



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Patrícia Alexandra Braga Pinto

**Experiências literácitas na educação
pré-escolar e desempenho na leitura no
1.º e 2.º anos de escolaridade**

Patrícia Alexandra Braga Pinto | Experiências literácitas na educação pré-escolar e desempenho na leitura no 1.º e 2.º anos de escolaridade

UMinho | 2012

Janeiro de 2012





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Patrícia Alexandra Braga Pinto

**Experiências literárias na educação
pré-escolar e desempenho na leitura no
1.º e 2.º anos de escolaridade**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Especialidade de Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Lopes

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

No final de um longo caminho percorrido é importante lembrar e agradecer a todos os que me acompanharam nesta viagem. Assim, gostaria de começar por agradecer a disponibilidade, frontalidade e colaboração do Professor Doutor João Lopes.

Às instituições que facilitaram o desenvolvimento do estudo empírico.

Aos participantes no estudo pelo empenho e dedicação durante as avaliações e a colaboração dos encarregados de educação.

Agradeço também a todas as minhas colegas de doutoramento que me acompanharam durante estes três anos, aos meus amigos que nunca me deixaram desistir e às minhas colegas da equipa “A Ler Vamos...” que me incentivaram e ajudaram neste percurso, nem sempre fácil.

Tenho que agradecer também à minha família o apoio incondicional. Ao meu pai, à minha mãe, à minha avó e às minhas primas (Sandra e Marília). Foram eles que me acompanharam, compreenderam e acarinharam durante este longo percurso.

Finalmente, o mais profundo agradecimento à Joana, pela colaboração ao longo de todos estes anos. Agradeço a disponibilidade, a paciência, o apoio e a partilha de conhecimentos que auxiliaram a elaboração da dissertação e, acima de tudo, a amizade.

EXPERIÊNCIAS LITERÁCIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DESEMPENHO NA LEITURA NO 1.º E 2.º ANOS DE ESCOLARIDADE

Resumo

O debate em torno dos modelos organizacionais dos jardins-de-infância e a eventual antecipação das aprendizagens escolares tem ganho progressivamente visibilidade e relevância social. Neste estudo analisou-se o desempenho (ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade), em diversas tarefas de leitura, de alunos que frequentaram três jardins-de-infância com modelos educativos diferenciados de abordagem à leitura e à escrita. No estudo participaram 70 crianças que iniciaram o 1.º ano de escolaridade no ano lectivo 2009/10 e que na educação pré-escolar frequentaram três instituições com abordagens específicas e diferenciadas relativamente à leitura e à escrita. Foi efectuado um estudo com quatro medidas repetidas no tempo e foram realizadas análises de regressão linear múltipla, no sentido de perceber a influência das experiências do jardim-de-infância na aprendizagem formal da leitura.

Os resultados sugerem que a abordagem específica à leitura e à escrita que ocorre na educação pré-escolar influencia o desempenho na descodificação e fluência leitora nos dois primeiros anos de escolaridade. Contudo essa influência parece esbater-se com o tempo. Por outro lado verificou-se – o que é particularmente relevante – que sujeitos que receberam instrução directa da leitura em idade pré-escolar obtêm resultados significativamente superiores em tarefas fonológicas do que sujeitos que receberam treino fonológico prolongado.

**KINDERGARTEN READING EXPERIENCES AND READING
PERFORMANCE IN THE FIRST TWO ELEMENTARY SCHOOL YEARS**

Abstract

The debate regarding the organizational models of kindergartens and the eventual anticipation of academic subjects (e. g. reading), has received increasing attention and social visibility. This study analyses the performance in several reading tasks, (in 1st and 2nd grades) of students who attended three different kindergartens - each with a different educational model regarding reading and writing. Participants are 70 children that attended first grade in 2009/10. These children came from three kindergartens with unique approaches to reading and writing. A four repeated measures study was conducted and a multiple linear regression analysis was performed to study the influence of kindergarten experiences in reading measures.

Results suggest that the approach towards reading and writing during kindergarten does in fact influence children's performance in both decoding and reading fluency in the first two years of elementary school. This influence, however, seems to fade over time. Most importantly results show that children who received formal reading teaching in kindergarten, perform significantly better in phonological tasks than children who received direct and extended phonological training.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes.....	63
Tabela 2. Habilitações literárias dos pais	63
Tabela 3. Habilitações literárias das mães	64
Tabela 4. Desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação em função do jardim-de-infância frequentado e as habilidades literárias dos pais	72
Tabela 5. Análise dos preditores individuais na Prova de Reconhecimento de Palavras..	73
Tabela 6. Estatísticas descritivas relativas ao desempenho dos alunos nas diferentes provas em função do jardim-de-infância	74
Tabela 7. Análise de variância relativa ao desempenho dos alunos ao longo do tempo	76
Tabela 8. Desempenho dos alunos no último momento de avaliação	79
Tabela 9. Impacto do grupo de proveniência da educação pré-escolar no desempenho na leitura no final do 2.º ano de escolaridade	81
Tabela 10. Correlação entre as variáveis preditoras e critério	81
Tabela 11. Impacto do grupo de proveniência da educação pré-escolar no desempenho na leitura no final do 2.º ano de escolaridade	82
Tabela 12. Sistematização das observações efectuadas na sala de aula	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo conceptual de fluência leitora (Adaptado de Hudson <i>et. al.</i> , 2009, p.9)	52
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução do desempenho dos alunos na classificação da sílaba inicial em função do JI	76
Gráfico 2. Média do desempenho dos alunos na classificação da sílaba inicial nos quatro momentos de avaliação	76
Gráfico 3. Evolução do desempenho dos alunos na classificação do fonema inicial em função do JI	77
Gráfico 4. Média do desempenho dos alunos na classificação do fonema inicial nos quatro momentos de avaliação	77
Gráfico 5. Evolução do desempenho dos alunos na supressão da sílaba inicial em função do JI	77
Gráfico 6. Média do desempenho dos alunos na supressão da sílaba inicial nos quatro momentos de avaliação	77
Gráfico 7. Evolução do desempenho dos alunos na supressão do fonema inicial em função do JI	77
Gráfico 8. Média do desempenho dos alunos na supressão do fonema inicial nos quatro momentos de avaliação	77
Gráfico 9. Evolução do desempenho dos alunos no reconhecimento de letras em função do JI	78

Gráfico 10. Média do desempenho dos alunos no reconhecimento de letras nos quatro momentos de avaliação	78
Gráfico 11. Evolução do desempenho dos alunos no reconhecimento de palavras em função do JI	78
Gráfico 12. Média do desempenho dos alunos no reconhecimento de palavras nos quatro momentos de avaliação	78
Gráfico 13. Evolução do desempenho dos alunos na velocidade de leitura em função do JI	78
Gráfico 14. Média do desempenho dos alunos na velocidade de leitura nos quatro momentos de avaliação	78
Gráfico 15. Distribuição dos resultados dos alunos na PRP e na velocidade de leitura	83

ÍNDICE

Introdução	13
Experiências literácitas na educação pré-escolar e a aprendizagem inicial da leitura	19
I. Experiências literácitas na educação pré-escolar	20
Diferentes modos de conceptualizar a aprendizagem da leitura e da escrita antes da alfabetização	24
Linguagem oral e aprendizagem da leitura e da escrita	28
Linguagem escrita e aprendizagem da leitura e da escrita.....	33
Relação entre as competências de literacia emergente e o sucesso na aprendizagem da leitura	35
II. Aprendizagem inicial da leitura: Tipos de ensino e competências a aprender.....	40
Da decodificação à fluência leitora	46
III. Considerações finais	55
Estudo empírico: Experiências literácitas na educação pré-escolar e desempenho na leitura no 1.º ciclo	61
Método	62
Participantes	62

Medidas	64
Procedimentos	67
Resultados	70
Discussão dos resultados	85
Conclusão	95
Referências bibliográficas	101
Anexo 1	115
Anexo 2	118
Anexo 3	120

INTRODUÇÃO

“A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito”

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.27)

Todas as crianças se confrontam com a necessidade de aprender a ler e a escrever. Esta tarefa é complexa uma vez que é influenciada por múltiplos factores de ordem individual e contextual. Actualmente estas ferramentas são imprescindíveis para a formação de cidadãos activos e adaptados à sociedade de informação em que vivemos (Lopes, 2005; Viana, 2005).

A leitura é um processo que permite extrair uma representação fonológica a partir do material impresso e re(construir) o significado da mensagem que foi codificada em sinais gráficos (Castro & Gomes, 2000; Sim-Sim, 1998). Ler é, no entanto, compreender. Deste modo é fundamental adquirir a descodificação leitora e a fluência na leitura para que a compreensão possa ser adquirida (Castro & Gomes, 2000).

A aprendizagem da leitura pode iniciar-se antes do ensino das regras de correspondência grafo-fonémicas através das experiências proporcionadas às crianças em torno da escrita. Alguns autores (e.g. Justice & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998), denominam o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que as crianças desenvolvem neste domínio, antes da alfabetização, de literacia emergente. O estudo da literacia emergente é, segundo Haney e Hill (2004), um fenómeno recente, que tem vindo a valorizar o papel de factores que até à década de 80 não foram considerados, nomeadamente as experiências de escrita, a consciência fonológica e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem. Esta nova perspectiva procura abranger o estudo de crianças e bebés, encarando a literacia não apenas como uma capacidade cognitiva, mas também como uma actividade socio-psico-linguística. Nesta perspectiva valoriza-se a dimensão social inerente à literacia emergente, nomeadamente o contributo dos contextos familiares e da comunidade (Teale & Sulzby, 1989).

Esta perspectiva encara também as crianças como construtoras activas no conhecimento da linguagem escrita (Mata, 2006). Através das experiências proporcionadas no quotidiano, as crianças criam e testam hipóteses sobre a linguagem escrita, desde a sua funcionalidade, às convenções utilizadas e à correspondência com a linguagem oral. Estes conhecimentos e estratégias evoluem ao longo do tempo, demonstrando que a aprendizagem da leitura consiste num processo continuado, em que as crianças começam muito cedo a adquirir a apreensão e domínio do sistema convencional da escrita (Mata, 2006; Teale & Sulzby, 1989). Desta forma, as crianças constroem estes conhecimentos através de explorações individuais da linguagem escrita, de interacções com pais e outros adultos significativos e de observações dos outros em actividades literárias (Teale & Sulzby, 1989).

As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente, as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas actividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e à escrita. Um dos contextos significativos de promoção de competências pré-leitoras é o jardim-de-infância (Fernandes, 2005; Lopes, 2004, 2005).

A investigação tem evidenciado que a qualidade das acções desenvolvidas na educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento quer da linguagem quer da literacia, em particular no que concerne ao ambiente linguístico existente (Casper, 2007). O contexto da educação pré-escolar pode portanto proporcionar um ambiente rico em experiências de promoção de competências de literacia emergente, facilitando a implementação de programas que promovam o desenvolvimento de competências de sensibilidade fonológica, conhecimento sobre o impresso e competências emergentes de escrita (Clancy-Menchetti, 2006; Fernandes, 2005; Teale & Sulzby, 1989).

As experiências de contacto com a linguagem escrita antes da aprendizagem formal podem ser distintas, consoante o tipo de instituição que as crianças frequentam na educação pré-escolar, inserindo-se num continuum que varia entre o ensino formal e a ausência de estimulação neste domínio. Neste sentido, o modo como as crianças iniciam o 1.º ano de escolaridade é condicionado pelas oportunidades que lhes foram oferecidas na educação pré-escolar, na área da leitura e da escrita (Dionísio & Pereira, 2006; Foster & Miller, 2007; Martins & Niza, 1998).

Essas experiências podem influenciar a aquisição da descodificação leitora durante o 1.º e 2.º anos de escolaridade, altura em que os alunos devem aprender a identificar as palavras escritas e estabelecer uma relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons correspondentes a essas mesmas letras na respectiva língua (Sim-Sim, 2009). A aprendizagem da descodificação, por seu turno, tem um papel determinante no sucesso pessoal de cada um enquanto leitor, condicionando posteriormente a fluência leitora e a compreensão (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2009).

Reconhecendo a importância das experiências prévias relacionadas com a leitura e a escrita no desempenho dos alunos no 1.º ciclo, esta dissertação inclui no primeiro capítulo uma revisão da literatura sobre diferentes abordagens à leitura e à escrita durante a educação pré-escolar e as suas implicações pedagógicas. Posteriormente é efectuada uma análise da relação entre os modelos educativos dos educadores de infância relacionados com a leitura e a escrita e o sucesso na sua aprendizagem formal, sendo descritas as variáveis que condicionam o desempenho dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Neste capítulo são ainda abordados os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita e são descritos os processos envolvidos na aprendizagem da leitura, designadamente na descodificação e na fluência leitora.

No segundo capítulo é descrito o estudo empírico que tem como principal objectivo comparar o desempenho na leitura de três grupos provenientes de instituições de educação pré-escolar com modelos educativos distintos relativamente à leitura e à escrita. Especificamente compara-se o desempenho na leitura dos três grupos no 2.º ano de escolaridade em função do jardim-de-infância frequentado, bem como se compara o desempenho destes grupos ao nível da velocidade leitora no 2.º ano de escolaridade em função das competências de leitura no início do 1.º ano.

Neste estudo participam 70 crianças que iniciaram em 2009/10 o 1.º ano de escolaridade e que na educação pré-escolar frequentaram três instituições com modelos educativos distintos relativamente à leitura e à escrita: ensino formal, promoção da literacia emergente e ausência de abordagem à leitura e à escrita. São descritas as quatro medidas repetidas no tempo e as análises de regressão linear múltipla realizadas. É apresentado o método, com a especificação dos participantes, medidas e procedimentos, bem como os resultados e a respectiva discussão.

Na conclusão da dissertação são analisadas as limitações do estudo assim como as implicações para a prática. É realizada uma reflexão sobre os contributos teóricos e são sugeridas novas questões para investigações posteriores.

**EXPERIÊNCIAS LITERÁCIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A
APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA**

I. Experiências literácitas na educação pré-escolar

A investigação tem vindo a demonstrar que o modo como a promoção da leitura e da escrita é encarado antes do 1.º ciclo condiciona as práticas que ocorrem nas salas de educação pré-escolar, bem como o desenvolvimento literácito das crianças (Coyne, McCoach & Kapp, 2007; Cruz, 2011; Fernandes, 2005; Viana, 2005).

Até à década de 80, era apontada na literatura a existência de um conjunto de pré-requisitos e de competências necessárias à aprendizagem da leitura, sendo esta abordagem denominada “prontidão para a leitura” (*reading readiness*) (Viana & Teixeira, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998; Sulzby & Teale, 1991). A esta abordagem estava associada a noção de maturação, uma vez que se considerava que só quando a criança estivesse mentalmente preparada poderia usufruir de instrução. A verificação desta maturação era efectuada através de testes de diagnóstico e medidas educativas específicas, concebidas com a intenção de intervir sobre os factores do meio, e desenvolvendo as áreas da memória, da discriminação visual e auditiva, da sensibilidade aos sons e aos nomes das letras, do reconhecimento global de palavras e da coordenação motora (Viana, 2002). Esta visão maturacionista defendia que a aprendizagem da leitura e da escrita devia ocorrer num momento específico, ficando a criança preparada para tal, aquando da maturação física e neurológica (Viana & Teixeira, 2002). As implicações da perspectiva da prontidão para a leitura nas práticas dos educadores de infância traduzem-se na atribuição de uma reduzida utilidade às tarefas direccionadas para a sensibilização das características fonológicas e para tarefas de leitura e escrita. As actividades literácitas são desvalorizadas por grande parte dos educadores de infância que adoptam estes pressupostos, enfatizando a preparação das crianças no sentido da integração social na escola do que as competências académicas (Dionísio & Pereira, 2006; Fernandes,

2005). Assiste-se portanto à ausência de estimulação das crianças ao nível da linguagem escrita.

Este paradigma foi posto em causa na década de 80 sobretudo através da perspectiva teórica denominada literacia emergente, que se refere ao conjunto de competências, conhecimentos e atitudes em relação à linguagem escrita, que se desenvolvem anteriormente à aprendizagem formal da leitura e da escrita (Justice & Kaderavek, 2002; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). O início das aprendizagens literácitas das crianças, segundo este paradigma, é complexo do ponto de vista sociológico, psicológico e linguístico (Notari, O'Connor & Vadasy, 2001).

A perspectiva da literacia emergente baseia-se na importância do desenvolvimento linguístico e fonológico, nomeadamente no reconhecimento dos sons da fala e na sua correspondência com a linguagem escrita. As tarefas perceptivo-motoras estão incluídas nas rotinas do jardim-de-infância, embora se considere que a aquisição da leitura está mais dependente de processos psicolinguísticos do que de processos perceptivo-motores (Haney & Hill, 2004; Teale & Sulzby, 1989), podendo a competência literácita ser compreendida num *continuum* entre processos cognitivo-linguísticos e desenvolvimento da linguagem (Fernandes, 2005). Ainda nesta perspectiva, as crianças são encaradas como construtoras activas no conhecimento da linguagem escrita sendo valorizada a “pré-história” da aprendizagem antes do ingresso na escolaridade formal, ou seja, é sugerido que as crianças começam desde muito cedo a apreender e dominar o sistema convencional da escrita, mesmo antes de ingressarem no ensino formal (Vygotsky, 1965). A literacia emergente engloba assim os primeiros passos dados pelas crianças na aquisição da escrita e da leitura e a fase inicial da

apropriação da linguagem escrita (Korat, 2005; Mata, 2004; Teale & Sulzby, 1989; Viana, 2005).

As experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades de contacto com a linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas actividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente e as atitudes face à leitura e à escrita (Fernandes, 2005; Lopes, 2004, 2005; Martins, 2007; Martins & Silva, 2006). O jardim-de-infância é, por isso, considerado um dos contextos significativos de promoção de competências pré-leitoras. A investigação tem evidenciado uma ligação directa entre as acções desenvolvidas no jardim-de-infância e o posterior desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da leitura e da escrita (Cadime et al., 2009; Fernandes, 2005).

Os resultados da investigação têm evidenciado que a perspectiva da literacia emergente integra um conjunto de conhecimentos e competências muito variado, pelo que o conceito de literacia emergente é considerado multifacetado (Ortiz, 2004).

De acordo com Whitehurst e Lonigan (1998) o conceito de literacia emergente inclui competências de literacia, de linguagem e competências metalinguísticas. Estes autores classificam os comportamentos de literacia emergente em duas dimensões que se situam num contínuo: exterior-interior; interior-exterior. Os comportamentos incluídos na dimensão exterior-interior englobam os conhecimentos da criança sobre factores contextuais em que a leitura e a escrita ocorrem. Estes elementos são exteriores ao texto propriamente dito mas proporcionam informação sobre as palavras impressas e suportam a compreensão do texto. Entre estes elementos incluem-se por exemplo o vocabulário, o conhecimento conceptual e o conhecimento de esquemas narrativos. Por outro lado o domínio interior-exterior inclui os conhecimentos da criança sobre as regras de correspondência entre um sistema de escrita e os seus sons, ou seja, fontes de

informação intrínsecas às palavras que permitem descodificar os sinais gráficos em cadeias sonoras. Incluem-se nesta dimensão os conhecimentos sobre o nome das letras e dos sons, a capacidade de soletração, a consciência sintáctica e fonológica, entre outras. De um modo geral os autores articulam aspectos da linguagem, da literacia e das competências metalinguísticas nas duas dimensões criadas para classificar os diversos aspectos da literacia emergente.

Sénéchal e colaboradoras (2001) apresentam uma conceptualização distinta do constructo de literacia emergente, separando-o claramente da linguagem oral e das competências metalinguísticas. Estes autores sugerem que a literacia emergente é composta por duas dimensões: o conhecimento conceptual e o conhecimento processual sobre a leitura e a escrita. O conhecimento conceptual é descrito como incluindo os conhecimentos da criança sobre as funções da escrita e a sua percepção sobre si enquanto leitora. Em contrapartida, o conhecimento processual é descrito como englobando os conhecimentos da criança sobre os mecanismos da leitura e da escrita, como por exemplo o conhecimento sobre o nome e o som das letras.

De acordo com este modelo, a linguagem oral compreende os conhecimentos e comportamentos no domínio linguístico como o vocabulário, a compreensão e o conhecimento narrativo, enquanto as competências metalinguísticas englobam principalmente a consciência fonológica.

As autoras (Sénéchal et al., 2001) sugerem que as duas componentes da literacia emergente desempenham papéis diferenciados na aquisição da leitura e apresentam diferentes relações com a linguagem oral e as competências metalinguísticas. O conhecimento conceptual parece desempenhar um papel na aquisição do conhecimento processual sobre a leitura e estar relacionado com a linguagem oral. Por seu turno o conhecimento processual parece influenciar a aquisição das convenções sobre a leitura

bem como o desenvolvimento da consciência fonológica. Paralelamente os autores consideram que o vocabulário desempenha um papel importante quando as crianças lêem de forma fluente, enquanto a consciência fonológica se encontra associada à aquisição da leitura e à fluência leitora.

De um modo geral, as conceptualizações apresentadas por Whitehurst e Lonigan (1998) e Sénéchal e colaboradoras (2001) parecem evidenciar a importância dos comportamentos emergentes relacionados com a linguagem escrita. Contudo, a inclusão da linguagem oral na perspectiva da literacia emergente não é consensual. Ainda assim os autores parecem concordar que a linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento da literacia emergente, na medida em que a escrita representa a linguagem oral. Aliás, Sénéchal e colaboradores (2001) referem que a linguagem oral e a escrita interagem e promovem-se mutuamente.

Diferentes modos de conceptualizar a aprendizagem da leitura e da escrita antes da alfabetização

Da revisão da literatura tem resultado a pergunta acerca de “quando se deve começar” a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-se que esta deve acontecer desde cedo, não sendo possível fixar um momento específico (Cruz, 2011). Procura-se deste modo promover os conhecimentos e competências no domínio da linguagem oral e escrita para que o início formal destas aprendizagens tenha maior probabilidade de correr sem problemas. A intencionalidade por parte do adulto parece ser fundamental para que sejam proporcionadas às crianças experiências enriquecedoras de contacto com a leitura e a escrita, designadamente no jardim-de-infância (Fernandes, 2005; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001). Em Portugal, a educação pré-

escolar passou a ser uma responsabilidade do Estado em 1997, com o objectivo de garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei nº 147/97), de modo a que cada um pudesse usufruir de um desenvolvimento pessoal e social equilibrado. Oficialmente a educação pré-escolar, foi definida como o contexto onde se desenvolvem atitudes e se efectua a aprendizagem da linguagem, das expressões artísticas e de conhecimentos gerais acerca do mundo (Dionísio & Pereira, 2006).

Do ponto de vista curricular e programático a abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar tem sido operacionalizada sob a forma de competências. Estas competências são distintas consoante as perspectivas adoptadas. Embora existam orientações curriculares e, recentemente, metas de aprendizagem que definem como relevante a abordagem à linguagem oral e à linguagem escrita no jardim-de-infância, verifica-se que a formação dos educadores e os regulamentos das instituições condicionam as práticas pedagógicas (Ministério da Educação, 1997; 2010; Fernandes, 2005; Sim-Sim, 2001). A abordagem à leitura e à escrita parece desenvolver-se num *continuum* que varia entre a ausência de estimulação neste domínio e o ensino formal. A promoção da literacia emergente pode ser considerada uma perspectiva intermédia em que é privilegiada a linguagem oral e a linguagem escrita.

A análise da literatura sugere que as práticas dos educadores que seguem os modelos da prontidão para a leitura, não reflectem intencionalidade na intervenção neste domínio. Deste modo a abordagem à leitura e à escrita não ocorre de modo deliberado, não sendo igualmente criadas oportunidades para as crianças contactarem com a linguagem escrita antes do 1.º ciclo (Viana & Teixeira, 2002).

Em contrapartida, há estudos que mostram que há educadores de infância que focalizam a sua acção no ensino formal, através da instrução directa destas competências. Os Jardins-Escola João de Deus constituem um exemplo paradigmático

de tais práticas. Nestas instituições os educadores utilizam a Cartilha Maternal e as crianças vão aprendendo regras, evoluindo e construindo conhecimento sobre a leitura e a escrita desde a educação pré-escolar. Este processo tem início com a visualização das letras por parte da criança, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a sua pronúncia enquanto entidades globais com significado próprio. O ritmo de leitura de cada criança é diariamente registado num gráfico pelo educador, de modo a adequar o trabalho a realizar ao ritmo e às capacidades de cada uma. Este modelo pressupõe que a explicitação das regras permite o desenvolvimento nas crianças de mecanismos de auto-correcção. De acordo com este modelo, não devem ser usadas frases soltas. Deste modo, o leitor usa a palavra dentro do seu mundo e dos seus interesses, fazendo integrar a palavra lida numa frase facilitando a compreensão da linguagem. É efectuado, à luz deste modelo, um acesso directo à leitura corrente sem rectificações intermediárias e sem sobrecarregar a memória com um número excessivo de associações básicas. O uso da memória e do raciocínio facilitam a aprendizagem da leitura, que se torna num exercício mental de grande valor e, de uma forma lúdica, o aluno acede ao código linguístico (Ruivo, 2006).

Finalmente, na perspectiva da literacia emergente, que é adoptada nas Orientações Curriculares, assume-se que a introdução à linguagem escrita na educação pré-escolar não pode ser formal nem “clássica” (Ministério da Educação, 1997). As crianças são por isso envolvidas em actividades informais de literacia, de modo a facilitar a emergência de competências de linguagem escrita e de concepções acerca das suas funções (Dionísio & Pereira, 2006). É com a construção de sentidos e de razões para aprender a ler e a escrever que as crianças constroem o seu projecto pessoal de leitor/escritor, ou seja, o modo como vão atribuir sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-se

a descoberta das funcionalidades da linguagem escrita essencial para o processo de alfabetização (Carter, Chard, & Pool, 2009; Coyne et al., 2007).

Estes pressupostos foram integrados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997, e estão igualmente patentes nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, publicadas no final de 2010, como foi referido anteriormente. Neste último documento está contemplado um conjunto de competências específicas que as crianças devem atingir, não tendo contudo um carácter obrigatório, pelo que estas orientações poderão ou não condicionar as práticas no jardim-de-infância.

No site do Ministério da Educação relativo às metas de aprendizagem (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>), constata-se que, no que diz respeito à Linguagem Oral e à Abordagem à Escrita, é esperado que no final da educação pré-escolar, de acordo com estas metas e a perspectiva da literacia emergente, as crianças dominem um conjunto de conhecimentos linguísticos, nomeadamente a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura.

No que concerne ao Reconhecimento e Escrita de Palavras, a criança deverá reconhecer, no final da educação pré-escolar algumas palavras escritas do seu quotidiano, saber onde começa e onde acaba uma palavra, escrever o seu nome e produzir escrita silábica.

Na área que diz respeito ao Conhecimento das Convenções Gráficas, a criança no final da educação pré-escolar deverá ser capaz de pegar correctamente num livro, saber que a escrita e os desenhos transmitem informação, saber que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético), distinguir letras de números, e identificar e produzir algumas letras maiúsculas e minúsculas.

No domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal, no final da educação pré-escolar a criança deverá ser capaz de fazer perguntas e responder a questões orais sobre as histórias, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente, narrar histórias com sequência apropriada, recontar narrativas ouvidas, descrever pessoas, objectos e acções, partilhar informação oralmente através de frases coerentes, e recitar poemas, rimas e canções (Ministério da Educação, 2010).

Linguagem oral e aprendizagem da leitura e da escrita

A linguagem oral tem sido definida como o conjunto de comportamentos e conhecimentos no domínio linguístico, tais como o vocabulário e a compreensão (Sénéchal et al., 2001). A literatura sugere que existem dimensões da linguagem oral que contribuem particularmente para a aquisição da linguagem escrita. As dimensões mais referidas são o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintáctico, a memória auditiva para material verbal e a capacidade de as crianças reflectirem sobre a língua (Viana, 2002), designadamente a consciência fonológica (Silva, 2003).

Estudos recentes demonstram que o conhecimento prévio de uma palavra permite que, ao ler, a criança encontre rapidamente a forma fonológica dessa palavra. Por outro lado, o não conhecimento prévio da palavra dificulta a extracção de significado (Viana, 2005). O vocabulário tem sido igualmente considerado na literatura como determinante no desenvolvimento da literacia, já que facilita a aprendizagem e permite colmatar algumas limitações em crianças, em particular das provenientes de meios desfavorecidos (Coyne et al., 2007; Hargrave & Sénéchal, 2000), já que existem diferenças significativas no número de palavras que as crianças conhecem quer em termos da sua

familiaridade, quer no que se refere ao conhecimento semântico específico dessas palavras (Perfetti, 2010).

Os resultados da investigação indicam que o vocabulário é especialmente importante para a descodificação leitora, uma vez que aprender a descodificar significa reconhecer o significado da palavra escrita. Deste modo, quanto mais amplo e diversificado for o conhecimento lexical da criança, mais facilmente aprenderá a descodificar (Sim-Sim, 2009). Uma vez que o vocabulário apresenta um elevado potencial de disseminação, a investigação sugere que sempre que é aprendida uma nova palavra, deve ocorrer uma interacção verbal que fortaleça o uso de outras palavras e conceitos relacionados. Para além deste aspecto, sugere-se ainda a importância de aumentar a consciência lexical das crianças, ou seja, aumentar a sua atenção para as palavras, para os significados comuns, para as diferenças e para a sua forma escrita (Perfetti, 2010).

A investigação sugere que uma das estratégias que tem vindo a ser utilizada para expandir o vocabulário é a leitura de histórias e a exploração do significado de palavras que não são utilizadas com frequência na linguagem oral (Coyne et al., 2007).

Hargrave e Sénéchal (2000) elaboraram um programa destinado a crianças em idade pré-escolar e com o objectivo de verificar se o vocabulário aumentava com a realização de leitura partilhada de histórias, através da utilização do método dialógico. Este método consiste na realização de uma actividade interactiva, que promove a participação activa da criança. Com este fim, os adultos devem efectuar perguntas e comentários ao longo da actividade. Participaram no estudo trinta e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Foi utilizado como critério de selecção das crianças o facto de apresentarem um vocabulário reduzido. Na avaliação

foi usado um *design* com um grupo experimental e um grupo de controlo com pré e pós-teste.

Os resultados obtidos indicaram que as diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo eram estatisticamente significativas. As crianças com um vocabulário reduzido tinham aprendido novas palavras através dos episódios de leitura de histórias. Esta aprendizagem teria resultado de ouvir ler a história e da utilização dos procedimentos associados à técnica dialógica que contribuíram para uma participação activa das crianças.

Relativamente ao conhecimento morfossintáctico, Forman, Anthony, Seals e Mouzaki (2002) indicam que o reconhecimento de palavras e o aumento da consciência das crianças sobre a estrutura da linguagem falada estão directamente relacionados com o desenvolvimento da linguagem oral. As crianças conseguem avaliar palavras e frases de acordo com a sua gramaticalidade/aceitabilidade, corrigindo-as ou justificando a sua correcção, quando já têm a capacidade de reflectir acerca dos aspectos sintácticos e morfológicos da linguagem oral (Silva, 1997; Sim-Sim, 1998). Para que a criança passe de um saber prático da linguagem para um saber conceptual, é necessário que se desenvolva o conhecimento lexical e sintáctico (Cadime et al., 2009; Freitas, Alves, & Costa, 2007).

A memória auditiva para material verbal tem sido outra dimensão estudada como fazendo parte da linguagem oral. Os estudos demonstram que esta competência permite à criança representar internamente informações visuais, fonológicas ou semânticas do mundo externo, essenciais na transformação do código visual no seu equivalente fonológico e semântico (Viana, 2004).

A investigação realça igualmente o contributo da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta competência tem sido definida como a

capacidade de manipular os sons da fala. Os primeiros estudos sobre as dificuldades infantis em manipular os sons da fala surgiram nos anos sessenta (Silva, 2003). Factores como o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o domínio e processamento da linguagem oral e a aprendizagem da leitura, surgem como sendo factores explicativos da origem e evolução da consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

A literatura evidencia que, à medida que a criança sente necessidade de representar mentalmente pequenos segmentos de palavras, desenvolve-se a sensibilidade e a consciência fonológica, que mais não é do que a capacidade de conscientemente mover, combinar ou suprimir os elementos sonoros das palavras orais (Lima, 2009; Silva, 2003). Quando uma mensagem é ouvida, não existe a consciência das sílabas e da cadeia de sons que a integram. Esta consciência vai sendo automaticamente processada e o significado extraído. Para isolar os vários elementos que integram a cadeia dos sons, é necessário um esforço de atenção maior que irá contrariar o automatismo de processamento, que permite extrair rapidamente o significado da palavra-alvo (Sim-Sim, 1998; Lima, 2009). Por exemplo, de acordo com Sim-Sim (1998) aos quatro anos, as crianças tendem a demonstrar já alguma sensibilidade às regras fonológicas da sua língua.

Os conhecimentos implícitos e explícitos que as crianças têm acerca da língua são referenciados na literatura como factores importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica. O conhecimento implícito tem vindo a ser definido como o *background* que as crianças já adquiriram directa ou indirectamente, através do contacto com materiais escritos e com situações de leitura, antes da entrada na escola, ou seja, é conhecimento fonológico funcional. Em contrapartida, o desenvolvimento do conhecimento explícito permite às crianças a manipulação da língua, a compreensão de que as palavras são constituídas por sílabas e ainda que a decomposição destas origina

unidades intra-silábicas e fonemas, permitindo a expressão através de comportamentos metafonológicos (Cadime et al., 2009; Freitas et al., 2007). Após segmentar, a criança deverá ser capaz de reconstruir a cadeia sonora, isto é, encadear os segmentos isolados que anteriormente havia segmentado. Estes dois processos de consciencialização fonológica, são designados na literatura por metaprocessos. Após a aquisição destes dois processos, surge a identificação de sílabas, que comparativamente à identificação de palavras, requer uma maior atenção e clara separação do significado, uma vez que, ao contrário da palavra a sílaba não apresenta qualquer significado.

Decompor as palavras em unidades silábicas é realizar segmentação silábica. Esta competência observa-se por volta dos quatro anos de idade, sendo que as crianças são capazes de segmentar silabicamente palavras dissilábicas e com maiores dificuldades palavras mono e polissilábicas. Depois de segmentar, a criança terá de reconstruir a cadeia fónica encadendo as sílabas que lhe são dadas isoladamente, processo este que tem vindo a ser designado por reconstrução silábica (Sim-Sim, 1998).

No processo de desenvolvimento da consciência fonológica, a manipulação silábica é um processo mais complexo, que exige um controlo consciente das sílabas, que vai da classificação com base na sílaba inicial e final, à supressão voluntária de sílabas em palavras. O processo mais moroso e tardio descrito na literatura é o da segmentação fonémica, porque implica um elevado nível de mecanização que é necessário para o processamento automático da linguagem oral, pois a criança tem de isolar os vários componentes da sílaba (Silva, 2003; Sim-Sim, 1998).

Linguagem escrita e aprendizagem da leitura e da escrita

A linguagem escrita tem vindo a ser referida como um dos domínios implicados no desenvolvimento da literacia, ainda que existam perspectivas contraditórias relativamente à sua definição. Sénéchal e colaboradoras (2001) definem a linguagem escrita como o conjunto de comportamentos que envolvem interações com o material escrito ou conhecimentos específicos relacionados com o material impresso (por exemplo, o conhecimento dos nomes ou dos sons do alfabeto). Contudo, segundo Bloomfield (1933), a escrita não pode ser considerada linguagem uma vez que constitui apenas uma forma de reproduzir a linguagem através de símbolos visíveis.

Os estudos demonstram que todas as crianças antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita participam em actividades em que a linguagem escrita está presente, e que o seu interesse varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades que são desenvolvidas neste domínio (Fernandes, 2005; Martins, 2007; Martins & Niza, 1998; Martins & Silva, 2006). Ao serem criadas estas oportunidades de contacto com a leitura e escrita, está também a ser dada às crianças a hipótese de se confrontarem com diferentes conteúdos de escrita. Sendo através do material escrito existente no meio ambiente que as crianças constroem o modelo de palavra escrita, quando não são criadas as oportunidades anteriormente mencionadas a linguagem escrita não faz sentido para a criança, incorporando o seu universo afectivo e cognitivo (Fernandes, 2005; Martins & Niza, 1998).

Os resultados da investigação têm evidenciado que o sistema alfabético apresenta muitas características que têm que ser compreendidas pelas crianças, para aprenderem a ler. Entre essas características, os estudos têm apontado para o facto de diferentes marcas gráficas corresponderem à mesma letra e sinais gráficos similares do ponto de

vista perceptivo poderem representar diferentes letras (Martins, 2007). Neste sentido, o reconhecimento de letras e a familiaridade com as mesmas são condições necessárias para a posterior aprendizagem da leitura (Lopes, 2010). Ferreiro e Teberosky (1984) sugerem que, para entender uma mensagem escrita, é ainda necessário integrar e aprender alguns índices contextuais como os parágrafos, os sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas.

A investigação realça que antes de entrarem para a escola as crianças constroem hipóteses acerca da linguagem em geral e das suas representações. Pode aceder-se a tais hipóteses quando se pede às crianças para escreverem palavras ou frases como souberem e interagindo com elas acerca do que foi escrito. Este conhecimento conceptual anterior à aprendizagem da leitura e da escrita é considerado importante para estas aprendizagens posteriores, uma vez que o que cada criança pensa acerca da linguagem escrita vai estar em interacção com o que lhe vai ser ensinado (Ferreiro & Teberosky, 1984; Martins, & Niza, 1998).

De acordo com vários autores (Ferreiro & Teberosky, 1984; Martins, 2000, 2007; Martins, & Niza, 1998), o percurso efectuado desde a garatuja até à representação da linguagem oral traduz-se em diferentes níveis de conceptualização. Inicialmente os critérios linguísticos ainda não determinam a escrita; as crianças diferenciam apenas os elementos icónicos e os elementos da escrita e adquirem gradualmente a percepção de que uma sequência de letras constitui um objecto substituto da realidade. Posteriormente os critérios linguísticos orientam a escrita, sendo a sílaba a unidade oral representada. Finalmente as crianças conseguem estabelecer a correspondência entre as letras e os segmentos silábicos das palavras, sendo a escolha das letras intencional. A compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita é o produto final deste percurso.

Relação entre as competências de literacia emergente e o sucesso na aprendizagem da leitura

As áreas apontadas na literatura como sendo de maior relevância no 1.º e 2.º ano de escolaridade para o desenvolvimento inicial da leitura são o conhecimento lexical (vocabulário), o conhecimento fonológico (que se desenvolve a partir da leitura não precisando de instrução directa), os conhecimentos acerca da escrita, conhecimentos das regras de correspondência grafema-fonema e a fluência leitora (Lopes, 2010).

A existência de relações recíprocas, directas e indirectas, entre o conhecimento lexical e a compreensão leitora tem sido confirmada pela investigação (Kendeou, Broek, White & Lynch, 2009; Nagy, 2003; Stanovich, 1986), sendo ainda sugerido que o vocabulário influencia a leitura pela via fonológica, reconhecimento de palavras e consciência morfológica de palavras (Nagy, 2003; Perfetti, 2010). Perfetti sugere que o vocabulário afecta o reconhecimento de palavras na medida em que a descodificação de uma palavra cujo significado é conhecido fortalece a relação entre a forma ortográfica da palavra e o seu significado. Este processo permite estabelecer uma representação específica para cada palavra que é particularmente importante para as palavras irregulares. Por outro lado, também a descodificação leitora promove o vocabulário ao estabelecer ligações entre as palavras e os contextos em que estas emergem.

Os estudos indicam ainda que a consciência fonológica, mais do que o QI, é encarada desde os anos 80 como forte preditora do sucesso na aprendizagem da leitura (Yopp & Stapleton, 2008). Vários autores admitem que existe uma continuidade entre as habilidades fonológicas e a aquisição da leitura (Martins & Silva, 2006; Martins & Farinha, 2006). Existem, por outro lado, investigações que apontam para o facto de a introdução formal do sistema alfabético ser primordial no desenvolvimento da

consciência fonológica, verificando-se que há estudos que sugerem que a consciência fonológica se desenvolve fundamentalmente a partir da aprendizagem da leitura (Cadime et al., 2009).

A revisão da literatura permite constatar que é possível conciliar as duas posições anteriores considerando-se que a consciência fonológica é em simultâneo uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura (Silva, 2003). Assim, se, por um lado, a consciência fonológica permite efectuar predições fiáveis acerca do sucesso na aprendizagem da leitura, também esta aprendizagem potencia a manipulação dos sons da fala. A ideia subjacente a esta perspectiva de reciprocidade, consiste na noção de que são necessárias capacidades de reflexão acerca do oral para as crianças alcançarem sucesso na aprendizagem da leitura, e que esta aprendizagem, por seu turno, permite o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas (Martins & Silva, 2006; Martins & Farinha, 2006; Silva, 2003).

Vários estudos efectuados ao longo do 1.º e 2.º anos de escolaridade evidenciam que antes da aquisição da leitura, há uma progressão nas tarefas de consciência fonológica, e que a aprendizagem formal (quando a criança já consegue ler um certo número de palavras), promove o sucesso em tarefas de reconstrução e segmentação fonémica (Perfetti, Beck, Bell & Hugues, 1987; Silva, 2003; Wagner, Torgensen & Roshotte, 1994).

O desenvolvimento da consciência fonológica por si só é considerado na literatura como sendo uma condição insuficiente para a aprendizagem da leitura, pelo que os programas de treino fonológico mais eficazes estão associados a instruções e aplicação de estratégias de consciência fonológica em tarefas de leitura e escrita (Silva, 2003).

Kendeou e colaboradores (2009) procuraram verificar em que medida as competências de linguagem oral e de descodificação avaliadas na educação pré-escolar

prediziam o desempenho na compreensão leitora no 1.º ciclo. Os autores concluíram que o sucesso na compreensão leitora depende das competências de descodificação, designadamente da consciência fonológica e da identificação de letras e palavras, mas também era influenciado por competências de linguagem oral como o vocabulário e a compreensão oral. Aliás, este estudo demonstrou que as competências de linguagem oral explicavam uma maior variância dos resultados na compreensão leitora do que as competências de descodificação.

Os estudos mostram ainda que as representações mentais das crianças em idade pré-escolar sobre a linguagem escrita e a quantidade e qualidade do conhecimento informal neste domínio influenciam igualmente o sucesso na aprendizagem formal, verificando-se que os resultados no final do 1.º ano a língua portuguesa estão relacionados com os conhecimentos que as crianças possuem acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita, antes da entrada para a escola (Dionísio & Pereira, 2006; Martins & Niza, 1998).

No sentido de analisar a influência da abordagem à leitura e escrita realizada na educação pré-escolar no desempenho no 1.º ciclo, Vellutino e Scanlon (1987) acompanharam um grupo de crianças desde o jardim-de-infância até ao final do 1.º ano de escolaridade. Quando as crianças se encontravam no 1.º ano de escolaridade foram agrupadas em 3 grupos de acordo com o desempenho na leitura (pobres, médios e bons leitores). Os resultados sugerem que os bons leitores provêm de salas de educação pré-escolar em que dedicavam mais tempo a actividades de consciência fonológica, escrita e soletração. Os outros dois grupos não diferiam em termos destas características. O grupo do 1.º ano com um desempenho médio na leitura não diferia do grupo dos bons leitores nas medidas cognitivas. Os autores verificaram ainda que são determinantes para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade as

competências cognitivas dos alunos, mas também o tipo de instrução recebida na educação pré-escolar. No entanto, constatou-se que as variáveis instrucionais distinguem mais frequentemente os bons leitores, dos outros leitores, enquanto as variáveis cognitivas distinguem os maus leitores dos restantes.

Neste estudo foi ainda verificado que as crianças que entram para o jardim-de-infância em risco de apresentarem dificuldades na leitura e se tornam bons leitores no final do 1.º ano provêm de salas de educação pré-escolar que dedicam mais tempo à análise de aspectos estruturais da linguagem (decifração e sons) e à análise da linguagem escrita, desenvolvendo mais as competências linguísticas.

Foster e Miller (2007) acrescentam que as crianças que entram na escola com elevadas competências ao nível da literacia e que foram confrontadas com oportunidades que facilitaram o desenvolvimento dessas competências têm uma maior probabilidade de ter sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Estes autores referem ainda que o modo como os alunos ingressam no 1.º ano de escolaridade influencia o seu percurso escolar. Neste sentido, os alunos que sejam proficientes na descodificação leitora e que tenham sucesso no início do 1.º ano de escolaridade, desfrutam de mais oportunidades de desenvolvimento destas competências com sucesso, adquirindo mais conhecimentos gerais e desenvolvendo um vocabulário mais rico, potenciando as suas aprendizagens. Pelo contrário, alunos com problemas na aquisição da leitura, tendem a apresentar posteriormente dificuldades nos conhecimentos gerais e no vocabulário, condicionando as aprendizagens posteriores. Este fenómeno tem sido denominado como Efeito Mateus, partindo da premissa “os ricos ficam mais ricos/os pobres ficam mais pobres”, ou seja os bons alunos tendem a construir um percurso académico de sucesso e os alunos com dificuldades tendem a manter este padrão ao longo da escolaridade,

umentando progressivamente o fosso entre os bons e maus alunos (Scarborough & Parker, 2003; Stanovich, 1986).

O Efeito Mateus tem sido analisado a partir de estudos longitudinais. Os resultados da investigação são contraditórios relativamente à evidência do efeito, uma vez que alguns estudos evidenciam que as diferenças entre os grupos com competências de leitura distintas persistem ao longo do tempo (Scarborough, 1989), enquanto outros não encontram diferenças desde o 1.º ao 6.º ano de escolaridade (Phillips, Norris, Osmond & Maynard, 2002).

Apesar da controvérsia, o Efeito Mateus é frequentemente referido como uma consequência do facto de alunos com mais competências leitoras beneficiarem do contacto com o material escrito a que são expostos, enquanto os maus leitores, beneficiando menos deste contacto, apresentam uma menor evolução (Lukasova, Oliveira, Barbosa & Macedo, 2008). White, Graves e Slater (1990), por exemplo, verificaram que alunos que apresentam dificuldades na leitura no final do 1.º ano de escolaridade, sem uma intervenção adequada, raramente atingem níveis médios ou bons na leitura no final do 1.º ciclo. Em contrapartida, Adams (1990) sugere que um leitor que não seja fluente no 4.º ano de escolaridade provavelmente continuará a ser um leitor não fluente ao longo da vida. De acordo com vários autores (Martins & Silva, 2006; Martins & Farinha, 2006; Silva, 2003; Yopp & Stapleton, 2008) é possível identificar no final da educação pré-escolar os alunos que estão em maior risco de desenvolver dificuldades na leitura a longo prazo através da avaliação do reconhecimento de letras, da consciência fonológica e do vocabulário. Estes argumentos têm sido utilizados para justificar a urgência da intervenção quando surgem dificuldades na aquisição da leitura e a sustentar que um diagnóstico atempado poderá ser a chave para minimizar o Efeito Mateus (Lukasova, Oliveira, Barbosa & Macedo, 2008).

II. Aprendizagem inicial da leitura: Tipos de ensino e competências a aprender

A investigação tem vindo a demonstrar que as crianças adquirem conhecimentos acerca da leitura e da escrita antes de serem formalmente ensinadas, assemelhando-se este tipo de aprendizagem, a qualquer outro tipo de aprendizagem cultural (Silva, 2004). Assim, aquando da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças poderão demonstrar um leque muito variado de conhecimentos acerca da leitura e da escrita, tendo em consideração as experiências e as suas vivências anteriores (Cadime et al., 2009; Scarborough, 2001). As questões que as crianças colocam desde cedo acerca da escrita, das suas funções e das suas características e relações com a linguagem oral, parecem ser fundamentais para a eficácia da aprendizagem formal (Martins & Niza, 1998), bem como para que a inteligibilidade dos textos ocorra (Lopes, 2010).

Para além das características dos alunos e do *background* com que chegam ao 1.º ciclo, a variável instrução é igualmente fundamental quando se analisa a aprendizagem da leitura (Viana, 2006). Já em 1967, Chall evidenciou que uma instrução com carácter sistemático e precoce, focalizada nos fonemas, facilita um melhor desempenho em leitura do que uma instrução mais tardia e menos sistemática. Esta formulação parece manter a sua actualidade (Stahl, 2001).

Em Portugal parece não existir ainda consenso no que se refere ao melhor método para ensinar a leitura e a escrita, designadamente no que concerne à forma de ensinar, aos métodos e às estratégias utilizadas. A investigação neste domínio tem sofrido progressos significativos no que diz respeito à análise dos conceitos, processos e estratégias que as crianças desenvolvem até conseguirem ler (Silva, 2003), sendo sugerido que as metodologias e as estratégias têm que ser adaptadas consoante os contextos e as características do professor (Viana, 2006).

Reconhecendo que a leitura é um processo que permite extrair uma representação fonológica a partir do material impresso, isto é, re(construir) o significado da mensagem que foi codificada em sinais gráficos (Castro & Gomes, 2000; Sim-Sim, 1998), exigindo processos específicos, que vão desde o reconhecimento à conversão dos sinais gráficos em representações mentais, e que irão permitir a compreensão (Castro & Gomes, 2000; Spear-Swerling & Sternberg, 1996), têm vindo a ser descritos na literatura vários modelos que procuram explicar o modo como se processa a aquisição da leitura.

Segundo os modelos ascendentes, a leitura é a capacidade de transformar mensagens escritas em mensagens orais equivalentes, através de um processo de transformação de letras em sons e de combinação dos sons de modo a reconstituir as palavras da linguagem oral (Silva, 2003). Nestes modelos considera-se que quando o leitor está perante um texto identifica primeiramente as letras, seguindo-se as sílabas, que formam palavras e finalmente frases, num percurso linear que obedece a uma hierarquia, que vai da junção das letras até à produção de um sentido final (Martins, 2000). O processo de leitura inicia-se pela análise individual das letras, que posteriormente são convertidas em sons.

O método que corresponde a estes modelos é denominado método sintético, que parte das letras para as palavras e destas para as frases, sendo privilegiada a correspondência grafema-fonema. Este método de instrução tem sido definido como uma abordagem em que o professor desenvolve um conjunto de estratégias para ajudar as crianças a aprender a descodificar palavras. Pode envolver o ensino directo de correspondências directas som-letra, a manipulação de sons por parte das crianças através de tarefas de soletração ou outras estratégias que ajudem as crianças a aprender os padrões ortográficos da linguagem escrita. Este método parece ser eficaz uma vez

que permite aos docentes utilizar material diversificado para ensinar a decodificar (Stahl, 2001; Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

São apontadas várias críticas a estes modelos, nomeadamente a sua ausência de flexibilidade, já que consideram uma única via de acesso ao significado. Levantam-se também dúvidas em relação á hipótese de cada letra e de cada palavra serem processadas sequencialmente (Stanovich, 1991). Estes modelos são também criticados por não considerarem a influência do contexto na leitura (Martins & Niza, 1998; Silva, 2003).

Em contrapartida os modelos descendentes consideram os processos mentais superiores como ponto de partida para a leitura, sendo o ponto de vista perceptivo o mais importante para se aceder ao sentido das palavras, não passando pela correspondência grafo-fonológica. Nestes modelos assume-se que o tratamento de informação é dirigido inicialmente pelos conhecimentos prévios dos sujeitos relativos ao tema e ao contexto e posteriormente, pela leitura visual de palavras que permite verificar as hipóteses do leitor sobre a ortografia das mesmas. A este tipo de modelos corresponde o método de leitura global, que privilegia o reconhecimento global de palavras, partindo das frases para as palavras e das palavras para as letras (Silva, 2003).

Têm vindo a ser apontadas várias críticas a estes modelos, nomeadamente no que diz respeito ao modo como os leitores fazem as suas predições. Morais (1997) por exemplo, sugere que uma criança não poderia atingir o significado de um texto sem aceder ao conhecimento das palavras e das letras que o compõem. São ainda referidas na literatura duas lacunas a estes modelos: i) não é especificada a importância de cada um dos factores (ortográfico, lexical, sintáctico e semântico) para a leitura, nem o modo como são testadas as antecipações do sujeito; ii) são questionadas as estratégias utilizadas para o leitor ter êxito após uma predição falhada.

Estes modelos são ainda considerados desadequados para explicar modelos de leitores experientes, uma vez que há autores que defendem que o tempo dispendido por um leitor experiente a fazer uma predição será maior do que o tempo dispendido para reconhecer palavras (Martins & Niza, 1998; Morais, 1997; Viana, 2005).

Na literatura é também dado enfoque aos modelos interactivos, que se distinguem dos anteriormente descritos fundamentalmente no modo como a informação se difunde e à direcção do fluxo de informação. Nestes modelos assume-se a existência de um funcionamento paralelo, em que o leitor utiliza em simultâneo estratégias ascendentes e descendentes (Silva, 2003; Seidenberg & McClelland, 1989).

Os modelos interactivos defendem, portanto, uma posição intermédia, postulando que são utilizadas em simultâneo estratégias ascendentes e descendentes englobando assim capacidades de ordem superior e inferior. Os modelos interactivos têm sido criticados por apenas se poderem aplicar a bons leitores, não sendo aplicáveis em momentos iniciais da aprendizagem da leitura. É também apontada a escassez de estudos efectuados de modo a ser observada a evolução das estratégias utilizadas pelos leitores (Silva, 2003; Stanovich, 1991).

Um exemplo de um modelo interactivo consiste na metodologia João de Deus, uma vez que é enfatizada a necessidade de se utilizarem estratégias *bottom-up* (ascendentes) e *top-down* (descendentes). A Cartilha Maternal foi publicada em 1878 por João de Deus e foi já descrita neste texto. Este método de leitura suscitou muita polémica, provocando uma verdadeira revolução no ensino, pela consideração da palavra enquanto unidade principal do discurso. João de Deus sugere que a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala. Para não quebrar a unidade gráfica e sonora das palavras, recorre-se à estratégia do preto/cinzento, não se tratando as sílabas separadamente das palavras das quais fazem parte, e ensinando-se o código alfabético

num contexto de leitura com significado (Ruivo, 2006). O processo de alfabetização, recorrendo à Cartilha Maternal, começa aos 5 anos (Deus, 1878), não estando descrita a abordagem à leitura e à escrita que é efectuada antes desta idade (Ruivo, 2012).

Para além do método utilizado pelo professor outras variáveis têm sido apontadas na literatura como relevantes para o sucesso escolar (Felício & Fernandes, 2005; Gorni, 2004; Oliveira & Araujo, 2005; Snow, Griffin, & Burns, 2005). Os estudos indicam que o ensino da leitura deve ser encarado como uma forma de instrução e não como uma intervenção uma vez que o objectivo não é remediar a aprendizagem inadequada de uma turma mas antes responder às diferentes exigências que a aprendizagem da leitura implica (Snow et al., 2005). Aliás, Felício e Fernandes (2005) sugerem que para esta aprendizagem contribuem não só as características do professor mas também o número de alunos existente em cada turma. A investigação neste domínio é realizada em diferentes contextos e abrange objectivos diversificados, verificando-se que poucos são os estudos que se focalizam no contexto de sala de aula. Os autores apontam ainda que são escassas as investigações em que há manipulação dos métodos de ensino dos professores e como tal são poucos os estudos que permitem relacionar a instrução, os conhecimentos dos professores e os resultados escolares dos alunos. Em contrapartida os estudos alertam para a importância de articular a investigação e a prática docente, de modo a serem utilizadas as estratégias mais eficazes para promover as competências de leitura e escrita nos alunos (Perrenoud, 1999).

A qualidade do ensino é uma dimensão que tem vindo a suscitar o interesse da investigação, verificando-se que não há consenso entre os autores relativamente aos indicadores desta qualidade, sendo referenciadas variáveis relacionadas com os professores, mas também associadas aos alunos e às condições de aprendizagem, como o número de alunos por turma (Crowe, 2007; Oliveira & Araujo, 2005; Snow et al., 2005).

Nos estudos de PISA (*Programme for International Student Assessment*), a qualidade de ensino é avaliada através da motivação dos alunos para as aprendizagens escolares e do seu desempenho académico, constatando-se que o sucesso escolar tende a ser atribuído ao clima de aprendizagem e ao modo como é realizada a gestão da sala de aula (Ministério de Educação 2001; 2004).

A qualificação dos docentes é outro dos indicadores utilizados na investigação para avaliar a qualidade do ensino (Imig & Imig, 2007; Oliveira & Araujo, 2005; Snow et al., 2005). A formação dos professores tem sido identificada como uma estratégia fundamental para melhorar a instrução da leitura e os desempenhos escolares, sendo sugerido que os professores se envolvam num ciclo recorrente de aprendizagem, avaliação e reflexão. A literatura sugere por isso que os professores utilizem as indicações das investigações para a prática, aceder sistematicamente ao que é eficaz na educação e reflectir sobre o que não tem eficácia e como pode ser melhorado, de modo a iniciar um novo ciclo com novas aprendizagens (Snow et al., 2005).

Relativamente ao ensino da leitura os estudos sugerem que os professores conheçam o desenvolvimento e os processos envolvidos na leitura (Cunningham, Zibulsky, Stanovich, & Stanovich, 2009) e ainda os processos de linguagem, nomeadamente através do domínio de um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura da linguagem, a compreensão do sistema linguístico e do modo como é utilizado, bem como sobre as capacidades metacognitivas para reflectir sobre a linguagem. Wren (s/db) sugere que a qualidade no ensino está associada a oito características dos docentes: i) apresentarem objectivos de instrução claros relacionados com a avaliação que é efectuada do desempenho dos alunos; ii) utilizarem estratégias de instrução baseada nos resultados da investigação, tendo sido demonstrada a sua eficácia; iii) não desperdiçarem tempo em actividades não relacionadas com a aprendizagem; iv)

manterem os alunos envolvidos de modo activo em actividades relacionadas com a leitura; v) proporcionarem um ambiente de aprendizagem rico em literatura, disponível para os alunos; vi) utilizarem a informação sobre os conhecimentos e competências dos alunos para planear a instrução; vii) contactarem com os alunos e com as suas famílias, definindo regras e limites e procurando envolver os pais na educação dos alunos; viii) serem encorajadores e positivos, tornando as aulas e as actividades em momentos de desafio.

Reconhecendo a importância central da qualidade do ensino, a investigação sobre o modo como os professores estudam e alocam o tempo de aulas a actividades relacionadas com a literacia tem aumentado. Cunningham e colaboradores (2009) verificaram que, mesmo quando os docentes valorizavam uma determinada perspectiva de instrução da leitura, alocavam o tempo de aula a actividades associadas a outras perspectivas. Neste estudo constatou-se ainda que as crenças dos professores sobre a instrução da leitura não se relacionavam com a formação de base dos professores, com o número de anos de experiência profissional, nem com os conhecimentos sobre a gestão da sala de aula.

Da descodificação à fluência leitora

Vários modelos procuram descrever os processos relacionados com a aquisição da leitura. Scarborough (2001), por exemplo, desenvolveu um modelo que procura descrever a natureza multifacetada da aquisição da leitura. Este autor sugere que a aquisição da leitura é um processo que começa antes da escolaridade formal, enfatizando a natureza interactiva de dois processos fundamentais para a proficiência na leitura: o reconhecimento de palavras e a compreensão das palavras que são identificadas.

A consciência fonémica é apontada como uma condição para o reconhecimento de palavras, na medida em que este processo requer a existência de correspondências entre letras e fonemas, as quais facilitam a descodificação e o acesso ao léxico mental, libertando, deste modo, recursos cognitivos para os processos de compreensão (Scarborough (2001).

Scarborough (2001) sugere que os processos de compreensão estão intimamente ligados às competências de linguagem oral, pelo que mesmo quando todas as palavras são correctamente descodificadas, o texto pode não ser bem compreendido se a criança: i) não conhece as palavras na sua forma oral; ii) não consegue estabelecer as relações sintácticas e semânticas entre as palavras; iii) não possui conhecimentos prévios ou competências inferenciais para interpretar o texto de modo apropriado.

Para além de descrever os processos envolvidos na competência leitora, o autor acrescenta que as diferenças de desempenho em leitura entre alunos em idade escolar são estáveis ao longo do tempo, mesmo quando são realizadas intervenções remediativas. Esta evidência realça a necessidade de identificar precocemente crianças em risco de apresentarem dificuldades na leitura, no sentido de prevenir ou minimizar um percurso escolar de insucesso.

O modelo de dupla via (Stanovich, 1991) tem sido também recorrentemente citado na literatura como explicativo dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Inicialmente, este modelo foi proposto para estudar os resultados obtidos em experiências realizadas com leitores hábeis adultos. Foi posteriormente reformulado, de forma a incluir resultados de estudos relacionados com perturbações de leitura observadas em doentes neurológicos (Castro & Gomes, 2000; Stanovich, 1991).

O modelo de dupla via procura explicar os processos envolvidos na leitura, através das vias fonológica e lexical. A via fonológica ou não lexical, permitindo que as

letras sejam convertidas em sons, e a via lexical, que permite o reconhecimento da palavra como um todo (Castro & Gomes, 2000; Festas, Martins & Leitão, 2007; Gomes, Castro & Caló, 2007; Romeira & Martins, 2010; Stanovich, 1991).

A via fonológica permite aceder ao significado das palavras, através da conversão de cada grafema no som correspondente utilizando as regras de correspondência grafema-fonema, sendo uma via utilizada sempre que os leitores se deparam com palavras desconhecidas ou pseudo-palavras. Em contrapartida quando é utilizada a via lexical as palavras associam-se directamente com o seu significado e com a sua representação interna, designadamente quando se trata de palavras familiares para os leitores. A via lexical refere-se a um conhecimento intuitivo sobre as palavras, designadamente sobre a sua pronúncia, como se escrevem e o que querem dizer, ou seja, às representações mentais que os sujeitos possuem sobre as palavras (Castro & Gomes, 2000; Gomes et al., 2007; Stanovich, 1991). De acordo com a literatura, uma leitura eficaz implica a utilização das ambas vias (Defior, 1996; Stanovich, 1991). Assim, quando se trata de palavras familiares, o leitor, utiliza basicamente estratégias lexicais (acesso directo e automático ao léxico), o que permite um conhecimento rápido e global da palavra. Quando se trata de palavras desconhecidas ou pouco frequentes, o leitor utiliza estratégias sublexicais, privilegiando uma via indirecta, baseada na correspondência grafema-som. Quanto mais familiar for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento. Uma descodificação rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, o seu significado e a sua identidade ortográfica (Sim-Sim, 2009).

A aprendizagem da leitura depende da consolidação das regras de conversão grafema-fonema, sendo que a via fonológica é predominante nas fases iniciais desta

aprendizagem. Em fases posteriores, em que os leitores se tornam mais proficientes, a via lexical começará a ter uma maior preponderância relativamente à via fonológica. A via fonológica manter-se-á operacional, sendo activada quando surge alguma palavra desconhecida ou uma pseudopalavra, uma vez que estas só poderão ser processadas por esta via (Festas et al., 2007). O sucesso na leitura depende em larga medida da consolidação desta via (indirecta, sublexical) e da sua progressiva substituição pela leitura visual (directa), passando-se assim da descodificação à fluência e compreensão (Lopes, 2006).

A aprendizagem da descodificação é portanto determinante no sucesso pessoal enquanto leitor. Descodificar significa identificar as palavras escritas, estabelecendo uma relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons correspondentes a essas mesmas letras na respectiva língua (Sim-Sim, 2009). A forma mais ou menos eficaz como se processa esta aprendizagem permite posteriormente atitudes positivas ou negativas face à leitura (Sim-Sim, 2009). Quando os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem inicial da leitura normalmente mantêm-se como maus leitores durante e após a escolaridade (Pullen, Lane, Lloyd & Nowak, 2005).

Os resultados da investigação mostram que consoante os códigos ortográficos, a complexidade na aquisição da descodificação varia. Por exemplo, nas ortografias transparentes a relação entre as letras e os sons é tendencialmente unívoca, ou seja, a uma letra corresponde apenas um som e a um som só corresponde uma letra (como é o caso do Finlandês), enquanto nas ortografias opacas, as correspondências letra-som tendem a ser equívocas e múltiplas (Castro & Gomes, 2000). Seja qual for o método de ensino utilizado, ensinar a descodificar é um processo crucial na educação básica. De acordo com o conhecimento que tem da palavra, o leitor utiliza diferentes estratégias no processo de identificação da mesma, como foi referido anteriormente.

Diferentes autores sugerem que um dos preditores mais fiáveis para avaliar a capacidade de descodificação leitora é a leitura de pseudo-palavras, uma vez que permite eliminar o efeito do contexto e dos conhecimentos prévios dos leitores. A descodificação de pseudo-palavras garante que a criança não tem experiência prévia com essas palavras tendo que converter o texto em discurso e recodificá-lo fonologicamente de modo a identificar correctamente as pseudo-palavras. Esta medida permite examinar o grau de automaticidade na descodificação sem ser afectada pela memória das palavras. Não surpreendentemente, as crianças que conseguem ler pseudo-palavras de um modo correcto e rápido têm menos dificuldade a descodificar textos compostos por palavras familiares e regulares (Pullen et al., 2005).

A partir do 2.º ano de escolaridade é esperado que os alunos reconheçam de modo imediato palavras, tornando-se proficientes na descodificação leitora. Esta automaticidade no reconhecimento de palavras escritas é descrita na literatura como uma das principais preocupações do ensino nos primeiros anos de escolaridade, que se manifesta através da rapidez na recodificação fonológica e na rápida atribuição de significado à palavra lida (Harn, Stoolmiller & Chard, 2008). Uma vez que a descodificação representa uma tarefa que congrega a coordenação de diferentes competências tais como a fusão fonémica e a associação de letras com sons, a investigação sugere que esta aprendizagem exige prática (Pullen et al., 2005).

Quando um leitor identifica de forma automática, rápida e eficiente as palavras, é considerado um leitor fluente (Sim-Sim, 2009), capaz de distinguir o conteúdo essencial do acessório, relacionando diferentes partes do texto e aprofundando a compreensão através do estabelecimento de ligações com conhecimentos prévios adquiridos. É igualmente capaz de flexibilizar a sua atitude de leitor, utilizando as diferentes vias de acesso ao léxico, em função da dificuldade e familiaridade da tarefa (Silva, 2003).

A fluência leitora tem merecido uma considerável atenção nos últimos anos e tem sido descrita como a capacidade de ler um texto de forma precisa, rápida e com prosódia. Esta competência desenvolve-se em função das oportunidades de leitura realizadas com sucesso, não sendo necessário focalizar a atenção nos mecanismos de leitura como a descodificação. Quando os leitores fluentes lêem silenciosamente, reconhecem as palavras automaticamente e agrupam-nas rapidamente de modo a aceder ao seu significado, sendo capazes de ler um texto de forma fluida, com expressão adequada conseguindo extrair significado através do texto. Em contraste os leitores não fluentes lêem palavra a palavra, de forma não expressiva, obtendo uma reduzida compreensão do texto (Huang, Nelson & Nelson, 2008; Conderman & Strobel, 2008; Rasinski, Homan & Biggs, 2009).

A fluência leitora é, portanto, um constructo complexo e multifacetado. As definições podem ser distintas conforme se enfatize uma ou mais dimensões associadas à leitura de um texto, embora seja consensual que condiciona a compreensão leitora e promove o reconhecimento de palavras e as competências de linguagem oral (Conderman & Strobel, 2008).

Ser um leitor fluente não implica apenas ler depressa, pois ler depressa é apenas um indicador da componente automática da fluência. Segundo Ehri (1995) a automaticidade na leitura facilita o reconhecimento automático de palavras através da análise da estrutura ortográfica das palavras. A representação mental que daí resulta facilita ao leitor o acesso à palavra de um modo rápido e automático permitindo a extracção de informação sobre o modo de soletração, pronuncia e significado. Rasinski e colaboradores (2009) sugerem que a automaticidade requer a utilização de poucos recursos cognitivos e é obrigatoriamente efectuada sem controlo consciente. De acordo com Hudson e colaboradores (2009), a leitura automática é específica a cada letra, rima

ou palavra. Este fenómeno explica o efeito que a dificuldade de um texto tem na fluência leitora, uma vez que o número de palavras que um leitor pode ler de um modo automático varia consoante a dificuldade e o tema de um texto.

Numa tentativa de explicar a relação entre a descodificação, fluência e compreensão leitora, Hudson *et. al* (2009) criaram um modelo conceptual de fluência leitora (cf. Figura 1).

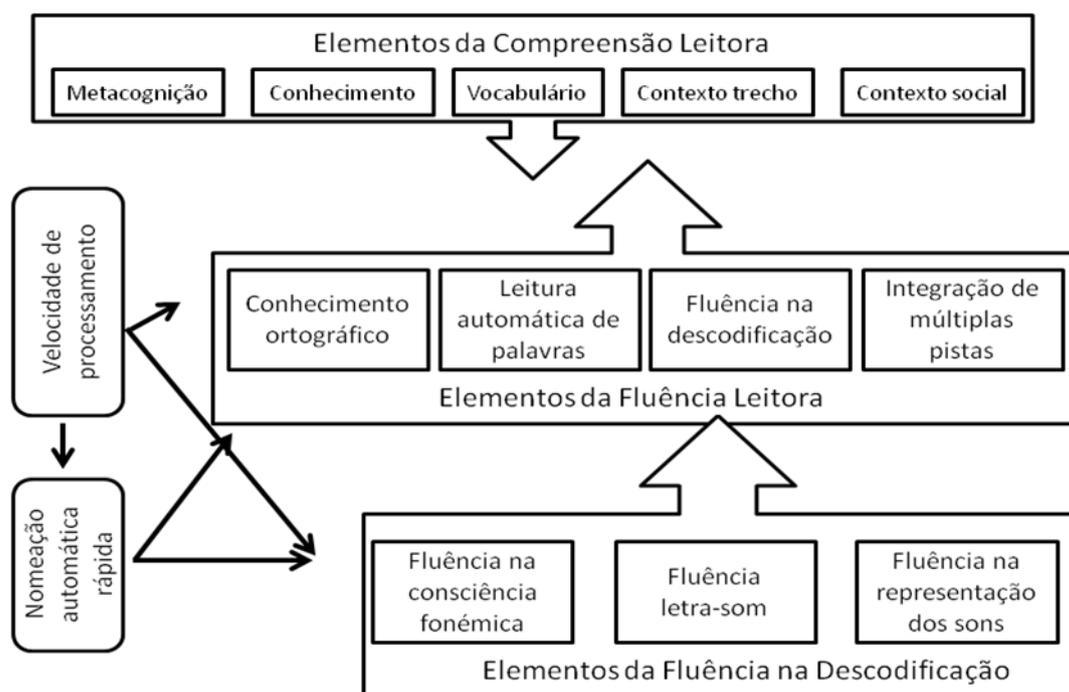


Figura 1- Modelo conceptual de fluência leitora (Adaptado de Hudson et al., 2009, p.9)

Na parte inferior do esquema encontram-se os subprocessos relacionados com as diferenças na descodificação automática. Uma vez que os leitores iniciais encontram frequentemente num texto palavras que nunca leram, a descodificação rápida de palavras desconhecidas através da identificação dos sons associados às letras numa palavra e a junção destes sons para que ocorra a pronúncia, é uma parte importante do modelo da fluência leitora. Se os processos utilizados na descodificação de palavras desconhecidas são lentos e inadequados, a velocidade e acuidade na leitura destas palavras sofre um impacto negativo significativo.

Quando se analisam os elementos da fluência leitora, os autores salientam a importância dos seguintes processos: leitura automática de palavras (capacidade de os leitores identificarem palavras de modo automático), fluência na descodificação (identificação analítica das palavras que não são lidas automaticamente), conhecimento ortográfico (representação ortográfica de cada palavra no léxico mental) e integração de múltiplas pistas (integração de pistas grafo-fonémicas e morfosintáticas de forma a que ocorra uma pronúncia correcta da palavra a descodificar).

A fluência leitora é alcançada pela prática, que por sua vez envolve a repetição de competências específicas. A prática permite que os alunos aumentem o contacto com o material impresso, promovendo um processamento automático da leitura, e descentrando a atenção da descodificação para a compreensão (Kuhn & Stahl, 2003; Meisinger, Bloom & Hynd, 2010). As principais estratégias referidas na literatura para aumento da fluência leitora são as leituras repetidas (Huang et al., 2008; Conderman & Strobel, 2008; Rasinski et al., 2009). Para além da prática também o apoio de um tutor (quer seja o docente, os pais ou um leitor fluente) é essencial ao desenvolvimento da fluência na leitura, podendo ser proporcionado através da modelação (Kuhn & Stahl, 2003). Este apoio permite que os alunos trabalhem na sua zona de desenvolvimento proximal e se tornem mais independentes lendo de forma mais fluente (Vygotsky, 1965).

Os autores (Hudson et al., 2009) sugerem que existe uma relação recíproca entre a fluência e a compreensão leitora. Os processos de compreensão leitora referidos englobam o contexto associado ao trecho que é lido (sendo sugerido que a construção de significado é maior quando os leitores possuem um maior conhecimento sobre o tema em questão), o vocabulário (uma vez que a rapidez com que o significado de uma palavra é identificado condiciona a velocidade com que um trecho é lido), a metacognição (é a capacidade de regular o próprio pensamento para a resolução de

problemas associados à leitura), o contexto social (o modo como encaram a leitura é influenciada por vários factores que condicionam a velocidade com que é lido o texto).

O modelo engloba a explicação de dois processos relacionados com a descodificação e a leitura fluente: a nomeação rápida e automática de palavras e a velocidade de processamento global. Enquanto o primeiro processo se relaciona com a rapidez na leitura de palavras, o segundo é influenciado pelos recursos utilizados anteriormente. Quando os leitores lêem de modo rápido e adequado a fluência leitora é mais eficiente.

De um modo geral o modelo sugere que a velocidade e acuidade leitora resultam da eficiente utilização de múltiplos processos que são executados ou de forma simultânea ou após um breve espaço de tempo (Hudson *et. al.*, 2009). O modelo não enfatiza, no entanto uma componente cuja investigação tem evidenciado como relevante para a fluência leitora: a prosódia. A prosódia engloba um conjunto de características, designadamente a entoação, o tom, a duração e o ritmo, que contribuem para uma leitura expressiva do texto. Uma leitura com prosódia implica ainda que o leitor conjugue grupos de palavras em frases ou em unidades de significado de acordo com a estrutura sintáctica do texto, aproximando a leitura da linguagem oral. Quando os alunos não desenvolvem esta competência tendem a ler palavra a palavra ou agrupam palavras de formas que não correspondem ao tipo de frases que existem naturalmente na linguagem oral. Portanto, um leitor fluente agrupa o texto em frases sintacticamente apropriadas, demonstrando o seu conhecimento sobre o que está a ser lido (Kuhn & Stahl, 2003).

III. Considerações finais

Ao longo do capítulo foi analisado o modo como se processa a aprendizagem da leitura. Nesta dissertação optou-se por direcionar a revisão da literatura para as competências que têm sido descritas como facilitadoras da aprendizagem da leitura e para o tipo de experiências que são usualmente proporcionadas às crianças. Procurou-se igualmente analisar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem formal da leitura, bem como a influência dos diferentes métodos de ensino na aprendizagem da leitura.

O modo como as crianças iniciam a aprendizagem formal condiciona o seu percurso, mas é igualmente influenciado pelas experiências e oportunidades que lhes são proporcionadas antes da alfabetização. Por exemplo, crianças em idade pré-escolar, especialmente provenientes de contextos em que os pais têm elevados níveis de literacia e em que ocorre a exposição a material impresso, possuem em geral um significativo conhecimento de conceitos relacionados com a leitura e com a relação entre oralidade e escrita, antes de iniciarem a aprendizagem formal (Cadime et al., 2009; Lopes, 2010; Martins & Niza, 1998).

A evolução na aquisição da leitura não ocorre de forma natural e automática pela simples exposição a livros e material impresso, ou seja, na ausência de instrução formal. Embora as experiências que antecedem a escolarização sejam relevantes para o percurso escolar dos alunos, a aprendizagem da leitura normalmente requer a interação com um adulto que sistematicamente dirija a atenção da criança para as letras e para o código alfabético. O desenvolvimento da consciência fonológica é, neste caso particular, paradigmático. De um modo geral, os estudos (e. g. Lima, 2009; Sim-Sim, 1998; Yopp & Stapleton, 2008) têm evidenciado que as crianças têm uma sensibilidade implícita a

unidades fonémicas das palavras e sílabas e que mesmo crianças muito pequenas conseguem estar explicitamente conscientes dos fonemas do discurso natural, verificando-se que a manipulação consciente de sequências de fonemas ocorre entre os 3 e os 4 anos de idade. No entanto isto não significa que as crianças consigam aplicar estas competências à lógica do sistema alfabético (McGuinness, 2005).

Os resultados da investigação (Martins & Farinha, 2006; McGuinness, 2005) mostram ainda que a consciência fonémica apresenta uma evolução significativa como resultado da instrução num sistema alfabético de escrita. A sua capacidade preditiva no sucesso da aprendizagem da leitura é por isso posta em causa por muitos autores. É importante notar que os estudos que evidenciam que as crianças que apresentam um bom processamento fonológico no final da educação pré-escolar apresentam igualmente sucesso na aprendizagem da leitura (e. g. Cadime et al., 2009; Fernandes, 2005; Martins & Silva, 2006; McGuinness, 2005; Silva, 2003; Yopp & Stapleton, 2008) não se referem à consciência fonémica mas ao conceito mais amplo de processamento fonológico. Assim, enquanto é plausível a existência de um determinado tipo de conhecimento fonológico como aquele que está implícito na percepção da rima, não parece possível a existência de um conhecimento fonémico fora do contexto da relação entre as letras e os sons presente nos sistemas alfabéticos (Lopes, 2010; MacGuinness, 2005)

A aquisição da leitura constitui um tema controverso que pode ser encarado sob diversas perspectivas, não existindo por isso um modelo verdadeiramente compreensivo da aquisição da leitura (Silva, 2003; Viana, 2006). No entanto, parece ser consensual que as mudanças na leitura ocorrem ao longo do tempo (isto é, com a experiência) e que os processos cognitivos envolvidos neste processo também se alteram e são diferentes

consoante a experiência e o nível de leitura. A leitura não é por isso idêntica num leitor iniciado, numa criança proficiente na leitura, e num leitor adulto.

A mobilização dos recursos cognitivos está em parte relacionada com as exigências das tarefas escolares. Assim, é comum que um currículo de leitura enfatize o reconhecimento de palavras numa fase inicial de alfabetização e, mais tarde, a compreensão do texto. No entanto, a mobilização destes recursos não se relaciona apenas com os currículos, estando também condicionada por alterações ou mudanças no desenvolvimento cognitivo que ocorrem ao longo do tempo, e com mudanças em competências cognitivas específicas (Spear-Swerling & Sternberg, 1996). No caso concreto da aquisição da linguagem, algumas competências fonológicas parecem ser necessárias para o reconhecimento de palavras. Por outro lado, a acuidade e a velocidade no reconhecimento de palavras são necessárias para o desenvolvimento de um nível superior de compreensão leitora (Meisinger et al., 2010).

Os investigadores assumem que todas as crianças devem realizar determinadas aquisições necessárias para a proficiência na leitura, designadamente relacionadas com a descodificação, fluência e compreensão leitora (Cunningham, et al., 2009; Harn et al., 2008; Lopes, 2010). Dizer que existe um caminho usual para a aquisição da leitura não significa que não existam variações, pois há diferenças nas estratégias que os leitores utilizam, podendo o acesso ao léxico mental efectuar-se predominantemente por uma via lexical ou fonológica (Romeira & Martins, 2010; Stanovich, 1991).

Não surpreendentemente as escolhas de estratégias têm a ver com o tipo de instrução que as crianças recebem (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

. Crianças que foram ensinadas a ler de uma forma global utilizam mais frequentemente estratégias lexicais, enquanto crianças ensinadas por métodos fónicos mais facilmente utilizarão estratégias fonológicas para o reconhecimento de palavras

(Spear-Swerling & Sternberg, 1996). Independentemente do tipo de instrução, a investigação evidencia que o desenvolvimento do reconhecimento de palavras está directamente relacionado com o desenvolvimento de competências fonológicas. Contudo, à medida que a proficiência e a fluência aumentam, o papel do conhecimento fonológico é cada vez menor e o papel do conhecimento oral (léxico mental) é cada vez maior (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

Do ponto de vista teórico, continua a existir uma considerável disputa relativamente ao papel dos processos fonológicos no reconhecimento de palavras (McGuinness, 2005; Snow et al., 2005). Existem, no entanto, evidências de que os processos fonológicos condicionam o reconhecimento inicial de palavras escritas, que as crianças iniciam a aprendizagem formal da leitura apresentando significativas diferenças individuais no processamento fonológico e que estas diferenças, de alguma forma condicionam a possibilidade de as crianças beneficiarem de um tipo específico de instrução (Felício & Fernandes, 2005; Gorni, 2004; Oliveira & Araujo, 2005). Spear-Swerling & Sternberg (1996) sugerem que uma criança com um bom nível de processamento fonológico pode beneficiar de uma maior variedade de tipos de instrução, enquanto uma criança com dificuldades ao nível do processamento fonológico beneficiará com uma instrução de tipo fónico. Note-se contudo que, em geral, os métodos fónicos são apresentados como mais eficazes no ensino da leitura, independentemente do tipo de criança (Adams, 1990; Chall, 2000; Cunningham, Zibulski, & Stanovich, 2009; Morais, 2012; National Reading Panel, 2000; Stanovich, 2000)

Da revisão da literatura é possível concluir que a instrução explícita é fundamental para a aquisição da leitura, embora as crianças adquiram, mesmo antes da alfabetização e de forma mais ou menos intencional (através dos pais, educadoras),

conhecimentos relativos ao funcionamento da escrita. Estes conhecimentos podem ser facultados, por exemplo, através da criação de experiências que permitam às crianças a construção de hipótese sobre os aspectos figurativos, conceptuais e convencionais da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998). Dependendo da perspectiva adoptada pelos educadores de infância ou pelas instituições de educação pré-escolar, maior ou menor será o envolvimento neste domínio.

**ESTUDO EMPÍRICO: EXPERIÊNCIAS LITERÁCIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E DESEMPENHO NA LEITURA NO 1.º CICLO**

O presente estudo tem como objectivos centrais comparar crianças provenientes de três jardins-de-infância com modelos educativos específicos (no que à iniciação à leitura diz respeito), em termos dos seus desempenhos: a) ao nível do processamento fonológico, do reconhecimento de letras e de palavras no início da escolaridade; e b) ao nível do processamento fonológico, do reconhecimento de letras, de palavras e da velocidade leitora, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade. Pretendeu-se ainda analisar se: c) o desempenho na leitura no 2.º ano de escolaridade se relaciona com o jardim-de-infância frequentado; e se d) o desempenho ao nível da velocidade leitora no 2.º ano de escolaridade é influenciado pelas competências de leitura no início da escolaridade.

Método

Participantes

Participaram no estudo 70 crianças que iniciaram em 2009/2010 o 1.º ano de escolaridade. Na educação pré-escolar estas crianças frequentaram diferentes instituições: i) Jardim-escola João de Deus em que ocorre o ensino formal da leitura e da escrita; ii) IPSS do Concelho de Matosinhos onde ocorre a promoção da literacia emergente no âmbito do projecto “A Ler Vamos...”; iii) IPSS do Concelho de Caminha que, com base nos dados recolhidos através da grelha de “Actividades de leitura e escrita no jardim-de-infância”, não tem qualquer conjunto de actividades sistemáticas orientadas para a promoção da leitura e da escrita (cf. Anexo 1). Trata-se de uma amostra de conveniência, uma vez que não foi possível seleccionar os participantes. Embora tenham sido escolhidas instituições com abordagens diferentes à leitura e à

escrita no jardim-de-infância, a escolha destas escolas específicas, deveu-se fundamentalmente à facilitação do acesso.

Tabela 1. Caracterização dos participantes

	Rapazes		Raparigas		Idade			
	N	%	N	%	M	DP	Min.	Máx.
Jardim-escola João de Deus	13	44.8	16	55.2	6.45	.5	6	7
IPSS Concelho de Matosinhos	9	42.9	11	57.1	6.52	.5	6	7
IPSS Concelho de Caminha	9	45.0	12	55.0	6.40	.5	6	7

Todas as crianças apresentavam a mesma idade e encontravam-se distribuídas equitativamente em termos de sexo.

Tabela 2. Habilitações literárias dos pais

	4 anos de escolaridade		6 anos de escolaridade		9 anos de escolaridade		12 anos de escolaridade		15 anos de escolaridade ou mais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jardim-escola João de Deus	1.0	3.6	1.0	3.6	3.0	10.7	9.0	32.1	14.0	50.0
IPSS Concelho de Matosinhos	0.0	0.0	3.0	15.8	5.0	26.3	7.0	36.8	4.0	21.1
IPSS Concelho de Caminha	1.0	5.0	8.0	40.0	3.0	15.0	6.0	30.0	2.0	10.0

No que se refere às habilitações literárias a distribuição dos pais dos alunos pelos diferentes anos de escolaridade era heterogénea (cf. Tabela 2). Apenas com o 1.º ciclo do Ensino Básico encontrava-se uma percentagem reduzida de pais. Verificou-se ainda que a maioria dos pais dos alunos da IPSS do concelho de Caminha possuía o 6.º ano de escolaridade e que a maioria dos pais dos alunos do Jardim-escola João de Deus era licenciada. Na IPSS do concelho de Matosinhos constatou-se que a percentagem de pais em função do nível de ensino era similar em cada categoria.

Tabela 3. Habilitações literárias das mães

	4 anos de escolaridade		6 anos de escolaridade		9 anos de escolaridade		12 anos de escolaridade		15 anos de escolaridade ou mais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jardim-escola João de Deus	1.0	3.4	2.0	6.9	3.0	10.3	7.0	24.1	16.0	55.2
IPSS Concelho de Matosinhos	0.0	0.0	2.0	10.0	8.0	40.0	5.0	25.0	5.0	25.0
IPSS Concelho de Caminha	2.0	10.0	6.0	30.0	5.0	25.0	6.0	30.0	1.0	5.0

Ao analisar as habilitações literárias das mães verificou-se um padrão similar ao dos pais. A maioria das mães dos alunos do Jardim-escola João de Deus tinha habilitações superiores, enquanto a maioria das mães da IPSS do concelho de Matosinhos possuía o 9.º ano de escolaridade e a maioria das mães do concelho de Caminha concluiu o ensino secundário (cf. Tabela 3).

Medidas

Neste estudo foram utilizadas diferentes provas no sentido de avaliar a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e a velocidade e precisão da leitura.

Para tal foram utilizados:

1. Bateria de Provas de Consciência Fonológica (Silva, 2002)

Esta prova avalia as competências fonológicas infantis e inclui 6 sub-testes. O sub-teste 1 – classificação com base na sílaba inicial – apresenta 14 itens e avalia a capacidade infantil para detectar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras. O sub-teste 2 – classificação com base no fonema inicial – com 14 itens avalia a capacidade para detectar fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras. Nestas duas sub-provas são apresentadas quatro imagens, a criança deve seleccionar as duas que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema.

Os sub-testes 3 – supressão da sílaba inicial (14 itens) – e 4 (24 itens) – supressão do fonema inicial – constituem tarefas de manipulação e implicam a

eliminação de uma sílaba ou de um fonema de uma palavra apresentada oralmente. Nas duas provas é solicitado que a criança pronuncie o “que fica” de uma palavra, quando é retirada a sílaba ou fonema inicial.

O sub-teste 5 – análise silábica – e o sub-teste 6 – análise fonémica requerem que as crianças identifiquem as sílabas e os fonemas, de palavras apresentadas oralmente. Ambas as provas incluem 14 itens.

Para cada prova da bateria foi calculada a média, o desvio-padrão, a correlação item.-total e a consistência interna. O valor do índice de discriminação variou entre .00 e .75. os valores de consistência interna foram, respectivamente, .77, .64, .89, .94, .70 e .58.

Neste estudo foram utilizadas as provas de classificação e de manipulação das sílabas e dos fonemas (sub-testes 1, 2, 3 e 4). A opção por estas provas relacionou-se com as indicações da literatura que indicam que as tarefas que envolvem a classificação e a manipulação silábica e fonémica constituem processos mais complexos, podendo ser indicadores importantes para diferenciar os alunos neste domínio (Poskiparta, Niemi & Vauras, 1999; Silva, 2003; Sim-Sim, 1998).

2. Reconhecimento das letras (Silva, 2003)

Para avaliar o reconhecimento de letras foi utilizada a prova do nome de letras de Silva (2003). De forma a avaliar o número e quais as letras conhecidas pelas crianças foram-lhes apresentadas as letras do alfabeto em maiúsculas (excluindo o W, K e Y). Foram utilizadas apenas letras maiúsculas porque são aquelas com que as crianças desta faixa etária estão mais familiarizadas.

A apresentação das letras foi efectuada em formato digital, numa apresentação em *power point*. As instruções fornecidas às crianças incluíam a indicação de que as

letras surgiam no ecrã sucessivamente, após clicarem no lado direito do rato. A passagem dos slides podia ser efectuada pela criança ou pelo avaliador.

3. PRP – Prova de reconhecimento de palavras (Viana & Ribeiro, 2006)

A PRP é uma prova de reconhecimento de palavras regulares, destinada a avaliar a velocidade e a precisão de leitura. É uma prova unidimensional constituída por 40 itens (mais 3 de treino). Cada item é constituído por uma imagem, seguida de 4 palavras. Destas palavras, 20 são de 2 sílabas e 20 são de 3 sílabas). Os valores de consistência interna para os diferentes anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º) varia entre .95 e .84 na aplicação sem limite de tempo e entre .96 e .98 na aplicação com limite de tempo.

4. Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura – O Rei (Carvalho, 2010)

Este instrumento avalia a precisão e fluência de leitura, cronometrando e registando o tempo dispendido pela criança na leitura do texto narrativo “O Rei vai nu”. O teste permite igualmente uma análise qualitativa dos erros cometidos pela criança durante a leitura. Foi utilizado o texto “O Rei vai nu”, com cálculo do número de palavras lidas num minuto.

5. Observação das actividades de leitura e de escrita realizadas nas salas de jardim-de-infância.

No sentido de caracterizar as actividades de leitura e de escrita realizadas no jardim-de-infância foi construída uma grelha de “Actividades de leitura e escrita no jardim-de-infância”. Esta grelha inclui um conjunto de afirmações sobre as práticas pedagógicas dos educadores no âmbito da linguagem oral e escrita. Os educadores

indicam a frequência com que realizam as diferentes actividades, numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, que varia entre “nunca” e “muitas vezes” (cf. Anexo 1).

6. Observação de actividades de Língua Portuguesa na sala de aula.

A caracterização das actividades de Língua Portuguesa nas salas de aula do 1.º ciclo, bem como o modo de gestão da sala durante a realização de actividades de leitura e de escrita, foi realizada através de uma grelha de observação construída para o efeito e da Language Arts Activity Grid (LAAG) (Cunningham et al., 2009).

Foram descritas as principais actividades realizadas em torno da leitura e da escrita, de acordo com as sugestões de Cunningham e colaboradores (2009): i) leitura orientada pelo professor; ii) escrita; iii) leitura autónoma; iv) discriminação de sons; v) exploração da linguagem oral; vi) gramática e soletração; vii) compreensão leitora; viii) consciência fonémica; ix) literatura; x) reconhecimento automático de palavras; xi) correspondência letra-som e conceitos sobre o impresso; xii) vocabulário (cf. Anexo 2).

A gestão da sala de aula foi observada considerando as interrupções positivas (quando a interrupção se relacionava com o conteúdo que estava a ser abordado), as interrupções negativas (quando a interrupção implicava a gestão de comportamentos disruptivos). Foi ainda registado o tempo de transição entre tarefas e o tempo total alocado às respectivas actividades (cf. Anexo 3).

Procedimentos

As avaliações decorreram durante o 1.º e 2.º anos de escolaridade, com início no ano lectivo 2009/2010 e tendo terminado no ano lectivo 2010/2011. Foram efectuados quatro momentos de avaliação, em que se utilizaram as mesmas provas: classificação

com base na sílaba e no fonema iniciais, supressão da sílaba e do fonema iniciais, reconhecimento de letras e reconhecimento de palavras. O primeiro momento ocorreu em Dezembro de 2009, o segundo em Junho de 2010, o terceiro em Dezembro de 2010 e o quarto momento em Junho de 2011. Nos dois últimos momentos foi introduzida a avaliação do número de palavras lidas num minuto.

A avaliação das crianças foi efectuada nas instituições que frequentavam, após obtidas as autorizações dos respectivos Encarregados de Educação, os quais foram esclarecidos sobre os objectivos da investigação e informados sobre a natureza das provas que seriam aplicadas.

A aplicação das provas com as crianças foi precedida de um esclarecimento junto das mesmas sobre as tarefas que iriam efectuar. A duração aproximada foi de 30 minutos por criança. A ordem de aplicação das provas foi mantida constante.

A observação das salas de aula ocorreu durante o 2.º ano de escolaridade, sendo efectuadas duas observações em cada sala de aula e preenchida uma grelha de actividades de Língua Portuguesa por cada uma das professoras titulares de turma, que acompanharam as respectivas turmas durante os dois primeiros anos de escolaridade. Cada observação foi efectuada pela investigadora e teve a duração aproximada de cinquenta minutos. Previamente foi explicitado aos docentes o objectivo da observação e acordado um momento específico para a sua realização.

No sentido de caracterizar as práticas pedagógicas dos educadores que pertenciam às três instituições de educação pré-escolar estudadas, foi utilizada uma grelha de “Actividades de leitura e escrita no jardim-de-infância”, tendo-se verificado que na IPSS do concelho de Caminha as actividades relacionadas com a escrita ou com a leitura e manipulação de sons raramente ou nunca eram realizadas, não havendo qualquer conjunto de actividades sistemáticas orientadas para a promoção da leitura e da

escrita. Não existia igualmente uma rotina da sala de exploração da linguagem escrita nem a criação de actividades deliberadas de promoção de literacia emergente. O único contacto das crianças com os livros resultava da sua iniciativa em manipulá-los na área da biblioteca.

A IPSS do concelho de Matosinhos estava integrada no projecto “A Ler Vamos...”, desenvolvido no concelho de Matosinhos, e direccionado para a promoção de competências de literacia emergente. Centra-se na intervenção com crianças de quatro e cinco anos e respectivos pais e educadores. O projecto contempla uma avaliação individual e uma intervenção semanal com as crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a formação de educadores neste domínio, bem como reuniões trimestrais com os pais. É valorizada a promoção de competências de linguagem oral (vocabulário, conhecimento morfosintáctico), de linguagem escrita (aspectos figurativos e conceptuais e convenções da escrita) e de competências metalinguísticas. Actualmente o projecto abrange a rede pública e todas as IPSS’s do concelho.

O projecto “A Ler Vamos...” inclui um programa estruturado destinado a crianças em idade pré-escolar. Os objectivos, número de sessões, materiais e sequência de implementação são pré-definidos. A implementação requer a presença de um psicólogo que é responsável pelo planeamento, execução e avaliação da intervenção. Em cada sessão é efectuada uma activação de conhecimentos prévios das crianças e a leitura de uma história. Concluída a leitura são efectuadas actividades no âmbito da literacia emergente relacionadas com a história. Às educadoras é apresentado o racional teórico do programa e as opções tomadas na sua elaboração e é ainda sugerido que implementem na sala as actividades propostas, com uma frequência semanal. Neste sentido, e através da colaboração com o projecto, a educadora da IPSS do concelho de

Matosinhos, apresentava uma rotina diária de exploração de livros e de histórias, realização de jogos com sons (tarefas de segmentação, classificação e manipulação silábica e fonémica) e escrita livre e monitorizada pela educadora.

No Jardim-escola João de Deus a educadora implementava sistematicamente um conjunto de actividades direccionadas para o ensino formal da leitura e da escrita que incluía diariamente: hora do conto, realização de actividades de promoção da consciência fonológica, instrução directa das letras, iniciação à leitura com a Cartilha Maternal e escrita de palavras e de frases. O acesso à leitura é directo e tem início com a visualização das letras por parte da criança, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a sua pronúncia enquanto entidades globais com significado próprio.

Resultados

A apresentação dos resultados foi efectuada em função dos objectivos referidos previamente. Inicialmente procurou-se comparar o desempenho dos alunos no início da escolaridade obrigatória em função do grupo de proveniência da educação pré-escolar e das habilitações literárias dos pais. Esta opção foi tomada devido a duas ordens de factores. Em primeiro lugar em virtude das sugestões da literatura que apontam esta variável como moderadora do desempenho dos alunos (Dearing, MacCartney, Weiss, Kreider & Simpkins, 2004; Weigel, Martin & Bennet, 2006). Em segundo lugar devido à heterogeneidade evidente nos participantes em função do grupo de proveniência, verificando-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas habilitações literárias dos pais ($F(2,70) = 7.87, p < .001$) e das mães ($F(2,70) = 8.88, p < .001$) em função do grupo de proveniência. Ao analisar estas diferenças constatou-se que as

habilitações literárias do pai e da mãe apenas são estatisticamente significativas entre o Jardim-escola João de Deus e a IPSS de Caminha.

As análises de co-variância mostraram que as habilitações literárias do pai e da mãe não influenciam significativamente a relação entre o desempenho dos alunos na leitura e o grupo de proveniência (cf. Tabela 4). Constata-se ainda que existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos em todas as provas (classificação com base na sílaba inicial ($F(2, 70) = 9.33, p < .001, \omega = .12$), classificação com base no fonema inicial ($F(2,70) = 16.46, p < .001, \omega = .21$), supressão da sílaba inicial ($F(2,70) = 8.26, p < .01, \omega = .18$), supressão do fonema inicial ($F(2,70) = 39.70, p < .001, \omega = .47$), reconhecimento de letras ($F(2,70) = 46.95, p < .001, \omega = .51$) e reconhecimento de palavras ($F(2,70) = 70.77, p < .001, \omega = .60$), no início da aprendizagem formal da leitura e da escrita, em função do jardim-de-infância frequentado.

O grupo de alunos proveniente do Jardim-escola João de Deus apresentava desempenhos significativamente superiores aos alunos dos dois outros grupos nas provas de classificação com base na sílaba e fonema iniciais, na supressão do fonema inicial e no reconhecimento de palavras. Os outros dois grupos não se diferenciam entre si.

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de alunos do Jardim-escola João de Deus e o grupo pertencente à IPSS do concelho de Matosinhos, na prova de supressão da sílaba inicial, apresentando os dois grupos diferenças estatisticamente significativas entre eles e o grupo da IPSS do concelho de Caminha. No que se refere ao desempenho dos alunos na prova de reconhecimento de letras constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos.

Tabela 4. Desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação em função do jardim-de-infância frequentado e as habilitações literárias dos pais

			JE João Deus		IPSS Matosinhos		IPSS Caminha		Habilitações Pai			Habilitações Mãe			Jardim-de-infância			M.E.
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP	F	gl	p	F	gl	p	F	gl	p	
Classificação Sílabas	0	14	12.00	2.89	9.32	3.70	7.25	4.72	6.34	1	n.s	.12	1	n.s	4.07	2	.02	.12
Classificação Fonema	0	14	11.29	3.53	7.47	4.29	4.85	3.86	2.48	1	n.s	.31	1	n.s	8.17	2	.01	.21
Supressão Sílabas	0	14	12.36	1.75	12.16	2.36	8.55	4.63	.20	1	n.s	.02	1	n.s	6.99	2	.01	.18
Supressão Fonema	0	24	20.43	5.92	9.16	8.42	4.70	4.75	2.45	1	n.s	.66	1	n.s	26.96	2	.001	.47
Reconhecimento Letras	0	23	22.89	.32	18.95	4.49	12.50	5.25	2.74	1	n.s	1.39	1	n.s	32.78	2	.001	.51
Reconhecimento Palavras	0	40	25.00	5.80	8.05	5.25	5.75	7.85	.14	1	n.s	.91	1	n.s	46.79	2	.001	.60

No sentido de avaliar o impacto do grupo de proveniência da educação pré-escolar no desempenho dos alunos no início do 1.º ano de escolaridade foi efectuada uma análise de regressão, em que a variável preditora consistia no grupo de proveniência dos alunos e a variável critério incluía a prova de reconhecimento de palavras. Uma vez que o grupo de proveniência é uma variável categorial, procedeu-se à sua recodificação e foram criadas duas variáveis (“*dummy*”), em que se manteve constante o “*baseline group*” (Field, 2009), neste caso o grupo dos alunos do concelho de Caminha, que não foi iniciado à leitura e à escrita no jardim-de-infância. Foram assim criadas as variáveis João de Deus vs outros e Matosinhos vs outros. Foram atendidos todos os pressupostos subjacentes a este procedimento estatístico (Field, 2009).

Os resultados do modelo de regressão linear múltipla na Prova de Reconhecimento de Palavras são estatisticamente significativos, verificando-se que explicam 67% da variância observada nos resultados. Analisando o impacto individual das variáveis predictoras constatou-se que apenas a variável João de Deus vs outros prediz o desempenho no reconhecimento de palavras no início do 1.º ano de escolaridade (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Análise dos preditores individuais na Prova de Reconhecimento de Palavras

	Beta	t	p
João de Deus vs Outros	.87	10.52	.001
Matosinhos vs Outros	.10	1.15	n.s

Relativamente ao estudo da evolução do desempenho na leitura dos alunos ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, em função do grupo de proveniência da educação pré-escolar, são apresentadas as análises descritivas relativas a cada variável (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Estatísticas descritivas relativas ao desempenho dos alunos nas diferentes provas em função do Jardim-de-infância

	Jardim-escola João de Deus								Ipss Concelho Matosinhos								Ipss Concelho Caminha							
	M1		M2		M3		M4		M1		M2		M3		M4		M1		M2		M3		M4	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Sil.in	11.83	2.99	12.79	2.18	13.55	1.53	13.87	0.35	9.05	3.61	12.09	2.50	12.90	2.66	13.43	1.43	7.25	4.72	11.90	3.19	13.60	1.57	13.25	2.68
Fon.in	11.10	3.60	12.31	2.58	13.45	1.94	13.97	0.18	7.48	4.07	10.81	3.58	12.29	2.92	13.77	0.54	4.85	3.86	10.25	3.45	13.05	2.35	13.35	2.68
Sup.sil	12.07	2.31	13.62	1.01	13.52	2.52	14	0.00	11.95	2.66	13.29	1.42	13.86	0.65	13.95	0.21	8.65	4.63	12.45	2.82	13.65	1.35	13.40	2.68
Sup.fon	20.55	5.85	23.62	1.01	23.87	0.44	23.62	1.86	9.19	8.43	22.48	3.42	23.95	0.22	23.90	0.44	4.70	4.75	19.20	7.52	22.70	4.30	22.85	5.14
Letras	22.90	0.31	22.90	0.40	22.97	0.18	23.00	0.18	18.90	4.40	22.95	0.22	23.00	0.00	23.0	0.00	12.50	5.25	22.70	0.57	23.00	0.00	22.95	0.22
PRP	24.83	5.78	30.87	7.33	35.76	4.96	38,76	1.59	8.00	5.00	22.29	6.33	31.76	5.60	35.09	5.25	5.75	7.85	17.95	8.57	26	9.12	29.25	8.94
REI					226.69	56.77	254.97	36.35					176.10	59.43	221.33	55.14					129.25	71.86	177.05	69.66

Com o objectivo de comparar as crianças provenientes dos três jardins-de-infância (cada um dos quais com um modelo educativo específico), ao nível do processamento fonológico, do reconhecimento de letras, de palavras e da velocidade leitora, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, foram conduzidas análises de variância com duas ou com quatro medidas repetidas no tempo (consoante as variáveis utilizadas) e a consideração do factor grupo (ANOVAS's mistas). Foram analisados os pressupostos subjacentes à realização destes procedimentos estatísticos verificando-se que as distribuições das variáveis dependentes não eram normais. No entanto, o facto de a ANOVA de medidas repetidas ser um teste robusto à violação dos pressupostos da normalidade e da homogeneidade de variâncias, levou à manutenção do procedimento (Field, 2009; Maroco, 2010).

Foram efectuadas quatro avaliações para as variáveis relacionadas com a consciência fonológica (classificação com base na sílaba e fonema iniciais e supressão com base na sílaba e fonema iniciais), com o reconhecimento de letras e com o reconhecimento de palavras. Nos dois últimos momentos de avaliação foi incluída uma nova variável associada ao número de palavras lidas num minuto. Estas opções foram tomadas considerando as trajectórias normativas de aprendizagem da leitura, em que o primeiro desafio com que os alunos se confrontam é a descodificação leitora e, posteriormente, a fluência leitora (Hudson et al., 2009).

Os resultados da análise de variância, considerando quatro medidas repetidas no tempo e o factor grupo, são apresentados na tabela 7.

Tabela 7. Análise de variância relativa ao desempenho dos alunos ao longo do tempo

	F	gl	p	M. E.
Classificação Sílabas	6.82	3.56	.001	.17
Classificação Fonema	9.08	4.11	.001	.21
Supressão Sílabas	5.06	3.50	.01	.13
Supressão Fonema	24.63	3.25	.001	.42
Reconhecimento Letras	46.45	2.06	.001	.58
Reconhecimento Palavras	13.98	5.11	.001	.29

Os resultados da análise de variância mista indicam que ocorreram mudanças estatisticamente significativas nas variáveis avaliadas, ao longo do tempo e em função do grupo de proveniência da educação pré-escolar. A magnitude do efeito das mudanças ocorridas é reduzida.

Relativamente à avaliação do número de palavras lidas num minuto foram apenas realizadas duas medidas repetidas no tempo, a partir do 2.º ano de escolaridade. Os resultados da análise de variância mista sugerem que não ocorreram mudanças estatisticamente significativas ao longo do tempo, em função do grupo de proveniência da educação pré-escolar, na medida em que $F(2) = 2.35$, $p > .05$.

Os gráficos seguintes permitem analisar a evolução no desempenho dos alunos para cada variável, ao longo do tempo.

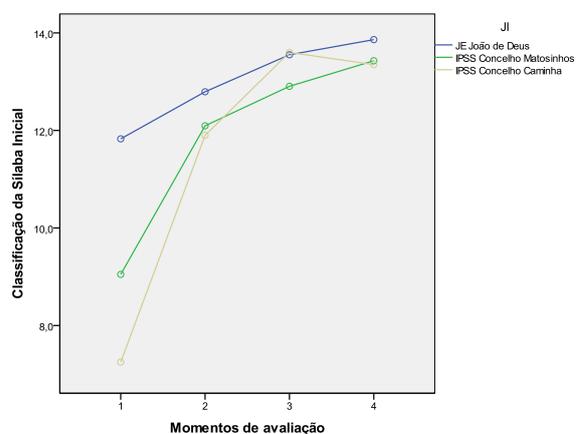


Gráfico 1. Evolução do desempenho dos alunos na classificação da sílaba inicial em função do JI

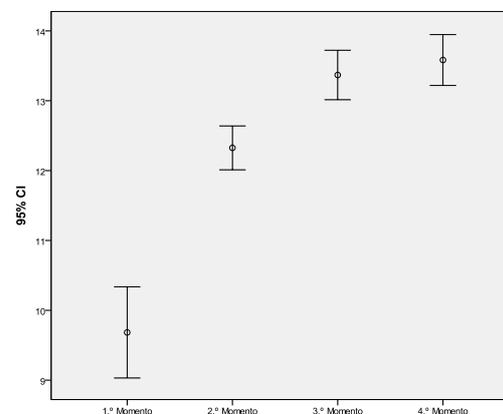


Gráfico 2. Média do desempenho dos alunos na classificação da sílaba inicial nos quatro momentos de avaliação

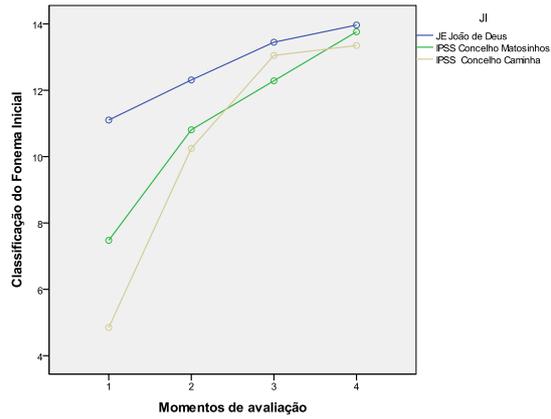


Gráfico 3. Evolução do desempenho dos alunos na classificação do fonema inicial em função do JI

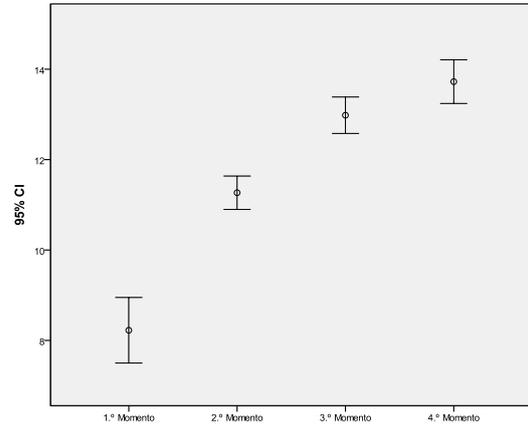


Gráfico 4. Média do desempenho dos alunos na classificação do fonema inicial nos quatro momentos de avaliação

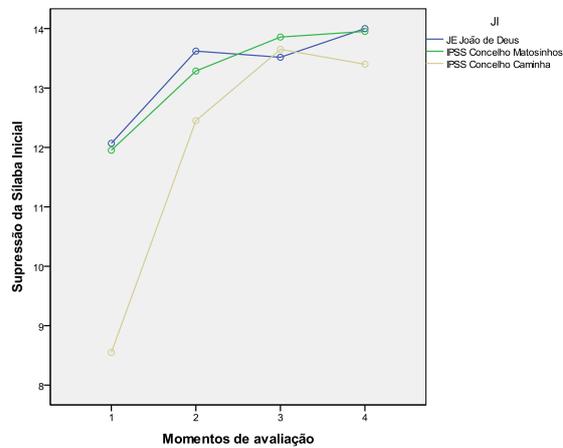


Gráfico 5. Evolução do desempenho dos alunos na supressão da sílaba inicial em função do JI

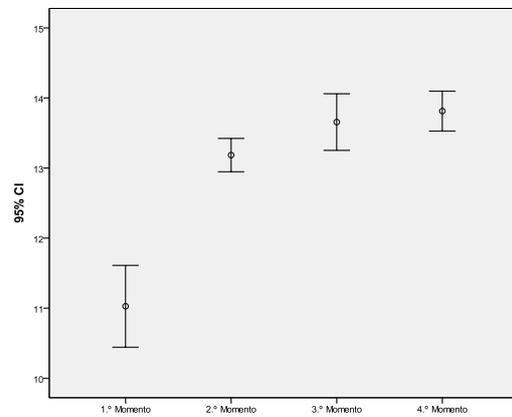


Gráfico 6. Média do desempenho dos alunos na supressão da sílaba inicial nos quatro momentos de avaliação

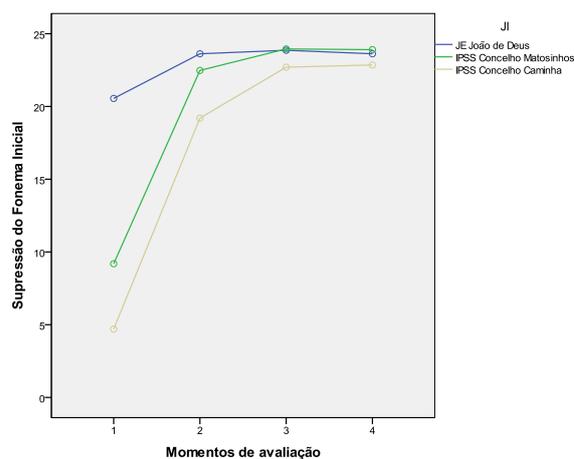


Gráfico 7. Evolução do desempenho dos alunos na supressão do fonema inicial em função do JI

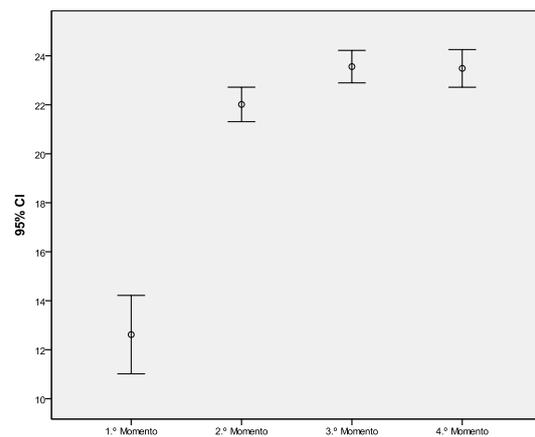


Gráfico 8. Média do desempenho dos alunos na supressão do fonema inicial nos quatro momentos de avaliação

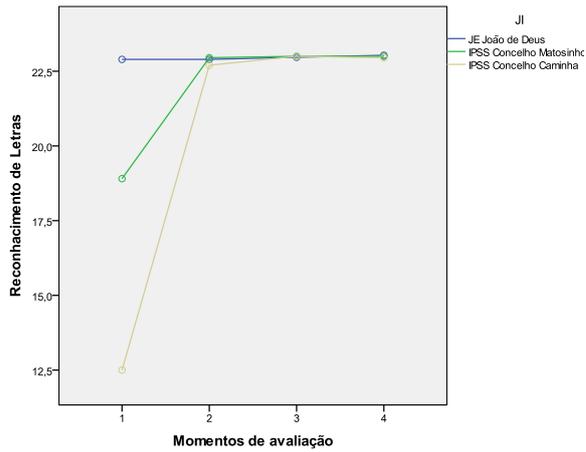


Gráfico 9. Evolução do desempenho dos alunos no reconhecimento de letras em função do JI

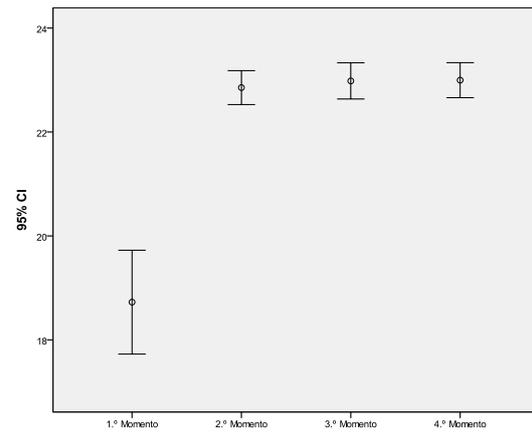


Gráfico 10. Média do desempenho dos alunos no reconhecimento de letras nos quatro momentos de avaliação

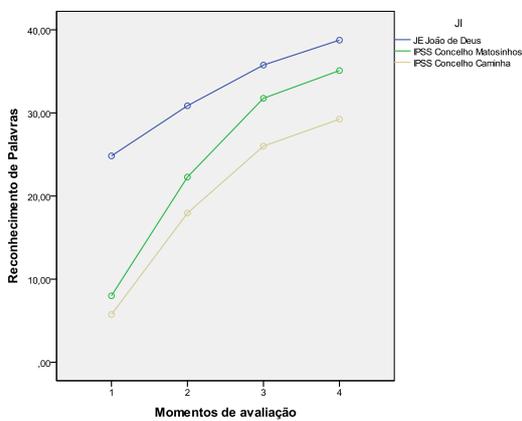


Gráfico 11. Evolução do desempenho dos alunos no reconhecimento de palavras em função do JI

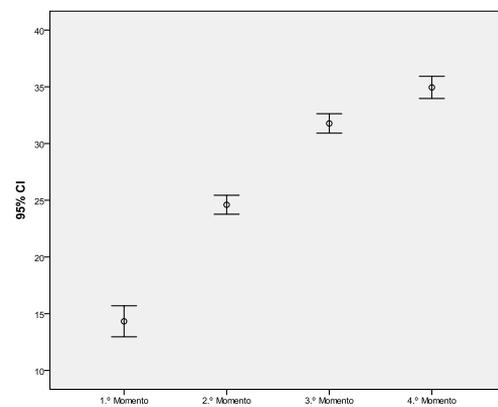


Gráfico 12. Média do desempenho dos alunos no reconhecimento de palavras nos quatro momentos de avaliação

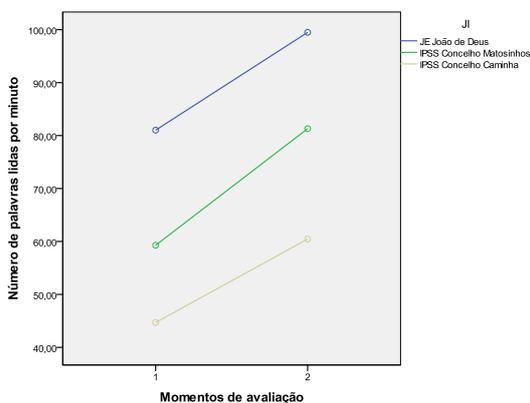


Gráfico 13. Evolução do desempenho dos alunos na velocidade de leitura em função do JI

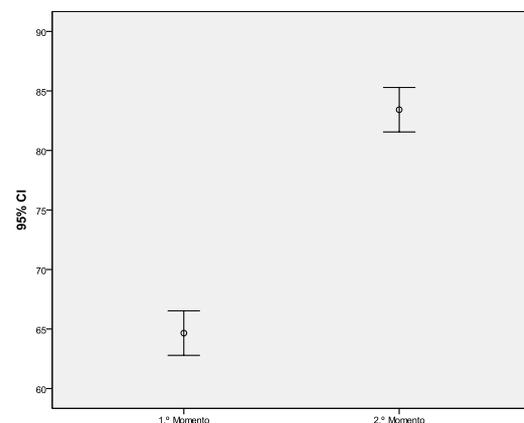


Gráfico 14. Média do desempenho dos alunos na velocidade de leitura nos quatro momentos de avaliação

A análise dos gráficos 1, 3, 5, 7, 9, 11 e 13 permite perceber que no primeiro momento de avaliação os alunos provenientes do Jardim-escola João de Deus apresentavam um melhor desempenho em todas as variáveis. Ao longo do tempo as diferenças em função do grupo foram-se esbatendo, com a exceção notória da velocidade de leitura (as diferenças mantêm-se).

Os gráficos 2, 4, 6, 8, 10, 12 e 14 mostram que do primeiro para o segundo momento de avaliação ocorre uma maior mudança no desempenho dos alunos do que ao longo dos restantes momentos de avaliação. O mesmo padrão de mudança ocorre ao nível da velocidade de leitura verificando-se uma melhoria significativa dos resultados do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Analisando o desempenho dos alunos no quarto momento de avaliação, que corresponde ao final do 2.º ano de escolaridade, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos ao nível do processamento fonológico e do reconhecimento de letras, em função do grupo de proveniência da educação pré-escolar (cf. Tabela 8). Existem, porém diferenças significativas em função do grupo nas provas de reconhecimento de palavras e de velocidade de leitura. A magnitude dos efeitos é reduzida.

Tabela 8. Desempenho dos alunos no último momento de avaliação

	JE João Deus		IPSS Matosinhos		IPSS Caminha		F	gl	p	M. E.		
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP						
Classificação Sílabas	0	14	13.87	0.35	13.43	1.43	13.25	2.68	.71	2	n.s.	-
Classificação Fonemas	0	14	13.97	0.18	13.77	0.54	13.35	2.68	1.06	2	n.s.	-
Supressão Sílabas	0	14	14	0.00	13.95	0.21	13.40	2.68	1.18	2	n.s.	-
Supressão Fonemas	0	24	23.62	1.86	23.90	0.44	22.85	5.14	.68	2	n.s.	-
Reconhecimento Letras	0	23	23.00	0.18	23.0	0.00	22.95	0.22	1.26	2	n.s.	-
Reconhecimento Palavras	0	40	38,76	1.59	35.09	5.25	29.25	8.94	16.74	2	.001	.33
Número palavras minuto	0	281	100.49	28.82	81.30	29.53	60.45	26.42	11.86	2	.001	.26

Ao analisar as mudanças ocorridas na prova de reconhecimento de palavras, constata-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre a IPSS do concelho de Caminha e os dois restantes grupos. Entre o grupo do Jardim-escola João de Deus e a IPSS de Matosinhos não se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível do reconhecimento de palavras no final do 2.º ano de escolaridade.

Relativamente ao número de palavras lidas num minuto, verifica-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre o Jardim-escola João de Deus e os dois restantes grupos. Entre o grupo da IPSS do concelho de Caminha e a IPSS de Matosinhos não se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível do número de palavras lidas num minuto no final do 2.º ano de escolaridade.

No sentido de avaliar o impacto do grupo de proveniência da educação pré-escolar no desempenho dos alunos no final do 2.º ano de escolaridade foram efectuadas análises de regressão múltiplas, em que a variável preditora é o grupo de proveniência dos alunos e as variáveis critério as provas de reconhecimento de palavras e o número de palavras lidas num minuto. A opção pela inclusão nos modelos de regressão destas duas variáveis critério relaciona-se com a informação fornecida pelas duas provas que remete para a capacidade de descodificação leitora e de velocidade de leitura (Harn et al., 2008; Silva, 2003; Sim-Sim, 2009). Considerando que o grupo de proveniência é uma variável categorial, procedeu-se à sua recodificação. Foram criadas duas variáveis, em que se manteve constante o *baseline group* (Field, 2009), neste caso o grupo de alunos do concelho de Caminha, o qual não teve qualquer iniciação à leitura e à escrita no jardim-de-infância. Foram criadas as variáveis João de Deus vs outros e Matosinhos vs outros. Considerando as duas variáveis critério foram criados dois modelos de regressão múltipla, em que as variáveis predictoras se mantiveram constantes (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Impacto do grupo de proveniência da educação pré-escolar no desempenho na leitura no final do 2.º ano de escolaridade

		R ²	R ² adjusted	Modelo	Beta	T	p
Prova de Reconhecimento	João de Deus vs Outros	.26	.24	F (2,67) = 11.86 , p < .001	.61	4.85	.001
Palavras	Matosinhos vs Outros				.30	2.35	.05
Palavras lidas num minuto	João de Deus vs Outros	.33	.31	F (2,67) = 16.74 , p < .001	.69	5.79	.001
	Matosinhos vs Outros				.40	3.31	.01

Os modelos de regressão são estatisticamente significativos para as duas variáveis critério contempladas. O primeiro modelo explica 24% da variância dos resultados, enquanto o segundo modelo explica 31% da variância dos resultados. Em ambos os modelos as variáveis incluídas predizem o desempenho na leitura, embora a variável João de Deus vs Outros pareça ter um impacto mais significativo.

Finalmente, com o objectivo de analisar se o desempenho ao nível da velocidade leitora no 2.º ano de escolaridade é influenciado pelas competências de leitura dos alunos no início da escolaridade obrigatória foi efectuada uma análise de regressão múltipla, em que as variáveis predictoras incluíam as competências fonológicas (classificação da sílaba e do fonema iniciais, supressão da sílaba e fonema iniciais), o reconhecimento de letras e o reconhecimento de palavras, avaliadas no início da escolaridade obrigatória e a variável critério incluía o número de palavras lidas num minuto, avaliado no final do 2.º ano de escolaridade. As correlações entre as variáveis são todas estatisticamente significativas, verificando-se ainda que não são redundantes (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Correlação entre as variáveis predictoras e critério

	Palavras lidas minuto	Sílaba	Fonema	Supressão sílabas	Supressão fonema	Letras	PRP
Palavras lidas minuto	1						
Sílaba	.46	1					
Fonema	.50	.81	1				
Supressão sílaba	.42	.62	.48	1			
Supressão fonema	.55	.58	.69	.37	1		
Letras	.58	.60	.68	.50	.68	1	
PRP	.63	.54	.66	.36	.77	.72	1

Previamente foram analisados os pressupostos subjacentes à realização destas análises (Pestana & Gageiro, 2003). Todos os critérios foram verificados.

Os resultados do modelo de regressão linear múltipla são estatisticamente significativos, verificando que explicam 41% da variância observada nos resultados (cf. Tabela 11).

Tabela 11. Impacto do grupo de proveniência da educação pré-escolar no desempenho na leitura no final do 2.º ano de escolaridade

	Beta	T	p	R ²	R ² adjusted	Modelo
Sílaba Inicial	.03	.19	n.s			
Fonema Inicial	-.04	-.19	n.s			
Supressão Sílabas	.17	1.35	n.s	.46	.41	F (6,63) = 8.83 , p < .001
Supressão Fonema	.05	.33	n.s			
Letras	.17	1.10	n.s			
PRP	.42	2.55	.05			

Analisando o impacto individual de cada variável no desempenho da velocidade de leitura verifica-se que o único preditor individual estatisticamente significativo é o reconhecimento de palavras (Beta = .42). O gráfico 15 representa esquematicamente a distribuição do desempenho dos alunos em função dos resultados na prova de reconhecimento de palavras no início do 1.º ano de escolaridade e do número de palavras lidas por minuto no final do 2.º ano de escolaridade (o desempenho no reconhecimento de palavras no início da escolaridade explica 40% da variância dos resultados na prova de velocidade de leitura no final do segundo ano de escolaridade).

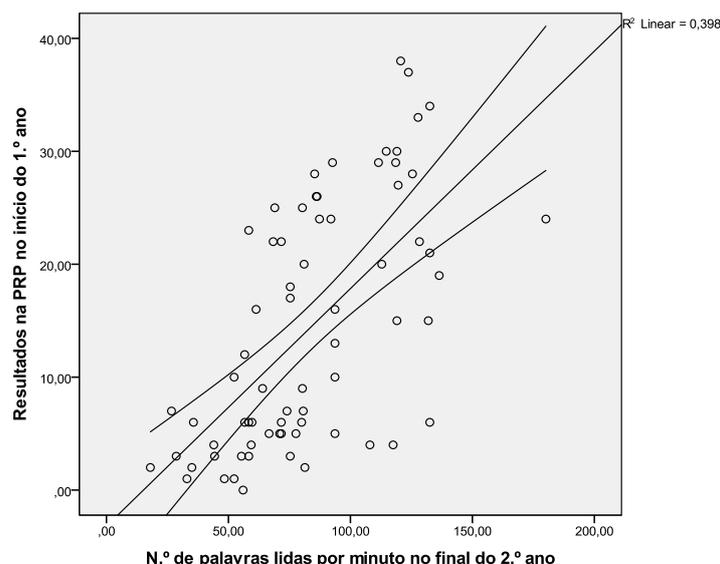


Gráfico 15. Distribuição dos resultados dos alunos na PRP e na velocidade de leitura

Reconhecendo que a qualidade de ensino condiciona a aprendizagem da leitura (Oliveira & Araujo, 2005; Snow et al., 2005), procurou-se caracterizar as actividades de Língua Portuguesa realizadas nas salas de aula dos alunos que participaram no estudo, bem como o modo de gestão da sala e a alocação de tempo durante a realização de actividades de Língua Portuguesa.

Relativamente às actividades de Língua Portuguesa, que foram analisadas com base nos critérios propostos por Cunningham e colaboradores (2009), verificou-se que os docentes dos três grupos de alunos acompanhados ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade referiram que utilizavam o método de ensino analítico sintético e realizavam apenas duas actividades similares: orientação da leitura por parte do docente e exploração da gramática e da soletração. A docente do Jardim-escola João de Deus mencionou que distribuía ainda o tempo entre actividades relacionadas com a leitura autónoma por parte dos alunos, a compreensão leitora, a linguagem oral e a escrita, sendo esta última actividade realizada durante menos tempo.

A docente responsável pelo grupo de alunos proveniente da IPSS de Matosinhos referiu que alocava as actividades de Língua Portuguesa à leitura autónoma por parte dos

alunos, à linguagem oral, à consciência fonémica e ao vocabulário. Verificou-se ainda que esta docente destinava um maior período de tempo a actividades relacionadas com as letras, os sons e os conceitos sobre o impresso.

A docente responsável pelo grupo de alunos proveniente da IPSS de Caminha, mencionou que, para além das actividades similares às das restantes docentes, realizava actividades de escrita e de linguagem oral.

Através da observação efectuada no contexto da sala de aula foi possível analisar a intencionalidade e a produtividade das actividades realizadas no âmbito da língua portuguesa, bem como os momentos de interrupção e transição entre tarefas. Na tabela seguinte encontram-se sistematizados os dados qualitativos resultantes das observações realizadas. Estes dados referem-se a vectores fundamentais da organização e gestão de aula.

Tabela 12. Sistematização das observações efectuadas na sala de aula

	Organização de conteúdos no âmbito da leitura e da escrita	Interrupções/ Transições	Tempo alocado à tarefa
Jardim-escola João de Deus	Leitura silenciosa e individual do texto; compreensão oral do texto; pesquisa no dicionário de palavras desconhecidas e de sinónimos; audição de uma história; resumo escrito colectivo.	Existência de muitas interrupções positivas relacionadas com comentários dos alunos sobre os conteúdos abordados.	85% do tempo total da observação foi dedicado à instrução da leitura e da escrita.
EB1 Concelho de Matosinhos	Leitura oral individual do texto; compreensão oral; tarefas de consciência fonológica; identificação de palavras novas.	Existência de algumas interrupções negativas relacionadas com a gestão de comportamentos disruptivos.	72% do tempo total da observação foi dedicado à instrução da leitura e da escrita.
EB1 Concelho de Caminha	Leitura individual do texto de modo silencioso e oral; leitura do texto por parte da professora; realização de exercícios de compreensão; realização de exercícios de consciência fonológica	Existência de algumas interrupções negativas relacionados com a gestão de comportamentos disruptivos.	70% do tempo total da observação foi dedicado à instrução da leitura e da escrita.

Através das observações constatou-se que: i) a gestão da sala coincidia com as actividades mencionadas por cada uma das docentes, bem como o tempo alocado a cada

actividade; ii) na sala do Jardim-escola João de Deus o tempo alocado à realização das actividades de Língua Portuguesa era praticamente todo utilizado sem a existência de interrupções paralelas à tarefa; iii) na sala de Matosinhos a gestão da sala era similar à do João de Deus, embora as transições entre tarefas fossem longas e existissem interrupções relacionadas com a gestão do comportamento dos alunos; iv) na sala de Caminha ocorriam mais interrupções relacionadas com a gestão do comportamento dos alunos e também as transições entre as tarefas eram longas.

Discussão dos resultados

Este estudo procurou analisar as implicações de tipos diferenciados de abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância na aprendizagem formal da leitura, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade. Especificamente, procurou-se perceber: a) se crianças provenientes de três jardins-de-infância com modelos educativos específicos no que à iniciação à leitura diz respeito, apresentam desempenhos diferenciados ao nível do processamento fonológico, do reconhecimento de letras e de palavras no início da escolaridade; b) se estas crianças apresentam desempenhos diferenciados em termos de processamento fonológico, reconhecimento de letras, de palavras e de velocidade leitora, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade; c) se o desempenho na leitura no 2.º ano de escolaridade se relaciona com o jardim-de-infância frequentado; d) se o desempenho ao nível da velocidade leitora no 2.º ano de escolaridade é influenciado pelas competências de leitura no início da escolaridade.

No que diz respeito ao primeiro objectivo, as diferenças entre grupos revelaram-se significativas, explicando o jardim-de-infância de proveniência 67% da variância dos

resultados dos alunos no reconhecimento de palavras, no primeiro momento de avaliação. Estes resultados sugerem que as experiências formais e informais com que as crianças são confrontadas antes do 1.º ciclo terão permitido o desenvolvimento de conceptualizações e a construção de hipóteses sobre a linguagem escrita, designadamente relacionadas com os aspectos convencionais, funcionais e figurativos da linguagem escrita (Dionísio & Pereira, 2006; Martins & Niza, 1998). Este estudo parece confirmar que os modelos educativos adoptados pelos educadores de infância, a intencionalidade das práticas, e o carácter sistemático e formal das mesmas condicionam as experiências proporcionadas às crianças neste domínio e poderão ter impacto ao nível das aprendizagens iniciais da leitura e da escrita.

As implicações das práticas relacionadas com a leitura e a escrita no jardim-de-infância, no desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação, são particularmente importantes quando analisadas à luz do efeito Mateus (Stanovich, 1991), de acordo com o qual, o modo como as crianças iniciam a escolaridade obrigatória condiciona as primeiras aprendizagens formais, sendo que, à medida que o tempo passa, os melhores aprendizes (e.g. na leitura) se tornam cada vez melhores e os piores se tornam relativamente piores. No caso específico da leitura, isto pode resultar no aumento das diferenças de competência leitora e também no aumento das diferenças em habilidades cognitivas relacionadas com leitura, como é o caso do vocabulário e de outras competências meta-linguísticas (Bast & Reitsma, 1998; Stanovich, 1991). O modelo do Efeito de Mateus procura precisamente explicar o aumento da variabilidade das diferenças inter-individuais ao longo do tempo (“fan-spread effects”) e também explicá-lo.

Neste estudo constata-se também que a abordagem à leitura efectuada pelo Jardim-escola João de Deus parece ser mais facilitadora das aprendizagens formais do

que as dos restantes grupos estudados. Deve considerar-se, no entanto, que os alunos do Jardim-escola João de Deus são confrontados aos 5 anos com a instrução directa da leitura, o que não ocorre nas instituições frequentadas pelos restantes alunos.

Ao comparar estes resultados com o estudo realizado por Scanlon e Vellutino (1997), no qual os autores procuraram avaliar o impacto das práticas de três jardins-de-infância no sucesso na aprendizagem da leitura no 1.º ciclo, verifica-se que a principal distinção nas práticas de jardim-de-infância reside no modo formal (instrução directa) /informal (trabalho sistemático e deliberado de promoção de literacia emergente) com que são realizadas as tarefas de abordagem à leitura e à escrita. O estudo referido sugere que os alunos com mais sucesso na aprendizagem formal da leitura provinham de um jardim-de-infância em que se alocava mais tempo a actividades de escrita, correspondências letra-som e consciência fonémica. De acordo com os autores, verifica-se que nas salas da educação pré-escolar em que ocorrem tarefas que estimulam a descoberta do princípio alfabético, bem como a análise metalinguística e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita, o desenvolvimento linguístico das crianças e a sua preparação para as aprendizagens formais é superior.

Relativamente ao segundo objectivo desta dissertação, em que se procurou analisar o desempenho na leitura ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, em função do grupo de proveniência da educação pré-escolar, constata-se que ocorrem mudanças significativas nos desempenhos dos alunos nos quatro momentos de avaliação e que o grupo de alunos provenientes do Jardim-escola João de Deus apresenta nos quatro momentos melhores desempenhos do que os restantes grupos de alunos. O desempenho dos alunos provenientes das IPSS's dos concelhos de Caminha e de Matosinhos é similar e evolui de forma idêntica ao longo dos quatro momentos de avaliação.

As diferenças entre os três grupos esbatem-se ao longo do tempo nas provas relacionadas com o processamento fonológico e com o reconhecimento de letras. Estes resultados sugerem que o efeito da instrução directa da leitura/escrita poderá tornar menos relevantes as experiências da educação pré-escolar. Na verdade, embora as experiências precoces com a leitura e a escrita durante a educação pré-escolar sejam importantes para desenvolver competências e atitudes sobre a linguagem escrita, podendo facilitar a aquisição da descodificação leitora (Martins & Farinha, 2006; Yopp & Stapleton, 2008), a instrução formal e directa da leitura parece ser essencial para que a aprendizagem verdadeiramente se concretize (Perfetti, Beck, Bell & Hugues, 1987; Silva, 2003; Wagner et al., 1994; Velasquez, 2007). Parece, assim, verificar-se uma relação bidireccional entre as competências de processamento fonológico e o reconhecimento de palavras, em que as primeiras facilitam o desenvolvimento do segundo e em que o reconhecimento de palavras, aprendido através da instrução formal e da prática, promove as competências fonológicas (Bast & Reitsma, 1998).

Note-se porém que, apesar de esbatidas, as diferenças de fluência leitora no final do 2.º ano se mantêm, o que poderia de alguma forma sustentar a relevância das experiências pré-escolares neste domínio. Infelizmente esta interpretação depara com a dificuldade metodológica de separar eventuais efeitos do modelo educativo pré-escolar dos efeitos da instrução formal no 1.º e 2.º ano de escolaridade.

Ainda que com a ressalva enunciada, o desempenho superior dos alunos do Jardim-escola João de Deus no final do 2.º ano pode dever-se a duas situações distintas. Por um lado, a instrução directa aos cinco anos permite que se tornem mais cedo leitores automáticos, apresentando por consequência melhores resultados na fluência de leitura, os quais poderão ou não continuar a atenuar-se no futuro. Por outro lado, a competência leitora destes alunos pode relacionar-se apenas com o tipo de ensino específico da

leitura que ocorre nesta instituição no 1.º ciclo e que, no caso particular das Escolas João de Deus, obedece ao mesmo modelo entre os 5 e os 9 anos de idade (pré-escolaridade e 1.º ciclo).

As diferenças no desempenho dos alunos ao nível da fluência leitora podem ser analisadas à luz das sugestões de Lee (2008), segundo o qual a rapidez e a acuidade com que os leitores lêem, dependem em grande medida das características das palavras lidas, designadamente da sua frequência, extensão e regularidade. A instrução directa e a prática permitem aumentar a familiaridade das crianças com as diferentes propriedades das palavras, fomentando uma identificação automática das mesmas e, como tal, um acesso mais rápido ao léxico mental. À medida que a competência leitora se desenvolve, o reconhecimento de palavras torna-se mais eficiente, libertando recursos atencionais que, por sua vez, permitem que a memória de trabalho consiga integrar as informações dos textos, de modo a ser construído significado (Jenkins, Fuchs, Borek, Espin, & Deno, 2003). Contudo, estas competências dependem mais da instrução directa recebida na escola do que no jardim-de-infância. O que sucede, no caso do modelo João de Deus, é que o último ano de pré-escolaridade é em rigor um 1.º ano antecipado, o que significa que não há qualquer salto qualitativo entre os dois níveis e que as tarefas são idênticas ao que se encontra em qualquer 1.º ano de escolaridade.

O terceiro objectivo desta dissertação consistia na análise da influência do jardim-de-infância frequentado no desempenho na leitura no 2.º ano de escolaridade. Os resultados da regressão evidenciam que a instituição de proveniência de educação pré-escolar explica uma percentagem moderada dos resultados dos alunos no reconhecimento de palavras e na velocidade de leitura no 4º momento de avaliação. Estes resultados são similares aos encontrados no primeiro momento de avaliação e podem ser analisados de acordo com as sugestões de Jenkins e colaboradores (2003),

segundo os quais a aprendizagem e a prática permitem diminuir as exigências cognitivas subjacentes aos processos da leitura, designadamente os relacionados com o reconhecimento automático de palavras. Estes autores salientam que o reconhecimento de palavras depende quer da activação semântica e automática, quer do uso consciente do contexto para que ocorra a identificação das palavras. Neste sentido, os alunos provenientes do Jardim-escola João de Deus teriam, como já foi referido, mais um ano que os restantes alunos para aprender e praticar os processos envolvidos no reconhecimento automático de palavras, facilitando posteriormente a eficiência da fluência leitora.

Por último neste estudo pretendeu-se perceber se o desempenho ao nível da velocidade leitora no 2.º ano de escolaridade é influenciado pelas competências de leitura no início da escolaridade. Os resultados encontrados permitem concluir que os alunos com desempenhos superiores ao nível do processamento fonológico e reconhecimento de letras e palavras no início do 1.º ano de escolaridade, tendem a apresentar sucesso na leitura ao longo do percurso escolar e que os alunos que iniciam a escolaridade básica com dificuldades tendem a apresentar um desempenho inferior ao nível da velocidade leitora no final do 2.º ano de escolaridade, o que sugere uma mudança estável dos sujeitos.

Estes resultados sugerem que as competências relacionadas com o processamento fonológico, o reconhecimento de letras e de palavras condicionam o modo de acesso ao léxico mental que, por sua vez, influencia a velocidade com que as palavras são lidas (Hudson et al., 2009). O reconhecimento de palavras é, de acordo com o nosso estudo, uma das competências que mais contribui para a variância dos resultados na velocidade de leitura. Uma possível explicação pode relacionar-se com a relação entre a descodificação e a fluência leitora. Aqueles alunos que inicialmente são

proficientes a descodificar palavras, mais facilmente se tornam leitores fluentes. De acordo com o modelo de dupla via (Stanovich, 1991) é possível sugerir que uma descodificação proficiente resulta da utilização preferencial da via lexical para aceder ao léxico mental, tornando a descodificação de palavras num processo automático. Pelo contrário, os alunos que têm dificuldades em descodificar, despendem muito tempo no reconhecimento das palavras, uma vez que utilizam predominantemente a via fonológica de acesso ao léxico mental (Huang et al., 2008; Conderman & Strobel, 2008; Rasinski et al., 2009). A utilização destas vias aparece associada ao tipo de palavras lidas, nomeadamente à sua frequência, regularidade e extensão.

Diversos autores (*e.g* Jenkins *et. al.*, 2003; Juphard, Carbonnel & Valdois, 2004; Lee, 2008) realçam que no início da escolaridade os alunos tendem a utilizar a via fonológica para descodificar todas as palavras. À medida que adquirem a descodificação, a diferença entre os leitores hábeis e os leitores com dificuldades parece residir no modo como acedem ao léxico mental, dependendo das palavras com que se confrontam. Assim, os leitores hábeis tendem a usar a via lexical para ler palavras frequentes, regulares e mesmo as palavras extensas (põe exemplo, com três sílabas), utilizando a via fonológica para ler pseudopalavras, bem como para ler palavras desconhecidas, irregulares e pouco frequentes. Em contrapartida, os alunos com dificuldades na descodificação leitora tendem a utilizar a via fonológica para ler todas as palavras, despendendo muito mais tempo neste processo. A utilização em paralelo das duas vias de acesso ao léxico, dependendo das palavras a ler, parece facilitar o reconhecimento automático de palavras que, por sua vez, é uma condição essencial para a eficiência na fluência leitora (Jenkins et al., 2003).

Os resultados do nosso estudo permitem reflectir ainda sobre a importância da instrução directa da leitura, uma vez que o desempenho superior dos alunos

provenientes do Jardim-escola João de Deus, bem como a diminuição das diferenças inter-individuais entre os grupos ao nível da descodificação leitora parecem resultar do ensino formal da leitura, factor recorrentemente referido na literatura como fundamental às aprendizagens escolares (Perrenoud, 1999; Vellutino & Scanlon, 1987).

Scanlon e Vellutino (1997), verificaram que alguns alunos que obtêm sucesso na aprendizagem formal da leitura apresentam à entrada do 1.º ano de escolaridade reduzidos desempenhos ao nível da literacia emergente. Realçam por isso que a instrução directa permite melhorar os desempenhos na leitura dos alunos que iniciam a escolaridade básica com dificuldades e até ultrapassar estas dificuldades. Aliás, as investigações têm vindo a demonstrar que existem influências recíprocas entre algumas competências de literacia emergente desenvolvidas antes do ingresso na escolaridade obrigatória e a aprendizagem formal da leitura (Cadime et al., 2009; Martins & Niza, 1998; Silva, 2003). Estas evidências são relevantes na medida em que não assumem uma visão determinista na aprendizagem da leitura. Através da instrução directa e, eventualmente, de uma intervenção atempada, muitos alunos poderão melhorar os seus desempenhos na leitura e o seu percurso escolar (Lopes, 2010).

A instrução directa é, contudo, condicionada quer pelas características do docente, quer pelo modelo por ele adoptado. Reconhecendo a influência destas variáveis nos resultados obtidos pelos alunos no 1.º ciclo (Oliveira & Araujo, 2005; Snow et al., 2005), no nosso estudo procurou-se controlar o seu efeito através da descrição comparada do tipo de tarefas desenvolvidas na sala de aula relacionadas com a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como do modo de gestão da sala durante a realização destas actividades. Foi assim possível constatar que os professores dos três grupos estudados tendem a alocar tempo idêntico a um conjunto de tarefas similares relacionadas com a instrução explícita da leitura. As actividades privilegiadas

relacionam-se com a orientação da leitura por parte do docente, a exploração da gramática e da soletração, a leitura autónoma, a promoção da compreensão leitora e da linguagem oral e o treino da escrita (Cunningham et al., 2009).

Analisando os aspectos diferenciadores das práticas dos três docentes, verifica-se que o professor do grupo proveniente da IPSS de Matosinhos é o único que realiza uma tarefa distinta dos restantes professores, relacionada com a articulação entre as letras, os sons e os conceitos sobre o impresso. Para além de ser o único a realizar estas actividades, dedica-lhes a maior parte do tempo. Deste modo, este professor parece valorizar a aquisição do princípio alfabético, que é considerado essencial para a aprendizagem da descodificação (Harn et al., 2008; Sim-Sim, 2009), e da consciência fonológica, que surge em vários estudos como uma forte preditora do sucesso na aprendizagem da leitura (Fernandes, 2005; Yopp & Stapleton, 2008).

Um outro elemento diferenciador das práticas dos docentes relaciona-se com o modo como é realizada a gestão da sala de aula. Enquanto o professor do Jardim-escola João de Deus despendia menos tempo em interrupções, alocando praticamente todo o tempo da aula a actividades relacionadas com a leitura e a escrita, os restantes docentes despendiam grande parte do tempo a gerir interrupções relativas a problemas de comportamento. Uma possível explicação para esta situação pode relacionar-se com o facto de os comportamentos disruptivos dos alunos surgirem quando estes se apercebem que não conseguem acompanhar o currículo escolar, prejudicando a concretização de actividades de instrução (Lopes, 2003).

O modo de gestão da sala e o tipo de actividades realizadas no âmbito da leitura e da escrita observados no Jardim-escola João de Deus parecem fomentar não só competências neste domínio, mas também parecem promover competências de auto-regulação da aprendizagem. O professor intervém apenas quando necessário e prepara os

alunos para desafios mais complexos. Os alunos aprendem a gerir a sua motivação e os seus comportamentos mesmo quando os textos e as palavras são desconhecidos (Perrenoud, 1999).

De um modo geral, o nosso estudo permite reflectir sobre a importância das experiências precoces de confronto com a linguagem escrita e da instrução explícita da leitura. Os resultados encontrados sugerem que o modo como as crianças iniciam o 1.º ano de escolaridade condiciona moderadamente a aprendizagem formal da leitura. Contudo esse efeito só é aparente quando existe um modelo muito distinto e em que se faz intencionalmente no jardim-de-infância o mesmo que no 1.º ciclo, ou seja, instrução directa da leitura/escrita.

CONCLUSÃO

A leitura e a escrita são meios de comunicação fundamentais para o funcionamento e adaptação à sociedade de informação e do conhecimento com que nos confrontamos actualmente (Carter et al., 2009; Rose & Atkin, 2007). A relevância atribuída à leitura e à escrita tem vindo a aumentar, uma vez que estas constituem instrumentos cognitivos fundamentais para o sucesso escolar e para o sucesso na sociedade (Lopes, 2005; Viana & Teixeira, 2002).

A importância que a leitura e a escrita assumem nos nossos dias é visível quer nas preocupações políticas, quer na proliferação de estudos e de publicações neste domínio (Sim-Sim, 2002; Lopes, 2010; Ministério da Educação, 2010). A diversidade de investigações pode ser classificada, segundo Besner e Humphreys (1991) em três linhas principais: na primeira agrupam-se os estudos sobre a leitura como actividade linguística. Na segunda as investigações centradas nos factores determinantes do desempenho de leitura. Por último, encontram-se os estudos que procuram avaliar a eficácia dos procedimentos de ensino.

O presente estudo insere-se na segunda linha de preocupações, procurando analisar em que medida a educação pré-escolar é determinante para o sucesso na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

A educação pré-escolar é considerada “a primeira etapa na educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15). Deste modo a educação pré-escolar pode ser encarada como um contexto de excelência para a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Coyne et al., 2007; Clancy-Menchetti, 2006; Fernandes, 2005; Haney & Hill, 2004; Teale & Sulzby, 1989).

O modo como as crianças iniciam o 1.º ano de escolaridade é condicionado pelas oportunidades com que se confrontam na educação pré-escolar, nas áreas da leitura e da escrita (Dionísio & Pereira, 2006; Foster & Miller, 2007; Martins & Niza, 1998). Essas oportunidades/experiências podem influenciar as aprendizagens iniciais da leitura, e, posteriormente, o desenvolvimento da fluência leitora durante o 1.º e 2.º ano de escolaridade (Sim-Sim, 2009), sendo estas aquisições determinantes para o objectivo último da leitura, que é a compreensão (Hudson, et al., 2009).

O presente estudo pretendeu contribuir para o corpo de investigação acerca da relação entre as práticas relacionadas com a literacia que ocorrem na educação pré-escolar e o desempenho na leitura nos dois primeiros anos de escolaridade. Foi possível verificar que as experiências vividas pelas crianças provenientes das três instituições estudadas, designadamente, as oportunidades, quantidade e variedade de leitura e de exploração da linguagem escrita, são distintas consoante o modelo educativo adoptado pelo educador e/ou instituição que as crianças frequentam.

Os resultados encontrados sugerem que o ensino formal que ocorre no Jardim-escola João de Deus permite que os alunos que provêm desta instituição apresentem melhores desempenhos na descodificação e fluência leitora em comparação com os restantes alunos no primeiro ano de escolaridade, o que era evidentemente esperado, uma vez que têm já um ano de experiência nesta área. Os resultados evidenciam porém duas situações menos óbvias: os alunos João de Deus (1) revelam uma superioridade muito grande nas provas fonológicas, mesmo em relação ao grupo de alunos que recebeu instrução específica nesta área e (2) mantêm superioridade na fluência leitora no final do 2.º ano, ainda que de forma menos evidente. Quanto a este último ponto, seria importante que avaliações posteriores destes grupos de alunos permitissem perceber se as diferenças se mantêm ou se a tendência para a aproximação dos grupos se acentua. Será igualmente importante comparar os desempenhos dos alunos do Jardim-

escola João de Deus aos cinco anos de idade, com alunos do 1.º ano de escolaridade de outras instituições de ensino em que a instrução directa apenas se inicia aos seis anos.

O primeiro ponto é ainda mais relevante que o segundo, porque sugere que a forma mais eficaz de promover o conhecimento fonológico é ensinar directamente a leitura (i.e. as correspondências grafo-fonológicas). Este resultado, devido às suas implicações práticas, deverá ser explorado de forma mais sistemática em estudos futuros no sentido de perceber em que circunstâncias é que tal se verifica.

Tendo em consideração estes resultados pode reflectir-se sobre a pertinência de se iniciar precocemente (i.e. no jardim-de-infância) o ensino formal da leitura. Esta é uma questão que implicaria uma mudança de paradigma relativamente à lógica de acção na educação pré-escolar. Actualmente a educação pré-escolar é encarada numa lógica de promoção do desenvolvimento, em que a preparação para o 1.º ciclo decorre de modo implícito. A antecipação das aprendizagens escolares no domínio da leitura implicaria por isso a mudança das perspectivas de intervenção e das práticas dos educadores no sentido de as crianças beneficiarem de mais tempo para praticarem os diferentes modos de acesso ao léxico mental durante a leitura, valorizando o reconhecimento de palavras como um meio de facilitar a fluência e a compreensão leitora (Jenkins et al., 2003; Juphard et al., 2004; Lee, 2008; Stanovich, 1991). Esta não é todavia uma perspectiva isenta de críticas e de controvérsia uma vez que o início da escolaridade formal parece ser mais uma questão de organização social do que de “prontidão para a leitura” (Lopes, 2010).

Qualquer mudança de paradigma implica alterações profundas nos modos de ser e estar de uma sociedade. Neste caso específico implicaria uma reorganização dos objectivos e estratégias adoptados na educação pré-escolar com as crianças de cinco anos, já que actualmente no nosso país os seis anos marcam o início da instrução formal. Esta organização social é similar à de outros países da União Europeia, onde no

entanto existem países em que o início da escolaridade obrigatória ocorre aos cinco anos (por exemplo na Escócia e em Inglaterra), aos quatro anos (por exemplo na Irlanda do Norte) ou aos sete anos de idade (como na Finlândia). Considerando as diferentes organizações sociais seria pertinente, em estudos posteriores, estudar as implicações da idade de início da alfabetização no sucesso escolar dos alunos.

Relativamente às limitações deste estudo deve assinalar-se fundamentalmente a dificuldade em controlar alguns factores, em particular a instrução, a qual constitui uma das variáveis que mais condiciona o percurso escolar dos alunos, e cujo controlo se procurou assegurar através da descrição das práticas dos docentes envolvidos no estudo. Ainda assim, há a possibilidade de as diferenças entre os grupos reflectirem tanto ou mais as diferenças do ensino na escolaridade formal do que as diferenças no jardim-de-infância.

Estes aspectos deverão ser contemplados em futuras investigações, procurando traçar as respectivas trajectórias escolares dos alunos, bem como verificar se os desempenhos ao nível da descodificação e fluência leitora condicionam a compreensão leitora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: The new phonics in context*. Oxford: Heinemann.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Mathew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Development Psychology*, 34(6), 1373-1399.
- Besner, D., & Humphreys, G. W. (1991). Introduction. In D. Besner, & G. H. Humphreys (Eds.), *Basic Processes in Reading: Visual Word Recognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho.
- Carter, D., Chard, D., & Pool, J. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 519-526.
- Carvalho, A. (2010). *O Rei – Teste de Fluência e Precisão da Leitura*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- Caspe, M. (2007). Family involvement, narrative and literacy practices: Predicting low-income Latino children's literacy development. Unpublished Doctoral Thesis. New York: New York University.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

- Clancy-Menchetti, J. (2006). Early literacy professional development: Exploring the effects off mentoring for preschool teachers. Unpublished Doctor Theses. Florida: Florida State University.
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure*, 53(1), 15-20.
- Coyne, M., McCoach, B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30, 74-88.
- Crowe, E. (2007). High quality teaching. In State Higher Education Executive Officers, *More student success. A systematic solution*. Acedido a 17 de Maio de 2011 em <http://www.sheeo.org/k16/Stud%20Succ%20brochure.pdf>.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de Doutoramento não-publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Cunningham, A. E., Zibulski, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: the mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: Hipótesis del déficit versus retraso lector. Comunicação oral apresentada no 6º Encontro nacional (4º internacional) em *Leitura, Literatura infantil & Ilustração*, Braga. 13-14 Outubro.
- Deus, J. (1878). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.

- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading, 18*, 116–125.
- Felício, F., & Fernandes, R. (2005). O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: Uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. *Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 33th Brazilian Economics Meeting]* (pp. 23-50). São Paulo: Universidade de S. Paulo.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. Tese de Doutoramento não-publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Festas, M. I., Martins, C., & Leitão, J. A. (2007). Avaliação da compreensão escrita e da leitura de palavras na PAL-PORT (Bateria de avaliação psicolinguísticas das afasias e de outras perturbações da linguagem para a população portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas, 4*(2),1-18.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology, 9*(3), 173-184.
- Foster, W., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: a longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, 173-181.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gorni, D. A.P. (2004). Ensino fundamental no Paraná: Revisitando a qualidade e a avaliação. *Psicologia em Estudo, 9*(2), 309-318.

- Gomes, I., Castro, S. L., & Caló, S. (2007). Avaliações psicolinguísticas das perturbações de fala e de linguagem. In A. Almeida (Org.), *Actas do II Simposium Luso-Brasileiro de Terapia da Fala "A audiofonologia após Bolonha"* (pp-211-223). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-reaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care, 174*(3), 215-228.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75-90.
- Harn, B., Stoolmiller, M., & Chard, D. (2008). Measuring the dimensions of alphabetic principle on the reading development of first graders. The role of automaticity and unitization. *Journal of Learning Disabilities, 41*(2), 143-157.
- Huang, L., Nelson, R., & Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student-directed repeated reading and feedback. *The California School Psychologist, 13*, 33-40.
- Hudson, R., Pullen, P., Lane, H., & Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly, 25*, 4-32.
- Imig, D., & Imig, S. (2007). Quality in teacher education: Seeking a common definition. *Handbook of teacher education*. Netherlands: Springer.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., Broek, P. V., Espin, C., & Deno, S.L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 719-729.
- Juphard, A., Carbonnel, S., & Valdois, S. (2004). Length effect in reading and lexical decision: evidence from skilled readers and a developmental dyslexic participant. *Brain and Cognition, 55*, 332-340.

- Justice, L. Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R.(2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40.
- Justice, L., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-12.
- Kendeou, P., Broek,P., White, M. & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Education Psychology*, 101(4), 765-778.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 220-238.
- Kuhn, M. & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Education Psychology*, 95(1), 3-21.
- Lee, C. (2008). Rethinking of the regularity and consistency effects in reading. *Language and Linguistics*, 9, 177-186.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competência em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 1-13). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo (pp.13-51), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2005). Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. (2006). Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2010). Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagens: A sofisticada arquitectura de um equívoco. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lukasova, K., Oliveira, D., Barbosa, A., & Macedo, E. (2008). Habilidades de leitura e escrita de crianças disléxicas e boas leitoras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 45-54.
- Maroco, J. (2010). Análise Estatística. Com o PASW Statistics (ex- SPSS). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, M. A. (2000). Pré-história da aprendizagem da leitura e escrita. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. (2007). Literacy practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 147-171.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., & Farinha, S. (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 de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Martins, M. A., & Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 163-182.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1(22), 95-108.
- Mata, L. (2006). Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora.
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read. The scientific study of how language development affects reading skill*. Massachusetts: The MIT Press.
- Meisinger, E.B., Bloom, J.S., & Hynd, G.W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of students with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B. – Núcleo de Ensino Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). Acedido a 18 de Outubro de 2011 <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=5#i>.
- Morais, J. (1997). A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Nagy, W. (2003). Complex causal links between vocabulary knowledge and reading comprehension: A rationale for a long-term, comprehensive approach to

promoting vocabulary growth. Acedido a 25 de Julho de 2012 em <http://www.prel.org/programs/rel/vocabularyforum/nagy.pdf>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Notari S. A., O'connor, R. E., & Vadasy, P. F. (2001) *Ladders to literacy: A kindergarten activity book*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.

Oliveira, R.P., & Araújo G. C. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de educação*, 28, 5-23.

Ortiz, R. (2004). Hispanic/Latino fathers and children's literacy development: Examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180.

Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L., & Hugues, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrilpalmer Quarterly*, 33, 283-319.

Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. In M. McKeown & L. Kucan (Eds.) *Bringing reading research to life*. New York: The Guilford Press.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise dos dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Phillips, L.M., Norris, S.P., Osmond, W.C., & Maynard, A.M. (2002). Relative reading achievement: a longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 3-13.

- Poskiparta, E., Niemi, P., & Vauras, M. (1999). Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects?, *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 437-446.
- Pullen, P., Lane, H., Lloyd, J., & Nowak, R. (2005). Effects of explicit instruction on decoding of struggling first grade students: A data-based case study. *Education and treatment of children*, 28(1), 63-76.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Romeira, L. D., & Martins, M. A. (2010). Leitura oral de palavras nos primeiros anos de escolaridade. In *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga, Universidade do Minho.
- Rose, A., & Atkin, C. (2007). Family literacy in Europe: Separate agendas? *Compare*, 37(5), 601-615.
- Ruivo, I. (2006). João de Deus: Método de leitura com sentido. *Actas do VI encontro nacional (IV internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 1-14). Braga. Universidade do Minho.
- Ruivo, I. (2012). *Caderno de escrita*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Scanlon, D., & Vellutino, F. (1997). A comparison of the instructional backgrounds and cognitive profiles of poor, average, and good readers who were initially identified as at risk for reading failure. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 191-215.
- Scarborough, H.S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K.

- Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Scarborough, H.S., & Parker, J.D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, iq, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. Children's learning and teachers expectations. *Annals of Dyslexia*, 53, 41-71.
- Seidenberg, M.S., & McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental of word recognition and naming. *Psychological Review*, 4, 523-568.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, 39(5), 439-460.
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2(15), 283-303.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa, Edições ISPA.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187-191.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Oxford: Westview Press.
- Stahl, S. A. (2001). Teaching phonics and phonological awareness. In S. Neuman & P. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 333-347). New York: Guilford.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. M., & P. D., Pearson, *Handbook of Reading Research* (pp. 418-452). New York: Longman.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-758). New York: Longman.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Velasquez, M. G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: Estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento não-publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Vellutino, R.F., & Scanlon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merril-Palmer Quarterly*, 33(3), 321-363.
- Viana, F. (2002). Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2004). O Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F. (2005). Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa. Braga: Edições Casa do Professor.
- Viana, F. (2006). El método João de Deus para enseñar a leer. Propuestas innovadoras com más de un siglo de existência. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 6-15.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2006). *PRP: Prova de reconhecimento de palavras*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Viana, F., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à .aprendizagem formal*. Porto. Edições ASA.
- Vygotsky, L. (1965). Psychology and localization of functions. *Neuropsychologia*, 3, 381-386.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3/4), 357-378.

- White, T. Graves, M., & Slater, H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281-290.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wren, S. (s/d). *Highly-qualified teachers are not necessarily highly-quality teachers*.
Acedido a 18 de Outubro de 2011 em www.balancedreading.com.
- Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español. *The Reading Teacher*, 61(5), 374–382.

Actividades de leitura e escrita no Jardim-de-InfânciaVersão para Investigação
Pinto, P., & Lopes, J. 2009

Nome	
Habilitações literárias	
Ano de conclusão	
Tempo de serviço (anos)	Local de trabalho

Pensando no ano lectivo anterior, indique a frequência com que realizava/ organizava/ permitia	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Actividades de escrita conduzidas e monitorizadas pela educadora permitindo às crianças descobrir por elas próprias algumas palavras	0	1	2	3	4
2. Actividades de escrita livre sem orientação específica da educadora (as crianças pedem para escrever)	0	1	2	3	4
3. Instrução formal de letras às crianças	0	1	2	3	4
4. Manipulação e contacto com livros (por parte da criança)	0	1	2	3	4
5. Actividades de manipulação (jogos) com palavras e frases	0	1	2	3	4
6. Leitura "informal" (por exemplo através de actividades em pequeno grupo em que as crianças têm de tentar "ler" palavras, frases e imagens)	0	1	2	3	4
7. Instrução formal da leitura de palavras e/ou frases	0	1	2	3	4
8. Jogos específicos com sons de modo a trabalhar intencionalmente a capacidade de as crianças os distinguirem	0	1	2	3	4
9. Actividades de manipulação (jogos) de sons nas palavras (por exemplo perguntar : i) por qual som começa a palavra "pato"? ii) se tirar o "p" a "pato", o que é que fica?)	0	1	2	3	4

10. Actividades de manipulação de sílabas nas palavras (por exemplo perguntar: i) se tirar “sa” à palavra “sapato”, o que é que fica? ii) se acrescentar “sa” a “pato”, o que é que fica?)	0	1	2	3	4
11. Actividades com rimas	0	1	2	3	4

