodman & Y. Goodman, 1979) e simultaneamente aparece como uma reacção ao modelo de leitura que defende um estudo analítico e sistemático aos elementos fónico-gráficos que compõem o texto escrito.

1 - PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Halliday um linguísta funcionalista, defende que a aprendizagem da língua é feita em função da necessidade do sujeito e para cumprir determinado acto de comunicação. O sujeito começa por aprender a expressar as funções da linguagem que têm que ver com as suas necessidades pessoais, depois com as suas necessidades de interagir com os outros, e, por fim, numa fase mais elaborada e abstracta da sua linguagem, para expressar ideias.

Sendo o objectivo do sujeito aprender a expressar determinada função linguística de acordo com as suas necessidades, é primordial para esta teoria que o sujeito realize o acto de comunicação de forma funcional, de modo a fazer-se entender pelo interlocutor em determinada situação linguístico-contextual. O nível de correcção de como o faz não é pertinente,

sendo a estrutura linguística utilizada relegada para segundo plano.

Uma aprendizagem baseada na necessidade de comunicação do sujeito tem que partir do próprio meio que o envolve, logo este só aprende o que lhe é significativo, o que faz parte do seu mundo, do que necessita para agir socialmente.

2 - O ENSINO DA LEITURA

Goodman adere à teoria funcionalista de Halliday e aplica-a à aprendizagem da leitura. Este autor (1987) sublinha a existência de duas formas paralelas de linguagem - a oral e a escrita - que partilham a mesma gramática, utilizam as mesmas regras e que servem o objectivo comum da necessidade de comunicação do homem. Elas diferem apenas devido às circunstâncias específicas em que são utilizadas. Segundo esta perspectiva, a leitura não se ensina através de qualquer método específico mas deve seguir o processo de aprendizagem natural com o qual a criança adquire competência no uso da linguagem. Também o material utilizado na aprendizagem da leitura deve ser significativo, compreensível e funcional para o leitor. A autocorreção deve ser incentivada pelo professor sendo uma forma importante de aprendizagem.

Smith (1989) tem opinião idêntica a Goodman sobre a forma como se aprende a ler. Tal como as crianças aprendem a falar facilmente quando a linguagem tem sentido para elas, também aprendem a ler se lhes forem fornecidos textos cujas situações tenham sentido para elas e se se relacionem com os seus conhecimentos do mundo, ideia que implica subjacentemente uma desformalização do ensino da leitura. Não existe uma estratégia própria para o seu ensino. A criança aprende a ler lendo como aprende a falar falando. É necessário, apenas, fornecer-lhe oportunidades de leitura, em situações que sejam compreensíveis e acessíveis à criança.

Muitas vezes, a criança ao ler faz erros ou interpretações incorrectas. Contudo, mesmo com erros, deve ser incentivada a ler sózinha de forma a adquirir confiança na sua leitura. Só tendo liberdade para cometer erros descobre as alternativas certas. O professor embora possa intervir deve dar-lhe possibilidades de auto-correcção e proporcionar-lhe ocasiões para adquirir experiência de leituras significativas através das quais aprende a retirar significado do texto.

3 - ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO

Goodman (1987) caracteriza a leitura como "um jogo psicolinguístico de adivinhação", ler é adivinhar o significado do texto. Para se obter o significado do texto o leitor utiliza as

estratégias: A predição, a inferência e a selecção.

O leitor utiliza todo o seu conhecimento disponível na elaboração de um esquema antecipatório, ou seja, para predizer o que virá a seguir no texto e qual o seu significado, que será confirmado pelos índices visuais que o compõem mas como não pode processar toda a informação visual, selecciona-a em função das suas predições que por sua vez são feitas em função do material seleccionado. Usa igualmente a inferência para imaginar aquilo que não está explícito no texto.

4. - UM CONCEITO DE LEITURA

Para Smith (1989) ler é sempre procurar o significado e não identificar letras ou palavras, pois, o sentido não se apreende pela identificação prévia de palavras individuais. O significado, transmitido pelo aspecto visual das palavras, é reconhecido pelo leitor porque faz parte do seu vocabulário visual, não se socorrendo este da forma oral da palavra.

Smith acrescenta que a leitura de palavras é uma outra forma de leitura e pode realizar-se em determinadas circunstâncias como na leitura oral, ou, por exemplo, pelos revisores de textos, mas nada tem a ver com a leitura realizada com o objectivo de

encontrar o significado dum texto.

Ao ler um texto, o leitor, especialmente o leitor iniciante, pode não compreender o significado de tudo o que leu mas o importante é que ele consiga retirar significado de algumas partes que lhe permitam obter o sentido global do texto.

5 - AS EXPERIÊNCIAS DO LEITOR

Goodman (1987) afirma que para obter significado, o sujeito socorre-se também de elementos externos ao texto e que têm que ver com os seus conhecimentos, experiências e competência linguística.

Smith (1989) também acredita que o significado que o leitor retira do texto é influenciado por factores externos ao texto mas intrínsecos ao leitor, como as suas experiências anteriores e a forma como domina a linguagem.

6 - PREDOMINÂNCIA DA SEMÂNTICA E DA SINTAXE

Segundo Goodman o texto escrito é composto pelas estruturas fonológica, ortográfica, sintáctica e semântica. Desvaloriza, contudo, as duas primeiras, considerando-as limitadas por não proporcionarem uma correspondência completa entre o oral e o

escrito. A sintaxe torna o texto compreensível e requer o uso constante das estratégias de predição e inferência. O leitor utiliza os elementos gramaticais para retirar a informação que lhe é mais útil. A estrutura semântica torna o conteúdo do texto predizível ao leitor. É através desta estrutura que o leitor atinge o significado. Por vezes, o leitor encontra dificuldade na sua obtenção. Socorre-se, então, das letras, palavras e gramática do texto, recorrendo às outras estruturas.

7 - IDENTIFICAÇÃO MEDIADA DE PALAVRAS

O leitor, ao procurar o significado, faz previsões, cria expectativas sobre o sentido que vai encontrar, no entanto, pode ter dificuldades em alcançar o sentido se não conseguir identificar imediatamente uma palavra por esta não fazer parte do seu vocabulário visual. Recorre, então, aquilo que Smith apelida de "Identificação Mediada da Palavra".

Um dos métodos de "Identificação mediada de palavras" é o método ou estratégia fónica, através da qual se estabelecem as relações entre as letras e os respectivos sons. O autor, contudo, acha que este método é quase inútil para a pronúncia de palavras referindo-se particularmente ao caso da língua inglesa, onde cada letra pode ser representada por vários sons colocando-se várias alternativas para a pronúncia de determinada palavra.

Por outro lado, Smith acha mais fácil o leitor memorizar a forma e a pronúncia duma palavra do que as várias letras ou sílabas que compõem a palavra. A melhor maneira da criança aprender as regras que relacionam os sons com as letras é aprender um conjunto de palavras que as exemplifiquem o que significa que o conhecimento que as crianças têm das correspondências letra/som são uma consequência da sua aprendizagem da leitura.

Uma outra forma de identificação de palavras é feita por analogia e baseia-se em encontrar chaves para a pronúncia e o significado de palavras que parecem iguais; assim as palavras que o leitor já conhece ajudam-no com as novas palavras. Segundo Smith, esta estratégia deve ser utilizada quando o leitor não compreende uma parte substancial do texto.

A terceira forma de "identificação mediada de palavras" é feita através do contexto, parte-se do significado do todo para chegar ao significado da palavra. O significado da palavra que o leitor desconhece é retirado a partir do contexto no qual ela está inserida. Também Bryant e Bradley (1987) pensam que a sensibilidade da criança ao contexto deve ter um papel importante na leitura.

No texto escrito, o contexto é transmitido

através da sintaxe e da semântica. Adams e Starr (1981) afirma igualmente que os índices contextuais provêm das relações estruturais e semânticas a partir das quais o texto é construído.

Nesta perspectiva, quanto mais o leitor domina a forma como as palavras se agrupam em frases gramaticais significativas mais facilidade tem na identificação de palavras individuais. Smith exemplifica esta ideia com a frase: "Após jantar vamos ao _____". A palavra que se pretende identificar será sempre um substantivo enquanto semanticamente terá que ser a palavra que representa aquilo que é mais provável para o leitor.

Ao nível da análise linguística, existem várias perspectivas na gramática generativa sobre a separação, ou não, das componentes semântica e sintáctica.

Chomsky (citado por DRLAV, 1972) separa estas duas componentes, relacionando a semântica com a estrutura de profundidade e a sintaxe com a estrutura de superfície.

Bierwisch (1965, 1967, citado por DRLAV, 1972) considera insatisfatória a separação artificial entre frases semântica e sintacticamente desviantes. Estas duas componentes influenciam-se mutuamente, de modo que na seguinte expressão: "Partida de (tradução), a relação semântica

influencia o comportamento sintáctico dos dois elementos lexicais que estão nessa relação, impondo uma ordem à sintaxe.

8 - CONCLUSÕES SOBRE A ABORDAGEM FUNCIONALISTA NA LEITURA

Esta abordagem previlgia uma aprendizagem da leitura que tenha como objectivo obter o significado do texto apreendido como um todo.

Ler é sómente apreender o significado do texto e não descodificar palavras. Apenas quando o leitor se sentir em dificuldades para a obtenção do significado, passará à análise da palavra, e, se necessário das letras que a compõem.

Deste modo a estrutura fonológica e as relações letra /som são desvalorizadas, enquanto a sintaxe e a semântica são as estruturas previligiadas para a obtenção do significado.

A criança aprende a ler como aprende a falar, não necessitando de qualquer método específico de aprendizagem mas apenas de oportunidades de leitura.

Para construir o significado do texto, o leitor utiliza os seus conhecimentos, as suas experiências anteriores e o seu domínio da linguagem.

CAPÍTULO IV

MODELOS INTER-ACTIVOS DE LEITURA

MODELOS INTER-ACTIVOS DE LEITURA

O reconhecimento de palavras é fundamental para o domínio da leitura.

A discussão entre os dois modelos sobre a aquisição da leitura - modelos ascendentes ou "bottom-up" e modelos descendentes ou "top-down" - centra-se na necessidade de se saber se o reconhecimento de palavras se processa por métodos analíticos de descodificação fonológica ou por métodos globais, a um nível mais elevado, a partir da formulação de hipóteses e de predições contextuais.

Um terceiro modelo de leitura defende a existência de processos inter-activos.

Adam e Starr (1981) caracterizam o processo inter-activo como um cruzamento dos processos anteriores, um híbrido como é demonstrado na seguinte citação: "*... a teoria do esquema é apenas um híbrido das suas antecessoras mais unidireccionais. Numa tentativa para explicar as interacções possíveis entre os processos descendentes e ascendentes, a teoria de esquema desenvolveu determinadas hipóteses próprias.*" (Tradução, Adam & Starr, 1981, p.697-698).

Segundo Perfetti (1992) o processamento inter-activo ocorre quando as informações em diferentes níveis permitem

em conjunto o reconhecimento da palavra ou o acesso ao léxico. A activação tanto vem de baixo - das letras, como vem de cima - das palavras.

Existem autores que defendem a aplicação dos modelos inter-activos de leitura para palavras isoladas, outros autores defendem este tipo de processamento para a leitura de palavras integradas em frases, outros ainda, advogam os modelos inter-activos para a leitura de frases e de textos.

1 - MODELOS DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Os modelos desenvolvimentais de leitura implicam geralmente a noção de que o aprendiz-leitor passa por uma série de etapas na sua aprendizagem da leitura de palavras. Estes modelos são normalmente constituídos por 3 ou 4 fases ou estádios.

Para Harris e Coltheart(1986, citado por Sprenger-Charolles & Khomsi, 1989) existem 4 estádios na aprendizagem da identificação de palavras.

Numa primeira fase a que chamam "Sight Vocabulary Phase" as crianças podem utilizar uma estratégia de identificação

global para identificarem um conjunto limitado de palavras. É uma estratégia utilizada antes do início da aprendizagem da leitura.

Na segunda fase os sujeitos de 5/6 anos apoiam-se em índices visuais parciais tais como a forma das letras ou a presença de certos caracteres para identificarem a palavra.

Numa terceira fase, a partir dos 8 anos, a criança começa a ler através duma estratégia de descodificação fonológica recorrendo sistematicamente à relação letra/som.

Existe uma quarta fase para os sistemas de escrita alfabética mista, nos quais a escrita nem sempre é uma tradução regular da fala, o que torna insuficientes as estratégias de descodificação fonológica. É a fase ortográfica que se sucede à fase anterior.

Para Marsh et. al. (1981, citado por Srenger-Charolles, 1992) existem igualmente 4 estádios.

A primeira fase é caracterizada pelo reconhecimento global da palavra (Rote learning of whole word).

Na segunda etapa a criança selecciona os índices gráficos mais salientes da palavra para a reconhecer.

Segue-se um estágio em que a criança se apoia numa decodificação estritamente sequencial, isto é, letra a letra, e, funcionando da esquerda para a direita.

Na última fase proposta por Marsh et. al., são utilizadas regras mais complexas de correspondências entre os sons e as letras, e, são igualmente utilizadas as analogias.

Ehri Linnea (1992) considera a existência de 3 fases na leitura visual de palavras que se sucedem de forma contínua.

A primeira fase de leitura logográfica ou por "índices visuais" é caracterizada por se estabelecerem conexões visuais parciais. As pistas visuais mais salientes vistas numa palavra são ligadas ao seu significado.

A segunda etapa é a fase de leitura por "índices fonéticos". A criança aprende o nome e os sons da maior parte das letras do alfabeto e utiliza esse conhecimento para formar conexões visuo-fonológicas sistemáticas entre as letras vistas nas palavras e os sons que produzem. Estas conexões são, contudo, incompletas porque a criança só detecta algumas letras da palavra, geralmente as letras iniciais e/ou finais da palavra.

O terceiro estágio é chamado a fase de "cipher". O lei-

tor já adquiriu a capacidade de segmentação e de descodificação que utiliza para estabelecer conexões visuo-fonológicas complexas. São formadas ligações de letras e de conjuntos de letras com as respectivas realizações orais.

Para Gough e Juel (1989) e Gough e Hillinger (1980, citado por Ehri, 1989) existem apenas duas fases no reconhecimento de palavras.

A primeira fase corresponde a uma leitura por índices visuais. Inicialmente a criança reconhece as primeiras palavras através dum processo de associações selectivas de pares associados. A criança escolhe um índice visual que relaciona com a palavra. Este índice visual pode estar, ou não, relacionado com a palavra, pode ser um índice contextual. Logo que esse índice esteja seleccionado, chama-se a essa associação selectiva.

Contudo, à medida que o número de palavras reconhecidas aumenta torna-se cada vez mais difícil a escolha dum índice uma vez que a associação que estabelece com a palavra é sempre arbitrária.

Passa-se, então, à segunda fase. Esta é caracterizada pelo domínio do "cipher". Este domínio permite a conversão da forma escrita das palavras na forma falada através do conhecimento das correspondências letra/som e das analogias.

Para Gough e Walsh (1991) o "cipher" é uma entidade bastante complexa. As correspondências que se estabelecem envolvem cadeias de letras que correspondem a cadeias de fonemas.

Todos estes modelos têm em comum uma fase em que o leitor recorre à presença de índices ou traços visuais salientes, tais como o seu comprimento ou o lugar que ocupam para poder identificar a palavra.

A terceira fase dos modelos de Harris e Coltheart, e, de Marsh et. al. corresponde à altura em que a criança com a aquisição do código alfabético tem a capacidade de estabelecer relações letra/som.

A segunda fase do modelo de Ehri corresponde a uma pré-descodificação uma vez que só se estabelecem relações entre algumas letras e os respectivos sons.

A fase ortográfica verifica-se em todos os autores, embora Ehri e Gough et. al. lhe chamem a fase do "cipher". Nesta etapa as associações grafo-fonológicas são complexas e permitem a conversão da forma visual da palavra na sua forma oral.

2 - LEITURA INTER-ACTIVA DE PALAVRAS ISOLADAS

Alguns autores teorizam sobre a forma como o sujeito lê palavras isoladas construindo modelos de leitura que recolhem informações em fontes diferentes.

2.1. - MODELO DE LEITURA DE DUAS VIAS

Coltheart, Curtis, Atkins e Haller (1993) defendem um modelo de leitura a que chamam modelo de duas vias (dual-route model). Segundo os autores, a característica fundamental dos modelos de leitura de duas vias é a ideia de que os leitores têm ao seu dispor duas maneiras diferentes de traduzir a escrita na fala.

Existe uma via lexical para palavras que já são conhecidas e que estão representadas no léxico interno do indivíduo. Nesta via a palavra é reconhecida visualmente e é relacionada com o seu significado.

A segunda via é uma via não-lexical, que é utilizada para ler palavras que não estão representadas no léxico interno como as pseudopalavras ou palavras que obedecem às regras da ortografia/som. Esta via, fonológica, é mediada pelas regras GPC ("grapheme-phoneme correspondence") que convertem os fonemas em grafemas e vice-versa. Para Coltheart et. al.,

um grafema é a representação escrita dum fonema. Assim, a palavra inglesa "sheep" é composta de 3 grafemas: sh; ee e p.

A palavra é lida simultaneamente nos dois níveis, mas, essa leitura pode apenas ser bem sucedida numa das duas vi-as. Por exemplo, a via lexical não terá êxito na leitura de uma pseudopalavra e a via não-lexical, por sua vez, não terá êxito na leitura de uma palavra irregular como a palavra inglesa "pint" em que não se aplicam as regras de conversão fonema/grafema.

2.2. - MODELO DE LEITURA VISUO-FONOLÓGICO

A teoria de reconhecimento de palavras de Ehri (1989, 1992) é inter-activa porque sustenta que o reconhecimento de palavras se faz utilizando simultaneamente a impressão visual, através dos caracteres impressos da ortografia da palavra e a pronúncia da palavra, dada através das relações que se estabelecem entre as letras que a constituem e os sons que lhe correspondem, conduzindo a associação entre a ortografia e a pronúncia ao respectivo significado da palavra.

Ehri (1989) enumera duas fontes de informação distintas para tratar dos dados gráficos:

- Se as palavras já são conhecidas, recorre-se ao vocabulário visual pessoal, isto é, ao conhecimento que o leitor tem da forma de determinada palavra escrita.

- Quando as palavras não são familiares, o leitor utiliza os seus conhecimentos das regras de correspondência entre letras e sons ou entre certas sequências de letras e certos morfemas ou sílabas.

A especificidade desta teoria baseia-se na forma como as palavras são armazenadas na memória e reconhecidas posteriormente.

Ehri (1992) sustenta que quando o leitor vê uma palavra que não conhece, descodifica fonologicamente a palavra. Isto inicia o processo para estabelecer uma via visuo-fonológica para essa palavra, desde a sua ortografia até à sua pronúncia. A partir do momento em que a via foi estabelecida, o leitor olha para a ortografia da palavra e retira imediatamente a sua pronúncia sem recorrer às regras de descodificação.

2.3 - MODELO DE LEITURA "À INTERACTIONS RESTREINTES" (de Inter-acções Restritas)

Perfetti(1989) defende um modelo interactivo de reconhecimento de palavras na medida em que são integradas simultaneamente várias fontes de informação.

Este modelo é "restritivo" porque limita a actuação das interacções ao interior da estrutura lexical, isto é às letras, fonemas e palavras.

Como consequência, este modelo não permite qualquer influência exterior à estrutura dos dados lexicais. O reconhecimento de palavras é assim independente do contexto. Segundo Perfetti o contexto confirma a significação extraída das palavras mas só influencia marginalmente a própria identificação da palavra.

O acesso ao léxico é feito através de conexões redundantes que permitem vários tratamentos paralelos e conduzem a um reconhecimento rápido da palavra.

Existem vias alternativas para a identificação de palavras no caso de uma das fontes de informação estar enfraquecida ou poluída de ruído.

Ao nível dos componentes da palavra, as conexões entre grafemas e fonemas dependentes do contexto são reforçadas o que corresponde ao aparecimento das regras de descodificação.

Ao nível da palavra, verifica-se uma associação entre as representações ortográficas e fonémicas.

Estas conexões são redundantes porque correspondem ao funcionamento de dois níveis diferentes do mesmo processo.

3 - ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO CONTEXTUAL NA LEITURA DE PALAVRAS

Identificar palavras em contexto é um processo inter-activo de leitura para Perfetti (1981) porque combina várias fontes de informação para produzir a identidade de palavras.

Segundo Harste & Burke (1987) a linguagem utiliza a escrita juntamente com o contexto para chegar ao significado. Assim, na ausência deste conjunto não se obtém a noção de predictibilidade, esquema antecipatório ao qual o leitor recorre.

Para Taft (1993) compreender uma palavra dentro dum contexto de outras palavras é a situação de leitura mais comum, e, sugere que os factores semânticos e sintácticos devem ser relevantes no reconhecimento de palavras quando a palavra é considerada dentro da frase.

3.1 - EFEITOS DE FACILITAÇÃO E DE INIBIÇÃO

Foram inicialmente verificados por Posner e Snyder (1975, citado por Snowling, 1987).

O modelo que sugere esses efeitos implica, segundo Perfetti (1981) que os maus leitores comparados com os bons leitores tenham velocidades de identificação de palavras mais lentas que

são aceleradas por um contexto facilitador e prolongadas por um contexto perturbador.

Segundo Snowling (1987) é mais fácil processar uma palavra como "nurse" ou "medicine" se fôr precedida por um contexto congruente, como por exemplo uma palavra como "doctor", verificando-se, assim, um efeito de facilitação porque devido ao seu enquadramento semântico é necessário menor análise de dados antes de ser dada a resposta.

A inibição verifica-se quando o material aparece em situações não esperadas, em contextos incongruentes. Assim, se uma palavra-alvo como "table" aparecer antes de "doctor" leva mais tempo a ser processada.

3.2. - A TEORIA INTER-ACTIVO-COMPENSATÓRIA DE STANOVICH

De acordo com Stanovich (1980,1981, citado por Perfetti, 1992) os bons leitores têm capacidade em reconhecer as palavras independentemente do contexto.

Stanovich (1980, citado por Snowling, 1987) diz que as crianças usam o contexto de forma compensatória. Quando as suas capacidades de descodificação são pobres, e, portanto, descodificam muito lentamente, o contexto facilita o processamento. Contudo, quando a descodificação se torna automática

e é uma operação rápida, o contexto não tem efeito. Assim, as crianças beneficiam das influências contextuais entre palavras não quando são bons leitores mas quando têm fraca capacidade de descodificação.

3.3 - CONTEXTOS SEMÁNTICOS AO NÍVEL DA PALAVRA

Snowling e Spring (1986, citado por Snowling, 1987) pretenderam verificar como é que as crianças utilizam o contexto para ler palavras novas ou desconhecidas.

Assim, apresentaram a um grupo de bons e maus leitores pseudopalavras pseudohomófonas, o que significa que quando eram lidas em voz alta soavam como palavras verdadeiras. Estas pseudopalavras eram antecedidas por palavras que lhes estavam relacionadas como "doctor" / "nurse", por palavras que não lhes estavam relacionadas como "doctor" / "nite" e por conjuntos neutros como " xxx" / "nite".

Estas investigadoras sabiam que os bons leitores eram melhores que os outros na leitura de pseudopalavras na condição neutra. O seu objectivo era verificar se os leitores menos experientes utilizavam o contexto para os auxiliar na tarefa de descodificação.

Na realidade, os maus leitores liam com uma velocidade de 300 milésimos de segundo mais rapidamente quando as pseudopalavras

eram antecedidas por palavras semanticamente relacionadas do que quando eram precedidas por um contexto neutro (ex. xxx/nite), fazendo igualmente menos erros. Os bons leitores, que descodificavam melhor, também beneficiavam do contexto, embora em menor grau, na medida em que a sua vantagem na leitura contextual era apenas de 100 milésimos de segundo.

As investigadoras concluíram que a leitura de pseudopalavras é influenciada pelo reconhecimento semântico da palavra anterior, mas, comprovaram igualmente a teoria de Stanovich de que particularmente os maus leitores fazem uso do contexto para compensarem as suas dificuldades de descodificação.

Sprenger-Charolles e Khomsi (1989) pretenderam identificar as estratégias utilizadas por maus e bons leitores. Para isso utilizaram uma prova de leitura de palavras em contexto-imagem, na qual os sujeitos tinham que julgar a adequação da denominação dum objecto ou animal representado na imagem. Eram apresentadas três tipos de situações gráficas: a palavra estava correcta e adequada à imagem ou a palavra estava incorrecta. Neste caso a perturbação podia ser uma alteração gráfica com origem na modificação de uma única letra da palavra (ex. patalin por patalon), ou, uma alteração semântico-contextual na qual a palavra era substituída por outra pertencendo à mesma raiz

semântica mas sem ser sinónima da palavra-alvo (ex, a palavra "verme" designava a imagem de um caracol).

Neste estudo verificou-se que os maus leitores só raramente detectavam as perturbações gráficas, sendo mais sensíveis aos erros semânticos. Segundo os autores as suas respostas explicam-se pelo recurso às antecipações contextuais.

Os bons leitores, pelo contrário, utilizavam estratégias de leitura que detectavam as alterações gráficas nas palavras, sendo igualmente sensíveis aos erros semântico-contextuais.

Outra conclusão retirada foi a confirmação da teoria compensatória de Stanovich, segundo a qual quando os processos de identificação de palavras fracassam o sistema compensa essa deficiência recorrendo a outras fontes de conhecimento, e, especificamente às informações contextuais.

3.4. - CONTEXTOS SEMÂNTICOS AO NÍVEL DA FRASE

Stanovich, Cunningham e Freeman (1984) estudaram a relação entre o efeito do contexto e a capacidade de descodificação no reconhecimento de palavras.

Testaram bons e maus leitores do 1º ano de escolaridade na leitura de palavras com e sem contexto. As palavras contextualizadas estavam untegradas em parágrafos coerentes en-

quanto as palavras descontextualizadas se encontravam em parágrafos sem pontuação e cujas palavras estavam desorganizadas. As crianças foram testadas no início do ano lectivo e posteriormente na Primavera.

Os autores verificaram que a facilitação contextual dada por um parágrafo coerente era maior na Primavera do que no início do ano escolar, altura em que a capacidade de descodificação dos maus leitores tinha igualado a dos bons leitores no princípio do ano.

Concluíram ainda:

- que a capacidade de reconhecimento de palavras dos bons leitores era superior à dos maus leitores dentro e fora do contexto mas que eles também eram melhores na descodificação;

- que os maus leitores utilizavam igualmente a informação para facilitar o reconhecimento de palavras mas só se igualavam aos bons leitores na facilitação contextual quando se encontravam a um nível semelhante na habilidade de descodificar palavras isoladas;

- que a má realização dos maus leitores na leitura de parágrafos coerentes parecia ser devida às suas poucas habilidades de descodificação e não à falta de habilidade específica para a utilização do contexto no reconhecimento de palavras.

Perfetti (1981) questiona se os maus leitores são menos hábeis na utilização do contexto ou dos dados gráficos das palavras ou de ambos. Embora o contexto não afecte directamente o processo de identificação de palavras ajuda à activação da localização da palavra na memória.

Para estudar a influência do contexto fez variar a sua qualidade predictiva. Foram apresentados a crianças de 9 anos três tipos de contextos compostos de 2 frases, nos quais uma palavra ("cage") aparecia como bastante predictiva, impredictiva ou anormal, verificando-se que os contextos predictíveis conduziram a tempos de leitura mais rápidos para bons e maus leitores embora com desvantagem para estes últimos. Os contextos anómalos produziram tempos de leitura mais longos apenas para os maus leitores.

Estes dados, segundo o autor, estão de acordo com as hipóteses gerais do modelo segundo o qual os efeitos do contexto dependem da rapidez de identificação de base sem contexto, e, que é essa rapidez que distingue os leitores com habilidades diferenciadas. Os leitores hábeis são menos afectados pelo contexto porque os seus processos de base de identificação de palavras funcionam mais rapidamente.

A outra questão que Perfetti considera essencial num modelo inter-activo de leitura é a dificuldade do tratamento de palavras. Uma forma de a estudar é degradar visualmente a palavra-alvo porque isso obriga a uma maior dependência em relação ao conhecimento da palavra e à capacidade de descodificação.

Nas experiências realizadas pelo autor (Perfetti & Routh, 1981, Perfetti & coll., 1979, citado por Perfetti, 1981) fez-se variar igualmente o contexto, existindo contextos bastante moderadamente e pouco predictivos em relação à palavra-alvo. Nesta situação em que as palavras se encontravam visualmente degradadas, os bons leitores foram significativamente mais rápidos que os maus leitores. Perfetti explica essa situação devido à maior capacidade dos bons leitores na aplicação das regras ortográficas.

Este investigador conclui que o que diferencia bons e maus leitores é a velocidade de tratamento de base das palavras e não o emprego do contexto, do qual os maus leitores se socorrem para compensarem a sua fraca velocidade na identificação de palavras.

Schuberth e Eimas (1977, citado por Taft, 1993) publicaram uma investigação igualmente sobre o efeito do contexto de frase no processamento de palavras apresentadas visualmente.

Foi apresentada aos sujeitos a palavra-alvo "osso" precedida por uma frase que podia ser congruente como por exemplo "o cão feliz roeu o ----" ou a frase era incongruente como "a rapariga correu rapidamente para o ----". Os sujeitos tinham que tomar uma decisão lexical decidindo se a palavra-alvo, era ou não, um palavra.

Comparando os tempos de decisão lexical nestas duas condições e numa terceira condição neutra, na qual a palavra não era precedida por qualquer frase, os autores verificaram que os contextos congruentes levam a respostas mais rápidas do que os incongruentes, verificando-se um efeito de facilitação quando a palavra-alvo é congruente com o contexto e um efeito de inibição quando esta é incongruente com o contexto.

3.5. - CONTEXTOS SINTÁCTICOS AO NÍVEL DA PALAVRA

Goodman, Maclelland e Gibbs (1981, citado por Taft, 1993) foram os primeiros investigadores a demonstrar o efeito da estrutura sintáctica no processamento lexical.

Estes autores examinaram palavras antecidas por palavras congruentes e incongruentes, e, verificaram existir uma diferença

nos tempos de decisão lexical em relação à palavra-alvo quando esta era precedida por uma palavra sintacticamente congruente ou incongruente. Por exemplo, em relação à palavra inglesa "agreed" os tempos de resposta eram mais rápidos quando a palavra era antecedida por "we" do que quando o era por "no".

Goodman et al. descobriram igualmente que as respostas de decisão lexical a uma condição neutra como por exemplo "xxx agreed" não eram diferentes da situação congruente "we agreed" mas eram mais rápidas do que na condição incongruente "no agreed". Concluíram, então, que ao nível sintáctico só existe um efeito inibidor no processamento lexical da palavra-alvo num contexto incongruente.

3.6. - CONTEXTOS SINTÁCTICOS AO NÍVEL DA FRASE

Para Taft o efeito da estrutura sintáctica nas decisões lexicais é igualmente importante ao nível da frase. Este autor cita Wright e Garrett (1984) que observaram que as palavras-alvo que se enquadravam de forma sintacticamente correcta numa dada frase tinham tempos de resposta de decisão lexical mais curtas do que as que não eram sintacticamente correctas.

No contexto "The American Political system can ----" a palavra-alvo "locate" tinha um tempo de decisão lexical mais rápido de que quando a palavra-alvo era "errors".

West e Stanovich (1986, citado por Taft, 1993) replicaram este estudo verificando que as palavras-alvo que seguiam sintacticamente o contexto tinham tempos de resposta mais rápidos do que as palavras-alvo que não seguiam o contexto. Estes investigadores introduziram também uma frase neutra verificando, contudo, não existir diferenças nos tempos de resposta entre "palavras-alvo" que seguiam gramaticalmente o contexto e uma frase neutra. Concluíram, então, que o efeito inibitório em relação à palavra-alvo só existe quando esta é sintacticamente imprópria em relação ao contexto.

4 - A FACILITAÇÃO CONTEXTUAL NA LEITURA DE FRASES

Bryant e Bradley (1987) relatam uma experiência de John Guthrie (1973) com que pretendeu analisar de que forma bons e maus leitores utilizavam o contexto para lerem frases.

Guthrie comparou maus leitores de 10 anos com bons leitores da mesma idade, e, com leitores normais de 7 anos com idêntico nível de leitura. Na tarefa proposta as crianças liam um texto em prosa no qual tinham que fazer várias escolhas. Eram dadas várias frases em que eram apresentadas três hipóteses (ex. "the horses/flower/

/talked /lifted their ears" ou "they were ready /to go on /before
a trip /turned). As crianças deviam seleccionar a hipótese
correcta para completarem a frase.

O autor verificou que os maus leitores cometeram mais erros
que os bons leitores, concluindo que este grupo é tão dependente
do contexto quanto os bons leitores mas não é tão bom na sua
utilização.

Bryant e Bradley pensam que os maus leitores apenas têm mais
dificuldade que os bons leitores na utilização de contextos
escritos na medida em que isso implica o exercício da leitura, e,
citam a experiência de Ita Raz que replicou a experiência de
Guthrie quer na sua versão escrita, quer numa versão falada, e,
verificou que os maus leitores tinham obtido resultados idênticos
aos bons leitores na versão escrita, e, melhores resultados na
versão falada.

5 - LEITURA INTER-ACTIVA DE TEXTOS

Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994) defendem uma concepção de leitura inter-activa e simultaneamente dialéctica. Ser leitor é ser um descodificador e ao mesmo tempo um compreendedor de textos. Ler implica um movimento constante entre os tratamentos grafo-fonológico das palavras e o semântico e conceptual do texto. A leitura aparece como a síntese de duas capacidades: uma especializada no tratamento das formas escritas que compõem os textos, e, a outra especializada no tratamento dos próprios textos escritos.

Assim, a didáctica inicial da leitura deve socorrer-se de dois tipos de actividades sobre a escrita que devem desenvolver-se paralelamente:

- Questionar e explorar o conteúdo do texto;
- Adquirir o código e a habilidade de se servir dele.

Por um lado, o leitor baseia-se no seu conhecimento do código alfabético, nas regras ortográficas, e, no seu vocabulário visual, isto é, as palavras que reconhece imediatamente, por outro lado, deve ter em conta o que está escrito, e, o que o escritor pretendeu dizer.

O leitor deve, ainda, dominar os códigos da língua que lhe permitem distinguir entre os vários tipos de textos escritos (carta, livro científico, ...), e, os sinais textuais que

enquadram graficamente o texto, tais como os espaços entre as palavras, os parágrafos, a pontuação,...

O contexto de aprendizagem da leitura tem igualmente influência sobre essa aprendizagem. Se a criança vive num meio estimulante em relação à leitura, já teve várias experiências com livros, e, já exerceu actividades culturais e intelectuais sobre a escrita. Outras crianças, porém, só têm contacto com a escrita na escola, através duma aprendizagem formal, não beneficiando, portanto, de experiências que lhes proporcionem outro conhecimento do mundo e muito particularmente da escrita.

Os autores defendem uma perspectiva ecológica na aprendizagem da leitura, segundo a qual a escola embora seja o centro da aprendizagem da leitura não é a única a intervir. A criança tem necessidade e socorre-se de outros meios, de outras ajudas, como o lar familiar, as estruturas ou equipamentos educativos e culturais como as bibliotecas públicas, os centros de tempos livres, os ateliers de leitura...

Igualmente inter-activa é a perspectiva de leitura de Rea Reason (1990) que defende uma junção das duas grandes teorias de abordagem da leitura, por um lado a perspectiva psicolinguística que defende um método global de aprendizagem da leitura, e, a corrente da psicologia cognitiva com um método sequenciado e

estruturado de aprendizagem da leitura.

Através dum esquema com a configuração de um triângulo invertido, Reason expõe uma teoria que enfatiza a natureza social e inter-activa da aprendizagem da leitura e da escrita.

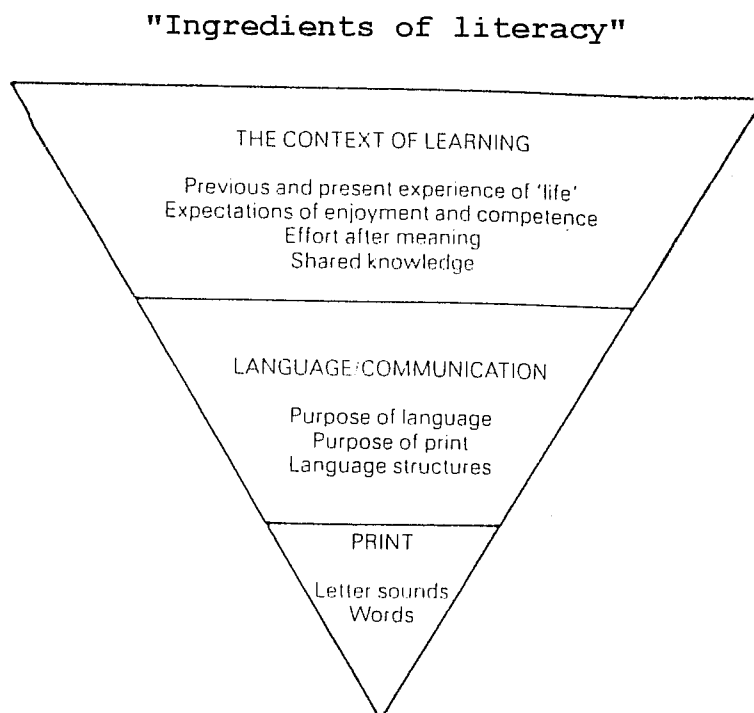


Fig.1 - Modelo de Reason (1990, pp.50)

A parte superior e mais ampla do triângulo refere-se ao contexto global de aprendizagem. As expressões "previous and current experiences of life" e "effort after meaning" determinam se os propósitos e pensamentos tidos pelo autor fazem sentido para o leitor.

Segundo Rumelhart (1975, citado por Reason, 1990) se o leitor chegar ao "schema" pretendido pelo autor, então o texto foi compreendido. Se o leitor não encontra o "schema" para enquadrar a informação textual o texto não é compreendido. Se o leitor encontra um "schema" diferente do pretendido pelo autor, o texto é mal percebido.

Para Reason a aprendizagem é essencialmente social e interactiva, é um saber partilhado. Requer interesses comuns, assistência simpática e muitas oportunidades. O tempo passado de forma agradável em actividades relacionadas com rimas, poesia e literatura, durante as quais, devido a um apoio continuado, se reduz a ansiedade da criança de falhar na leitura, torna-se um factor significativo de sucesso.

As crianças que estão a aprender a ler criam expectativas sobre a forma como são capazes de adquirir competência na leitura e retirar satisfação da sua realização mas a confiança que têm na sua própria habilidade é determinada pela maneira como foram tratadas em experiências anteriores.

O segundo segmento do triângulo diz respeito aos aspectos relacionados com a aprendizagem da linguagem e o propósito de comunicação quer através da fala ou do texto escrito. Enquadra-se dentro da corrente psicolinguística que promove a experiência de leitura desde muito cedo. Por exemplo, as crianças aprendem a

falar e a ler pela prática destas actividades, apoiadas pelos pais e professores e em contextos que sejam significativos para elas.

A terceira divisão do triângulo relaciona-se com a natureza do texto escrito e os processos de reconhecimento de palavras. Engloba a consciência fonológica, a relação das letras com os sons e o reconhecimento visual de palavras.

Segundo Reason, algumas crianças aprendem a ler facilmente através de interesses partilhados e dum apoio caloroso. Contudo, outras crianças necessitam de um sistema de aprendizagem mais sistemático e estruturado.

6 - CONCLUSÕES SOBRE OS MODELOS INTER-ACTIVOS DE LEITURA

O conceito de leitura inter-activa é bastante abrangente. É um processo que envolve simultaneamente a recolha de informação a vários níveis, utilizando diversas estratégias de leitura. Assim, se o sujeito tem défice na utilização de determinada estratégia de leitura pode utilizar uma outra de forma compensatória.

É na convergência de informações provenientes de vários níveis de análise textual que se interpreta a informação escrita.

CAPÍTULO V

OBJECTIVOS E HIPÓTESES

1 - OBJECTIVOS

A escolha da temática deste trabalho deve-se à necessidade sentida em procurar compreender porque falham determinados indivíduos no domínio da leitura e que aspectos podem influenciar a sua aprendizagem.

Existem diversos estudos sobre as diversas variáveis implicadas no processo da leitura entre leitores normais e maus leitores. Contudo, são quase sempre investigações parcelares que se debruçam sobre uma actividade metalinguística particular, dando a sua contribuição para a explicação de determinado aspecto específico da leitura.

Estudar as diversas variáveis que se julgam implicadas no acto de ler é diferente de perceber como é que elas interagem ao longo do processo da leitura.

Não tendo por ambição fazer um trabalho de tal abrangência, pretendeu-se apenas realizar um estudo exploratório em que se tenta perceber que competências e estratégias diferenciam os leitores normais e os maus leitores.

Este estudo vem na sequência de outros trabalhos como a investigação realizada por Jean-Emile Gombert(1990b) na qual este autor pretendeu efectuar um estudo simultâneo nos domí-

nios metalinguísticos implicados na leitura em relação a leitores normais e maus leitores com diversos níveis de escolaridade, procurando identificar em que grupos metalinguísticos os sujeitos das várias populações eram deficitários.

2 - HIPÓTESES

Os leitores normais e os maus leitores do 5º ano de escolaridade apresentam diferenças significativas em diversas competências.

HIPÓTESE Nº 1

Existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento metafonológico.

HIPÓTESE Nº 2

Existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento metasemântico e metasintáctico.

HIPÓTESE Nº 3

Existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores do 5º ano de escolaridade no desenvolvimento dos processos de descodificação.

CAPÍTULO VI

METODOLOGIA

1 - AMOSTRA

É constituída por 20 sujeitos do 5º ano de escolaridade. Dez dos sujeitos integram o grupo de Maus Leitores e dez sujeitos fazem parte do grupo de Leitores Normais.

1.1. GRUPO DE MAUS LEITORES

Os sujeitos foram inventariados em 4 escolas do Barreiro:

Escola Preparatória do Barreiro;

Escola 2+3 de Álvaro Velho;

Escola 2+3 do Barreiro;

Escola 2+3 da Quinta da Lomba;

Estes sujeitos tinham já sido previamente identificados no 1º ciclo de escolaridade, e, sobre eles a escola possuía um pequeno registo da professora primária ou um relatório psicológico. Todos os sujeitos estão no ano lectivo de 1995/96 abrangidos pelo regime de Ensino Especial.

Inicialmente foi realizada uma entrevista às mães, ou na sua ausência, ao familiar responsável pelas crianças, para obter dados que auxiliassem ao conhecimento do caso, e, à elaboração duma história compreensiva, englobando elementos sobre o seu desenvolvimento, histórias familiar e escolar.

Feita uma primeira triagem dos sujeitos que ao nível do 5º ano de escolaridade revelavam dificuldades na leitura,

controlou-se então, o seu nível de desenvolvimento intelectual através da aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças. Foram excluídos todos os indivíduos com um Q.I. inferior a 80, ou sujeitos que tendo um Q.I. dentro da média, tivessem um Q.I. Verbal ou de Execução inferior a 75. O desenvolvimento intelectual dos sujeitos seleccionados oscilou entre a média e a média baixa.

Desta segunda selecção restou um conjunto final de 10 crianças que integraram o grupo de Maus Leitores.

Através da sua história escolar, verificou-se não existirem ausências escolares que justificassem os seus atrasos na leitura, registando-se em todos os sujeitos uma escolarização continuada.

Apenas dois dos sujeitos não sofreram repetências. Todos os outros tiveram-nas no 1º ciclo, e, um deles estava a repetir o 5º ano de escolaridade.

A média de idades do grupo de Maus Leitores medida na altura da aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler era de 12 anos e 7 meses.

A estes sujeitos foi passado um teste de leitura silenciosa a partir do qual foram realizadas as seguintes tarefas:

- Leitura silenciosa para medição do tempo de leitura;
- Respostas a um questionário escrito sobre o texto;
- Elaboração de um título sobre o texto.

Este teste serviu para verificar se este grupo se diferenciava do grupo Leitores Normais nas suas realizações na leitura.

1.2. - GRUPO DE LEITORES NORMAIS

Foi escolhida uma das 4 escolas, para se seleccionar o grupo de leitores normais, em função da disponibilidade demonstrada pelo Conselho Directivo.

Assim, os professores de Português da escola 2+3 do Barreiro a leccionarem o 5º ano de escolaridade, em reunião de grupo de disciplina, escolheram a turma cujo aproveitamento mais se aproximava dum arquétipo de "turma média" a qual era constituída por um universo de 22 indivíduos.

Para seleccionar de entre os 22 sujeitos os que iriam integrar o grupo de Leitores Normais aplicou-se a todos os indivíduos o teste de leitura silenciosa, atrás mencionado. Estes após a leitura do texto, responderam a um questionário escrito sobre o texto. A partir do número de perguntas certas de cada sujeito, achou-se a média das respostas

certas do total das 22 crianças, e, seleccionou-se os 10 indivíduos que mais se aproximaram dessa média, os quais constituíram o grupo de Leitores normais.

Neste grupo, apenas uma das crianças sofreu uma reprovação a qual ocorreu no 1º ano de escolaridade.

A média das idades das crianças era de 10 anos e 9 meses, sendo obtida na altura em que lhes foi aplicado o teste de leitura silenciosa.

Os dados recolhidos na aplicação do teste de leitura silenciosa para selecção do grupo de leitores normais foram novamente utilizados juntamente com as medições do tempo de leitura, obtidas na altura em que as crianças leram o texto, para se verificar até que ponto o desempenho deste grupo se distanciava do desempenho do grupo de maus leitores.

2. - TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um estudo diferencial entre um grupo de maus leitores e um grupo de leitores normais do 5º ano de escolaridade.

As variáveis estudadas foram as seguintes:

- . O desenvolvimento metafonológico através de um "teste de consciência fonológica";
- . O desenvolvimento metasemântico e metasintáctico através de um "teste de lacunas" e de um "teste de elaboração de frases a partir da reorganização de palavras";
- . Os processos de descodificação através de um "teste de pseudopalavras".

3. - PROCEDIMENTOS

Nos meses de Outubro e Novembro de 1995 foram feitos contactos com os Conselhos Directivos e professores do Ensino Especial das escolas sobre as quais ia incidir o nosso estudo para a elaboração duma listagem provisória de sujeitos que estivessem dentro das condições necessárias:

- . Serem considerados maus leitores;
- . Encontrarem-se no 5º ano de escolaridade.

Em Dezembro começámos a trabalhar directamente com os jovens considerados maus leitores, sendo todas as provas aplicadas individualmente.

O grupo de Leitores Normais foi seleccionado no início do mês de Fevereiro de 1996. Neste grupo não se aplicou a "Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças" nem se realizou a entrevista à família. Todos os testes aplicados foram passados individualmente.

A recolha de dados prolongou-se até ao mês de Abril em ambos os grupos.

Com excepção da Wechsler, todas as provas foram aplicadas pela seguinte ordem:

1 - Diferenciação dos dois grupos a partir do "Teste de Leitura Silenciosa":

1. 1. - Medição do tempo de leitura
1. 2. - Questionário escrito sobre o texto lido
1. 3. - Atribuição de um título ao texto

2 - Variáveis a estudar:

- 2.1. - Desenvolvimento metafonológico
 - 2.1.1. - Teste de Consciência Fonológica

- 2.2. - Desenvolvimento metasemântico e metasintá-
co
 - 2.2.1. - Teste de lacunas
 - 2.2.2. - Teste de Elaboração de Frases a partir da
Reorganização de Palavras

- 2.3. - Processos de descodificação
 - 2.3.1. - Teste de Descodificação de Pseudopalavras

4.- INSTRUMENTOS

4.1. - DIFERENCIAÇÃO DOS DOIS GRUPOS A PARTIR DO "TESTE DE LEITURA SILENCIOSA"

O teste de Leitura silenciosa é um texto narrativo composto por 766 palavras, retirado de "Dislexia - Manual de Leitura Correctiva" de Mabel Condemarin e Marlys Blomquist de 1986.

Para se verificar se o grupo de Maus Leitores era significativamente diferente do grupo de Leitores Normais foram analisados os seguintes aspectos:

4.1.1. - Tempo de Leitura

Foi pedido aos sujeitos que lessem silenciosamente o texto, de forma a compreenderem a história, sendo medido o tempo levado na leitura.

4.1.2. - Compreensão da Leitura

Em seguida, apresentou-se-lhes um conjunto de perguntas de interpretação, em número de sete, igualmente retiradas do manual acima citado. Os sujeitos não tinham qualquer tempo limite para responderem às questões.

4.1.3. - Elaboração de um Título

O questionário utilizado para testar a compreensão terminava com um 8º item em que se pedia à criança que formulasse um título para o texto lido.

4.2. - VARIÁVEIS A ESTUDAR

4.2.1. - DESENVOLVIMENTO METAFONOLÓGICO

4.2.1.1. - Teste de Consciência Fonológica

O teste utilizado foi elaborado por Margarida Alves Martins e Ana Maria Silva, e, é composto por 6 provas:

- I - Classificação do fonema inicial;
- II - Classificação da sílaba inicial;
- III - Supressão da sílaba inicial;
- IV - Supressão do fonema inicial;
- V - Análise silábica;
- VI - Análise segmental.

Cada grupo é constituído por 14 itens, com excepção da 4ª prova "Supressão do fonema inicial" apenas com 12 itens.

Nos dois primeiros grupos cada item é composto por 4 palavras, nos quatro seguintes, apenas por uma palavra. As palavras são representadas por imagens apresentadas em cartões. Mostrou-se, assim, os cartões aos sujeitos que deveriam reconhecer a palavra neles representada e nomeá-la. Em cada prova foram dados dois exemplos para demonstrar o tipo de tarefa a ser realizada pelo sujeito. Em cada grupo, cada item foi cotado com um ponto.

Na prova I "Classificação da sílaba inicial" o jovem deveria identificar as 2 palavras que num conjunto de 4 começavam pela mesma sílaba. Depois do sujeito identificar as palavras representadas nas imagens dos cartões, eram-lhe dadas as seguintes instruções:

" O jogo que vamos jogar é assim, duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho e eu quero que me dêes as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho. Vamos jogar com estas sem valor, só para veres como é que se joga. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?"

Era apresentado, então, o primeiro exemplo: "bolo/ nariz/navio/moinho", devendo o sujeito escolher as palavras nariz e navio. Caso o sujeito não acertasse, era-lhe solicitado que pronunciasse devagar as várias palavras, acentuando a sílaba inicial e fazendo-o notar os bocadinhos iniciais das duas palavras.

Na prova II "Classificação do fonema inicial", era necessário identificar as duas palavras integradas num grupo de 4 que se iniciavam pelo mesmo fonema. Em seguida, aplicava-se a estratégia anterior. O sujeito em relação ao primeiro exemplo "neve/nó/jipe/pá" deveria seleccionar as palavras neve e nó.

Na prova III "Supressão da sílaba inicial" era solicitado ao sujeito que retirasse a primeira sílaba da palavra e dissesse o resto da palavra. Depois de serem dadas as instruções apresentava-se o primeiro exemplo "nota" e dizia-se:

"Agora vamos tirar o no. O que fica da palavra nota quando lhe tiramos o no?"

Caso o sujeito não respondesse ou desse uma resposta incorrecta era dito:

"Fica ta. Se tirarmos o primeiro bocadinho à palavra nota fica ta."

Na prova IV "Supressão do fonema inicial" o sujeito deveria dizer a palavra proposta depois de ter retirado o fonema inicial. Após de se ter explicado o exercício e se ter exemplificado passava-se para o primeiro item da prova. Dava-se ao sujeito o cartão com a imagem de um rio e dizia-se:

"Diz-me lá qual é o primeiro bocadinho da palavra rio. Quando se tira o primeiro bocadinho pequenino da palavra rio o que é que fica?"

Na prova V "Análise silábica" era necessário separar as sílabas às palavras. No primeiro exemplo dado, mostrou-se um cartão com a imagem de um chapéu e perguntava-se:

"Vamos jogar com esta palavra só para veres como é que se joga. Então diz-me o primeiro bocadinho desta palavra".

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente, dizia-se: "cha". E perguntava-se:

"E o segundo bocadinho?"

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente, dizia-se:

"péu. Então tu tinhas de me dizer cha...péu.

Na prova VI "Análise segmental", o sujeito deveria segmentar a palavra nos seus sons constituintes. Eram dadas as seguintes instruções:

" O jogo é assim, para cada palavra que está representada pelo desenho vais dizer essa palavra aos bocadinhos muito pequeninos, sem me mostrares o desenho, e, eu tenho de adivinhar de que palavra se trata. Vamos

jogar com esta palavra (mostrava-se o cartão com a imagem osso) *sem valer, só para veres como é que se joga. Então diz-me o primeiro bocadinho desta palavra.*"

No caso da criança não responder ou fazê-lo incorrectamente, dizer:

"o. E o segundo bocadinho?"

O sujeito deveria responder "**se**". Caso não o fizesse ser-lhe-ia adiantada a resposta. Em seguida, perguntava-se-lhe qual era o terceiro bocadinho da palavra. Se o sujeito errasse ou não respondesse, dizia-se:

"o. Tinhas de me dizer o ... ss ... o."

Depois do segundo exemplo continuava-se com os catorze itens da prova.

4.2.2. - DESENVOLVIMENTO METASEMÂNTICO E METASINTÁTICO

Defendemos a perspectiva de Bierwisch (1965,1967, citado por DRLAV,1972) que considera insatisfatória a separação artificial entre frases semânticamente e sintacticamente desviantes.

Pareceu-nos, pois, que estas duas componentes deveriam ser estudadas em conjunto e não separadamente .

Para avaliarmos a consciência das regras semânticas e sintáticas dos sujeitos elaborámos dois instrumentos numa adaptação dos utilizados por Browne Rego e Bryant (1993).

4.2.2.1.- Teste de Lacunas

Este tipo de exercício é constituído por um texto, em que faltam algumas palavras e é o sujeito que deve de adivinhar as palavras em falta, em função do contexto.

Elaborámos um texto em que faltavam 11 palavras com o qual pretendíamos analisar a capacidade dos sujeitos preverem a palavra seguinte em função do auxílio dado pelo próprio contexto.O texto era apresentado oralmente.Se necessário repetia-se a frase em causa e o sujeito deveria dizer a palavra em falta.Caso o sujeito não adivinhasse a palavra, esta era-lhe fornecida.

Foram dadas as seguintes instruções:

"Vou contar-te uma história que ouvi na rádio. Como haviam interferências não ouvi todas as palavras. Assim, cada vez que eu disser bzz ao longo da história, significa que nesse lugar havia uma palavra que eu não ouvi e que tu me vais dizer que palavra é."

Foi dado um exemplo ao sujeito:

"Vais substituir bzz pela palavra certa na frase seguinte - Os cães gostam muito de roer bzz".

Se o sujeito não dissesse a palavra certa esta era dada pelo adulto. Em seguida, era-lhe contada a história.

4.2.2.2. - Teste de Elaboração de Frases a Partir da Reorganização de Palavras

Neste tipo de exercício são apresentados oralmente grupos de palavras desorganizadas aos sujeitos para estes construírem frases.

O exercício foi elaborado com 10 grupos de palavras. Oito dos grupos eram constituídos por 5 palavras, um grupo tinha 6 palavras

e outro tinha 8 palavras. Na sua realização pretendeu-se ter em conta o índice de dificuldade de acordo com o nível de escolaridade e simultaneamente as recomendações de Adams e Starr (1981) que consideram que cinco palavras são o número ideal para este tipo de exercício na medida em que um maior número de palavras vai influenciar a capacidade de retenção do sujeito.

Juntamente com as instruções foram previamente dados dois exercícios de treino para facilitar a compreensão da tarefa. Quando o sujeito não conseguia organizar as palavras era auxiliado pelo adulto.

Assim, num dos exemplos: **futebol joga João o - o** sujeito era solicitado a organizar as palavras de modo a obter uma frase com sentido. Após a fase de experimentação, foram apresentados os dez conjuntos de palavras para o sujeito organizar sem lhe ser dado qualquer tipo de auxílio.

4.2.3. - PROCESSOS DE DESCODIFICAÇÃO

4.2.3.1. - Teste de Leitura de Pseudopalavras

Foi elaborado um teste para avaliar a capacidade de descodificação dos sujeitos.

É evidente a separação entre a grafia do português e a sua pronúncia. O mesmo fonema pode ser escrito de duas formas diferentes (eg. gesto/jeito) assim como a mesma letra pode representar dois fonemas diferentes (eg. erro/verbo - erro/nome).

Na descrição da prova são simultaneamente utilizados o alfabeto português para apresentar as letras que compõem cada item e a respectiva transcrição fonética (em anexos) para representar os fonemas correspondentes. A sua elaboração obedeceu aos seguintes critérios:

I

Estrutura: consoante+vogal+consoante+vogal+consoante+vogal

Características: - vogais - u, i

fonemas - /u/, /i/

consoantes - b, d, p, f, t, v,

fonemas - /b/, /d/, /p/, /f/, /t/, /v/

Itens: BUDIPU

FUTIVI

II

Estrutura: consoante+vogal+consoante+vogal+consoante+vogal

Características: - vogais - a, i

fonemas - /a/ ou /α/, /i/

consoantes - c, g

fonemas - /k/ e /s/, /g/

Item: CAGICI

III

Estrutura: consoante+vogal+consoante+vogal+vogal+consoante

Características: - vogais - a, u, i

fonemas - /a/ ou /α/, /i/, /u/

consoantes - r, g

fonemas - /R/ e /r/, /g/

Item: RAGUIR

IV

Estrutura: vogal+consoante+consoante+vogal

Características: - vogais - a, i, o, u

fonemas - /ã/, /i/, /õ/, /u/

consoantes - m, n, p, t

fonemas - /p/, /t/

Itens: AMPU

ONTI

V

Estrutura: vogal+consoante+consoante+vogal+consoante

Características: - vogais - a, i, u

fonemas - /α/, /i/, /u/

consoantes - f, l, r, g, n, s

fonemas - /f/, /l/, /r/, /g/, /n/, /s/

Itens: AFLIR

IGNUS

VI

Estrutura: consoante+consoante+vogal+consoante+consoante+voga

Características: - vogais - i, u

fonemas - /i/, /u/

grupos consonanticos - ch, lh, nh, ss

fonemas - /ʃ/, /ʎ/, /ñ/, /s/

Itens: CHILHU

NHISSU

VII

Estrutura: consoante+vogal+consoante+vogal+consoante+vogal+
consoante

Características: - vogais - a, e

fonemas - /a/ ou /ɑ/, /ə/

consoantes - s, t

fonemas - /s/, /z/, /ʃ/, /t/

Item: SASATES

VIII

Estrutura: consoante+vogal+consoante+vogal+consoante+vogal+
consoante

Características: - vogais - a, i

fonemas - /a/ ou /ɑ/, /i/

consoantes - p, z, t

fonemas - /p/, /z/, /ʃ/, /t/

Item: PAZATIZ

CAPÍTULO VII

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

I - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Devido ao pequeno tamanho das amostras recorreu-se à estatística não-paramétrica para verificar estatisticamente:

- Se nos encontrávamos perante dois grupos distintos: o grupo dos Maus Leitores e o Grupo dos Leitores Normais;
- Se haveria diferenças nas realizações de ambos os grupos nos seguintes parâmetros:
 - . Desenvolvimento Metafonológico;
 - . Desenvolvimento Metasemântico e Metasintático;
 - . Processos de Descodificação.

1.1. - DIFERENCIAÇÃO ENTRE MAUS LEITORES E LEITORES NORMAIS

Para nos assegurarmos se o grupo de Maus Leitores e o grupo de Leitores Normais diferiam nas suas realizações na leitura, utilizámos um teste de Leitura Silenciosa a partir do qual se verificou :

- O tempo de leitura;
- A compreensão na leitura;
- A capacidade de atribuir um título ao texto lido.

1.1.1. - TEMPO DE LEITURA

QUADRO 1 - TEMPO DE LEITURA

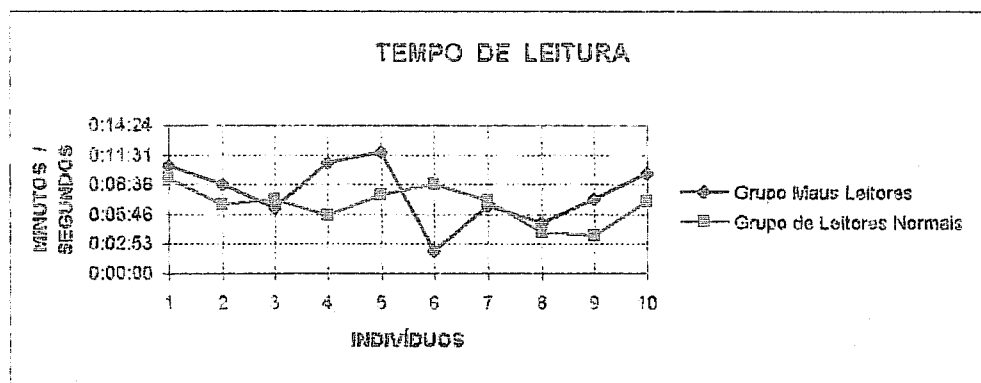
Tempo de Leitura (horas/minutos/segundos)		
	Grupo Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	0:10:26	0:09:15
	0:08:40	0:06:43
	0:06:25	0:07:10
	0:10:47	0:05:38
	0:11:49	0:07:35
	0:02:09	0:08:42
	0:06:33	0:07:07
	0:04:55	0:03:55
	0:07:09	0:03:38
	0:09:41	0:06:59
TOTAL	1:18:34	1:06:42
MÉDIA	0:07:51	0:06:40

Pela análise do quadro verifica-se que o tempo médio de leitura do grupo de Maus Leitores foi de 7:51 minutos e o tempo médio do grupo de Leitores Normais foi de 6:40 minutos.

Para analisar a significância dos dados recolhidos em relação aos tempos de leitura utilizou-se o teste de Mann-Witney, tendo-se concluído que o tempo de leitura do grupo de Maus Leitores é superior ao tempo de leitura do grupo de Leitores Normais.

A variação dos tempos de leitura é maior no Grupo de Maus leitores, apresentando o grupo de Leitores Normais uma variação mais homogênea como se pode observar pelo seguinte gráfico:

QUADRO 2 - VARIAÇÃO DOS TEMPOS DE LEITURA



No grupo de Maus Leitores os tempos de leitura mais baixos parecem corresponder a uma impossibilidade de compreensão do texto, visto que os sujeitos não conseguiram responder a uma única pergunta de interpretação. Foi o caso do sujeito nº6 com o tempo de leitura 2'09" e do sujeito nº8 com o tempo de 4'55".

Inversamente, alguns dos tempos de leitura mais longos parecem corresponder a uma tentativa de compreensão, o que aconteceu nomeadamente com o sujeito nº1 com o tempo de leitura de 10'26", que acertou 3 perguntas de interpretação e o sujeito nº5 com o tempo de leitura de 11'49" que respondeu com sucesso a 2 perguntas de interpretação.

Existem casos em que um tempo de leitura elevado não significou que tenha havido uma real compreensão, mas apenas uma tentativa de compreensão, como nos casos do sujeito nº4 com o tempo de leitura de 10'47" e do sujeito nº10 com 9'41" uma vez que não conseguiram obter qualquer acerto nas perguntas de interpretação.

Apenas os sujeitos nº3 com o tempo de leitura de 6'25", o sujeito nº9 com o tempo de 7'09" ambos com 2 respostas certas se aproximam mais do tempo médio de leitura do grupo de Leitores Normais.

No grupo de Leitores Normais passa-se um fenómeno inverso; parece que a um menor tempo de leitura corresponde uma maior capacidade de compreensão do texto, exemplificado com o sujeito nº8 com o tempo de leitura de 3'55" e o sujeito nº9 com o tempo de 3'38" que acertaram respectivamente 4 e 4,5 perguntas. O maior tempo de leitura registado 9'15" do sujeito nº1 corresponde ao menor número de acertos (3) o que pode significar que houve maior dificuldade na compreensão do texto.

1.1.2.- COMPREENSÃO DA LEITURA

Para analisar estatisticamente este item empregámos o teste da Mediana, tendo-se concluído que o número de respostas certas é

menor no Grupo Maus Leitores do que no Grupo de Leitores Normais.

O número médio de respostas de interpretação certas no grupo de Maus Leitores é de 1, sendo de 4 no Grupo de Leitores Normais como se pode ver no quadro seguinte:

QUADRO 3 - COMPREENSÃO DA LEITURA

Número de respostas certas		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	3	3
	0	3
	2	3
	0	4
	2	4
	0	4
	0	4
	0	4
	2	4,5
	0	4
TOTAL	9	37,5
MEDIA	1	4

No Grupo de Maus Leitores, 6 sujeitos não acertaram em quaisquer das questões, sendo de 3 o maior número de questões respondidas acertadamente.

No grupo de Leitores Normais 3 sujeitos acertaram em três respostas, 6 sujeitos acertaram em 4 respostas e um sujeito acertou em 4,5 respostas.

1.1.3. - ATRIBUIÇÃO DE UM TÍTULO AO TEXTO LIDO

A análise estatística dos resultados obtidos pelos grupos de Maus Leitores e de Leitores Normais foi efectuada através do teste de Fisher, verificando-se que os dois grupos diferem quanto ao número de títulos significativos atribuídos ao texto anteriormente lido.

QUADRO 4 - ATRIBUIÇÃO DE UM TÍTULO AO TEXTO

ATRIBUIÇÃO DE UM TÍTULO AO TEXTO LIDO		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	X	X
	-	X
	X	X
	-	X
	X	X
	-	X
	-	X
	X	X
	-	X
	X	X
TOTAL	5	10

Este quadro mostra os títulos atribuídos ao texto pelos grupos de Maus Leitores e de Leitores Normais.

No grupo de Leitores Normais os 10 sujeitos resolveram com sucesso esta tarefa. No grupo de Maus Leitores apenas 5 sujeitos atribuíram um título significativo ao texto lido.

O sujeito nº4 não percebeu o item onde se lhe pedia que atribuísse um título. Os sujeitos nº2, nº6, nº7 e nº9 não apreenderam a ideia global do texto. Assim, o título atribuído pelo sujeito nº2 foi: "O pai tinha três irmãos". O sujeito nº 7 deu o seguinte título: "Os três irmãos e o barbeiro". "O barbeiro" foi o título proposto pelo sujeito nº9.

Em síntese, os sujeitos que não realizaram com sucesso a tarefa da atribuição de um título, integram-se nas seguintes situações:

- 1 - Não perceberam o que lhes era pedido;
- 2 - Perceberam a questão colocada mas não responderam acertadamente por não terem apreendido a ideia global do texto.

Em conclusão, todos os resultados obtidos nas provas referidas apontam para a diferenciação das realizações dos dois grupos, podendo-se afirmar que o grupo de Maus Leitores difere do grupo de Leitores Normais no desempenho da leitura.

1.2. - VARIÁVEIS A ESTUDAR

1.2.1. - DESENVOLVIMENTO METAFONOLÓGICO

1.2.1.1. - Teste de Consciência Fonológica

O teste de Consciência Fonológica está sub-dividido em 6 provas:

"Classificação da sílaba inicial"

"Classificação do fonema inicial"

"Supressão da sílaba inicial"

"Supressão do fonema inicial"

"Análise silábica"

"Análise segmental"

PROVA Nº1 - "Classificação da sílaba inicial"

É composta por 14 itens.

De acordo com o quadro que se segue podemos verificar que:

QUADRO 5 - CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL

Itens certos		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	14	14
	14	13
	14	14
	11	14
	13	14
	14	14
	14	13
	11	14
	13	14
	13	12
TOTAL	131	136
MÉDIA	13	14

A média de acertos do grupo de Maus Leitores foi de 13 itens, e de 14 no grupo de Leitores Normais.

Aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência para analisar se as diferenças nos resultados das realizações dos dois grupos eram significativas, concluindo-se não existirem diferenças significativas entre ambos.

PROVA Nº2 - "Classificação do Fonema Inicial"

É composta por 14 itens.

A partir da análise do quadro seguinte verificamos que:

QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL

Itens certos		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	10	12
	14	13
	12	14
	12	14
	13	14
	11	14
	12	13
	14	14
	10	14
	11	9
TOTAL	119	131
MÉDIA	12	13

A média de acertos no grupo de Maus Leitores foi de 12 itens e no grupo de Leitores Normais foi de 13 itens.

Na análise estatística, aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência, concluindo-se não haver diferenças significativas entre os dois grupos na classificação do fonema inicial.

PROVA 3 - "Supressão da sílaba inicial"

É composta por 14 itens.

O quadro seguinte analisa os resultados obtidos nesta prova:

QUADRO 7 - SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL

Itens certos		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	14	14
	10	14
	12	14
	13	14
	13	14
	13	14
	12	14
	14	14
	14	14
	2	12
TOTAL	117	138
MÉDIA	12	14

No grupo de Maus Leitores a média de itens certos é de

12. No grupo de Leitores Normais a média de itens certos é de 14 itens.

Através da aplicação do teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência verificou-se não existirem diferenças significativas entre os dois grupos.

PROVA Nº4 - "Supressão do fonema inicial"

É composta por 12 itens.

Podemos observar os resultados obtidos pelos dois grupos no quadro seguinte:

QUADRO 8 - SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL

Itens certos		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	12	12
	9	11
	12	12
	10	12
	12	12
	12	12
	6	12
	12	12
	12	12
	12	11
TOTAL	109	118
MÉDIA	11	12

A média de itens certos no grupo de Maus leitores é de 11, e, no grupo de Leitores Normais é de 12.

Aplicado o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência, conclui-se pela inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos.

PROVA N°5 - "Análise Silábica"

Esta prova é composta por 14 itens.

O quadro seguinte mostra os resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos:

QUADRO 9 - ANÁLISE SILÁBICA

Itens certos		
	Grupo Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	14	14
	14	14
	14	14
	13	14
	14	14
	14	13
	14	14
	14	14
	13	14
	13	14
TOTAL	137	139
MÉDIA	14	14

A média de itens certos é de 14 no grupo de Maus Leitores e no grupo de Leitores Normais.

Através da aplicação do teste Qui Quadrado verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significantes entre os dois grupos.

PROVA Nº6 - "Análise Segmental"

É composta por 14 itens.

Foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência e concluiu-se não haver diferenças significativas entre os dois grupos.

O quadro seguinte mostra os dados obtidos junto dos dois grupos:

QUADRO 10 - ANÁLISE SEGMENTAL

Itens certos		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	9	11
	6	6
	13	9
	9	6
	7	12
	13	11
	13	9
	2	13
	3	6
	14	0
TOTAL	89	83
MÉDIA	9	8

Esta foi a prova com maior insucesso quer no grupo de Maus Leitores quer no grupo de Leitores Normais pelo que se justifica uma análise mais pormenorizada aos resultados.

No grupo de Maus Leitores a média de acertos foi de 9 e no grupo de Leitores Normais foi de 8.

O facto da média de acertos ser superior no grupo de Maus Leitores poderá justificar-se pelo facto do sujeito nº10 do grupo de Leitores Normais não ter percebido o tipo de exercício a realizar através dos exemplos dados pelo adulto, e, não ter conseguido igualmente realizar com sucesso qualquer dos itens da prova.

Os itens com maior índice de insucesso nos dois grupos foram:

- GORRO
- CARRO
- BULE

Fundamentalmente o erro cometido pelos sujeitos nos itens "GORRO" e "CARRO" é devido a terem dividido a palavra em função das letras e não dos sons, atendendo a que o duplo r funciona como um único fonema.

No grupo de Leitores Normais "MAR" foi outro item com bastante insucesso. Alguns dos sujeitos dividiram a palavra em "M+AR".

No grupo de Maus Leitores o item "DENTE" aparece igualmente com insucesso elevado.

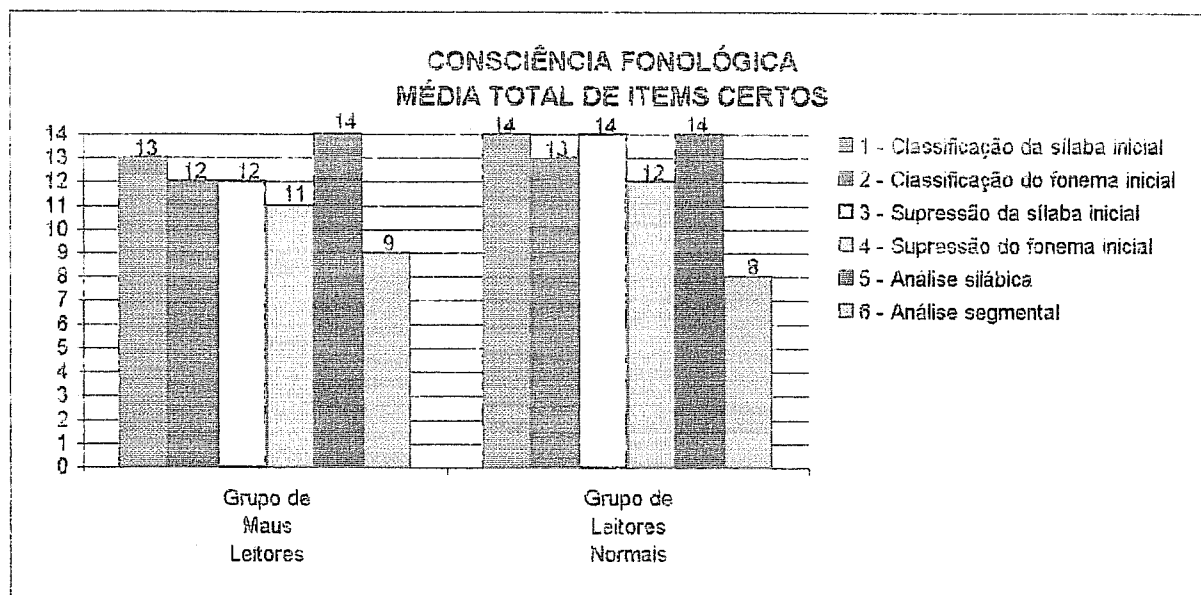
Acrescente-se ainda que no grupo de Maus Leitores o sujeito nº4 tinha dificuldade na pronúncia dos sons "l" e "r" pelo que acrescentou um r à palavra "BULE" (BURLE).

Nos itens "GORRO" e "CARRO" não conseguiu pronunciar nem segmentar as palavras.

Numa análise global às 6 provas verifica-se que estas não ofereceram dificuldades especiais na sua realização.

A partir da análise do quadro seguinte concluímos:

QUADRO 11



A prova com melhores resultados nos dois grupos é a "Análise Silábica".

A prova que provocou mais dificuldades aos dois grupos foi a "Análise Segmental".

Ambos os grupos obtiveram melhores realizações na prova de "Classificação da Sílabla Inicial" do que na prova "Classificação do Fonema Inicial".

Na realização das diversas provas, os dois grupos tiveram comportamentos um pouco diferentes. Assim, no grupo de Maus Leitores alguns sujeitos esqueciam-se com frequência da representação linguística das imagens representadas nos cartões. Embora soubessem o que estava representado nos cartões não eram capazes de nomear a palavra que representava determinado objecto. Outros sujeitos necessitavam de pronunciar as palavras em jogo na 1ª e na 2ª provas quer em voz alta ou baixa para lhes notar os sons comuns.

Estes comportamentos não foram observados no grupo de Leitores Normais.

Num comentário final, verifica-se não existirem diferenças significativas nas realizações metafonológicas do grupo de Maus Leitores e o grupo de Leitores Normais.

1.2.2. - DESENVOLVIMENTO METASEMÂNTICO E METASINTÁCTICO

1.2.1.1. - Teste de Lacunas

A prova é constituída por 11 omissões de palavras que o sujeito deve completar oralmente após ouvir a narração do adulto.

Os resultados obtidos pelos dois grupos podem ser observados no quadro seguinte:

QUADRO 12 - TESTE DE LACUNAS

	Grupo Maus Leitores			Grupo de Leitores Normais		
	Acertos	Erros	Não respostas	Acertos	Erros	Não respostas
	10	1	0	8	3	0
	8	2	1	9	1	1
	10	1	0	9	2	0
	5	4	2	11	0	0
	8	2	1	10	1	0
	8	3	0	9	2	0
	8	3	0	10	1	0
	6	5	0	10	1	0
	9	2	0	9	2	0
	8	2	1	9	2	0
TOTAL	80	25	5	94	15	1
MÉDIA	8,0	2,5	0,5	9,4	1,5	0,1

O grupo de Maus Leitores deu 80 respostas certas e 25 respostas erradas, sendo de 8 o número médio de respostas certas.

O grupo de Leitores Normais deu 94 respostas certas e 15 respostas erradas, sendo de 9,4 o número médio de respostas certas.

Foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência para analisar estatisticamente os resultados, concluindo-se haver diferenças significativas no número de respostas dadas pelos dois grupos.

Diferenciou-se os erros dados pelos sujeitos em erros "**semânticos**" e erros "**sintácticos**". Considerou-se que se verificava um erro "**semântico**" quando a palavra fornecida pelo sujeito não tinha qualquer relação com o significado da palavra-alvo. Considerou-se erro "**sintáctico**" quando o sujeito fornecia uma palavra que se enquadrava no sentido do texto mas não atendia aos índices sintácticos.

Os erros semânticos e sintácticos dos sujeitos são analisados no quadro seguinte:

QUADRO 13 - TESTE DE LACUNAS

	Grupo de Maus Leitores		Grupo de Leitores Normais	
	Erros semânticos	Erros sintácticos	Erros semânticos	Erros sintácticos
	1	0	3	0
	1	1	1	0
	1	0	2	0
	2	2	0	0
	1	1	1	0
	1	2	1	1
	3	0	0	1
	3	2	1	0
	2	0	1	1
	1	1	1	1
TOTAL	16	9	11	4
MÉDIA	1,60	0,90	1,10	0,40

Registou-se um número de 16 erros semânticos e de 9 erros sintácticos no grupo de Maus Leitores , e, 11 erros semânticos e 4 sintácticos no grupo dos Leitores Normais.

Através da aplicação do teste Qui-Quadrado verificou-se que a probabilidade de um indivíduo do grupo de Leitores Normais cometer um erro semântico ou sintáctico é menor que a de um indivíduo do grupo de Maus Leitores.

Numa análise mais aprofundada aos erros dados pelos dois grupos, exemplificam-se alguns erros semânticos dados pelos dois grupos:

. O item "VEZ" na frase: "Era uma vez um menino..." foi substituído por:

- Grupo de Maus Leitores - BOLA/RAPARIGA/MENINA
- Grupo de Leitores Normais - RAPAZ/HISTÓRIA

. O item "PÊLO" na frase: "... um gato de "pêlo" cinzen-
to..." foi substituído por:

- Grupo de Maus Leitores - MUITO/ERA/CAMISA/FEROZ/GORDO
/DA RUA
- Grupo de Leitores Normais - VADIO/DA RUA

. O item "APRENDER" na frase : "Aqui na escola, vais "a-
prender" a ler e a escrever" foi substituído por:

- Grupo de Maus Leitores - LIVROS/AULAS/FAZER/CONTAR
- Grupo de Leitores Normais - FAZER

Exemplificam-se igualmente alguns erros sintáticos dados pelo sujeitos.

. O item "OMBROS" na frase: "Levava os livros numa "mo-
chila pendurada aos ombros" foi substituído por "COSTAS" em ambos os grupos.

O item "PAPEL" na frase "...ela deu-lhe uma folha de papel e pediu-lhe para fazer um desenho" foi substituído

por:

- Ambos os grupos - "BRANCA"
- Grupo de Leitores Normais - "LISA"

Foram analisadas as respostas dos sujeitos, em relação a alguns itens em que havia a possibilidade de respostas alternativas, representadas no seguinte quadro:

QUADRO 13 - TESTE DE LACUNAS
PALAVRAS-ALVO COM VÁRIAS ALTERNATIVAS

Palavras Alvo			Palavras - Alternativa		
Itens	Maus Leitores	Leitores Normais	Itens	Maus Leitores	Leitores Normais
Nº3 "Mochila"	7	8	Nº 3 "Mala"	2	2
Nº 8 "Secretária"	7	4	Nº 8 "Mesa"	2	5
Nº 9 "Papel"	4	5	Nº 9 a) "Desenho"	3	4
			b) "Caderno"	0	1
Total de Respostas	18	17	Total de Respostas	7	12

Quadro representando o número de sujeitos que responderam às palavras - alvo e palavras - alternativa nos itens nºs 3, 8 e 9.

Verificou-se que o grupo de Maus Leitores dá 18 respostas nas palavras propostas ou palavras-alvo, e, 7 respostas nas palavras-alternativa.

O grupo de Leitores Normais dá 17 respostas nas palavras-alvo, e, 12 respostas nas palavras-alternativa.

Assim, nos itens em que se aceitam palavras-alternativa, o grupo de Maus Leitores dá um número de respostas nas palavras-alvo superior ao grupo de Leitores Normais.

O grupo de Leitores Normais diversifica mais as respostas, utilizando um maior número de palavras-alternativa, o que pode sugerir que tem mais facilidade na utilização de vocabulário mais diversificado.

1.2.2.2. - Teste de Elaboração de Frases a Partir da Reorganização de Palavras

Esta prova é composta por 10 grupos de palavras desorganizadas que os sujeitos tinham de organizar oralmente formando frases, depois de ouvirem o adulto dizer cada grupo de palavras uma vez, ou, uma 2^a, se necessário.

No quadro seguinte podem analisar-se os resultados obtidos nas realizações dos dois grupos:

QUADRO 14 - TESTE DE ELABORAÇÃO DE FRASES A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO DE PALAVRAS

Número de respostas certas		
	Grupo de Maus Leitores	Grupo de Leitores Normais
	6	9
	7	8
	6	8
	3	8
	7	9
	5	10
	6	7
	8	9
	7	9
	7	8
TOTAL	62	85
MÉDIA	6,2	8,5

Na realização desta prova, o grupo de Maus Leitores obteve 62 acertos e uma média de acertos de 6,2.

O grupo de Leitores Normais teve 85 acertos, e, uma média de 8,5 acertos.

Para analisar as realizações do grupo de Maus Leitores e do grupo de Leitores Normais em relação ao número de respostas certas aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência verificando-se que estatisticamente os dois grupos eram diferentes.

No quadro seguinte podem observar-se os itens com maior insucesso em ambos os grupos:

QUADRO 15 - TESTE DE ELABORAÇÃO DE FRASES A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO DE PALAVRAS

ITEMS	PALAVRAS DESORGANIZADAS	NÚMERO DE ERROS	
		G.Leitores Normais	G.Maus Leitores
1	a branco pintada de casa está (6)	1	0
2	Lisboa em chover amanhã irá (5)	3	4
3	as jardineiro o flores rega (5)	0	2
4	o avião um António olha (5)	5	7
5	de comprei caneca uma barro (5)	1	3
6	foi bolos o comprar João (5)	0	2
7	a cinema com foi ao Ana amiga a (8)	2	8
8	demasiado as estão botas (5)	1	7
9	o ferver está a leite (5)	0	1
10	este andares tem dez prédio (5)	2	4
	Média:	1.5	3.8

O quadro apresenta o número de erros dados pelos dois grupos em relação a cada item, e a média do número total de erros dados por cada grupo.

Numa análise mais pormenorizada verifica-se que no Grupo de Leitores Normais o item com maior número de fracassos foi o número 4: "o avião um António olha", com 5 respostas

erradas.

No Grupo de Maus Leitores os itens menos bem sucedidos foram:

- . O item 4 - "o avião um António olha" - com 7 erros.
- . O item 7 - "a cinema com foi ao Ana amiga a" - com 8 respostas erradas.
- . O item 8 - "demasiado as estão grandes botas" - com 7 respostas erradas.

As alterações mais significativas registadas nestes itens foram as seguintes:

ITEM 4: " o avião um António olha"

MAUS LEITORES

- Troca de um por o (O António olha o avião)
- Acrescento da palavra para (O António olha para um avião)
- Inversão de sintagmas (O António um avião olha)
- Inversão de sintagmas com alteração do conteúdo semântico (No avião um António olha)
- Alteração do conteúdo semântico (O avião é pilotado pelo António)

LEITORES NORMAIS

- Troca de um por o (O António olha o avião)
- Acrescento da palavra para (O António olha para o avião)

ITEM 7: " a cinema com foi ao Ana amiga a "

MAUS LEITORES

- Alteração dos índices gramaticais (A Ana e a amiga foram ao cinema)
- Perda de elementos (A amiga foi ao cinema)
- Acrescento de elementos (A amiga da Ana foi com a Ana ao cinema)
- Frases incompletas ou incapacidade na sua elaboração (Ao cinema com a amiga)
- Substituição de palavras (A Joana foi ao cinema com a Ana)

Sendo este item constituído por um maior número de palavras (8), parece que o grupo de Maus Leitores teve alguma dificuldade em registar oralmente as palavras ouvidas.

ITEM 8 - " demasiado as estão grandes botas "

MAUS LEITORES

- Alteração dos índices gramaticais , sing/plu. (As botas estão demasiadas grandes)
- Substituição de palavras (As botas estão muito grandes)
- Inversão de sintagmas (Demasiado estão as grandes botas)

Foram também analisados o tipo e a quantidade de

erros produzidos pelos dois grupos na realização do teste, o que pode ser analisado no quadro seguinte:

QUADRO 16 - TESTE DE ELABORAÇÃO DE FRASES A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO DE PALAVRAS

TIPO DE ERRO	NÚMERO DE ERROS	
	Maus Leitores	Leitores Normais
Inversão dos Sintagmas	8	1
Inversão dos Sintagmas c/ alteração do conteúdo Semântico	4	2
Troca de Determinantes	3	4
Acrescento de Palavras	10	4
Alteração do Conteúdo Semântico	3
Alteração dos Índices Gramaticais	6	2
Perda de Elementos	1	1
Frases incompletas ou incapacidade na sua elaboração	1
Substituição de Palavras	3	1

Pode-se constatar que os erros dados pelos Maus Leitores são em maior número e mais complexos do que os dados pelos Leitores Normais.

1.2.3. - PROCESSOS DE DESCODIFICAÇÃO

1.2.3.1. - Teste de Leitura de Pseudopalavras

O teste é composto por 12 pseudopalavras.

Os resultados obtidos na realização do teste podem ser observados no quadro seguinte:

QUADRO 17 - TESTE DE LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS

	Grupo Maus Leitores			Grupo de Leitores Normais		
	Acertos	Emendas	Hesitações	Acertos	Emendas	Hesitações
	5	0	2	10	0	1
	3	1	1	7	0	0
	8	0	0	9	1	1
	5	0	4	10	1	2
	6	1	3	8	0	0
	2	2	2	11	0	3
	2	2	3	3	0	0
	4	0	2	8	0	1
	4	0	0	9	0	1
	9	2	0	8	0	0
TOTAL	48	8	17	83	2	9
MÉDIA	4,8	0,7	1,4	8,3	0,2	0,9

O grupo de Maus Leitores produziu um total de 48 acertos e 17 hesitações. O número médio de acertos foi de 4,8. O Grupo de Leitores Normais obteve um total de 83 acertos e 9 hesitações. O número médio de acertos foi de 8,3.

Para analisar a significância estatística dos resultados aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

concluindo-se que os dois grupos são diferentes no número de acertos e no número de hesitações.

Numa análise mais aprofundada aos insucessos de ambos os grupos, verifica-se através da análise do seguinte quadro que:

QUADRO 18 - TESTE DE LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS

Grupo de Maus	Leitores	Grupo de Leitores	Normais
ITEMS	NÚMERO DE ACERTOS	ITEMS	NÚMERO DE ACERTOS
AMPU	8	BUDIPU	10
BUDIPU	8	FUTIVI	10
ONTI	6	AFLIR	10
PAZATIZ	6	AMPU	9
CAGICI	5	ONTI	9
FUTIVI	4	IGNUS	7
CHILHU	3	PAZATIZ	7
RAGUIR	2	CHILH J	6
AFLIR	2	RAGUIR	5
IGNUS	2	NHISSU	5
NHISSU	0	CAGICI	4
SASATES	0	SASATES	3

Quadro representando, por ordem decrescente, o sucesso que os dois grupos obtiveram nos diversos itens da prova de pseudopalavras.

Os itens mais fáceis foram:

MAUS LEITORES

- AMPU
- BUDIPU

LEITORES NORMAIS

- BUDIPU
- FUTIVI
- AFLIR

Os itens mais difíceis são:

MAUS LEITORES

- **NHISSU**
- **SASATES**

LEITORES NORMAIS

- **CAGICI**
- **SASATES**

Observando-se mais pormenorizadamente os itens com maior insucesso, registam-se as substituições mais relevantes verificadas em ambos os grupos de sujeitos:

ITEM "SASATES"

- . Substituição de 2º s por ss (/z/ » /s/)
- > 8 sujeitos no grupo de Maus Leitores
- > 7 sujeitos no grupo de Leitores Normais

ITEM "NHISSU"

- . Substituição de ss por ch (/s/ » /ç/)
- > 3 sujeitos do grupo de Maus Leitores
- > 2 sujeitos de grupo de Leitores Normais

- . Substituição de nh por n (/ñ/ » /n/)
- > 4 sujeitos no grupo de Maus Leitores
- > 3 sujeitos do grupo de Leitores Normais

ITEM "IGNUS"

Registrou-se marcado insucesso na sua realização pelo grupo de Maus Leitores que fizeram as seguintes substituições:

- INGUS - 2 sujeitos
- AGUS - 4 sujeitos
- INGU - 1 sujeito
- IGUNS - 1 sujeito

ITEM "AFLIR"

Este item teve igualmente realizações muito fracas no grupo de Maus Leitores.

As substituições verificadas foram:

- AFIR > 1 sujeito
- AFLI > 1 sujeito
- FLIR > 1 sujeito
- FALIA > 1 sujeito
- ALFIR > 1 sujeito
- AGIUM > 1 sujeito
- ANQUIM > 1 sujeito

ITEM "RAGUIR"

- . Substituição da sílaba quir (/gir/ » /gwjr/)
- > 3 sujeitos no grupo de Maus Leitores
- > 4 sujeitos no grupo de Leitores Normais

- . Substituição de g por j (/g/ » /j/)
- > 2 sujeitos no grupo de Maus Leitores

ITEM "CHILHU"

GRUPO DE MAUS LEITORES

- Substituições de : lh » nh > 3 sujeitos
- lh » l > 1 sujeito
 - ch » c > 1 sujeito

GRUPO DE LEITORES NORMAIS

- Substituições de : lh » l > 1 sujeito
- lh » ch > 1 sujeito

ITEM "FUTIVI"

Este item só teve insucesso junto dos Maus Leitores.
Verificaram-se as seguintes substituições:

- . Substituição da 3ª vogal (i) por: - a > 1 sujeito
- u > 2 sujeitos
- e > 3 sujeitos

ITEM "CAGICI"

Substituições mais relevantes:

GRUPO DE MAUS LEITORES

- . Troca do 2º c por q+u (/s/ » /k/) > 3 sujeitos
- . Troca do 1º c por g (/s/ » /g/) > 1 sujeito
- . troca de g+i por g+u+i (/j/ » /g/) > 1 sujeito

GRUPO DE LEITORES NORMAIS

- . Troca de g por q (/g/ » /k/) > 3 sujeitos
- . Troca do 1º c por s (/k/ » /s/) > 1 sujeito
- . Troca do 1º c por g (/k/ » /g/) > 1 sujeito
- . Troca do g por ch (/g/ » /ʃ/) > 1 sujeito

ITEM "PAZATIZ"

GRUPO DE MAUS LEITORES

- .Troca do 1º z por ss (/z/ » /s/) > 2 sujeitos

GRUPO DE LEITORES NORMAIS

- .Troca do 1º z por j (/z/ » /ʒ/) > 1 sujeito
- .Troca do 1º z por ss (/z/ » /s/) > 1 sujeito

A partir da análise dos principais erros dados pelos dois grupos, pode-se inferir que o grupo de Maus Leitores tem sempre mais dificuldades que o grupo de Leitores Normais nas realizações dos itens propostos, mas revela grande dificuldade na descodificação de itens com dupla consoante - **IGNUS** e **AFLIR** - sendo lidos apenas alguns índices dos itens e em que se produzem formas parecidas com os itens-alvo.

CAPÍTULO VIII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

O objectivo deste trabalho foi procurar perceber quais são os domínios que podem influenciar as más realizações na leitura dos sujeitos ao nível do 5º ano de escolaridade.

Partimos das hipóteses de que existiam diferenças entre maus leitores e leitores normais no desenvolvimento metalinguístico, nomeadamente em relação aos desenvolvimentos metafonológico, metasemântico e metasintáctico, e, no desenvolvimento dos processos de descodificação.

Para operacionalizar as nossas hipóteses, seleccionou-se num primeiro momento os dois grupos que iríamos testar: o grupo de Leitores Normais e o grupo de Maus Leitores.

A fim de verificarmos se nos encontrávamos perante dois grupos distintos, e, a partir de um teste de leitura silenciosa, medimos o tempo de leitura, o nível de compreensão da leitura e o número de sujeitos que atribuíram um título ao texto.

Num segundo momento, testámos o nível de desenvolvimento metalinguístico e o desenvolvimento dos processos de descodificação do grupo de Leitores Normais e do Grupo de Maus Leitores.

O desenvolvimento metafonológico foi medido através dum teste de consciência fonológica.

O desenvolvimento metasemântico e metasintáctico foi medido através de duas tarefas orais: o teste de Lacunas e o teste de Elaboração de Frases a partir da Reorganização de Palavras.

O desenvolvimento dos processos de descodificação foi medido através dum teste de Pseudopalavras.

Para verificarmos a significância estatística dos resultados obtidos, e, devido ao pequeno número de sujeitos da nossa amostra utilizámos a estatística não-paramétrica.

Os resultados obtidos vieram confirmar as nossas hipóteses de que existem diferenças significativas entre leitores normais e maus leitores no seu desenvolvimento metasemântico e metasintáctico, e, nos processos de descodificação.

Não concluímos, contudo, pela existência de diferenças no nível de desenvolvimento metafonológico dos sujeitos.

Parece-nos, porém, necessário uma análise mais pormenorizada dos resultados para se perceber como os sujeitos reagiram ás

diferentes situações testadas.

Assim, um dos resultados deste estudo é que ao nível do 5º ano de escolaridade a "consciência fonológica" encontra-se igualmente desenvolvida entre leitores normais e maus leitores, não se notando dificuldades globais na identificação ou manipulação das unidades fonológicas.

É provável que inicialmente existissem diferenças significativas na consciencialização das unidades fonológicas pelos sujeitos dos dois grupos estudados. Mas, encontrando-se actualmente, as crianças no 5º ano de escolaridade, essas discrepâncias parecem ter-se esborado como consequência de um treino de leitura sistemático, e, continuado no tempo.

É nesta perspectiva que estes resultados parecem estar de acordo com as teorias que consideram que a aprendizagem da leitura é responsável por este tipo de desenvolvimento metalinguístico.

Alegria e Morais (1989) referem que a aprendizagem da leitura implica a tomada de consciência da possibilidade de segmentação da palavra em unidades linguísticas mais pequenas.

Igualmente Gombert (1992) defende que com a aprendizagem da leitura o indivíduo toma consciência e controla deliberadamente as actividades fonológicas.

No teste de Consciência Fonológica, o grupo de Leitores Normais e o Grupo de Maus Leitores resolveram com um êxito quase total a prova de "**Análise Silábica**".

Alegria e Morais (1989) referem já a relativa facilidade da tarefa de análise de sílabas que compõem a palavra, na medida em que estas unidades correspondem às unidades articulatórias na fala.

Do mesmo modo, Liberman (1973, citada por Gombert, 1990a) verificou que as crianças de 7 anos conseguem realizar tarefas sobre a análise de sílabas com bastante facilidade.

A prova metafonológica mais difícil de realizar pelos dois grupos foi a "**Análise Segmental**".

Gombert (1990a) afirma que a discriminação consciente de fonemas é uma tarefa tardia, e, cita igualmente Liberman que obteve menor sucesso ao aplicá-la a crianças de 7 anos.

Ao analisarmos o grau de sensibilidade semântica e sin-

táctica que os sujeitos revelavam em relação a enunciados orais verificámos que o grupo de Maus Leitores tem sempre realizações inferiores ao grupo de Leitores Normais.

Nomeadamente os resultados obtidos no teste de Lacunas mostram que ambos os grupos são capazes de utilizarem contextos predictíveis, embora o grupo de Leitores Normais o consiga fazer melhor de que o grupo de Maus Leitores.

Segundo Smith (1989) na "Identificação Mediada de Palavras" através do contexto, parte-se do significado do todo para chegar ao significado da palavra. Quanto mais o sujeito conhece a forma como as palavras se agrupam em frases gramaticais e significativas mais facilidade encontra na identificação de palavras individuais.

Guthrie (1973, citado por Bryant & Bradley, 1987) verificou que os maus leitores fazem mais erros que os bons leitores na utilização do contexto para lerem frases, e, conclui que não são tão bons quanto os bons leitores na sua utilização.

Também Stanovich, Cunningham e Freeman (1984) referem a superioridade dos bons leitores no reconhecimento de palavras dentro e fora do contexto.

Perfetti (1981) afirma que os contextos predictíveis conduzem a tempos mais rápidos na identificação de palavras nos bons e maus leitores embora os primeiros não sejam tão afectados pelo contexto, na medida em que identificam as palavras mais rapidamente. Os maus leitores que têm mais dificuldade no processamento de palavras isoladas são mais auxiliados pelo contexto, apesar de as suas realizações continuarem a ser inferiores às dos bons leitores. Perfetti conclui que o que distingue bons e maus leitores não é a utilização do contexto mas a velocidade no tratamento de base das palavras.

Contudo, nos dois grupos testados, o de "Maus Leitores" e o de "Leitores Normais", foi pedida a realização duma tarefa oral pelo que os sujeitos não tiveram que ler as palavras-alvo, mas, apenas a partir do sentido global do texto, localizá-las na memória. Parece, pois, que o que distingue leitores normais e leitores menos hábeis é algo mais amplo do que apenas um problema de velocidade no processamento de palavras.

O facto de os dois grupos terem dado mais erros semânticos do que sintácticos parece sugerir que é mais difícil encontrar a forma lexical apropriada a determinado contexto do que determinar a forma gramatical que a palavra deve ter.

A capacidade de evocação vocabular parece ser mais limitada no grupo de Maus Leitores porque os Leitores Normais diversificam mais as suas respostas em relação à palavra-alvo quando esta suporta semânticamente alternativas lexicais. Os Leitores Normais deram 12 respostas alternativas contra 7 respostas dadas pelos Maus Leitores.

Gombert (1990a) sugere que o facto de se utilizarem significantes diferentes para o mesmo significado está relacionado com os conhecimentos linguísticos do sujeito.

A partir dos resultados do teste de **"Elaboração de Frases a Partir da Reorganização de Palavras"** verifica-se que os grupos de Leitores Normais e de Maus Leitores divergem na capacidade de estruturarem gramaticalmente uma frase, mostrando o grupo de Leitores Normais maior facilidade na realização desta tarefa.

Estes resultados parecem coincidir com os resultados dum estudo realizado por Tunmer, Nesdale e Wright (1987, citados por Gombert, 1990a) em que se verificou que os Leitores Normais eram superiores aos Maus Leitores em tarefas orais de complemento de frases e de organização de palavras na frase, o que levou estes autores a concluírem que existe uma relação entre o domínio metasintáctico e as realizações na leitura.

Igualmente Gombert (1990a) afirma existir um efeito causal do déficit metasintáctico sobre o atraso na leitura.

Os dois grupos divergem também no tipo de erros dado. Os Leitores Normais falham nos elementos de ligação omitindo-os ou acrescentando-os. Os Maus Leitores dão erros mais abrangentes, verificando-se ainda falta de domínio da estrutura frásica o que por vezes coloca em risco o próprio sentido da frase.

Verificou-se, por último, através das realizações na leitura de um teste de "**Pseudopalavras**", que os Leitores Normais demonstram maior desenvolvimento nos processos de descodificação que os maus leitores.

Gough e Walsh (1991) afirmam que é através das correspondências letra/som que se podem ler pseudopalavras, e, acrescentam que as crianças que não interiorizam essas correspondências são sempre maus leitores.

Uma das situações que levantou mais problemas na leitura dos Maus Leitores e dos Leitores Normais foi o facto da mesma letra produzir vários fonemas, dependendo a sua realização da sua situação na palavra e da influência das letras vizinhas.

Já Gough e Walsh (1991) referem a complexidade do sistema de tradução letra/som a que denominam "**cipher**" pelo facto de uma letra corresponder a vários fonemas e um fonema poder realizar-se através de várias letras.

Os maus leitores demonstraram ainda menos domínio das correspondências letra/som em situações complexas de dupla consoante, resultando as suas realizações em formas semelhantes aos itens propostos.

Ehri (1989) diferencia bons e maus leitores pela capacidade de descodificação. Acrescenta que os maus leitores por não terem conhecimentos suficientes das relações grafema/fonema socorrem-se de leituras visuais parciais, não produzindo a pronúncia correcta das palavras.

Os resultados analisados devem ser considerados com prudência, atendendo ao pequeno número de sujeitos que integrou a nossa amostra.

Esta é uma limitação que sentimos na realização deste trabalho. Contudo, e, devido ao facto de se tratar de uma população especial, não conseguimos reunir um número superior de sujeitos com dificuldades na leitura, atendendo a que só trabalhámos em 4 escolas, dispunhamos de um tempo assaz limitado, e, seguimos os critérios estabelecidos inicialmente:

- Os sujeitos estarem no 5º ano de escolaridade;
- Terem sido realizadas avaliações do seu desenvolvimento intelectual;
- Terem sido realizadas entrevistas parentais.

Confirmámos duas das hipóteses por nós colocadas, que:

- Existem diferenças entre leitores normais e maus leitores no desenvolvimento metasemântico e metasintáctico;
- Existem diferenças entre leitores normais e maus leitores no desenvolvimento dos processos de descodificação.

Contrariamente à hipótese colocada, verificámos não existirem diferenças entre leitores normais e maus leitores ao nível do desenvolvimento metafonológico.

Parece-nos, pois, que o desenvolvimento na leitura dos sujeitos que se encontram no 5º ano de escolaridade parece inter-agir quer com o conhecimento e utilização do código linguístico, quer com as capacidades metasemânticas e metasintácticas do leitor.

Uma eventual implicação destas conclusões é que, em

termos pedagógicos, um trabalho de remediação da leitura a desenvolver com alunos maus leitores do 5º ano de escolaridade deve integrar estratégias de treino dos processos de descodificação e da gramática da língua, nos seus aspectos semânticos e sintácticos.

O facto do desenvolvimento metasemântico e metasintáctico dos sujeitos maus leitores ser inferior aos sujeitos que leem normalmente, levanta-nos uma questão.

Ao adoptarmos o modelo de desenvolvimento linguístico de Gombert (1990a) que refere que os conhecimentos epilinguísticos ou linguístico-funcionais são a base necessária para se estabelecerem os conhecimentos metalinguísticos que se desenvolvem com a aprendizagem da leitura, perguntamo-nos se o facto da criança ter um desenvolvimento metalinguístico menos desenvolvido não poderá ser causado por um menor domínio da sua linguagem funcional. E, nesse caso estaríamos perante uma outra problemática a equacionar para o domínio da leitura. De que forma o domínio linguístico da criança vai influenciar a forma como ela vai interiorizar o código escrito e a capacidade de compreensão do texto escrito quando inicia a sua escolarização.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

Adams, M. J. & Starr, B J. (1981). Les modèles de lecture. In Bulletin de Psychologie, n°356, p.695-704.

Alegria, J. & Morais, J; (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Org.) L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Boland, T. (1993). The importance of being literate: reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. In European Journal of Psychology of Education, 3, p.289-305.

Bradley, L. (1990). Rhyming connections in learning to read and spell. In P Pumfrey & C. Elliott (Eds.) Children's difficulties in reading, spelling and writing. London: The Palmer Press.

Browne Rego, L. L. & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. In European Journal of Psychology of Education, 3, p.239-245.

Bryant, P. E. & Bradley, L. (1987). Problemas de leitura na criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bryant, P. E. (1990). Phonological development and reading. In P. Pumphrey & C. Elliot (Eds.), Children's difficulties in reading, spelling and writing. London: The Palmer Press.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). Les chemins de la lecture. Belgique: Magnard.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed-processing approaches. In Psychological Review, 4, p.589-608.

Condemarin, M. & Blomquist, M. (1986). Dislexia - Manual de leitura correctiva. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cunha, C. & Cintra L. F. (1985). Breve gramática do português contemporâneo. Lisboa: Sá da Costa.

DRLAV, (1972). L'ASG: Bilan de dix années de recherche. In Langages, p.7-26. Paris: Didier/Larousse.

Ehri, L. C. (1989). Apprendre à lire et à écrire les mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Ehrlich, M. F. & Tardieu, H. (1991). Slow and fast adult readers in text comprehension. In European Journal of Psychology of Education, 3, p.337-349.

Fages, J. B. (1969). Para entender o estruturalismo. Braga: Moraes Editores.

Genouvrier, E. & Peytard, J. (1974). Linguística e ensino do português. Coimbra: Almedina.

Gombert, J. E. (1990a). Le développement métalinguistique. Paris: Presses Universitaires de France.

Gombert, J. E. (1990b). Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In L'"Illettrisme" en question. Cahiers du PsyEF, 2, p.181-201.

Gombert, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), Psychologie cognitive de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France.

Goodman, K. S. & Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), Theory and Practice of Early Reading, vol.1. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Goodman, K. S. (1987). O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.), Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goswami, U. & Bryant P. E. (1990). Phonological skills and learning to read. Hove: Erlbaum.

Gough, P. B. & Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Gough, P. B. & Walsh, M. A. (1991). Chinese, phoenicians and the orthographic cipher of English. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy - A tribute to Isabelle Liberman. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Goulandris, N. (1990). Children with spelling problems. In P. Pinsen (Eds.), Children with literacy difficulties. London: David Fulton Publishers.

Harste, J. C. & Burke, C. L. (1987). Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita. In E. Ferreiro & M Gomes Palacio (Eds.), Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas.

Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Org.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy - A tribute to Isabelle Liberman. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Perfetti, C. A. & Lesgold A. M. (1979). Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In L. Resnick & P. Weaver (Eds.), Theory and practice of early reading. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Perfetti, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Perfetti, C. A. (1981). Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture. In Bulletin de Psychologie, 356, p.571-578.

Perfetti, C. A. (1991). On the value of simple ideas in reading instruction. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy - A tribute to Isabelle Liberman. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Perfetti, C. A. (1992). A capacidade para a leitura. In R. J. Sternberg (Eds.), As capacidades intelectuais humanas. Porto Alegre: Artes Médicas.

Reason, R. (1990). Reconciling different approaches to intervention. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliot (Eds.), Children's difficulties in reading, spelling and writing. London: The Palmer Press.

Saussure, F. (1969). Cours de linguistique générale. Paris: Payot.

Smith, F. (1989). Comprensión de la lectura - Análisis psicolinguístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.

Snowling, M. J. (1987). Dyslexia: a cognitive developmental perspective. Oxford, N.Y. : Blackwell.

Sprenger-Charolles, L. & Khomsi, A. (1989). Les stratégies d'identification de mots dans un contexte-image: comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), Psychologie cognitive de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France.

Stanovich, K. E. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Org.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Dela-chaux et Niestlé.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Freeman, D. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: a longitudinal study of first-grade children. In Journal of Educational Psychology, 4, p.668-677.

Taft, M. (1993). Reading and the mental lexicon. Hove: Erlbaum.

Treiman, R. (1989). Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy - A tribute to Isabelle Liberman. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Org.), L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâten, Paris: Delachaux et Niestlé.

Vellutino F. R. & Scanlon D. M. (1991). The preeminance of phonologically based skills in learning to read. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy - A tribute to Isabelle Liberman. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Wunderlich, D. (1972). Pragmatique, situation d'énonciation et deixis. In Langages, p.34-58.

ANEXO I

TESTE DE LEITURA SILENCIOSA

OS TRÊS IRMÃOS

IRMÃOS GRIMM

Um velho tinha três filhos, mas como todos os seus bens limitavam-se a uma casa, que lhe fora legada por seus pais, não era capaz de decidir-se a vendê-la a fim de dividir o produto da venda entre seus filhos. Nessa dúvida, ocorreu-lhe uma ideia.

- Aventurem-se pelo mundo - disse-lhes um dia. - Aprendam um ofício que lhes permita viver, e, quando tiverem terminado essa aprendizagem deem-se pressa em regressar. Aquele de vocês que der a prova mais convincente da sua habilidade herdará a casa.

Em consequência dessa decisão, foi fixada a partida dos três irmãos. Decidiram que um se tornaria ferreiro, outro barbeiro, e, o terceiro mestre de armas. Logo fixaram o dia e a hora para encontrar-se e voltar juntos ao lar paterno. Combinado isso, partiram.

Ocorreu que os três irmãos tiveram a boa sorte de encontrar cada um um hábil mestre no ofício que queriam aprender. Assim foi que o nosso ferreiro não demorou a encarregar-se de ferrar os cavalos do rei, de modo que pensava com os seus botões: " Os meus irmãos terão de ser muito hábeis para ganhar a casa para si".

Por seu lado, o jovem barbeiro logo teve por clientes os mais importantes senhores da corte, de modo que já estava certo de ficar com a casa sob as barbas de seus irmãos.

Quanto ao mestre de armas, antes de conhecer todos os segredos da sua arte, teve de receber mais de uma estocada, mas a recompensa prometida valia a pena, e, ele exercitava a sua vista e a sua mão.

Quando chegou a época fixada para o regresso, os três irmãos reuniram-se no lugar combinado e juntos tomaram o caminho rumo a casa de seu pai.

Na mesma tarde do seu retorno, enquanto estavam os quatro sentados diante da porta da casa, viram uma lebre que vinha em direcção a eles, correndo pelo campo, travessamente.

- Bravo! - disse o barbeiro. - Eis aqui um cliente que vem a calhar para dar-me ocasião de demonstrar a minha habilidade.

Pronunciando estas palavras, o nosso homem pegou no sabão e na tigela e preparou a sua espuma branca. Quando a lebre chegou perto, correu em sua perseguição, alcançou-a, e, enquanto corria lado a lado do ligeiro animal, ensaboou o seu focinho e rapidamente, de uma só passada, tirou-lhe os bigodes, sem fazer-lhe o menor corte e sem omitir o pêlo mais pequenino.

- Eis aqui algo bem feito! - disse o pai. - Muito hábeis ter-

rão de ser os teus irmãos para tirar-te a casa.

Alguns instantes depois viram chegar a toda a velocidade um brioso cavalo atrelado a um coche ligeiro.

- Vou dar-lhes uma mostra da minha habilidade - disse por sua vez o ferreiro.

Dizendo isto lançou-se sobre o rastro do cavalo, e, ainda que este redobrasse a sua velocidade, tirou-lhe as quatro ferraduras, as quais trocou por outras quatro; tudo isto em menos de um minuto, da maneira mais confortável do mundo e sem diminuir o passo do cavalo.

- És um grande artista - exclamou o pai - podes estar tão certo do teu negócio como o teu irmão está do seu, e, realmente não seria capaz de decidir qual dos dois merece mais a casa.

- Esperem que eu tenha feito a minha prova - disse então o terceiro filho.

Nesse momento começou a chover. O nosso homem tirou da espada e pôs-se a efectuar círculos tão rápidos sobre a sua cabeça que nenhuma gota de água caiu sobre ele. A chuva aumentou em intensidade, logo pareceu que a derramavam com baldes do céu. No entanto, o nosso mestre de armas, que se havia limitado a fazer girar a sua espada cada vez mais rapidamente, mantinha-se seco sob a sua arma, como se estivesse sob um guarda-chuva ou sob um tecto. Vendo isto, a admiração do feliz pai chegou à culminância e exclamou:

- És tu quem deu a mais surpreendente prova de habilidade és

tu aquele ao qual corresponde a casa.

Os dois maiores aprovaram esta decisão e juntaram os seus elogios aos do seu pai. Depois, como os três queriam-se muito, não quiseram separar-se e continuaram a viver juntos na casa paterna, onde cada um exercia o seu ofício. A fama da sua habilidade estendeu-se e logo ficaram ricos. É assim que viveram felizes e considerados até idade avançada. E quando por último, o maior faleceu, os outros dois sentiram tal tristeza, que não levaram muito tempo para segui-lo. Receberam honrarias fúnebres. O cura do lugar disse com razão que três irmãos que em vida viram-se dotados de tão grande habilidade e estiveram unidos com um amor tão firme, não deviam ficar separados na morte. Portanto foram sepultados juntos.

In "DISLEXIA - Manual de leitura corretiva"

Condemarin, Mabel & Blomquist, Marlys

TESTE DE LEITURA SILENCIOSA
OS TRÊS IRMÃOS

NOME: _____

ESCOLA: _____

DATA: _____

PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO

1. - Qual a prova que o barbeiro fez?

2. - Quantos irmãos tinha?

3. - Qual o conflicto ou problema que o pai tinha?

4. - Qual o ofício escolhido pelo mais velho?

5. - Qual a prova qualificada como melhor?

6. - Os acontecimentos da história correspondem à nossa época?

7. - Quais as qualidades mais importantes que os irmãos tinham?

8. - Que outro título teria sido conveniente para a história?

In "DISLEXIA - Manual de leitura corretiva"
Condemarin, Mabel & Blomquist, Marlys

ANEXO II

TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

PROVA 1 - CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL

MATERIAL - cartões com os seguintes desenhos

Exemplos: bolo/nariz/navio/moinho

ilha/arroz/avó/ovo

- 1 - uva/asa/unha/ilha
- 2 - enxada/ouriço/agulha/apito
- 3 - rolo/sapo/figo/roupa
- 4 - coelho/machado/piano/macaco
- 5 - garrafa/galinha/ pijama/ moeda
- 6 - tesoura/casaco/moinho/cavalo
- 7 - vaso/pico/mesa/vaca
- 8 - chupa/fato/faca/bico
- 9 - janela/menina/tomate/torrada
- 10 - girafa/panela/cenoura/palhaço
- 11 - bota/jarro/ninho/bola
- 12 - saco/sapo/burro/mota
- 13 - laranja/medalha/lagarto/pinheiro
- 14 - sino/dado/data/folha

PROVA 2 - CLASSIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL

MATERIAL - cartões com os seguintes desenhos

Exemplos: neve/nó/jipe/pá

colher/chave/chuva/bola

- 1 - alce/urso/arca/ovo
- 2 - orelha/alface/árvore/igreja
- 3 - raposa/regador/viola/boneca
- 4 - mala/peixe/chucha/mota
- 5 - sumo/gola/leite/gato
- 6 - guitarra/cegonha/vassoura/veado
- 7 - serra/cama/copo/lupa
- 8 - fivela/telhado/gaivota/fogueira
- 9 - boca/tigre/selo/tacho
- 10 - pato/pera/milho/gota
- 11 - tijolo/bolacha/seringa/banana
- 12 - cebola/toalha/gaveta/cigarro
- 13 - lata/luva/roda/fita
- 14 - desenho/camisa/dominó/novelo

PROVA 3 - SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL

MATERIAL -cartões com os seguintes desenhos

Exemplos: nota

avelã

- 1 - avó
- 2 - orelha
- 3 - rádio
- 4 - morango
- 5 - gorila
- 6 - vela
- 7 - caneta
- 8 - foca
- 9 - tapete
- 10 - pássaro
- 11 - boca
- 12 - seta
- 13 - laço
- 14 - dedal

PROVA 4 - SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL

MATERIAL - cartões com os seguintes desenhos

Exemplos: noz

bola

- 1- rio
- 2 - mel
- 3 - galo
- 4 - vale
- 5 - cão
- 6 - fio
- 7 - torre
- 8 - pão
- 9 - bule
- 10 - sal
- 11 - lua
- 12 - dama

PROVA 5 - ANÁLISE SILÁBICA

MATERIAL: cartões com os seguintes desenhos

Exemplos: chapéu

ananás

- 1 - anjo
- 2 - aranha
- 3 - raquete
- 4 - mapa
- 5 - golo
- 6 - viola
- 7 - farinha
- 8 - casa
- 9 - tábua
- 10 - peru
- 11 - boneca
- 12 - sino
- 13 - dália
- 14 - loja

PROVA 6 - ANÁLISE SEGMENTAL

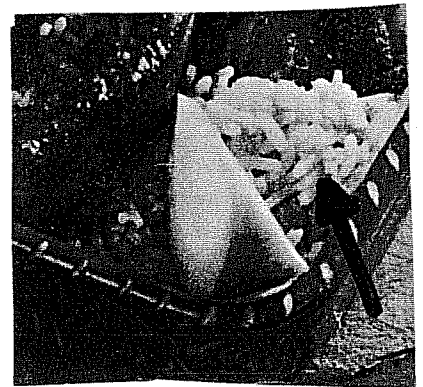
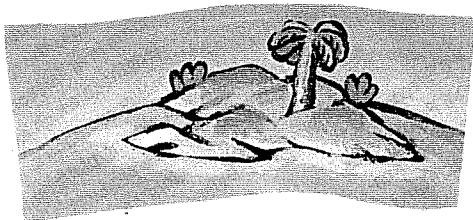
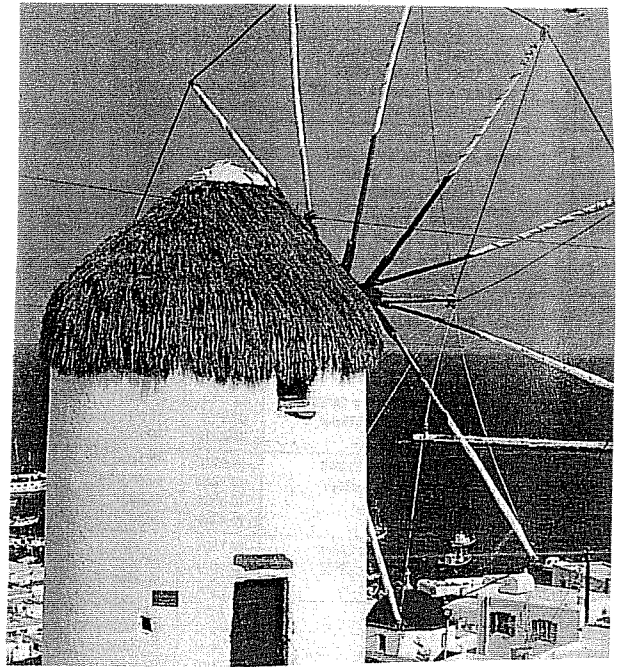
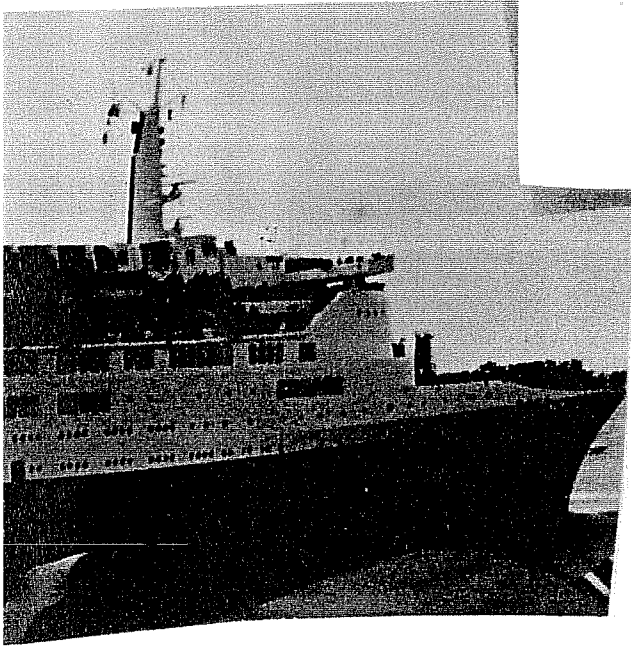
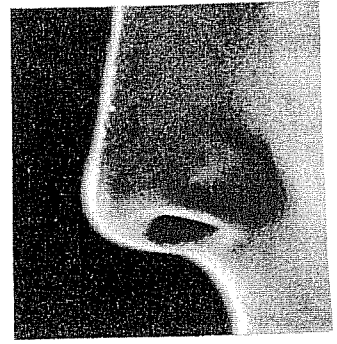
MATERIAL: cartões com os seguintes desenhos

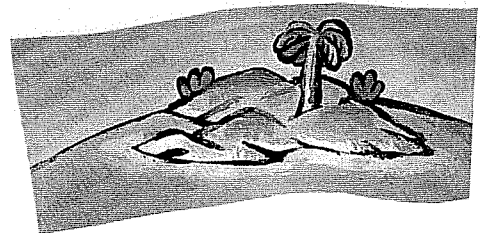
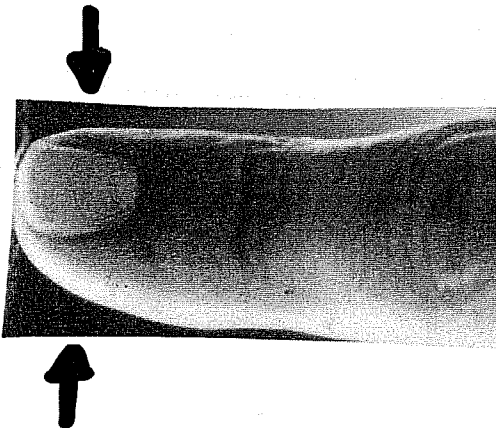
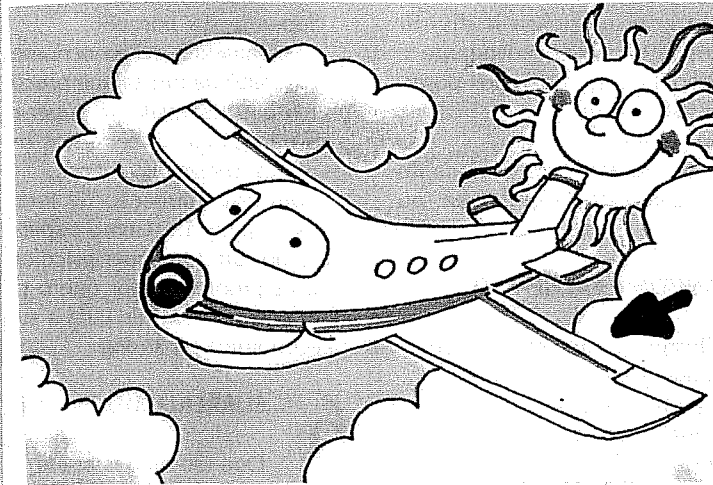
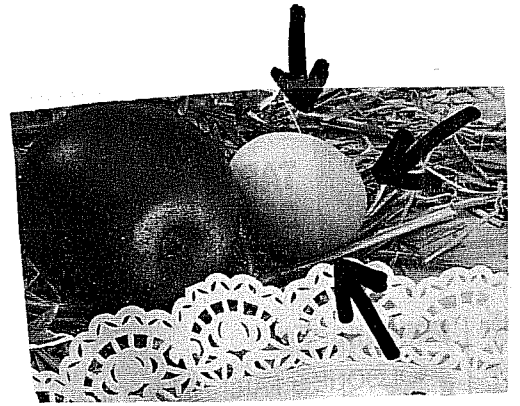
Exemplos: osso

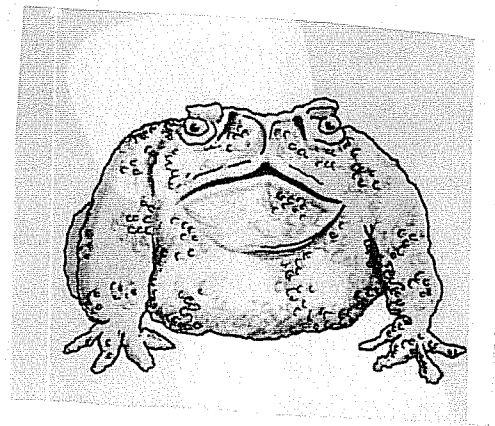
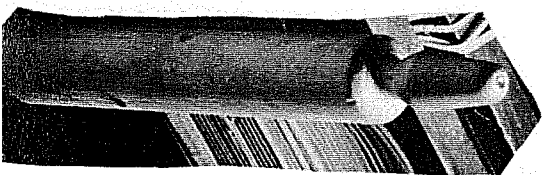
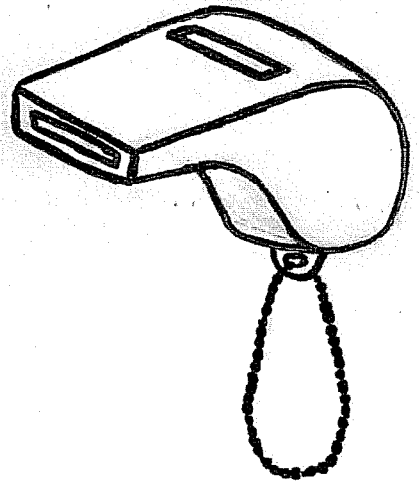
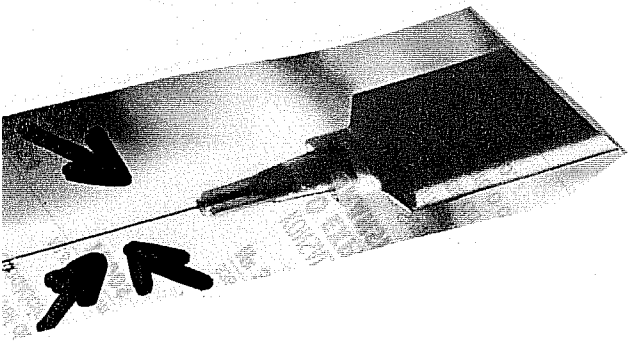
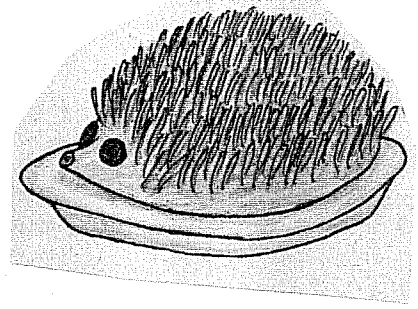
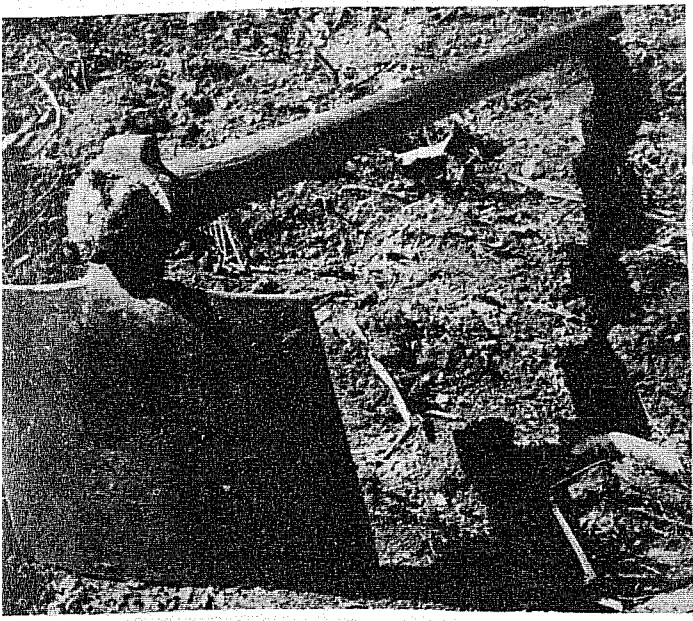
céu

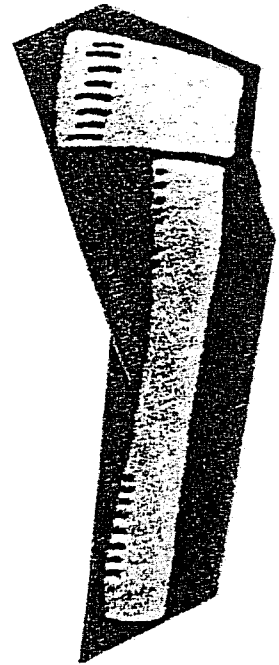
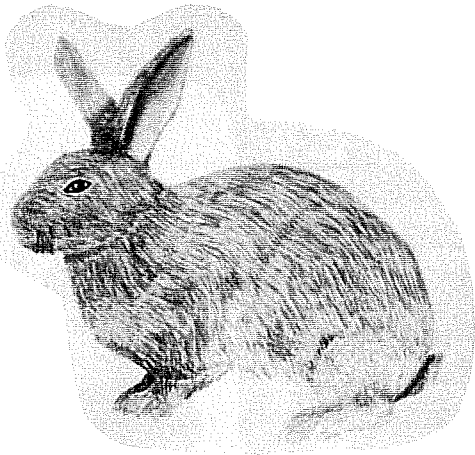
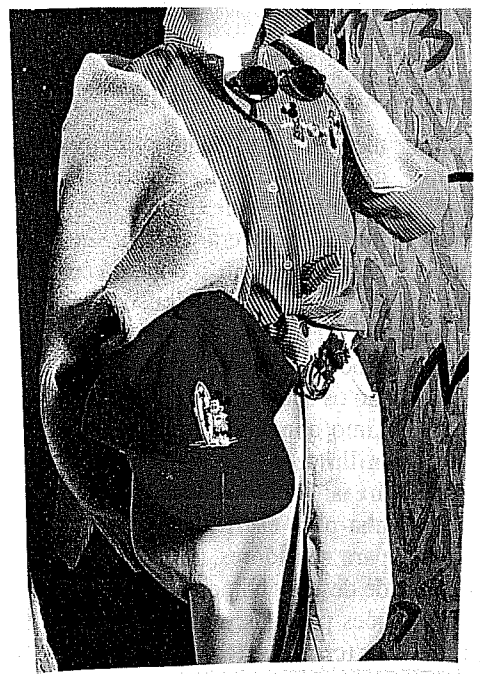
- 1 - asa
- 2 - avô
- 3 - rua
- 4 - mar
- 5 - gorro
- 6 - via
- 7 - carro
- 8 - figo
- 9 - taça
- 10 - pá
- 11 - bule
- 12 - sol
- 13 - lâ
- 14 - dente

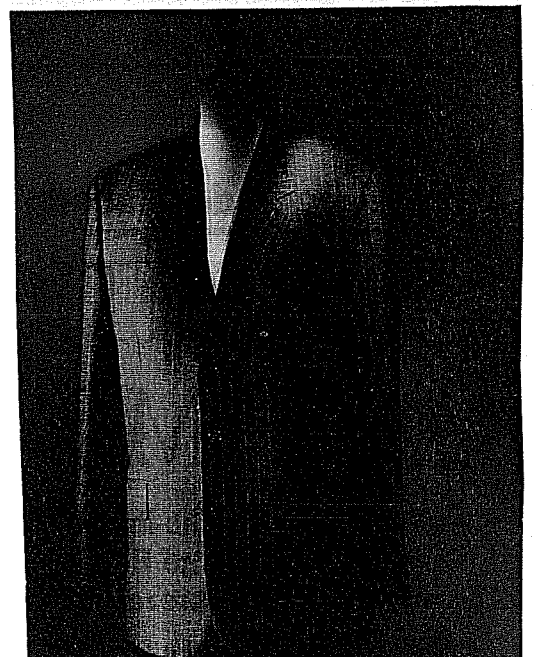
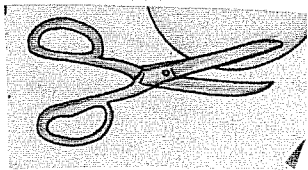
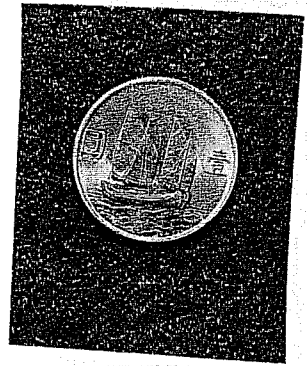
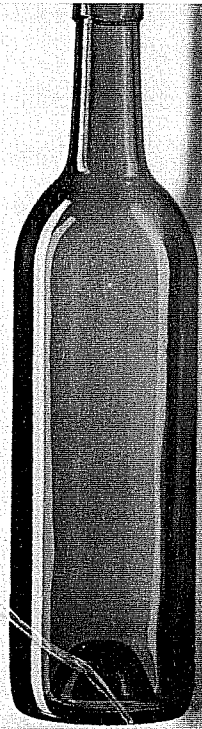
Elaborado por: MARGARIDA ALVES MARTINS e ANA MARIA SILVA

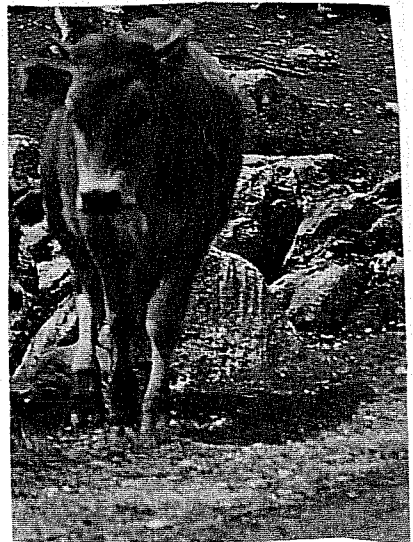
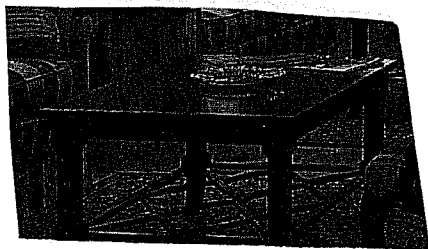
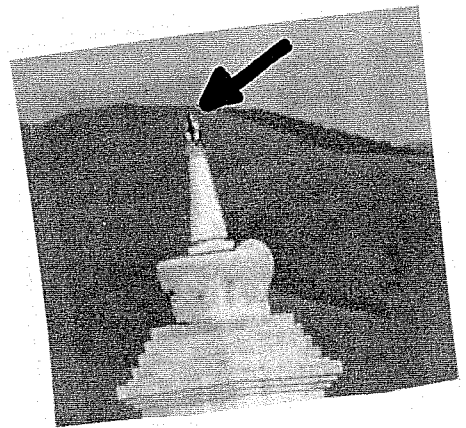
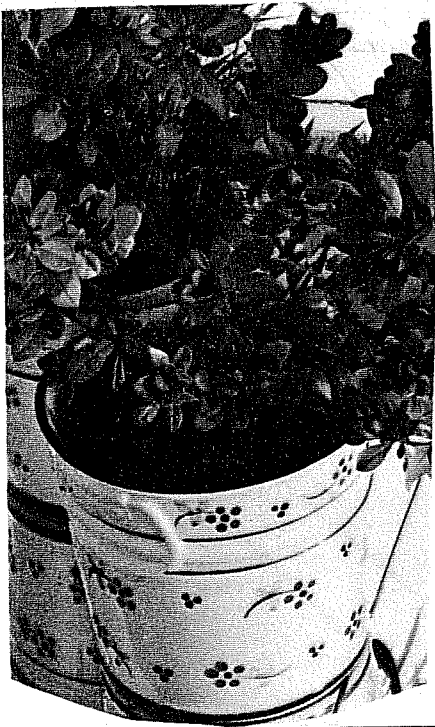
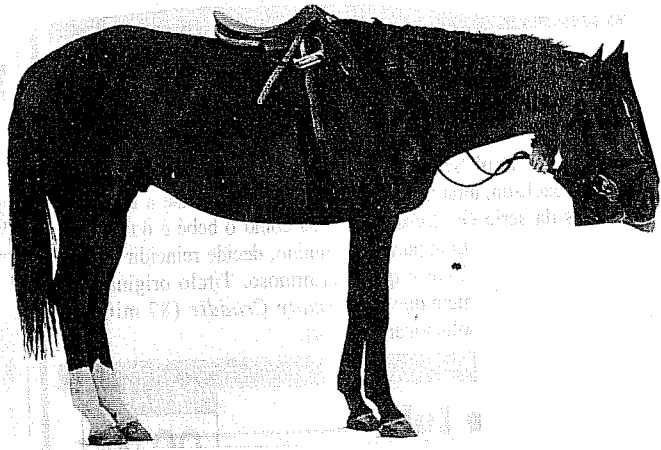


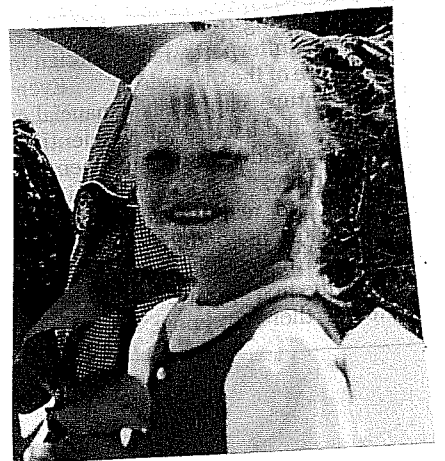
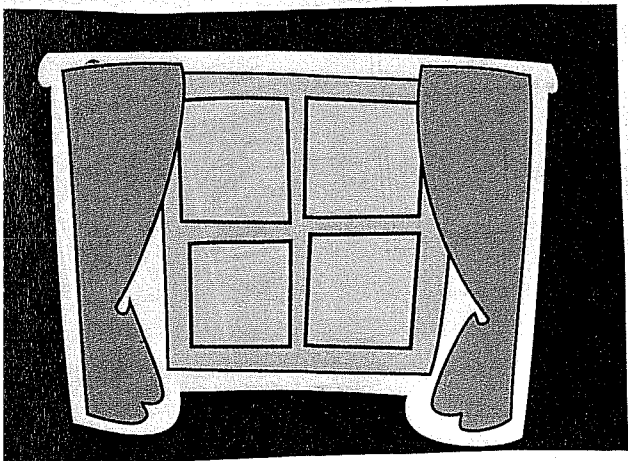
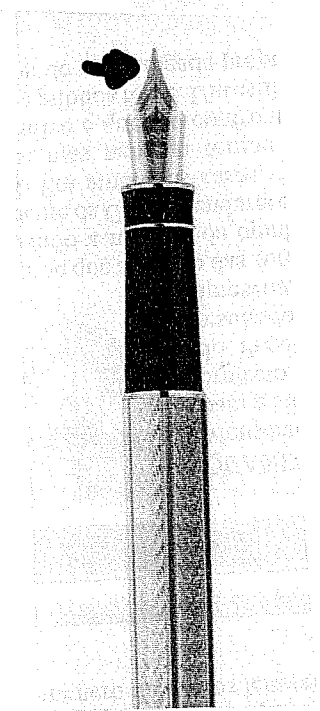
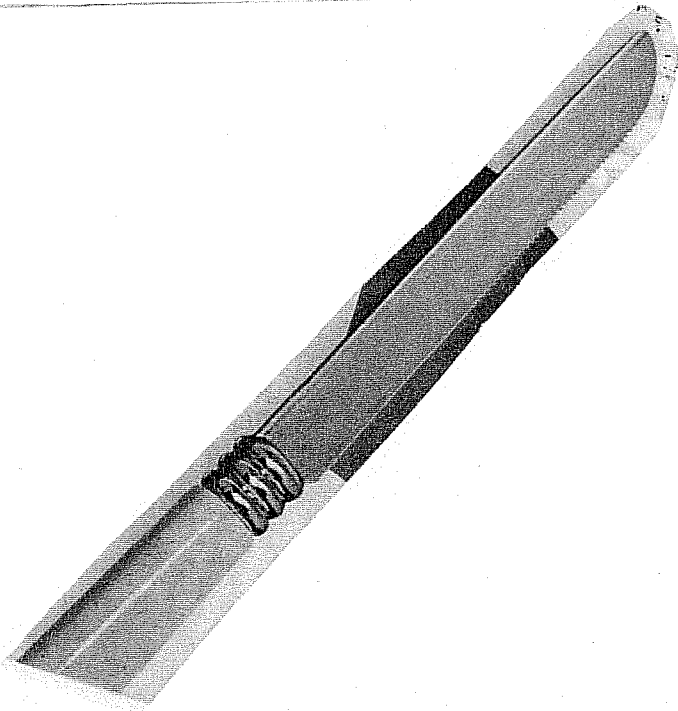


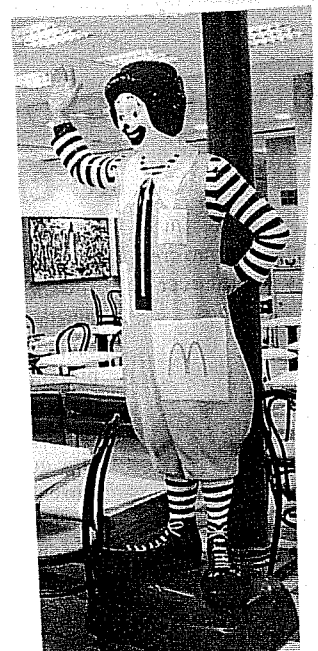
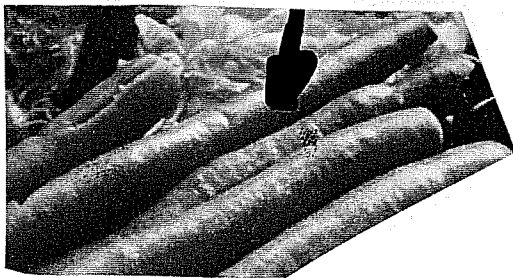
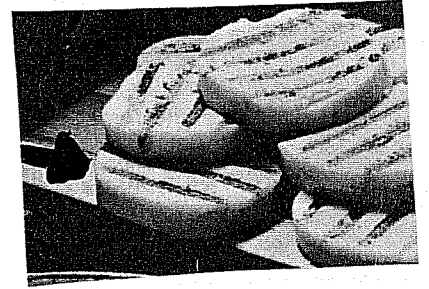
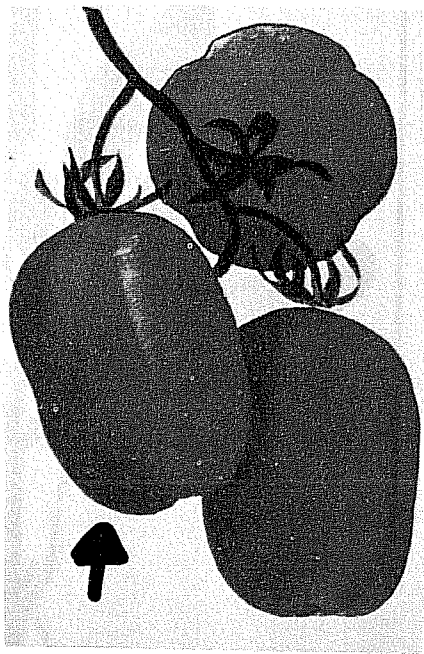


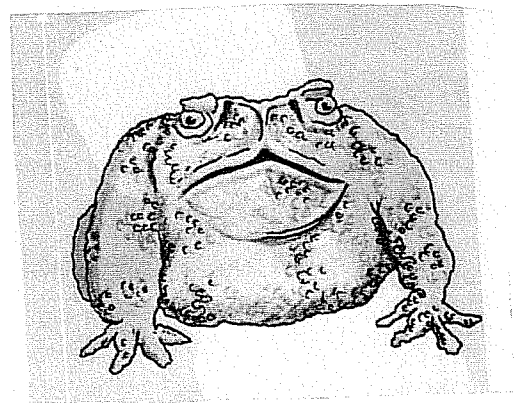
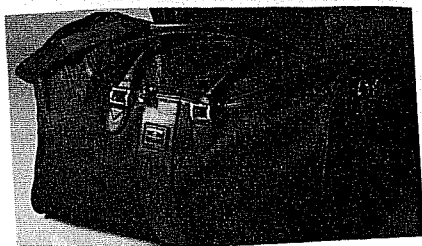
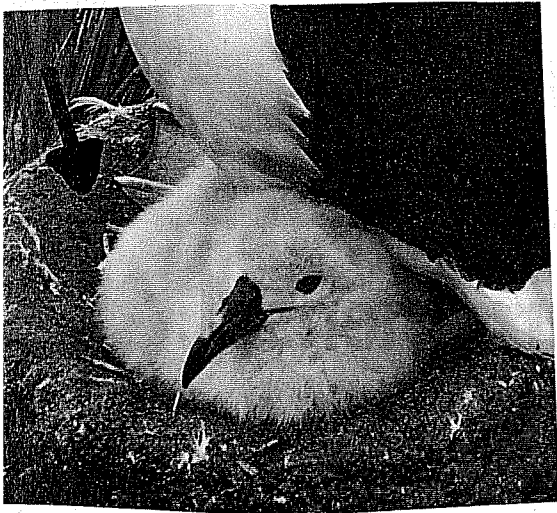
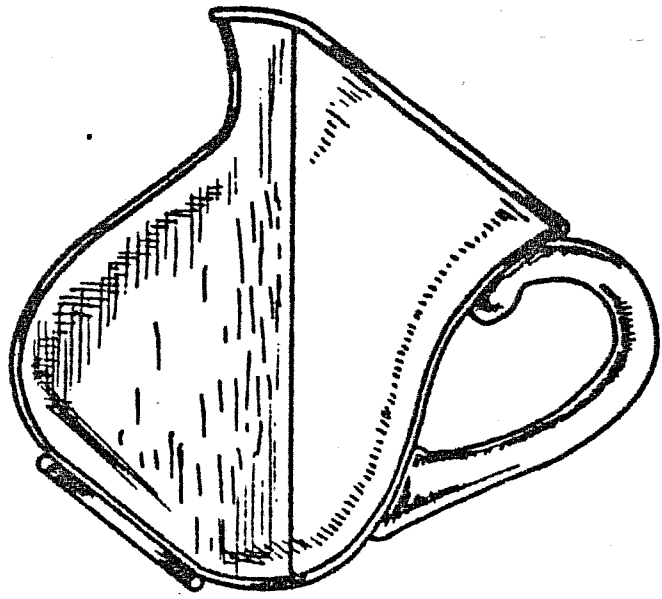


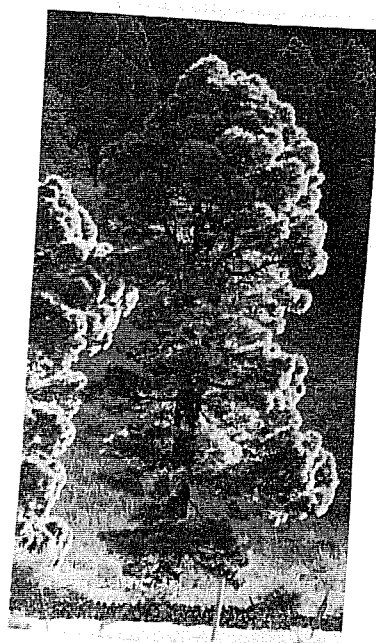
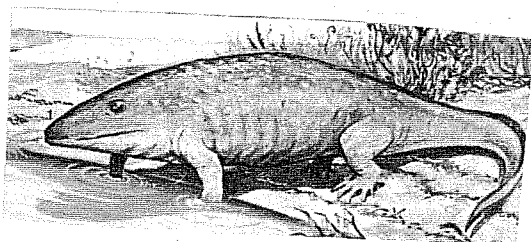
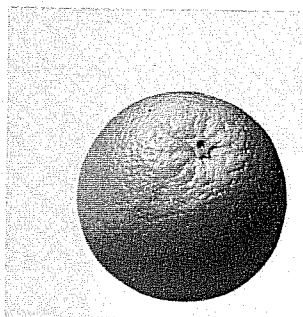


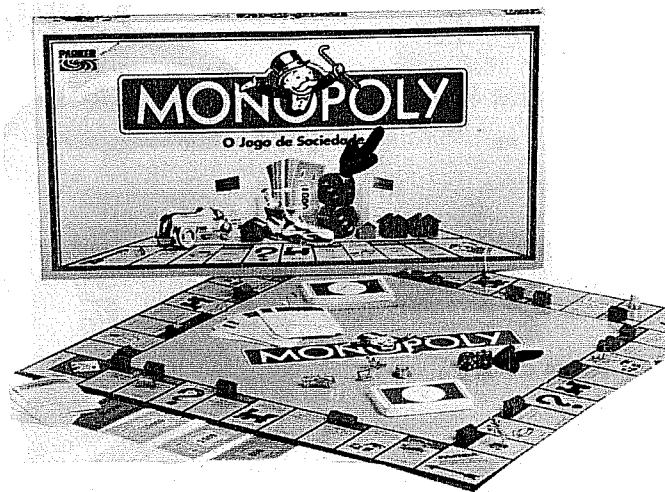




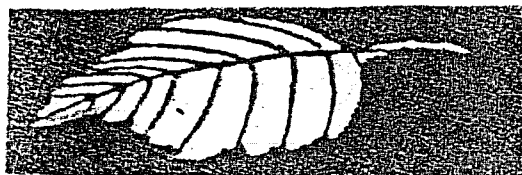


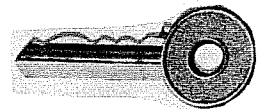
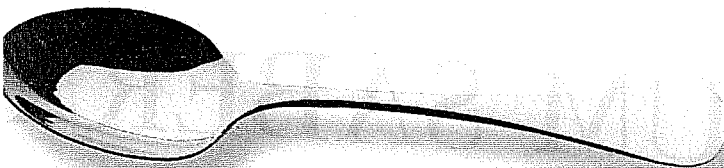
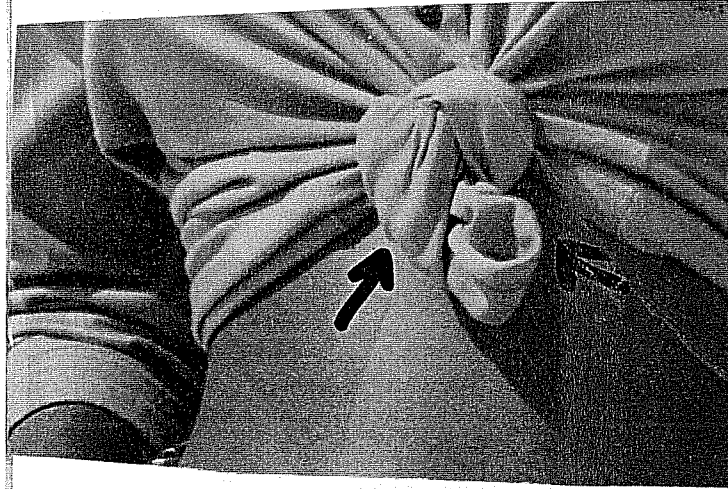
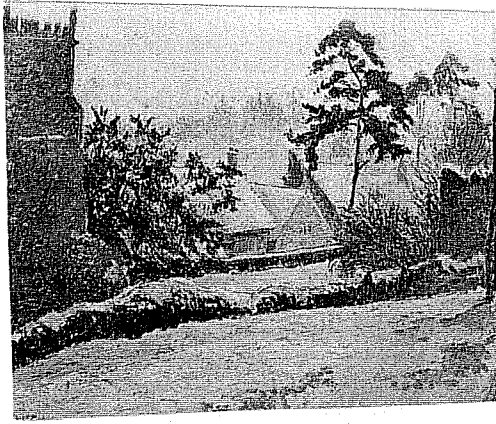


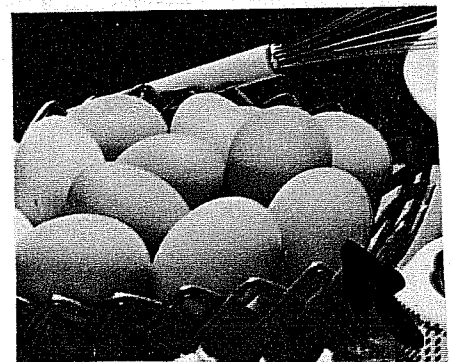
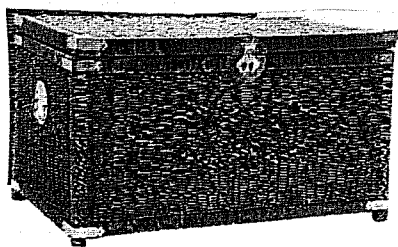
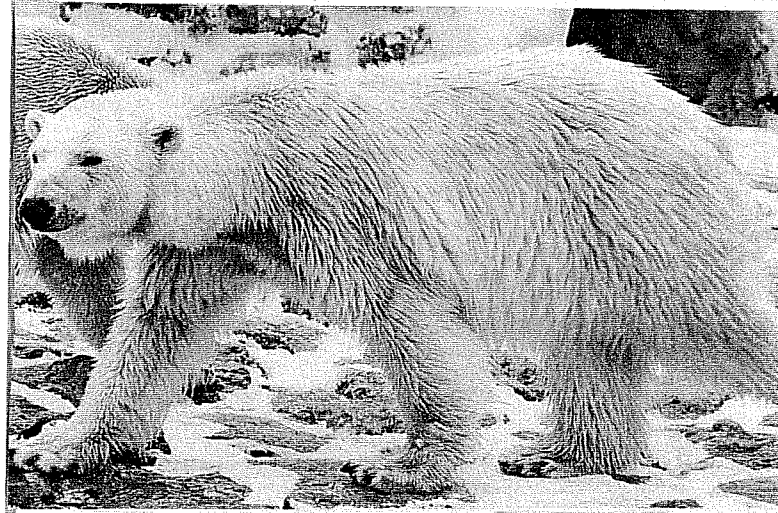
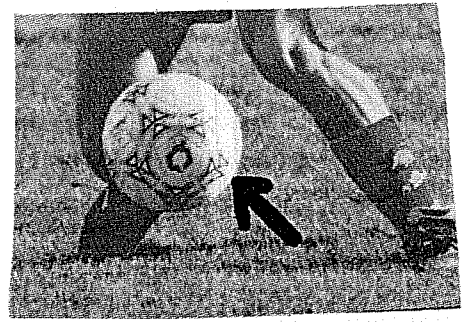


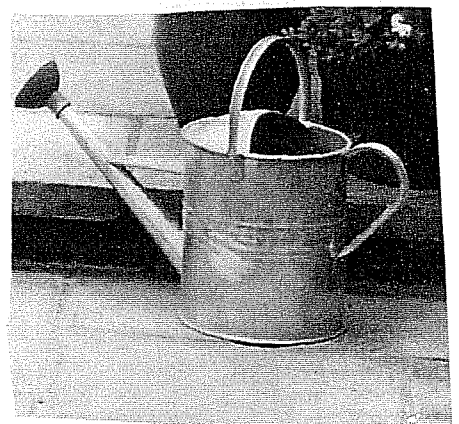
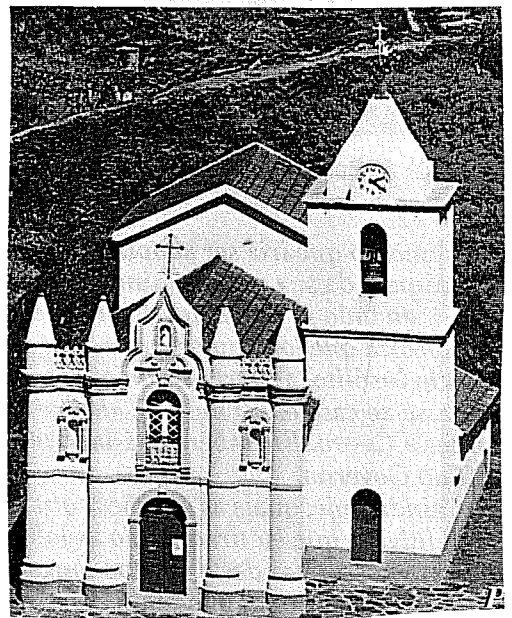
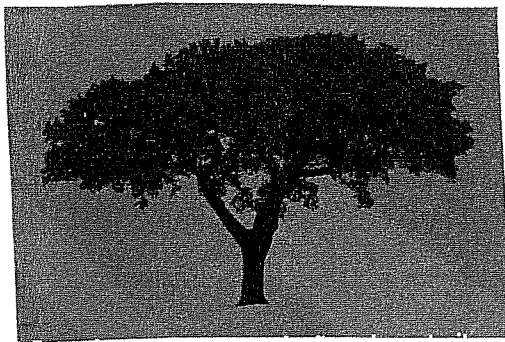
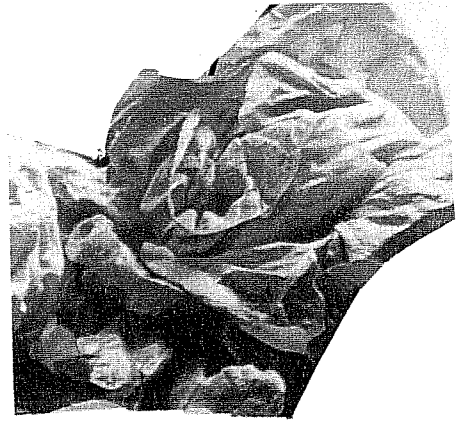
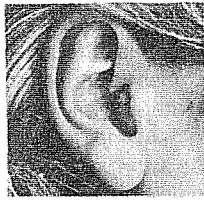


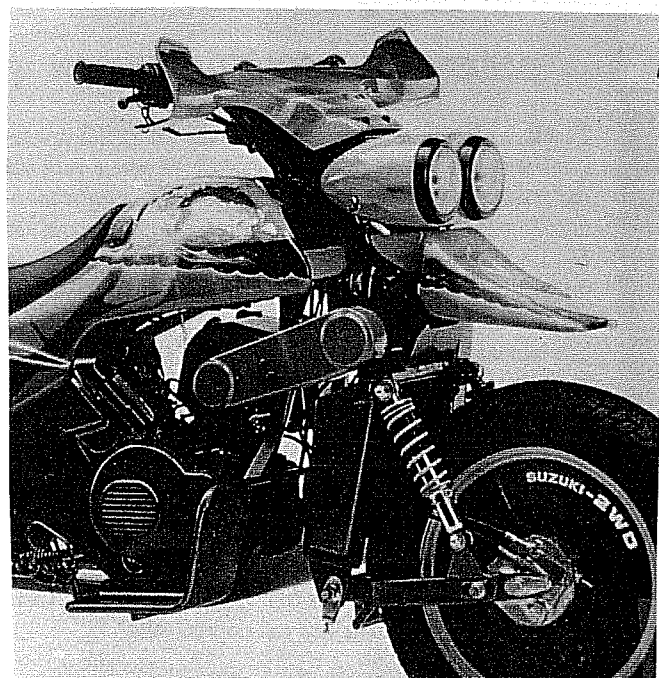
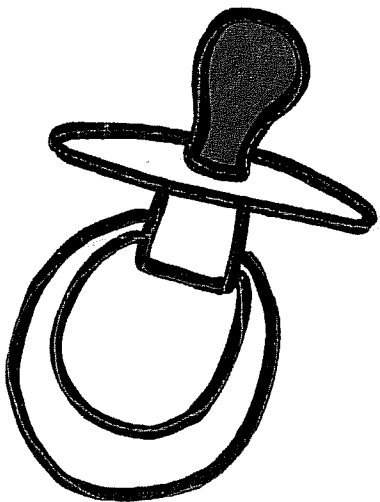
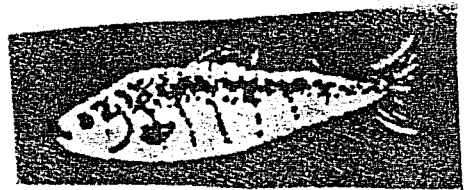
10 DE NOVEMBRO DE 1995

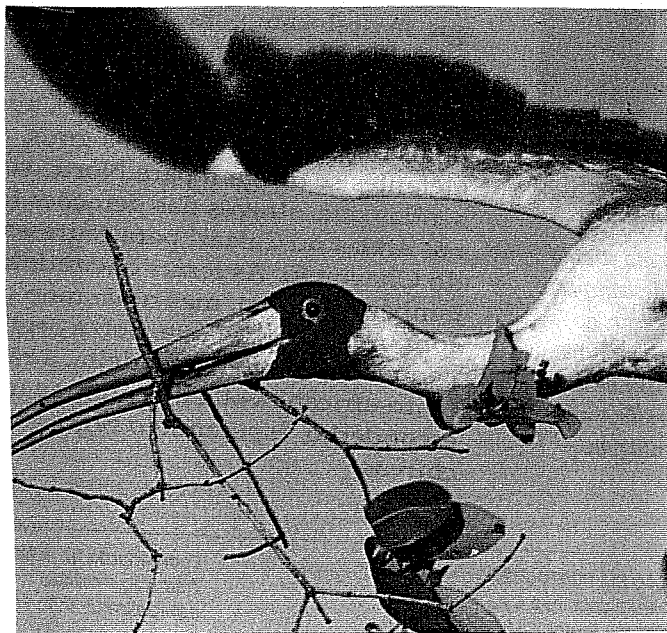
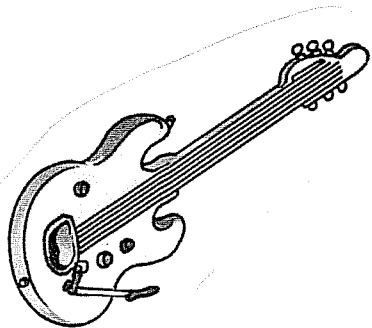
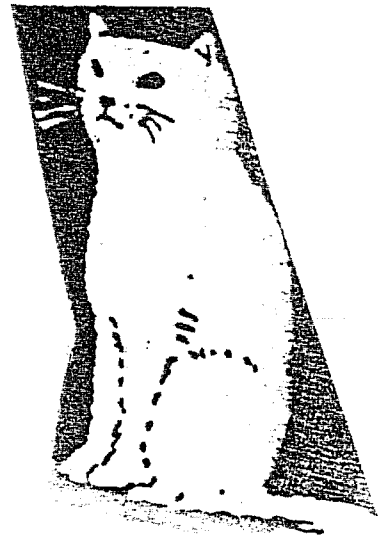
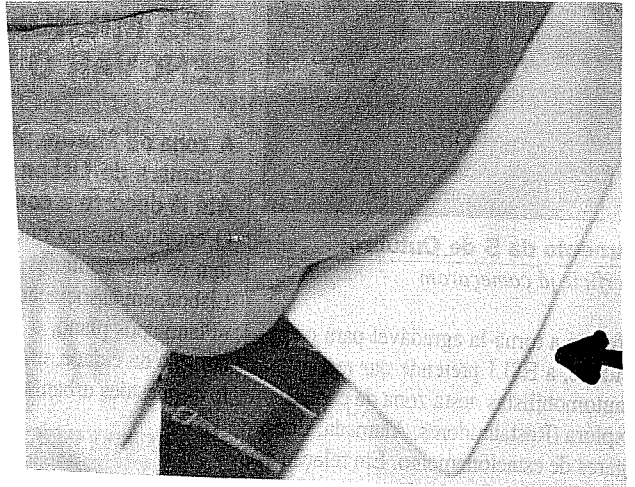
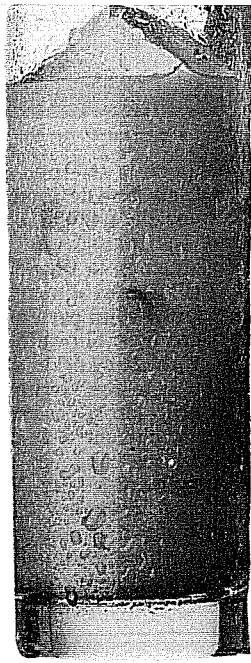


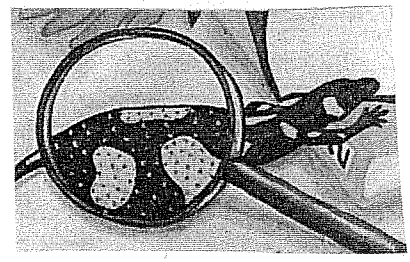
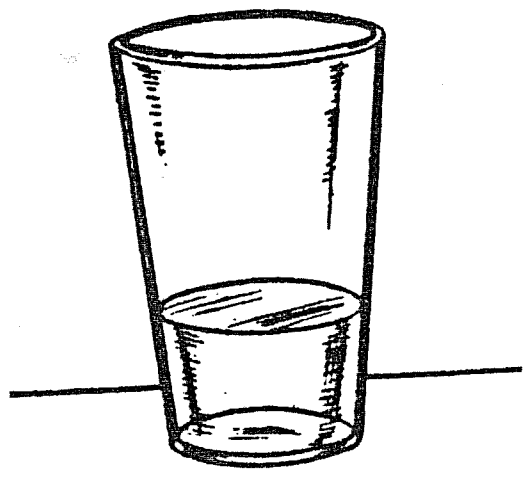
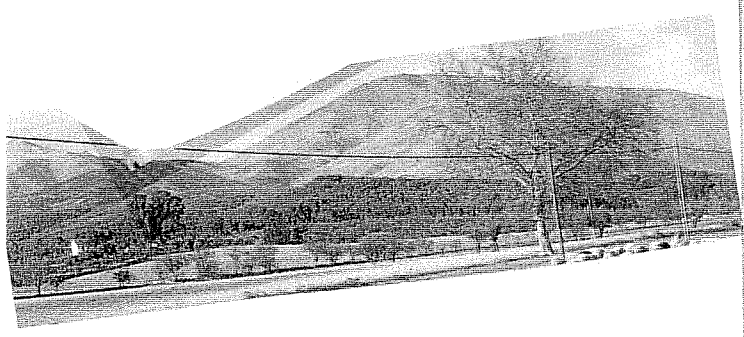
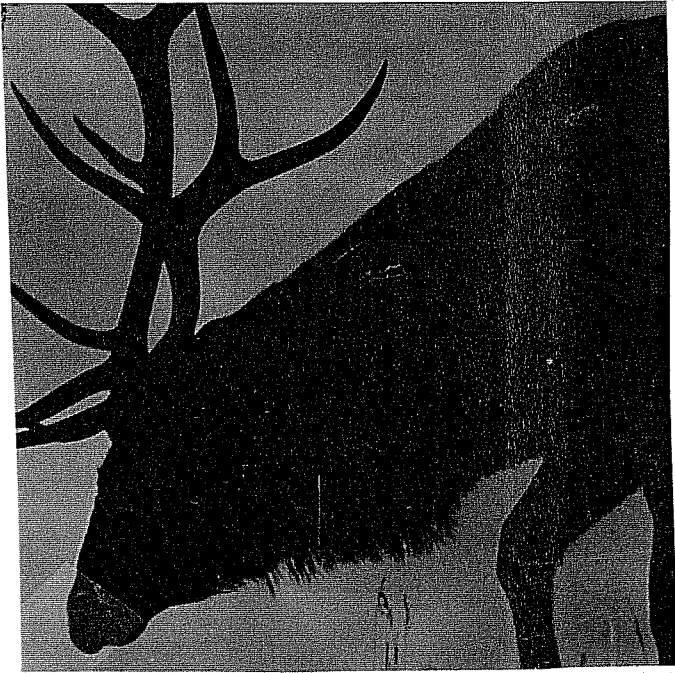
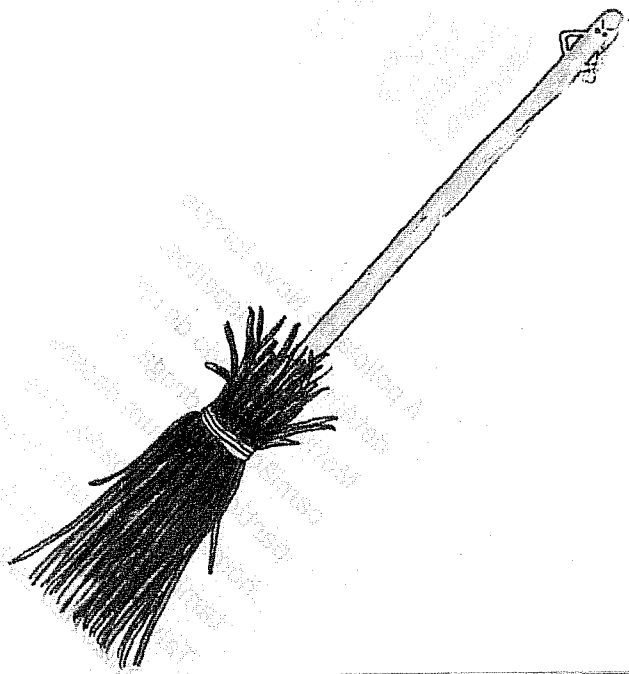


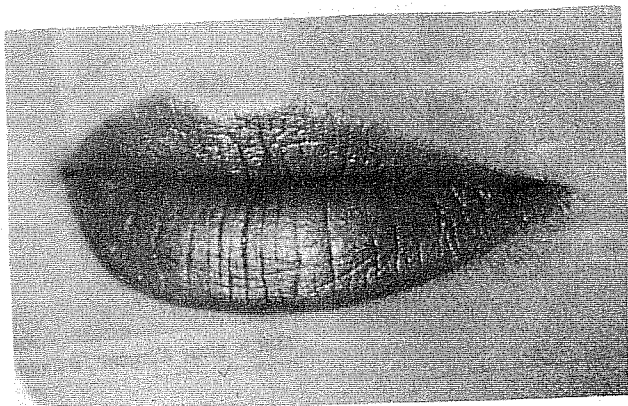
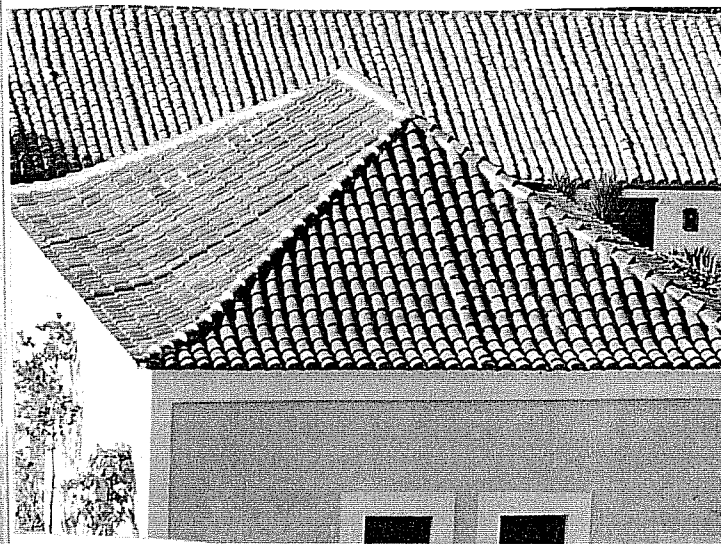
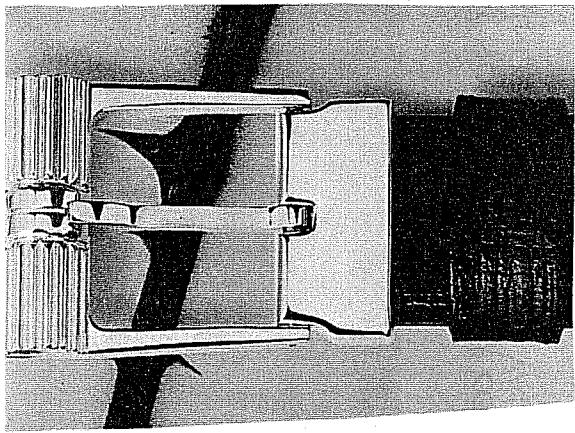


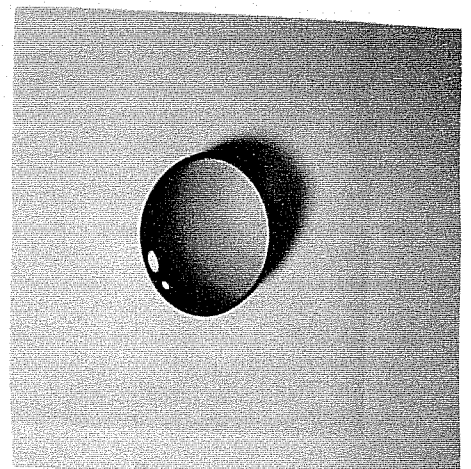
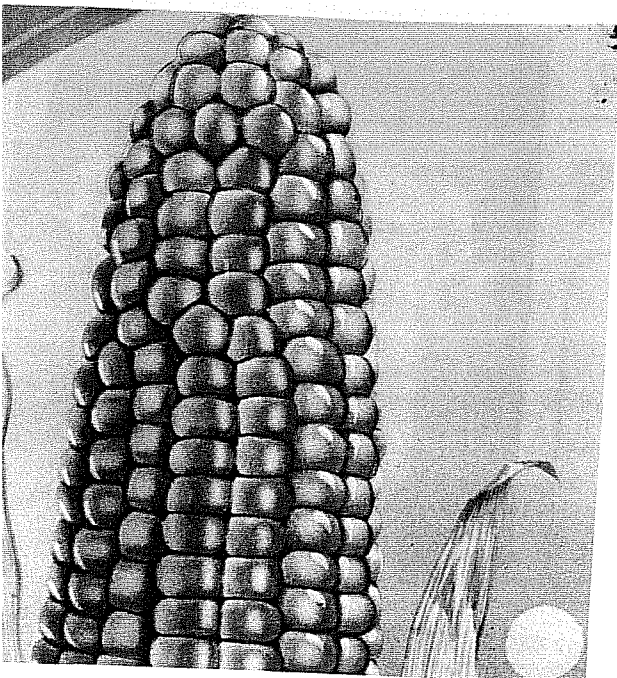
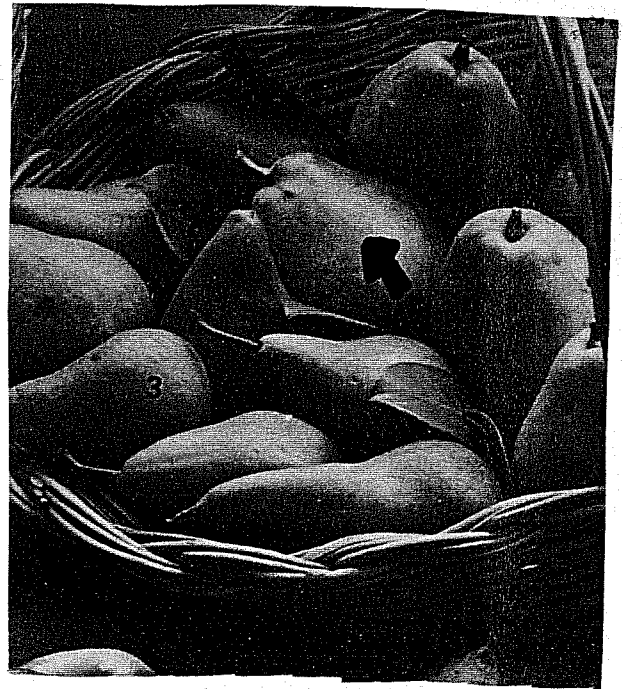
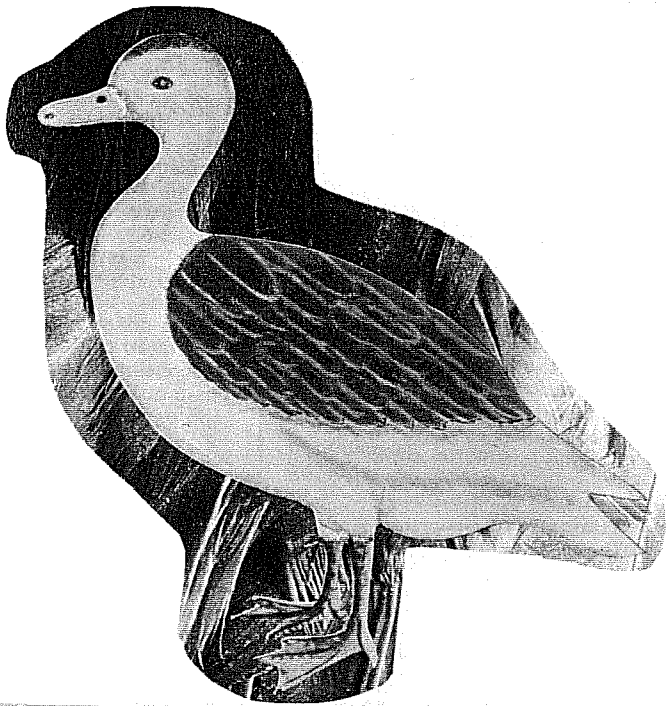
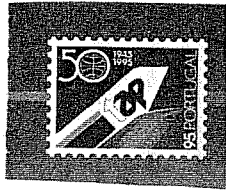


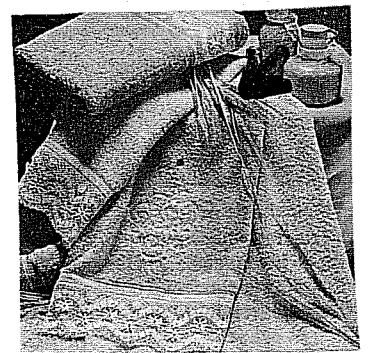
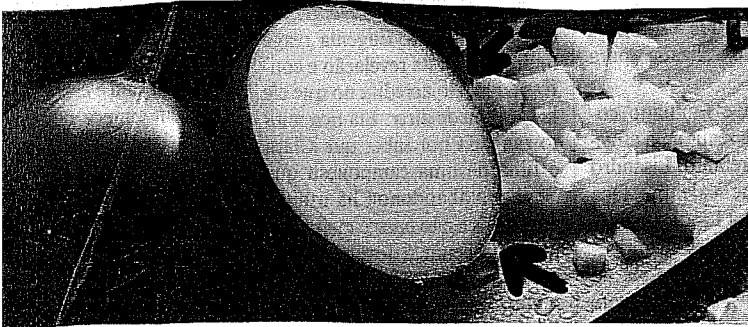
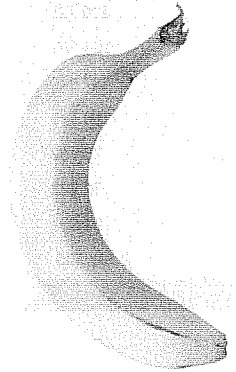
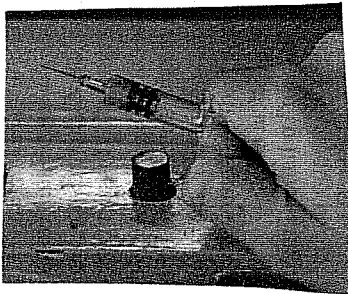
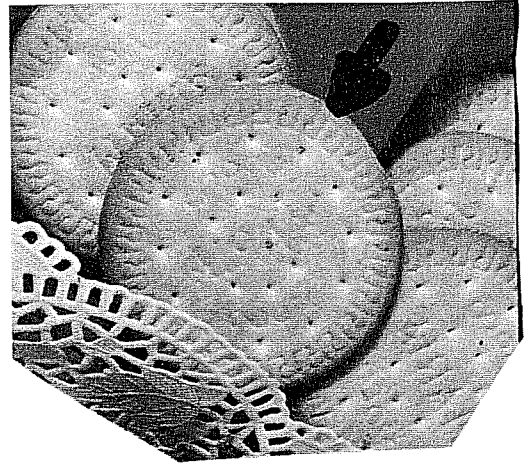
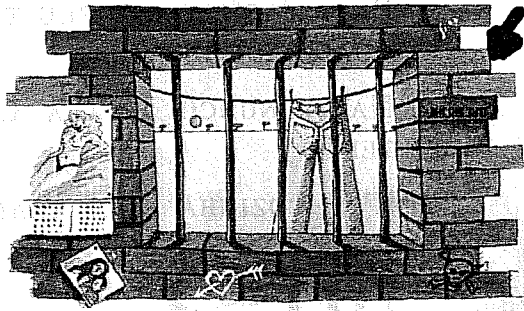


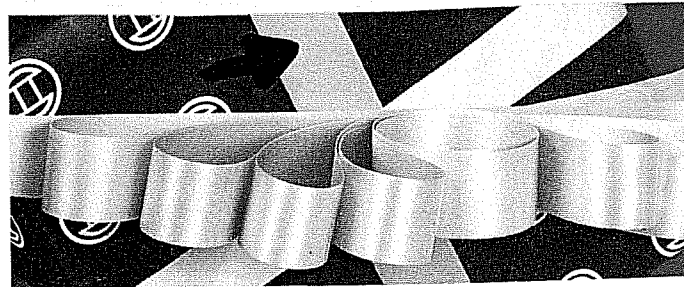
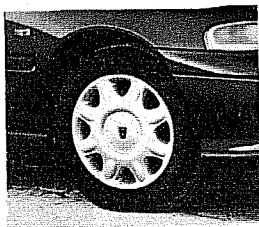
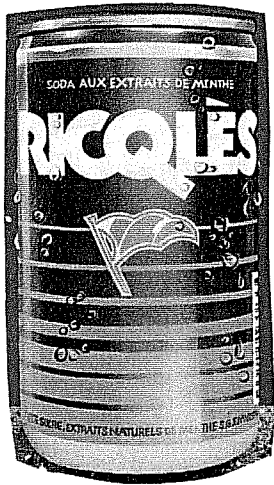
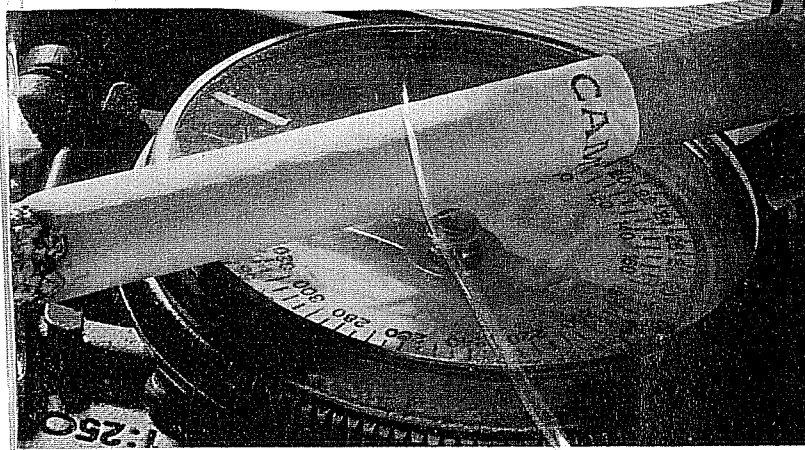


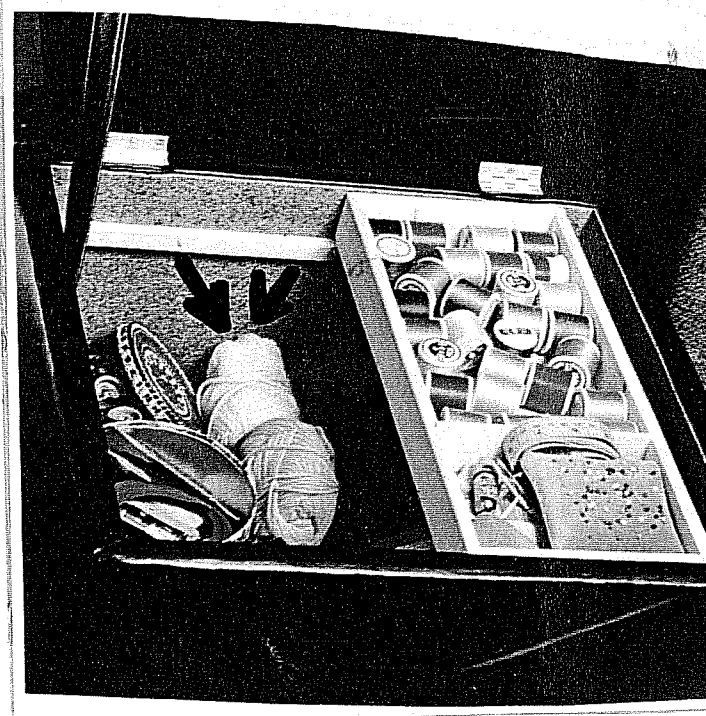
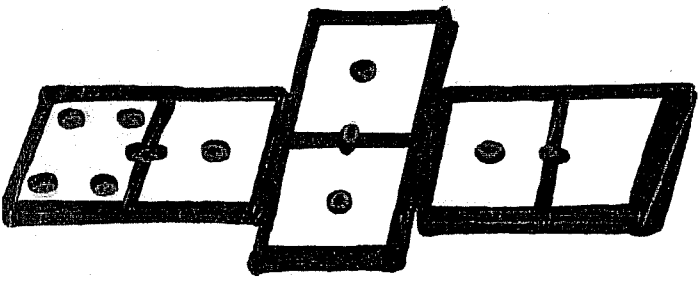
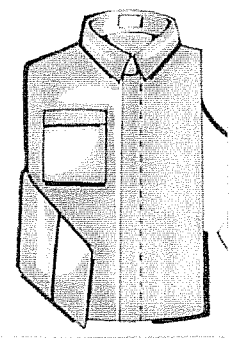
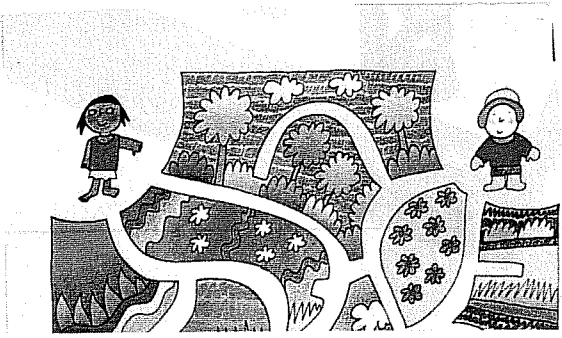


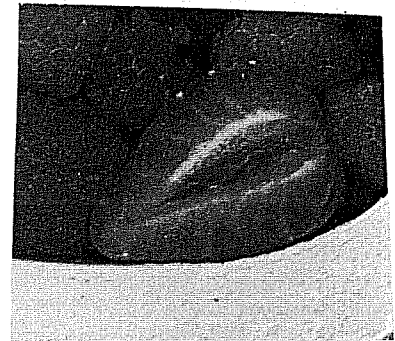
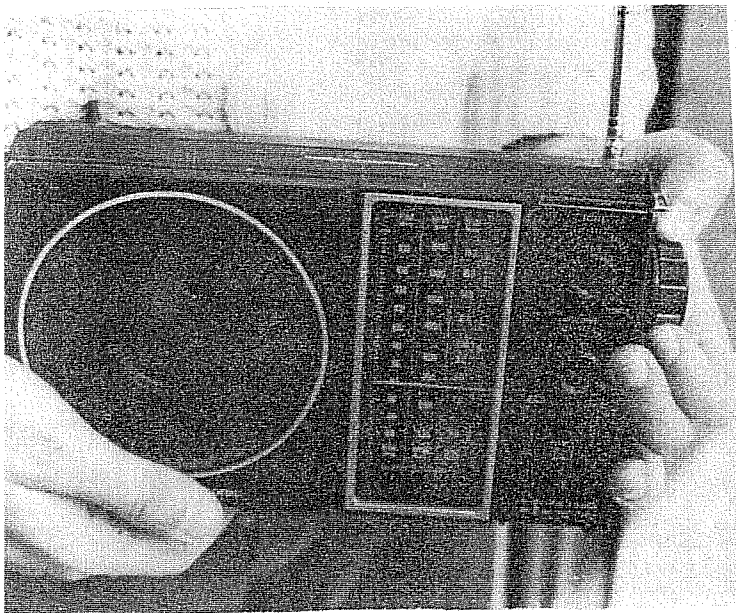
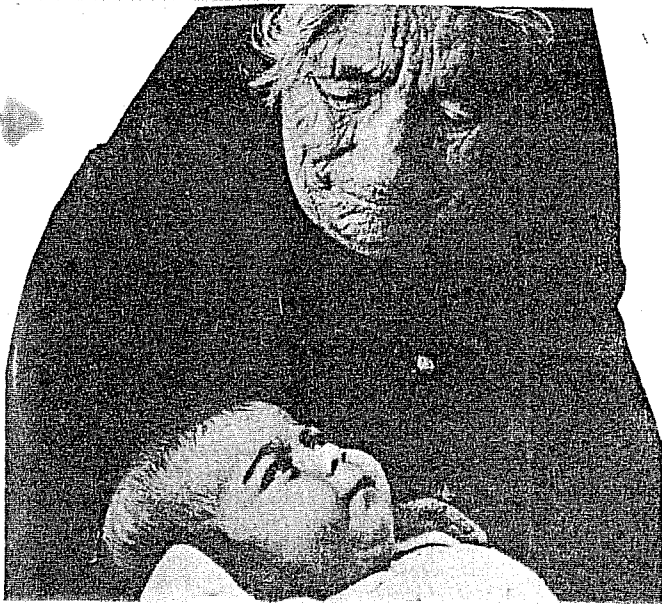
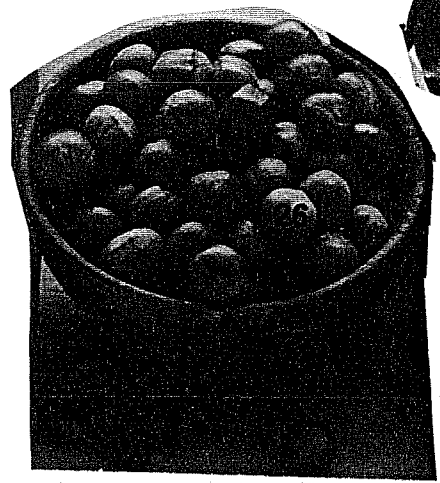


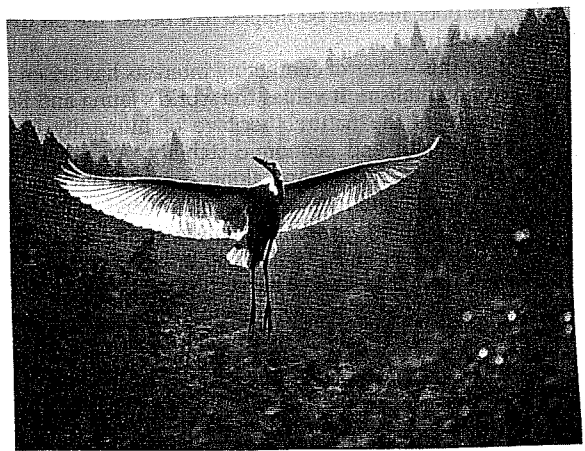
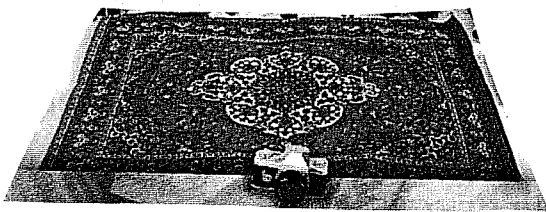
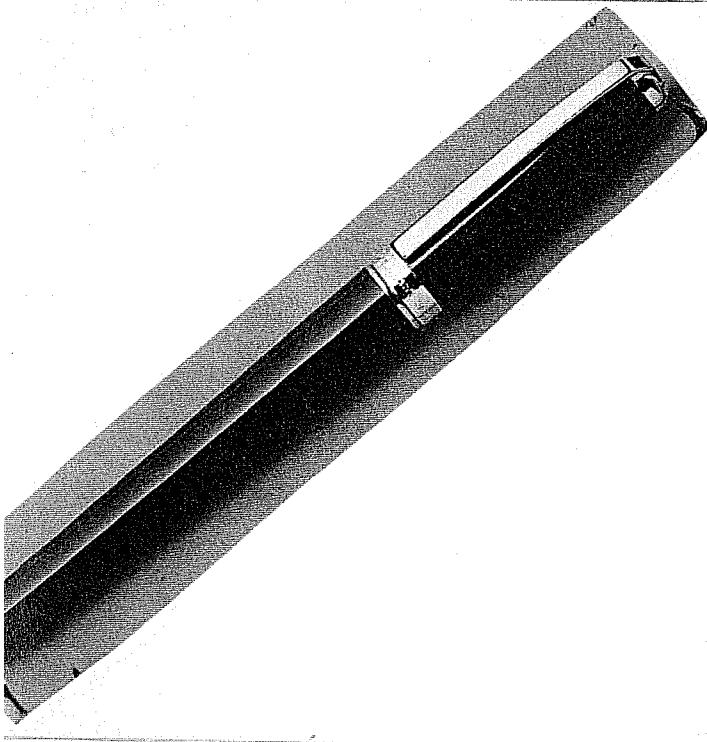
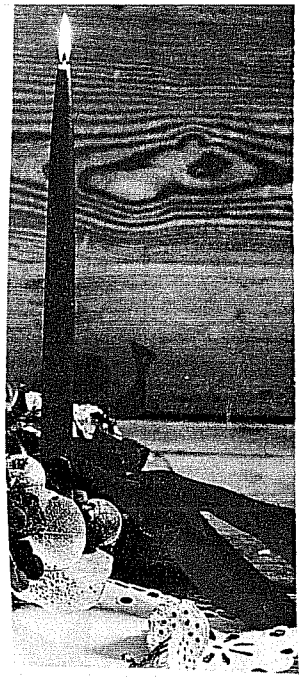


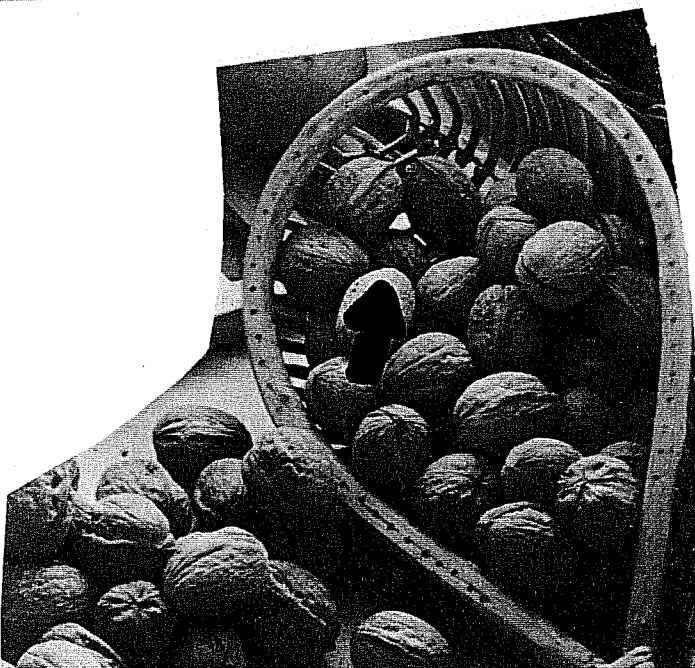
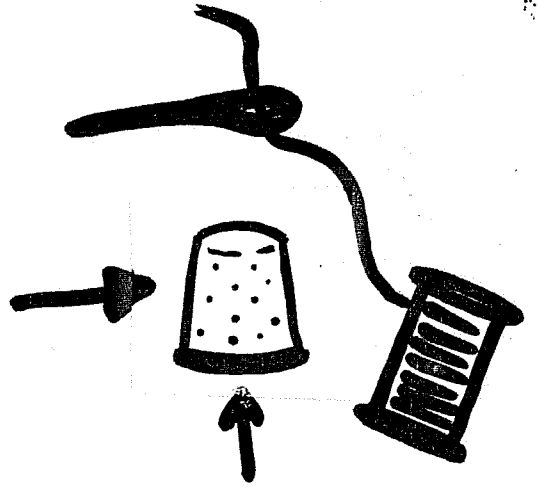
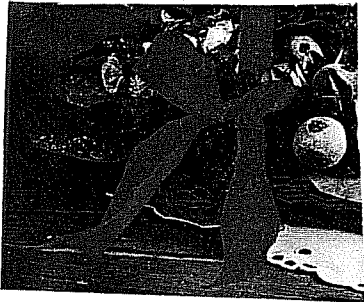
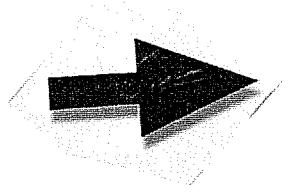
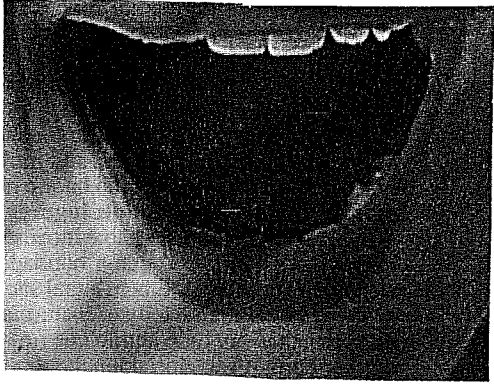


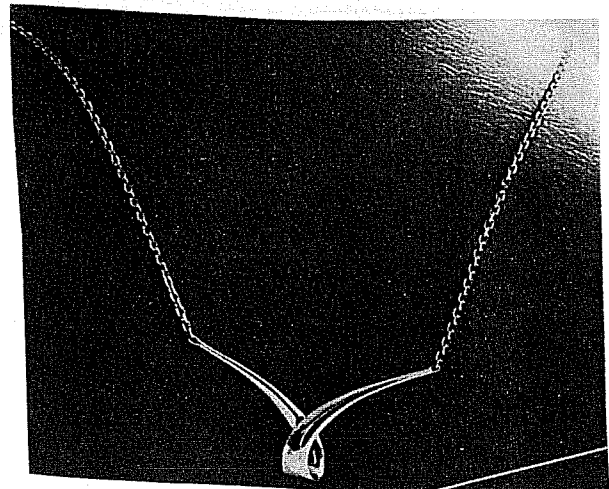
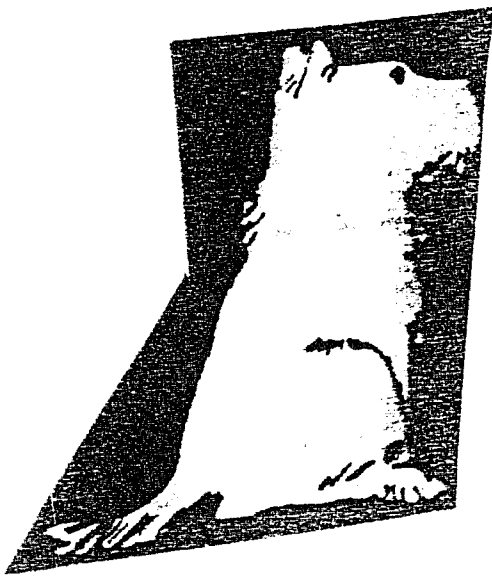
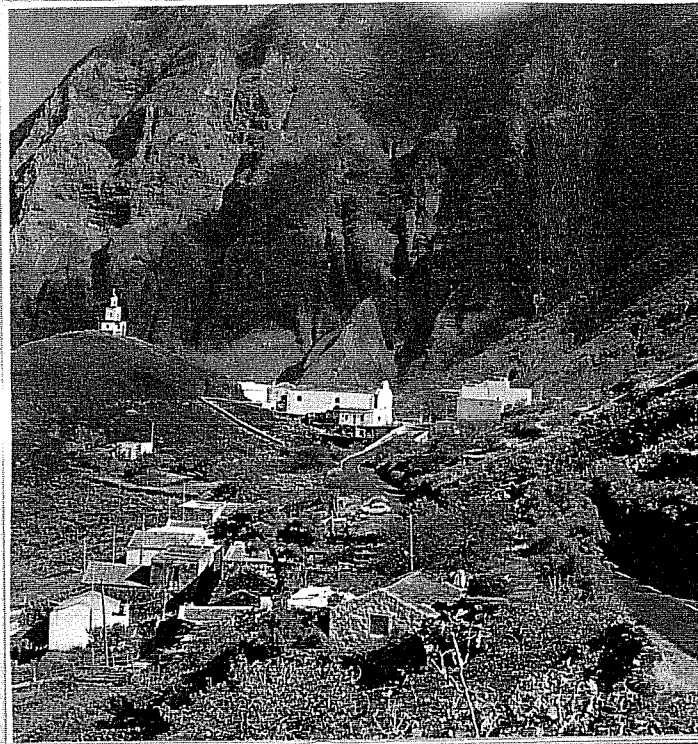
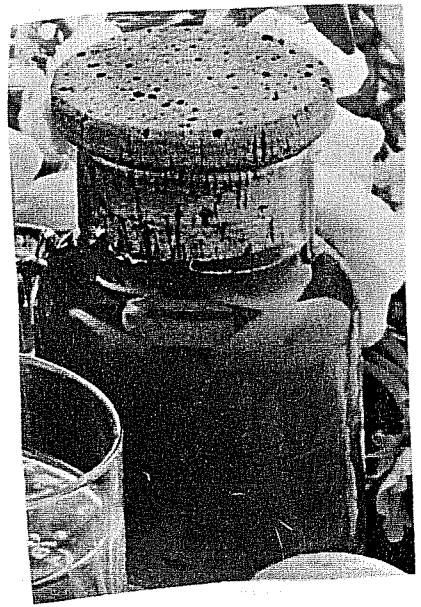
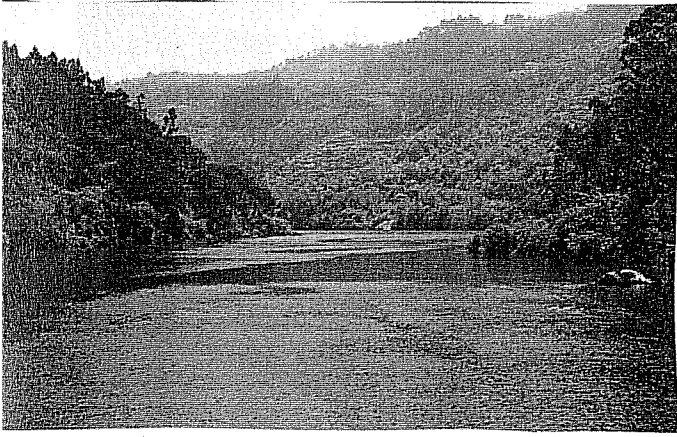


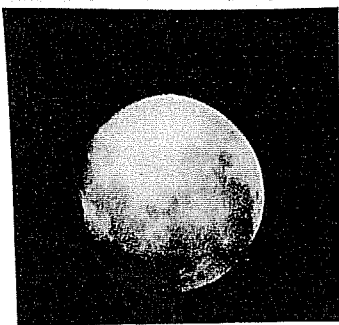
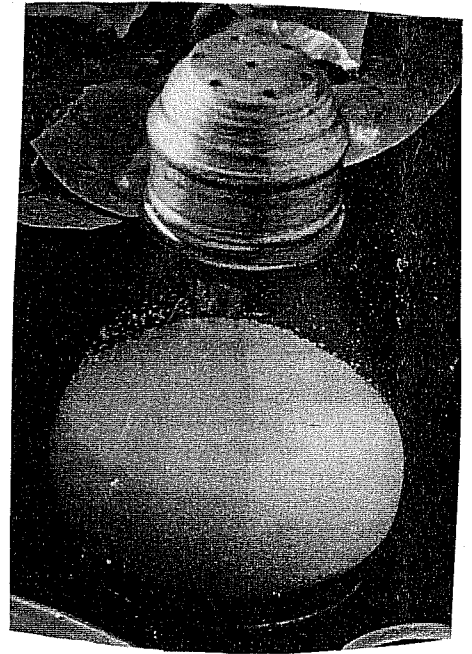
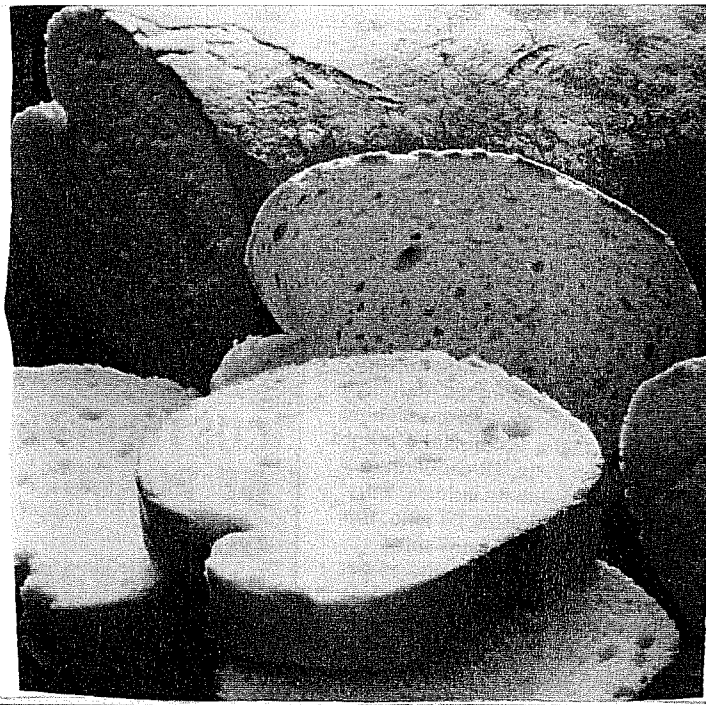
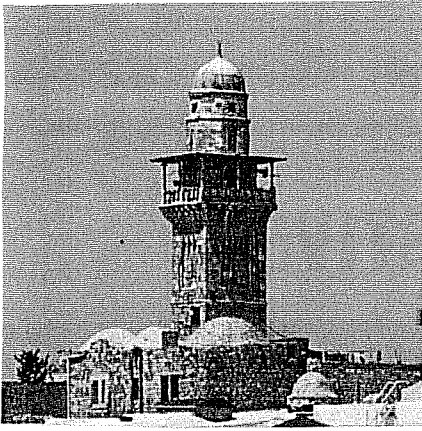


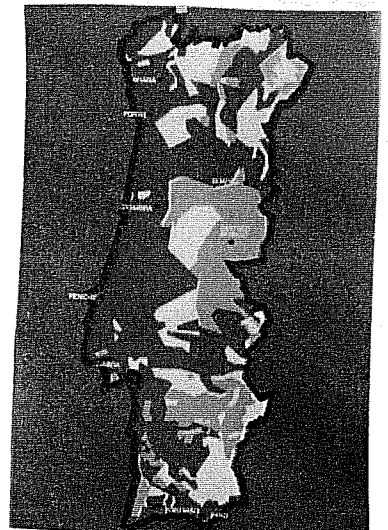
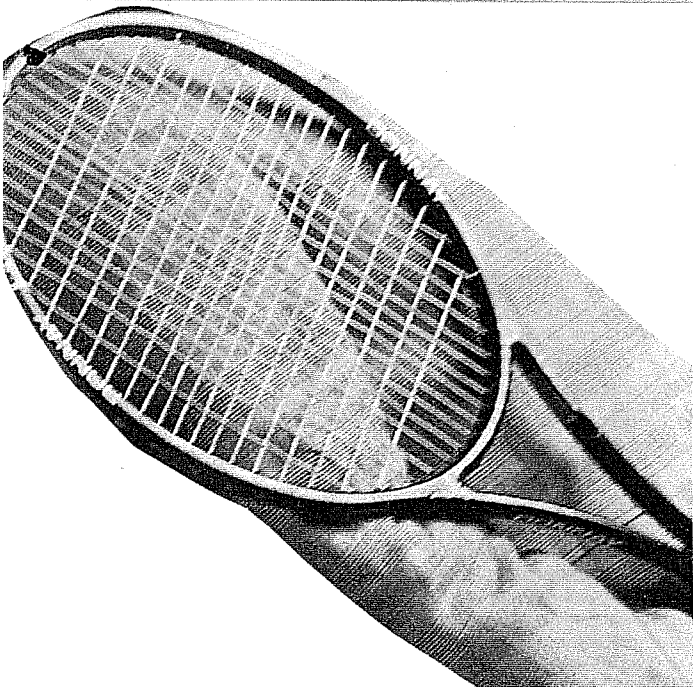
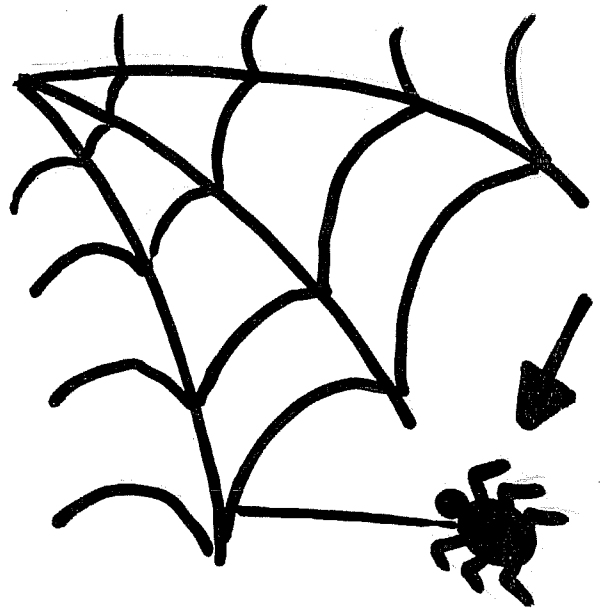
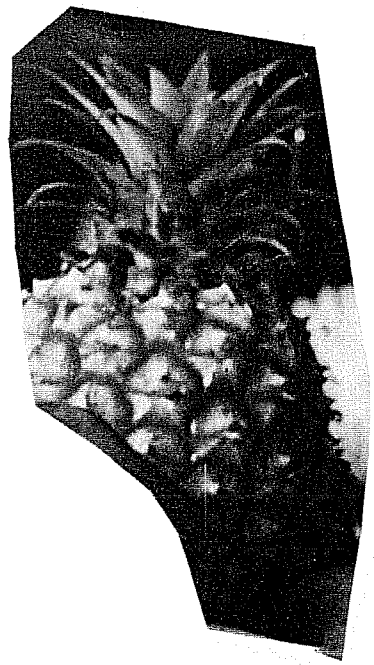
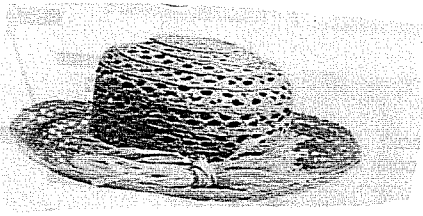


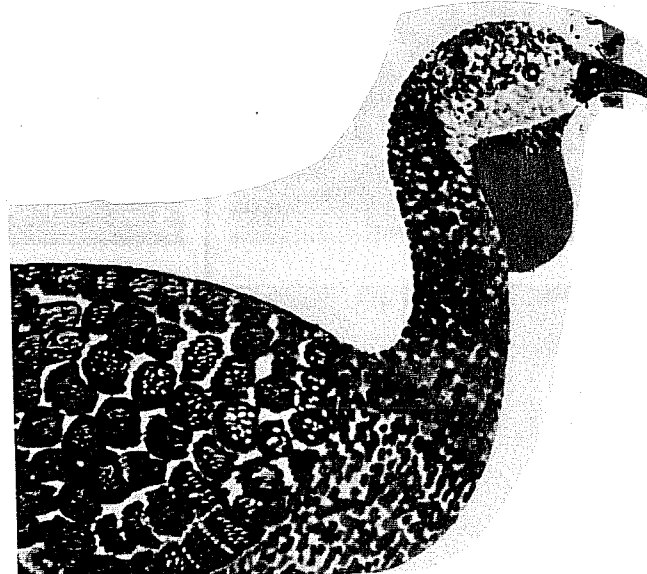
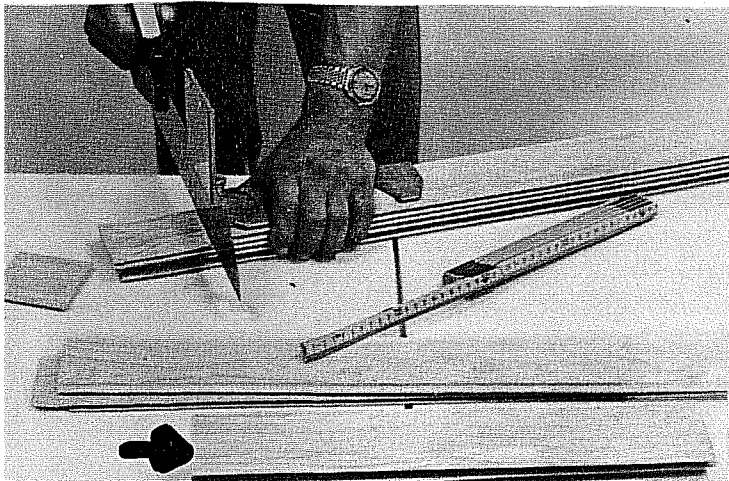
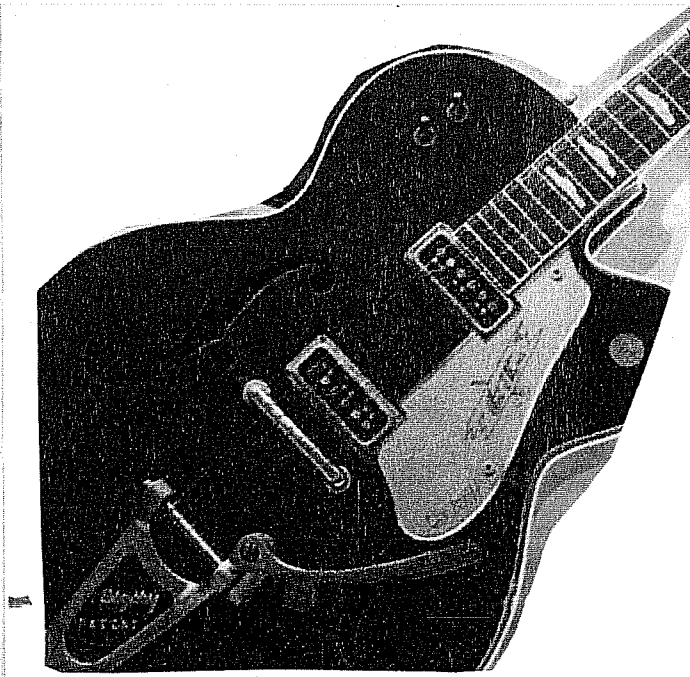


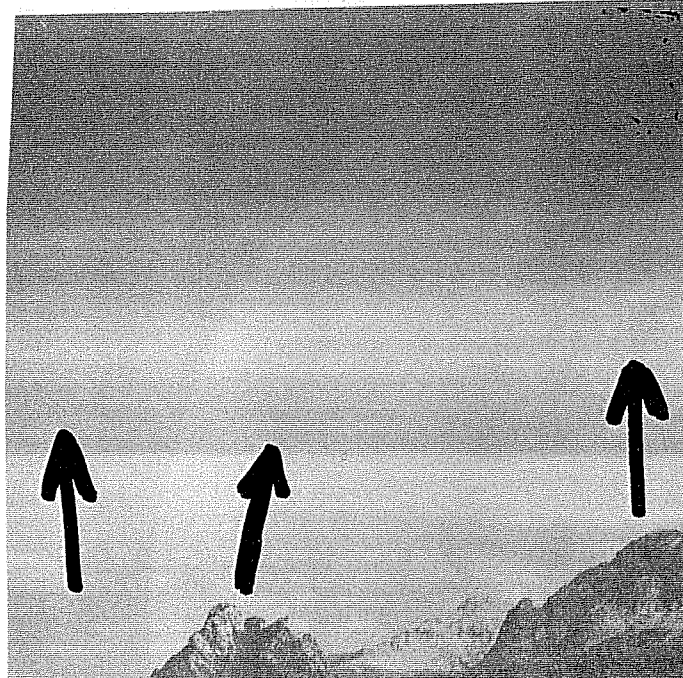
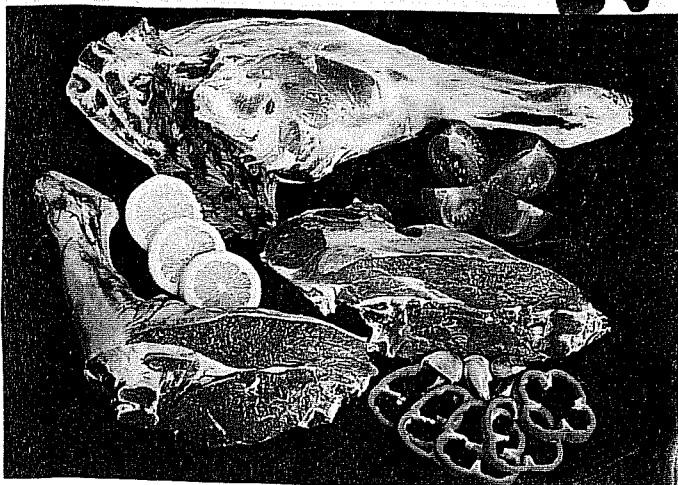
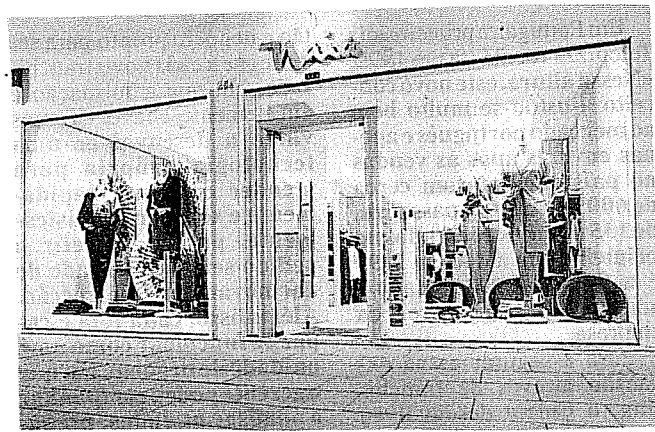
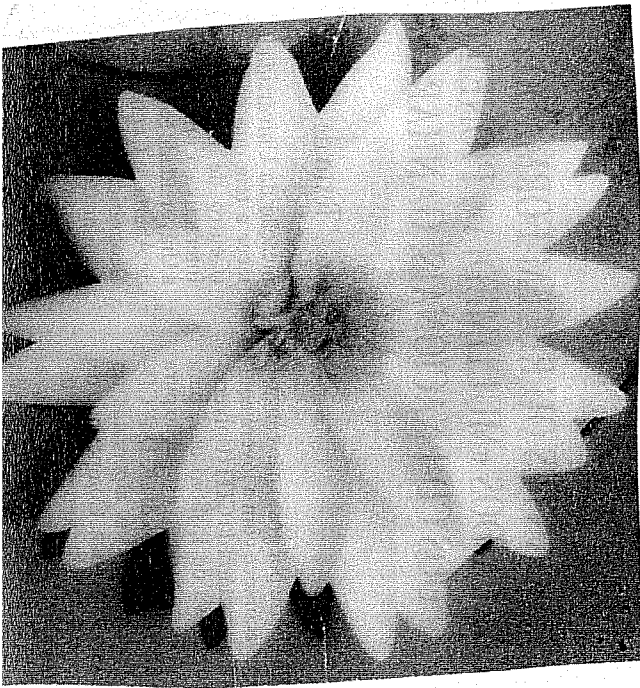
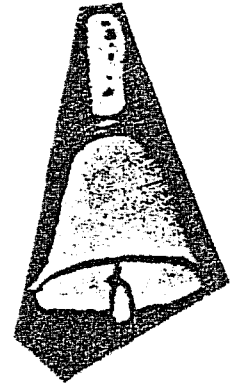


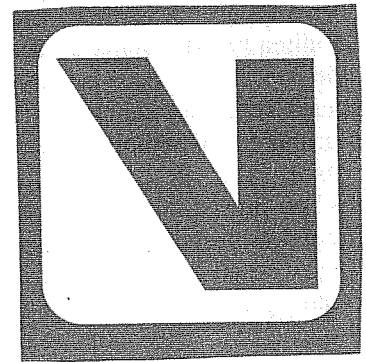
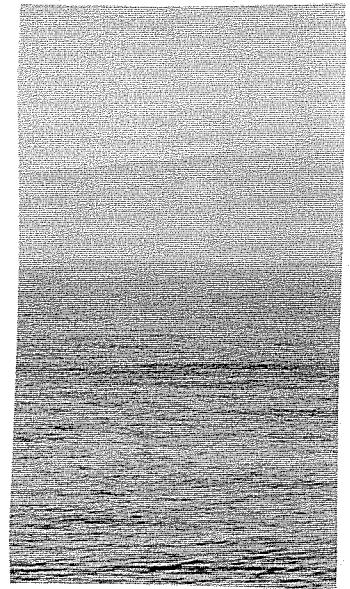
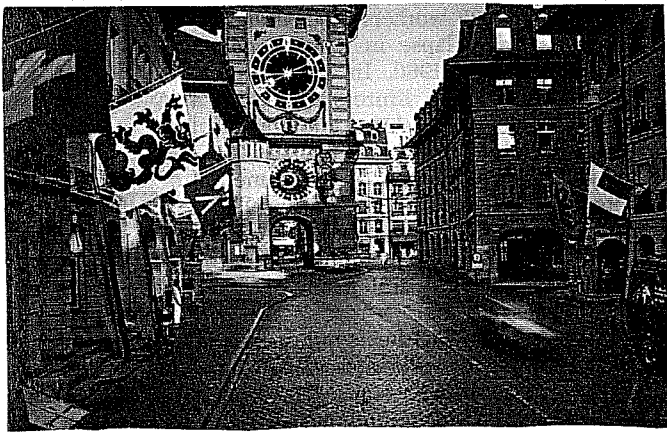
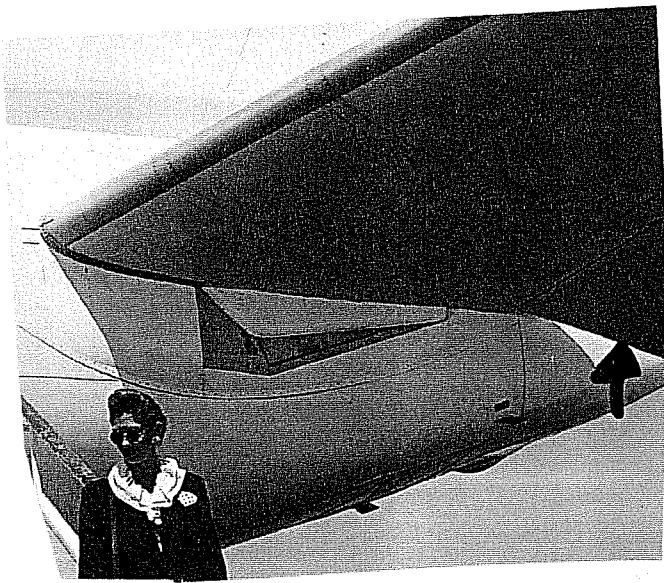


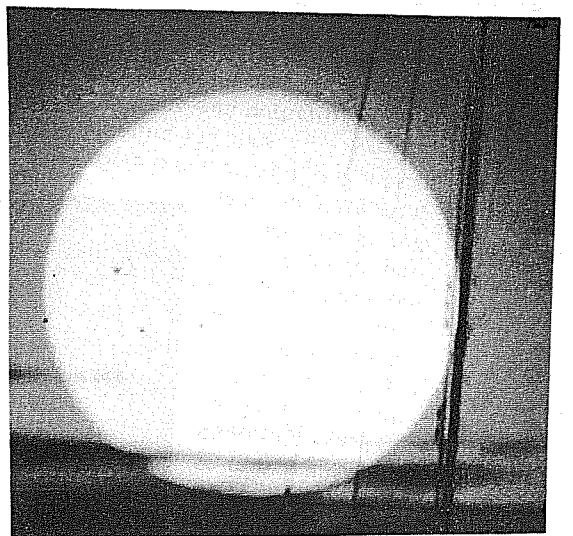
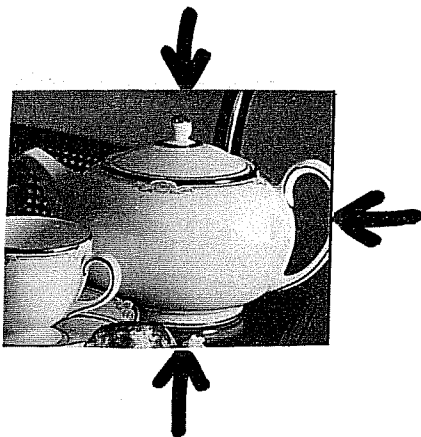
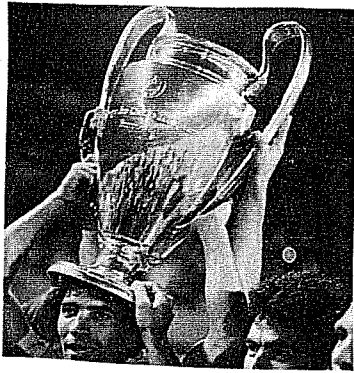
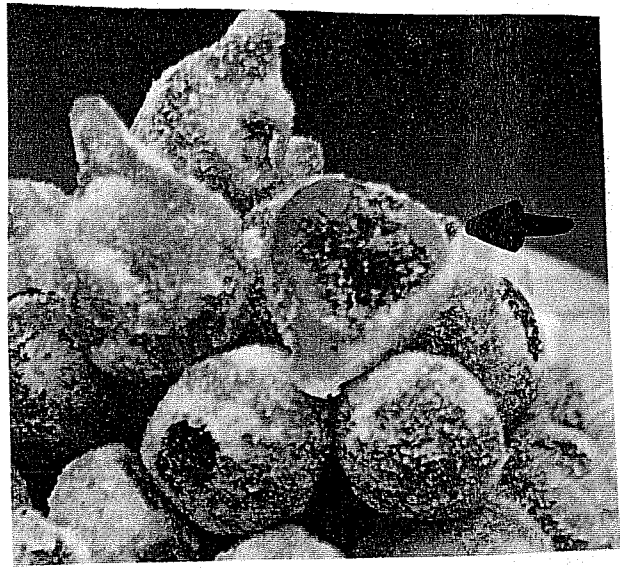


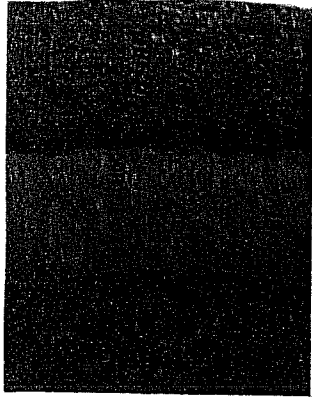




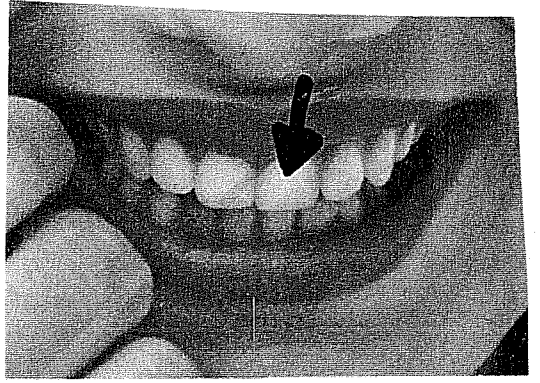








6



ANEXO III

TESTE DE LACUNAS

TEXTO

Era uma vez um menino que ia para a escola no primeiro dia de aulas. Levava os livros numa mochila pendurada aos ombros.

No recreio, um gato de pêlo cinzento lambia-se ao sol e olhou o menino com os seus grandes olhos verdes.

A professora disse ao menino: "Aqui na escola, vais aprender a ler e a escrever."

O menino sentou-se em frente da secretária da professora. Em seguida, ela deu-lhe uma folha de papel e pediu-lhe para fazer um desenho.

Algum tempo depois, a campainha tocou, e, os alunos foram brincar para o recreio.

TESTE DE ELABORAÇÃO DE FRASES A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO DE PALAVRAS

Exemplos: - se tarde faz (3)

- futebol joga João o (5)

- 1 - a branco pintada de casa está (6)
- 2 - Lisboa em chover amanhã irá (5)
- 3 - as jardineiro o flores rega (5)
- 4 - o avião um António olha (5)
- 5 - de comprei caneca uma barro (5)
- 6 - foi bolos o comprar João (5)
- 7 - a cinema com foi ao Ana amiga a (8)
- 8 - demasiado as estão grandes botas (5)
- 9 - o ferver está a leite (5)
- 10 - este andares tem 10 prédio (5)

ANEXO IV

FONEMAS UTILIZADOS E LIDOS NO TESTE DE LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS

/b/ como <u>b</u> anco	/ɲ/ como vinho
/d/ como <u>d</u> ado	/ð/ como corre <u>o</u> ; regar
/p/ como <u>p</u> é	/z/ como casa; <u>z</u> ebra
/f/ como <u>f</u> aca	/j/ como pai
/t/ como <u>t</u> apar	/w/ como água
/v/ como <u>v</u> idro	/ʒ/ como <u>g</u> esto
/u/ " <u>u</u> va	
/i/ " <u>i</u> ta	
/a/ " <u>s</u> ábado; <u>g</u> ata	
/α/ " <u>c</u> ama; <u>f</u> azer	
/k/ " <u>c</u> omo; <u>c</u> asa	
/s/ " <u>s</u> aco; <u>c</u> esto	
/g/ " <u>g</u> ato	
/R/ " <u>r</u> ede; <u>c</u> arro	
/r/ " <u>c</u> aro	
/ẽ/ " <u>a</u> manhã; <u>a</u> ntes	
/õ/ " <u>b</u> om	
/l/ " <u>l</u> ago	
/n/ " <u>n</u> adar	
/ʃ/ " <u>ch</u> ave; <u>x</u> arope	
/ʎ/ " <u>f</u> ilho	

A transcrição fonética foi consultada nos seguintes livros: "Linguística e Ensino de Português" e "Breve Gramática do Português Contemporâneo".

ANEXO V

**QUADRO 1 - TESTE DE LEITURA SILENCIOSA
TEMPO DE LEITURA (MINUTOS / SEGUNDOS)**

Grupo de Maus Leitores	R_{gml}	Grupo de Leitores Normais	R_{gln}
0:10:26	18	0:09:15	16
0:08:40	14	0:06:43	8
0:06:25	6	0:07:10	12
0:10:47	19	0:05:38	5
0:11:49	20	0:07:35	13
0:02:09	1	0:08:42	15
0:06:33	7	0:07:07	10
0:04:55	4	0:03:55	3
0:07:09	11	0:03:38	2
0:09:41	17	0:06:59	9
TOTAL	1:18:34	1:06:42	93
MÉDIA	0:07:51	0:06:40	

Aplicando o teste de Mann-Whitney

HIPÓTESES

$$\begin{cases} H_0: E[gml] \geq E[gln] \\ H_1: E[gml] < E[gln] \end{cases}$$

FÓRMULAS

$$W_1 = \sum_{i=1}^{10} R_{gml} \quad W_1 = 117$$

$$W_2 = \sum_{i=1}^{10} R_{gln} \quad W_2 = 93$$

$$u_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - W_1 \quad u_1 = 62$$

$$u_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - W_2 \quad u_2 = 38$$

ESTATÍSTICA DE TESTE

$$u = \min(u_1, u_2) \Leftrightarrow u = \min(62, 38) \Leftrightarrow u = 38$$

$$9 \leq n_2 = 10 \leq 20 \Rightarrow \text{consultar tabelak} \Rightarrow u_{tab} = 23$$

REGRA DE DECISÃO

Como $38 > 23$, não rejeitar H_0 ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

O tempo de leitura do grupo de maus leitores é superior ao tempo de leitura do grupo de leitores normais.

ESTUDO PARA O QUADRO 3 - COMPREENSÃO DA LEITURA

Grupos Mediana	Maus Leitores	Leitores Normais	TOTAL
$> \tilde{\mu}$	0	7	7
$\leq \tilde{\mu}$	10	3	13
TOTAL	10	10	20

Aplicando o Teste da Mediana

HIPÓTESES

$$\begin{cases} H_0: \tilde{\mu}_{gml} \geq \tilde{\mu}_{gln} \\ H_1: \tilde{\mu}_{gml} < \tilde{\mu}_{gln} \end{cases}$$

Cálculos Auxiliares

$$E_{11} = 3,5 < 5$$

$$E_{12} = 3,5 < 5$$

$$E_{21} = 6,5 > 5$$

$$E_{22} = 6,5 > 5$$

$$20 < N = 24 \leq 40$$

Existe pelo menos uma frequência esperada menor que 5
 \Rightarrow Teste de Fisher

0 0 0 0 0 0 2 2 2 3 3 3 3 4 4 4 4 4 4 4 4,5

$$N = 20 \text{ par } \tilde{\mu} = x_{\frac{n}{2}} + x_{\frac{n}{2}+1} \Leftrightarrow \tilde{\mu} = \frac{x_{10} + x_{11}}{2} \Leftrightarrow \tilde{\mu} = \frac{3+3}{2} \Leftrightarrow \tilde{\mu} = 3$$

FÓRMULAS

$$P = \frac{(A+C)!*(B+D)!*(C+D)!*(A+B)!}{A!*B!*C!*D!*N!} \Leftrightarrow P = \frac{10!*10!*13!*7!}{0!*7!*10!*3!*20!} \Leftrightarrow P = 0,001547988$$

$$\alpha = 0.05$$

REGRA DE DECISAO

Como $0.001547988 < 0.05$ rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%
 Aceitar a hipótese H_1 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

O número de respostas certas, é menor no grupo de maus leitores, do que no grupo de leitores normais.

ESTUDO PARA O QUADRO 4 - ATRIBUIÇÃO DE UM TÍTULO AO TEXTO LIDO

Grupo Itens	Maus Leitores	Leitores Normais	TOTAL
Atribuiu	5	10	15
Não atribuiu	5	0	5
TOTAL	10	10	20

Aplicando o teste de Fisher

HIPÓTESES

P_{gml} - Probabilidade de um indivíduo do grupo de maus leitores atribuir o título ao texto

P_{gln} - Probabilidade de um indivíduo do grupo de leitores normais atribuir o título ao texto

$$\begin{cases} H_0: P_{gml} \geq P_{gln} \\ H_1: P_{gml} < P_{gln} \end{cases}$$

Cálculos Auxiliares

$$E_{11} = 7,5 > 5$$

$$E_{12} = 7,5 > 5 \quad \begin{array}{l} 20 < N = 24 \leq 40 \\ \text{Existe pelo menos uma frequência esperada menor que 5} \\ \Rightarrow \text{Teste de Fisher} \end{array}$$

$$E_{21} = 2,5 < 5$$

$$E_{22} = 2,5 < 5$$

FÓRMULAS

$$P = \frac{(A+C)!*(B+D)!*(C+D)!*(A+B)!}{A!*B!*C!*D!*N!} \Leftrightarrow P = \frac{10!*10!*5!*5!}{5!*5!*10!*0!*20!} \Leftrightarrow P = 0,01625387$$

$$P_{gml} = \frac{5}{10}$$

$$P_{gln} = \frac{10}{10}$$

$$\alpha = 0.05$$

REGRA DE DECISÃO

Como $0.01625387 < 0.05$ rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

Aceitar a hipótese H_1 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

A probabilidade de um indivíduo do grupo de maus leitores atribuir um título significativo ao texto, é menor que a de um indivíduo do grupo de leitores normais.

**QUADRO 5 - DESENVOLVIMENTO METAFONOLÓGICO - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
1 - CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL**

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES ITEMS

Items certos Grupo	11	12	13	14	TOTAL	\bar{R}_i
Maus Leitores	2	0	3	5	10	5,5
Leitores Normais	0	1	2	7	10	15,5
TOTAL	2	1	5	12	20	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left(\sum_{j=1}^4 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right) \quad H = 3,36E+00$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i \bar{r}_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right] \quad S^2 = 2,63E+01$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i \quad r_1 = 1,10E+01 \quad r_2 = 1,55E+01$$

$$r_3 = 4,75E+01 \quad r_4 = 1,36E+02$$

$$\chi_{tab}^2 = \chi_{k-1, 1-\alpha}^2 = \chi_{4-1, 1-0,05}^2 = \chi_{3, 0,95}^2 = 7.81$$

REGRA DE DECISÃO

Como $3.36 < 7.81$ não rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

Não há diferenças significativas para o grupo de maus leitores e de leitores normais, relativamente à classificação da sílaba inicial.

QUADRO 6 - DESENVOLV. METAFONOLÓGICO - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA - CLASSIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL
 2 - CLASSIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES ITEMS

Item	9	10	11	12	13	14	TOTAL	\bar{R}_j
Maus Leitores	0	2	2	3	1	2	10	5,5
Leitores Normais	1	0	0	1	2	6	10	15,5
TOTAL	1	2	2	4	3	8	20	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left[\sum_{j=1}^6 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$H = 7,92E+00$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i r_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$S^2 = 2,63E+01$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i$$

$$r_1 = 1,55E+01$$

$$r_2 = 1,10E+01$$

$$r_3 = 1,10E+01$$

$$r_4 = 3,20E+01$$

$$r_5 = 3,65E+01$$

$$r_6 = 1,04E+02$$

$$\chi_{obs}^2 = \chi_{k-1,1-\alpha}^2 = \chi_{6-1,1-0,05}^2 = \chi_{5,0,95}^2 = 11,1$$

REGRA DE DECISÃO

Como $7,92 < 11,1$ não rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

Não há diferenças significativas para o grupo de maus leitores e de leitores normais, relativamente a classificação do idioma inicial.

**QUADRO 7 - DESENVOLVIMENTO METAFONOLÓGICO - DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
3 - SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL**

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES ITEMS

Item	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9	10 e 11	12	13	14	TOTAL	\bar{R}_i
Maus Leitores	1	1	2	3	3	10	5,5
Leitores Normais	0	0	1	0	9	10	15,5
TOTAL	1	1	3	3	12	20	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes itens.

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes itens.

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left[\sum_{j=1}^7 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$H = 6,77E+00$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i r_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$S^2 = 2,63E+01$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i$$

$$r_1 = 5,50E+00$$

$$r_2 = 5,50E+00$$

$$r_3 = 1,56E+02$$

$$r_3 = 2,65E+01$$

$$r_4 = 1,65E+01$$

$$\chi_{lab}^2 = \chi_{k-1,1-\alpha}^2 = \chi_{7-1,1-0,05}^2 = \chi_{6,0,95}^2 = 12,6$$

REGRA DE DECISÃO

Como $6,77 < 12,6$ não rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

Não há diferenças significativas para o grupo de males leiores e de fatores normais, relativamente à supressão da sílaba inicial.

QUADRO 8 - DESENVOLV. METAFONOLÓGICO - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
4 - SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL
COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES ITEMS

Items certos Grupo	6,7e 8	9	10	11	12	TOTAL	\bar{R}_i
Maus Leitores	1	1	1	0	7	10	5,5
Leitores Normais	0	0	0	2	8	10	15,5
TOTAL	1	1	1	2	15	20	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left(\sum_{j=1}^5 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right) \quad H = 4,81E+00$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i \bar{r}_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right] \quad S^2 = 2,63E+01$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i \quad r_1 = 5,50E+00 \quad r_2 = 5,50E+00 \quad r_3 = 1,63E+02$$

$$r_3 = 5,50E+00 \quad r_4 = 3,10E+01$$

$$\chi_{tab}^2 = \chi_{k-1; 1-\alpha}^2 = \chi_{5-1; 1-0.05}^2 = \chi_{4; 0.95}^2 = 9.49$$

REGRA DE DECISÃO

Como $4.81 < 9.49$ não rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

Não há diferenças significativas para o grupo de maus leitores e de leitores normais, relativamente à supressão do fonema inicial.

**QUADRO 9 - DESENVOLV. METAFONOLÓGICO - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
5 - ANÁLISE SILÁBICA**

O_{gml}	O_{gln}	TOTAL	E_{gml}	E_{gln}	$(O_{gml} - E_{gml})^2 / E_{gml}$	$(O_{gln} - E_{gln})^2 / E_{gln}$
14	14	28	13,9	14,1	0,000740506	0,000729851
14	14	28	13,9	14,1	0,000740506	0,000729851
14	14	28	13,9	14,1	0,000740506	0,000729851
13	14	27	13,4	13,6	0,012068479	0,011894832
14	14	28	13,9	14,1	0,000740506	0,000729851
14	13	27	13,4	13,6	0,026667019	0,026283321
14	14	28	13,9	14,1	0,000740506	0,000729851
14	14	28	13,9	14,1	0,000740506	0,000729851
13	14	27	13,4	13,6	0,012068479	0,011894832
13	14	27	13,4	13,6	0,012068479	0,011894832
TOTAL	137	139	137	139	0,067315491	0,066346922

Verifica as condições de aplicabilidade do teste Qui-Quadrado

HIPÓTESES:

H_0 : Não há diferenças significativas entre os dois grupos, quanto à análise silábica.

H_1 : Há diferenças significativas entre os dois grupos, quanto à análise silábica.

$$\chi^2_{cal} = 0,13366$$

$$\chi^2_{tab} = \chi^2_{(10-1);(2-1);(1-0.05)} = \chi^2_{9;1;0.95} = 16.9$$

REGRA DE DECISÃO

Como $0.13366 < 16.9$, não rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO:

Não há diferenças entre o grupo de maus leitores e o grupo de leitores normais, relativamente à análise silábica.

QUADRO 10 - DESENVOLVIMENTO METAFONOLÓGICO - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: 6 - ANÁLISE SEGMENTAL

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES ITEMS

Item	0,1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11	12	13	14	TOTAL	\bar{R}_i
Maus Leitores	1	1	1	1	2	0	0	3	1	10	5,5
Leitores Normais	1	0	3	0	2	2	1	1	0	10	15,5
TOTAL	2	1	4	1	4	2	1	4	1	20	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left[\sum_{j=1}^9 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$H = 6,45E+00$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i r_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$S^2 = 2,63E+01$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i$$

- | | | |
|------------------|------------------|------------------|
| $r_1 = 2,10E+01$ | $r_2 = 5,50E+00$ | $r_3 = 5,50E+00$ |
| $r_4 = 5,20E+01$ | $r_5 = 5,50E+00$ | $r_6 = 4,20E+01$ |
| $r_7 = 3,10E+01$ | $r_8 = 1,55E+01$ | $r_9 = 3,20E+01$ |

$$\chi_{\text{obs}}^2 = \chi_{k-1,1-\alpha}^2 = \chi_{9-1,1-0,05}^2 = \chi_{8,0,95}^2 = 15,5$$

REGRA DE DECISÃO

Como $6,45 < 15,5$ não rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

Não há diferenças significativas para o grupo de maus leitores e de leitores normais, relativamente à análise segmental.

**QUADRO 12 - DESENVOLVIMENTO METASINTÁTICO E METASEMÂNTICO
TESTE DE LACUNAS**

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES RESPOSTAS DADAS

Itens Grupo	Acertos	Erros	Não respostas	TOTAL	\bar{R}_i
G. de Maus Leitores	80	25	5	110	55,5
G. de Leitores Normais	94	15	1	110	165,5
TOTAL	174	40	6	220	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nas diferentes respostas

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nas diferentes respostas

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left(\sum_{j=1}^3 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right)$$

$H = 6,26E+00$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i \bar{r}_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$S^2 = 3,04E+03$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i$$

$r_1 = 2,00E+04$

$r_2 = 3,87E+03$

$r_3 = 4,43E+02$

$$\chi_{tab}^2 = \chi_{k-1, 1-\alpha}^2 = \chi_{3-1, 1-0.05}^2 = \chi_{2; 0.95}^2 = 5.99$$

REGRA DE DECISÃO

Como $6.26 > 5.99$ rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

Aceitar a hipótese H_1 ao nível de significância de 5%

CONCLUSÃO

Há diferenças no número de respostas dadas pelo grupo de maus leitores e o grupo de leitores normais.

**QUADRO 13 - DESENVOLVIMENTO METASINTÁTICO E METASEMÂNTICO
TESTE DE LACUNAS**

Erros Gupos	Semânticos	Sintáticos	TOTAL
Maus Leitores	16	9	25
Leitores Normais	11	4	15
TOTAL	27	13	40

Aplicando o teste Qui-Quadrado com tabela de contingência

HIPÓTESES

P_{gml} - Probabilidade de um individuo do grupo de maus leitores cometer um erro

P_{gln} - Probabilidade de um individuo do grupo de leitores normais cometer um erro

$$\begin{cases} H_0: P_{gln} \geq P_{gml} \\ H_1: P_{gln} < P_{gml} \end{cases}$$

ESTATÍSTICA DE TESTE

$$\chi^2 = \frac{N * (AD - BC)^2}{(A+C) * (B+D) * (A+B) * (C+D)} \Leftrightarrow \chi^2 = 0,372269706$$

$$\sqrt{\chi^2} = 0,610139087 \Leftrightarrow \sqrt{\chi^2} \cong 0,61$$

$$\alpha = 0.05$$

$$\phi^{-1}(0.05) = -1.65$$

REGRA DE DECISÃO

Como $0.61 > -1.65$ rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%
Aceitar a hipótese H_1 , ao nível de significância de 5%.

CONCLUSÃO

A probabilidade de um indivíduo do grupo de leitores normais, cometer um erro semântico ou sintático, é menor que a de um indivíduo do grupo maus leitores.

**QUADRO 14 - DESENVOLVIMENTO METASINTÁTICO E METASEMÂNTICO
TESTE DE ELABORAÇÃO DE FRASES A PARTIR DE REORGANIZAÇÃO DE PALAVRAS**

Itens certos grupo	3 e 4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	R_i
Maus Leitores	1	1	3	4	1	0	0	10	5,5
Leitores Normais	0	0	0	1	4	4	1	10	15,5
TOTAL	1	1	3	5	5	4	1	20	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas, entre os grupos em relação ao número de respostas certas

H_1 : Há diferenças significativas, entre os grupos em relação ao número de respostas certas.

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left(\sum_{j=1}^7 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right)$$

$$H = 1,29E+01$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i r_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right]$$

$$S^2 = 2,63E+01$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i$$

$$\chi_{\text{obs}}^2 = \chi_{k-1,1-\alpha}^2 = \chi_{7-1,1-0.05}^2 = \chi_{6,0.95}^2 = 12.6$$

Cálculos auxiliares

$$r_1 = 5,50E+00$$

$$r_2 = 5,50E+00$$

$$r_3 = 1,65E+01$$

$$r_4 = 3,75E+01$$

$$r_5 = 6,75E+01$$

$$r_6 = 6,20E+01$$

$$r_7 = 1,55E+01$$

CONCLUSÃO

Há diferenças significativas entre o número de respostas certas, no grupo leitores normais e de maus leitores.

**ESTUDO PARA O QUADRO 17 - PROCESSOS DE DESCODIFICAÇÃO
TESTE DE LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS**

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS POR DIFERENTES ITEMS

Items Grupo	Acertos	Emendas	Hesitações	TOTAL	\bar{R}_i
Maus Leitores	48	8	17	73	37
Leitores Normais	83	2	9	94	120,5
TOTAL	131	10	26	167	

Aplicando o teste de Kruskal-Wallis com tabela de contingência

HIPÓTESES

H_0 : Não há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

H_1 : Há diferenças significativas entre os grupos, nos diferentes items

FÓRMULAS

$$H = \frac{1}{S^2} \left(\sum_{j=1}^3 \frac{(r_j)^2}{n_j} - \frac{n(n+1)^2}{4} \right) \quad H = 1,29E+01$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^2 t_i \bar{r}_i^2 - \frac{n(n+1)^2}{4} \right] \quad S^2 = 1,73E+03$$

$$r_j = \sum_{i=1}^2 f_{ij} \bar{r}_i \quad r_1 = 1,18E+04 \quad r_2 = 5,37E+02 \quad r_3 = 1,71E+03$$

$$\chi_{tab}^2 = \chi_{k-1, 1-\alpha}^2 = \chi_{3-1, 1-0.05}^2 = \chi_{2, 0.95}^2 = 5.99$$

REGRA DE DECISÃO

Como $12.9 > 5.99$ rejeitar a hipótese H_0 , ao nível de significância de 5%

Aceitar a hipótese H_1 , ao nível de significância de 5%

Comparações múltiplas

COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS

FÓRMULAS

$$\left| \frac{R_i}{n_i} - \frac{R_j}{n_j} \right| > t_{n-k; 1-\frac{\alpha}{2}} \sqrt{\left(\frac{1}{n_i} + \frac{1}{n_j} \right) * \frac{S^2(N-1-H)}{N-k}}$$

$$t_{n-k; 1-\frac{\alpha}{2}} = t_{204-3; 1-\frac{0.05}{2}} = t_{201; 0.975} = 1.96$$

$$\frac{S^2(N-1-H)}{N-k} = 1,69E+03$$

Comparações	$\left \frac{R_i}{n_i} - \frac{R_j}{n_j} \right $	$1.96 \sqrt{\left(\frac{1}{n_i} + \frac{1}{n_j} \right) * 1.69E+03}$
Acertos / Emendas	36,2045802	26,4640064
Acertos / Hesitações	24,000734	17,31845673
Emendas / Hesitações	12,2038462	30,0155469

CONCLUSÃO

Os dois grupos são diferentes no número de acertos e no número de hesitações.

No número de emendas os dois grupos são semelhantes.