



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**MESTRADO EM PSICOLOGIA - DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO
EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA: CONCEPÇÕES
SOBRE A FUNCIONALIDADE DA LINGUAGEM
ESCRITA E O SUCESSO NA LEITURA NO FINAL DO
1º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Marta de Jesus Nobre Barrocas Peniche

Sob a Orientação de:

Professora Doutora Maria Elisa Chaleta

- Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri -

Évora

Agosto / 2008



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**MESTRADO EM PSICOLOGIA - DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO
EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA: CONCEPÇÕES
SOBRE A FUNCIONALIDADE DA LINGUAGEM
ESCRITA E O SUCESSO NA LEITURA NO FINAL DO
1º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Marta de Jesus Nobre Barrocas Peniche

Sob a Orientação de:

Professora Doutora Maria Elisa Chaleta



169 837

- Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri -

Évora

Agosto / 2008



Mestrado em Psicologia – Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos
A Aprendizagem da Leitura: Concepções Sobre a Funcionalidade da Linguagem
Escrita e o Sucesso na Leitura no Final do 1º Ano de Escolaridade

Agradecimentos

À Professora Doutora Elisa Chaleta pela orientação, acompanhamento, ajuda e disponibilidade que demonstrou ao longo da realização deste trabalho.

Ao Agrupamento de Escolas de Arraiolos, em especial à Educadora Lucília Santos, pela sua disponibilidade e colaboração nesta investigação.

Aos docentes das turmas de 1º ano, das Escolas Básicas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos pela forma como acolheram o meu trabalho e se disponibilizaram para nele participarem.

Aos alunos do 1º ano que sempre se mostraram bastante interessados e entusiasmados, permitindo que esta investigação fosse possível.

Aos Encarregados de Educação destes alunos que se mostraram disponíveis para que os seus educandos participassem neste trabalho.

À Mónica, à Paula e à Sandra, amigas e colegas do meu grupo de trabalho durante o Mestrado.

Ao Rui, pela compreensão, carinho, ajuda e incentivo permanente ao longo do trabalho.

À minha família, em especial à minha mãe, pelo seu incentivo e apoio permanente.

Aos meus amigos e a todos os que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu Obrigada.

ÍNDICE

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO _____	17
I. 1. A Tarefa de Ler	
O que é preciso para aprender a ler? _____	21
I. 2. Modelos de Leitura _____	28
I. 2. 1. Modelos Ascendentes _____	29
I. 2. 1. 1. Críticas aos Modelos Ascendentes _____	32
I. 2. 2. Modelos Descendentes _____	34
I. 2. 2. 1. Críticas aos Modelos Descendentes _____	37
I. 2. 3. Modelos Interactivos _____	38
I. 2. 3. 1. Críticas aos Modelos Interactivos _____	41
I. 2. 3. 2. Modelos Interactivos Compensatórios _____	41
I. 3. Teorias da Aprendizagem da Leitura _____	43
I. 3. 1. Perspectivas Psicodinâmicas da Aprendizagem da Leitura _____	43
I. 3. 2. Perspectivas Cognitivistas da Aprendizagem da Leitura _____	46
I. 3. 3. Perspectivas Psicogenéticas da Aprendizagem da Leitura _____	48
I. 4. Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura _____	50

II. ESTUDO EMPÍRICO

II. 1. Metodologia _____	65
II. 1. 1. Objectivos do Estudo _____	65
II. 1. 2. Caracterização da Amostra _____	66
II. 1. 3. Instrumentos de Recolha de Dados _____	74
a) Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	74
b) Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura _____	76
b1) Construção da Grelha de Análise Temática e Categorical _	76
b2) Grelha de Análise Temática e Categorical _____	82
c) Prova de Leitura _____	83
II. 1. 4. Procedimentos _____	85
II. 1. 4. 1. Recolha de Dados _____	86
II. 1. 4. 2. Análise de Dados _____	86
III. Análise e Discussão dos Resultados _____	88
III. 1. Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	88
III. 2. Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura _____	93
III. 3. Leitura _____	105
III. 4. Análise Comparativa entre os Resultados obtidos na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita e na Prova de Leitura _____	108
CONCLUSÃO _____	112
BIBLIOGRAFIA _____	118
ANEXOS _____	124

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – População Alvo _____	66
QUADRO 2 – Amostra _____	67
QUADRO 3 – Pai: nível sócio-cultural _____	69
QUADRO 4 – Mãe: nível sócio-cultural _____	69
QUADRO 5 – Pai: idade _____	70
QUADRO 6 – Mãe: idade _____	70
QUADRO 7 – Pai: habilitações literárias _____	71
QUADRO 8 – Mãe: habilitações literárias _____	72
QUADRO 9 – Frequência do Jardim de Infância _____	72
QUADRO 10 – Alunos que têm computador _____	73
QUADRO 11 – Alunos que têm Internet _____	73
QUADRO 12 – Alunos que têm telemóvel _____	73
QUADRO 13 – Respostas certas à Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	89
QUADRO 14 – Categoria I - INFORMATIVA _____	94
QUADRO 15 – Categoria II - ENUMERATIVA _____	95
QUADRO 16 – Categoria III - PRESCRITIVA _____	95
QUADRO 17 – Categoria IV - LITERÁRIA _____	96
QUADRO 18 – Categoria V - APROFUNDAR CONHECIMENTOS _____	97
QUADRO 19 – Categoria VI - SOCIAL _____	98

QUADRO 20 – Categoria VII - COMUNICATIVA _____	99
QUADRO 21 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das Categorias _____	100
QUADRO 22 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das Sub-Categorias _____	102
QUADRO 23 – Respostas certas à Prova de Leitura _____	107
QUADRO 24 – Resumo dos Resultados obtidos por Sujeito na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	108
QUADRO 25 – Resumo dos Resultados obtidos por Sujeito na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	109
QUADRO 26 – Comparação dos Resultados obtidos pelos Sujeitos com Resultados Abaixo do Ponto Médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita com os Resultados obtidos na Prova de Leitura _____	110
QUADRO 27 – Comparação dos Resultados obtidos pelos Sujeitos com Resultados Acima do Ponto Médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita com os Resultados Obtidos na Prova de Leitura _____	111

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo de Gough _____	31
FIGURA 2 – Modelo de Goodman _____	36
FIGURA 2 – Modelo de Rumelhart _____	40
FIGURA 4 – Exemplo de Escrita Pré-silábica _____	57
FIGURA 5 – Exemplo de Escrita Silábica _____	58
FIGURA 6 – Exemplo de Escrita com Fonetização _____	59
FIGURA 4 – Exemplo de Escrita Alfabética _____	60



ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das Categorias _____	101
GRÁFICO 2 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das Sub-Categorias _____	103

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Prova de Linguagem Técnica da Leitura / Escrita _____	125
ANEXO 2 – Prova de Leitura _____	141
ANEXO 3 – Resultados obtidos por sujeito abaixo do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	148
ANEXO 4 – Resultados obtidos por sujeito acima do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita _____	150
ANEXO 5 – Resultados obtidos por sujeito abaixo do ponto médio na Prova de Leitura _____	152
ANEXO 6 – Resultados obtidos por sujeito acima do ponto médio na Prova de Leitura _____	154

Aprendizagem da Leitura: Concepções sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita e o Sucesso na Leitura no Final do 1º Ano de Escolaridade

RESUMO

A Aprendizagem da Leitura é um desafio para as crianças que iniciam o primeiro ano de escolaridade tornando-se, para algumas, difícil de alcançar e influenciando negativamente todo o seu percurso escolar.

O objectivo deste estudo é procurar perceber qual a relação entre os conhecimentos/concepções que as crianças do primeiro ano de escolaridade possuem, no início do ensino básico, sobre os objectivos/funções da leitura e o sucesso na sua aprendizagem no final do ano lectivo.

A amostra foi constituída por 59 crianças, de nacionalidade portuguesa, que no ano lectivo 2006/2007 frequentaram pela primeira vez o primeiro ano de escolaridade, nas Escolas Básicas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos e que ainda não saibam ler no início do ano lectivo.

A recolha de dados foi feita em dois momentos: no início e no final do ano lectivo. No primeiro momento, em Setembro e Outubro de 2006, foi feita às crianças uma entrevista individual semi-directiva (Alves Martins, 2000), que permitiu conhecer as suas concepções funcionais da leitura e foi também aplicada a Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 2000), para avaliar os conhecimentos de linguagem técnica das crianças; no segundo momento, em Junho de 2007, foi aplicada uma Prova de Leitura (Alves Martins, 2000), para avaliar o desempenho em leitura no final do ano lectivo.

Para o tratamento dos dados, a metodologia que utilizámos combinou a análise qualitativa e a análise quantitativa. Relativamente à entrevista recorremos à análise qualitativa – análise de conteúdo, quanto à Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita e à Prova de Leitura foi feita uma análise quantitativa, seguindo o tratamento estatístico a metodologia proposta pelos autores das provas.

**THE LEARNING OF THE READING: CONCEPTIONS ABOUT THE
FUNCIONALITY OF WRITTEN LANGUAGE AND THE SUCCESS IN
READING AT THE END OF THE FIRST SCHOOL YEAR**

ABSTRACT

The Learning of the Reading is a challenge to children who begin the first school year, becoming, for some of them, difficult to achieve and influencing in a negative way their entire school itinerary.

The purpose of this study is to try to understand what the relation is between the knowledge/conceptions children in the first school year possess, at the beginning of the elementary education, about the purposes/ functions of reading and the success of their learning at the end of the school year.

The sample was constituted by 59 children, of Portuguese nationality, that in the school year of 2006/2007 attended for the first time the first school year, in the Elementary Schools of the 1st Cycle of the Assemblage of Schools of Arraiolos and that could not read in the beginning of the school year.

The joining of data was made in two moments: in the beginning and in the end of the school year. In the first moment, in September and October 2006, an individual semi-directive interview (Alves Martins, 2000) was made to the children, witch allowed to know their functional conceptions of reading and was also made the Proof of Technical Language of Reading/Writing (Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 2000), in order to evaluate the children's knowledge of technical language; in the second moment, in June 2007, a Proof of Reading (Alves Martins, 2000) was made, to evaluate the performance in reading at the end of the school year.

For data treatment, the method we used combined the qualitative analysis and the quantitative analysis. About the interview, we used the qualitative analysis – content

analysis, about the Proof of Technical Language of Reading/Writing and the Proof of Reading was made a quantitative analysis, having the statistic treatment followed the method proposed by the authors of the proofs.

O acto de ler torna-se imprescindível para o desenvolvimento de uma mente saudável e para o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para toda uma vida de aprendizagem. (National Research Council, 2008, p. 5)



I. Enquadramento Teórico

INTRODUÇÃO

... o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. (Ministério da Educação, 2001, p. 31)

A Aprendizagem da Leitura é um desafio para as crianças que iniciam o 1º ano de escolaridade.

Como afirma Morais (1997) *a leitura uma vez dominada, é simples, imediata, e não exige um esforço aparente. A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, reduzida a operações automáticas em redes de neurónios inacessíveis* (p.11).

Muitas crianças aprendem a ler sem grandes dificuldades, mas para algumas a Aprendizagem da Leitura é um obstáculo difícil de ultrapassar, pois chegam ao final do 1º ano de escolaridade sem terem adquirido as competências de leitura ou até mesmo ao final do 2º ano de escolaridade sem ainda as terem adquirido.

Há crianças que adquirem uma capacidade elevada de leitura sem grande dificuldade, mas há outras que manifestam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura, quer por factores de personalidade e de motivação, quer por deficiências ou factores cognitivos específicos (Morais, 1997).

O insucesso na leitura influencia negativamente o percurso escolar de muitos alunos, uma vez que condiciona as suas aprendizagens nas outras áreas curriculares, nas quais o domínio da leitura é imprescindível.

Para Robinson & Taylor (1986, 1991 *cit.* por Alves Martins, 2000) *o insucesso escolar precoce pode influenciar os percursos escolares, na medida em que conduz frequentemente a um desinvestimento das aprendizagens na escola como forma de as crianças se protegerem de uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas* (p.14).

Morais (1997) defende também que o facto das crianças falharem na aprendizagem da leitura revela-se um grave problema social. As suas dificuldades ou atrasos na aprendizagem da leitura manifestam-se logo desde o início da escolaridade, fazendo com que essas crianças tenham dificuldade em acompanhar os colegas, com que os desníveis se acentuem e sejam a base de disparidades sociais e culturais.

Actualmente, parece *inegável a importância da leitura e de saber ler, para que os cidadãos se integrem plenamente na vida quotidiana, em termos profissionais e em termos de lazer. As grandes preocupações com o papel desempenhado pela leitura e com o domínio do código escrito, na moderna sociedade da informação, não são apenas apanágio da sociedade portuguesa, mas estão presentes a nível global* (Balça, 2008).

Assim, a UNESCO proclamou a *Década Internacional da Literacia, 2003/2012 - United Nations Literacy Decade*, admitindo que nos nossos dias a literacia é um dos maiores desafios da humanidade (Balça, 2008).

As dificuldades que as crianças apresentam no início da sua escolaridade, na aquisição da linguagem escrita/leitura são uma realidade para muitos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Muitos são os professores/educadores que questionam quais os conhecimentos e as concepções que as crianças possuem sobre os objectivos/funções da leitura, quando iniciam o 1º ano de escolaridade e que facilitam a sua aprendizagem.

Muitos estudos têm sido realizados na área da Aprendizagem da Leitura e da Escrita, mas *poucos são os trabalhos que analisam o impacto das representações que as crianças têm dos objectivos da leitura, no início do 1º ano de escolaridade, nos resultados em leitura no final do ano* (Alves Martins, 2000, p. 143)

Considera-se então bastante pertinente desenvolver novos estudos nesta área, que contribuam para o aprofundamento dos conhecimentos a este nível. De modo a verificar se a forma como as crianças pensam sobre os objectivos/funções da leitura e os conhecimentos que possuem sobre a linguagem técnica da leitura/escrita são indicadores de sucesso na aprendizagem da leitura.

Como professora do 1º ciclo do Ensino Básico, colocada no Ensino Especial há alguns anos, também me tenho questionado frequentemente sobre esta problemática, pois tenho trabalhado com crianças que revelam grandes dificuldades na aquisição de competências de leitura/escrita.

Assim, a área da Aprendizagem da Leitura sempre despertou em mim algum interesse e curiosidade, tendo por isso, ao longo do Mestrado, realizado vários trabalhos de investigação sobre esta temática e decidido desenvolver também nesta área a dissertação que agora apresento, de modo a aprofundar os meus conhecimento teóricos e melhorar a minha prática pedagógica, tendo como principal objectivo ajudar as crianças com quem trabalho a adquirirem as competências de leitura, fundamentais para o seu percurso escolar e para a sua vida.

Começámos a nossa investigação pelo delinear dos objectivos do estudo, pela selecção da amostra e dos instrumentos que iríamos utilizar na recolha de dados.

A dissertação encontra-se organizada em duas partes: o Enquadramento Teórico e o Estudo Empírico.

Na primeira parte - Enquadramento Teórico, apresentamos a pesquisa bibliográfica que realizámos durante a investigação, organizada em quatro capítulos: A Tarefa de Ler – O Que É Preciso Para Aprender A Ler?, Modelos de Leitura, Teorias da Aprendizagem da Leitura e Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura.

A segunda parte – Estudo Empírico – engloba a Metodologia (objectivos do estudo, caracterização da amostra, instrumentos de recolha de dados e procedimentos) e a Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.

Por fim, apresentamos as conclusões da nossa investigação, seguidas dos anexos.

I. 1. A Tarefa de Ler

O que é preciso para aprender a ler?

O acto de ler torna-se imprescindível para o desenvolvimento de uma mente saudável e para o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para toda uma vida de aprendizagem. (National Research Council, 2008, p. 5)

A Aprendizagem da Leitura é uma tarefa muito importante para as crianças que iniciam a sua escolaridade, porque influencia todo o percurso escolar e também toda a sua vida.

Actualmente, existe um número cada vez maior de alunos com níveis de leitura bastante baixos, bem como adultos que embora tenham frequentado a escola revelam dificuldades de leitura (National Research Council, 2008), pois apesar de saberem ler e escrever têm dificuldade em usar a informação escrita socialmente existente (Machado, 2008).

No que concerne a esta temática são múltiplas as definições apresentadas pelos investigadores, com diferentes perspectivas, para o que significa LER. Seguidamente apresentamos alguns exemplos dessas definições:

- Ler supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamento. (Dicionário Enciclopédico, 1985, cit. por Rebelo, 1993, p. 41)

- Ler é compreender a linguagem escrita e reagir a ela – reagir no sentido amplo de compreender, tanto de modo literal como interpretativo. (Jeanne Chall, 1970, cit. por Rebelo, 1993, p. 41)

- *Ler é um desempenho cognitivo que envolve um grande número de processos mentais discretos mas independentes.* (Kirby, 1988 cit. por Trindade, 2002, p. 59)

- *Ler é uma habilidade (skill) que tem de ser ensinada.* (McShane, 1991 cit. por Trindade, 2002, p. 59)

- *Ler é uma operação mental complexa.* (Aaron, 1994 cit. cit. por Trindade, 2002, p. 59)

- *Ler, mais do que um simples acto mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um acto de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.* (Colomer & Camps, 2002, p. 31)

- *Ler é a habilidade de extrair a pronúncia e mostrar compreensão de palavras escritas. Implica a capacidade de identificar palavras e o seu propósito é a compreensão.* (Pinheiro, 2005, p.17)

Podemos ainda referir que, numa perspectiva cognitiva, *a leitura é considerada como uma actividade complexa composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis, que começando por um estímulo visual, permitem através de uma actuação global e coordenada, a compreensão do texto.* (Citoler & Sanz, 1997, p. 116)

As várias definições apresentam alguns elementos coincidentes, uma vez que caracterizam o acto de ler como um processo que consiste, essencialmente, em extrair um significado, com base nos sinais gráficos convencionais, tendo o leitor de possuir determinadas capacidades e operações cognitivas, que vão condicionar o seu nível de compreensão da mensagem (Rebelo, 1993).

A investigação desenvolvida na área da leitura tem mostrado que tratando-se de um processo de aprendizagem, as várias definições apresentadas reflectem várias concepções de aprendizagem (Trindade, 2002).

No início do século XIX, *as definições de leitura assumiam uma perspectiva associacionista e comportamentalista* (Trindade, 2002, p. 59); posteriormente, a leitura passou a ser encarada como um processo de desenvolvimento eminentemente linguística, por influência da Linguística e da Psicologia Cognitiva. Actualmente, a leitura é abordada numa perspectiva multidisciplinar, que envolve a Sociologia, a Antropologia, a Sociolinguística e a Psicolinguística (Trindade, 2002).

Nos nossos dias, os processos cognitivos envolvidos no acto de leitura são o processamento fonológico, a consciência sintáctica e a memória operativa, sendo o fim último do acto de ler a compreensão do texto lido, *sendo o processo de compreensão um modelo mental da situação descrita no texto, ou seja, uma representação do mundo, real ou imaginário, que o texto descreve* (Trindade, 2002, p. 60).

De salientar também os quatro pontos em que Hall (1989, *cit.* por Colomer & Camps, 2002) sintetiza os fundamentos da pesquisa actual na área da leitura e que englobam os dados obtidos pela investigação realizada ao longo de várias décadas:

1. *A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos;*
2. *A leitura é um processo interactivo que não avança numa sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até à interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofónica, morfémica, semântica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa;*

3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina a nossa capacidade de processamento textual. A sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcional automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível;

4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente actua deliberadamente e supervisiona de forma constante a sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é selectivo ao dirigir a sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa a sua interpretação textual. (p.32)

Durante muitos anos o acto de ler (aprendizagem da linguagem escrita) esteve relacionado com as aptidões psicológicas gerais, tais como a organização perceptivo-motora, a estrutura espaço-temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, lateralidade,... O educador/professor teria de ajudar os seus alunos a desenvolver determinados pré-requisitos (e. g. a motricidade fina, a lateralidade, a discriminação visual e a discriminação auditiva, ...) através de actividades propedêuticas (e. g. grafismos, recortar, picotar, ...), considerava-se que as crianças não deveriam começar a aprender a ler se não tivessem adquirido estes pré-requisitos. Por isso, muitos professores desenvolviam actividades denominadas de propedêutica da leitura, que consistiam em exercícios de estimulação preceptiva e motora (Castro Neves & Alves Martins, 2000; Machado, 2008).

As dificuldades de aprendizagem nesta área eram atribuídas a défices nas aptidões psicológicas gerais, porém não se compreendia como é que algumas crianças tinham esses pré-requisitos bem desenvolvidos e não conseguiam aprender a ler/escrever. Estas concepções sobre a Aprendizagem da Leitura foram muito criticadas (Castro Neves & Alves Martins, 2000; Alves Martins, 2000; Machado, 2008).

As investigações realizadas a partir dos anos 60, início dos anos 70, defendiam que a leitura não era um acto perceptivo, mas sim um acto cognitivo.

... para se poderem analisar os factores intervenientes num processo de aprendizagem é necessário caracterizar, por um lado, o objecto de aprendizagem, por outro o sujeito dessa aprendizagem, em particular no que diz respeito às formas como este concebe esse objecto. (Alves Martins, 2000, p. 16)

Os trabalhos desenvolvidos por Fitts (1962, *cit.* por Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Castro Neves & Alves Martins, 2000; Citoler & Sanz, 1993; Downing, 2003) mostram que em qualquer aprendizagem existem **três fases** diferentes, que se seguem sempre na mesma ordem, apesar de na realidade constituírem um processo único, ininterrupto e sem linhas divisórias:

- a fase cognitiva;
- a fase de domínio;
- a fase de automatização.

A **fase cognitiva** caracteriza-se pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objectos e da sua natureza; o sujeito procura perceber os objectivos da tarefa e quais os meios necessários para atingir esses objectivos.

A **fase de domínio** é considerada uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas que a tarefa exige, na qual os alunos exercitam para atingirem um grau mais elevado de precisão na execução da destreza/tarefa.

A **fase de automatização**, na qual o treino leva a uma sobreaprendizagem, o sujeito deixa de precisar do controlo consciente para operar com a habilidade aprendida, como a aprendizagem já está consolidada dispensa o pensamento sobre o que se está a fazer, a tarefa é praticada sem esforço e sem erros, tal só acontece se houver algum imprevisto que exija uma atenção especial e que obrigue novamente a tornar-se consciente das suas próprias acções.

A falta de compreensão nas primeiras lições impossibilita o progresso para a fase de domínio e a criança fica presa à fase cognitiva, e assim desconfia da sua capacidade de compreender o que tem de fazer nas suas aulas de leitura. Destas considerações podemos tirar como conclusão que o aspecto cognitivo é de suma importância no desenvolvimento da destreza da leitura. (Downing, 2003, p. 186)

Downing (1984, *cit.* por Castro Neves & Alves Martins, 2000; Alves Martins, 2000; Alves Martins & Niza, 1998) propôs para a aprendizagem da leitura a *teoria da clareza cognitiva*, na qual defendia que as crianças partem de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objectivos e à natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva sobre as funções e características deste sistema. Segundo este autor, as dificuldades na Aprendizagem da Leitura resultam da persistência da fase de confusão cognitiva, são por isso dificuldades relacionadas com problemas conceptuais e não dificuldades relacionadas com a aquisição da leitura em si.

Para aprenderem a ler as crianças têm de construir representações sobre os objectivos e a natureza da leitura. É importante que comecem por descobrir a funcionalidade da leitura, para que possam construir um projecto pessoal de leitor (para que quero aprender a ler?) (Castro Neves & Alves Martins, 2000).

A construção do *projecto pessoal de leitor* é influenciado pelo contacto que as crianças têm com o material escrito, antes de entrarem para a escola.

O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças, nomeadamente pais, outros familiares, educadores e professores. (Alves Martins, 1997, p.20)

Para aprenderem a ler as crianças têm também de dominar também alguns conceitos necessários que lhe permitem pensar sobre as relações entre a fala e a escrita (e. g. conceito de palavra, sílaba, letra,...), mas que exigem um elevado nível de capacidades metalinguísticas (Castro Neves & Alves Martins, 2000; Alves Martins, 2000; Alves Martins & Niza, 1998).

Assim, podemos concluir que para as crianças aprenderem a ler é importante que compreendam globalmente as funções da leitura e da natureza do sistema escrito. Por isso, o professor deve na sua sala de aulas desenvolver práticas de leitura diversificadas, estimular as crianças para que pensem sobre a linguagem oral e a linguagem escrita, ... O professor deve também conhecer as representações infantis sobre as características do sistema escrito e sobre as funções da leitura, para poder partir daquilo que as crianças já sabem para ajudá-las a reformularem as suas concepções e evoluírem para níveis de conceptualização mais avançados (Castro Neves & Alves Martins, 2000).

I. 2. Modelos de Leitura

A partir dos anos 70, começaram a surgir muitas investigações na área da Psicologia da Leitura, que se centravam na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na tarefa de ler (Levin & Williams, 1970; Kavanagh & Mattingly, 1972 *cit.* por Alves Martins, 2000).

De acordo com estas investigações, qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em função das fases que ocorrem numa determinada ordem fixa, têm início no *input* sensorial e terminam num *output* (resposta) (Alves Martins, 2000).

Começam assim a surgir modelos mais coerentes e globais, que permitem explicar os mecanismos envolvidos no acto de ler, ao contrário dos modelos de leitura que existiam muito influenciados pelas teorias comportamentalistas (Alves Martins & Niza, 1998).

Estes novos modelos foram influenciados pela Psicologia Cognitiva e pelos modelos de processamento da informação e da Psicolinguística, que procuraram explicar o que se passa na mente que torna possível a compreensão de um texto escrito, procurando também mostrar qual a influência dos processos de atenção e memória na leitura (Alves Martins, 2000).

Apesar da multiplicidade e diversidade de modelos, pode-se referir que cada um tem o seu valor, uma vez que procura fazer uma descrição correcta do processo de leitura de acordo com um conjunto particular de condições. Porém, não há nenhum modelo que permita explicar o processo de leitura em todas as situações possíveis, por isso esta temática não é consensual entre os investigadores (Cruz, 2007).

Segundo Rumelhart, Adams & Starr, Downing *et al*, Mitchell, e Ellis, (1977, 1982, 1982, 1982, 1989, *cit.* por Alves Martins, 2000) os vários modelos de leitura propostos podem ser agrupados em *modelos ascendentes*, *modelos descendentes* e *modelos interactivos*.

I. 2. 1. Modelos Ascendentes (BOTTOM-UP)

Os modelos ascendentes, por exemplo: o modelo de Gough, 1972; o modelo de LaBerge & Samuels, 1974 (Alves Martins & Niza, 1998) partem do pressuposto de que a leitura percorre um caminho linear e hierarquizado, que vai de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de um sentido).

Estes modelos consideram que um leitor perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que por sua vez, se juntariam em frases. (Alves Martins, 2000, p. 28)

A leitura é considerada como uma capacidade de decifrar a linguagem escrita na sua equivalência oral. Parte da percepção das letras, que através das correspondências grafo-fonológicas são transformadas em sons, permitindo o acesso ao significado – leitura auditiva. Segundo estes modelos, o contexto não vai influenciar a leitura (Alves Martins & Niza, 1998).

Na Figura 1 apresentamos o Modelo de Leitura de Gough, que segundo vários autores (e.g. Rebelo, 1993; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Viana & Teixeira, 2002; Velasquez, 2004 e Cruz, 2007) é o principal representante dos modelos ascendentes.

Para Gough (1972, *cit.* por Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007) o processo de leitura é representado de forma esquemática e descrito da seguinte maneira:

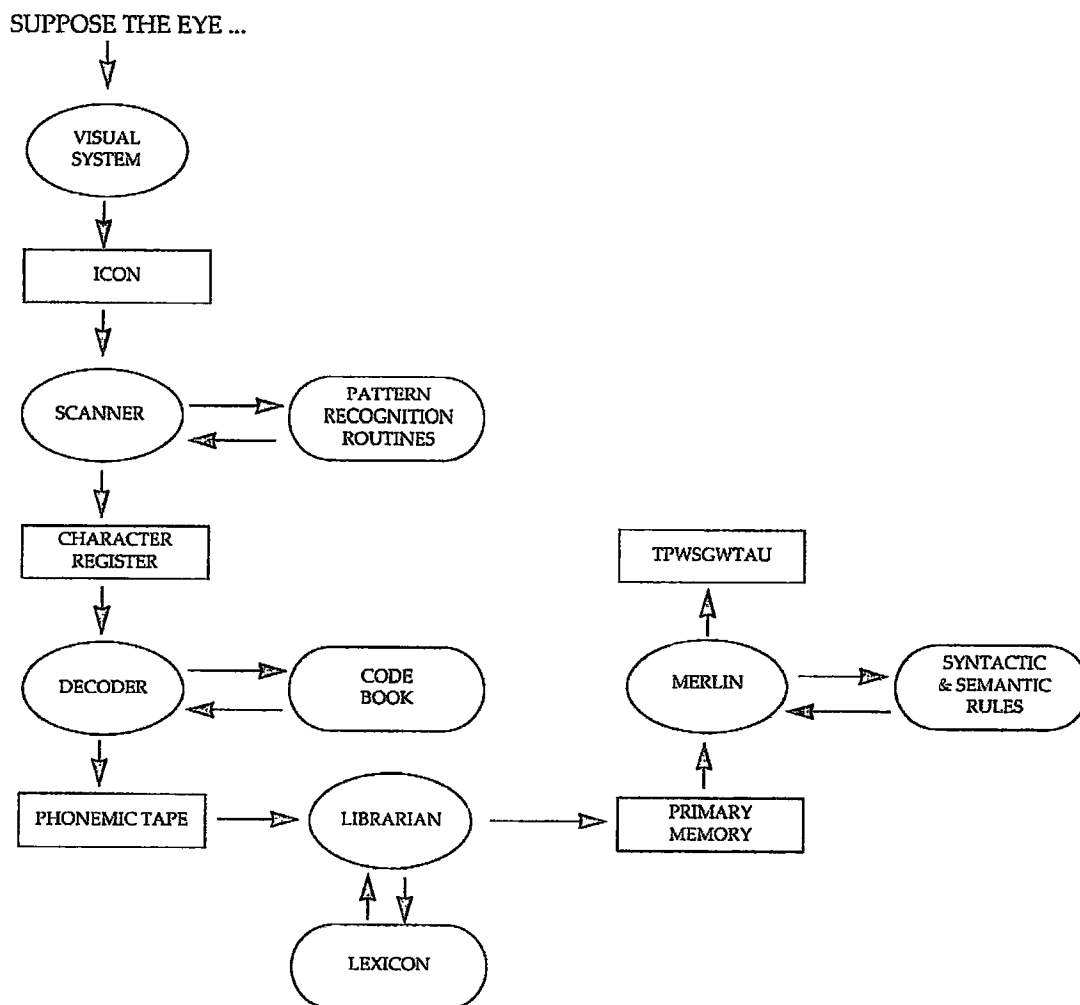
- a leitura começa com a fixação dos olhos no início de linha (primeiras 15 a 20 letras impressas) e dá origem a uma imagem;

- a imagem que se forma é uma representação do *ícon* ou estímulo visual, permanece na memória depois deste desaparecer sob a forma de imagem icónica, que é composta por traços, curvas, ângulos, etc.;
- seguidamente, actua um *scanner*, i.e., um explorador de imagem, que dá origem à reconhecimento das letras da esquerda para a direita;
- as letras que são identificadas através deste processo passam para o *registo de caracteres*;
- no registo de caracteres as letras que foram identificadas são tratadas por um *descodificador*, que utilizando um *livro de código* onde estão armazenadas as regras da correspondência grafema - fonema, faz a conversão das grafemas em fonemas, que são as representações abstractas dos sons da linguagem;
- os fonemas são temporariamente armazenados no gravador fonémico;
- seguidamente, através do *librarian*, é feita uma pesquisa lexical que permite a transformação das representações fonémicas abstractas em palavras;
- as palavras, que contêm as suas significações fonológicas, sintácticas e semânticas, são guardadas na memória de curto prazo, memória de trabalho, até que as palavras possam ser organizadas em frase (i.e., em unidades maiores);
- através de um mecanismo chamado *merlin*, que apreende a estrutura profunda do conjunto de palavras armazenadas na memória de curto prazo e dá sentido à frase;
- se o mecanismo referido é bem sucedido, ou seja, se é alcançada a compreensão, os resultados são calculados no TPWSGWTAU (the place where

sentences go when they are understood). Se não foi bem sucedido a fixação mantém-se de modo a permitir o posterior processamento;

- por fim, as regras fonológicas são aplicadas pelo editor à informação armazenada na TPWSGWTAU e são dadas instruções para a palavra ser pronunciada em voz alta.

Figura 1 – Modelo de Gough (1984, *cit.* por Alves Martins, 2000, p. 29)



Aos modelos ascendentes correspondem os métodos de iniciação à leitura conhecidos como métodos sintéticos, ou seja, os métodos *que partem da letra para a palavra e da palavra para a frase, privilegiando o ensino das correspondências grafema - fonema* (Alves Martins & Niza, 1998, p. 118).

Em síntese, *as correspondências grafo - fonológicas são a via privilegiada de acesso ao significado. A leitura, segundo estas concepções, partiria assim de operações preceptivas sobre grafemas e culminaria em operações semânticas* (Castro Neves & Alves Martins, 2000, p. 122).

I. 2. 1. 1. Críticas aos Modelos Ascendentes

O modelo de leitura proposto por Gough tem sido criticado por vários autores (e. g. Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007) porque consideram tratar-se de um modelo linear e pouco flexível, onde existe apenas uma única via de acesso ao significado (as correspondência grafo - fonológicas), que não permite ao leitor adaptar estratégias em função do material lido.

Várias investigações já mostraram que as estratégias que o leitor utiliza variam na leitura de tipos de textos diferentes, pois, por exemplo, não se lê da mesma um jornal ou uma revista e um artigo científico (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

Outra das críticas apontada a estes modelos é o facto de não ser certo que todas as letras sejam processadas de um modo sequencial, uma vez que se sabe que os leitores nem sempre dão conta de alguns erros ortográficos, o que indica que nem todos as letras são processadas (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

Se um leitor lê em média 300 palavras por minuto, ou seja, lê cada palavra em dois décimos de segundo, parece incompatível com o tempo necessário para que se faça uma leitura letra a letra (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

Quando à exclusividade da via fonológica como única via de acesso ao significado também têm surgido algumas críticas, uma vez que *se por um lado existe alguma evidência de que o som pode desempenhar um papel de relevo nesse processo, por outro, o acesso visual à representação da palavra é imprescindível para a activação do léxico no processo de leitura* (Cruz, 2007, p.87).

Assim, se a única via de acesso ao significado das palavras for a via fonológica como se poderá explicar a distinção e a compreensão de palavras homófonas (e.g. coser e cozer), que embora se pronunciem da mesma maneira, escrevem-se e têm significados diferentes; ou então como se poderá também explicar a leitura em pessoas surdas (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

Considera-se também que se a teoria da exclusividade da medição fonológica estivesse correcta, as palavras regulares seriam lidas mais rapidamente do que as palavras irregulares, mas vários estudos têm demonstrado que esse aspecto não se verifica. Quanto às palavras que contêm grafemas com um único equivalente a nível fonológico, também seriam mais facilmente reconhecidas do que aquelas que contêm grafemas que podem corresponder a fonemas diferentes, mas os estudos também revelam que o aspecto referido não se verifica (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

Este modelo também não permite explicar a influência do contexto no reconhecimento de palavras, então como pode explicar efeitos sintácticos na percepção de palavras (se o leitor lê erradamente uma palavra tem tendência em substituí-la por outra que é adequada do ponto de vista sintáctico) e a influência dos conhecimentos semânticos na percepção de palavras (Alves Martins, 2000).

Tendo em conta as limitações evidentes destes modelos, surgem outros modelos explicativos do processo de leitura – os modelos descendentes.

I. 2. 2. Modelos Descendentes (TOP-DOWN)

Os modelos descendentes (e. g. o modelo de Goodman, 1970 e o modelo de Smith, 1971, *cit.* por Alves Martins, 2000) consideram que a leitura é o processo inverso aos dos modelos ascendentes, uma vez que *partem do princípio de que ler é compreender, isto é, ler é a construção activa de significado a partir de uma mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto* (Cruz, 2007, p. 88).

Os processos superiores são determinantes no acto de ler (ponto de partida para a leitura) e que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é o mecanismo perceptivo mais importante para aceder ao sentido do texto (Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007).

A leitura consiste no confronto do leitor com palavras e textos, sobre os quais o leitor já tem expectativas e sobre os quais formulou hipóteses para saber quais são as palavras e que tipo de mensagem contém. Deste modo, a leitura envolve processos de: identificação directa de signos globais; antecipações que se suportam em predições léxico – semânticas e sintácticas; e verificação das hipóteses produzidas (Cruz, 2007, p. 89)

Os leitores utilizam os seus conhecimentos relacionados com o tema e com o contexto imediato para fazerem antecipações confirmadas ou não através dos índices do texto escrito. O acto de ler seria como uma adivinha psicolinguística (Morais, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007).

Na figura 2 apresentamos o modelo de Goodman, também conhecido como modelo psicolinguístico, considerado por vários autores (e. g. Rebelo, 1993; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Viana & Teixeira, 2002; Velasquez, 2004 e Cruz, 2007) o principal representante dos modelos descendentes.

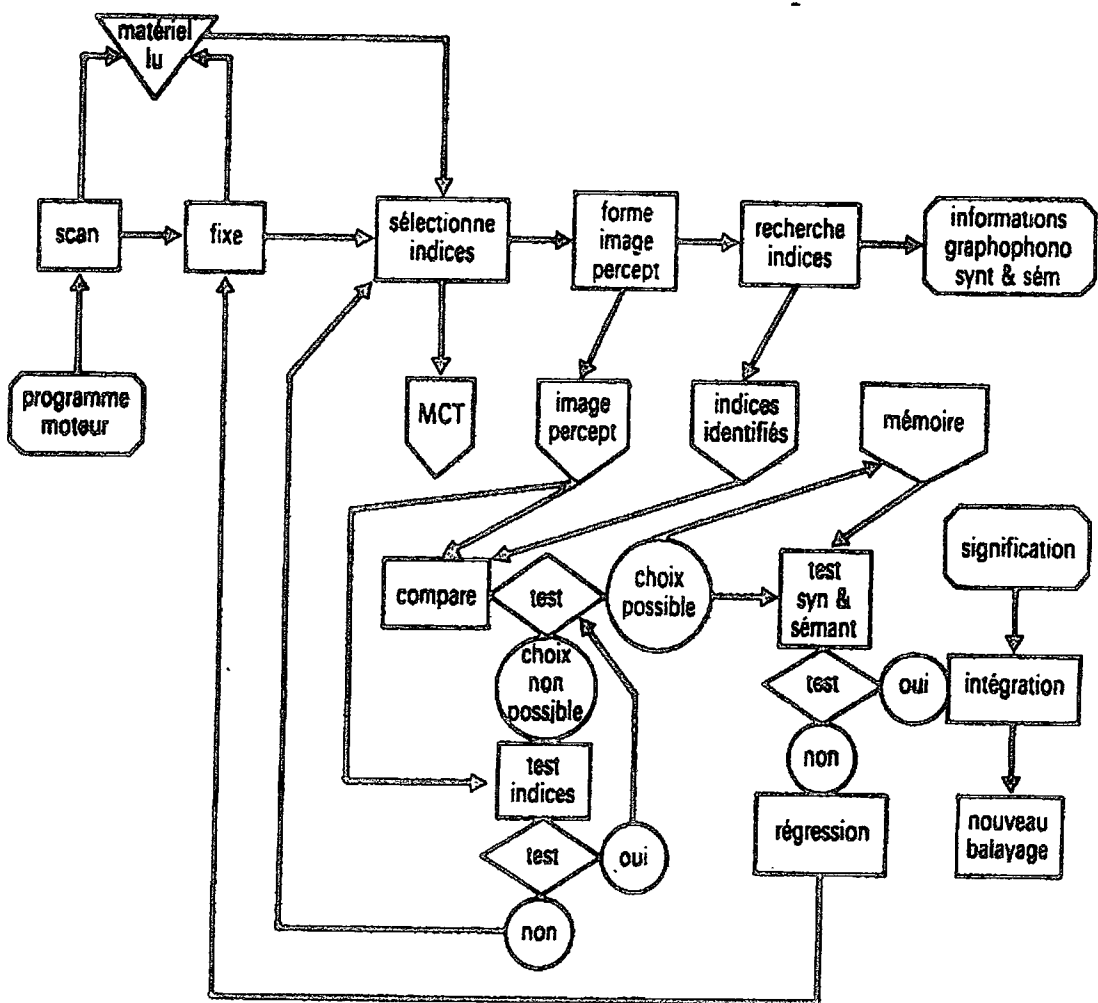
Goodman concebe a leitura como sendo um jogo de adivinhação psicológica, onde existe o contacto entre a linguagem e o pensamento, sendo o texto o fornecedor das indicações para tal contacto (Cruz, 2007, p. 89).

O processo de leitura proposto por Goodman é representado esquematicamente e sistematizado da seguinte forma (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007):

- o leitor observa a página, movendo os olhos ao longo de cada linha, da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- fixa o material;
- em função de vários factores, tais como o seu estilo cognitivo, os seus conhecimentos e o material analisado previamente, o leitor selecciona os índices gráficos presentes no seu campo visual e retem-os na memória de curto prazo;
- seguidamente, os índices gráficos seleccionados e os índices de antecipação dão origem à formação de uma imagem perceptiva composta por aquilo que o leitor vê e por aquilo que espera ver, ficando também esta imagem armazenada na memória de curto prazo;
- ocorre então uma pesquisa na memória de longo prazo, de modo a encontrar índices grafo - fonológicos, sintácticos e semânticos relacionados com a imagem recolhida, sendo os índices identificados também armazenados na memória de curto prazo;
- o leitor tenta fazer uma predição e, se for bem sucedido, envia-a para a memória de longo prazo, quando não é bem sucedido volta a testar os índices e a imagem perceptiva, reformulando-a caso seja necessário;

- a predição armazenada na memória de longo prazo é testada de modo a verificar a sua aceitabilidade sintáctica e semântica relativamente ao contexto lido anteriormente;
- se a predição se ajustar ao contexto anterior, o sentido é incluindo na memória de longo prazo. No caso de a predição não se ajustar ao contexto anterior, o leitor volta atrás e procura o local onde se deu a inconsistência sintáctica e/ou semântica, recomeçando todo o processo.

Figura 2 – Modelo de Goodman (1992, cit. por Alves Martins, 2000, p. 34)



Aos modelos descendentes correspondem os métodos de iniciação à leitura conhecidos como métodos analíticos ou métodos globais, ou seja, os métodos que partem da frase para a palavra e da palavra para a letra, privilegiando o reconhecimento global de palavras (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

I. 2. 2. 1. Críticas aos Modelos Descendentes

Os modelos descendentes também foram criticados por vários autores (e. g. Gibson & Lewin, 1975 e Mitchell, 1982 referidos por Alves Martins & Niza, 1998 e Alves Martins, 2000).

As críticas apontadas dizem respeito ao modo como o leitor faz as suas predições, uma vez que estes modelos não especificam qual a importância das várias fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintáctica, semântica) para a leitura; como são testadas essas predições, podendo-se questionar *como é que o leitor sabe onde está a unidade que lhe permite verificar se essa antecipação está correcta?* (Alves Martins & Niza, 1998, p. 122); e por fim, referem-se às estratégias que o leitor utiliza de modo a melhorar as probabilidades de êxito quando falha numa predição (Alves Martins & Niza, 1998).

Os autores que criticam estes modelos consideram também que estes modelos só têm êxito em contextos muito predizíveis e quando não estejam implicadas aprendizagens iniciais, porque uma criança quando inicia a Aprendizagem da Leitura não tem ainda experiência, nem conhecimentos que lhe permitam fazer predições (Alves Martins, 2000).

Stanovich (1980, *cit.* por Alves Martins & Niza, 1998 e por Alves Martins, 2000) também critica estes modelos porque não explicam os comportamentos dos leitores fluentes, uma vez que *o tempo que um leitor experiente levaria a fazer predições*

poderia ser maior que o tempo dispendido no reconhecimento de palavras (Alves Martins & Niza, 1998, p. 123).

Uma última crítica refere-se à importância que os modelos descendentes atribuem à via visual, uma vez que esta não pode ser a única utilizada no processo de leitura, porque se assim fosse como se poderia explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas ou não familiares. Vários estudos revelam que os leitores para lerem palavras desconhecidas recorrem quer à descodificação (correspondência grafema – fonema) quer à analogia (Cruz, 2007).

Tendo em conta as críticas apontadas aos modelos ascendentes e aos modelos descendentes surgiram outros modelos de leitura - os modelos interactivos.

I. 2. 3. Modelos Interactivos

Os modelos interactivos caracterizam-se por assumirem uma posição intermédia entre os modelos ascendentes e os modelos descendentes, *que têm em comum o facto de serem modelos lineares, isto é, pressupõem que a informação circula apenas num sentido, seja ele ascendente ou descendente sem permitirem que componentes posteriores possam influenciar componentes prévias* (Cruz, 2007, p. 93).

Rumelhart e Stanovich (1977, 1980, *cit.* por Alves Martins & Niza, 1998 e por Alves Martins, 2000) afirmam que os modelos interactivos ultrapassam uma visão dicotómica e unidireccional dos processos implicados na leitura e defendem que o leitor utiliza simultaneamente e em interacção capacidades de ordem superior e de ordem inferior, ou seja, estratégias ascendentes e descendentes.

Estes modelos de leitura partem da hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. (Alves Martins, 2000, p. 35)

Assim, uma das causas que consideram nas diferenças individuais entre os leitores está relacionada com os diferentes conhecimentos de base de que eles dispõem quando lêem um texto escrito (Alves Martins & Niza, 1998).

Para um leitor compreender um texto escrito e os conhecimentos que o autor pretende transmitir é necessário que possua conhecimentos sobre o tema que é tratado e que domine o código linguístico (Alves Martins & Niza, 1998 e Alves Martins, 2000).

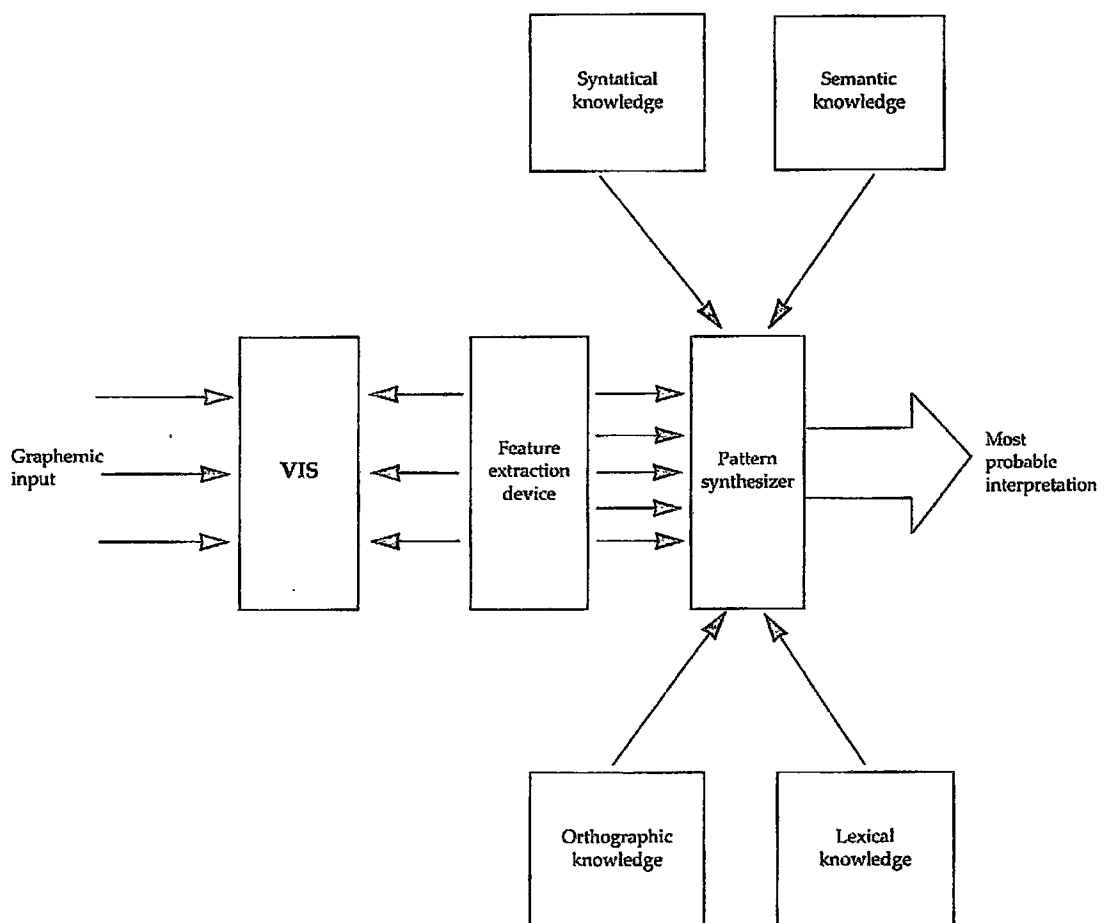
Segundo vários autores (e. g. Rebelo, 1993; Alves Martins & Niza 1998; Alves Martins, 2000; Viana & Teixeira, 2002; Velasquez, 2004 e Cruz 2007) o modelo de leitura proposto por Rumelhart, em 1977, é o mais representativo entre os modelos interactivos, embora existam modelos de outros autores (e.g. o modelo de Stanovich de 1980 e o modelo de Laberge & Samuels de 1977).

Na figura 3 apresentamos de modo esquemático e descrevemos o modelo de Rumelhart (Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007):

- a informação visual é recolhida numa primeira fase através do olhar e é registada num VIS – *Visual Information Store* (armazém de informação visual);
- seguidamente, numa segunda fase, através de um mecanismo denominado *feature extraction device* (dispositivo de captação de traços) a informação é analisada e são retiradas as características visuais mais relevantes;
- essas características serão o fluxo de entrada sensorial que se torna acessível à componente central do modelo, o *pattern synthesiser* (sintetizador de padrões);

- esta matriz central recebe informações provenientes de várias fontes, nomeadamente informação sintáctica, informação semântica, informação ortográfica e informação lexical, utilizando-as para formular um conjunto de hipóteses;
- cada hipótese formulada será testada, sendo reforçadas as hipóteses que são mutuamente consistentes e rejeitadas as que são inconsistentes;
- é através do reforço selectivo das hipóteses compatíveis que se vai formando um conjunto de hipóteses, que não são só consistentes entre si mas são também consistentes com as características da informação recebida;
- este conjunto de hipóteses é então aceite como sendo a interpretação final do texto, em cada um dos diferentes níveis de análise.

Figura 3 – Modelo de Rumelhart (1984, *cit.* por Alves Martins, 2000, p. 36)



Por fim, podemos referir que apesar dos modelos interactivos serem mais flexíveis e darem importância à influência do contexto no processo de leitura também foram criticados (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

I. 2. 3. 1. Críticas aos Modelos Interactivos

Mitchell (1982, *cit.* por Alves Martins, 2000) refere que os modelos interactivos não têm em atenção a via fonológica, não especificam a importância das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintáctica e semântica) e não têm em conta as estratégias que podem ser utilizadas pelo leitor.

Outra das críticas apontadas a estes modelos relaciona-se com o facto dos modelos interactivos apenas se poderem aplicar a bons leitores e não aos leitores principiantes, ou seja, aos leitores que se encontram em fases iniciais da Aprendizagem da Leitura (Alves Martins & Niza, 1998 e Cruz, 2007).

I. 2. 3. 2. Modelos Interactivos Compensatórios

De modo a tentar responder às críticas apontadas aos modelos interactivos surgiram os *modelos interactivos compensatórios* (Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007).

Stanovich (1980, *cit.* por Alves Martins, 2000) desenvolveu um *modelo interactivo compensatório* e defende que os leitores podem, de acordo com as características dos textos que têm para ler, escolher as estratégias que melhor se lhe adequem nesse contexto. Quando um leitor sabe reconhecer facilmente as palavras, mas não domina o tema de que trata o texto, pode optar pelas estratégias ascendentes de leitura; mas se for um leitor que revele algumas dificuldades no reconhecimento de palavras pode optar

pelas estratégias descendentes, baseando-se, por exemplo, nos conhecimentos que possui sobre a temática do texto.

Estes modelos defendem também:

... a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento das palavras, o sistema visual e o sistema auditivo, que são activados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares. No caso das primeiras, o acesso ao sentido seria possível a partir da análise visual da palavra; no caso das segundas, o leitor recorreria à mediação fonológica para reconhecer a palavra em questão. O acto de ler seria (...) o produto da utilização de várias estratégias simultâneas e em interacção (Castro Neves & Alves Martins, 2000, p. 123).

A facilidade num nível de leitura pode compensar a dificuldade num outro, podendo o leitor encontrar estratégias compensatórias para aceder ao texto (Alves Martins, 2000 e Cruz, 2007).

Assim, podemos concluir que o leitor em função do tipo de texto e de palavras com que se depara pode escolher as estratégias, ascendentes e descendentes, mais adequadas e flexíveis (Alves Martins, 2000).

I. 3. Teorias da Aprendizagem da Leitura

As Teorias da Aprendizagem da Leitura relacionam-se com a forma como ela é adquirida e procuram descrever as condições necessárias para que as crianças possam aprender a ler.

Seguidamente apresentamos as três principais Teorias da Aprendizagem da Leitura: a teoria de Bettelheim numa perspectiva psicodinâmica da aprendizagem da leitura, a teoria de Downing desenvolvida com base nas teorias cognitivas da aprendizagem e por fim, a teoria de Ferreiro & Teberosky inspirada nas teorias desenvolvimentais de Piaget.

I. 3. 1. Perspectivas Psicodinâmicas da Aprendizagem da Leitura

Os trabalhos desenvolvidos sobre a aprendizagem da leitura por Bettelheim *et al* (1983, *cit.* por Alves Martins, 2000) são considerados os mais representativos da *Perspectiva Psicodinâmica da Aprendizagem da Leitura* e vieram explicar alguns mecanismos envolvidos nesta tarefa.

A aprendizagem da leitura só se processa em condições favoráveis se as crianças sentirem que o material a ser lido tem valor e significado para si próprias, o que é condição para que sintam o desejo de querer aprender a ler. (Alves Martins, 2000, p. 58)

Assim, quer o meio familiar, quer a atitude dos professores influenciam bastante a criança e têm um papel decisivo na sua aprendizagem da leitura.

No que concerne ao meio familiar, se os pais tiverem uma atitude positiva face à leitura, se gostarem de ler, se revelarem hábitos de leitura e se as crianças perceberem que eles

estão implicados emocionalmente nas leituras que fazem, também elas, certamente, vão ter vontade de aprender a ler e tornar-se-ão boas leitoras. Porém, se as crianças não vêem os pais a ler, se eles não têm hábitos de leitura e não se interessam por ela, poderão também não sentir vontade de aprender a ler e vir a manifestar uma certa recusa em aprender (Alves Martins, 2000).

A autora afirma também que, como resultado da falta de interesse dos pais pela leitura, a criança, inconscientemente, pode desenvolver uma atitude negativa ou até mesmo uma aversão inconsciente face à tarefa de aprender a ler.

Por vezes, alguns pais também pressionam demasiado as crianças a estudar, o que as pode levar a um bloqueio ou a pensarem que mesmo que se esforcem não conseguem corresponder às expectativas dos pais (Bettelheim *et al*, 1983, *cit.* por Alves Martins, 2000).

Na aprendizagem da leitura, os professores e a escola também desempenham um papel bastante importante, porque têm o dever de criar nas crianças o gosto pela leitura, para isso os textos utilizados na leitura devem ter interesse e fazer sentido para elas.

Por vezes, as crianças não se implicam de forma positiva na aprendizagem da leitura, porque consideram que é um processo pouco interessante e aborrecido, no qual desempenham um papel passivo, porque têm simplesmente de identificar letras, palavras ou frases que para si não fazem qualquer sentido (Alves Martins, 2000).

Esta perspectiva realça também que o papel do inconsciente do leitor face àquilo que lê também é importante, porque quando lê um texto, o leitor reage de forma consciente, mas também inconsciente, às mensagens que ele contem e àquelas que tem escondidas. Quando a criança aprende a ler é influenciada pelos sentimentos com que inicia a leitura e também por aqueles que a própria leitura lhe desperta. As emoções influenciam a aprendizagem da leitura, tanto mais quanto mais pequenas e imaturas forem as crianças (Bettelheim *et al*, 1983, *cit.* por Alves Martins, 2000).

Assim, os autores defendem que é necessário ter em conta o papel do inconsciente ao nível das dificuldades na aprendizagem da leitura que algumas crianças apresentam, de modo a ajudá-las a ultrapassá-las.

A atitude dos professores face às dificuldades de aprendizagem da leitura das crianças também é relevante: se o professor tiver uma atitude crítica face às dificuldades, as crianças têm tendência a mostrar pouco interesse pela leitura ou até mesmo recusá-la; mas, se as crianças sentirem que os professores relacionam as suas dificuldades a formas de manifestar os seus pensamentos ou sentimentos relacionados com algumas palavras ou episódios de um texto e não como sendo uma incapacidade, podem vir a revelar interesse pelas actividades desenvolvidas nesta área (Alves Martins, 2000).

Podemos então concluir que, a perspectiva psicodinâmica da aprendizagem da leitura desenvolvida por Bettelheim *et al* (1983, *cit.* por Alves Martins, 2000) se centra nas crianças que estão a aprender a ler e nas suas preocupações, tem em atenção os materiais que devem ser utilizados no ensino da leitura (nomeadamente os textos), salienta o papel da família no processo de aprendizagem da leitura, defende a importância decisiva da atitude dos professores na forma como as crianças se relacionam com a leitura e a sua aprendizagem, considera *os erros de leitura como significativos, como tentativas de resolver conflitos internos relacionados não só com as preocupações da criança no momento em que está a ler mas também com os pensamentos e sentimentos que o próprio texto evoca no seu mundo interno* (p. 60) e se preocupa não pelo erro em si, mas sim pelo sentido que a criança introduz no texto devido à leitura produzida.

I. 3. 2. Perspectivas Cognitivistas da Aprendizagem da Leitura

Downing *et al* (1982, *cit.* por Alves Martins, 2000; Castro Neves & Alves Martins, 2000) definiram para a aprendizagem da leitura a *teoria da clareza cognitiva*, tendo formulado os seguintes princípios:

- a escrita de uma língua traduz-se num código dos aspectos da linguagem, os quais estão acessíveis à consciência linguística dos seus criadores no código do sistema escrito;
- a consciência da função comunicativa da linguagem e alguns aspectos formais da linguagem oral estão incluídos na consciência linguística dos inventores de um determinado sistema de escrita;
- a aprendizagem da leitura consiste na redescoberta das funções e de algumas regras de codificação do sistema escrito;
- a consciência linguística da criança quanto aos aspectos comunicativos e formais da linguagem acessíveis aos criadores do código escrito determinam essa redescoberta;
- a tarefa de aprender a ler é abordada pelas crianças com conceitos relacionados com as funções e as características da linguagem oral e escrita;
- as crianças desenvolvem uma clareza cognitiva, em determinadas circunstâncias, que vai sendo maior acerca das funções e das características formais da linguagem;
- em estádios mais avançados da aquisição da leitura, apesar do estágio inicial da sua aprendizagem ser considerado o mais importante, também se verificam desafios conceptuais que têm influência na clareza cognitiva;

- esta teoria é válida para todos os sistemas de escrita e para todas as línguas, porém são as regras de codificação que diferem de língua para língua, uma vez que a sua natureza comunicativa é universal.

Assim, Alves Martins (2000) defende que a *teoria da clareza cognitiva* se pode resumir do seguinte modo: *para aprender a ler as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do sistema de escrita usado na sua língua, ou seja têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral* (p. 61).

As crianças partem de uma fase inicial de relativa confusão cognitiva sobre os conceitos relacionados com as funções/objectivos da linguagem escrita e a natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e das características desse sistema, à medida que avançam no seu percurso escolar (Castro Neves & Alves Martins, 2000).

As dificuldades que a criança revela na aprendizagem da leitura resultam da persistência da confusão cognitiva, ou seja, relacionam-se com algumas incertezas conceptuais sobre a natureza do sistema escrito e dos aspectos funcionais da leitura; por isso, são dificuldades relacionadas com problemas conceptuais e não dificuldades relacionadas com o domínio da linguagem técnica da leitura em si (Alves Martins, 2000; Castro Neves & Alves Martins, 2000; Downing, 2003).

Como a aprendizagem da leitura é considerada uma tarefa cognitiva, a criança para aprender a ler tem que primeiramente dominar os conceitos (e. g. palavra, sílaba, ...), para depois os conseguir transformar em procedimentos automatizados (Alves Martins, 2000).

I. 3. 3. Perspectivas Psicogenéticas da Aprendizagem da Leitura

A Perspectiva Psicogenética da Aprendizagem da Leitura, desenvolvida por Ferreiro & Teberosky (1999), parte da teoria construtivista de Piaget e começa por realçar alguns princípios relacionados com a base da construção de qualquer tipo de conhecimento, defendendo que: a criança é um sujeito activo (sujeito cognoscente), é o centro do seu processo de aprendizagem, elabora e constrói progressivamente os seus conhecimentos, para compreender um objecto de conhecimentos esse tem de estar ligado à possibilidade de o sujeito poder reconstruir esse mesmo objecto e, por fim, que nenhuma aprendizagem possui um ponto de partida absoluto, por mais novo que seja o conteúdo que a criança tem para conhecer, esse deverá necessariamente de ser assimilado por ela (Ferreiro & Teberosky, 1999; Alves Martins, 2000).

Deste modo, Ferreiro & Teberosky (1999) afirmam que:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura activamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um acto de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias acções sobre os objectos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (p. 29)

Nesta perspectiva, o sujeito conhece e compreende o mundo que o rodeia e constrói as suas categorias de pensamento através das suas acções sobre os objectos. A aquisição de conhecimentos resulta da actividade do sujeito, uma vez que os estímulos são transformados pelos seus sistemas de assimilação, é quando ocorre a transformação que interpreta o estímulo, ou seja, o centro do processo de aprendizagem é o sujeito (Alves Martins, 2000).

A construção do conhecimento não é linear e ocorre através das reestruturações globais, sendo por vezes algumas erradas, mas não deixando de ser construtivas (Alves Martins, 2000).

Quanto à aprendizagem da leitura, Ferreiro & Teberosky (1999) defendem que, de acordo com esta perspectiva, as crianças não ficam à espera de iniciar o seu percurso escolar para começarem a reflectir sobre a linguagem escrita/escrita presente no meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre a mesma. Consideram também que há uma evolução nas representações infantis acerca do sistema de escrita alfabética, uma vez que, antes do ensino formal, as crianças começam a construir hipóteses sobre a funcionalidade do sistema escrita. As hipóteses colocadas pelas crianças serão importantes na aprendizagem da leitura, pois irão influenciar as possibilidades de assimilação durante a sua aprendizagem formal.

Assim, podemos concluir que os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita e as conceptualizações sobre as relações entre linguagem oral e linguagem escrita, antes do ensino formal, têm um papel importante na aprendizagem da leitura.

I. 4. Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. (Vigotsky, 1977, cit. por Alves Martins, 2000, p. 11)

A Aprendizagem da Leitura e da Escrita começa muito antes das crianças entrarem para a escola e iniciarem o ensino formal da linguagem escrita (Alves Martins, 2000).

As crianças, desde pequenas, têm contacto com a linguagem escrita e, de uma maneira mais ou menos informal, interagem com outras crianças e adultos a propósito dela (Alves Martins, 2000). Começam a interrogar-se e a colocar hipóteses sobre o material escrito à sua volta, sobre as suas funções, as suas características formais e as suas relações com a linguagem oral (Alves Martins & Niza, 1998).

Segundo Alves Martins & Niza (1998) às hipóteses colocadas pelas crianças e às suas representações sobre a e linguagem escrita/leitura chamam-se *concepções precoces sobre a linguagem escrita*.

Para as crianças aprenderem a ler é fundamental que criem um *projecto pessoal de leitor/escritor*, que vai ser influenciado pela descoberta da funcionalidade da linguagem escrita, ou seja, pela construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins & Niza, 1998; Castro Neves & Alves Martins, 2000).

Antes de iniciarem o ensino formal, as crianças participam em variadas situações nas quais está presente a linguagem escrita. Actualmente, existem muitos estudos que mostram que nenhuma criança com seis anos inicia a escolaridade desconhecendo a

linguagem escrita, embora as suas experiências e contactos com ela sejam, por vezes, bastante diferentes (Ferreiro, 1990).

Alves Martins & Niza (1998) defendem também que a relação que a criança estabelece com a aprendizagem da linguagem escrita é determinada pelos seus contactos precoces com as suas utilizações funcionais.

O interesse das crianças pela linguagem é bastante influenciado pela qualidade, pela frequência e pelo valor das actividades de leitura/escrita daqueles que com elas convivem no dia-a-dia (Alves Martins & Niza, 1998; Machado, 2008).

A aprendizagem da leitura (e da escrita) pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. (Downing, 1987, citado por Alves Martins & Niza, 1998, p. 49)

Assim, a construção do projecto pessoal de leitor/escritor é também determinado pelas práticas familiares e sociais vivenciadas pelas crianças (Chaveau, 1991, 2006).

As crianças que em casa têm oportunidade de vivenciar experiências relacionadas com a leitura/escrita (e.g. os pais revelam hábitos de leitura, lêem histórias aos filhos, ...) vão interiorizando o que é a linguagem escrita e demonstram uma enorme vontade de também elas poderem ler/escrever (Alves Martins & Niza, 1998; Castro Neves & Alves Martins, 2000).

Wells (1981, 1985 *cit.* por Alves Martins, 2000) defende que, deste modo, as crianças aprendem informalmente um grande conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas variadas utilizações, que vão influenciar o seu sucesso na aprendizagem da leitura.

Porém, nas nossas escolas também encontramos crianças que ao iniciarem o primeiro ano de escolaridade não tiveram oportunidade de vivenciar situações que envolvessem a linguagem escrita (e. g. os pais não revelam hábitos de leitura e escrita, não têm livros de histórias, não estão habituadas a que lhe contem histórias, ...), por isso não construíram ainda o seu projecto pessoal de leitor/escritor e não interiorizaram conhecimentos acerca da linguagem escrita, que para si ainda não tem muito sentido (Alves Martins & Niza, 1998; Castro Neves & Alves Martins, 2000).

Wells (1981, 1985 *cit.* por Alves Martins, 2000) desenvolveu um importante estudo longitudinal com um grupo de crianças que acompanhou desde a entrada para a escola até ao final do segundo ano de escolaridade e que envolveu também os pais e os professores.

Os resultados desse estudo mostram que os conhecimentos que as crianças possuem sobre a linguagem escrita, antes de entrarem para a escola, têm uma grande influência nos resultados que elas obtêm no final do segundo ano de escolaridade.

Desse estudo pode-se também concluir que os pais que mais estimulam os filhos no contacto com os livros e os incentivam a participar nas actividades de leitura/escrita, são aqueles que revelam mais interesse pela leitura, sendo também aqueles cujos filhos obtêm melhores resultados.

Outra das conclusões do referido estudo é o facto de a leitura de histórias às crianças, antes da sua entrada para a escola, ser também muito importante, uma vez que vai influenciar: os seus conhecimentos relativos à leitura/escrita, o desenvolvimento da linguagem e, a posteriori, os seus resultados ao nível da leitura/compreensão.

... quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado. (Alves Martins, 2000, p. 133)

O contacto precoce das crianças com diferentes suportes escritos (e. g. jornais/revistas, facturas da água/luz, livros, dicionários, ...) permite-lhes estabelecer relações entre estes e os seus diferentes conteúdos e/ou diferentes mensagens, que com frequência relacionam com as suas experiências quotidianas (e. g. a factura é para pagar, ...) (Alves Martins & Niza, 1998).

Alves Martins & Niza (1998) defendem também que os contactos precoces com a linguagem escrita permitem à criança conhecer os seus aspectos formais, nomeadamente as características formais do acto de leitura, bem como do material de leitura; as características e convenções do universo gráfico; os termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita e as regras convencionais de escrita.

No que concerne às características formais de uma acto de leitura e do material de leitura, Ferreiro & Teberosky (1999) defendem que o facto de uma criança ainda não saber ler *não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um acto de leitura* (p.43).

Os trabalhos desenvolvidos por Ferreiro & Teberosky (1999) mostram que inicialmente as crianças consideram que não há leitura sem voz, posteriormente aceitam a leitura silenciosa como uma forma de leitura e por fim as crianças consideram que há leitura silenciosa, que olhar é diferente de ler e referem que para haver leitura, mesmo que seja uma leitura silenciosa, têm de existir alguns comportamentos específicos no acto de leitura (e. g. os gestos – folhear, a direcção do olhar e o tempo de fixação do olhar).

Quanto às concepções das crianças sobre as características de leitura, os estudos realizados por Ferreiro & Teberosky (1999) mostram que as crianças consideram que para que se possa ler tem de haver uma quantidade suficiente de letras e também alguma variedade entre os caracteres.

... a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tão pouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos...
(Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 43)

Porém, as crianças aceitam ou rejeitam o material de leitura associando-o à quantidade de caracteres, independentemente das denominações que utilizam, e. g. “letras”, “números”, “palavras” ou “coisas” (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Alves Martins & Niza (1998) defendem que os critérios de quantidade e de variedade que orientam o modo como as crianças ordenam o universo gráfico estão relacionados com a existência de um modelo cognitivo abstracto sobre o que é a palavra escrita e que elas constroem a partir da observação dos escritos que existem no seu meio ambiente.

Relativamente às características e convenções do universo gráfico, Ferreiro & Teberosky (1999) desenvolveram trabalhos sobre a forma como as crianças distinguem texto e imagem; letras, números e sinais de pontuação e também sobre os seus conhecimentos acerca da direccionalidade da leitura.

A maioria das crianças distingue texto e imagem, referindo que o texto serve para ler e a imagem/desenho serve para ver/olhar, sabem onde se pode ler mas isso não implica que conheçam as letras, pois algumas ainda confundem letras e números (Ferreiro & Teberosky, 1999).

As autoras, Ferreiro & Teberosky (1999), referem ainda que as crianças numa primeira fase começam por chamar letras apenas às do seu nome e depois às letras dos nomes de alguém próximo/pessoas conhecidas (e.g. colegas, pais, ...).

Quanto à distinção entre letras e sinais de pontuação, Ferreiro & Teberosky (1999) apresentam, de acordo com os resultados que obtiveram na sua investigação, vários níveis:

1. As crianças não fazem qualquer diferenciação entre sinais de pontuação e letras;
2. As crianças começam a diferenciar os sinais de pontuação, mas essa diferenciação limita-se apenas aos sinais que são compostos apenas por pontos ou linhas (e. g. ponto final, dois pontos, reticências e hífen);
3. As crianças diferenciam os sinais de pontuação que se assemelham graficamente às letras e/ou aos números, consideram que os restantes não são nem letras nem números mas não sabem o que são ou como se chamam;
4. As crianças fazem a diferenciação entre as letras e os sinais de pontuação, confundindo apenas o ponto e vírgula (;) com o *i*;
5. As crianças fazem correctamente a diferenciação entre as letras e os sinais de pontuação, quando falam destes já os denominam como *sinais* ou *marcas* e já começam a relacioná-los com a sua função.

Os resultados obtidos no estudo desenvolvido por Fijalkow (1989, 1993 *cit.* por Alves Martins & Niza, 1998) sobre os conhecimentos das crianças relativamente aos termos técnicos utilizados no ensino da leitura/escrita (e.g. letra, números, palavra, frase, linha, direcionalidade da leitura, ...) mostram que os termos técnicos que aparentam ser primeiramente adquiridos pelas crianças são os de letra e de números, mas tendem a confundir letra com palavra e frase com linha.

Os resultados obtidos por Alves Martins (2000) também mostram que os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos pelas crianças, quando iniciam o

primeiro ano de escolaridade, são os de números e de letra, revelando mais dificuldade no termo frase.

No que concerne às regras convencionais de escrita, os trabalhos desenvolvidos por Tolchinsky-Landsmann *et al* (1985, *cit.* por Alves Martins & Niza, 1998) mostram que as crianças quando escrevem livremente, antes de aprenderem a linguagem escrita já utilizam algumas características convencionais (e. g. a linearidade, a unidireccionalidade – esquerda/direita - e a presença de espaços em branco entre as palavras).

Os estudos realizados por Matta (1988, *cit.* por Alves Martins & Niza, 1998) mostram que os símbolos utilizados pelas crianças são geralmente letras convencionais tendo como referência a letra de imprensa, obedecendo também, na sua maioria, às características convencionais de direccionalidade.

Assim, Alves Martins & Niza (1998) concluíram que *os conhecimentos das crianças acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes de entrarem para a escola, têm uma grande importância na forma como aprendem a ler e a escrever* (p.62).

As concepções precoces acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita - a escrita antes de saber escrever e a leitura antes de saber ler - são também considerados factores bastantes importantes na aprendizagem da leitura.

As crianças antes de iniciarem o primeiro ano de escolaridade *elaboram hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja, sobre o que a escrita representa* (Alves Martins & Niza, 1998, p.64).

Nas hipóteses que colocam sobre a linguagem escrita as crianças nem sempre a consideram como sendo a representação da linguagem oral. As situações de “escrita” e de “leitura” que se colocam às crianças eram impensáveis há alguns anos, pois tal só acontecia depois do ensino formal da leitura/ escrita. (Alves Martins & Niza, 1998).

Os trabalhos de investigação de Ferreiro & Teberosky (1999) realizados nesta área foram os pioneiros e evidenciam a importância de se conhecerem as concepções das crianças antes do início do ensino formal sobre a linguagem escrita.

Sobre esta temática podemos também referir que têm sido realizados alguns estudos (e.g. Alves Martins, 1994, 2000; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Chauveau, 1991, 2006; Ferreiro & Gomes-Palacio, 2003) dos quais se pode concluir que os conhecimentos sobre as concepções precoces das crianças acerca dos aspectos conceptuais da linguagem escrita são fundamentais para se perceber a forma como elas integram o ensino da leitura e da escrita, pois aquilo que as crianças pensam sobre a linguagem escrita interage com aquilo que lhe é ensinado (Alves Martins & Niza, 1998).

A partir dos trabalhos que têm sido desenvolvidos sobre a escrita antes de se saber escrever podem-se caracterizar **três frases de escrita**:

- Escrita Pré-silábica
- Escrita Silábica
- Escrita com Fonetização

Figura 4 – Exemplo de Escrita Pré-silábica (Alves Martins, 1994, p. 57)

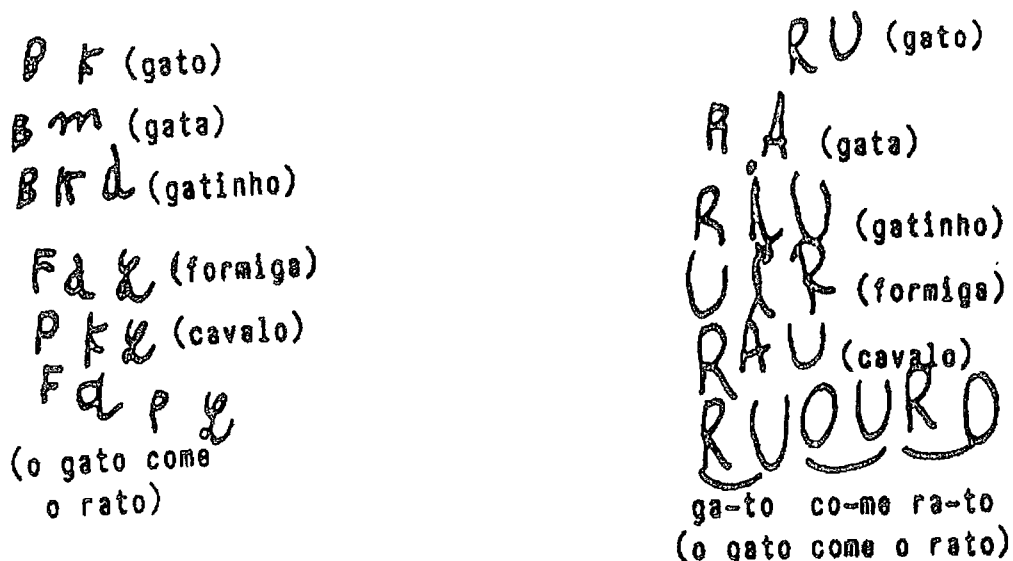
CAROLINA
 QILNR (gato)
 OR EIR (gata)
 ROUHS (gatinho)
 DOBARRB (formiga)
 SPAOBBBODH (cavalo)
 AENSBLRUR
 (o gato come o rato)

No que concerne à primeira fase - **Escrita Pré-silábica**, esta ainda não é determinada por critérios linguísticos (Figura 4 – Exemplo de Escrita Pré-silábica): não está ainda relacionada com a linguagem oral, sendo apenas orientada por critérios de quantificação mínima de letras para escrever (letras, pseudo-letras ou algarismos) e de variação de palavra para palavra ou de posição para escrever diferentes palavras (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Machado, 2008).

As crianças estabelecem também uma relação entre a escrita da palavra e o tamanho do referente, que segundo Ferreiro & Teberosky (1999) esta concepção é conhecida por *hipótese quantitativa do referente*, a escrita representa alguns aspectos do referente.

Quando escrevem uma frase, as crianças utilizam as mesmas letras que utilizam para escrever palavras e não deixam espaços entre elas, também não utilizam as mesmas letras para escreverem a mesma palavra isoladamente ou numa frase. Nesta fase, as crianças não verbalizam enquanto escrevem e quando têm de ler o que escreveram lêem globalmente as palavras (Alves Martins & Niza, 1998).

Figura 5 – Exemplo de Escrita Silábica (Alves Martins, 1994, p. 58)



Na segunda fase - **Escrita Silábica**, a escrita é orientada por alguns critérios linguísticos (Figura 5 – Exemplo de Escrita Silábica): a sílaba é a unidade do oral que representam na escrita, utilizando apenas uma letra para cada sílaba e escolhem arbitrariamente as letras para representarem as sílabas, variam as letras no interior de cada palavra e de uma para outra palavra. Na escrita da frase ainda não separam as palavras umas das outras, uma letra pode representar uma palavra ou escreve-las silabicamente. Quando se pede as crianças para lerem o que escreveram fazem uma leitura silabada e também já há verbalizações enquanto escrevem. (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Machado, 2008).

Quanto à terceira fase - **Escrita com Fonetização**, a escrita é orientada por critérios linguísticos (Figura 6 – Exemplo de Escrita com Fonetização): as crianças para representarem os diferentes sons do oral não escolhem arbitrariamente as letras; há uma tentativa de fonetização embora a análise do oral possa ainda não contemplar todos os fonemas, sendo normalmente um por sílaba. A criança já faz uma leitura silabada e, quase sempre, faz correctamente a segmentação silábica das palavras, quanto às verbalizações geralmente precedem a escrita (Alves Martins, 1994; Alves Martins & Niza, 1998; Machado, 2008).

Figura 6 – Exemplo de Escrita com Fonetização (Alves Martins, 1994, p. 61)

GU (gato)	Am	Sofia
LT (gata)	HU (gato)	
G + GUUR (gatinho) (o gato come o rato)	Ha (gata)	
ULT (formiga)	Htu (gatinho)	
GVU (cavalo)	UH (formiga)	
	HU (cavalo)	
ÂNGELA	HobUH	
	(o gato come o rato)	

Algumas crianças já conseguem produzir escrita alfabética (Figura 7 – Exemplo de Escrita Alfabética): escrevem correctamente a maioria das palavras, apesar de surgirem, por vezes, alguns erros ortográficos; já não fazem uma leitura silabada, fazem a segmentação de forma correcta e na escrita das frases já escrevem todas as palavras (Alves Martins & Niza, 1998).

Figura 7 – Exemplo de Escrita Alfabética (Alves Martins, 1994, p. 63)

<p>Lara</p> <p>HAU (gato)</p> <p>HAA (gata)</p> <p>HIU (gatinho)</p> <p>VIA (formiga)</p> <p>HAU (cavalo)</p> <p>VHAUOA HAU (o gato come o rato)</p>	<p>Lugo</p> <p>HTU (gato)</p> <p>ATA (gata)</p> <p>HOU (gatinho)</p> <p>UIMA (formiga)</p> <p>GALU (cavalo)</p> <p>VHTUOMO HTU (o gato come o rato)</p>
--	---

Deste modo, Alves Martins & Niza (1998) concluem que as crianças não pensam todas da mesma forma sobre a natureza da linguagem escrita, enquanto que algumas ainda não relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, outras já têm em conta nas suas produções escritas alguns critérios linguísticos, tendo a sílaba (que fazem corresponder a uma letra qualquer) como base da sua análise do oral e outras já tentam representar os diferentes sons das palavras com letras convencionais.

Relativamente à leitura antes de se saber ler também têm sido realizadas alguns estudos, nomeadamente os de Ferreiro & Teberosky (1999) e de Alves Martins & Quintas

Mendes (1986), sobre a forma como as crianças concebem as relações entre texto e imagem, antes de iniciarem o seu percurso escolar.

Os resultados alcançados nos referidos estudos, revelam que as crianças apresentam diferentes concepções sobre a linguagem escrita:

- Leitura icónica
- Hipótese do nome
- Tratamento linguístico da mensagem escrita

Na **leitura icónica** do texto escrito as crianças referem-se ao texto e á imagem da mesma forma, apesar de já fazerem a distinção entre texto e imagem. O modelo de leitura é interpretativo, antecipam o texto a partir da imagem sendo a “leitura” do texto idêntica à “leitura” da imagem. A leitura é feita como se estivessem a falar sobre a imagem, pensam nos referenciais e não propriamente na linguagem (Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1999; Alves Martins, 2000; Machado, 2008).

Na **hipótese do nome** as crianças consideram o texto como etiqueta das imagens e referem-se de formas diferentes ao texto e à imagem; mas os nomes aparecem relacionados como os objectos e à correspondência entre o tamanho do referente e o tamanho da escrita, quando tentam ler a palavra pensam no objecto e não propriamente na palavra (Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1999; Alves Martins, 2000; Machado, 2008).

No **tratamento linguístico da mensagem escrita** algumas crianças tentam fazer a correspondência termo a termo entre os fragmentos gráficos e as segmentações sonoras, já conseguem ler apenas uma sílaba, revelando que a conseguem relacionar com a palavra e não com o referente (Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1999; Alves Martins, 2000; Machado, 2008).

As crianças antes de iniciarem o ensino formal da leitura e da escrita colocam hipóteses sobre a linguagem escrita e as suas características, apesar dessas hipóteses serem diferentes em crianças da mesma idade. Enquanto que algumas crianças ainda não relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, quando escrevem utilizam sequências de grafemas diferentes, centrando-se apenas nas características formais das produções escritas e quando lêem um texto/palavras acompanhado por uma imagem apenas antecipam o texto através da imagem, pensando frequentemente no referente e não propriamente na linguagem; outras já conseguem relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, quando escrevem analisam o oral, tentando a partir das letras que conhecem, utilizar as que lhe parecem mais adequadas para representar esses sons; quando lêem tentam fazer a correspondência entre os seus enunciados orais e os textos (Alves Martins & Niza, 1998).

Podemos então concluir que as crianças antes de entrarem para a escola, já têm um conjunto de conhecimento sobre os processos envolvidos na leitura, as utilizações da escrita no meio ambiente, os aspectos formais do grafismo, o nome das letras,... Esses conhecimentos verificam-se mais em situações de produções do que em situações de verbalização (Alves Martins, 2000).

Os conhecimentos das crianças evoluem entre os 3 e os 5 anos e a sua aquisição acontece de uma forma integrada e não de um modo hierarquizado e independente.

Muitas vezes, crianças da mesma idade apresentam, no momento de entrada para a escola, diferenças marcantes no que respeita às concepções, o que se deve às diferentes oportunidades de contacto com práticas sociais de escrita e às diferentes oportunidades de interacção com adulto e outras crianças a propósito da linguagem escrita. Algumas, estão mais próximas da compreensão dos objectivos e da natureza do nosso sistema escrito, o que lhes facilita a entrada no processo formal de alfabetização. Outras, têm um caminho mais longo a percorrer no

processo de construção da leitura e da escrita. (Alves Martins & Niza, 1998, p. 95)

O meio familiar também é muito importante, uma vez que os pais que mais estimulam o interesse dos filhos pelos livros e pelas actividades de leitura e escrita, são aqueles cujos filhos obtêm melhores resultados na aprendizagem da leitura/escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Os conhecimentos que as crianças possuem sobre a escrita e as suas características, antes do início do primeiro ano de escolaridade, também influenciam a aprendizagem da leitura.

Quanto às concepções das crianças sobre a linguagem escrita podemos também concluir que ao iniciarem o primeiro ciclo do Ensino Básico as crianças apresentam diferenças significativas ao nível das conceptualizações, que se devem às suas diferentes oportunidade de interacção com a linguagem escrita e a propósito dela que tiveram possibilidade de desenvolver com os adultos que lhe são próximos (Alves Martins, 2000).

As concepções que as crianças constroem, antes de iniciarem o seu percurso escolar, sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral assumem também um papel significativo na aprendizagem da leitura, tornando-se um bom preditor do seu sucesso na leitura (Alves Martins, 2000).



II. Estudo Empírico

II. 1. Metodologia

Neste capítulo começaremos por delinear os objectivos do estudo. Posteriormente, apresentaremos a caracterização da amostra que participou no estudo, os instrumentos utilizados na recolha de dados e a sua descrição, os procedimentos do estudo e as atitudes éticas de pautaram o trabalho realizado.

II. 1. 1. Objectivos do Estudo

Na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais. (Almeida & Freire, 2003, p.24)

A presente investigação tem como **objectivo principal** conhecer as concepções que as crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade possuem sobre a funcionalidade da leitura, no início da escolaridade.

Assim, pretendemos investigar a forma como as crianças pensam sobre a linguagem escrita e sobre as funções da leitura, os conhecimentos que possuem sobre as utilizações funcionais da leitura e em que medida esses conhecimentos podem influenciar o sucesso na leitura.

Partindo do objectivo principal que definimos para o nosso estudo equacionamos os seguintes objectivos:

1. Identificar os conhecimentos que as crianças possuem no início da escolaridade ao nível da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita.
2. Identificar os conhecimentos que as crianças possuem, no início da escolaridade, sobre a funcionalidade da leitura.

3. Verificar se os conhecimentos que as crianças possuem no início da escolaridade influenciam os seus resultados das crianças ao nível do domínio da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

II. 1. 2. Caracterização da Amostra

Para a realização deste trabalho de investigação, considerámos como *população alvo* o universo dos alunos que no ano lectivo de 2006 / 2007 frequentaram o primeiro ano de escolaridade, nas Escolas Básicas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos.

QUADRO 1 – População Alvo

Agrupamento de Escolas de Arraiolos 2006/2007	Nº de Alunos que frequentam o 1º Ano de escolaridade				n	%
	F		M			
	n	%	n	%		
Escola EB 1 de Arraiolos – Turma A	12	70.6	5	29.4	17	24.3
Escola EB 1 de Arraiolos – Turma B	9	47.3	10	52.7	19	27.1
Escola EB 1 de Ilhas	2	66.7	1	33.3	3	4.3
Escola EB 1 de Igrejinha	3	60.0	2	40.0	5	7.1
Escola EB 1 de Sabugueiro	3	60.0	2	40.0	5	7.1
Escola EB 1 de Santana do Campo	2	100.0	0	0	2	3
Escola EB 1 de São Pedro da Gafanhoeira	1	14.2	6	85.5	7	10
Escola EB 1 de Vimieiro	5	41.7	7	58.3	12	17.1
Total	37	52.9	33	47.1	70	100

A **população**, definida por Almeida & Freire (2003, p. 103) como *o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno*, é constituída por 70 alunos: 37 do sexo Feminino (52.9 %) e 33 do sexo Masculino (47.1 %) - Quadro 1.

O Quadro 2 representa a **amostra**, ou seja, o conjunto de indivíduos que estudámos, que corresponde a 84.3 % do total de alunos da população alvo seleccionada para o estudo.

Embora inicialmente tivesse sido nosso propósito estudar a população alvo apenas participaram no estudo 59 **sujeitos**: 31 do sexo feminino (52.5 %) e 28 sexo masculino (47.5 %). Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, frequentavam pela primeira vez o primeiro ano e não sabiam ler no início do ano lectivo.

QUADRO 2 – Amostra

Agrupamento de Escolas de Arraiolos	Nº de Alunos de 1º Ano de escolaridade				n	%
	F		M			
	n	%	n	%		
Escola EB 1 de Arraiolos – Turma A	11	68.8	5	31.2	16	27.1
Escola EB 1 de Arraiolos – Turma B	8	47.1	9	52.9	17	28.9
Escola EB 1 de Ilhas	2	66.7	1	33.3	3	5
Escola EB 1 de Igreja	3	60.0	2	40.0	5	8.5
Escola EB 1 de Santana do Campo	1	100.0	0	0	1	1.7
Escola EB 1 de São Pedro da Gafanhoeira	1	20.0	4	80.0	5	8.5
Escola EB 1 de Vimieiro	5	41.7	7	58.3	12	20.3
Total	31	52.5	28	47.5	59	100

A diferença de 11 sujeitos entre os valores que se apresentam nos Quadros 1 e 2 - População Alvo e Amostra – deve-se à exclusão de alguns alunos pelos seguintes motivos: um aluno porque já sabia ler no início do ano lectivo; um aluno estava a frequentar o 1º ano de escolaridade pela segunda vez; um aluno por apresentar um elevado número de faltas (mais de 25 % de faltas durante o ano lectivo) e dois alunos por estarem integrados no Regime Educativo Especial, ao abrigo do Decreto - Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, abrangidos pelas alíneas c) Adaptações Curriculares e f) Condições Especiais de Avaliação, num dos casos e

alínea i) Ensino Especial - Currículo Escolar Próprio, no outro. Houve ainda um aluno que não obteve autorização do Encarregado de Educação para participar. Os 5 alunos da Escola Básica do 1º ciclo de Sabugueiro também não participaram no estudo, uma vez que a docente não aceitou participar, por ser uma escola de lugar único e com 19 alunos dos quatro anos de escolaridade.

Quando iniciámos o estudo, em Setembro de 2006, a média de idade das crianças era de setenta e quatro meses (seis anos e dois meses) e o desvio padrão de quatro meses, tendo as mais velhas oitenta meses (seis anos e seis meses) e as mais novas sessenta e nove meses (cinco anos e oito meses).

Para classificar o nível sócio-cultural dos sujeitos tivemos por base a classificação proposta por Candeias (2001):

1. Nível sócio-cultural baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; (até ao 8º ano de escolaridade).

2. Nível socio-cultural médio: profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, professores do ensino básico e secundário, assistentes sociais, comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

3. Nível socio-cultural elevado: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais das forças militares e

militarizadas, pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado ou doutoramento.

A análise do Quadro 3 indica-nos que 72.4 % dos pais dos sujeitos pertencem ao nível sócio-cultural baixo, 17.3 % ao nível sócio-cultural médio e 10.3 % ao nível sócio-cultural elevado. De referir que o pai de um dos sujeitos não foi classificado, por já ter falecido.

QUADRO 3 – Pai: nível sócio-cultural

Pai	Frequência	%
Nível 1	42	72.4
Nível 2	10	17.3
Nível 3	6	10.3
<i>n</i>	58	100

O Quadro 4 mostra-nos que 67.8 % das mães dos sujeitos da amostra pertencem ao nível sócio-cultural baixo, 30.5 % ao nível sócio-cultural médio e 1.7 % ao nível sócio-cultural elevado.

QUADRO 4 – Mãe: nível sócio-cultural

Mãe	Frequência	%
Nível 1	40	67.8
Nível 2	18	30.5
Nível 3	1	1.7
<i>n</i>	59	100

Pela observação do Quadro 5 verificamos que grande parte dos pais dos sujeitos tem entre 31 – 35 anos (34.5 %) ou entre 36 – 40 anos (29.3 %).

QUADRO 5 – Pai: idade

Pai	Frequência	%
20 – 25 anos	2	3.4
26 – 30 anos	6	10.3
31 – 35 anos	20	34.5
36 – 40 anos	17	29.3
41 – 45 anos	8	13.8
46 – 50 anos	4	6.9
51 – 55 anos	0	0.0
56 – 60 anos	0	0.0
61 – 65 anos	1	1.8
<i>n</i>	58	100

Relativamente às mães dos sujeitos (Quadro 6) verificamos que há uma grande percentagem que tem entre 26 – 30 anos (30.5 %) e entre 31 – 35 anos (37.3 %).

QUADRO 6 – Mãe: idade

Mãe	Frequência	%
20 – 25 anos	2	3.4
26 – 30 anos	18	30.5
31 – 35 anos	22	37.3
36 – 40 anos	10	17.0
41 – 45 anos	6	10.1
46 – 50 anos	1	1.7
51 – 55 anos	0	0.0
56 – 60 anos	0	0.0
61 – 65 anos	0	0.0
<i>n</i>	59	100

Relativamente às habilitações literárias dos pais (Quadro 7) constatámos que 34.5 % da amostra tem o 9º Ano do Ensino Básico (3º Ciclo), 29.3 % o 6º Ano do Ensino Básico (2º Ciclo), 20.7 % o 4º Ano do Ensino Básico (1º Ciclo), 8.6 % o Ensino Secundário e 6.9 % o Ensino Superior – Licenciatura.

QUADRO 7 – Pai: habilitações literárias

Pai	Frequência	%
Ensino Básico – 4º Ano	12	20.7
Ensino Básico – 6º Ano	17	29.3
Ensino Básico – 9º Ano	20	34.5
Ensino Secundário	5	8.6
Ensino Superior – Bacharelato	0	0.0
Ensino Superior – Licenciatura	4	6.9
Ensino Superior – Pós-graduação	0	0.0
Ensino Superior – Doutoramento	0	0.0
<i>n</i>	58	100

A partir do Quadro 8 – Mãe: habilitações literárias, podemos concluir que 32.2% da amostra tem o Ensino Secundário; 27.1 % o 6º Ano do Ensino Básico (2º Ciclo); 17.0 % o 9º Ano do Ensino Básico (3º Ciclo); 11.9% o 4º Ano do Ensino Básico (1º Ciclo) e por fim, 8.4%, 1.7 % e 1.7 % o Ensino Superior, sendo respectivamente Licenciatura, Bacharelato e Pós-graduação.

QUADRO 8 – Mãe: habilitações literárias

Mãe	Frequência	%
Ensino Básico – 4º Ano	7	11.9
Ensino Básico – 6º Ano	16	27.1
Ensino Básico – 9º Ano	10	17.0
Ensino Secundário	19	32.2
Ensino Superior – Bacharelato	1	1.7
Ensino Superior – Licenciatura	5	8.4
Ensino Superior – Pós-graduação	1	1.7
Ensino Superior – Doutoramento	0	0.0
<i>n</i>	59	100

Do total de sujeitos da nossa amostra, apenas dois não tinham frequentado o Jardim de Infância, antes de iniciarem o primeiro ano de escolaridade – Quadro 9.

QUADRO 9 – Frequência do Jardim de Infância

Frequentaram o Jardim de Infância?	<i>n</i>	%
Sim	57	96.6
Não	2	3.4
Total	59	100

No Quadro 10 estão representados os alunos que têm computador: 69 % responderam sim e 30.5 % responderam não.

QUADRO 10 – Alunos que têm computador

Tem computador?	<i>n</i>	%
Sim	41	69.5
Não	18	30.5
Total	59	100

Ao analisar o Quadro 11 podemos verificar que apenas 17 crianças (28.9 %) das 41 que têm computador têm acesso à Internet.

QUADRO 11 – Alunos que têm Internet

Tem Internet?	<i>n</i>	%
Sim	17	28.9
Não	42	71.1
Total	59	100

No Quadro 12 podemos observar que 25.4 % dos sujeitos da amostra têm telemóvel.

QUADRO 12 – Alunos que têm telemóvel

Tem telemóvel?	<i>n</i>	%
Sim	15	25.4
Não	44	74.6
Total	59	100

Todas as escolas onde fizemos a recolha de dados são públicas, localizam-se no meio rural, ou seja, em vilas e aldeias que têm menos de 10 000 habitantes (Candeias, 2001) e relativamente próximas umas das outras.

No estudo participaram seis professores, dois apenas tinham alunos do primeiro ano de escolaridade, os restantes leccionavam dois ou mais anos de escolaridade.

O método de ensino da leitura utilizado pelos docentes das turmas seleccionadas para o estudo era o método analítico-sintético.

II. 1. 3. Instrumentos de Recolha de Dados

Qualquer instrumento de avaliação, seja ele um teste, uma prova, uma escala, uma ficha ou uma grelha de entrevista, pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar. (Almeida & Freire, 2003, p. 122)

Para a recolha de dados optámos por utilizar os instrumentos que passamos a descrever:

a) Prova de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita

A Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita – Anexo I – permite avaliar o conhecimento de um conjunto de termos técnicos (e.g. letra, palavra, frase, ...) habitualmente utilizados em contexto escolar, quando se trabalha a aquisição da linguagem escrita e cujo domínio é fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita (Alves Martins & Farinha, 2006).

Esta prova foi inicialmente construída por Ayers *et al* (1977, *cit.* por Alves Martins, 1996) como uma das formas de medir a clareza cognitiva, posteriormente foi traduzida e adaptada em França pela *Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didactique* da Universidade de Toulouse-le-Mirail em 1987, sendo depois adaptada pela segunda vez por Fijalkow (1989, *cit.* por Alves Martins, 2000). O Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada traduziu e adaptou para português esta última versão da prova.

A prova é composta por 23 itens, é apresentada num pequeno caderno, onde cada folha corresponde a um item. Cada item avalia um termo da linguagem técnica da leitura/escrita: letra, palavra, frase, ... Para cada item, é pedido à criança que escolha, entre as várias opções disponíveis, a resposta correcta de acordo com a instrução que lhe é dada.

No início da aplicação da prova são apresentados 2 exemplos ilustrativos para que a criança perceba como a deve realizar.

Os 3 primeiros itens da prova avaliam o termo técnico *número*; os itens 4 e 5 avaliam o termo *letra*; o item 6 avalia o termo *palavra*; os itens de 7 a 10 avaliam o termo *palavra*, combinado com a noção de *primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase*, que reenvia para o conhecimento da *direccionabilidade da leitura/escrita*; os itens de 11 a 13 avaliam o conhecimento de *letras maiúsculas e minúsculas*; os itens 14 e 15 avaliam várias noções: *letra, palavra, primeira e última letra de cada palavra*, reenviando também para o conhecimento da *direccionabilidade da leitura/escrita*; os itens de 16 a 18 avaliam a noção de *frase*; o item 19 avalia o conhecimento de que o *nome próprio começa com uma letra maiúscula*; o item 20 avalia o conhecimento do termo *título de uma história*; os itens 21 e 22 avaliam a noção de *linha* e da *direccionabilidade da leitura/escrita*; e por fim, o item 23 avalia a noção de *história escrita*.

A prova foi aplicada individualmente a cada criança. Cada resposta certa foi cotada com um ponto, podendo os resultados oscilar entre os 0 e os 23 pontos.

b) *Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura*

Para avaliarmos a apropriação das utilizações funcionais da leitura foi realizada uma entrevista individual semi-directiva a cada criança.

O guião da entrevista foi elaborado em conjunto por investigadores do *Institut National de Recherche Pédagogique - Paris* e da *Université Lumière Lyon II* e por investigadores do Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Lisboa (Alves Martins, 2000).

A entrevista era constituída por cinco questões:

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

Às respostas dadas pelas crianças foi feita uma análise de conteúdo de modo a identificar as diversas utilizações funcionais que as crianças atribuem à leitura.

b1) *Construção da Grelha de Análise Temática e Categorical*

A partir da análise de conteúdo às entrevistas que realizámos no início do ano lectivo aos sujeitos da amostra, com base nas sete categorias propostas por Alves Martins & Farinha (2006) para identificar as utilizações funcionais que as crianças atribuem à leitura e nas seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar, apresentadas por Alves Martins & Niza (1998) construímos a grelha de análise temática e categorial.

A grelha que elaborámos é composta por sete categorias e respectivas sub-categorias.

As designações das sub-categorias foram definidas utilizando uma linguagem o mais próxima possível da que foi utilizada pelos sujeitos, respeitando sempre que possível as suas designações e, seleccionando, em alguns casos, um termo ou expressão mais abrangente e característico encontrado no conjunto do seu discurso.

CATEGORIA I – INFORMATIVA

A **Categoria I – Informativa** privilegia a leitura para obter uma informação de carácter geral, *o objectivo deste tipo de leitura é o de compreender as características principais de um tema, sem o aprofundar* (Alves Martins & Niza, 1998, p. 195) e inclui a leitura de jornais e de revistas.

Exemplos:

I. 1. Leitura de jornais

... *gostava de ler o jornal do pai.* (sujeito 3)

... *gostava de ler o jornal.* (sujeito 46)

... *gostava de ler o jornal do Benfica.* (sujeito 59)

I. 2. Leitura de revistas

... *gostava de ler as revistas da minha mãe.* (sujeito 13)

... *serve para ler revistas.* (sujeito 30)

CATEGORIA II – ENUMERATIVA

A **Categoria II – Enumerativa** refere-se à leitura como meio de obter uma informação precisa, por exemplo, *a leitura dos nomes de objectos, de pessoas, de animais, de coisas ou de listas de compras* (Alves Martins & Farinha, 2006, p.1055).

Exemplos:

II. 1. Ler a placa com nomes de animais

... podemos ler a placa do nome dos animais quando vamos ao Jardim Zoológico. (sujeito 17)

II. 2. Identificar os preços

... gostava de ler os preços das coisas. (sujeito 36)

II. 3. Ler/identificar conteúdos de cartazes

... posso ler o que dizem os cartazes. (sujeito 44)

CATEGORIA III – PRESCRITIVA

Na **Categoria III – Prescritiva** a leitura ocorre em situações em que precisamos de saber instruções sobre como fazer algo de concreto (Alves Martins & Niza, 1998, p. 198), por isso engloba a leitura de instruções/regras de jogos.

Exemplos:

III. 1. Ler as regras de um jogo para sabermos como se joga

... para saber o que está nos jogos do Game Boy. (sujeito 2)

CATEGORIA IV – LITERÁRIA

A **Categoria IV – Literária** comporta a leitura de livros e de histórias. É uma *leitura por prazer e sensibilidade estética, este tipo de leitura tem como função provocar sentimentos e emoções especiais, é uma leitura de diversão* (Alves Martins & Niza, 1998, p. 199).

Exemplos:**IV. 1. Ler livros**

- ... *posso ler um livro só com letras.* (sujeito 4)
- ... *gostava de ler livros de banda desenhada.* (sujeito 18)
- ... *posso ler um livro do Capuchinho Vermelho.* (sujeito 23)
- ... *posso ler muitos livros.* (sujeito 47)
- ... *posso ler livros, agora só posso ver as letras e os desenhos.* (sujeito 54)

IV. 2. Ler histórias

- ... *posso ler histórias de princesas.* (sujeito 4)
- ... *posso ler histórias de fadas.* (sujeito 7)
- ... *gostava de ler as minhas histórias.* (sujeito 14)
- ... *posso ler histórias.* (sujeito 35)

CATEGORIA V – APROFUNDAR CONHECIMENTOS

Esta categoria – Categoria V – Aprofundar Conhecimentos – *abrange conhecimentos de várias naturezas que implicam a leitura, como a utilização no computador (e.g. ler no computador), aumento de conhecimentos sobre diversas temáticas (e.g. ler livros temáticos) e ler no contexto de sala de aula (Alves Martins & Farinha, 2006, p.1055). A leitura tem uma finalidade explícita, serve para aprender novos conhecimentos sobre um tema (Alves Martins & Niza, 1998).*

Exemplos:**V. 1. Ler livros temáticos**

- ... *ler livros de golfinhos.* (sujeito 5)
- ... *posso ler livros de animais.* (sujeito 18)
- ... *posso ler livros de cães e gatos.* (sujeito 46)

... *gostava de ler livros sobre a Natureza.* (sujeito 52)

V. 2. Ler no computador

... *gostava de ler no computador.* (sujeito 2)

... *posso ler no computador.* (sujeito 45)

V. 3. Ler no contexto de sala de aula

... *para saber ler as coisas da escola.* (sujeito 7)

... *para estudar.* (sujeito 8)

... *para aprender na escola.* (sujeito 16)

... *para fazer os trabalho na escola.* (sujeito 19)

... *posso fazer as fichas da escola.* (sujeito 20)

... *para fazer os trabalhos de casa.* (sujeito 22)

... *ler o que está escrito nas fichas da escola.* (sujeito 30)

CATEGORIA VI – SOCIAL

A Categoria VI – Social comporta as respostas que remetem para: *a partilha de vivências de leitura (e.g. ler histórias para contar aos outros), a autonomia, a comparação com os adultos e os projectos futuros (e.g. para ser professora)* (Alves Martins & Farinha, 2006, p.1055).

Exemplos:

VI. 1. Ler histórias para contar aos outros

... *posso ler histórias ao meu irmão.* (sujeito 11)

... *gostava de ler histórias para a minha irmã.* (sujeito 12)

... *para contar histórias aos meninos que não sabem ler.* (sujeito 13)

... *gostava de ler histórias para os meninos mais pequenos.* (sujeito 40)

... *posso ler histórias aos meninos mais pequeninos.* (sujeito 48)

VI. 2. Para ter uma profissão quando crescer (ex. “para ser professora”)

- ... *para ir trabalhar numa creche.* (sujeito 6)
- ... *posso ser professora.* (sujeito 7)
- ... *posso estudar para ser professora.* (sujeito 40)
- ... *posso trabalhar quando for grande.* (sujeito 55)

VI. 3. Para saber ler tudo

- ... *quando sabemos ler podemos ler tudo.* (sujeito 14)
- ... *pode-se ler tudo.* (sujeito 18)
- ... *gostava de ler tudo.* (sujeito 30)

VI. 4. Para quando for grande saber ler

- ... *para ler quando for grande.* (sujeito 19)
- ... *para quando for grande saber ler.* (sujeito 33)

CATEGORIA VII – COMUNICATIVA

A última categoria – **Categoria VIII – Comunicativa** – engloba a *leitura de cartas, postais, e-mails, mensagens, recados e a leitura das legendas na televisão (e.g. ver filmes de outra língua com legendas)* (Alves Martins & Farinha, 2006, p.1055).

Exemplos:

VII. 1. Ler cartas

- ... *serve para ler uma carta da avó.* (sujeito 46)

VII. 2. Ler legendas na televisão

- ... *gostava de ler as legendas dos filmes.* (sujeito 9)
- ... *posso ler na televisão os filmes.* (sujeito 17)
- ... *posso ler na televisão.* (sujeito 28)

... *serve para ler a letras da televisão quando falam em inglês.* (sujeito 44)

... *gostava de ler as coisas que aparecem na televisão.* (sujeito 51)

b2) *Grelha de Análise Temática e Categorical*

CATEGORIA I – INFORMATIVA

I. 1. Leitura de jornais

I. 2. Leitura de revistas

CATEGORIA II – ENUMERATIVA

II. 1. Ler a placa com nomes de animais

II. 2. Identificar os preços

II. 3. Ler/identificar conteúdos de cartazes

CATEGORIA III – PRESCRITIVA

III. 1. Ler as regras de um jogo para sabermos como se joga

CATEGORIA IV – LITERÁRIA

IV. 1. Ler livros

IV. 2. Ler histórias

CATEGORIA V – APROFUNDAR CONHECIMENTOS

- V. 1.** Ler livros temáticos
- V. 2.** Ler no computador
- V. 3.** Ler no contexto de sala de aula

CATEGORIA VI – SOCIAL

- VI. 1.** Ler histórias para contar aos outros
- VI. 2.** Para ter uma profissão quando crescer (ex. “para ser professora”)
- VI. 3.** Para saber ler tudo
- VI. 4.** Para quando for grande saber ler

CATEGORIA VII – COMUNICATIVA

- VII. 1.** Ler cartas
- VII. 2.** Ler legendas na televisão

c) Prova de Leitura

O nível de aprendizagem da leitura, no final do ano lectivo, foi avaliado através da aplicação de uma Prova de Leitura – Prova de Leitura de Hainaut – Anexo II –, revista e adaptada pela *Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didatique* da Universidade de Toulouse-Le-Mirail, que foi traduzida e adaptada para português pelo Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Alves Martins, 2000).

A prova é composta por 23 itens: 20 questões que exigem a compreensão de frases simples e por 3 questões que exigem a interpretação de um pequeno texto. Nos primeiros 10 itens há um texto, pede-se à criança para fazer qualquer coisa e o texto é acompanhado por uma imagem. Nos 10 itens seguintes há um texto que não é acompanhado por uma imagem e a criança tem de escolher entre várias palavras possíveis, aquela (s) que considera correcta de acordo com as instruções referidas no texto (por exemplo, os itens 12, 13, 14, 15, 17, 18 e 19) ou as palavras para inserir em lacunas do texto (por exemplo, os itens 11, 16 e 19). As últimas 3 perguntas implicam a interpretação de um texto um pouco mais longo e são respondidas por escrito, não se teve em conta a correcção ortográfica, mas apenas os aspectos relativos à compreensão do texto.

Na primeira página da prova encontram-se 3 exemplos que ilustram a forma de procedimento. Se as crianças manifestarem alguma dúvida podem ser ajudadas pelo aplicador da prova.

No primeiro exemplo pede-se por escrito à criança que desenha *o rabo do gato*, encontrando-se do lado direito o desenho de um gato; no segundo exemplo é pedido à criança, também por escrito, que faça *uma bola à volta do nome dos animais*, do lado direito tem quatro palavras (rato, bola, cão e mesa) sendo apenas duas nomes de animais e as outras nomes de objectivos; por fim, no terceiro exemplo a criança tem uma frase com uma lacuna *o macaco...uma banana* e por baixo desta está escrito o que terá de fazer, *uma bola à volta da resposta certa*, do lado direito estão escritas três palavras (corre, come e ri) e a criança terá de escolher a que considera correcta para completar a frase.

Depois de serem aplicados os 3 exemplos e de a criança ter compreendido como é a prova, esta inicia-se com as seguintes instruções dadas pelo aplicador: *“Tu vais tentar ler tudo o que está aqui escrito (mostrar cada um dos itens à criança) para poderes fazer o que te é pedido. Podes ler em voz baixa ou se quiseres em voz baixa. Tens aqui um lápis e vários lápis de cor.”*

A criança responde sozinha aos 20 itens da prova e quando chegar ao item 21 o aplicador dá-lhe outra instrução: *“Aqui há perguntas e é preciso encontrar as resposta para estas perguntas, lendo este pequeno texto. Começas por ler as perguntas, depois lêes o texto e depois respondes às perguntas aqui nestas linhas.”*

Se alguma criança revelasse dificuldade em responder a um item, o aplicador dizia-lhe para passar ao seguinte. Se era visível que a criança não conseguia ler os itens, dizia-lhe que não era necessário continuar.

A prova foi aplicada individualmente a cada criança, foi cotado um ponto por cada resposta correcta, podendo os resultados oscilar entre os 0 e os 23 pontos.

II. 1. 4. Procedimentos

Após termos delineado os objectivos do estudo seleccionámos as turmas que considerámos adequadas para o trabalho que pretendíamos desenvolver e contactámos o Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos, de modo a obter a sua autorização para a realização do estudo.

Solicitámos a colaboração dos docentes que leccionavam o 1º ano de escolaridade, informando-os do trabalho que tencionávamos desenvolver com os seus alunos.

Por fim, solicitámos a autorização aos pais/encarregados de educação das crianças que iriam fazer parte da amostra, informando-os também sobre o trabalho que iríamos desenvolver com os seus educandos, explicitámos a sua liberdade de desistência em qualquer fase da realização da investigação, manifestámos a nossa disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas que lhe surgissem, assegurámos a confidencialidade e o anonimato de todos os dados recolhidos.

Posteriormente, após termos as autorizações dos pais/encarregados de educação, agendámos com os docentes das várias turmas a data e o horário em que seriam aplicadas as provas às crianças, no primeiro momento de recolha de dados. No final do ano lectivo voltámos a contactar os docentes para agendarmos a data e o horário para aplicarmos às crianças a última prova de recolha de dados.

II. 1. 4. 1. Recolha de Dados

A recolha de dados foi feita em dois momentos: no início e no final do ano lectivo de 2006/2007.

No primeiro momento, final do mês de Setembro e início do mês de Outubro de 2006, foi aplicada às crianças da amostra a Prova de Linguagem Técnica da Leitura / Escrita (Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 2000) para avaliarmos os seus conhecimentos de linguagem técnica e foi feita uma entrevista individual semi-directiva (Alves Martins, 2000) para conhecermos as suas concepções funcionais da leitura. Tanto a prova como a entrevista foram passadas individualmente a cada criança.

No segundo momento de recolha de dados, durante o mês de Junho de 2007, foi aplicada uma Prova de Leitura (Alves Martins, 2000) para avaliarmos o desempenho em leitura das crianças no final do ano lectivo, tendo também sido aplicada individualmente.

II. 1. 4. 2. Análise de Dados

A análise de dados que utilizámos obedeceu à metodologia proposta pelos autores das provas.



Para o tratamento estatísticos dos dados utilizámos o programa SPSS for Windows (versão 15.0).

III. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Um estudo de investigação ou de observação em Psicologia e Educação, termina com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementadas com a elaboração e apresentação das conclusões.
(Almeida & Freire, 2003, p.197)

Neste capítulo iremos apresentar, analisar e discutir os resultados que obtivemos na nossa investigação.

III. 1. Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

Como já referimos na descrição dos instrumentos, a **Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita** era constituída por 23 itens e permitiu-nos avaliar o conhecimento de um conjunto de termos técnicos (por exemplo: letra, palavra, frase, ...).

A prova foi aplicada individualmente a cada criança, foi cotado 1 ponto por resposta certa, podendo os resultados variar entre os 0 e os 23 pontos.

No Quadro 13 apresentamos os resultados obtidos nesta prova, por item.

Para os três primeiros itens da prova, que avaliam o termo técnico *número*, a percentagem de respostas correctas foi de 91.5% para o primeiro item, 86.4% para o segundo e 88.1% para o terceiro.

Aos itens 4 e 5, que avaliam o termo *letra*, responderam correctamente 84.8% e 79.7% das crianças.

Quanto ao item 6, que avalia o termo *palavra*, 79.7% das crianças responderam correctamente.

Para os itens de 7 a 10, que avaliam o termo *palavra*, combinado com a noção de *primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase*, que reenvia para o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita* a percentagem de respostas correctas foi respectivamente de 18.6%, 13.6%, 20.3% e 13.6%.

Aos itens de 11 a 13, que avaliam o conhecimento de *letras maiúsculas e minúsculas*, responderam correctamente 23.8%, 42.3 % e 32.2% das crianças.

QUADRO 13 – Respostas certas à Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

	Frequência	Percentagem
Item 1	54	91.5
Item 2	51	86.4
Item 3	52	88.1
Item 4	50	84.8
Item 5	47	79.7
Item 6	47	79.7
Item 7	11	18.6
Item 8	8	13.6
Item 9	12	20.3
Item 10	8	13.6
Item 11	14	23.8
Item 12	25	42.3
Item 13	19	32.2
Item 14	9	15.2
Item 15	10	17.0
Item 16	32	54.2
Item 17	36	61.0
Item 18	31	52.5
Item 19	31	52.5
Item 20	23	39.0
Item 21	45	76.2
Item 22	37	62.8
Item 23	34	57.7

Para os itens 14 e 15 que avaliam várias noções: *letra, palavra, primeira e última letra de cada palavra*, reenviando também para o conhecimento da *direccionalidade da leitura/escrita*, a percentagem de respostas correctas foi de 15.2% e 17.0%.

Aos itens 16, 17 e 18, que avaliam a noção de *frase*, responderam correctamente 54.2% das crianças para o item 16, 61.0% para o item 17 e 52.5% para o item 18.

Ao item 19, que avalia o conhecimento de que *o nome próprio começa com letra maiúscula*, a percentagem de respostas correctas foi de 52.5%.

Relativamente ao item 20, que pretende avaliar o conhecimento do termo *título de uma história*, 39.0% das crianças respondeu correctamente.

Para os itens 21 e 22, que avaliam a noção de *linha* e da *direccionabilidade da leitura/escrita*, a percentagem de respostas certas foi respectivamente de 76.2% e de 62.8%.

Por fim, ao item 23, que avalia a noção de *história escrita*, 57.7% das crianças responderam correctamente.

A média de resultados obtidos na prova foi de 29.8 e o desvio padrão de 16.2.

A partir dos resultados obtidos podemos constatar que dos termos técnicos avaliados, o de *número, letra e palavra* (itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6) parecem ser os mais bem adquiridos pelas crianças.

A noção de *frase* (itens 16, 17 e 18), a noção de *linha/direccionabilidade da leitura/escrita* (itens 21 e 22) e a noção de *história escrita* (item 23) parecem também já ter sido adquiridos pela maioria das crianças.

Os termos técnicos de *palavra* combinado com a noção de *primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase*, reenviando para a *direccionabilidade da leitura/escrita* (itens de 7 a 10), de *letras maiúsculas e minúsculas* (itens 11, 12 e 13) e aqueles que reenviam para a noção de *letra, palavra, primeira e última letra de cada palavra* e

direccionalidade da leitura/escrita (itens 14 e 15) são os que parecem ter sido adquiridos apenas por um número muito reduzido de crianças.

Como referem vários autores que têm trabalho sobre esta temática (e. g. Downing, 1987; Viana & Almeida, 1999; Alves Martins, 2000; Alves Martins *et al*, 2000; Alves Martins & Farinha, 2006) a existência de ideias claras sobre as várias funções e a natureza da linguagem escrita (clareza cognitiva) são um dos aspectos que influencia as crianças na aprendizagem da leitura. Estes aspectos, segundo Alves Martins *et al* (2000) estão relacionados com:

- o reconhecimento das condutas de leitura/escrita, isto é, os comportamentos relacionados com os actos de ler e escrever (e. . a postura, o olhar,...);
- a função das várias funções da leitura e da escrita;
- e por fim, com o conhecimento dos termos da linguagem técnica da leitura/escrita, que são sistematicamente utilizados quer no contexto escolar, quer noutros contextos.

Os trabalhos desenvolvidos por Fijalkow (1989, 1992 *cit.* por Alves Martins, 2000) mostram que muitas crianças, ao iniciarem o ensino formal da aprendizagem da leitura confundem letra com número e frase com linha e têm dificuldade em localizar o autor e o título de um texto, por vezes assinalam como título palavras do próprio texto.

Porém, os resultados que obtivemos na nossa investigação mostram que um grande número de crianças da amostra já tem adquirido o termo letra e palavra e também a noção de linha e de direccionalidade da leitura; mas também revelam alguma confusão nas noções de letra, palavra, primeira e última letra de cada palavra e que reenviam também para o conhecimento da direccionalidade da leitura/escrita (item 14, $n = 15.2\%$ e item 15, $n = 17.9\%$).

Os resultados que obtivemos também mostram que apenas uma parte das crianças já adquiriu a noção de título de uma história (n = 39.0%).

No que concerne aos resultados que obtivemos no último item da prova, que avalia a noção de história escrita (a criança tem de distinguir texto e imagem), parecem-nos significativos, uma vez que 57.7% das crianças respondeu correctamente, sendo este resultado coincidente com os resultados obtidos nos trabalhos desenvolvidos por Ferreira & Teberosky (1999).

A investigação desenvolvida por Capela Martins (1989, *cit.* por Alves Martins, 2000) sobre os aspectos técnicos e convencionais da linguagem escrita também mostram que, de acordo com os resultados obtidos no teste de linguagem técnica da leitura/escrita, muitas crianças no final do ensino pré-escolar/início do primeiro ano de escolaridade, ainda não dominam alguns termos técnicos (e. g. número, letra, palavra, frase, letra maiúscula e letra minúscula, ...) De acordo com os resultados obtidos ela autora, as crianças revelam mais dificuldades na noção de frase, que confundem com as noções de palavra ou de linha e na distinção entre letra maiúscula e letra minúscula. Os termos que as crianças parecem já ter adquirido são também os de letra e número, embora algumas ainda façam alguma confusão entre eles, uma vez que apresentam oscilações nas suas respostas nas várias situações em que lhes é pedido para distinguirem letra e número.

Comparando os resultados da autora com os que obtivemos no nosso trabalho podemos referir que são coincidentes, uma vez que, como já referimos anteriormente, as crianças da nossa amostra também parecem, na sua maioria, não ter adquirido alguns termos técnicos, nomeadamente a noção de palavra, combinada com a noção de primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase, que reenvia para o conhecimento da direcionalidade da leitura/escrita.

No nosso estudo também se verificaram algumas oscilações nas respostas das crianças nas várias situações em que lhe são apresentadas as mesmas noções (e. g. nos itens que aliam os termos número, letra maiúscula e letra minúscula as respostas também oscilam.

No nosso estudo também se verificaram algumas oscilações nas respostas das crianças nas várias situações em que lhe são apresentadas as mesmas noções, e. g. nos itens que avaliam os termos número ($n = 91.5\%$, 86.4% e 88.1%), letra ($n = 84.8\%$ e 79.7%), letra maiúscula e letra minúscula ($n = 23.8\%$, 42.3% e 32.2%) as respostas também oscilam.

Por fim, podemos referir que os resultados que obtivemos se relacionam com os obtidos por vários autores e que mostram que muitas crianças quando iniciam o 1º ano de escolaridade e começam a aprender a ler não conhecem ainda alguns termos técnicos utilizados pelos professores.

III. 2. Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura

Para avaliarmos a apropriação das utilizações funcionais da leitura realizámos uma entrevista individual semi-directiva a cada criança, descrita no capítulo anterior – Metodologia – Instrumentos de Recolha de Dados.

Da análise de conteúdo que realizámos, com base nas sete categorias propostas por Alves Martins & Farinha (2006) para **identificar as utilizações funcionais que as crianças atribuem à leitura** e nas seis funções que a linguagem escrita pode desempenhar, apresentadas por Alves Martins & Niza (1998) construámos a grelha de análise temática e categorial, que é composta por sete categorias e respectivas sub-categorias, e realizámos a contagem de frequências, isto é, o número de vezes que cada criança referia uma utilização funcional da leitura. Cada utilização funcional da leitura foi considerada apenas uma vez para cada criança, apesar de algumas a referirem mais do que uma no seu discurso durante a entrevista.

Seguidamente, apresentamos a descrição detalhada dos resultados obtidos em cada uma das categorias.

A **Categoria I – Informativa**, que privilegia a leitura para obter uma informação de carácter geral, integra duas sub-categorias: a *leitura de jornais* (I. 1.) e a *leitura de revistas* (I. 2.).

QUADRO 14 – Categoria I – INFORMATIVA

CATEGORIA I – INFORMATIVA			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	<i>n</i>	%	
I. 1. Leitura de jornais	14	53.8	3, 8, 10, 13, 21, 23, 26, 29, 30, 46, 47, 52, 54, 59
I. 2. Leitura de revistas	12	46.2	10, 11, 13, 21, 30, 39, 42, 46, 47, 52, 54, 55
Total	26	100	

No Quadro 14 apresentamos os resultados obtidos nesta categoria, do número total de verbalizações dos sujeitos ($n = 26$), 53.8% ($n = 14$) refere a leitura dos jornais e 46.2% ($n = 12$) a leitura de revistas.

Na **Categoria II – Enumerativa**, que se refere à leitura como meio para obter uma informação precisa, integrámos três sub-categorias: *ler a placa com nomes de animais* (II. 1.), *identificar os preços* (II. 2.) e *ler/identificar conteúdos de cartazes* (II. 3.).

Da análise do Quadro 15 podemos constatar que um número muito reduzido de crianças ($n = 3$) considerou esta categoria como uma utilização funcional da leitura, tendo cada uma das sub-categorias apenas uma verbalização (33.3%).

QUADRO 15 – Categoria II – ENUMERATIVA

CATEGORIA II – ENUMERATIVA			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	<i>n</i>	%	
II. 1. Ler a placa com nomes de animais	1	33.3	17
II. 2. Identificar os preços	1	33.3	36
II. 3. Ler/identificar conteúdos de cartazes	1	33.3	44
Total	3	100	

Relativamente à **Categoria III – Prescritiva**, onde a leitura ocorre em situações nas quais é necessário saber como fazer algo específico, foi equacionada apenas uma sub-categoria: ler as regras de um jogo para sabermos como se joga (III. 1.).

QUADRO 16 – Categoria III – PRESCRITIVA

CATEGORIA III – PRESCRITIVA			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	<i>n</i>	%	
III. 1. Ler as regras de um jogo para sabermos como se joga	1	100	2
Total	1	100	

No Quadro 16 podemos verificar que esta categoria/sub-categoria foi apenas verbalizada por uma das crianças da amostra ($n = 1$).

A **Categoria IV – Literária**, comporta a leitura por prazer/diversão e integra duas sub-categorias: *ler livros* (IV. 1.) e *ler histórias* (IV. 2).

QUADRO 17 – Categoria IV – LITERÁRIA

CATEGORIA IV – LITERÁRIA			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	<i>n</i>	%	
IV. 1. Ler livros	34	47.9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 47, 52, 54, 57
IV. 2. Ler histórias	37	52.1	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 58, 59
Total	71	100	

Como utilização funcional da leitura, o *ler livros* e o *ler histórias* (Quadro 17) foi referido respectivamente pelas crianças 47.9% ($n = 34$) e 52.1% ($n = 37$).

Quanto à **Categoria V – Aprofundar Conhecimentos**, na qual a leitura serve para aprender/aprofundar conhecimentos, foram integradas três sub-categorias: *ler livros temáticos* (V. 1.), *ler no computador* (V. 2.) e *ler no contexto de sala de aula* (V. 3.).

Na análise do Quadro 18 podemos constatar que a utilização funcional da leitura *ler no contexto de sala de aula* foi a mais referida pelas crianças (57.5%, $n = 23$), *ler livros temáticos* foi a segunda utilização funcional mais referida (30.0%, $n = 12$) e por fim *ler no computador* (12.5%, $n = 5$).

QUADRO 18 – Categoria V – APROFUNDAR CONHECIMENTOS

CATEGORIA V – APROFUNDAR CONHECIMENTOS			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	n	%	
V. 1. Ler livros temáticos	12	30.0	5, 9, 18, 20, 27, 31, 32, 41, 46, 47, 50, 52
V. 2. Ler no computador	5	12.5	2, 39, 45, 52, 58
V. 3. Ler no contexto de sala de aula (ex. “ler os TPC e saber o que é para fazer”)	23	57.5	4, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 32, 33, 34, 40 49, 54, 57, 58
Total	40	100	

Na **Categoria VI – Social** que engloba a partilha de vivências de leitura, a autonomia e os projectos futuros, foram definidas quatro sub-categorias: *ler histórias para contar aos outros* (VI. 1.), *para ter uma profissão quando crescer* (VI. 2.), *para saber ler tudo* (VI. 3.) e *para quando for grande saber ler* (VI. 4.).

No Quadro 19 podemos verificar que a sub-categoria *ler histórias para contar aos outros* foi verbalizada por 65.5% das crianças ($n = 19$), a sub-categoria *para ter uma profissão quando crescer* foi verbalizada por 17.2% ($n = 5$), seguida da sub-categoria

para saber ler tudo com 10.3% ($n = 3$) e por fim, a sub-categoria *para quando for grande saber ler* com 6.9% ($n = 2$).

QUADRO 19 – Categoria VI – SOCIAL

CATEGORIA VI – SOCIAL			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	<i>n</i>	%	
VI. 1. Ler histórias para contar aos outros	19	65.6	1, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 27, 28, 30, 33, 38, 40, 45, 48, 53, 54
VI. 2. Para ter uma profissão quando crescer (ex. “para ser professora”)	5	17.2	6, 7, 40, 49, 55
VI. 3. Para saber ler tudo	3	10.3	14, 18, 30
VI. 4. Para quando for grande saber ler	2	6.9	19, 33
Total	29	100	

A última Categoria – **Comunicativa** (VII) comporta duas sub-categorias: *ler cartas* (VII. 1.) e *ler legendas na televisão* (VII. 2.).

Na análise do Quadro 20 podemos observar com 7.1% ($n = 1$) a sub-categoria *ler cartas* e com 92.9% ($n = 13$) a sub-categoria *ler legendas na televisão*.

QUADRO 20 – Categoria VII – COMUNICATIVA

CATEGORIA VII – COMUNICATIVA			
Sub-categorias	Verbalizações		Sujeitos
	<i>N</i>	%	
VII. 1. Ler cartas	1	7.1	46 9, 10, 17, 28, 29, 30, 33, 36, 44, 45, 51, 55, 58,
VII. 2. Ler legendas na televisão	13	92.9	
Total	14	100	

Para se compreenderem melhor os resultados obtidos elaborámos um quadro síntese que comporta o volume de informação obtido nas diferentes categorias (Quadro 21) e outro que comporta o volume de informação obtido nas diferentes sub-categorias (Quadro 22).

A análise do Quadro 21 e do Gráfico 1 permitiu-nos verificar que a Categoria IV – Literária era a que continha um maior volume de informação (38.6%), seguida da Categoria V - Aprofundar Conhecimentos (21.7%).

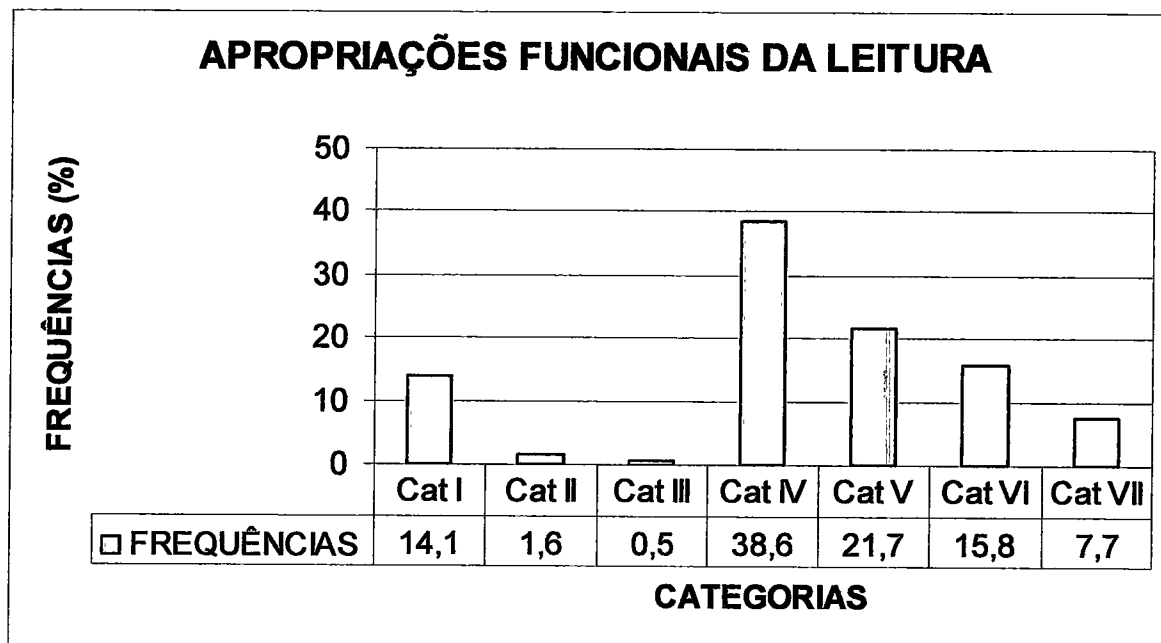
A Categoria VI – Social apresentou o terceiro valor (15.8%), muito próximo do valor encontrado na Categoria I – Informativa (14.1%).

QUADRO 21 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das
 Categorias

CATEGORIAS	<i>n</i>	%
	I – Informativa	26
II - Enumerativa	3	1.6
III – Prescritiva	1	0.5
IV - Literária	71	38.6
V - Aprofundar Conhecimentos	40	21.7
VI - Social	29	15.8
VII - Comunicativa	14	7.7
Total	184	100
	%	

Os valores menores encontraram-se nas Categorias VII – Comunicativa (7.7%), II – Enumerativa (1.6%) e III – Prescritiva (0.5%).

GRÁFICO 1 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das Categorias



O Quadro 22 e o Gráfico 2 referem-se ao volume de informação obtido nas sub-categorias identificadas.

A sub-categoria *ler histórias* continha o maior volume de informação (20.1%), seguida das sub-categorias *ler livros* (18.5%), *ler no contexto de sala de aula* (12.5%) e *ler histórias para contar aos outros* (10.4%).

Posteriormente, encontrámos as seguintes sub-categorias: a *leitura de jornais* (7.6%), *ler legendas na televisão* (7.1%), a *leitura de revistas* e *ler livros temáticos* ambas com o mesmo valor (6.5%).

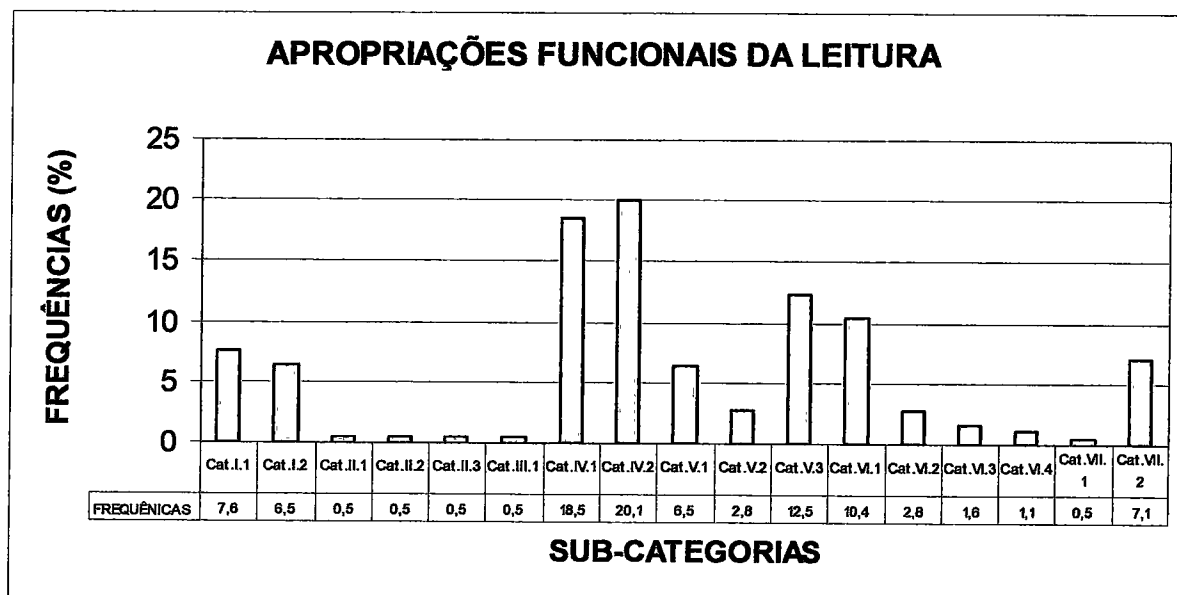
Com valores menores encontrámos as sub-categorias: *ler no computador* e *ler para ter uma profissão quando crescer* (ambas com 2.8%), *ler para saber ler tudo* (1.6%) e *ler para quando for grande saber ler* (1.1%).

QUADRO 22 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das
 Sub-Categorias

CATEGORIAS	<i>n</i>	%
I. 1. Leitura de jornais	14	7.6
I. 2. Leitura de revistas	12	6.5
II. 1. Ler a placa com nomes de animais	1	0.5
II. 2. Identificar os preços	1	0.5
II. 3. Ler/identificar conteúdos de cartazes	1	0.5
III. 1. Ler as regras de um jogo para sabermos como se joga	1	0.5
IV. 1. Ler livros	34	18.5
IV. 2. Ler histórias	37	20.1
V. 1. Ler livros temáticos	12	6.5
V. 2. Ler no computador	5	2.8
V. 3. Ler no contexto de sala de aula	23	12.5
VI. 1. Ler histórias para contar aos outros	19	10.4
VI. 2. Para ter uma profissão quando crescer	5	2.8
VI. 3. Para saber ler tudo	3	1.6
VI. 4. Para quando for grande saber ler	2	1.1
VII. 1. Ler cartas	1	0.5
VII. 2. Ler legendas na televisão	13	7.1
Total	184	100
%		

As sub-categorias *ler a placa com nomes de animais, identificar os preços, ler/identificar conteúdos de cartazes, ler as regras de um jogo para sabermos como se joga e ler cartas* obtiveram o menor volume de informação, todas com apenas 0.5%.

GRÁFICO 2 – Apropriações Funcionais da Leitura – Volume de Informação das Sub-Categorias



Os resultados que obtivemos na nossa investigação vão no mesmo sentido dos apresentados por outros autores, nomeadamente por Alves Martins (2000) que mostram que a leitura de livros/histórias é a razão funcional mais frequentemente identificada pelas crianças que querem aprender a ler.

Consideramos que o facto desta razão funcional ser aquela que obtém um maior número volume de informação se relaciona com as experiências/vivências das crianças, parecendo-nos que na sua maioria têm tido contactos com a linguagem escrita, antes do ensino formal, através da leitura de livros/leitura de histórias, em especial no meio familiar, mas também no jardim de infância.

Durante as entrevistas, várias crianças referiram de forma bastante espontânea e com agrado o nome dos livros/histórias que queriam ler, e. g. :

... ler histórias de princesas...

... ler a história da Pequena Sereia e da Branca de Neve...

... quero ler o livro do Noddy...

... ler os meus livros, tenho muitos lá em casa ... mas gosto mais do livro do Peter Pan...

Para vários autores (e.g. Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Castro Neves & Alves Martins, 2000; Balça, 2008; Machado, 2008) a compreensão da funcionalidade da leitura é bastante influenciada pelos contactos precoces das crianças com a linguagem escrita.

Parece-nos também interessante que a Categoria V – Aprofundar Conhecimentos seja a segunda a obter um maior volume de informação, uma vez que nos permite verificar que muitas crianças quando iniciam o seu percurso escolar/aprendizagem da leitura já têm uma noção clara de que aprender a ler é uma tarefa bastante importante e imprescindível para aprenderem, para estudarem e para adquirirem conhecimentos e que assume um papel importante, quer no presente, quer no seu futuro.

Na sociedade actual, a leitura e a escrita são fundamentais na vida das pessoas, por isso consideramos que os resultados obtidos são bastante compreensíveis.

Assim, podemos também relacionar os resultados obtidos na nossa investigação com o facto de no início do primeiro ano de escolaridade muitas das crianças da nossa amostra já terem iniciado a construção do seu projecto pessoal de leitor, pois referem que querem aprender a ler para *ler livros, ler histórias, estudar, aprender, ler histórias aos irmãos, ...*

No que concerne ainda a esta categoria (Categoria V – Aprofundar Conhecimentos), nomeadamente à sub-categoria *ler no computador* (V. 2., $n = 2.8\%$) consideramos que o resultado obtido é um pouco discrepante relativamente ao número de sujeitos da amostra que tem computador ($n = 41$). Porém, parece-nos que as crianças desta idade apenas utilizam o computador para jogar, para diversão e não como um meio para obterem novos conhecimentos, para aprenderem, para pesquisarem, ...

Outro aspecto a salientar é o facto de algumas crianças referirem que querem aprender a ler para lerem histórias aos outros (irmãos mais novos) – sub categoria VI.1. – e que vai ao encontro das teorias de Downing (2003) e Wells (1981, 1985 *cit.* por Alves Martins, 2000) que afirmam que é importante que a criança encare a leitura como algo útil e que pode ser usado para satisfazer diferentes necessidades/objectivos.

Por fim, podemos referir que no estudo desenvolvido por Alves Martins (2000) a leitura de cartas é outra das razões funcionais mais frequentes, mas no nosso estudo esta sub-categoria, *ler cartas* (VII. 1.), apenas foi verbalizada por uma criança (0.5%).

Consideramos que o motivo desta discrepância possa estar relacionado com a evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que nos nossos dias a correspondência através de cartas tem vindo a perder alguma importância, havendo outras formas de comunicação que assumem um papel decisivo (e. g. telefone, telemóvel, e-mail, ...).

III. 3. Leitura

A Prova de Leitura que utilizámos para avaliar o sucesso na leitura no final do ano lectivo, descrita no capítulo anterior, era composta por 23 itens: 20 questões que implicavam a compreensão de frases simples e por 3 questões que exigiam a interpretação de um pequeno texto.

A prova foi aplicada individualmente a cada criança e foi cotado um ponto por cada resposta correcta, podendo os resultados oscilar entre os 0 e os 23 pontos.

No Quadro 23 apresentamos os resultados obtidos pelo conjunto das crianças na Prova de Leitura, por item.

A média de resultados obtidos na Prova de Leitura é de 40.6% e o desvio padrão de 6.1%.

Todos os itens da prova foram resolvidos correctamente por mais de 50.0 % das crianças, à excepção dos itens 19 e 20 cuja percentagem de respostas correctas foi respectivamente de 39.0 % e de 42.3 %.

Os autores da Prova referem que estes dois itens são particularmente difíceis, uma vez que o item 19 implica a escolha de um advérbio (mais) e o item 20 a selecção de um título para uma pequena história (Alves Martins, 2000).

Assim, estes resultados são coincidentes com os resultados obtidos nos trabalhos desenvolvidos por outros autores, nomeadamente Alves Martins (2000), que também apresentam os referidos itens com os valores mais baixos.

Na análise do Quadro 23 podemos também observar que os 10 primeiros itens, nos quais havia um texto acompanhado por uma imagem e era pedido à criança que fizesse qualquer coisa, o número de respostas certas foram no mínimo de 69.5% (item 2) e no máximo de 86.4% (item 5).

Nos restantes itens os valores obtidos foram ligeiramente mais baixos, embora alguns itens também tenham sido respondidos correctamente por 71.1% das crianças (itens 16, 17 e 18).

Quadro 23 – Respostas certas à Prova de Leitura

	Frequência	Percentagem
Item 1	42	71.1
Item 2	41	69.5
Item 3	43	72.9
Item 4	45	76.2
Item 5	51	86.4
Item 6	46	78.0
Item 7	44	74.6
Item 8	46	78.0
Item 9	45	76.2
Item 10	42	71.1
Item 11	41	69.5
Item 12	39	66.1
Item 13	37	62.8
Item 14	41	69.5
Item 15	38	64.4
Item 16	42	71.1
Item 17	42	71.1
Item 18	42	71.1
Item 19	23	39.0
Item 20	25	42.3
Item 21	41	69.5
Item 22	39	66.1
Item 23	39	66.1

Na nossa investigação o número de respostas correctas nos 3 últimos itens da prova, ou seja, nas questões que exigiam a interpretação de um pequeno texto, foi de 69.5% no item 21 e de 66.1% nos itens 22 e 23, não estando de acordo com os resultados obtidos nos trabalhos desenvolvidos por Alves Martins (2000), uma vez que a autora refere que no estudo que desenvolveu menos de 50% das crianças não resolveram correctamente os itens que implicavam a compreensão do texto.

Assim, podemos considerar que o desempenho em leitura das crianças da nossa amostra é satisfatório, pois um elevado número de sujeitos parece ter sucesso na leitura no final do ano lectivo.

III. 4. Análise Comparativa entre os Resultados Obtidos por Sujeito na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita e na Prova de Leitura

Como referimos anteriormente as provas aplicadas – Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita e Prova de Leitura – eram ambas constituídas por 23 itens.

Os resultados obtidos por sujeito em cada uma das provas, tendo como referência o ponto médio que considerámos (12 ou mais pontos/respostas correctas) encontram-se em anexo (Resultados obtidos por sujeito abaixo do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita – Anexo III, Resultados obtidos por sujeito acima do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita – Anexo IV, Resultados obtidos por sujeito abaixo do ponto médio na Prova de Leitura – Anexo V e, por fim, Resultados obtidos por sujeito acima do ponto médio na Prova de Leitura – Anexo VI).

No Quadro 24 apresentamos o Resumo dos Resultados obtidos por sujeito na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

QUADRO 24 – Resumo dos Resultados obtidos por sujeito na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

	<i>n</i>	%
Resultados abaixo do ponto médio	26	44.6
Resultados acima do ponto médio	33	55.9
Total	59	100

Na análise do Quadro 24 podemos constatar que 26 sujeitos (44.6%) obtiveram resultados abaixo do ponto médio, enquanto que 33 sujeitos (55.9%) conseguiram resultados acima do ponto médio.

O Resumo dos Resultados obtidos por sujeito na Prova de Leitura é apresentado no Quadro 25.

QUADRO 25 – Resumo dos Resultados obtidos por sujeito na Prova de Leitura

	<i>n</i>	%
Resultados abaixo do ponto médio	16	27.1
Resultados acima do ponto médio	43	72.9
Total	59	100

Na análise do Quadro 25 verificamos que 16 sujeitos (27.1%) conseguiram resultados abaixo do ponto médio, de salientar que 16 foi o valor mais baixo encontrado, e que 43 sujeitos (72.9%) obtiveram resultados acima do ponto médio de referência.

Se compararmos o Quadro 24 (Resumo dos Resultados obtidos por sujeito na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita) com o Quadro 25 (Resumo dos Resultados obtidos por sujeito na Prova Leitura) constatamos que os resultados obtidos evoluíram de uma forma positiva, uma vez que aumentou o número de crianças que obtiveram resultados acima do ponto médio na prova de leitura.

No Quadro 26 apresentamos a comparação dos resultados obtidos pelos sujeitos com resultados abaixo do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita com os resultados obtidos na Prova de Leitura.

A análise do Quadro 26 permitiu-nos verificar que 13 crianças (52.0%) que obtiveram resultados inferiores ao ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita obtiveram resultados superiores ao ponto de referência na Prova de Leitura (tendo, como já referimos anteriormente, o valor mais baixo encontrado sido 16), o que revela que apesar de, no início seu percurso escolar, não terem ainda adquirido alguns termos técnicos da linguagem escrita, desenvolvem essas competências *a posteriori* e conseguem aprender a ler sem grandes dificuldades, revelando sucesso na leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

Das crianças que apresentavam resultados abaixo do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita 12 (48.0%) continuaram a apresentar resultados abaixo do ponto de referência na Prova de Leitura, não tendo adquirido o mecanismo da leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

QUADRO 26 – Comparação dos Resultados obtidos pelos Sujeitos com Resultados Abaixo do Ponto Médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita com os Resultados obtidos na Prova de Leitura

	Resultados abaixo do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita		Resultados acima do ponto médio na Prova de Leitura		Resultados abaixo do ponto médio na Prova de Leitura	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sujeitos	25	100	13	52.0	12	48.0

Por fim, no Quadro 27 apresentamos a comparação dos resultados obtidos pelos sujeitos com resultados acima do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita com os resultados obtidos na Prova de Leitura.

QUADRO 27 – Comparação dos Resultados obtidos pelos Sujeitos com Resultados Acima do Ponto Médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita com os Resultados Obtidos na Prova de Leitura

	Resultados acima do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita		Resultados acima do ponto médio na Prova de Leitura		Resultados abaixo do ponto médio na Prova de Leitura	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sujeitos	33	100	30	90.9	3	9.1

No Quadro 27 podemos observar que das 33 crianças que, no início do ano lectivo, obtiveram resultados acima do ponto médio na Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita, 3 não adquiriram com sucesso o processo de leitura, uma vez os seus resultados se encontram abaixo do ponto médio na Prova de Leitura.

Estes resultados não correspondem aos esperados nem estão de acordo com os dados obtidos nas investigações realizadas sobre esta temática, por isso tentámos saber junto dos professores dessas crianças quais teriam sido os motivos que deram origem aos referidos resultados. A informação recolhida permitiu-nos constatar que durante o ano lectivo um dos sujeitos passou por uma situação familiar bastante grave, uma vez que o seu pai faleceu; outro sujeito estava integrado numa turma/escola onde durante o ano lectivo foram colocados vários professores, o que consideramos que possa ter influenciado negativamente o seu processo de aprendizagem da leitura; e por fim, o outro sujeito também viveu uma situação familiar complicada, o processo de separação dos seus pais. Podemos então concluir que o insucesso na aprendizagem da leitura dos 3 sujeitos anteriormente referidos está relacionado com factores de ordem externa que afectaram o seu desempenho.

CONCLUSÃO

Ninguém deveria ser privado de um dos verdadeiros prazeres desta vida, a alegria da leitura (National Research Council, 2008, p. 6)

As crianças quando iniciam o seu percurso escolar já pensaram, na sua maioria, sobre a linguagem escrita, já contactaram com ela, de um modo mais ou menos formal, uma vez que ela faz parte do meio que as rodeia.

Tendo como base o *objectivo principal* delineado para o nosso estudo, conhecer as concepções que as crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade possuem sobre a funcionalidade da leitura, no início da escolaridade, podemos concluir que os conhecimentos e as apropriações das utilizações funcionais da leitura estão bastante relacionados com a aprendizagem da leitura.

Assim, podemos concluir a partir da análise dos dados obtidos que os conhecimentos que as crianças possuem no início do Ensino Básico ao nível da Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita influenciam os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade, tal como também já havia sido demonstrado em trabalhos realizados anteriormente (e. g. Ferreiro & Teberosky, 1999; Viana & Almeida, 1999; Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000; Castro Neves & Alves Martins, 2000; Alves Martins & Farinha, 2006; Balça, 2008; Machado, 2008).

Contudo, podemos considerar que os conhecimentos que as crianças possuem sobre a linguagem técnica da leitura/escrita, apesar de serem importantes no início do ensino formal da linguagem escrita não são decisivos, uma vez que os resultados que obtivemos mostram que grande parte das crianças apesar de já terem adquirido alguns termos técnicos (e. g. letra, número, ...) ainda não dominam outros que são utilizados pelos professores (Gombert, 1990 *cit.* por Alves Martins, 2000), mas apesar de não os

dominarem conseguiram aprender a ler sem grandes dificuldades, revelando sucesso na leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

Outra das conclusões que podemos retirar da análise dos dados que obtivemos sobre a funcionalidade da leitura é que os conhecimentos que as crianças possuem, no início do Ensino Básico, sobre a funcionalidade da leitura poderão ser um bom preditor no sucesso da sua aprendizagem e que estão bastante relacionados com o contacto precoce com a linguagem escrita e com as suas utilizações funcionais.

Todas as crianças da nossa amostra parecem já possuir alguns conhecimentos, embora diferentes, alguns mais elaborados que outros, sobre os objectivos e a funcionalidade da leitura. Parece-nos que estes conhecimentos são influenciados pelos contactos precoces com a leitura nos vários contextos envolventes, assumindo o contexto familiar especial importância.

Como refere Manzano (1988) a família desempenha um lugar privilegiado no despertar da criança para o interesse pela leitura. O contacto das crianças com os livros ajuda-as a descobrir os objectivos e as utilizações funcionais da leitura, bem como a iniciarem a construção do seu projecto pessoal de leitor.

Assim, consideramos bastante importante a presença e o contacto com os livros, quer em casa, quer na escola, pois *o lugar para aprender tem de ter coisas para explorar, tem de ter livros para ver... um cantinho de chão para sentar e contar coisas* (Gonçalves, 1997, p. 42).

O conhecimento e o interesse pela literacia apenas se podem desenvolver através da experiência. As crianças devem possuir livros, ter acesso a livros no jardim de infância e nos primeiros anos do ensino básico, devem ter quem lhes leia com alguma frequência e devem ver outros ler e escrever. Perceber o valor da literacia enquanto meio de comunicação,

assim como aprender a gostar de ler... (National Research Council, 2008, p. 15)

Podemos também concluir que incentivar as crianças para a leitura é importante para desenvolver as suas concepções e o seu projecto pessoal de leitor, para se interessarem pelos livros, para desejarem elas próprias aprender a ler, associando a leitura a sentimentos de prazer e gozo pessoal.

As crianças quando iniciam o seu percurso escolar apresentam diferenças significativas quanto às suas concepções precoces sobre a linguagem escrita que se devem às suas diferentes oportunidades de contactar com práticas sociais de leitura/escrita e de interacção com os adultos e as outras crianças a propósito da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Enquanto há crianças que já compreendem ou estão próximas de compreender os objectivos e funções da leitura, tendo por isso mais facilidade ao iniciarem o ensino formal de alfabetização, outras terão um caminho mais longo para percorrer, devendo a escola ajudá-las na eliminação das suas diferenças de modo a que todas possam entrar no “mundo” da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Em síntese, podemos referir que, tal como defende o National Research Council (2008) as crianças que no primeiro ano do ensino básico têm um bom desempenho na leitura, raramente revelam dificuldades mais tarde. Porém, se têm dificuldades no início do seu percurso escolar tendem a ir ficando para trás relativamente aos seus pares/colegas à medida que os anos vão passando. Por isso, consideram-se os primeiros dois anos de escolaridade decisivos e fundamentais para a resolução das dificuldades ao nível da leitura.

Por fim, podemos concluir que os conhecimentos adquiridos pelas crianças, no domínio da leitura no final do 1º ano de escolaridade, são satisfatórios, pois, tal como referimos

anteriormente, o número de sujeitos que obteve sucesso na leitura no final do ano lectivo foi bastante elevado.

Podemos também referir que é importante os pais e professores lerem histórias às crianças, porque ler e ouvir ler uma história estimula a imaginação e leva-nos para o mundo da fantasia, como afirma Torrado (2006, p. 6):

... ler é... um mecanismo fantástico. Toca-se com os olhos uma linha e aparece-nos, no ecrã da nossa imaginação, o que não suspeitávamos que lá estivesse. Por cada página que se lê tem-se direito à página seguinte e quando o livro acaba pode-se voltar ao princípio...

Por fim, apenas referir que *ler às crianças pequenas é importante para o seu desenvolvimento a nível da linguagem e literacia – mas que não deve ser em excesso. Após vários dias de muitas horas de leitura, a experiência pode muito bem tornar-se desagradável para a criança* (National Research Council, 2008, p. 9).

Atitude Ética

Agir de acordo com a ética e com a deontologia profissional, é simplesmente uma obrigação face aos outros e à sociedade. (Santos, 2005, p. 41)

Ao longo desta investigação tivemos em conta algumas questões éticas, uma vez que estudámos um grupo de crianças. Como docente e investigadora foi necessário manter a imparcialidade científica, o direito ao anonimato, à privacidade e à confidencialidade dos dados individuais recolhidos.

O Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos, os docentes das turmas do 1º ano de escolaridade e os pais/encarregados de educação foram informados

dos objectivos do trabalho que se iria desenvolver, como se iria fazer a recolha dos dados, como iriam ser trabalhados e quem teria acesso directo aos dados, garantindo que os mesmos não iriam traduzir informações individuais, que permitissem identificar os sujeitos e que podiam abandonar em qualquer momento a investigação, se assim o entendessem.

Por fim, solicitámos a autorização dos pais/encarregados de educação para procedermos à recolha dos dados.

Condicionantes da Investigação

Na nossa opinião um trabalho de investigação tem sempre condicionantes, nomeadamente quando os sujeitos da amostra são crianças. Durante as entrevistas, algumas crianças pareceram-nos inseguras, inibidas e reservadas e provavelmente não explicitaram todas as razões pelas quais queriam aprender a ler.

Outra das condicionantes da investigação prende-se com o facto das conclusões do nosso estudo não serem passíveis de generalização, tendo em conta o número de sujeitos da amostra (59 crianças) não nos é permitido generalizar as conclusões, uma vez que não são representativas das crianças que iniciam o ensino formal da linguagem escrita no nosso distrito e no nosso país.

Consideramos também uma condicionante do trabalho desenvolvido o facto de a grande maioria das crianças pertencer a um nível sócio-cultural baixo, uma vez que estudos anteriores têm demonstrado que existem grandes diferenças nos resultados obtidos entre as crianças de níveis sócio-culturais diferentes (e.g. Ferreiro & Teberosky, 1999; Downing *et al*, 1975, 1979 citado por Alves Martins, 2000; Castro Neves & Alves Martins, 2000; Alves Martins, 2000).

As crianças de níveis sócio-culturais mais desfavorecidos apresentam resultados mais baixos do que as crianças de níveis sócio-culturais mais elevados, podendo-se concluir que os resultados são influenciados pelos seus contactos precoces com a linguagem escrita.

A última condicionante da nossa investigação relaciona-se com a avaliação da apropriação das utilizações funcionais da leitura, que poderia ser mais aprofundada se tivéssemos utilizado uma metodologia semelhante à utilizada por Wells (1981, 1985 *cit.* por Alves Martins, 200), que envolveu os pais dos sujeitos da amostra e que apresentámos no Enquadramento Teórico – I. 4. Concepções Precoces Sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura, mas que no estudo que realizámos não possível.

Futuras Investigações

Consideramos que em futuras investigações seria bastante pertinente e interessante investigar quais são os factores que levam a que algumas crianças, que no início do seu percurso escolar não tenham adquirido alguns dos termos técnicos da linguagem escrita e que mesmo assim conseguem obter sucesso na leitura no final do primeiro ano de escolaridade, enquanto que outras não o conseguem e revelam insucesso na aprendizagem da leitura, tornando-se esta um obstáculo difícil de ultrapassar, uma vez que, com frequência, ao longo do seu percurso escolar continuam a revelar muitas dificuldades ao nível das competências de leitura/escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações Infantis sobre a Linguagem Escrita e a Aprendizagem da Leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA. [Original publicado em 1996].
- Alves Martins, M. (1997). Como as Crianças Percepcionam a Leitura e a Escrita. *Noesis*, Outubro/Dezembro, 20-21.
- Alves Martins, M. (1999). Conhecimentos Precoces sobre Linguagem Escrita e Aprendizagem da Leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII - 1, 57-79.
- Alves Martins, M, & Farinha, C. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. Livro de *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (pp. 1051-1060). Psiquilíbrios Edições.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1997). *Entrar no Mundo da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da Imagem e Leitura da Escrita: Um Estudo Psicogenético das Diferentes Conceptualizações e Estratégias de Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (1), 45-65.
- Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das Conceptualizações Infantis Sobre a Escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, M., Mata, L., Peixoto, F. & Monteiro, V. (2000). *Teste de Linguagem Técnica da leitura / Escrita*. Lisboa: ISPA.
- American Psychological Association (2001). *Manual de Publicação da American Psychological Association*. Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 1994].
- Balça, A. (2008). O Papel da Família na Formação de Crianças Leitoras. [on-line]. Disponível em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=48>
- Bell, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Tradução para a língua portuguesa). Lisboa: Gradiva. [Original publicado em 1993].
- Caldeira, P. Z. (2008). *Regras e Concepção para a Escrita Científica – Área da Psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Candeias, A. A. (2001). *Inteligência Social*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Castro Neves, M. C. & Alves Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora. [Original publicado em 1994]

- Chauveau, G. (1991). *Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit*. [on-line]. Disponível em <http://www.cndp.fr/revuevei/87/MigFo87-4.htm>
- Chauveau, G. (2006). *Des difficultés d'acquisition de la lecture avant six ans*. [on-line]. Disponível em <http://www.lesao.com/Des-difficultes-d-acquisition-de.html>
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In Rafael Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro. [Original publicado em 1993].
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura: Avaliação e Intervenção Educativa. In Rafael Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 137-158). Lisboa: Dinalivro. [Original publicado em 1993].
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Downing, J. (2003). A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura. In E. Ferreiro & M. Gomes-Palacio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita* (pp 182-194). Porto Alegre: Artes Médicas. [Original publicado em 1987]
- Ferreiro, E. (1990). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. & Gomes-Palacio, M. (2003). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. [Original publicado em 1987]
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. [Original publicado em 1984].

Gonçalves, A. (1997). Um Lugar Para Aprender. *Noesis, Outubro/Dezembro*, 42- 44.

Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. & Bártolo, V. N. (2004) *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

Machado, L. S. (2008). A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 29-33.

Manzano, M. G. (1988). A Criança e a Leitura – Como fazer da criança um leitor. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2004). Era uma vez.... *Análise Psicológica*, 1 (22), 95-108.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

National Research Council (2008). *Começar com o Pé Direito – Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1997). Para o Ensino da Linguagem Escrita. *Noesis, Outubro/Dezembro*, 24-26.

Niza, S. (1998). *Criar o Gosto Pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Pinheiro, A. M. V. (2005). Mudanças a Serem Introduzidas no Ensino da Leitura e da Escrita como Consequência do que a Investigação nos tem Mostrado. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Eds.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.5 – Investigação e Prática Docente* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o Princípio Alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (22), 187-191.
- Silva, I. L. (1997). Abordar a Escrita na Educação Pré-Escolar. *Noesis, Outubro/Dezembro*, 34-35.
- Sim-Sim, I. (Coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever – Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Torrado, A. (2000). *Ler, Ouvir e Contar*. Lisboa: Associação Portuguesa de Editores e Livreiros.
- Trindade, M. N. (2002). *Literacia: Teoria e Prática – Orientações Metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Velasquez, M. G. (2004). Teoria e Prática do Ensino da Leitura. In João A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp.95-137). Coimbra: Quarteto.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler - Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L. (2005). *Avaliação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem da Leitura*. In M. C. Taveira (Coord.) *Psicologia Escolar – Uma Proposta Científico-Pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.



Anexos



Anexo I



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

TESTE DE LINGUAGEM TÉCNICA DA LEITURA/ESCRITA

NOME: _____

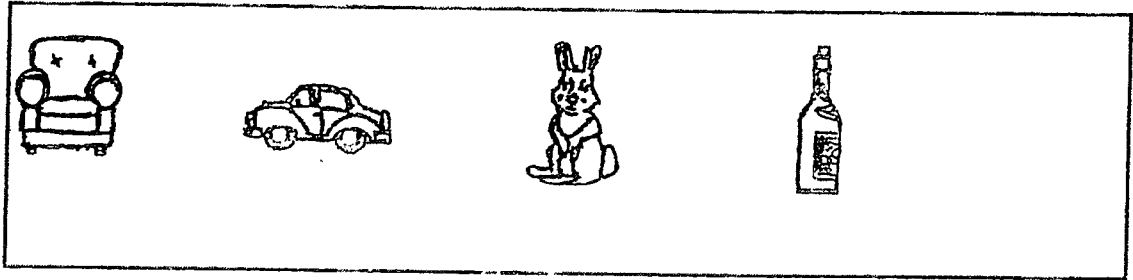
IDADE: _____

DATA DE APLICAÇÃO: ___/___/___

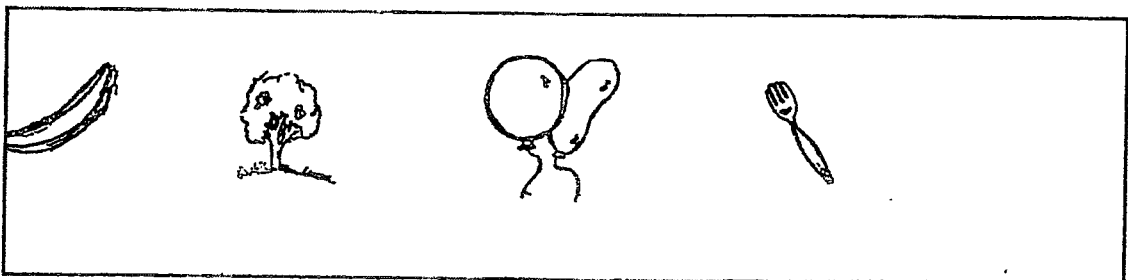
Instituto Superior de Psicologia Aplicada • Departamento de Psicologia Educacional



A



B





1

e 5 a u



2

3 T B R



3

AI	24	BL	RU
----	----	----	----

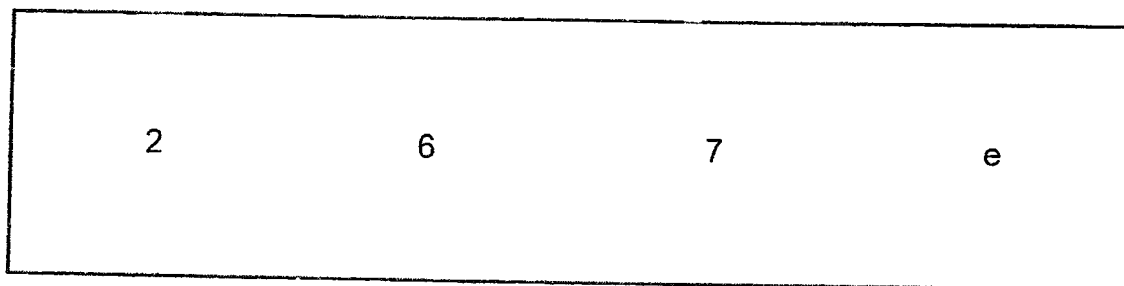


4

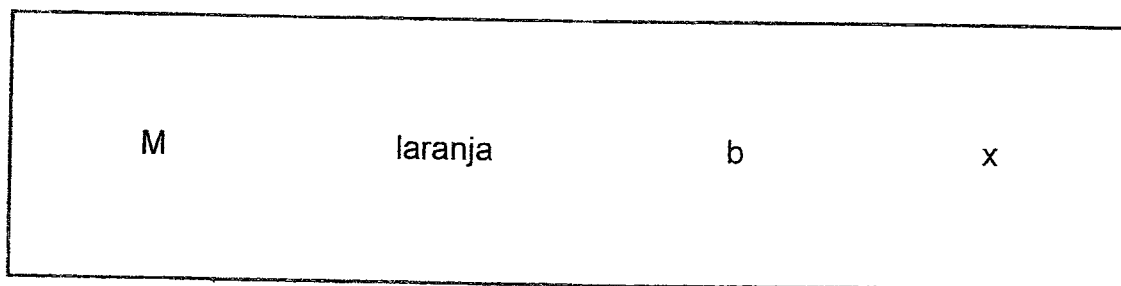
D	8	4	9
---	---	---	---



5



6





7

Ela foi à cidade.



8

Eu comi um bolo.



9

Ao domingo não há escola.



10

Comprei uma boneca.



11

chá

par

boi

Giz

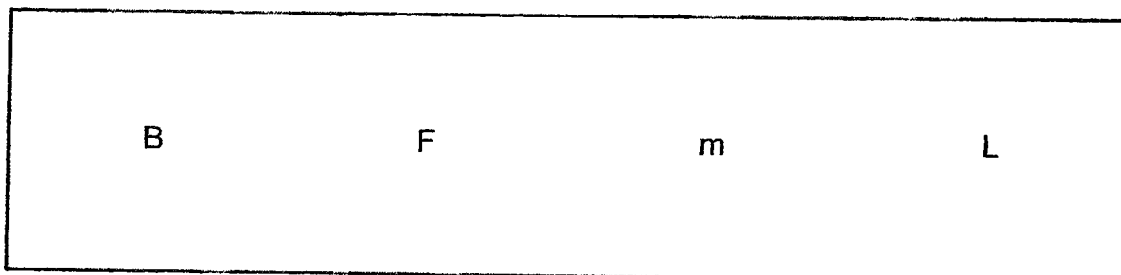


12

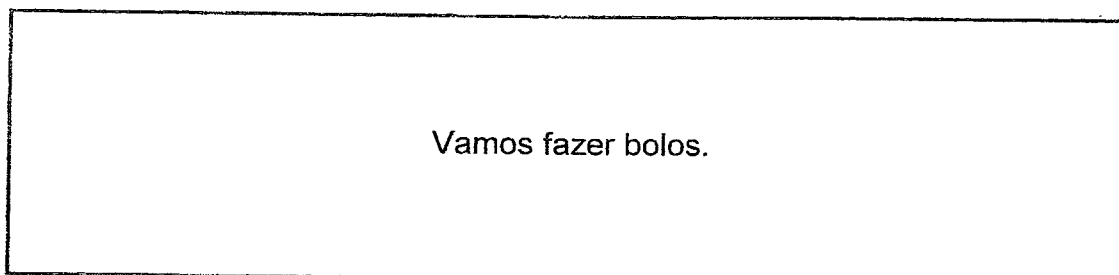
Amanhã é sábado.



13



14





15

Fomos passear.



16

cão

pau

pato

pão

sal

O sol brilha.

gato

ão

cal

ato



17

O carro é azul.

2254

987

36592



18

O João gosta de correr no bosque.



19

árvore

biscoito

Mariana

pente



20

O gato

O meu gato tem o pelo cinzento.

O seu nome é Farrusco.

Lourdes



21

Bobi é um cão.
Ele tem um osso.
É o que ele come.



22

Há muitos passarinhos.
Alguns são pequenos, outros
são grandes.
O canário é um pássaro pequeno.



23

Era uma vez uma
menina que tinha
dois coelhos.
Os dois coelhos
gostavam muito
da menina.



FOLHA DE COTAÇÃO

Nome _____

Escola _____

Data de Nascimento ____/____/____ Ano de Escolaridade _____

Data de Administração ____/____/____ Idade _____

Itens	Conceitos envolvidos	Resposta dada	Pontuação
1	Número		
2	Número		
3	Número		
4	Letra		
5	Letra		
6	Palavra		
7	Palavra/Primeira		
8	Palavra/Primeira		
9	Palavra/Última		
10	Palavra/Última		
11	Letra maiúscula		
12	Letra maiúscula		
13	Letra minúscula		
14	Letra/Palavra/Primeira		
15	Letra/Palavra/Última		
16	Frase		
17	Frase		
18	Frase		
19	Nome Próprio		
20	Título		
21	Linha/Primeira		
22	Linha/Última		
23	Texto Escrito		
Total			

Observações _____



Anexo II

PROVA DE LEITURA

(Adaptação da versão da Universidade de Toulouse-Le-Mirail para o teste de Hainaut)

Escola: _____


Nome: _____

Ano de Escolaridade: _____ Resultado: _____

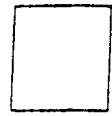
Data de Aplicação: ____ / ____ / ____

Observações: _____

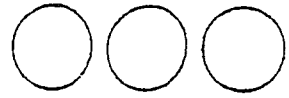
EXEMPLOS

<p>1. Desenha o rabo do gato</p>	
<p>2. Faz uma bola à volta do nome dos animais .</p>	<p>rato bola cão mesa</p>
<p>3. O macaco <input type="text" value="????"/> uma banana</p> <p><i>Faz uma bola à volta da palavra que falta</i></p>	<p>corre come ri</p>

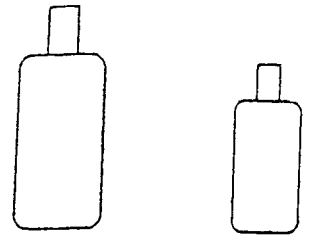
1. Desenha uma bola no quadrado



2. Desenha uma cruz na bola do meio



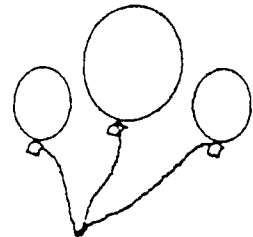
3. Desenha uma rolha na garrafa grande.



4. Pinta o nariz de vermelho



5. Pinta o balão maior



6. Põe uma chaminé na casa



<p>11. O rato tem medo do <input type="text" value="????"/></p> <p><i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i></p>	<p>bombom gato peixe livro</p>
<p>12. Faz uma bola à volta do dia em que as crianças não vão à escola.</p>	<p>quarta-feira domingo segunda-feira quinta-feira</p>
<p>13. Risca o número que está escrito duas vezes.</p>	<p>7 5 9 8 5 3 6</p>
<p>14. Faz uma bola á volta do nome dos rapazes.</p>	<p>Pedro Teresa Marco Catarina</p>
<p>15. O João deu um pontapé no Rui.</p> <p><i>Faz uma bola à volta de quem levou o pontapé.</i></p>	<p>Paulo João Rui</p>

<p>16. O céu está coberto de nuvens negras; vai <input type="text" value="?????"/></p>	<p>chover chorar saltar</p>
<p>17. O Paulo ri. A Mariana chora. <i>Faz uma bola à volta da criança que está triste.</i></p>	<p>Daniela Mariana Paulo Rui</p>
<p>18. Faz uma bola à volta do nome dos frutos.</p>	<p>maçã carro laranja mota</p>
<p>19. A mota anda depressa, mas o carro pode andar ainda <input type="text" value="?????"/> depressa. <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i></p>	<p>rápido lento mais</p>
<p>20. O pai do Rui vai viajar. Corre para a estação para apanhar o comboio. Tarde demais! Um apito: o comboio acabou de partir. <i>Faz uma bola à volta do título da história</i></p>	<p>Uma grande ventania. Uma bela viagem. Um acidente. Uma viagem perdida.</p>

21.

PERGUNTAS

Nesta história qual é o nome do menino?

Que faz o menino para não se perder?

Qual é o animal que o segue?

O pequeno Polegar

Quando o pequeno Polegar, abandonado na floresta, deitou para o chão migalhas de pão para encontrar o seu caminho, ele não imaginava que um pássaro o seguia e comia as migalhas uma a uma. É esta a história, foi assim que tudo se passou... O pequeno Polegar voltou-se: já não havia migalhas !



Anexo III

**Resultados obtidos por sujeito abaixo do ponto médio na Prova de Linguagem
 Técnica da Leitura/Escrita**

	Número do Sujeito	<i>n</i>	%
Resultados Obtidos por Sujeito Abaixo do Ponto Médio	1	10	38.5
	2	11	42.3
	3	5	19.2
	4	8	30.8
	5	4	15.4
	7	11	42.3
	8	6	30.8
	10	7	26.9
	11	8	30.8
	15	7	26.9
	22	8	30.8
	23	7	26.9
	24	9	34.6
	27	10	38.5
	32	9	34.6
	34	11	42.3
	35	9	34.6
	37	6	30.8
	39	9	34.6
	49	5	19.2
51	5	19.2	
53	10	38.5	
56	7	26.9	
57	5	19.2	
58	8	30.8	
59	0	0	



Anexo IV

Resultados obtidos por sujeito acima do ponto médio na **Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**

	Número do Sujeito	<i>n</i>	%
Resultados Obtidos por Sujeito Acima do Ponto Médio	6	13	39.4
	9	14	42.4
	12	12	36.4
	13	13	39.4
	14	13	39.4
	16	12	36.4
	17	17	51.5
	18	12	36.4
	19	21	63.6
	20	14	42.4
	21	14	42.4
	25	14	42.4
	26	14	42.4
	28	12	36.4
	29	18	54.5
	30	23	69.7
	31	12	36.4
	33	15	45.5
	36	14	42.4
	38	14	42.4
	40	12	36.4
	41	15	45.5
	42	16	48.5
	43	14	42.4
	44	15	45.5
	45	16	48.5
	46	13	39.4
	47	12	36.4
48	21	63.6	
50	14	42.4	
52	19	57.6	
54	18	54.5	
55	15	45.5	



Anexo V

Resultados obtidos por sujeito abaixo do ponto médio na **Prova de Leitura**

Resultados Obtidos por Sujeito Abaixo do Ponto Médio	Número do Sujeito	<i>n</i>	%
	3	0	0
14	0	0	
24	6	37.5	
27	0	0	
34	0	0	
35	0	0	
36	0	0	
37	3	18.8	
49	2	12.5	
50	3	18.8	
51	1	6.3	
53	5	31.3	
56	1	6.3	
57	9	56.3	
58	4	25.0	
59	0	0	



Anexo VI

Resultados obtidos por sujeito acima do ponto médio na **Prova de Leitura**

	Número do Sujeito	<i>n</i>	%
	Resultados Obtidos por Sujeito Acima do Ponto Médio	1	19
2		22	51.2
4		20	46.5
5		21	48.8
6		20	46.5
7		23	53.5
8		21	48.8
9		23	53.5
10		22	51.2
11		21	48.8
12		22	51.2
13		22	51.2
15		16	37.2
16		21	48.8
17		23	53.5
18		22	51.2
19		21	48.8
20		19	44.2
21		23	53.5
22		21	48.8
23		18	41.9
25		23	53.5
26		22	51.2
28		16	37.2
29		22	51.2
30		23	53.5
31		20	46.5
32		22	51.2
33		21	48.8
38		21	48.8
39		18	41.9
40		14	32.6
41		23	53.5
42	19	44.2	
43	20	46.5	
44	23	53.5	
45	23	53.5	
46	20	46.5	
47	23	53.5	
48	20	46.5	
52	22	51.2	
54	23	53.5	
55	22	51.2	



Mestrado em Psicologia – Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos
A Aprendizagem da Leitura: Concepções Sobre a Funcionalidade da Linguagem
Escrita e o Sucesso na Leitura no Final do 1º Ano de Escolaridade
