

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE
INTERVENÇÃO SOBRE LEITURA E
ESCRITA NUMA ESCOLA DE
INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Kátia Cristina Semedo Miranda

Orientadora de Dissertação:

Prof. Dr^a Margarida Alves Martins

Coordenadora de Seminário de Dissertação

Prof. Dr^a Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dr^a Margarida Alves Martins, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de¹ Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, n^o 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2^a série de 26 de Setembro de 2006.

¹ No caso mestrado integrado em psicologia (Especialidade em (Psicologia Clínica) (Educativa), (Psicologia Social e das Organizações), conforme despacho da DGES n^o 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2^a série de 26 de Setembro, 2006. No caso dos seguintes mestrados de 2^o ciclo: (Psicologia legal), (Psicologia da Saúde) (Psicologia Comunitária) (Psicobiologia)), conforme despacho da DGES n^o 6037 / 2007 publicado em Diário da Republica 2^a série de 23 de Março, 2007

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram a conseguir alcançar esta meta, pois sem o apoio e auxílio prestado não o teria conseguido:

- Á Prof. Margarida Alves Martins pela pronta disponibilidade em ajudar-me a realizar este trabalho e por todo o apoio prestado.

- Á Prof. Glória Ramalho pelo esforço em estar sempre disponível quando necessário.

-Á Directora da Escola EB1 Mira Sintra, bem como todas as pessoas da escola que colaboram neste trabalho...e claro...os meu meninos!

Á Sofia que ajudou-me a percorrer este caminho e não me deixou baixar os braços.

- Aos meus chefes do meu trabalho, João e Maria da Piedade, meus grandes amigos, por terem estado sempre ao meu lado com uma mão amiga estendida. Um grande muito obrigado por terem feito “ginástica” com os horários de modo a que este curso, estágio, tese, enfim...tudo fosse compatível.

-Á minha família que sempre que me deu força para continuar! Muito obrigado pela paciência e pela força que me transmitiram.

- Ás minhas colegas de trabalho, os meus amigos e amigas (em especial Teresa, Vanessa e Cristiana)...sem palavras.

- A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho!

RESUMO:

O objectivo deste trabalho foi avaliar a eficácia de um programa de intervenção sobre a leitura e a escrita desenvolvido numa zona de intervenção prioritária com crianças do 1º ano de escolaridade, sinalizadas como sendo frágeis em leitura e escrita.

Neste trabalho participaram 20 crianças, que constituíram dois grupos, um sujeito à intervenção e outro não.

As avaliações dos conhecimentos sobre a linguagem escrita foram feitas em dois momentos; antes e após a intervenção. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Práticas e Hábitos de Literacia, Escala de Motivação para a Leitura, Prova da Apropriação das Utilizações Funcionais para a Leitura, Prova do Nome das Letras, Prova das Conceptualizações Infantis da Escrita, Teste da Linguagem Técnica da Leitura e Escrita, Bateria de Provas da Consciência Fonológicas e Provas de Leitura (reconhecimento de palavras, selecção ortográfica, compreensão de frases e leitura oral de palavras), com excepção da Prova de Leitura que foi aplicada somente no pós-teste.

Propusemo-nos em verificar, se existiam diferenças na evolução entre o grupo experimental e o grupo de comparação, nos dois momentos avaliativos e se existiam diferenças nos desempenhos nas provas de leitura entre os dois grupos.

Através do teste T-Student para amostras independentes, verificámos que o grupo experimental demonstrou ter uma maior evolução nas diferentes provas e os desempenhos em leitura nas provas de reconhecimento de palavras, compreensão de frases e leitura oral de palavras foram bastantes similares entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Podemos concluir que o programa de intervenção foi eficaz.

Palavras Chave: Aprendizagem Leitura; Programa Intervenção; 1º Ano de escolaridade.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate a program of intervention in reading and writing developed in an area of priority action on children in their first year of school marked for weakness in reading and writing.

In this study participated twenty children divided in two groups, one was subjected to an intervention and the other didn't. This evaluation of their knowledge surrounding their writing was divided in two parts: before and after the intervention. The instruments used were: A questioner of practice and reading literacy, scale of motivation for reading, test of appropriation of functioning uses of reading, test of naming letters, test of child writing concepts, Reading and writing technical language test, Battery of proofs of phonologic conscience and reading proof (recognizing words, orthographic selection, comprehending phrases and oral reading of words), except the reading proof that was only taken after the test.

Our intent was to verify if there were differences in the evolution of the experimental group and the control group on two evaluating moments and if there were discrepancies in the results of the reading proofs on both groups.

Trough T-Student test for independent samples we verified that the experimental group showed a higher evolution on the different proofs and their performances in reading on the recognition of words, comprehending phrases and oral reading of words were quite similar between both experimental and control groups.

We conclude that the intervention program is effective.

Key-word: reading learning's; Program intervention; first year of primary school

Errata

Na página 12, no primeiro parágrafo, na terceira linha em substituição a “são a próprio objecto” será “ são o próprio objecto”.

Na página 24, no primeiro parágrafo, a frase “Neste nível a leitura pode ser activada” não é para ser considerada.

Na página 26, no sexto parágrafo, na frase “Esta teoria enquanto palavras-chave” está incorrecta, deverá ser considerada a seguinte frase: “ Esta teoria tem enquanto palavras-chave”.

Na página 26, a última frase não deve ser considerada, bem como o primeiro parágrafo da página 27.

Na página 29, no primeiro parágrafo, na primeira linha na frase “Na última fase ou fase ortográfica”, o correcto é “ Na última fase, fase ortográfica”.

Na página 31, no quarto parágrafo, na quarta frase a frase “ consiste à fase”, deve ser substituída por “consiste na fase”.

Na página 39, no quinto parágrafo, na quinta linha, a frase “havendo controlo das variáveis”, deve ser substituída por “ não havendo controlo das variáveis”.

Na página 45, no último parágrafo na segunda linha a frase está incompleta, deverá ser “tal como podemos constatar na figura 3 e na figura 4”.

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------|----|
| Introdução..... | 1 |
| Revisão de Literatura..... | 3 |
| Secção Empírica..... | 35 |
| Descrição dos Resultados..... | 65 |
| Discussão dos Resultados..... | 81 |
| Conclusão..... | 89 |
| Bibliografia..... | 92 |
| Anexos..... | 95 |

- Output de médias e desvios-padrão dos grupos experimental e de comparação na Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura (três sub-escalas)
- Output de médias e desvios-padrão dos grupos experimental e de comparação no Teste do Conhecimento do Nome das Letras
- Output de médias e desvios-padrão dos grupos experimental e de comparação na Prova de Linguagem Técnica Leitura e da Escrita
- Output de médias e desvios-padrão dos grupos experimental e de comparação na Bateria de Prova da Consciência Fonológica
- Output de médias e desvios-padrão dos grupos experimental e de comparação na Prova de Leitura (Prova de Reconhecimento de palavras, Prova de Seleção Ortográfica, Prova de Compreensão de Frases e Prova de Leitura Oral de Palavras).

Índices de Quadros e Figuras:

Secção Empírica

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Distribuição das frequências dos Níveis de Instrução dos pais no grupo experimental e no grupo de controlo..... | 40 |
| Quadro 2 - Distribuição das frequências dos Níveis de Instrução das mães no grupo experimental e no grupo de controlo..... | 41 |
| Quadro 3 - Médias e Desvios-padrão dos Níveis de Instrução dos Pais no grupo experimental e no grupo de controlo..... | 42 |
| Quadro 4 - Distribuição de frequências obtidos no Teste P.M. de Raven no grupo experimental e no grupo de controlo..... | 43 |
| Quadro 5 - Frequências dos grupos experimental e controlo no pré-teste da Prova das Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita..... | 44 |

Descrição de Resultados

Quadro 1 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades do dia-a-dia66

Quadro 2 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades de entretenimento67

Quadro 3 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades de treino68

Quadro 4 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na dimensão “Prazer/Valor da leitura” da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura69

Quadro 5 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na dimensão “*Auto-Conceito do leitor*” da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura69

Quadro 6 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na dimensão “*Reconhecimento Social*” da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura70

Quadro 7 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste da Prova das Apropriações Funcionais da Linguagem e Escrita71

| | |
|--|----|
| Quadro 8 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste do Teste do Conhecimento do Nome das Letras..... | 72 |
| Quadro 9 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita | 73 |
| Quadro 10 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste de Classificação da Sílabas Iniciais | 74 |
| Quadro 11 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Classificação do Fonema Inicial..... | 75 |
| Quadro 12 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Supressão da Sílabas Iniciais | 76 |
| Quadro 13 - Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Análise Fonémica..... | 77 |
| Quadro 14 - Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Reconhecimento de Palavras..... | 78 |
| Quadro 15 - Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Selecção Ortográfica..... | 79 |
| Quadro 16 - Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Compreensão de Frases | 80 |

Quadro 17 - Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Leitura Oral de Palavras.....81

Figura 1 - Exemplo de uma produção escrita pré-silábica.....45

Figura 2 - Exemplo de uma produção escrita silábica com início de fonetização.....45

Figura 3 - Exemplo de uma produção escrita silábica com fonetização e alfabética46

Figura 4 - Exemplo de uma produção escrita silábica com fonetização e alfabética.....46

Introdução

Desde muito cedo as crianças estabelecem contacto com a linguagem escrita, nomeadamente através de suportes como: publicidades, livros de histórias, jogos educativos entre outros hábitos do quotidiano. Vários autores já estudaram a importância do contacto precoce com a linguagem escrita na aprendizagem da leitura.

Com este trabalho de investigação propomo-nos a avaliar a eficácia de um programa de intervenção no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita com crianças do 1ºano do 1ºCiclo numa escola de intervenção prioritária.

O programa CLE foi concebido para ser aplicado em meios sócio-económicos desfavorecidos e como tal, associados meios com poucos recursos, poucas habilitações, famílias disfuncionais, etc.

O meio sócio-económico circundante à escola na qual o CLE foi aplicado, é caracterizado pela diversidade cultural dos membros da comunidade, nomeadamente africanos, ciganos, caucasianos e seus descendentes que em grande parte frequentam uma instituição escolar.

A escola actual é caracterizada pela heterogeneidade das crianças e dos jovens e pela diversidade de culturas e classes, contrariamente ao que se sucedia nos antigos liceus e escolas técnicas, que eram destinados às crianças e jovens das classes médias e superiores.

A instituição escolar impõe determinadas normas, valores e crenças, que provocam uma desvalorização de todos os valores, conhecimentos e comportamentos que não se enquadrem num determinado padrão cultural único e considerado como melhor por todos os elementos da sociedade. Segundo Giroux (1984) as altas taxas de absentismo, violência escolar, diferentes formas de recusa de aceitação às exigências académicas e consequente exclusão, podem ser interpretadas como indicadores da posição da escola quanto à valorização das histórias, experiências e aspirações dos alunos.

“ O insucesso escolar pode traduzir-se num número elevado de reprovações, abandono escolar, isto é, que muitos alunos não progridem nos estudos de forma regular”.

De acordo com uma perspectiva sócio-organizacional, o insucesso pode ser consequência de diversas causas, ter diferentes resultados e passível de várias interpretações. Como tal, o insucesso escolar pode ser resumido a diversos factores (externos e internos) aos alunos,

nomeadamente as más condições económicas que originam um fraco rendimento escolar ou os deficientes investimentos na educação, o meu sistema de ensino e o conseqüente fracasso dos alunos.

O sucesso ou insucesso escolar dos alunos remete a divisão social do trabalho e prepara cada um dos alunos para o lugar que mais tarde irá ocupar na sociedade, acentuando as diferenças e as implicações que a escolaridade tem nos seus projectos.

Este trabalho de investigação está dividido em cinco capítulos.

No capítulo I é efectuada uma revisão da literatura sobre a forma como se processa a aprendizagem da leitura, bem como dos requisitos necessários para que esta ocorra.

O capítulo II é caracterizado pela apresentação da natureza e objectivos do programa que foi alvo de avaliação neste trabalho. Neste capítulo também é feita a caracterização da amostra e dos instrumentos e procedimentos deste trabalho.

No capítulo III é feita a apresentação dos resultados empíricos alcançados através dos instrumentos.

O capítulo IV consiste na interpretação e discussão dos resultados empíricos com base em suporte teóricos. Trata-se de um confronto entre os conteúdos teóricos e os resultados empíricos.

Por fim, o capítulo V corresponde à conclusão deste trabalho, onde é está feita uma reflexão sobre o programa de intervenção avaliado neste trabalho.

CAPÍTULO I
REVISÃO DE LITERATURA

PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

A entrada para a Linguagem Escrita

Teoria da Clareza Cognitiva

Vários autores, entre os quais, Fitts (1962, citado por Downing & Leong, 1982), defendem a existência de três fases distintas presentes na aprendizagem de qualquer destreza: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. A fase cognitiva é caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa que se vai realizar, do delineamento dos seus objectivos e das estratégias necessárias para alcançá-los. A fase de domínio consiste numa etapa de treino e de aperfeiçoamento das diversas operações necessárias para a realização da tarefa. A última fase, fase de automatização refere-se ao momento em que a aprendizagem já está sólida e já não é necessário um controlo consciente para a sua realização, ou seja, no desempenhar de determinada actividade/tarefa não é preciso estar a pensar no que está a fazer, é automático e inconsciente.

De acordo a teoria da clareza cognitiva, a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objectivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema.

As dificuldades na aprendizagem da leitura são resultado da persistência da confusão cognitiva, devido às incertezas conceptuais da natureza do sistema escrito e dos objectivos da leitura. Estas dificuldades ocorrem na fase cognitiva.

Inicialmente, as crianças têm que descobrir a funcionalidade da linguagem escrita. Reid (1966) foi autor dos primeiros trabalhos que procuravam estudar as concepções infantis, em relação aos objectivos da leitura e a sua aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos, o autor concluiu que muitas crianças chegam à escola com ideias confusas relativamente às utilizações funcionais sobre a escrita. Downing (1980, citado por Silva, 2004), chegou às mesmas conclusões em relação a crianças, que tiveram poucas oportunidades de participar em práticas familiares, sociais e culturais sobre as várias funções e utilizações da linguagem escrita, ou seja, as crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita nem detectar vantagens na sua utilização, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem de linguagem escrita.

Segundo Chauveau (1997), a criança deverá compreender, apropriar-se e interiorizar as principais funções da linguagem escrita para se tornar uma verdadeira leitora.

Chauveau (1997), com base em trabalhos realizados por Ferreiro et al. (1984), que tinham como objectivo compreender questões associadas à leitura – Porquê ler? – (em crianças do pré-escolar e 1ºano de escolaridade) classificou como respostas funcionais aquelas onde é manifestado o gosto pela leitura e/ou pela apropriação das principais funções da linguagem escrita. O autor identificou os seguintes tipos de resposta:

- a) Função Informativa: tem como objectivo compreender ou transmitir os aspectos mais relevantes de determinada temática sem a aprofundar. São exemplos presentes na leitura de prospectos, jornais, cartazes, facturas, etc;
- b) Função Formativa: permite a compreensão e a comunicação de novos conhecimentos obtidos a partir do estudo aprofundado de determinados temas, nomeadamente: a leitura de documentos, textos técnicos e didácticos, manuais escolares, etc;
- c) Função Imaginativa: esta função permite evocar sentimentos e emoções no leitor. Pode ser uma leitura com carácter lúdico, na qual se vivem fantasias. Esta, remete para a leitura de textos literários e de ficção, nos contos, romances, etc ;
- d) Função Interpessoal: esta funcionalidade pode ser aplicada á leitura de qualquer suporte de leitura, desde que o sujeito realize uma leitura em voz alta, de modo a transmitir informações e ou conhecimentos a terceiros ouvintes.
- e) Reguladora: esta função surge associada à regulação de actividades que são conhecidas a partir de diversos suportes, bem como: agendas, diários de bordo, horários.
- f) Utilitária: ler para fazer face aos acontecimentos escolares e sociais quotidianos;
- g) Intelectual: ler para descobrir, aprender, compreender, reflectir, etc;
- h) Patrimonial: ler para conhecer ou apropriar-se do património literário-cultural

De acordo com a perspectiva de Chauveau e seus colaboradores (1997), este processo desenvolve-se ao longo de longo de três etapas:

1ªetapa - os autores valorizam as situações de leitura de livros infantis através das quais as crianças aprendem a associar a leitura ao mundo do imaginário e do maravilhoso, e descobrem a associação entre o ler e o prazer. Segundo Reese (1995 citado por Silva, 2004),

estas situações de leitura ocorrem em contextos interactivos, cuja natureza e características se alteram ao longo dos anos pré-escolares. Estes momentos de leitura são a base para muitas descobertas que as crianças fazem sobre as propriedades formais da linguagem escrita.

2ª etapa – as crianças interessam-se pelos comportamentos de leitura e escrita das pessoas que a rodeiam, os adultos, colocando frequentemente questões sobre os conteúdos e razões desses actos. As crianças começam a pensar sobre a funcionalidade da leitura e sua importância a partir das observações e experiências vividas no seu dia-a-dia.

3ª etapa – as crianças elaboram um projecto pessoal de leitor, isto é, são capazes de explicitar um conjunto de razões próprias de natureza cultural e funcional para elas quererem aprender a ler (Silva, 2004).

O projecto pessoal de leitor caracteriza-se pela forma como as crianças atribuem significado à aprendizagem da leitura e da escrita. Todo o percurso de construção do projecto é condicionado pela diversificação dos suportes de leitura e escrita e pela sua vivência de leitura e escrita, nas quais, a criança é encorajada a colocar questões e a expressar os seus próprios pontos de vista sobre as actividades que estão a ser realizadas ou material escrito que está a ser explorado (Chaveau, Rémond, & Rogovas-Chaveau, 1993; Miller, 1996; Tracey & Morrow, 1998; citado por Silva, 2004).

A importância que a criança atribui à aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada com factores de ordem motivacional pois, a forma como as crianças pensam sobre si próprias enquanto leitores e sobre as tarefas e actividades de leitura e escrita, vai mediar o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem proposta na escola.

De acordo com Gombert (1990, cit. por Silva, 2003) a capacidade para se reflectir sobre a linguagem e sua utilização não se desenvolve espontaneamente nas crianças. Em situações de comunicação natural, as crianças focam-se, principalmente no significado dos enunciados, recorrendo a processos de análise automáticos e inconscientes, necessários à percepção e compreensão do discurso, não tendo no decorrer dos mesmos que atender nem manipular dimensões formais da linguagem.

Teoria Psicogenética da aprendizagem da linguagem escrita

Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram a Teoria Psicogenética da aprendizagem da linguagem escrita tendo como base os princípios da teoria de cognitivista de Piaget.

Besse, Gaulmyn e Ginet (1988), resumem os trabalhos teóricos da perspectiva psicogenética através dos seguintes tópicos:

- na apropriação da escrita há uma génese do ler/escrever;
- este processo é geral e pode ser definido em etapas, níveis, sub-níveis e obedece a princípios de evolução interna ordenada;
- a génese deste processo não se deduz do saber ler já adquirido, ou seja, os mecanismos de leitura de um leitor não se podem transpor para alguém que está a aprender;
- a génese da aprendizagem não reflecte a ordem imposta pelo método de ensino;
- o modelo de aprendizagem é o construtivismo genético e o modelo linguístico é o estruturalismo. Neste sentido, trata-se de compreender de que modo é que as crianças se apropriam, reconstruindo-as, das leis internas do sistema de signos que a linguagem escrita constitui, de que forma as crianças constituem sistemas intermediários e transitórios que lhes são suficientes para o uso que fazem da escrita;
- as produções gráficas e as interpretações lexicais das crianças antes de saberem ler/escrever, são guiadas por hipóteses implícitas para as crianças, hipóteses que são provenientes das informações que lhes forma dadas e que elas transformaram e das experiências que as crianças efectuaram sobre a escrita;
- a criança é activa e transforma de uma maneira inteligente o que recebe por meios seus esquemas cognitivos;
- a actividade exercida pela criança leva-a a modificar os seus esquemas iniciais para integrar novos dados assimiláveis: o conflito cognitivo que daí resulta permite que haja evolução graças a um processo de equilibração complexo.

A preocupação central desta teoria é identificar os modos de organização, relativamente estáveis, que podem caracterizar os conhecimentos infantis relativos à linguagem escrita ao longo do processo de exploração e descoberta das suas propriedades formais.

Através da análise das produções infantis de escrita, Ferreiro e colaboradores (1986), verificaram que as crianças elaboram uma série de hipóteses conceptuais ordenadas evolutivamente e que precedem a representação alfabética da escrita. Estes modos de representação ocorrem de acordo com uma ordem invariável: com início numa busca de correspondência entre o som emitido e a escrita, de seguida, os modos de representação silábicos, os modos de representação silábico-alfabéticos e por fim, a representação da escrita regida por princípios alfabéticos.

No primeiro nível, *“escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”*(op.cit Ferreiro & Teberosky, 1986), podendo esta escrita ser de imprensa ou cursiva. Relativamente à interpretação da escrita, neste nível, embora a criança possa considera como sendo diferentes, caso represente coisas diferentes, todas as escritas se assemelham muito entre si.

Este nível também é caracterizado pela hipótese quantitativa do referente, em que a criança tenta fazer a correspondência figurativa entre a escrita e o objecto referido. Esta busca de correspondência, momentânea e não-sistemática, coincide com uma certa indiferenciação entre desenhar e escrever.

As crianças deste nível trabalham sobre a hipótese de que é necessário um certo e constante número de caracteres quando se trata de escrever algo. Uma variação na quantidade de grafias surge pela oposição ao nome de um objecto pequeno/ nome de um objecto grande.

No segundo nível, a hipótese central é para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objectiva na escrita.

Para escrever algo a criança recorre à hipótese da quantidade mínima de grafemas e à hipótese da variedade nos grafismos.

O terceiro nível é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. A escrita neste estágio é caracterizada pela hipótese silábica, pois cada letra vale por uma sílaba.

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas características importantes da escrita anterior podem desaparecer por algum tempo: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Este desaparecimento ocorre porque a criança está ocupada em efectuar um recorte silábico da palavra e não consegue atender simultaneamente às duas exigências. No entanto, quando bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade de grafemas reaparece.

O conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica ocorre quando a criança escreve monossílabos. Neste caso, segundo a hipótese silábica deveria colocar só uma letra, o que é contraditório com a exigência de uma quantidade mínima de letras (geralmente mais do que duas). Esta situação vai assim provocar um conflito cognitivo.

O quarto nível consiste na passagem da hipótese silábica para a alfabética. De acordo com as autoras, *“a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba, pelo conflito entre a hipótese silábica e a existência de quantidade mínima de grafemas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica”* (Ferreiro & Teberosky, 1986).

O último nível é caracterizado pela escrita alfabética. Devido ao facto da criança já ter compreendido que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba, efectua sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Nesta fase, a criança não tem problemas de escrita, no sentido escrito, mas sim de dificuldades próprias da ortografia.

Consciência metalinguística e aprendizagem da linguagem escrita

Para a criança poder aprender a ler precisa de dominar os conceitos necessários para pensar as relações entre a fala e a escrita, nomeadamente, as palavras, as sílabas, os fonemas, o que exige um nível avançado de reflexão metalinguística.

Vários autores, no decurso das duas últimas décadas pesquisaram de que maneira é que, numa fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, se processa a consciencialização da linguagem oral e qual a influencia deste factor para o sucesso desta aprendizagem.

Em torno desta problemática, os autores tentaram perceber qual era a relação entre a consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabeto da escrita. (Alves Martins & Silva, 1999).

O conceito de consciência fonológica pode ser definido, de um modo geral, como a capacidade de, conscientemente, manipular os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991). Esta estrutura sonora das palavras pode ser dividida em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas.

De acordo com Liberman (1998), os fonemas estão co-articulados nas frases e esta co-articulação permite que as pessoas falem mais rapidamente. Em contrapartida, há uma perda da correspondência directa entre os segmentos sonoros e os segmentos fonológicos implícitos nas palavras.

Contudo, grande parte das crianças que ingressam no jardim-de-infância não têm noção de que a linguagem falada é composta por fonemas, embora consigam claramente compreendê-la.

De acordo com a perspectiva defendida pelo grupo de Bruxelas (Content, Morais, Alegria et al., 1987, cit por Silva, 1997), a capacidade de explicitação consciente das unidades da fala decorre, usualmente, da aprendizagem da leitura. Estes teóricos defendem a ideia de que, esta capacidade não se desenvolve espontaneamente, e como tal necessita de algum tipo de treino para que os sujeitos se centrem nas unidades segmentais da fala.

Para a maioria das pessoas este tipo de treino ocorre ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita num sistema de escrita alfabético.

No entanto um outro grupo de autores (Bradley e tal., 1986, 1990, 1991; Lundberg, 1991; Mann, 1991), defendem uma teoria que realça a importância da consciência fonológica enquanto preditor do sucesso das crianças da leitura e da escrita. Segundo esta teoria existe uma relação entre a sensibilidade das crianças para os segmentos sonoros das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura. Então, a consciência dos componentes sonoros mais amplos, como rimas, permite prever o sucesso na leitura.

À luz desta teoria as crianças de idade pré-escolar desenvolvem mais ou menos espontaneamente a capacidade para manipular rimas.

De acordo com Silva (2003), o desenvolvimento da linguagem oral parece estar associado ao desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, nomeadamente, da consciência fonológica. A forma como o sujeito ouvinte entende as unidades sonoras e procede à segmentação da corrente acústica, e o modo como recebe a informação que as pistas

articulatórias dão sobre perceptos segmentais implícitos pode influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica.

A consciência fonológica e, em particular, a consciência fonêmica têm mostrado, através de inúmeros estudos, desempenhar um papel fundamental ao nível das aprendizagens da leitura e escrita embora não se possa afirmar uma relação unívoca de causa-efeito (Silva, 2003) nem a garantia desta ter um papel determinante (Chauveau, 2004).

Frequentemente se verifica que, algumas crianças têm facilidade em aprender a ler. Contudo, para outras crianças, a aprendizagem da leitura demonstra ser um obstáculo.

Alves Martins, Rogovas-Chaveau e Chaveau (1997) explicam esta diferença através das diferentes oportunidades que as crianças tiveram nos anos pré-escolares, nomeadamente, observar o irmão mais velho a fazer os trabalhos da escola, ver a mãe a fazer a lista de compras ou mesmo ouvir histórias contadas pelos pais ou irmãos. Estas experiências promovem o contacto com a linguagem escrita, e conseqüentemente algum conhecimento sobre suas características e a sua relação com a linguagem oral.

Por fim, as crianças têm que compreender que na escrita alfabética, todas as palavras são compostas por combinações de um número limitado de signos visuais, o que exige um nível avançado de raciocínio conceptual.

Uma outra dimensão da capacidade de reflexão sobre a linguagem, que tem influência na aprendizagem e no domínio da leitura é a consciência da palavra.

Consciência da Palavra

Em crianças de dois anos já é possível observar a utilização do termo palavra, contudo, esta utilização não implica que haja verdadeiramente um entendimento sobre o seu significado (Slobin, 1978).

A sua utilização com plena consciência do seu significado implica um entendimento da consciência da palavra a diversos níveis, nomeadamente: da palavra enquanto **unidade linguística**, na medida em que, fazem parte de frases, enquanto **etiqueta fonológica arbitrária**, fazendo a distinção entre significado e o seu referente, bem como, a compreensão do **termo metalinguístico** palavra, isto é, saber identificar palavras num conjunto de estímulos como frases, fonemas ou sons sem sentido.

A consciência da palavra é, por um lado, a competência para segmentar os enunciados e identificar a quantidade de palavras que os constituem, e por outro, o entendimento de que as palavras são sequências de sons que denominam algum, mas que não são o próprio objecto.

Os trabalhos de Berthoud-Papandroulos (1978 citando Silva, 2004) sobre a compreensão infantil da diferença entre significado e significante, exploraram o conceito de palavra em relação à sua definição, permitiram concluir que::

- as crianças em idade pré-escolar (4/5anos) não procedem à distinção entre palavra e referente, o que se verifica quando se referem a uma palavra como sendo comprida, aquelas que nomeiam objectos de grande dimensão, ou palavras difíceis ou mesmo acções complexas. Numa situação em que se pede à criança para dizer uma palavra pequena, é provável que diga “formiga”, por exemplo.
- muitas crianças com 5/6 anos entendem palavra enquanto acto de fala, gerando por vezes, alguma confusão entre palavra e frase. E de forma coerente a dimensão das palavras passa a ser representada, tendo em conta, a dimensão emissão oral.
- mais tarde, por volta dos 6/7 anos, as palavras começam a ganhar alguma autonomia relativamente ao referente que nomeiam, pois já começam a ser caracterizadas enquanto rótulos que correspondem a coisas. Apesar de, nesta fase as crianças conseguirem descrever as palavras como sendo compostas por letras, continuam a não aceitar os pronomes e preposições enquanto palavras.

É a partir dos 7 anos, que as palavras começam a ser definidas como partes de uma expressão maior com significado, como por exemplo: uma história. E as justificações apresentadas pelas crianças, relativamente ao tamanho e à dificuldade de uma palavra, passam a estar relacionadas com o número de letras ou sílabas que a compõe.

Podem-se delinear duas correntes quanto ao sentido da ligação entre a consciência de palavra e a aprendizagem da leitura. Deste modo, por um lado, autores como Ehri (1979), Francis (1973), Valtin (1984), Kolinsky (1986), consideram a consciência da palavra com uma consequência da aprendizagem da leitura. Por outro, Evans, Taylor, e Blum (1979) e Ryan (1980) consideram que a consciência de palavras é um bom preditor da aprendizagem da leitura.

Assim, o sucesso da aprendizagem da leitura também está moderado pela relação existente entre esta e a consciência da palavra. Se, por um lado, a presença de alguma consciência da palavra facilita a aprendizagem da leitura, também esta última coopera no progresso do desenvolvimento (Alves Martins, 2004).

Bowey e Turnmer (1984) consideram que a consciência da palavra pode ter três aspectos diferentes:

- ✓ A consciência do carácter arbitrário da realização fonológica da palavra;
- ✓ A consciência da palavra enquanto unidade da fala;
- ✓ A compreensão do termo metalinguístico palavra

Como já foi referido anteriormente, o reconhecimento das palavras é uma componente indispensável para perceber a mensagem que está escrita num texto, no entanto é também necessário estabelecer e perceber as relações entre as palavras reconhecidas, visto que isoladamente estas não transmitem nenhuma informação nova.

Consciência sintáctica

Segundo Sim-Sim (1998), a consciência sintáctica consiste numa competência que permite ajuizar sobre a gramaticalidade de um enunciado, proceder à sua correcção se necessário e explicitar as razões dessa rectificação.

Estudos realizados por Gleitman e Shipley (1972), permitiram verificar que crianças de dois anos e meio conseguiam efectuar juízos sobre frases imperativas correctas ou com a ordem invertida, discriminando-as. Este comportamento correctivo, não significa que a criança tenha um conhecimento explícito das regras gramaticais, até porque este tipo de comportamentos de natureza formal ocorre somente depois dos 7 anos. O sucesso precoce na realização deste tipo de tarefas assenta, mais na compreensão do conteúdo semântico da estrutura frásica, do que numa consequência da sensibilidade infantil à dimensão mais formal da gramática. (Hakes, 1980 citado por Silva, 2004)

As capacidades de consciência linguísticas evoluem depois, já durante os anos escolares, para um conhecimento metalinguístico mais explícito em que as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintácticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras.

Modelos de Leitura

Durante muitos anos o acto de ler foi entendido como uma operação essencialmente perceptiva, pois pensava-se que para se aprender a ler é necessário ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons.

A partir do final dos anos 60, início dos anos 70 foram desenvolvidos trabalhos realçaram a necessidade de efectuar uma caracterização do acto de ler, antes de serem identificadas as aptidões básicas para a sua aprendizagem. Este percurso permitiu o progresso da investigação em psicologia da leitura, de modo a que fossem construídos modelos sobre o funcionamento mental, inicialmente sob influência de teorias comportamentalistas, e posteriormente, por influência da psicologia cognitiva.

Os novos modelos que surgiram posteriormente, começaram por ser modelos em que o processamento da informação era linear e depois passaram a ser modelos interactivos.

Mais tarde, estes modelos passaram a ser modelos interactivos compensatórios, caracterizados essencialmente pelo facto de num processo com alguma deficiência em qualquer nível, pode ser compensado por um processo de um dos outros níveis.

Modelos de Processamento de informação

Segundo Vaz (1998), o processamento da informação no acto de ler dificilmente pode ser explicado somente com base num modelo, pois *“a leitura na aula de português e a leitura de um romance na praia, certamente não se processarão do mesmo modo”* (op cit. Cruz, 2007).

Seguidamente apresentamos três tipos principais de modelos teóricos de leitura, suas principais concepções de leitura e diferentes métodos para a aprendizagem da leitura. De acordo com Rumelhard (1977), Adams Starr (1982), Downing et al. (1982), Michell (1982) e Ellis (1989), estes modelos podem ser agrupados em modelos ascendentes (*bottom-up*), modelos descendentes (*top-down*) e os modelos interactivos.

Modelos Ascendentes

Os modelos ascendentes consideram que o processo de leitura é constituído por uma série de diferentes estádios lineares, organizados de forma hierárquica. A informação circula de estádio para estádio, de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Segundo os modelos ascendentes, o processo de aprendizagem da leitura começa com o juntar de letras e termina com a produção de sentido, isto é, tem início com processos psicológicos primários e termina com os processos cognitivos de ordem superior.

A linguagem escrita corresponde à codificação da linguagem oral. Logo, a leitura corresponde à capacidade para traduzir mensagens escritas nas suas equivalentes orais. No entanto, o processo de leitura também pode ser orientado pelo próprio texto, pois é este que determina o processo subsequente.

Os defensores deste modelo consideram que o contexto não influencia a leitura, pois o leitor capta a informação expressa no texto.

Segundo vários autores, nomeadamente, Rebelo (1993), Martins e Niza (1998) e Vaz (1998), o modelo de Gough (1972) é um dos representantes dos modelos ascendentes.

Modelo de Gough (1972)

Gough (1972) construiu um modelo que explica todos os processos intermédios entre o texto e o seu significado. O seu esquema sobre o processo de leitura é explicado através de diversas etapas, que começam com a fixação dos olhos nas primeiras 15 a 20 letras, dando origem a uma imagem, terminam com a compreensão.

De acordo com este modelo o processo de leitura inicia-se na fixação visual nas primeiras 15 a 20 letras impressas, originando uma imagem que consiste numa representação do estímulo visual. A representação é constituída por traços, curvas e ângulos e permanece guardada na memória.

Seguidamente, através da actuação de um scanner é efectuada uma reconhecimento das letras da esquerda para a direita, e estas mesmas letras passam para o registo de caracteres.

No processo de registo de caracteres as letras identificadas são tratadas por um decodificador, que através do uso de regras da correspondência grafema-fonema são guardadas num livro de código para converter os grafemas em fonemas.

Os fonemas são representações abstractas do som da linguagem e são armazenados temporariamente no gravador fonético.

Seguidamente, é efectuada uma pesquisa lexical, através de um bibliotecário, que faz com que seja possível a transformação das representações fonémicas em palavras.

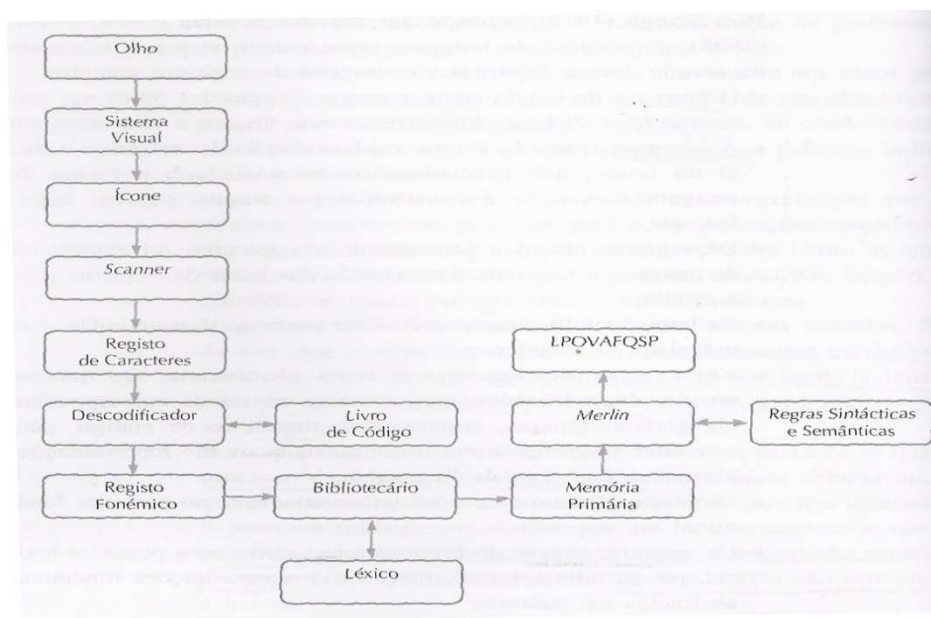
Posteriormente as palavras são guardadas na memória a curto prazo, simultaneamente com as suas significações fonológicas, sintácticas e semânticas, até que as palavras possam ser organizadas em frases.

De seguida, através de um mecanismo denominado *merlin* é apreendida a estrutura da sequência de palavras guardadas na memória de curto prazo e dá sentido à frase.

Quando este mecanismo é bem sucedido, é alcançada a compreensão da frase e os resultados são colocados no *LPOVAFQSP* (lugar para onde vão as frases quando são percebidas), ou como denominado originalmente, *TPWSGWTAU* (the place where sentences go when they are understood).

Por fim, as regras fonológicas são aplicadas pelo editor à informação armazenada no *LPOVAFQSP*, sendo dadas indicações para que a palavra seja pronunciada em voz alta.

O Modelo de Gough (1972) está representado no esquema 1.



Esquema 1: Modelo de Gough (1972)

Críticas ao Modelo Gough (1972)

O modelo de Gough (1972) tem sido bastante criticado devido ao seu aspecto linear e não retroactivo e devido à exclusividade da mediação fonológica para o acesso do léxico.

Relativamente ao primeiro aspecto alvo de crítica, a linearidade e à não retroacção, o autor defende a existência de uma única via de acesso ao significado, as correspondências grafo-fonológicas. Assim sendo, o leitor não faz adaptações de estratégias em função do material a ser lido. Contudo, alguns estudos já permitiram verificar que as estratégias utilizadas na leitura, variam consoante o tipo de suporte, isto é, não se lê da mesma forma um jornal e

um texto científico. Ainda assim, esta não pode ser a única via, pois se assim fosse, as palavras regulares deveriam ser lidas mais rapidamente do que as irregulares.

Apesar de este modelo defender no acto de leitura há um processamento letra a letra, não é certo que todas as letras sejam efectivamente processadas, pois de acordo com estudos realizados por Kolars (1970), um leitor lê em média 300 palavras por minuto, o que significa 0,2 segundos na leitura de cada palavra, o que não parece ser compatível com o tempo exigido, letra a letra. Ainda assim, sabe-se que os leitores nem sempre identificam alguns erros ortográficos, o que sugere que nem todas as letras sejam processadas (Alves Martins, 1998).

Na leitura, a representação visual da palavra é indispensável para a activação do léxico, mas também o som pode desempenhar um papel importante, sendo este um argumento quanto à crítica da exclusividade da mediação fonológica para a obtenção de significado do modelo de Gough (1972).

Uma última crítica feita a este modelo é por não se considerar que o contexto tem influência na leitura. Várias investigações demonstraram que o contexto exerce influência na leitura a vários níveis.

Modelos Descendentes

Os modelos descendentes defendem a ideia de que a leitura consiste na construção activa de significado através de uma mensagem escrita, ou seja, de acordo com Cruz (2007), *ler é compreender*.

Segundo os modelos descendentes, o acto de ler pode ser caracterizado como um jogo de adivinhas psicolinguísticas, pois o leitor recorre a informações prévias sobre o tema e contexto para fazer antecipações.

O conhecimento geral do leitor é bastante importante para que este compreenda o texto (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998). Portanto, os processos mentais superiores são indispensáveis na leitura, pois o acto de ler envolve processos de identificação directa de signos globais, antecipações que têm por base predições léxico-semânticas e sintácticas, e verificação das hipóteses produzidas (Alves Martins & Niza, 1998).

Segundo vários autores (Rebelo, 1993; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998), um dos modelos representantes desta perspectiva é o modelo de Goodman, também designado por modelo psicolinguístico.

O modelo de Goodman caracteriza a leitura como um jogo de adivinhação psicológica, desenvolvido através das indicações que o texto dá, bem como através da interação e intercambio entre a linguagem e o pensamento.

De acordo com Vaz (1998), Goodman concebe este modelo tendo como objectivo para a leitura a obtenção de significado. Por conseguinte, considera as fontes de informação às quais o leitor recorre, os vários ciclos por onde o processo decorre e as estratégias usadas na construção de sentido.

Relativamente às fontes de informação, o leitor usa a informação grafo-fonológica, a informação sintáctica e semântica. É através destes três tipos de fonte que o leitor atribui sentido ao texto.

Goodman defende que o processo de construção de sentido do texto decorre ao longo de uma série de quatro diferentes ciclos. Um ciclo óptico que corresponde à focalização visual no texto escrito. De seguida, é o ciclo perceptivo, em que o leitor selecciona os estímulos gráficos mais relevantes. Depois, o ciclo sintáctico, que consiste na aplicação dos conhecimentos do leitor sobre o funcionamento e organização gramatical da língua. Em quarto e último lugar, um ciclo semântico que consiste na fase na qual é obtido o significado.

De acordo com o autor, *“a leitura é um processo único, igual para todas as línguas, pois em todas elas o objectivo essencial da leitura é obter significado a partir do texto”* (op. cit. Cruz, 2007).

Na tentativa de compreensão de significado, o leitor assume um papel activo na gestão do próprio processo de leitura, pois recorre a diferentes estratégias, nomeadamente: a de selecção (quando escolhe os índices que parecem ser mais produtivos para a obtenção de significado), a de antecipação (quando o leitor prediz relativamente a uma palavra ou texto), a de inferência (quando infere o que está dito mais adiante no texto), a de autocontrolo (que permite que o leitor avalie se o processo de compreensão está a ser conseguido ou não) e a de autocorreção (quando o leitor se apercebe de uma falha na compreensão, toma medidas correctivas que visam ultrapassar o problema).

De acordo com Goodman (1970) referido por Rebelo (1993); Martins & Niza (1998) e Vaz (1998), o processo de leitura pode ser sistematizado do seguinte modo: o leitor faz uma observação da página, movendo os olhos da esquerda para a direita ao longo de cada linha e de cima para baixo. Posteriormente, com base no seu estilo cognitivo, nos seus conhecimentos e no material previamente analisado, o leitor selecciona os índices gráficos presentes no seu campo visual e armazena-os na memória a curto prazo.

Os índices gráficos seleccionados em conjunto com os índices de antecipação, originam a formação de uma imagem perceptiva caracterizada por aquilo que o leitor vê e por aquilo que espera ver, ficando igualmente esta imagem retida na memória a curto prazo.

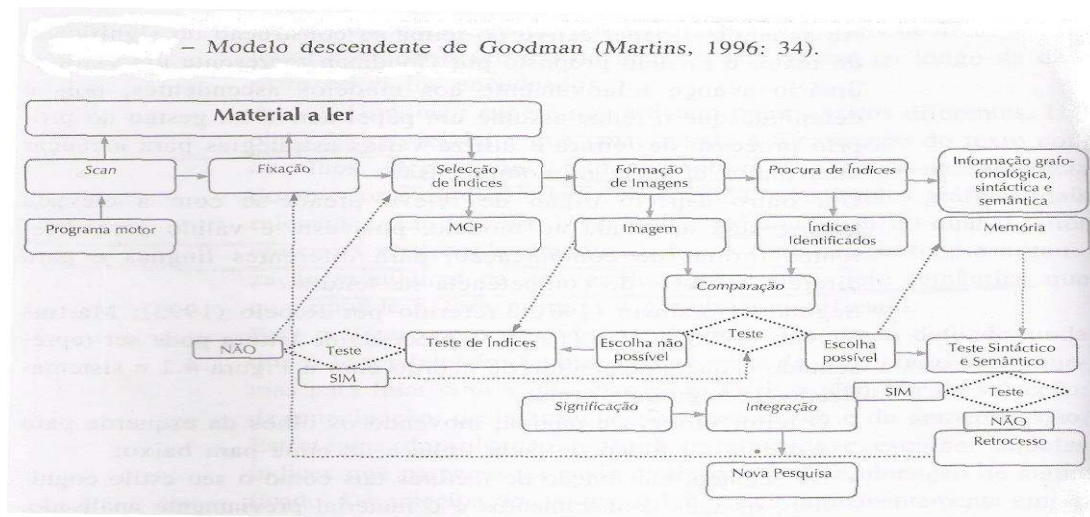
Seguidamente, ocorre uma busca na memória a longo prazo, que visa encontrar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relacionados com a imagem recolhida. Os índices encontrados são igualmente guardados na memória a curto prazo.

De seguida, o leitor tenta elaborar uma predição, e no caso de ser bem sucedida, envia-a para a memória longo prazo, e no caso de não ser bem sucedida, volta a testar os índices e a imagem perceptiva, reformulando se verificar se é necessário.

Após o armazenamento da predição na memória a longo prazo é sujeita a um teste que visa verificar a sua aceitabilidade sintáctica e semântica quanto ao contexto lido anteriormente.

Na situação de a predição ser ajustada ao contexto, o sentido é incluído na memória a longo prazo. No entanto, na situação de a predição ser desajustada ao contexto anterior então, o leitor volta atrás e procura o sítio onde ocorreu a inconsistência sintáctica e semântica, recomeçando todo o processo.

No esquema 2 será apresentado esquematicamente o Modelo de Goodman (1970).



Esquema 2 – Modelo de Goodman (1970)

Críticas aos modelos descendentes

Este modelo tem sido objecto de várias críticas, nomeadamente no que diz respeito às estratégias que o leitor utiliza para compreender o significado.

Quando o leitor recorre à estratégia de selecção exclui um grande número de palavras que lhe parecem irrelevantes para a compreensão do texto. No entanto, alguns estudos realizados sobre o movimento dos olhos vieram demonstrar que mais de 80% das palavras funcionais do texto são visualmente fixadas, sendo por esta mesma razão que o processo de exclusão referido anteriormente pareça exagerado.

A estratégia de predição é encarada com fundamental para a leitura. Este facto é alvo de crítica pois é feita uma sobrevalorização do contexto na colocação de hipóteses na compreensão do significado comparativamente à identificação visual das palavras.

Martins & Niza (1998) apresentam outras críticas quanto ao modo como são feitas e testadas as predições, aos tempos de leitura e à importância atribuída à via visual.

Quanto ao primeiro aspecto focado como crítica pelos autores são apresentadas três questões sem resposta: “ Como faz o leitor as suas predições?”; “Como são testadas essas predições?”; “ Como ter êxito na leitura quando a predição falha?”.

Quanto aos tempos de leitura, este modelo somente pode ser aplicado a leitores que não estejam em fases iniciais de aprendizagem. Pois um leitor experiente poderia levar mais tempo a fazer predições do que a reconhecer as palavras.

A importância atribuída à via visual é excessiva, pois segundo os autores acima referenciados, como é explicado o facto de os leitores conseguirem ler palavras

desconhecidas ou não familiares? Os leitores recorrem à correspondência grafema-fonema e às analogias.

Modelos Interactivos

Os modelos interactivos têm uma posição intermédia entre os modelos ascendentes e os modelos descendentes. No acto de leitura, o leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes (Alves Martins & Niza, 1998).

Rebelo (1993), defende que os modelos interactivos são o resultado da combinação entre os modelos ascendentes e os modelos descendentes. Como tal, no processo de leitura estão implícitos componentes dos modelos ascendentes (e.g. a identificação, reconhecimento de letras e a sua tradução em sons) e dos modelos descendentes (e.g. a compreensão, formulação de hipóteses a predições para descobrir o significado).

Segundo os modelos interactivos, no processo de leitura, mais concretamente na identificação de palavras estão envolvidos capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, sendo que os elementos primários e secundários funcionam uns em função de outros, promovendo assim uma leitura fluente e facilitadora da compreensão.

Este modelo de leitura defende que o acto de ler funciona como uma escolha de hipóteses alternativas relativas às letras, palavras e frases, em que através do confronto entre os diferentes níveis de informação, é alcançada a compreensão.

Através destes modelos, o leitor obtém informações sobre o tema abordado no texto e, domina o código linguístico utilizado pelo autor.

Vários autores (Rebelo, 1998; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998) defendem que o modelo proposto por Rumelhard é um dos representantes do modelo interactivo.

Neste modelo a informação visual é captada através do olhar, é guardada no VIS – Visual Information Store (armazém de informação visual) e analisada por um dispositivo de captação de traços ou características visuais mais relevantes.

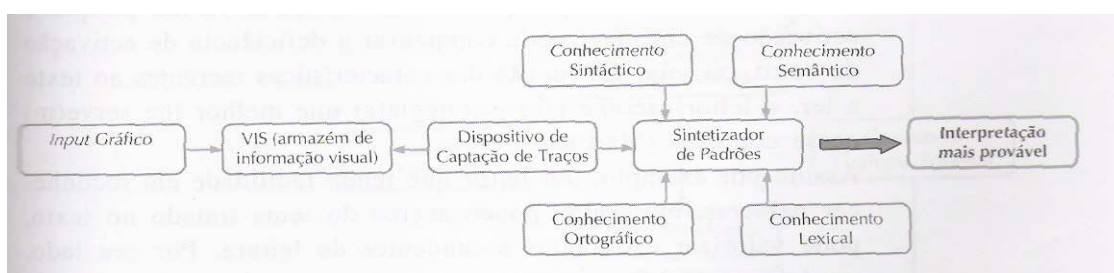
As características que foram captadas irão compor o fluxo de entrada sensorial que se torna acessível ao elemento central do modelo, o sintetizador de padrões. È através desta componente central que são recebidas as informações provenientes de várias fontes,

relativas à ortografia, ao léxico, à semântica, à sintáctica, que são úteis para a formulação de hipóteses.

Após a formulação de hipóteses, estas são testadas e reforçadas as que são mutuamente consistentes e rejeitadas as que são inconsistentes. Também é analisada a consistência das hipóteses em relação às características da informação recebida.

Por fim, é feita a aceitação deste grupo de hipóteses como sendo a interpretação final do texto.

Apresentamos o modelo de Rumelhard no esquema 3.



Esquema 3: Modelo de Rumelhard

Tal como nos modelos referidos anteriormente, foram apresentadas algumas críticas. Segundo Cruz (2007), estes modelos foram criticados por fornecer pouca informação quanto ao uso da via fonológica, não identificar especificamente qual a importância e influência das fontes de conhecimento ortográfico, léxico, sintáctico e semântico, não mostrar dados sobre a forma como as estratégias as quais o leitor recorre e as condições de leitura actuam sobre essa influência.

Uma outra crítica apresentada é relativamente ao facto de este modelo não poder ser aplicado a leitores principiantes nem explicar as fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Na tentativa de ultrapassar estas limitações surgiram os modelos interactivos compensatórios.

Modelos Interactivos Compensatórios

Estes modelos são considerados interactivos compensatórios pois o leitor pode escolher a (s) estratégia (s) que mais adequada (s) em função das características do texto. Neste modelo a activação de um nível pode compensar a deficiência de activação de outro, permitindo deste modo que, um leitor que tenha facilidade em reconhecer palavras, mas que desconheça o tema tratado no texto, pode valorizar estratégias ascendentes na leitura.

No entanto, no que diz respeito ao reconhecimento de palavras, os modelos interactivos compensatórios defendem a existência de duas vias paralelas (Martins, 1996; Viana, 2003). Deste modo, o leitor ao ler uma palavra pode: activar uma via visual ou de acesso directo ao significado, no caso de a palavra ser familiar em termos gráficos, ou activar uma via indirecta ou fonológica na situação de a palavra ser desconhecida.

O modelo de Ellis em 1989 (Ellis & Young, 1997) é um dos modelos interactivos compensatórios mais recentes.

Segundo Ellis e Young (1997) todas as conexões representadas têm uma justificação empírica. Em que o sistema de análise visual visa: identificar as letras das palavras escritas, codificar cada letra consoante a sua posição na palavra e reunir perceptivamente as letras que pertencerem à mesma palavra.

Por sua vez, a função do input visual é a identificação de sequências de letras que formam as palavras escritas que sejam conhecidas. Na situação de a palavra ter de ser percebida, então é necessário activar a sua representação semântica no sistema semântico e se a palavra tiver que ser pronunciada então, procede-se à activação da sua forma falada no léxico de produção de fala.

Segundo alguns autores, o sistema semântico deve ser dividido em duas vertentes: verbal e não verbal. Na vertente verbal estão representados os significados das palavras e na vertente não verbal estão armazenados os conhecimentos referentes aos objectos e às pessoas.

A função do léxico de produção da fala consiste em disponibilizar a forma falada de uma palavra de modo a que possa ser pronunciada. Assim sendo, é indicado que durante o acto de ler o acesso a este léxico possa ocorrer como resposta a uma activação ao sistema semântico ou através de uma ligação directa com o léxico de input visual.

É ao nível do fonema que estão representados os sons individuais e distintos da fala. Neste nível, a leitura pode ser activada

A leitura ao nível dos fonemas pode ser activada através de inputs provenientes de duas fontes: o léxico de produção de fala (activados ao longo da leitura em voz alta) e pela conversão grafema-fonema, quando se trata de ler palavras desconhecidas, não-palavras ou pseudo-palavras que estão a ser lidas em voz alta.

Esta ligação bidireccional demonstra que a componente léxico produção de fala e o nível fonema existem num estado de activação mútua e interactiva.

No esquema 4 está representado o modelo de Ellis e Young (1997).

(acrescentar a imagem do modelo)

Modelos Desenvolvimentais da Leitura

Existe um conjunto de modelos desenvolvimentistas da leitura que postulam que, a aprendizagem ocorre em estádios ou fases. Então, na aprendizagem da leitura existem etapas de processamento das palavras escritas, sendo cada uma dessas etapas caracterizada pelo uso de determinadas estratégias específicas de cada etapa. As estratégias utilizadas são substituídas por outras mais avançadas aquando a passagem para a etapa seguinte.

Segundo Silva (2003), a maior parte dos modelos desenvolvimentistas de leitura defendem a ideia de que a aprendizagem é alcançada através da compreensão infantil do princípio alfabético.

Modelo de Chall (1979,1983)

Foi um dos primeiros modelos nesta perspectiva. Este postula a existência de quatro períodos na aprendizagem, com alterações qualitativas na passagem entre os vários modelos evolutivos.

O primeiro período designado *pré-leitura* ou *pseudo-leitura*, tem início no momento em que a criança nasce até ao momento em que, a criança consegue ler. Trata-se de uma fase, em que a criança desenvolve um conjunto de competências necessárias para o acto de leitura. Este é caracterizado pela aquisição, por parte da criança, de um certo número das concepções gerais pela leitura, nomeadamente de que, as palavras orais se podem segmentar em partes, essas mesmas partes podem originar uma palavra e que diferentes palavras partilham sons em comum.

É no segundo período, *leitura inicial ou descodificação*, que se inicia a primeira etapa da leitura e da descodificação. A criança adquire um vocabulário visual, que utiliza na leitura de textos simples e aprende a recodificar fonologicamente as palavras. Isto é, a criança associa aos sons das palavras às letras.

O terceiro período, *consolidação e fluidez da descodificação*, é a fase em que o leitor já é capaz de, gradualmente, reconhecer e tratar um número crescente de palavras e efectuar uma leitura cada vez mais rápida.

No quarto e último período, o leitor domina as estratégias da leitura e a utiliza-a como meio de comunicação de adquirir informação e instrumento de aprendizagem.

Um outro modelo defensor desta perspectiva desenvolvimentista é o modelo de Marsh, Friedman, Welch & Desberg.

Modelo de Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981)

A teoria desenvolvida por Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981), sobre o desenvolvimento da leitura, explica os processos envolvidos na aprendizagem da leitura.

De acordo com os autores, esta teoria assenta em dois pressupostos: “qualquer realização cognitiva é o resultado entre um organismo complexo e um envolvimento complexo” e “qualquer processo

cognitivo percorre determinados estádios, que mudam qualitativamente com o desenvolvimento” (op.cit. Cruz, 2007).

Esta teoria tem enquanto palavras-chave o conhecimento, as estratégias e o meta-conhecimento.

O conhecimento diz respeito a toda a informação e todas as estruturas cognitivas que estão abrangidas nos estádios de desenvolvimento. À medida que uma pessoa vai interagindo com o envolvimento, a estrutura é modificada.

As estratégias correspondem aos processos que a pessoa recorre para responder aos estímulos do envolvimento.

Por último, a habilidade que a pessoa tem para descrever oralmente e reflectir sobre o conhecimento e sobre as estratégias que utiliza é o meta-conhecimento.

Marsh e colaboradores (1981) afirmam que no processo de aquisição da leitura existem quatro estádios, cada um com o uso de determinadas estratégias.

O primeiro estágio é caracterizado por uma estratégia de *adivinhas linguísticas*, no qual a criança estabelece associações entre a forma visual das palavras e a sua enunciação, tendo em conta o contexto em que as mesmas aparecem. Porém, as crianças não conseguem identificar uma palavra não familiar apresentada isoladamente.

A passagem para o segundo estágio é assegurada através de diversos conflitos que a criança experiencia. Estes conflitos estão relacionados com o facto de esta estratégia revelar-se inadequada, de não conseguirem identificar as palavras quando estas aparecem isoladas e porque o feedback que os adultos transmitem às crianças em relação a algumas das suas tentativas de identificação das palavras, revelam-lhes os erros cometidos.

Após a criança experienciar estes conflitos, evolui para o segundo estágio, designado por *rede de discriminação*. Nesta fase verifica-se um aumento da quantidade de palavras que a criança consegue reconhecer visualmente, o jogo de adivinhas psicolinguístico começa a não se basear somente no contexto e em índices extra-linguísticos, mas também em índices de similaridade visual por comparação com palavras conhecidas.

O recurso desta estratégia continua a limitar apenas a leitura correcta de palavras conhecidas.

No terceiro estágio denominado por *descodificação sequencial*, as crianças começam a recorrer a outras estratégias para além do contexto, nomeadamente, regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Contudo, as crianças ainda só conseguem aplicar esta estratégia a palavras regulares.

Apesar de se tratar de uma estratégia relativamente simples, assume uma importância cada vez maior, pois o número de palavras escritas a serem lidas é vasto e a memória visual de palavras não é suficiente para as identificar.

E como tal, a passagem do terceiro nível para o quarto é caracterizada pela insuficiência das estratégias anteriores perante o aumento de vocabulário escrito que tem que ser processado. De acordo com os autores, o aumento das capacidades cognitivas infantis pode conduzir a criança a centra-se nas relações entre a linguagem ortográfica e sonora das palavras.

No quarto estágio designado por *descodificação hierárquica*, as crianças já são capazes de ler fluentemente pois, para além de considerarem as regras de correspondência, cada vez mais complexas, entre as letras e os sons, consideram também os valores posicionais das letras para descodificarem as palavras.

Modelo de Firth (1985)

O modelo de aprendizagem da leitura apresentado por Firth defende a existência de três fases distintas com características específicas, a fase logográfica, a fase alfabética e a fase ortográfica.

Apesar de este modelo referir-se à aprendizagem da leitura, os autores sugerem uma fase simbólica. A fase simbólica surge imediatamente antes de começarem a aprender, é caracterizada por não haver nenhuma relação entre os rabiscos que a criança faz e as palavras ou rabiscos que supostamente representam.

Na primeira designada por *fase logográfica* as crianças conseguem reconhecer globalmente um pequeno número de palavras, recorrendo a sua configuração global, os índices gráficos e o contexto. Contudo, esta leitura não pode ser considerada uma verdadeira leitura porque se for alterado algum dos indicadores, as crianças já não conseguem reconhecer as palavras.

A utilização deste tipo de estratégias conduz frequentemente a respostas incorrectas, permitindo, no entanto, às crianças construir um pequeno leque de vocabulário visual onde as palavras são identificadas correctamente.

Na segunda fase denominada por *fase alfabética*, as crianças devem conseguir segmentar as palavras nas unidades mais pequenas que as compõe, as letras e associar a cada letra o som que lhe corresponde.

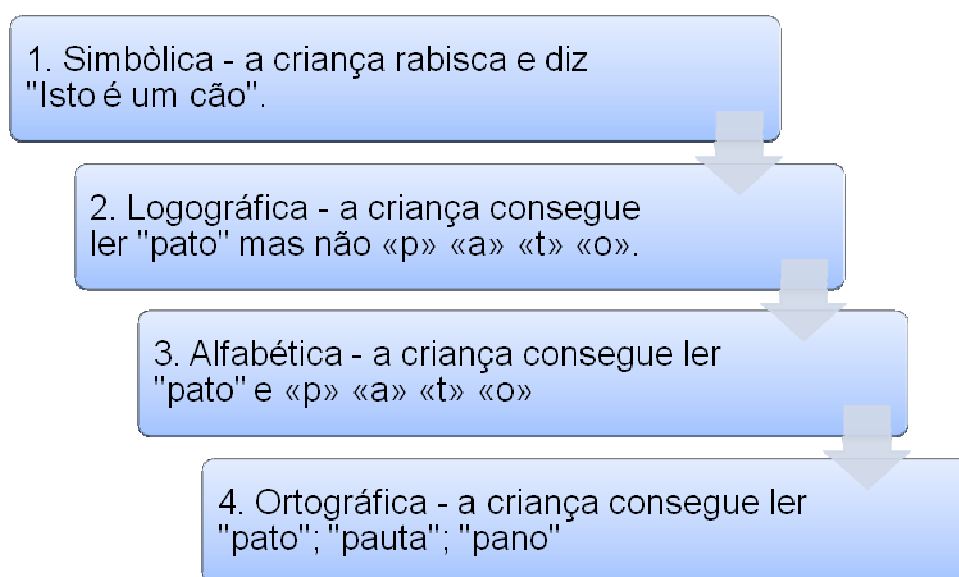
Mas também, que os sons têm uma ordem específica em cada palavra e aprender a juntar estes fonemas para formar um som global da palavra.

Segundo o autor, a fase alfabética é complicada de ultrapassar pois requer a associação entre signos abstractos e sons, que não têm qualquer relação específica.

Na última fase, a *fase ortográfica*, a criança reconhece rapidamente as palavras ou parte delas, pois trata-se de um sistema de identificação de palavras com grande número de palavras com acesso directo.

A representação interna ortográfica foi construída através do uso de processos de utilizações sistemáticas da conversão grafema-fonema.

Esquema do modelo de Frith (1985) sobre a aprendizagem da leitura



De acordo com Frith, o desenvolvimento normal da aprendizagem da escrita ocorre forma representada anteriormente.

Modelo de Perfetti (1985)

Em 1985, Perfetti apresentou um modelo que partia do princípio de que a aquisição e desenvolvimento da leitura processava-se de forma contínua, verificando-se progressivamente o aumento da quantidade e da qualidade das representações das palavras.

Perfetti, Beck, Bell e Hughes (1987), explicam o desenvolvimento da leitura através do designado modelo de activação. Este modelo é caracterizado por ser constituído por cinco etapas, cada uma com características específicas, no qual é atribuído um realce às diversas etapas da sensibilidade fonológica que se verificam na fala da criança.

O modelo de activação postula que as palavras activam uma representação interna, que está ligada a uma rede lexical-semântica e uma rede lexical-fonética.

Os processos fonológicos desempenham um papel muito importante na eficiência da leitura, na medida em que, quanto mais automatizados estiverem os processos de baixo nível, mais recursos cognitivos poderão ser orientados para a compreensão do que está a ser lido.

A primeira etapa do modelo apresentado por Perfetti e colaboradores (1987) é caracterizada por ser a mais imatura e precoce, pois as crianças dizem uma palavra qualquer para terminar a tarefa (e.g., em vez dizerem a palavra “pode” dizem “telefone”).

Na segunda etapa, embora ainda se verifica alguma imaturidade pois as crianças codificam todos os elementos de uma palavra, procuram na memória uma palavra relacionada e dizem-na (e.g., em vez de dizerem a palavra “gato”, dizem “gatinho”).

A terceira etapa é caracterizada por ser verificar *“uma pesquisa lexical com constrangimentos fonémicos, na qual jovens leitores tentam codificar pelo menos alguns segmentos numa sequência, usamos constituintes dessa sequência para pesquisar no léxico, fixam certos critérios e encontram as palavras que os respeitam, e finalmente dizem a palavra (e.g., em vez de dizerem a palavra ”gato”, dizem “pato” ou “ato”).* (op.citação Cruz, 2007).

Na etapa seguinte, as crianças continuam a tentar codificar alguns segmentos numa sequência mas desta vez sem qualquer constrangimento na pesquisa do léxico. Porém, pode não se verificar a presença de palavras com significado relacionada com as respostas dadas na etapa anterior, podendo surgir inclusive pseudo-palavras.

Na quinta e última etapa, as crianças são bem sucedidas na codificação dos segmentos, efectuando um de cada vez. Procuram a correspondência alfabética entre o grafema e o fonema e tentam dizer o nome da letra (e.g., “gato” – “g”, “a”, “t”, “o”).

De acordo com Cruz (2007), este modelo não apresenta uma explicação relativamente aos processos e constrangimentos estratégicos pelos quais a criança passa para conseguir descobrir uma resposta.

Modelo de Ehri (1995)

O modelo apresentado por Ehri (1995) postula que a aprendizagem da leitura ocorre em quatro fases: *a fase pré-alfabética*, *a fase alfabética parcial*, *a fase alfabética total* e *a fase alfabética consolidada*.

A *fase pré-alfabética* consiste na fase mais prematura na leitura das palavras, antes de as crianças terem percepção do funcionamento do funcionamento alfabético da escrita.

Nesta fase, as crianças para lerem não usam a relação entre letra-som, lêem através das pistas visuais salientes ou memória. Este processo implica recorrer a palavras que já tenhamos lido anteriormente, e nós olhamos para as palavras e o nosso cérebro reconhece-as.

Na fase seguinte a *fase alfabética parcial*, as crianças lêem através de índices fonéticos, isto é, estabelecem ligações entre apenas algumas letras da palavra e os seus sons. Consiste na fase inicial da descodificação, que envolve a associação e o armazenamento na memória das relações entre algumas das letras das palavras e a sua pronúncia.

A fase alfabética total é caracterizada pelo facto de os leitores já conseguirem identificar e reconhecer todas as correspondências entre as letras das palavras e os fonemas detectados na sua pronúncia. Isto é possível porque os leitores já conseguem segmentar as palavras nos seus fonemas e sabem os fonemas estão representados pelos grafemas nos sistema alfabético.

Na fase alfabética consolidada, a leitura é feita através da predição / prognóstico (Goodman, 1970; Tunmer & Chapman, 1998). Este processo implica, tendo em conta o contexto, o uso de palavras-chave para adivinhar palavras que não nos sejam familiares.

Quanto às pessoas com dificuldades de leitura, Ehri (1997) sugere que podem ter dificuldades em passar da fase alfabética para a fase alfabética total, e não conseguindo avançar para a fase alfabética consolidada, pois estas pessoas têm um défice no seu desenvolvimento fonológico.

Perspectiva Cognitiva e Cultural da Aprendizagem da Leitura

Esta abordagem defendida por Chauveau (1997) tem subjacente, princípios epistemológicos e metodológicos de Piaget e Vygotsky.

Segundo Chauveau (1994) uma das melhores maneiras de perceber a natureza da actividade de leitura passa por conhecer a sua origem e história.

Numa perspectiva pedagógica, este modelo defende que a aquisição da leitura implica a interligação de três dimensões de aprendizagem. Em primeiro lugar, a aprendizagem requer um processo de aculturação, ou seja, a integração das crianças nas práticas culturais à volta do objecto escrito e das suas utilizações.

Em segundo lugar, a aprendizagem é encarada como uma aquisição social, pois é através do intercâmbio e partilha entre a criança e os parceiros sociais que lêem e escrevem, que se inicia a construção de conhecimentos relativos à linguagem escrita.

Em terceiro lugar, para aprender a ler é indispensável compreender a natureza do código escrito e da actividade de leitura, e nessa medida é uma aquisição conceptual.

Estes autores consideram que o acto de ler implica a coordenação de oito operações cognitivas:

- Identificar o suporte e o tipo de escrita
- Interrogar o conteúdo do texto
- Explorar uma quantidade de escrita portadora de sentido
- Identificar formas gráficas
- Reconhecer globalmente as palavras
- Antecipar elementos sintácticos e semânticos
- Organizar logicamente os elementos identificados

- Reconstruir o enunciado
- Memorizar o conjunto de informações semânticas

Estas operações são agrupadas em duas dimensões: a dimensão instrumental e a dimensão estratégica. A dimensão instrumental requer coordenação de duas competências bases: a habilidade para descodificar e a competência para explorar um texto.

A dimensão estratégica é relativa à compreensão da fusão e da interacção dos vários procedimentos mobilizados pela criança leitora.

A componente cultural diz respeito à adaptação da conduta do leitor em função dos objectivos da leitura e do seu conhecimento sobre as utilizações funcionais da leitura.

Considerando que, a criança necessita de bases conceptuais para conseguir desenvolver e integrar os vários operações que estão implicadas no saber ler, então estas requerem disponibilidade de competências metalinguísticas, conceptuais e culturais.

De acordo com os autores, o acto de ler está associado às diferentes operações de leitura da seguinte forma:

- Competências de reflexão e manipulação sobre as unidades da linguagem oral: num sistema de escrita alfabético as regras que ligam o discurso à escrita se baseiam numa análise fonética das palavras.
- Competências grafo-fonéticas: o conhecimento dos valores fonéticos das letras, ou grupos de letras e regras combinatórias.
- Competências verbo-preditivas: capacidade para recorrer ao contexto linguístico, tendo em conta as restrições semânticas e sintácticas, para antecipar uma palavra que falta num enunciado.
- Competências textuais: capacidade para controlar a estrutura de um texto e estabelecer ligações entre as partes e o todo.

Para que a criança aprenda a ler, deve igualmente reflectir sobre a natureza do código alfabético, de modo, a alcançar um entendimento conceptual das particularidades da linguagem escrita (Ferreiro, et. al. 1986; Besse, 1993; Alves Martins, 1994).

O domínio da leitura pode ser facilitado pelo domínio de um certo número de dimensões culturais associadas ao acto de ler, nomeadamente a identificação de diferentes suportes e explicitação de finalidades de leitura e a sua aprendizagem, daí haja uma componente cultural.

CAPÍTULO II
SECÇÃO EMPÍRICA

SECÇÃO EMPÍRICA

O objectivo deste trabalho é avaliar a eficácia de um programa de intervenção sobre a leitura e a escrita desenvolvido numa zona de intervenção prioritária com crianças do 1º ano de escolaridade (sinalizadas como sendo frágeis em leitura e escrita).

Este programa desenvolvido no âmbito do projecto CLE (Clube de Leitura e Escrita) surgiu em França, em 1993, e foi desenvolvido pela apfÉE (Association pour Favoriser une École Efficace), associação que possui um só objectivo – possibilitar, a todas as crianças, um percurso de sucesso escolar – através de um único método: detectar, analisar e divulgar os trabalhos de investigação científica e as acções educativas de sucesso que tenham lugar (da família à universidade).

O projecto CLE é um mecanismo de prevenção das dificuldades precoces em leitura e das exclusões sociais que lhes estão subjacentes destinado a crianças que, no início do seu 1º ano de escolaridade, correm o risco de não conseguirem aprender a ler e a escrever devido a não serem estimuladas, diariamente, pelo seu contexto familiar e social nesse sentido. Estes alunos são considerados pelos seus professores, no começo do 1º ciclo do ensino básico, fragilizados ao nível da leitura, pelo que correm, portanto, o risco de, nas semanas seguintes, se depararem com grandes dificuldades a este nível (cerca de 20% das crianças estão nesta situação), dificuldades estas que não estão relacionadas com quaisquer problemas patológicos.

Este clube destina-se igualmente às famílias destas crianças, já que elas possuem um papel fulcral no seu sucesso escolar. Todavia, alguns pais desconhecem isto ou julgam-se incapazes de contribuir para tal.

Esta intervenção tem o objectivo de “compensar” as crianças que não recebem do seu meio familiar e social os ingredientes de sucesso que caracterizam um estímulo cultural favorável, através do envolvimento diário das famílias, dos momentos de contacto diário directo e indirecto com a leitura e a escrita, do encontro diário e variado com o prazer de ler e escrever e duma dinâmica coerente dos adultos à volta da criança (assegurada por pais, professores, animadores do CLE e coordenador do CLE).

Em Portugal, o CLE teve o Instituto Superior de Psicologia Aplicada e a APFFÉ como parceiros. Para a aplicação do projecto CLE nas escolas, o ISPA destacou oito estagiárias do curso de Psicologia Aplicada, variante de Psicologia Educacional. As escolas que participaram neste projecto foram: EB1 n° 34, EB1 n° 77, EB1 Eurico Gonçalves e EB1 de Mira Sintra.

Após um primeiro contacto com as futuras animadoras do CLE, sucederam-se momentos de formação com vista a dar a conhecer o programa, após os quais se realizaram visitas às

escolas para um conhecimento das mesmas, dos seus professores e alunos e, mais tarde, para a aplicação de provas a alunos do 1º ano de escolaridade e posterior início do CLE.

As escolas constituem um parceiro inquestionável, já que é nas suas instalações que decorrem as sessões do CLE. Os professores são entidades igualmente importantes. A estes é pedido que indiquem quais as crianças que devem frequentar o clube.

Antes do início do CLE, existe uma cerimónia oficial que junta as crianças que frequentarão o CLE, seus pais, professores, bem como as animadoras do CLE, a coordenadora do mesmo, o director da escola em causa e o presidente da correspondente Junta de Freguesia.

Esta cerimónia pretende transparecer a grande importância de que se reveste o envolvimento de cada um dos intervenientes, sendo que nela é estabelecido e assinado um contrato onde se estabelece o papel das referidas crianças, pais, animadoras e coordenadora. As crianças devem comprometer-se a: frequentar as sessões do CLE nas horas e dias acordados em cada escola, respeitar as regras do CLE estipuladas pela sua animadora e, em especial, a máxima de “cada um a sua vez”. Os pais por sua vez devem comprometer-se a: dar ao seu filho um lanche para a tarde, verificar o seu caderno do CLE, bem como o caderno ou livro da escola, e felicitá-lo pelos êxitos alcançados, assistir a, pelo menos, uma sessão do clube por trimestre, ir buscar a criança à escola no final do CLE. A animadora e a coordenadora devem comprometer-se a: respeitar as modalidades de funcionamento do CLE definidas pela apfÉEE, ajudar a criança a descobrir o prazer de ler e passar progressivamente o “testemunho” aos pais.

Cada um dos Clubes de Leitura e Escrita é constituído por cinco crianças e uma animadora, detentora de formação específica para o efeito e cujo trabalho está sob a orientação de uma coordenadora. As sessões realizadas comportam cinco grandes sequências:

1. Acolhimento (25 minutos): engloba o lanche e uma pequena conversa em redor de um tema previamente escolhido; tem como objectivo, de um modo geral, promover competências ao nível da oralidade;
2. Realização dos trabalhos de casa (10 minutos): momento em que as crianças realizam os seus trabalhos de leitura e escrita dados pela professora, podendo as mesmas contar com o apoio da animadora;
3. Realização de jogos de leitura e escrita (45 minutos), distribuídos por diferentes momentos:

- 3.1. Palavra ou frase surpresa: a animadora estimula a curiosidade das crianças propondo-lhes que descubram a “surpresa” contida num pequeno texto;
- 3.2. Produção colectiva de escrita: as crianças e a animadora inventam e escrevem, em conjunto, uma pequena história;
- 3.3. Jogos de leitura e escrita: estes devem interessar as crianças, e não devem ser demasiado longos. O ambiente deve ser activo e dinâmico;
- 3.4. Jogos fonológicos: manipulam-se os fonemas mediante exercícios de discriminação oral;
- 3.5. Jogos a quatro e leitura e escrita a dois: a animadora disponibiliza alguns minutos com uma criança, prestando-lhe ajuda personalizada ao nível da leitura e da escrita, enquanto as outras quatro realizam uma actividade em grupo;
- 3.6. Leitura de uma bela história (10 minutos); aqui, o objectivo é desenvolver o gosto pela leitura/escuta de histórias.

Em suma, as duas grandes estratégias-base do CLE passam por uma constante motivação das crianças para as questões da leitura e da escrita transmitida através da dinâmica das sessões, bem como pelo envolvimento dos pais em todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus filhos.

Considerando o projecto CLE, fomos procurar perceber: se existem diferenças entre o grupo sujeito a intervenção (grupo experimental) e o grupo que não foi sujeito a intervenção (grupo de controlo) da mesma escola, em dois momentos avaliativos (no início e no final do ano lectivo) quanto aos conhecimentos sobre a linguagem escrita e se os desempenhos do grupo experimental e do grupo de controlo diferem nos desempenhos em leitura no final do ano lectivo.

Delineámos as seguintes questões de investigação.

1. Questões de Investigação

Questão 1: Será que existem diferenças na evolução do primeiro momento avaliativo para o segundo momento, entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas seguintes provas:

Apropriações Funcionais da Linguagem Escrita, Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita, Conhecimento do Nome das Letras, Consciência Fonológica (classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial, supressão do fonema inicial e análise fonémica), Motivação para a Leitura e a Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita?

Questão 2: Será que existem diferenças nos desempenhos nas provas de leitura (reconhecimento de palavras, selecção ortográfica, compreensão de frases e leitura oral de palavras) entre os alunos do grupo experimental e o grupo de controlo?

Método

Tipo de Estudo

Este estudo é de natureza quase experimental, pois propomo-nos a averiguar duas questões relacionadas com a aprendizagem da leitura, recorrendo a uma amostra não aleatória.

Participantes

Neste estudo, colaboraram 20 participantes (10 do género feminino e 10 do género masculino), que foram divididos em dois grupos, um grupo experimental e um grupo de controlo. Apesar deste segundo grupo ser designado como grupo de controlo, é efectivamente um grupo que serve para comparar os resultados e desempenhos obtidos, não havendo controlo de variáveis.

Todas as crianças envolvidas no estudo estavam a frequentar pela primeira vez o 1º ano de escolaridade, e 10 estavam a frequentar um clube de leitura e escrita.

Grande parte das crianças era de nacionalidade portuguesa, embora com origens africanas. Relativamente ao meio sócio-económico dos participantes, foram recolhidas informações sobre as habilitações académicas dos progenitores.

Nível de instrução dos Pais

No Quadro 1 é apresentada a distribuição de frequências dos níveis de instrução dos pais no grupo experimental e grupo de controlo, obtidos através de uma entrevista com a professora.

Os anos de escolaridade foram agrupados em três classes, sendo a primeira classe do 6ºano até ao 8ºano, a segunda classe do 9ºano ao 11ºano e a terceira classe do 12ºano à licenciatura.

No Quadro 1, a coluna com a designação *desconhecido*, corresponde aos pais dos quais não temos dados sobre o seu nível de instrução.

| Quadro 1 | | | | | |
|---|----------------|-----------------|-----------------------|--------------|--------|
| Distribuição das frequências dos Níveis de Instrução dos pais no grupo experimental e no grupo de controlo | | | | | |
| | Classes | | | | |
| | 6ºano ao 8ºano | 9ºano ao 11ºano | 12ºano à licenciatura | Desconhecido | Totais |
| Grupo Experimental | 3 | 3 | 1 | 3 | 10 |
| Grupo de Controlo | 0 | 6 | 4 | 0 | 10 |
| Totais | 3 | 9 | 5 | 3 | 20 |

Pode-se verificar que no grupo experimental, o nível de instrução dos pais tem o mesmo valor de frequências nas classes do 6º ao 8ºano e do 9º ao 11ºano; a classe com menor frequência corresponde à do 12ºano à licenciatura.

Relativamente ao grupo de controlo, podemos verificar que, os níveis de instrução dos pais encontram-se distribuídos em duas classes: a do 9ºano ao 11ºano de escolaridade e a do 12ºano à licenciatura.

Com base na informação recolhida sobre os níveis de instrução dos pais e efectuando uma comparação entre os dois grupos, constatamos que de um modo geral, o grupo de controlo tem um nível de instrução superior ao do grupo experimental.

No Quadro 2 é apresentada a distribuição de frequências dos níveis de instrução das mães do grupo experimental e grupo de controlo, obtidos através de uma entrevista com a professora.

À semelhança da forma como os níveis de instrução dos pais foram organizados, os anos de escolaridade foram agrupados em três classes, sendo a primeira classe do 6ºano até ao 8ºano, a segunda classe do 9ºano ao 11ºano e a terceira classe do 12ºano à licenciatura.

| Quadro 2 | | | | | |
|---|----------------|-----------------|-----------------------|--------------|--------|
| Distribuição das frequências dos Níveis de Instrução das mães no grupo experimental e no grupo de controlo | | | | | |
| | Classes | | | | |
| | 6ºano ao 8ºano | 9ºano ao 11ºano | 12ºano à licenciatura | Desconhecido | Totais |
| Grupo Experimental | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| Grupo de Controlo | 0 | 2 | 8 | 0 | 10 |
| Totais | 3 | 5 | 10 | 2 | 20 |

Através da leitura do Quadro 2, podemos verificar que, no grupo experimental, os níveis de instrução das mães têm sensivelmente a mesma representação nas três classes estabelecidas. Contrariamente, no grupo de controlo, verifica-se uma distribuição essencialmente na classe que corresponde aos níveis de formação do 12º ano à licenciatura, seguindo-se a do 9ºano ao 11ºano.

No Quadro 3 estão apresentados as médias e os desvios-padrão relativos aos níveis de instrução dos pais no grupo experimental e no grupo de controlo.

| Quadro 3 |
|---|
| Médias e Desvios-padrão dos Níveis de Instrução dos Pais no grupo experimental |

| e no grupo de controlo | | | | |
|-------------------------------|-------|---------------|-------|---------------|
| | Pais | | Mães | |
| | Média | Desvio-padrão | Média | Desvio-padrão |
| Grupo Experimental | 8,86 | 2,12 | 9,25 | 3,02 |
| Grupo de Controlo | 10,40 | 1,51 | 12,10 | 1,85 |

Através do Quadro 3, podemos constatar que as médias do grupo experimental são relativamente inferiores comparativamente ao grupo de controlo. No entanto, os desvios-padrão alcançados demonstram que os dados do grupo experimental estão mais dispersos que os do grupo de controlo, tal como foi verificado no Quadro 1.

Quanto aos níveis de instrução das mães, as médias obtidas demonstram que o grupo de controlo tem uma média superior ao do grupo experimental. No entanto, os desvios-padrão demonstram que os níveis de instrução das mães no grupo experimental estão mais dispersos do que no grupo de controlo, como já havia sido constatado no Quadro 2.

Inteligência

O nível de inteligência das 20 crianças foi determinado através das Matrizes Progressivas de Raven. A caracterização deste instrumento será feita no capítulo seguinte, caracterização dos instrumentos.

A sua aplicação foi feita individualmente, sendo atribuído 1 ponto por cada resposta certa, as crianças poderiam obter um total de 36 respostas correctas.

O Quadro 4 apresenta a distribuição de frequências obtidas no teste P.M. de Raven, no grupo experimental e no grupo de controlo. Os resultados obtidos estão organizados em quatro classes.

| |
|--|
| <p>Quadro 4</p> <p>Distribuição de frequências obtidos no Teste P.M. de Raven no grupo</p> |
|--|

| experimental e no grupo de controlo | | | | | |
|--|-------|---------|---------|---------|--------|
| | 6 -18 | 19 – 22 | 23 - 26 | 27 – 32 | Totais |
| Grupo Experimental | 1 | 4 | 5 | 0 | 10 |
| Grupo de Controlo | 1 | 2 | 2 | 5 | 10 |
| Totais | 2 | 6 | 7 | 5 | 20 |

No grupo experimental, metade das crianças obtiveram entre 23 e 26 respostas correctas, estando as restantes crianças situadas entre as 19 e as 22 respostas correctas e entre as 6 e as 18 respostas correctas.

A média e o desvio-padrão alcançado pelo grupo experimental foram de 20,90 e 4,15, respectivamente.

No grupo de controlo metade das crianças obtiveram entre 27 e 32 respostas correctas, estando a outra metade distribuída pelas restantes classes. Neste grupo, a média e o desvio-padrão obtidos foram 23,80 e 7,32, respectivamente.

Efectuando uma comparação através do teste t-student, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, podemos verificar que o grupo de controlo obteve uma média de respostas correctas superior ao do grupo experimental.

Prova das Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita

As conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita foram avaliadas, no início do ano lectivo, através de uma entrevista de tipo piagetiano, sendo as produções escritas classificadas em seis níveis evolutivos: nível de escrita pré-silábica, nível de escrita silábica sem fonetização, nível de escrita silábica com início de fonetização, nível de escrita silábica com fonetização e o nível de escrita alfabética.

No Quadro 9 estão representadas as frequências obtidas na Prova de Conceptualizações Infantis sobre a leitura e a escrita, com o grupo experimental e grupo de controlo.

Quadro 5

| Frequências dos grupos experimental e controlo no pré-teste da Prova das Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita | | | | | | |
|--|-----------------------------|--|---|--|-----------------------|--------|
| Níveis Evolutivos | Escrita Pré- silábica | Escrita Silábica sem Fonetização | Escrita Silábica com início de Fonetização | Escrita Silábica com Fonetização | Escrita Alfabética | Totais |
| Grupo experimental | 2 | 3 | 1 | 4 | 0 | 10 |
| Grupo de controlo | 1 | 0 | 0 | 6 | 3 | 10 |
| Totais | 3 | 3 | 1 | 10 | 3 | 20 |

Efectuando uma análise no Quadro 5, podemos verificar que no grupo experimental existem mais sujeitos no nível de escrita com fonetização comparativamente com os restantes níveis evolutivos da escrita. Os restantes sujeitos do grupo experimental estão distribuídos nos níveis correspondentes aos estados evolutivos anteriores, nomeadamente, escrita pré-silábica, escrita silábica sem fonetização e de escrita silábica com fonetização.

Quanto ao grupo de controlo também verificámos que mais de metade do grupo encontra-se no nível de escrita silábica com fonetização, contudo, os restantes sujeitos situam-se no nível de escrita alfabética, seguindo o nível de escrita pré-silábica com menos representatividade.

A Miriam (fig.1) escreveu a lista de palavras apresentadas nesta prova, com base em critérios grafo-perceptivos, não efectuando ainda qualquer relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

Adriana Silva
 SBRA
 SBRCA
 TA
 UVA
 VAD
 SA EU
 GATAU
 GATEAU
 AVA
 BADU
 CAR
 DU
 EGUA
 IPOPOTEMO
 LRA
 MEL
 PCOU
 RD
 BERA
 MSA
 LEMA

Figura 3 - Exemplo de uma produção escrita silábica com fonetização e alfabética

Claudia Regina
 gato
 gato
 gatimho
 are
 bebado
 serra
 dedo
 lya
 ipopotamo
 leite
 mel
 pisego
 a ratte
 beza
 mesa
 lenne
 tata
 ura
~~ura~~
 vide
 ngabar
 yebas

Figura 4 - Exemplo de uma produção escrita silábica com fonetização e alfabética

Instrumentos e Procedimentos:

No início do mês de Novembro do ano lectivo 2007/2008, foi aplicada uma prova de inteligência, o Teste das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven e a Prova das Conceptualizações Infantis da Escrita. Estas foram aplicadas individualmente a cada criança.

Foram também passados: questionários sobre os hábitos e práticas de literacia das famílias, cujo objectivo é conhecer as profissões, níveis de instrução e hábitos e praticas de literacia.

No primeiro momento avaliativo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário de Práticas para os Pais
- Escala de Motivação para a Leitura
- Avaliação da Apropriação das Utilizações Funcionais para a Leitura
- Prova do Nome das Letras
- Teste da Linguagem Técnica da Leitura e Escrita
- Bateria de Provas Fonológicas

No final do ano lectivo, mais especificamente do mês de Maio, decorreu o segundo momento avaliativo, no qual foram utilizados os mesmos instrumentos do primeiro momento avaliativo e a Prova de Leitura.

Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (1947, revisão de 1956)

O Teste de Matrizes Coloridas de Raven P.M. 46 é uma prova não verbal, que tem na sua base a Análise Factorial com o objectivo de avaliar o Factor G. Nesta prova pretende-se estimar a aptidão mobilizada no estabelecimento de relações lógicas com material não verbal através de raciocínios analógicos. As Matrizes Progressivas de Raven fundamentam-se na prova Progressiva de Matrix, também de autoria de Raven.

O teste P.M. 46 é constituído por um livro com 3 séries: A, Ab e B, cada uma com 12 problemas. O material é composto por figuras geométricas coloridas e não figurativas. Em cada problema, é suposto, a criança conseguir encontrar uma regra e escolher, entre as 6

opções apresentadas, aquelas que completam as séries. Não existe tempo para a resolução dos 36 problemas.

Antes de se iniciar a prova é dada a seguinte instrução à criança: *“olha aqui (apontando a figura grande superior). Vês? É um desenho e falta-lhe um pedaço. Estas peças aqui em baixo têm todas a mesma forma que aquele espaço em cima, mas só uma tem o desenho certo. O número 1 tem a mesma forma (assinalar comparativamente), mas o desenho não é correcto. O número 2 também não serve porque não tem nenhum desenho. É vazio. O número 3 tem outras cores e outro desenho. O número 6 é quase certo, mas falta-lhe um pedacinho aqui (apontar para o espaço em branco na peça nº6). Só há um correcto. Sabes dizer-me qual é?”*.

No caso de a criança não indicar a alternativa correcta (nº4) deve-se continuar com as explicações até que a criança compreenda. Seguindo para a segunda figura, diz-se: “Agora diz-me tu, qual é a peça que te falta neste desenho grande?”(assinalar o espaço em branco na figura).

Se a criança dá uma resposta errada e não escolhe-se a alternativa nº5, então, deve-se voltar a mostrar o elemento A1 e A2. Se a criança acertar na resposta, prossegue-se com os seguintes elementos com as mesmas instruções da anterior.

Sempre que a criança dá uma resposta, é importante o examinador confirmar que a resposta que a criança deu, é a definitiva, colocando a seguinte questão: “Achas que é essa a peça que falta no espaço em branco?”. Se se verificar que não é a definitiva deve perguntar: “Está bem. Então qual é a correcta?”. A escolha final da criança será assinalada na folha de respostas.

No caso de a criança errar os cinco primeiros elementos, é preferível parar a aplicação da prova. Caso contrário, prosseguia-se para o item nº6.

As séries seguintes, Ab e B, tinham as mesmas instruções à série anterior.

Cada item respondido acertadamente é cotado com 1 ponto, sendo que, os resultados podem oscilar entre 0 e 36 pontos.

Prova de Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita

A Prova de Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita foi concebida por Alves Martins (1996), com o objectivo de analisar a forma como as crianças relacionam a

linguagem escrita com a linguagem oral. Foi concebida com base nos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro et al. (1980) e de Ferreiro et al. (1988).

Para proceder esta análise nas conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, é realizada uma entrevista individual, de tipo piagetiano, com a criança em que lhe eram ditadas um conjunto de palavras.

A entrevista processa-se da seguinte maneira: depois de pedir à criança para escrever o seu nome numa folha em branco, era-lhe dito: *“tu vais escrever como souberes, como fores capaz”*, eram então ditadas as palavras, uma de cada vez. Após a palavra ditada e escrita, era pedido à criança: *“lê lá o que escreveste, mostra-me com o teu dedo”*.

As respostas das crianças são classificadas em 4 níveis evolutivos, segundo o raciocínio orientador do processo da escrita. O primeiro nível corresponde às escritas pré-silábicas, em que não há ainda uma tentativa de relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, no entanto a escrita das palavras é orientada por critérios grafo-perceptivos (a exigência de uma quantidade mínima de letras, variação na sua posição para a escrita de palavras diferentes, tomada em consideração das características dos referentes). Neste primeiro nível, a leitura das palavras é global, visto que, quando se tapa uma parte da palavra escrita e se lhes pede que leia o que ficou, tornam a dizer a palavra toda.

O segundo nível é caracterizado pela escrita de tipo silábico, isto é, verifica-se uma tentativa de correspondência entre o oral e o escrito, apesar da unidade do oral representada da escrita ser a sílaba (a criança segmenta o enunciado oral de uma forma silábica e escreve a cada sílaba oral, uma letra qualquer). A leitura da palavra é silabada e na situação em que é pedido à criança que leia parte da palavra, verifica-se a tentativa de segmentar o enunciado oral.

No terceiro nível, começa-se a verificar uma escrita com fonetização. Nestas escritas a análise efectuada pelo oral não considera ainda todos os fonemas, mas um ou dois por sílaba. As correspondências fonema/grafema nem sempre estão correctas apesar de o serem na maioria dos casos, a leitura das palavras, de um modo geral, é silabada, e no que diz respeito às operações de segmentação da palavra costumam estar correctas quando se trata de restituir a parte inicial da palavra.

No quarto e último nível, foram consideradas as escritas alfabéticas. Apesar de poder haver erros de ortografia, as palavras escritas conseguem-se ler, a leitura deixa de ser silabada e as operações de segmentação são bem conseguidas.

Assim sendo, a criança é classificada numa escala de 1 a 4 pontos, consoante o nível em que se encontra.

Questionário sobre as Práticas e Hábitos de Literacia Familiar – versão para pais (2006)

Esta prova foi concebida por Mata e Lourenço (2006), e tem como objectivo caracterizar a percepção dos pais sobre as práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar.

Este questionário é constituído por questões que estão organizadas em três tipos de actividades: actividades realizadas no dia-a-dia; actividades de entretenimento e actividades de treino.

As actividades de dia-a-dia são as actividades de leitura e escrita que estão integradas nas rotinas diárias das famílias, as actividades de entretenimento consistem nas actividades de leitura e escrita que servem de distração e ocupação de tempos livres e por fim, as actividades de treino são as actividades em que se procura ensinar ou treinar a leitura e/ou escrita de letras, palavras entre outras.

Os questionários foram distribuídos aos pais, e foi-lhes pedida a colaboração para este trabalho. Anexado ao questionário estava uma folha com a explicação do âmbito do trabalho.

O registo das frequências de ocorrência de práticas foi feito através de uma escala de quatro pontos: *muitas vezes*, *algumas vezes*, *poucas vezes* e *nunca*. A cotação das respostas com base na escala consistiu em atribuir 4 pontos à frequência *muitas vezes*, 3 pontos à frequência *algumas vezes*, 2 à frequência *poucas vezes* e 1 à ausência de prática.

Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura - *Eu e a Leitura*

A Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura construída por Monteiro e Mata (2000) foi construída com base em instrumentos já existentes (Gambrell, Palmer, Coding e Mazzoni, 1996; Scher & Baker, 1997; Wigfield, Guthrie & McGough, 1996).

Foram criadas duas versões equivalentes desta escala, uma para crianças de 1º e 2º ano de passagem individual e outra para crianças do 3ºano e 4ºano de escolaridade que pode ser administrada colectivamente.

No presente estudo, foi utilizada a escala na versão para crianças do 1º e 2ºano. Esta é constituída por 20 itens em três subescalas que avaliam três dimensões distintas da motivação para a leitura. Destas subescalas, duas reenviam para aspectos mais intrínsecos da motivação, como por exemplo: o prazer/valor da leitura e o auto-conceito, enquanto a outra subescala reenvia para aspectos mais extrínsecos da motivação - o reconhecimento.

Nas fases iniciais de aprendizagem pode ser muito importante o reconhecimento, o apoio e os incentivos que os outros vão dando e até a comparação que o sujeito vai fazendo das suas competências em relação aos outros.

Deste modo, os itens deste instrumento encontram-se organizados por uma estrutura factorial de três dimensões distintas:

- 1) Prazer/Valor da leitura – tem 8 itens que reenviam para a importância que se pode atribuir à leitura e o prazer que dela se pode retirar.
- 2) Autoconceito do leitor – tem 7 itens que se referem à forma como a criança percebe a sua competência em situações de leitura
- 3) Reconhecimento – tem 4 itens reenviam para a importância atribuída pela criança ao reconhecimento externo (dos outros) do seu desempenho e sucesso na leitura e à comparação social do sujeito com os outros.

É desde muito cedo que as crianças vão construindo atitudes diferenciadas relativamente a tarefas e aspectos específicos da literacia, que vão influenciar as suas características motivacionais face à leitura e escrita.

Os itens das subescalas são apresentados sob a forma de afirmações relativamente a dois animais de peluche, pedindo-se à criança para dizer com qual se considera mais parecida.

Cada subescala é composta por 20 itens e em cada subescala metade dos itens estão construídos de maneira a que a *alta motivação* apareça em primeiro lugar e na outra metade a *baixa motivação* aparece em primeiro lugar. Os itens estão ordenados na escala de forma alternada. A prova deve ser passada individualmente.

No início da aplicação são dadas as seguintes instruções à criança:

“Tenho aqui dois animais parecidos mas que pensam coisas diferentes. Eu vou-te dizer o que cada um pensa e tu vais dizer-me com qual achas que és mais parecido”.

“Este (aponta-se um dos animais de peluche) ouve histórias com atenção, Mas este (aponta-se para o outro animal de peluche) não está com atenção quando ouve histórias. “ E pergunta-se à criança:” com qual é que tu és mais parecido?”

Depois de a criança apontar o animal com qual se acha mais parecida, o examinador, a apontar para o peluche faz com que a criança explicita a sua resposta, dizendo: no caso de a criança se ter identificado com a primeira afirmação: *“Ouves com muita atenção ou com atenção?”* ou no caso de se ter identificado com a segunda afirmação: *“Estás com pouca atenção quando ouves histórias ou com nenhuma atenção?”*

As respostas são registadas no questionário onde estão as questões, marcando com um círculo em volta do número da resposta da criança.

A cotação da prova é feita através da atribuição de uma pontuação de 1 a 4, em que 1 ponto corresponde à baixa motivação e 4 corresponde à alta motivação.

Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura

Para avaliar a apropriação das utilizações funcionais da leitura foi realizada uma entrevista semi-directiva com cada criança, com base num guião (Martins & Niza, 1998) constituído pelas seguintes questões:

- 1)“Para que é que tu queres aprender a ler?”
- 2)“Para que serve saber ler?”
- 3)“O que se pode fazer quando se sabe ler? O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?”
- 4)“Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?”

Este guião foi elaborado por Alves Martins e por investigadores do *Institut National de Recherche Pédagogique* – Paris (Chaveau & Rogovas-Chaveau) e da *Université Lumière Lyon II*, (Besse) em 1988.

As respostas dadas pelas crianças são examinadas através de uma análise de conteúdo, e foram consideradas funcionais as que, mencionam funções de ficção, informativas,

poéticas, utilitárias, comunicativas, documentais ou relacionadas com a formação de saberes ou conhecimentos.

A cotação desta prova é feita através da atribuição de 1 ponto por cada reposta funcional mencionada.

Teste de Avaliação do Conhecimento do Nome das Letras

A Prova de Avaliação do Conhecimento do Nome das Letras foi adaptada a partir de uma prova de Samuels (1972). Esta prova tem como objectivo avaliar os números, e as letras que a criança conhece.

A sua aplicação foi feita através da apresentação de um conjunto de cartões com as letras do alfabeto (excluindo o W, K e o Y) que apareciam escritas em maiúsculas e minúsculas de duas formas, à máquina e manuscritas, com o intuito das crianças se familiarizarem com as mesmas com mais facilidade. Em relação a cada cartão era perguntado às crianças: “*Sabes o que é isto? Sabes como se chama esta letra?*”

Teste da Linguagem Técnica de Leitura e Escrita

Esta prova visa avaliar o conhecimento de um conjunto de termos, nomeadamente, letra, palavra, frase. Inicialmente concebida por Ayers, et. al. (1997) como uma das formas de medir a clareza cognitiva, foi traduzida para francês, tendo a sua primeira adaptação em França efectuada pela Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didactique (1987). Foi com base numa segunda adaptação, feita por Fijalkow (1987), que a prova foi traduzida e adaptada para português pelo *Departamento de Psicologia Educacional* do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

A prova é constituída por 23 itens e a sua aplicação é feita através da apresentação de um caderno, em que nas folhas constam os itens avaliativos. Cada item avalia um termo da linguagem técnica da leitura/escrita (letra, palavra, número, etc). Para cada item é dada uma instrução centrada no termo técnico em causa e é pedido à criança que escolha entre os elementos presentes, o ou os que lhe correspondem.

A sua aplicação é feita individualmente a cada criança, havendo no início da prova dois itens para demonstração: no primeiro é pedido à criança que faça uma bola à volta do animal que está desenhado, tendo a criança que distinguir e identificar entre outros três objectos desenhados; no segundo exemplo, é pedido à criança que faça uma bola à volta do

fruto, num conjunto de outros três objectos. Na situação de as respostas estarem incorrectas, deve ser feita a correcção pelo experimentador, até que a criança perceba a forma correcta de o fazer, para a aplicação da prova ter início.

Os três primeiros itens avaliam o conhecimento do termo “número”, sendo pedido à criança que faça um círculo à volta do número. Os itens 4 e 5 remetem para o termo “letra” e avaliam o termo “palavra”, tendo a criança que fazer um círculo à volta da letra ou palavra. Do item 7 ao item 10 é avaliado o termo palavra, mas associado à noção de “primeira (s) ou última (s) palavra (s) de uma frase”. Os itens 11, 12 e 13 remetem para o conhecimento das letras maiúsculas e minúsculas. Nos itens 11 e 12 é solicitado o círculo à volta da letra maiúscula e para o item 13 um círculo em redor da letra minúscula. Os itens 14 e 15 remetem para o conhecimento de várias noções, como: “letra”, “palavra”, “primeira e última letra de cada palavra” e de direcionalidade de leitura/escrita. Os itens 16, 17 e 18 avaliam a noção de “frase”, sendo pedido um círculo em torno de cada frase em cada item. O item 19 avalia o conhecimento de que “um nome próprio começa por uma maiúscula”, sendo pedido um círculo em torno do nome de uma pessoa. O item 20 avalia o conhecimento do termo “título de uma história” e pede-se um círculo em redor deste. Os itens 21 e 22 avaliam a noção de “linha” e de “direcionalidade na leitura/escrita”, e é pedido que seja feito um círculo em volta da primeira linha e da última linha, respectivamente. O item 23 avalia a noção de “história escrita” e é pedido à criança que faça um círculo em volta da história escrita.

Cada resposta correcta foi cotada com 1 ponto, sendo que os resultados podem oscilar entre 0 e 23.

Bateria de Provas de Consciência Fonológica

A Bateria de Provas Fonológicas foi elaborada por Silva (2002) e tem como objectivo avaliar a consciência fonológica das crianças no início do 1º ano do 1º ciclo.

Esta Bateria é composta por 6 subtestes, que no seu conjunto permitem ter conhecimento da consciência fonológica, isto é, permitem conhecer a capacidade de manipular conscientemente os elementos sonoros das palavras orais – sílabas e fonemas.

As diferentes competências fonológicas que constituem este instrumento são: Classificação na Sílabas Inicial, Classificação no Fonema Inicial, Supressão da Sílabas Inicial, Supressão do Fonema Inicial, Análise Silábica e a Análise Fonémica.

Os subtestes podem ser agrupados em três tipos de provas: classificação, manipulação e segmentação.

As provas de classificação têm como objectivo principal a categorização segundo um critério silábico ou fonémico e são constituídas por 14 itens e 2 itens de treino.

Nas provas de classificação são apresentadas à criança quatro palavras, em suporte de imagem que a representa e a criança deve escolher as duas que começavam com o mesmo bocado (sílabas ou fonemas).

Provas de Classificação:

Classificação com base na Sílabas Iniciais

O objectivo desta prova é avaliar a capacidade infantil para detectar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras, tendo em conta a estrutura fonológica da língua portuguesa, onde predomina a estrutura CV, iniciadas por um ataque simples, a sílaba inicial da maior parte das palavras incluídas na prova apresentava este formato (Silva, 2003).

Na aplicação da prova são dadas as seguintes instruções à criança:

“Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas em que temos de encontrar, entre quatro palavras, duas que comecem pelo mesmo bocadinho. Primeiro és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

Inicialmente são apresentados os itens exemplo. Quando verificamos que a criança tem dificuldade em identificar algumas das palavras representadas nos desenhos, devemos nomear a palavra e fazê-la repetir até que a identificação das quatro palavras seja automática.

Seguidamente continuamos com as seguintes indicações:

“Duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho. Vamos jogar esta sem valer só para veres como é o jogo. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?”

Na situação de a criança não acertar, então devemos pronunciar devagar as diferentes palavras, destacando a sílaba inicial e encaminhar a criança para a verificação da semelhança entre as sílabas iniciais das duas palavras alvo. Este procedimento deve ser repetido para o segundo item exemplo.

Após terminados os exemplos, então vamos começar o jogo.

“Agora já te disse como era um jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho/a que tens que descobrir quais são as palavras das cartas que começam com o mesmo bocadinho.”

Cada resposta correcta é cotada com um ponto.

Classificação com base no Fonema Inicial

O objectivo desta prova é avaliar a capacidade infantil para detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Esta tarefa constitui um índice adequado para avaliar os conhecimentos das crianças em relação à identidade fonémica, já que esta prova implica uma segmentação parcial dos sons constituintes das sílabas iniciais das palavras e a identificação de um determinado fonema-alvo, o qual é percebido como envolvendo o mesmo gesto vocal em diferentes palavras (Silva, 2003). Esta tarefa pode ser igualmente considerada como um indicador da consciência infantil em relação às unidades intra-silábicas (Treiman, 1992).

As instruções dadas à criança são as seguintes:

“Vamos jogar uma espécie de jogo de cartas, em que temos que encontrar, num conjunto de quatro palavras, duas que começam com o mesmo bocadinho pequenino. Primeiro és capaz de me dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos?”

Inicialmente são apresentados os itens exemplo. Quando verificamos que a criança tem dificuldade em identificar algumas das palavras representadas nos desenhos, devemos nomear a palavra e fazê-la repetir até que a identificação das quatro palavras seja automática.

Seguidamente continuamos com as seguintes indicações:

“Duas das palavras que estão nos desenhos começam pelo mesmo bocadinho. Vamos jogar esta sem valer só para veres como é o jogo. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho pequenino?”

Na situação de a criança não acertar, então devemos pronunciar devagar as diferentes palavras, destacando o fonema inicial e encaminhar a criança para a verificar a semelhança

entre os fonemas iniciais das duas palavras alvo. Este procedimento deve ser repetido para o segundo item exemplo.

Após terminados os exemplos, então vamos começar o jogo.

“Agora já te disse como era um jogo, vamos começar. Mas atenção, agora és tu sozinho/a que tens que descobrir quais são as palavras das cartas que começam com o mesmo bocadinho pequenino.”

Cada resposta correcta é cotada com um ponto.

Nas duas tarefas de manipulação, é pedido à criança que pronuncie o que fica de uma palavra quando retira a sílaba/fonema inicial, originando como resposta uma não palavra na língua portuguesa.

A prova de Supressão Inicial tem 14 itens e a prova de Supressão do Fonema Inicial tem 24 itens.

Provas de Manipulação:

Supressão da Sílaba Inicial

Esta prova tem o objectivo de avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades silábicas, tendo sido construída segundo os procedimentos descritos por Rosner e colaboradores (1971). Esta tarefa obriga, num primeiro momento, a uma análise da palavra apresentada, de modo a extrair a sílaba inicial e, num segundo momento, a um trabalho de síntese, de forma a reconstituir as sílabas restantes. Gombert (1990) considera que este subteste é o mais fiável para determinar a capacidade infantil de manipulação metafonológica da unidade silábica.

Inicialmente devemos pedir à criança que nomeie as palavras representadas nos desenhos e depois fazer jogo com base nos itens exemplo, dando as seguintes instruções à criança:

“Este jogo é assim: vamos tirar o primeiro bocadinho da palavra e dizer o que fica. Vamos jogar esta sem valer só para veres como é o jogo. Diz-me qual é o primeiro bocadinho da palavra “nota”?”.

Quando a criança não conseguir responder, pedimos que pronuncie a palavra devagar de modo a que, em conjunto com a criança, isolemos a primeira sílaba.

Em seguida continuamos com as seguintes instruções:

“Agora vamos tirar da palavra “no”. O que fica da palavra “nota” se lhe tirarmos o “no”?”

Na situação de a criança não conseguir seguir a instrução, então devemos modelar:

“Então, se eu tirar o primeiro bocadinho da palavra “nota”, fica “ta”. Ouve bem “nota” – “ta”.

Deve ser seguido o mesmo procedimento para item exemplo 2.

Seguidamente dá-se início à aplicação da prova com a seguinte instrução:

“ Agora que já percebeste como é o jogo, vamos jogar a valer. Vais dizer-me qual é o primeiro bocadinho de cada palavra e depois dizer o que fica dessa palavra.”

Esta questão deve ser repetida em relação a cada um dos itens da prova.

Cada resposta certa é cotada com um ponto.

Supressão do Fonema Inicial

Esta prova tem como objectivo avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades fonémicas, tendo sido elaborada segundo procedimentos descritos por Rosner e colaboradores (1971), e Yopp (1995). Esta tarefa implica, tal como a anterior, maiores recursos mnésicos, uma vez que tem subjacente duas operações: primeiro, uma análise da palavra apresentada de modo a extrair o fonema inicial, para depois os restantes sons da palavra serem mantidos na memória e de seguida reconstruídos, a fim de se chegar à resposta.

O sucesso nesta prova é especialmente difícil (Yopp, 1988; Tunmer et al ., 1991), por razões relacionadas com o processo de aprendizagem da leitura (Perfetti, Beck, Bell & Hugues., 1987). De forma a facilitar o desempenho das crianças foram considerados dois factores: o fonema que a suprimir está no início da palavra, visto que esta tarefa torna-se menos complicada quando os fonemas a extrair estão na posição inicial ou final da palavra,

comparativamente a uma posição mediana (Byrne & Fielding-Barnley, 1989) e o fonema inicial coincide sempre com o ataque da sílaba.

De modo a acentuar esse efeito facilitador, metade dos itens eram constituídos por palavras monossilábicas e os restantes por palavras bissilábicas. Relativamente aos 12 itens monossilábicos, metade tinha um estrutura CVC e a outra metade uma estrutura CVV.

Nesta prova os itens estão agrupados dois a dois em função da consoante inicial.

Esta prova tem 2 itens exemplo. As instruções dadas à criança são semelhantes às da prova anterior, à excepção de que trata-se de retirar o bocadinho inicial pequenino da palavra.

A cada resposta correcta é atribuído um ponto.

Nas provas de segmentação (segmentação silábica e segmentação fonémica) pedido às crianças que pronunciem isoladamente cada uma das sílabas/fonemas das palavras apresentadas. Cada uma das provas é constituída por 14 itens.

Prova de segmentação:

Análise Silábica

A análise silábica é considerada um indicador fiável da consciência infantil em relação às unidades silábicas. Muitas das crianças de idade pré-escolar conseguem ter êxito nesta tarefa sem qualquer instrução explícita para o efeito (Lieberman et al., 1974; Sim-Sim, 1997). No entanto, e apesar disso, é possível registar-se uma evolução no desempenho infantil nesta prova ao longo dos anos pré-escolares. Mais concretamente, a tendência é para aos 4 anos as crianças registarem um nível de sucesso de 50%, o qual sobe para os 90% aos 6 anos (Lieberman & Shankweiler, 1985).

Nesta prova metade dos itens é constituído por palavras com duas sílabas e a outra metade com três sílabas. Há semelhança das provas anteriores, também esta prova tem dois itens exemplo.

No início da aplicação são dadas as seguintes instruções:

“ Este jogo é assim: Eu vou dizer cada uma das palavras que estão nos desenhos e tu vais dizê-la nos seus bocadinhos. Vamos primeiro tentar com a palavra “ananás”.

Na situação de a criança não ter sucesso, devemos modelar a divisão da palavra por sílabas e depois pedir à criança que pronuncie devagar, fazendo-a assinalar cada uma das sílabas.

O mesmo procedimento deve ser repetido para o exemplo seguinte.

Seguidamente continuamos com a aplicação, dando a seguinte instrução:

“Agora que já percebeste como é o jogo, vamos jogar a valer. Agora vou dizer a palavra “anjo” e tu vais dizê-la aos bocadinhos.”

A mesma instrução é dada em relação às restantes palavras.

Cada resposta correcta é cotada com um ponto.

Análise Fonémica

A partição de palavras nos seus segmentos fonémicos é talvez mais frequentemente usada nas investigações no domínio da consciência fonológica. Este tipo de prova é considerado como um poderoso indicador da consciência fonémica, com um elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita (Yopp, 1995; Nation e tal., 1997, cit Silva, 2003) e os resultados infantis obtidos neste tipo de provas aparecem, sistematicamente, correlacionados com as pontuações encontradas em tarefas de reconstrução fonémica (Yopp, 1988; Wagner e tal., 1994, cit Silva, 2003).

As instruções dadas nesta prova são idênticas às da prova anterior, com a diferença de que nesta, são dadas indicações às crianças para efectuar uma partição com base em “bocadinhos ainda mais pequenos”. Mais uma vez esta prova era passada depois dos dois itens treino, onde era modelada a partição de duas palavras pelos seus segmentos fonémicos.

È atribuído um ponto por cada resposta certa.

A prova é passada individualmente, devendo o examinador assegurar-se do silêncio aquando a sua passagem.

Os resultados totais da bateria podem variar entre 0 e 94 pontos.

Prova de Leitura

Para avaliarmos o nível de aprendizagem de leitura no final do ano lectivo, utilizámos uma prova de leitura composta por quatro grupos de provas: reconhecimento de palavras, prova de selecção ortográfica, prova de compreensão de frases e a prova de leitura oral de palavras.

Prova de Reconhecimento de palavras

A prova de reconhecimento de palavras construída por Alves Martins e Farinha (2008), é composta por 17 itens com três níveis de dificuldade. Os níveis de dificuldade dispostos ao longo da prova de forma aleatória, de modo a manter o nível de motivação das crianças. Cada item é constituído por um conjunto de quatro desenhos e uma palavra-alvo. A palavra-alvo começa com uma letra diferente em cada nível.

O nível I é constituído por um exemplo e por 7 itens, sendo que todas as palavras são dissilábicas e apresentam uma de três estruturas silábicas por item (CCVC; CVC; VCV).

O nível II é composto por um exemplo e 5 itens. As palavras são polissilábicas, variam entre três a quatro sílabas e apresentam uma de duas estruturas silábicas (VCC e CVC).

No nível I e no nível II, as quatro palavras de cada item têm a mesma letra inicial contudo, duas delas partilham a mesma sílaba inicial que a palavra-alvo.

O nível III é formado por 5 itens com palavra irregulares. No mesmo item existem sempre duas estruturas silábicas (CCV e CVC), tendo uma das palavras a mesma estrutura silábica que a palavra-alvo e as restantes igual estrutura entre si.

Num primeiro momento são mostradas à criança dois itens de exemplo dos dois primeiros níveis. Quando se verifica que a criança está a ter dificuldades em identificar alguma palavra representada nos desenhos, o examinador deve dizer a palavra e fazer a criança repetir até que a identificação das palavras seja automática.

No começo das provas são dadas as seguintes instruções às crianças: *“Nestes 4 desenhos há um que corresponde à palavra que está escrita ali em cima e que vais ter que ler. Vamos jogar estas sem valer só para ver como é o jogo. Então, diz-me lá primeiro, o nome destes quatro desenhos.”*

Depois de o examinador constatar que a criança compreendeu as instruções e identificou correctamente deverá dizer: “*Para cada cartão deves assinalar o desenho que corresponde à palavra correcta.*”

Por cada resposta correcta é atribuído 1 e 0 pontos para cada resposta incorrecta.

Prova de Selecção Ortográfica

A Prova de Selecção Ortográfica foi construída por Alves Martins e Simões (2008) com base num instrumento utilizado por Nigard-Nilssen (2006), para avaliar a leitura. Esta prova tem como objectivo avaliar o reconhecimento ortográfico de palavras em crianças dos dois primeiros anos de escolaridade.

Esta prova é constituída por 32 itens e 2 itens de exemplo. Cada item é constituído por uma palavra-alvo (as palavras-alvo são as mesmas da Prova de Leitura Oral de Palavras), uma pseudo-palavra homófona (ex: xailes/ chailes) e uma pseudo-palavras visualmente semelhante à palavra-alvo (ex: irmão/ irnãõ).

Segundo Alves Martins e Simões (2008), para que as crianças não confundissem do ponto de vista visual as palavras-alvo, foi feito um esforço para que as pseudo-palavras homófonas fossem visualmente diferentes das palavras-alvo. Para esse efeito, procedeu-se a alteração de um ou, quando possível vários grafemas, nas palavras homófonas.

A prova é apresentada em suporte de papel. As crianças devem assinalar a palavra orograficamente correcta de entre as três palavras/pseudo-palavras de cada item, sendo que a ordem de apresentação das palavras é aleatória.

È dada a seguinte instrução às crianças: “*Das três palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita.*”

A pontuação final da prova pode oscilar entre 0 e 32 pontos. Não é dado qualquer feedback correctivo, excepto no caso dos exemplos. A prova é de aplicação colectiva.

Prova de Compreensão de Frases

A Prova de Compreensão de Frases de Alves Martins e Farinha (2008) é composta por dois níveis de crescente dificuldade. No primeiro nível são apresentadas à criança, quatro imagens que representam acções e quatro frases. As crianças têm de observar a imagem, ler as frases e fazer a correspondência entre a imagem e a frase. A instrução dada à criança é a

seguinte: *“Aqui tens de ler com atenção cada uma das quatro frases, olha para os desenhos, para depois ligares cada frase a uma imagem”*.

O segundo nível desta prova é muito semelhante ao primeiro nível, porém neste só existe uma imagem e apenas uma das quatro frases apresentadas corresponde à imagem. É dada a seguinte instrução às crianças: *“vais olhar com atenção para as quatro frases e olhar para a imagem, depois vais dizer-me qual é a frase que se podia ligar à imagem”*.

A cada item correcto é atribuído 1 ponto. Podendo assim no total, a criança obter uma pontuação entre 0 e 8 pontos.

Prova de Leitura Oral de Palavras

Segundo Alves Martins e Simões (2008), a prova de leitura oral de palavras tem como objectivo avaliar a rapidez e precisão de leitura em voz alta de palavras isoladas em crianças nos dois primeiros anos de escolaridade. Nesta prova é pedido à criança que leia em voz alta uma lista de 32 palavras, o mais rapidamente possível.

A lista de palavras é apresentada em suporte de papel e a ordem de apresentação das 32 palavras (16 palavras regulares e 16 irregulares) foi feita aleatoriamente.

Na lista de 32 palavras, 16 eram compostas por uma sequência de letras de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema – designadas palavras regulares - e as restantes 16 compostas por uma sequência de letras que não seguem as regras de correspondência grafema-fonema – denominadas palavras irregulares.

Inicialmente, são dadas as seguintes instruções: *“Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.”*

Quando a criança lê as palavras, é registada a forma como foi lida, permitindo assim deste modo, avaliar a correcção da leitura, bem como analisar os tipos de erros.

A cada resposta certa é atribuído um ponto, podendo a pontuação oscilar entre 0 e 32 pontos.

O tempo que a criança demora a ler as palavras apresentadas é contado, o que permite calcular o número de palavras lidas correctamente por minuto.

A prova é de administrada individualmente. O feedback que é dado não é correctivo.

CAPÍTULO III
DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Descrição dos Resultados

Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar

O questionário sobre os hábitos e práticas de literacia familiar tem como objectivo caracterizar a percepção dos pais quanto às práticas de literacia desenvolvidas em contexto familiar.

Através dos dados obtidos com este questionário, conseguimos ter uma percepção global sobre as frequências das práticas de literacia.

Na nossa amostra, dois participantes não entregaram os questionários, nos dois momentos avaliativos e dois não entregaram os questionários relativos ao segundo momento avaliativo.

No Quadro 1 apresentam-se as médias e os desvios-padrão obtidos no pré-teste e no pós-teste pelo grupo experimental e o grupo de controlo.

| Quadro 1 | | | | |
|--|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades do dia-a-dia | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 24,00 | 6,09 | 32,00 | 7,98 |
| Grupo de Controlo | 28,90 | 8,03 | 30,37 | 6,67 |

Através da interpretação do Quadro 1, podemos verificar que na fase de pré-teste o grupo de controlo obteve uma média superior ao do grupo experimental, bem como no pós-teste. Contudo, na situação de pós-teste o grupo experimental demonstrou ter progressos quanto às práticas e hábitos de literacia.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) no Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividade do dia-a-dia, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(14) = 1,08 \quad p = 0,29$$

No Quadro 2 apresentam-se as médias e os desvios-padrão obtidos no pré-teste e no pós-teste pelo grupo experimental e o grupo de controlo.

| Quadro 2 | | | | |
|---|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades de entretenimento | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 22,62 | 7,78 | 29,62 | 5,50 |
| Grupo de Controlo | 25,60 | 8,03 | 26,00 | 6,35 |

O Quadro 2 indica-nos que no primeiro momento avaliativo, o grupo experimental demonstrou ter menos práticas e hábitos de literacia, comparativamente ao grupo de controlo. Porém, no segundo momento avaliativo o grupo experimental obteve valores médios superiores aos do grupo de controlo.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) no Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades de entretenimento, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 1,22 \quad p = 0,25$$

No Quadro 3 apresentam-se as médias e os desvios-padrão obtidos no pré-teste e no pós-teste pelo grupo experimental e o grupo de controlo.

| Quadro 3 | | | | |
|---|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades de treino | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 39,00 | 8,21 | 38,50 | 6,12 |
| Grupo de Controlo | 37,30 | 4,47 | 39,25 | 3.32 |

Efectuando uma análise sobre o Quadro 3 podemos verificar quanto às actividades de treino que, no primeiro avaliativo o grupo experimental obteve um valor médio de frequências de práticas de literacia, comparativamente ao grupo de controlo. Contudo, no segundo momento avaliativo verificámos que o grupo de controlo progrediu nas práticas enquanto, que o grupo experimental diminuiu ligeiramente a frequência de práticas de literacia.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) no Questionário sobre os Hábitos e Práticas de Literacia Familiar – actividades de entretenimento, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = -2,08 \quad p = 0,56$$

Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura

Tal como já foi referido, esta prova visa avaliar três dimensões distintas na nossa amostra: o prazer na leitura, o auto-conceito do leitor e o reconhecimento social, através de 20 itens.

O Quadro 4 apresenta os valores médios e de desvio-padrão no grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos avaliativos na dimensão “*prazer/valor da leitura*”.

| Quadro 4 | | | | |
|---|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na dimensão “Prazer/Valor da leitura” da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 27,60 | 2,87 | 29,60 | 2,32 |
| Grupo de Controlo | 28,70 | 3,24 | 31,10 | 1,28 |

Os resultados apresentados no Quadro 4 indicam que, na dimensão *prazer/valor na leitura*, o grupo experimental obteve valores muito próximos dos valores do grupo de controlo nos dois momentos. O que significa que o grupo experimental e o grupo de controlo atribuem o mesmo grau de importância à leitura e consideram que se pode retirar um grau semelhante de prazer.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na dimensão *prazer/valor da leitura* da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura, que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = -2,41 \quad p = 0,82$$

O Quadro 5 apresenta os valores médios e de desvio-padrão no grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos avaliativos na dimensão “*Auto-Conceito do leitor*”

| Quadro 5 | | | | |
|---|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na dimensão “Auto-Conceito do leitor” da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 18,00 | 4,32 | 22,30 | 4,03 |
| Grupo de Controlo | 23,30 | 2,83 | 24,60 | 3,37 |

Através da interpretação dos resultados obtidos na dimensão “auto-conceito do leitor”, podemos verificar que o grupo experimental obteve valores médios inferiores aos valores do grupo de controlo, o que significa que as crianças do grupo de controlo se percebem, embora que ligeiramente, como mais competentes em situações de leitura comparativamente ao grupo experimental.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na dimensão de *auto-conceito do leitor* da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura, que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 1,62 \quad p = 0,13$$

O Quadro 6 apresenta os valores médios e de desvio-padrão no grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos avaliativos na dimensão “*reconhecimento social*”.

| Quadro 6 | | | | |
|--|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na dimensão “<i>Reconhecimento Social</i>” da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 19,00 | 2,06 | 18,90 | 1,45 |
| Grupo de Controlo | 18,70 | 2,32 | 18,40 | 1,96 |

Os resultados apresentados no Quadro 6 demonstram uma grande proximidade de valores médios entre o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos avaliativos. Podemos concluir que as crianças de ambos os grupos, nos dois momentos, atribuem graus de importância muito próximos quanto ao reconhecimento externo (por parte dos outros) do seu desempenho e sucesso na leitura.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na dimensão de *reconhecimento social* da Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura, que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 0,23 \quad p = 0,83$$

Prova das Apropriações Funcionais da Linguagem e Escrita.

Esta prova tem como objectivo avaliar as apropriações funcionais da leitura e da escrita, através de uma entrevista individual semi-directiva a cada criança.

Estes são alguns exemplos de respostas obtidas, no grupo experimental, ao longo da aplicação da prova:

Respostas Não Funcionais:

“ não gosto muito (de ler) porque é uma seca, não gosto muito da escola, preferia ficar em casa a dormir, quando for grande vou para as obras”

“...porque como os outros lêem eu também quero. O meu primo já anda na escola e ainda não sabe ler.”

Respostas Funcionais:

“...para ler jornais, revistas, o que está escrito nos jogos, o que nos dão, nos postais, como se chamam as coisas, o nome das lojas, o que está escrito nas camisolas, o que a professora mandar, para sabermos para onde devemos ir, ler as indicações que estão nas caixas.”

“...para ler as histórias, ler as traduções quando está a dar filmes, ler o que está no quadro, para fazer os trabalhos.”

No Quadro 7 apresentam-se as médias e os desvios-padrão obtidos no pré-teste e no pós-teste pelo grupo experimental e o grupo de controlo.

| Quadro 7 | | | | |
|--|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste da Prova das Apropriações Funcionais da Linguagem e Escrita | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 2,5 | 1,08 | 5,50 | 1,51 |
| Grupo de Controlo | 2,4 | 1,27 | 2,4 | 0,97 |

Os resultados apresentados no Quadro 7 indicam o progresso do grupo experimental, do pré-teste para o pós-teste, nas respostas da Prova das Apropriações Funcionais da

Linguagem Escrita. Relativamente ao grupo de controlo, constata-se que não se verificaram mudanças significativas nos momentos avaliativos.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na Prova das Apropriações Funcionais da Linguagem e Escrita, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 4,20 \quad p=0,001$$

A evidente evolução do grupo experimental comparativamente ao nosso grupo de controlo pode ser justificada com as diferentes actividades, desenvolvidas no CLE ao longo do ano lectivo, em que eram abordados diferentes suportes de escrita e a sua utilidade.

Teste do Conhecimento do Nome das Letras

Como já foi referido anteriormente, nesta prova as crianças tinham que identificar as letras que lhes eram apresentadas, tendo sido cotado 0.5 pontos por cada resposta correcta.

O Quadro 8 apresenta os resultados alcançados no pré-teste e no pós-teste, no grupo experimental e no grupo de controlo.

| Quadro 8 | | | | |
|--|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste do Teste do Conhecimento do Nome das Letras | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 13,10 | 3,28 | 22,80 | 0,42 |
| Grupo de Controlo | 20,00 | 3,60 | 23,00 | 0,00 |

Pode-se afirmar que numa fase inicial de recolha de informação o grupo experimental teve uma média inferior ao grupo de controlo, ou seja, as crianças do grupo de controlo conheciam mais letras comparativamente às crianças do grupo experimental.

No entanto, numa situação de pós-teste as médias dos grupos: experimental e controlo, estavam muito próximas, o que remete para uma grande evolução, da parte das crianças do grupo experimental, quanto ao conhecimento do nome das letras.

Este conhecimento pode ser encarado com o reflexo positivo do trabalho desenvolvido nos CLEs pois jogos em que eram necessários conhecer as letras ou mesmo nomear uma palavra que começasse com essa mesma letra, promoviam a aprendizagem do nome das letras.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) no Teste do Conhecimento do Nome das Letras, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 4,49 \quad p = 0,000$$

Linguagem Técnica Leitura e da Escrita

Tal como foi referido anteriormente, este teste tem como objectivo avaliar o conhecimento de um conjunto de termos que reenviam para conceitos tais como o de letra (maiúscula, minúscula), palavra, frase, número, linha nome próprio, título e autor de uma história. Esta prova foi passada individualmente a cada criança, podendo as pontuações variar de 0 a 23 pontos.

O Quadro 9 apresenta os valores médios e de desvio-padrão no grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos avaliativos.

| Quadro 9 | | | | |
|--|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 15,60 | 2,72 | 22,10 | 1,60 |
| Grupo de Controlo | 20,10 | 2,08 | 22,30 | 1,26 |

No pré-teste o grupo de controlo obteve uma média superior à média do grupo experimental. Contudo no pós-teste, é possível verificar a evolução do grupo experimental e a proximidade entre as médias dos dois grupos.

Conhecer e saber distinguir visualmente um número, de uma sílaba, de palavra, de uma frase ou mesmo de uma história surgiu como uma consequência positiva das actividades desenvolvidas nos CLEs, visto que ao longo do ano foi desenvolvido um trabalho

estruturado e organizado, de acordo com a forma como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na Prova de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 3,89 \quad p = 0,01$$

Consciência Fonológica

Como já foi referido anteriormente, as provas que foram utilizadas para avaliar a consciência fonológica: classificação da sílaba inicial, classificação fonema inicial, supressão da sílaba inicial e análise fonémica.

Classificação da sílaba inicial

Nesta prova a criança tinha que identificar a sílaba inicial de diferentes palavras.

A cotação foi feita através da atribuição de 1 ponto a cada resposta correcta.

No Quadro 10 estão apresentados os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste no grupo experimental e no grupo de controlo.

| Quadro 10 | | | | |
|---|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste de Classificação da Sílaba Inicial | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 9,40 | 2,42 | 13,40 | 0,70 |
| Grupo de Controlo | 13,00 | 1,89 | 12,90 | 1,38 |

O Quadro 10 mostra que o grupo experimental obteve uma média significativamente inferior à média do grupo de controlo, isto é, o grupo de controlo deu mais resposta certas do que o grupo experimental.

No entanto, no Pós-Teste verificou-se que o grupo experimental evoluiu comparativamente ao grupo de controlo, alcançando uma média de respostas certas superior ao grupo de controlo.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na Prova de Classificação da Sílabas Iniciais, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 3,51 \quad p = 0,03$$

Classificação do fonema inicial

Nesta prova a criança tinha que identificar o fonema inicial de diferentes palavras.

A cotação foi feita através da atribuição de 1 ponto a cada resposta correcta.

No Quadro 11 estão apresentados os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste no grupo experimental e no grupo de controlo.

| Quadro 11 | | | | |
|--|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Classificação do Fonema Inicial | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 4,50 | 2,64 | 11,90 | 2,03 |
| Grupo de Controlo | 10,80 | 2,40 | 9,60 | 3,75 |

Tal como na prova referida anteriormente, no primeiro momento avaliativo, as crianças do grupo de controlo obtiveram uma média superior ao grupo experimental. Porém, na situação de pós-teste verificou-se uma grande evolução das crianças do grupo experimental, quanto à classificação do fonema inicial.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na Prova de Classificação do Fonema Inicial, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 6,37 \quad p=0,00$$

Esta evolução constatada no grupo experimental nas Provas de Classificação da Sílabas e Fonema Inicial pode ser explicada por meio das actividades desenvolvidas nos CLEs. Foram realizados diversos jogos em que o objectivo consistia em reunir as palavras que começavam com o “mesmo bocado” ou mesmo quando tinham que adivinhar a palavra em que a animadora estava a pensar, sendo a única pista “ o primeiro bocado” da palavra escondida.

Supressão da sílaba inicial

Nesta prova, como referido anteriormente, a criança tinha que analisar a palavra apresentada, extrair a sílaba inicial e reconstruir as restantes sílabas.

Foi atribuído 1 ponto por cada resposta certa.

O Quadro 12 apresenta as médias e os desvios-padrão alcançados no pré-teste e no pós-teste no grupo experimental e o grupo de controlo na Prova de Supressão da Sílabas Inicial.

| Quadro 12 | | | | |
|---|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Supressão da Sílabas Inicial | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 8,60 | 4,77 | 13,90 | 0,32 |
| Grupo de Controlo | 12,90 | 1,60 | 12,30 | 2,32 |

As médias apresentadas no Quadro 12 indicam que o grupo de controlo obteve valores superiores comparativamente ao grupo experimental.

No segundo momento avaliativo, o grupo experimental apresenta valores médios ligeiramente superiores aos do grupo de controlo, parecendo evidenciar uma maior progressão no desempenho desta tarefa.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na Prova de Supressão da Sílabas Inicial, que mostrou que existem diferenças entre os dois grupos.

$$t(18) = 3,37 \quad p = 0,03$$

Uma outra actividade desenvolvida que pode ser considerada como uma das responsáveis da evolução do grupo experimental, era o jogo do “gato comilão”, em que as crianças tinham que “comer o primeiro bocado” das palavras e dizer o que sobrava. Através de jogos desta natureza as crianças conseguiram apreender melhor o conceito de sílaba e melhorar a capacidade de manipulação das palavras.

Análise Fonémica

Nesta prova a criança tinha que segmentar foneticamente as palavras. Era atribuído um ponto por cada resposta certa, podendo os resultados da prova oscilar entre 0 e 14 pontos.

O Quadro 13 apresenta os valores médios e de desvio-padrão no grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos avaliativos.

| Quadro 13 | | | | |
|---|-----------|----------------|-----------|----------------|
| Médias e Desvios-padrão dos grupos experimental e controlo no pré-teste e pós-teste na Prova de Análise Fonémica | | | | |
| | Pré-Teste | | Pós-Teste | |
| | Médias | Desvios-Padrão | Médias | Desvios-Padrão |
| Grupo Experimental | 0,20 | 0,63 | 2,40 | 3,98 |
| Grupo de Controlo | 0,00 | 0,00 | 0,30 | 0,95 |

Os valores apresentados no Quadro 13 indicam que no primeiro momento avaliativo, o grupo experimental obteve melhores resultados comparativamente ao grupo de controlo. No pós-teste, esta diferença manteve-se mas, com os resultados do grupo experimental, superiores aos do grupo de controlo.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a evolução (diferença entre os resultados do pós-teste e do pré-teste) na Prova de Análise Fonémica que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 1,41 \quad p = 0,18$$

Os resultados obtidos nesta prova demonstram que jogos como o da “D.Tesoura” que gostava de cortar as palavras em bocadinho pequeninos, têm consequências bastante positivas.

Prova de Leitura

Para avaliar o nível de aprendizagem da leitura no final do ano lectivo, foi utilizado um teste de leitura composto por quatro provas: *prova de reconhecimento de palavras, prova de selecção ortográfica, prova de compreensão de frases e a prova de leitura oral de palavras.*

Prova de Reconhecimento de palavras

O Quadro 14 representa os valores alcançados na prova de reconhecimento de palavras efectuada no final do ano lectivo, no grupo experimental e no grupo de controlo.

| Quadro 14 | | |
|---|-------|---------------|
| Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova Reconhecimento de Palavras | | |
| | Média | Desvio-padrão |
| Grupo Experimental | 16,80 | 1,87 |
| Grupo de Controlo | 16,90 | 1,85 |

Através da análise do Quadro 14, podemos verificar que os valores médios e de desvios-padrão dos grupos experimental e de controlo, estão muito próximos. O que indica, que as crianças tiveram desempenhos muito semelhantes.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a Prova de Reconhecimento de Palavras, que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = -0,12 \quad p = 0,91$$

A nossa segunda questão de investigação consiste em verificar se existem diferenças nos desempenhos de leitura entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Nesta prova de reconhecimento de palavras podemos verificar que não existem diferenças significativas

nos desempenhos em leitura. Isto é, o nosso grupo experimental identificado no início do ano como tendo fragilidades na leitura, com a ajuda dos CLE conseguiram superar essas mesmas fragilidades e obter resultados igualmente positivos ao grupo utilizado para comparação de resultados.

Prova de Selecção Ortográfica

Nesta prova a criança tinha que, num conjunto de palavras, identificar as palavras que estavam escritas correctas ortograficamente.

O Quadro 15 apresenta as médias e desvios-padrão obtidos com os grupos de controlo e experimental, na Prova de Selecção Ortográfica.

| Quadro 15 | | |
|--|-------|---------------|
| Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Selecção Ortográfica | | |
| | Média | Desvio-padrão |
| Grupo Experimental | 13,20 | 4,44 |
| Grupo de Controlo | 18,50 | 5,32 |

Através dos resultados obtidos é possível verificar que o grupo de controlo obteve uma média superior à média do grupo experimental.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a Prova de Selecção Ortográfica, que mostrou que existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = -2,42 \quad p = 0,02$$

Da mesma forma que os resultados positivos obtidos nas provas anteriores dão realce à natureza das actividades desenvolvidas ao longo deste programa, o resultado menos positivo alcançado nesta prova remete para que eventualmente, as questões relacionadas com a ortografia das palavras não tenha sido trabalhada o suficiente nas actividades.

Prova de Compreensão de Frases

Nesta prova as crianças tinham que ver quatro imagens e perante quatro frases, tinham que ligar a frase certa à imagem, de modo a que a frase fosse a legenda da imagem.

No Quadro 16 apresentamos as médias e desvios-padrão obtidos na Prova de Compreensão de Frases, no grupo experimental e no grupo de controlo.

| Quadro 16 | | |
|---|-------|---------------|
| Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Compreensão de Frases | | |
| | Média | Desvio-padrão |
| Grupo Experimental | 13,80 | 1,75 |
| Grupo de Controlo | 12,90 | 2,02 |

Com base na interpretação do Quadro 16, podemos verificar que, os grupos obtiveram uns valores médios muito próximos.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a Prova de Compreensão de Frases, que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = 1,06 \quad p = 0,31$$

Em resposta à nossa segunda questão de investigação, na prova de compreensão de frases, com base nos resultados obtidos verificámos que não existem diferenças nos desempenhos de leitura, entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Prova de Leitura Oral de Palavras

Nesta prova a criança tinha que ler um conjunto de palavras o mais depressa que conseguisse. A sua cotação foi feita através da contagem das palavras lidas por unidade de tempo.

O Quadro 17 apresenta as médias e desvios-padrão obtidos nesta prova, com o grupo experimental e com o grupo de controlo.

| Quadro 17 | | |
|--|-------|---------------|
| Médias e desvios-padrão dos grupos experimental e controlo na Prova de Leitura Oral de Palavras | | |
| | Média | Desvio-padrão |
| Grupo Experimental | 14,10 | 8,04 |
| Grupo de Controlo | 20,70 | 10,08 |

Através da interpretação do Quadro 17, podemos verificar que o grupo de controlo obteve uma média superior à do grupo experimental, ou seja, o grupo de controlo conseguiu ler no menor tempo possível, mais palavras do que o grupo experimental.

No entanto, apesar das estatísticas descritivas indicarem uma superioridade de resultados por parte do grupo de controlo, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, tal como seguidamente podemos verificar.

Efectuámos um teste T para amostras independentes tendo como variável independente o grupo e como variável dependente a Prova de Leitura Oral de Palavras, que mostrou que não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

$$t(18) = -1,62 \quad p = 0,13$$

Na prova de leitura oral de palavras também encontramos a resposta para a segunda questão de investigação colocada neste trabalho, nomeadamente que, o grupo experimental teve desempenhos similares com o grupo de controlo.

CAPÍTULO IV
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Interpretação e Discussão dos Resultados

O objectivo deste trabalho foi avaliar a eficácia de um programa de intervenção sobre a leitura e a escrita desenvolvido numa zona de intervenção prioritária com crianças do 1º ano de escolaridade.

Como referido anteriormente, propusemo-nos verificar se existiam diferenças na evolução entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos avaliativos e se existiam diferenças nos desempenhos nas provas de leitura entre os dois grupos.

Em resposta à nossa primeira questão de investigação, de um modo geral, podemos afirmar que existem diferenças significativas na evolução nas diferentes provas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Na Escala de Avaliação da Motivação para a Leitura verificámos que nas três subescalas (prazer/valor, auto-conceito e reconhecimento) o grupo experimental e o grupo de controlo obtiveram níveis de evolução idênticos.

A motivação da criança para a leitura é muito importante para a aprendizagem da leitura. Monteiro e Mata (2002) num estudo desenvolvido com crianças do 1º ciclo constaram que, as subescalas comportam-se, de um momento avaliativo para outro, da seguinte forma: a subescala prazer/valor da leitura diminui, a subescala reconhecimento social diminui e a subescala auto-conceito aumenta.

Este facto não se verificou na amostra de trabalho pois os dois grupos mantiveram aproximadamente o mesmo nível de motivação, nas três subescalas.

Num estudo realizado por Mata, Alves Martins e Formosinho (2002) com um grupo de crianças que frequentavam o jardim-de-infância e depois no final do 1º ano de escolaridade verificou-se que na subescala prazer da leitura não houve diferenças significativas de um ano para o outro. Contudo, na subescala auto-conceito do leitor/escritor há uma descida e na subescala valor atribuído à leitura, as autoras verificaram um aumento significativo.

Na Prova das Apropriações Funcionais da Leitura verificámos que o grupo experimental apresentou uma maior evolução na nomeação de funcionalidades para a linguagem escrita. O resultado obtido pelo grupo experimental pode ser explicado através das actividades desenvolvidas ao longo desta intervenção.

Nas actividades desenvolvidas nos Clubes de Leitura e Escritas foram abordados diferentes tipos de suporte de leitura, nomeadamente actividades que implicavam a leitura de rótulos de embalagens, de cartas, de bilhetes de transportes públicos, de papéis de publicidade, de palavras dos livros e de histórias.

A compreensão dos objectivos da leitura é muito importante para a aprendizagem da leitura. Alves Martins (1996) desenvolveu um estudo que realça a importância da compreensão da leitura e o entendimento dos seus objectivos e considera estes dois pontos indispensáveis para o sucesso na aprendizagem da leitura.

Também Downing (Downing & Leong, 1982; Downing, Fijalkow, 1984; Downing, 1987) considera que um dos aspectos que têm implicações na aprendizagem da leitura é a existência de ideias claras sobre as funções e a natureza da linguagem escrita- clareza cognitiva.

Também Chauveau (1991) e Chauveau, Rémond e Rogovas-Chauveau (1993), entre outros autores, já tinham verificado a pertinência da compreensão da funcionalidade da leitura.

Na Prova do Conhecimento do Nome das Letras o resultado também foi favorável ao grupo experimental. Este resultado, em parte, deve-se ao facto de terem sido desenvolvidas no clube, actividades em que as crianças tinham que completar as lacunas das palavras com as letras, ou com as sílabas (quando estas correspondiam foneticamente ao som das letras) que faltavam ou mesmo quando através de pistas tinham que descobrir a palavras escondida.

O conhecimento do nome das letras é muito importante para a aprendizagem da leitura, pois influi como factor facilitador da aprendizagem da leitura. Alves Martins (1996), verificou através de vários estudos realizados, que o conhecimento do nome das letras é um poderoso indicador preditivo do sucesso infantil na aprendizagem da leitura.

Na Prova de Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita, os resultados obtidos demonstraram que o grupo experimental evoluiu mais do que o grupo de controlo. Este resultado pode ser encarado como uma consequência do programa de intervenção pois nas actividades que foram desenvolvidas no clube, trabalharam-se conceitos como letras, palavras, números e frases, através de jogos em que as crianças tinham que construir palavras a partir de letras soltas, ordenar palavras de modo a construir uma frase.

Os conhecimentos sobre a linguagem técnica da leitura e da escrita são importantes para a aprendizagem da leitura. Um trabalho desenvolvido por Fijalkow (1993) com um grupo de crianças do pré-escolar, em que o objectivo era verificar quais os conhecimentos que as crianças nestas idades possuem sobre a linguagem técnica, permitiu obter correlações entre esta variável e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Estudos realizados por Ehri (1998) e Treiman e Cassar (1997), também vão nesse sentido. No estudo desenvolvido por Ehri, a autora concluiu que o conhecimento do nome das letras favorece o reconhecimento de palavras enquanto uma sequência ordenada de letras. Por sua vez, Treiman e Cassar (1997) nos seus estudos concluíram que este conhecimento promove a própria consciência fonológica.

Nas provas de avaliação da consciência fonológica constatámos que nas provas de classificação da sílaba inicial, classificação do fonema inicial e supressão da sílaba inicial, o grupo experimental evoluiu mais do que o grupo de controlo. Contudo, na prova de análise fonémica o desempenho dos dois grupos foi semelhante.

Estes resultados são provavelmente devidos às actividades designadas por “jogos sonoros”, em que as crianças tinham que detectar e fazer pares com palavras que tinham a mesma sílaba inicial ou fonema inicial, ou mesmo em actividades em que tinham que identificar a sílaba inicial, suprimir e dizer o que sobrava da palavra. Estas actividades tinham um crescente grau de dificuldade com o passar das sessões.

A consciência fonológica tem um papel muito importante na aprendizagem da leitura. Treiman (2006) inclusive, considera a consciência fonológica, uma das competências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita.

A relação entre estes dois tipos de consciência fonológica (silábica e fonémica) e a aprendizagem da leitura foi estudada por diversos autores, nomeadamente, Mann e Liberman (1984, op.cit por Silva, 2004), Cardoso-Martins (1995) e Alves Martins (1995). Estes estudos permitiram verificar que a consciência silábica e a consciência fonémica são bons preditores da aprendizagem da leitura.

Em resposta à nossa segunda questão de investigação verificámos que nas provas de reconhecimento de palavras, compreensão de frases e leitura oral de palavras, os desempenhos foram semelhantes. Porém, na prova de selecção ortográfica o desempenho

do grupo controlo foi superior ao do grupo experimental, ou seja, o grupo de controlo conseguiu seleccionar, com mais sucesso, as palavras ortograficamente correctas.

Os resultados alcançados na prova de leitura podem ser justificados com o programa de intervenção, pois nas actividades desenvolvidas no clube, foi trabalhada a leitura e competências necessárias para a sua aquisição. Como as actividades de escrita foram poucas, os resultados de selecção ortográfica foram mais baixos.

CAPÍTULO V
CONCLUSÃO

Conclusão

As crianças constituintes do grupo experimental foram sinalizadas como sendo frágeis em tarefas de leitura/escrita, pois havia risco de não conseguirem aprender a ler e a escrever devido à ausência de estimulação diária do seu contexto familiar e social.

Este projecto de intervenção foi concebido com objectivo combater o insucesso escolar das crianças, antes de estas vivenciarem-no. Trata-se de um projecto pró-activo, dirigido a famílias pertencentes a meios socioeconómicos desfavorecidos.

Através do envolvimento diário das famílias, dos momentos de contacto diário directo e indirecto com a leitura e a escrita, do encontro diário e variado com o prazer de ler e escrever e duma dinâmica coerente dos adultos à volta da criança, este projecto de intervenção promove um ambiente para a aprendizagem da leitura.

Através desta intervenção, as crianças inicialmente sinalizadas como frágeis em tarefas de leitura/escrita, conseguiram, de um modo geral, alcançar melhores resultados nos diferentes instrumentos que foram utilizados na avaliação, comparativamente às crianças que não foram sujeita à intervenção.

Este programa de intervenção foi concebido para ser implementado em contexto escolar. No decurso do programa verifiquei algumas vantagens, nomeadamente quanto ao facto de abordar princípios teórico-práticos que estudos desenvolvidos demonstram ser preditores da aprendizagem, como tal, tem uma intencionalidade.

O trabalho desenvolvido nos clubes funciona de forma sistemática, enquanto compensação e continuação do trabalho desenvolvido na sala de aula. Esta compensação é feita num ambiente descontraído de forma lúdica durante uma hora e meia por dia. O carácter lúdico destas actividades permite que a aprendizagem se proporcione em forma de jogos e brincadeira.

O número de crianças em cada clube (cinco) é uma grande mais-valia para este projecto pois permite que o animador dê uma atenção mais individualizada a cada criança.

Na minha perspectiva, este programa teve algumas limitações no que diz respeito à sua duração, pois se tivéssemos continuado com os clubes até ao final do ano lectivo, teríamos oportunidade para trabalhar com as crianças os dígrafos e as estruturas silábicas complexas, que foram avaliadas na prova de leitura.

Tratando-se de um ambiente social e familiar com características desfavorecidas, o trabalho conjunto com as famílias foi difícil, muitas vezes não tinham disponibilidade para falar com a animadora, ou era a avó que ia buscar a criança ou mesmo a carrinha o ATL fez com que não houvesse uma relação muito próxima entre o animador e o encarregado de educação.

Muitos pais foram assistir às sessões mas, no entanto, era necessário haver um trabalho mais sistemático de modo a que a presença fosse mais frequente.

Uma outra limitação constatada nesta intervenção foi quanto ao trabalho cooperado desenvolvido com a/o professor/a.

Numa próxima intervenção considero que seria proveitoso diminuir a quantidade de provas utilizadas na avaliação, conseqüentemente os períodos de avaliação, de forma a começar a intervir mais cedo. Intervir mais cedo também implicaria uma detecção mais precisa das crianças que iriam frequentar o clube.

Seria interessante tentar integrar mais os pais no programa através dos cadernos diários do CLE, em que se sugeria aos pais que replicassem algumas actividades, simples e curtas, desenvolvidas no clube com os seus filhos.

Um programa de intervenção deste género tem muitas mais-valias quanto à sua metodologia, princípios e materiais e como tal, devia ser estendido para animações de biblioteca, horas do conto, horas de apoio e a salas de aula.

Pois por meio deste trabalho verificámos que o programa é eficaz e aplicado com uma metodologia diferente em contexto de sala, se calhar, conseguia obter resultados favoráveis.

Bibliografia

Afonso, A. (1988) - “Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória”. *Revista Portuguesa de Educação* 1 (2), 41 -51.

Alves Martins, M. & Quintas Mendes, (1986) – “ Leitura da imagem e leitura da escrita: estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica* 1 (V): 45 -65.

Alves Martins (1994). *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. Discursos. Estudos de língua e cultura portuguesa.* 8, 53 – 70

Alves Martins (1994). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura.* ISPA. Lisboa

Alves Martins (1997) – “ Literacia e educação pré-escolar”, X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-escolar, Modelos, Investigação e Práticas Educativas: 3 – 16.

Alves Martins (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Universidade Aberta. Lisboa.

Alves Martins & Silva, A., (1999) _ “Os nomes da letras e a fonetização da escrita”. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49 – 63.

Almeida, L. & Roazzi, A. (1998) – “Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?”. *Revista Portuguesa de Educação* 1 (2), 53-60.

Benavente, A. (1998) - “Insucesso Escolar no Contexto Português: Abordagens, concepções e políticas”. *Ciências da Educação em Portugal*, 53 – 73.

Castro Neves, M. & Alves Martins (2000) – *Descobrimo a linguagem escrita: uma experiencia de aprendizagem da leitura e escrita numa escola de intervenção prioritária.* Escolar Editora. Lisboa.

Chaveau, G. & Rogovas-Chaveau, E. (1994). *Les chemins de lecture.* Paris: Éditions Magnard. Editions Retz.

Chaveau, G. & Rogovas-Chaveau E. (1989), “Les idées des enfant de 6 ans sur la lecture-écriture”, *Psychologie scolaire*, 68: 7 – 28

Chaveau, G., (1991). “Les Clubs Coup de Pouce en lecture-écriture”, *Commet réussir en ZEP – vers des zones d’excellence pédagogique:* 172 – 194. Editions Retz.

- Cruz, V. (2007). Uma Abordagem Cognitiva da Leitura. Lidel – Edições Técnicas
- Coll, C., Pallacios, J. & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar: Artes Médicas. Porto Alegre.
- Duarte, M. (1998), Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir. Instituto de Inovação Educacional, 21 – 34.
- Erih, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2): 167 – 188.
- Ferreiro E. & Teberosky A. (1999), *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre; Artes Médicas.
- Goodman, Y. (1979). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Mata, L. (1990). *Literacia Familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L., (1999) – “ Literacia – o papel da família na sua apreensão”. *Análise Psicológica* 1 (XVII) : 65 – 77.
- Mata, L., (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Martins, M. (1991) – “O que é preciso para aprender a ler”. *Análise Psicológica*, 1 (IX): 19 – 23.
- Martins, M. & Mendes, Q. (1987) – “ Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita sobre a escrita”, *Análise Psicológica*, V (4): 499 – 508.
- Martins, A. (1997) – “ Importância de desenvolver precocemente as competências de leitura-escrita”, X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-escolar, Modelos, Investigação e Práticas Educativas: 287 – 290.
- Morais, A. (1997) – “ Práticas Pedagógicas da Família e da Escola: uma inter-relação de (in)sucesso escolar”, *Ciência da Educação: Investigação e Acção*: 371 – 390.

Silva, A. (1997) – “ A evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita no sentido da fonetização”, X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-escolar, Modelos, Investigação e Práticas Educativas: 251 – 266.

Silva, A. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Fundação Calouste Gulbenkian

Valente, F. & Alves Martins (2004) – “Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1ºano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 193 – 212.

ANEXOS