

ANA MARIA NUNES CASTANHEIRA SOARES

**HABILIDADES COGNITIVAS E
COMPETÊNCIAS DE LEITURA EM CRIANÇAS
DO 1º ANO**

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

ANA MARIA NUNES CASTANHEIRA SOARES

**HABILIDADES COGNITIVAS E
COMPETÊNCIAS DE LEITURA EM CRIANÇAS
DO 1º ANO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Bibliotecas Escolares e Literacias do Século XXI, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

RESUMO

A criança quando inicia a educação pré-escolar, já sabe muitas coisas sobre o mundo que a rodeia através do seu meio familiar e sociocultural.

O conjunto de estimulações fornecidas, desde muito cedo, faz com que a criança desenvolva o potencial cognitivo e afetivo. O desenvolvimento e as aprendizagens adquiridas dependem das estimulações realizadas pelo meio envolvente e da qualidade das interações logo desde o nascimento.

Este processo antes da entrada na escola é movido pelo desejo de saber da criança e a sua exploração do meio, passando com o início da escolaridade a ser movido por necessidades externas à criança.

O aluno é confrontado com um currículo formal com objetivos prévios de aprendizagem que, por vezes, podem estar além dos seus desejos de descoberta ou da sua história de vida.

A aprendizagem da leitura é uma construção que tem início antes da entrada no 1º ciclo através do desenvolvimento da linguagem oral e do contacto com a cultura escrita, que permite novas modalidades de comunicação, nova capacidade de simbolizar e de dominar o meio envolvente.

O sucesso escolar vai depender quer das aprendizagens prévias quer da capacidade de adaptação e integração no meio escolar. Foi nosso propósito verificar se existem habilidades cognitivas antecedentes que predizem o sucesso da leitura.

O interesse por este estudo prende-se com a necessidade que professores e restantes profissionais da educação têm em compreender e analisar com cuidado a situação de entrada na aprendizagem da leitura de cada uma das crianças.

Escolhemos, baseado na literatura científica, duas habilidades que testamos previamente em alunos do 1.º ano: a consciência fonológica e o vocabulário. Entre Março e Junho foi aplicado um teste de leitura/descodificação.

O estudo é de tipo correlacional que se situa entre o estudo descritivo e uma abordagem experimental.

Constatamos que na análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, não observamos correlação entre os níveis da consciência fonológica e a leitura e o vocabulário e a leitura, não permitindo afirmar que existe uma relação preditora de uma dessas habilidades com a competência leitora.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Vocabulário, Leitura

ABSTRACT

When a child starts pre-scholar education, he already knows many things about the world around him and through their family and social and cultural environment.

The amount of early stimulations, at an early stage, makes the child develop his cognitive and affective potential. The development and the acquired learning depend on the stimulations carried out by the surrounding environment and on the quality of the interactions from the birth.

This process prior to entry into the school is moved by the child's desire to explore his environment and after the schooling to be moved by child's external needs.

The student is confronted with a formal curriculum, with previous learning objectives that, sometimes, can be beyond his discovery desires or his life history.

Learning to read is a construction that begins before the entrance in the elementary school, through the development of oral language and the contact with the written culture, which allows new communication modalities, new ability to symbolize and to dominate the environment skills.

The school success depends on the previous learning s and on the adaptation and integration in the school environment capacities. Our intent is to verify if there are any background cognitive skills that predict reading success.

The interest on this study stays on the teacher's and all education professional's needs to understand and to analyze carefully the reading learning situation of each child.

We have chosen, based on scientific literature, two skills that we want to test: the phonologic conscience and the vocabulary.

The study is a correlation one that stays between a descriptive study and an experimental approach.

The participants are students from first grade which will be submitted to a reading/decoding test between March and June.

We note that in the analysis of the results obtained in this research, we found no correlation between levels of phonological awareness and reading and vocabulary and

reading, not allowing to affirm that there is a predictive of one of these skills with the reading competence.

Key Words: Phonological Awareness, Vocabulary, Reading Competence

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa, orientador deste trabalho, pelo apoio incondicional que dispensou no meu hesitante caminho, pela sua orientação, leitura crítica e atenta, pelas aprendizagens que me proporcionou, compreensão, rigor, disponibilidade, incentivo, profissionalismo, consistência teórica e amizade que me permitiram ultrapassar o desânimo e a insegurança para enfrentar mais uma etapa da minha vida.

Aos Professores da Universidade Lusófona pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos durante este curso.

Às Professoras Ana Morais e Edite Félix e aos seus alunos do 1º ano de escolaridade da EB1 da Ericeira, por aceitarem realizar este projeto.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Ericeira, a todos o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais e irmãos por terem um papel tão significativo e importante na minha vida e por reforçarem, constantemente, a minha autoestima e a minha luta face às metas que me proponho alcançar.

Ao meu marido, o meu “porto seguro”, pelo apoio, partilha, entusiasmo e incentivo.

Ana Maria Nunes Castanheira Soares/Habilidades cognitivas e competências de leitura
em crianças do 1º ano

Aos meus filhos,

pela magia, beleza e Amor

que introduzem na minha existência e tudo o que nela representam.

A todos

Muito obrigada

Índice

RESUMO	1
ABSTRACT	3
AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A Leitura.....	15
1 – O que é ler?.....	16
1.1 – Condições para aprender a ler.....	24
1.2 – Consciência linguística	25
2 – Os modelos cognitivos de leitura	26
2.1 – Modelos descendentes	27
2.2 – Modelos ascendentes	28
2.3 – Modelos interativos.....	29
3 – Teoria de Dupla Via ou Modelo Duplo Canal.....	30
3.1 – Ortografias transparentes e opacas.....	32
4 – Aprender a ler	33
4.1 – Componentes da competência da leitura	33
4.1.1 - Desenvolvimento cognitivo e idade	33
4.1.2 – Conhecimento lexical e sintático.....	34
4.1.3 – A descodificação	36
4.1.4 – A consciência fonológica	37
5 - Aprendizagem da leitura: Modelos desenvolvimentistas.....	38
5.1 – Modelo de Jeanne Chall.....	38
5.2 – Modelo de Uta Frith.....	39
6 – Métodos de ensino da leitura	39
6.1 – Método sintético ou fónico	40
6.2 – Método Analítico ou global	41
6.3 – Métodos Mistos.....	42
6.4 – Qual o melhor método?.....	44

7 – Aprender / Ensinar a ler.....	44
CAPÍTULO II - Problemática	46
1 – Problema de pesquisa	47
2 – Objetivos.....	49
CAPÍTULO III - Metodologia.....	50
1 – Tipo de pesquisa	51
2 – Sujeitos de pesquisa.....	51
3 – Instrumentos	52
4 – Procedimentos	54
CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos resultados.....	55
1 – Análise descritiva	56
2 - Estudo Correlacional.....	64
3 – Discussão dos resultados	66
CONCLUSÃO.....	70
BIBLIOGRAFIA	76
ANEXOS	83

Índice de Anexos

Anexo 1 - Lista de palavras com imagens (imagens retiradas da Internet) para testar a consciência fonológica (Prova fonológica).....	i
Anexo 2 - Lista de palavras para testar o vocabulário (teste wisc- III)	xiii
Anexo 3 - Texto “ Os ovos misteriosos” excerto da obra de Luísa Ducla Soares.....	xv
Anexo 4 - Grelha das pontuações obtidas nas provas aplicadas aos alunos	xvii

Índice de Quadros

Quadro 1 - Resultados da Prova de Consciência Fonológica.....	57
Quadro 2 - Frequência acumulada - Prova da Consciência Fonológica.....	58
Quadro 3 - Consciência Fonológica	58
Quadro 4 - Resultados da Prova de Vocabulário.....	60
Quadro 5 - Frequência acumulada - Prova de Vocabulário.....	61
Quadro 6 - Média e desvio padrão.....	61
Quadro 7 - Resultados da Prova de Leitura.....	62
Quadro 8 - Resultados da Prova de Leitura.....	63
Quadro 9 - Frequência Acumulada - Leitura.....	64
Quadro 10 - Totais e Média.....	64
Quadro 11 - Estudo das Correlações	65

INTRODUÇÃO

Introdução

”Lemos para saber, para compreender, para reflectir.

Lemos também pela beleza da linguagem,
para nos comovermos, para nos inquietarmos.

Lemos para partilhar.

Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.”

(José Morais, “A Arte de ler” 1997, p.12)

As crianças iniciam a aprendizagem da língua entre os 12 e 18 meses de idade, mas nós comunicamos desde o nascimento. Sabemos que a linguagem não acontece de forma automática, centrada apenas na maturação, mas vai surgindo conforme as interações com o meio em que a criança está inserida.

A aprendizagem da leitura também é um resultado de interações com as imagens, os sons e a escrita. Essa aprendizagem acontece, com mais facilidade, quanto mais a criança tiver contacto com estes materiais. Portanto, toda a aprendizagem é feita através de processos interativos que a criança aprende e que interioriza. Aprender implica a descoberta do significado das coisas e a inter-relação do que é aprendido com a nova experiência é que gerará novos saberes. É de referir, que a motivação, o desejo de aprender, o estímulo familiar construtivo e envolvente na vida escolar dos filhos e a partilha de ideias proporciona a necessidade de aprender.

A criança quando adquire a capacidade oral consegue ser ouvida e compreendida pelo outro, estabelecendo, assim, uma relação com o mundo que a rodeia e organizando o seu pensamento de forma a aceder a novas aprendizagens.

Os investigadores dão-nos respostas que variam consoante as abordagens utilizadas. Chomsky (1970) defende que a aquisição da linguagem não consiste em aprender com recurso à memorização de palavras ou frases que a criança mais tarde repetirá, mas na descoberta das leis que regem a sua língua e que mais tarde serão usadas para inventar novas frases, obedecendo a essas leis. É um processo natural que exige tempo e condições ambientais normais.

A criança começa por aprender palavras que, por vezes, as utiliza em vários contextos, referindo-se a objetos ou coisas, mas o significado específico da palavra irá surgir à medida que o seu vocabulário aumenta.

Este é um processo quase inato – teoria nativista - que surge sem instrução, mas por audição ao qual Chomsky chamou competência linguística. Na verdade, o bebé emite as primeiras vocalizações e palavras para a sua mãe, numa relação de prazer e de afetividade recíproca. Fá-lo num modelo de imitação e de identificação com o parceiro.

Becker e Engelmann (In Marques, 1996) baseando-se na teoria behaviorista afirmam que a linguagem é um comportamento verbal, ou seja, é aprendendo por imitação dos adultos, que se encarregam de corrigir os erros e colocar as crianças em contacto com as formas corretas.

A teoria desenvolvimentista, ao contrário, “argumenta que a questão central do processo de aprendizagem da linguagem envolve descobrir e dominar certas regras abstratas ou gerais e não apenas a imitação dos sons particulares que se ouvem” (Schachter, 1982, p.81. Para esta abordagem, a imitação é importante mas não é essencial, como afirmam os autores behavioristas, a linguagem aprende-se mas não se ensina. Schachter (1982, p.82) sugere “as crianças aprendem o uso linguístico correto porque são provavelmente melhor compreendidas assim e mais aptas a conseguirem obter o que desejam. Na realidade, quando as crianças aprendem a linguagem, elas falam em primeiro lugar sobre o aqui e o agora, sobre o que estão a fazer na altura ou sobre o que está à sua volta, para que o significado do que elas dizem seja óbvio a partir do contexto.”

A aprendizagem da leitura pressupõe a aquisição da linguagem que requerem competências cognitivas e afetivas. Para que possamos aprender a ler temos que compreender que as palavras do nosso sistema alfabético de escrita, são construídas por letras espacialmente ordenadas, que correspondem a sons, ou conjunto de sons, temporalmente ordenados.

No início da escolaridade algumas das crianças confundem as letras perceptivamente parecidas, os grafemas cuja correspondência fonética é parecida ou pode fazer inversões, omissões, adições de letras. Todas estas dificuldades sentidas pelas crianças podem desencadear ansiedade nos professores e na família confundindo a

situação com dislexia, uma vez que não foi dado o “timing” próprio para que a criança possa fazer as suas descobertas e compreender as diferenças.

A escola, por vezes, tem desempenhado a sua prática pedagógica estruturada em rotinas mecânicas e estáticas sem conferir sentido ao ato de ler, que acarreta uma consequência inevitável, o transformar a leitura, não num ato de prazer, mas numa atividade “obrigatória”. No entanto, muitos têm sido os esforços para diversificar as estratégias pedagógicas, incrementando uma maior motivação para a aprendizagem da leitura.

Sabemos que a aquisição de competências de leitura são condicionantes essenciais de toda a aprendizagem futura daí ser mais que justificado o ensino destas habilidades na escola (Rebelo, 1993).

O ensino da leitura está socialmente associado à frequência escolar e a entrada na escola é um passo mágico para as crianças que lhes vai permitir ler. No entanto, o entusiasmo de aprender a ler, por vezes, esvai-se à medida que a aprendizagem da leitura se processa.

“Quando a aprendizagem da leitura é experienciada não apenas como o melhor caminho mas como o único caminho para sermos transportados para dentro de um mundo previamente desconhecido, então a fascinação inconsciente da criança em relação a conhecimentos imaginários e o seu poder mágico apoiará os seus esforços conscientes na descodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler e se tornar numa pessoa culta” (Bettelheim e Zelan, 1992).

Porque é que algumas crianças aprendem a ler sem dificuldade e outras não conseguem atingir a competência leitora, mesmo ao final dos dois anos de escolaridade?

As aquisições de leitura feitas dependerão da riqueza de vocabulário, dos jogos com os sons e do meio envolvente. Assim como, ao nível intelectual, capacidade de memória visual e auditiva, atenção e capacidade de concentração.

No processo de aquisição de leitura têm influência fatores intrapessoais relativos ao sujeito que aprende, incluindo aqui variáveis como as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação, as interações interpessoais relacionadas com as situações de ensino/aprendizagem das quais se destacam as características do professor, os estilos de ensino, as interações aluno-aluno

e aluno-professor, e as contextuais como o contexto educativo e familiar (Citoler e Sanz, 1993, p.115).

Aprender a ler é um processo complexo, multifacetado e dinâmico e as causas das dificuldades são várias.

Com este projeto pretendemos analisar as habilidades cognitivas e competências de leitura em crianças de 1º ano (consciência fonológica e vocabulário) e tentar perceber em que medida predizem as habilidades no ato de ler.

CAPÍTULO I – A Leitura

A leitura

1 – O que é ler?

No ato de comunicação oral, onde se envolve um emissor e um recetor, estão implicados um conjunto de recursos naturais de comunicação como a voz, os gestos e os sons. Estes recursos apresentam limites espacio-temporais impostos à comunicação interpessoal que levou o homem primitivo a recorrer a outros meios de comunicação, como a inscrições em objetos, adquirindo a possibilidade de se perpetuar no tempo.

Segundo Sousa (1999) a expressão e comunicação são duas características fundamentais na conduta do Homem e encontram-se ligadas quer à conduta pessoal, quer à conduta social.

As definições do que é ler são diversas e refletem pontos de vista diferentes de abordar o ato de ler, não existindo uma definição comum, o que irá originar posições teóricas diferenciadas.

Alguns autores defendem que ler é decifrar, ou seja, pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que não se compreenda o sentido do texto. Para outros “ler é compreender o sentido do texto”, “ler é raciocinar”.

A evolução de uma dada língua falada introduziu desequilíbrios na transcrição gráfica. Os grafemas deixaram de ter correspondência de um para um com os diferentes fonemas. Um grafema passou a corresponder a diversos fonemas e um mesmo fonema passou a ser representado por mais do que um grafema, como é o caso português onde o mesmo fonema passou a ser representado por grafemas diferentes e um mesmo grafema por fonemas distintos.

O verbo ler já existia antes de ser o significante para o ato que estamos a definir. Deriva do verbo latino *legere* que significava “colher”.

Os romanos quando começaram a ler pensaram que poderiam transferir este significado para o ato de ler, porque para eles ler era colher algo, no sentido do que era escrito por alguém (Cadório, 2001).

No entanto, ao longo dos tempos com os estudos e investigações demonstraram que a definição era bastante restritiva, não incluía apenas reconhecimento e decifração de códigos, mas concebida como ato interpretativo que revela o texto, o autor e leitor.

A complexidade no ato de ler segundo Viana e Teixeira (2002) é descrita pelos autores “ a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (p.5).

A riqueza desta competência e o conjunto de processos psicológicos, sociais e biológicos que fazem parte da conduta humana, fazem com que se justifique a pergunta “ o que é ler?”.

Para Bloomfield (1958) “ a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (citado por Harris e Hodges, 1993, p.264).

Carrol (1964) afirma que ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas.

Para Lerroy-Boussion (1968) “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas das linguagens” (citado por Viana e Teixeira, 2002, p.11).

As concepções de Mezeix e Vistorcky (1971) referem que ler é reconhecer os signos escritos fazendo-os corresponder a palavras que façam sentido.

A leitura para os autores Goodman (1968), Charmeaux (1975) e Smith (1978) é a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, Goodman, vê a leitura como um processo psicolinguístico onde existe interação entre o pensamento e a linguagem.

Adler, (1940), Peron-Borelli, (1970), Thorndike, (1972), Touyarot, (1971), consideram que o ato de ler não é só uma atividade que permite aceder ao texto escrito, mas um ato de pensamento e julgamento pessoal.

Spache e Spache (1977) definem que a leitura é uma tarefa de desenvolvimento que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais

superiores na leitura eficiente. A leitura é um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um ato visual, um processo perceptivo e um processo de pensamento. Por exemplo, num primeiro estágio a criança preocupa-se em diferenciar uma letra (signo) de outra, mais tarde preocupar-se-á com atividades mais complexas.

Assim, as definições de Mialaret (1966) e Bouboir (1970) parecem-nos as mais completas, no sentido de que para se tornar leitor terá de ter o domínio de um conjunto complexo de operações mentais. Atitudes, expectativas e comportamentos, assim como, competências específicas relacionadas com a linguagem escrita.

Para Mialaret, (1966) “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita e de julgar e apreciar o seu valor estético.”

Bouboir (1970) acrescenta que “ ler é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma, é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita.” (Viana e Teixeira, 2002, p.13)

Segundo Carbonell de Grompone (1989) “ler é compreender o que está escrito: os grafemas desvanecem-se diante dos olhos do leitor que os utiliza só como um canal de entrada. O verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos” (in Sousa, 1999, p.44).

Podemos dizer que ler, sob o ponto de vista instrumental é uma técnica de decifração. Numa perspetiva mais abrangente e integradora saber ler é compreender, julgar, apreciar e criar.

A leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica particularmente complexa (Viana e Teixeira, 2002, p.14).

No processo de leitura, têm sido identificadas três fases: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica.

A leitura mecânica refere-se a um simples decifrar de sinais de maneira quase automática. É o começo da leitura, mas não é suficiente. A leitura compreensiva implica o ato mental em captar a mensagem que esses sinais encerram. A terceira fase supõe um juízo relativamente ao que lemos. A posição crítica ao que lemos faz o intelecto humano ter pensamento pessoal e iniciativa própria.

Segundo Rodriguez (1991) quando se alcançam estas três etapas, o leitor tem em seu poder um meio de compreensão e expressão idóneo para a sua educação integral.

Martins e Niza (1998) apresentam uma síntese das principais funções e objetivos da leitura.

O primeiro relaciona-se com a leitura realizada para obtermos uma informação de carácter geral. O objetivo é compreender as características principais de um tema, sem o aprofundar, como por exemplo a leitura de um jornal, onde se pretende conhecer as notícias do dia, uma revista, um folheto de divulgação de um produto ou um anúncio de um concurso público. É uma leitura em que se utiliza o contexto (imagens, títulos e tipo de formato) para antecipar o conteúdo dos textos.

Outro dos objetivos prende-se com a leitura para obter uma informação precisa, etiquetar e classificar informação, quando queremos saber informações referentes ao local e horário de um determinado filme ou quando pesquisamos num dicionário o significado de uma palavra.

Esta atividade de leitura é muito seletiva na medida em que o leitor passa muito rapidamente o olhar pela informação que não é relevante e lê atentamente o que pretende obter. Nesta leitura fomenta-se a utilização de critérios de ordenação, os alfabéticos, temáticos e numéricos.

Um terceiro objetivo é a leitura realizada para se seguir instruções como, por exemplo, quando se lê as regras de um jogo, as instruções de um eletrodoméstico ou a receita de um bolo. Estas tarefas de leitura fomentam a compreensão das etapas de um processo temporal, pela identificação e utilização de verbos de ação e pela utilização de procedimentos de consulta da informação para controlo da própria ação.

Um quarto objetivo é a leitura por prazer e sensibilidade estética que tem a função de provocar sentimentos e emoções. É um tipo de leitura silenciosa, em que a forma de ler é pessoal e em que o importante é a experiência emocional desencadeada. Com este tipo de leitura desenvolvemos a capacidade criativa e a sensibilidade estética.

A leitura que tem uma finalidade explícita é aquela em que aprendemos e obtemos novos conhecimentos a partir do estudo aprofundado de um determinado tema.

Segundo as autoras, este objetivo está presente em atividades que se relacionam com a leitura de um artigo temático, de um livro de divulgação científico ou escolar, a

leitura é lenta e repetida em que quem lê passa por um processo que implica a interrogação sobre o que lê, conhecimentos prévios, revisão de novos termos, realização de sínteses e apontamentos pessoais.

Todos estes objetivos estão presentes ao longo da vida pessoal e profissional, construindo cidadãos ativos, participativos, independentes e úteis à sociedade.

Para podermos compreender o ato de ler é importante referirmos os mecanismos cognitivos que explicam a leitura enquanto capacidade e processo de leitura.

Os cognitivistas defendem que o que “existe de específico na atividade de leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia” (Morais, 1997, p.107).

A leitura é uma forma particular de aquisição de informação. Como qualquer outra capacidade cognitiva, a capacidade de ler é uma transformação de representações de “entrada” noutras de “saída”. A representação de entrada será a capacidade de leitura num padrão visual. A representação de saída será uma representação fonológica (Morais, 1997, p.110).

A criança numa fase inicial, e ainda que sejam estímulos visuais, terá que associar às letras um som (valores das letras) e ser capaz de os juntar com rapidez e sem hesitação (grafema/fonema) para lhe poder extrair o sentido da palavra.

Para a Psicologia cognitiva o leitor tem um papel ativo é ele que decifra a mensagem e lhe dá sentido. Não será possível entender esta atividade sem nos centrarmos naquele que lê.

A atividade de ler é preconizada como uma atividade integradora de um conjunto de habilidades, onde cada uma está em interação com outras e que produzem um efeito sobre as restantes, modificando-as, como por exemplo, a sintaxe que orienta e influencia o que se lê “Os presentes estavam todos juntos da lareira”, a palavra “presentes” será diferente se o contexto é uma festa de natal ou um conjunto de pessoas numa sala com lareira (Giasson, 1993, p.18).

A aprendizagem da leitura pressupõe ações sequenciadas e intencionais que requerem competências cognitivas e afetivas.

As crianças para aprenderem a ler têm de compreender, que as palavras do nosso código alfabético de escrita são constituídas por letras, espacialmente ordenadas, que correspondem a sons ou conjunto de sons. Em relação à linguagem escrita que obedece a uma disposição espacial sofre sucessivas formas de construção e reconstrução das palavras já conhecidas. É durante o primeiro ano de escolaridade que a criança, muitas vezes, confunde as letras, uma vez que uma mesma letra seja maiúscula ou minúscula tem o mesmo som. Outras vezes, confunde letras perceptivamente parecidas, desencadeando alguma ansiedade por parte dos professores e pais, que poderão confundir estas situações com dislexia, não permitindo à criança o tempo certo para a descoberta e compreensão das diferenças existentes.

A criança que apresenta dificuldade em adquirir a técnica de leitura, confunde grafemas cuja correspondência fonética é semelhante ou as letras são de perceção parecida, fazem inversões, omissões, substituições ou adições de letras, assim como, ao nível da frase apresentam dificuldades no ritmo de leitura. Conforme as exigências escolares vão aumentando as crianças que inicialmente apresentam dificuldades na leitura, começam a sentir dificuldades a nível das várias aprendizagens escolares se não tiverem uma intervenção precocemente.

A aprendizagem da leitura é de extrema importância para a formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico.

Saber ler implica ser capaz de transformar uma mensagem escrita, numa sonora, compreendendo o seu conteúdo, de forma a traduzir em pensamentos, ideias e emoções, os caracteres que se colocam numa linha, numa frase, num parágrafo e num texto, ou seja, saber ler implica entender a mensagem escrita permitindo a aquisição de novos conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e enriquecimento da personalidade.

Desta forma, a descodificação dos símbolos gráficos, os estímulos de prazer e interesse para a aprendizagem da leitura deverão ser despertados logo no início da escolaridade.

“A alfabetização é um instrumento para uma comunicação complexa.” (Sucena e Castro, 2010, p.15). Em todas estas definições verificamos que têm dois elementos em comum:

- i) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos;

ii) o objetivo final da leitura é a extração do sentido.

Contudo, a leitura terá forçosamente de incorporar outras dimensões.

O importante para as crianças é que sejam capazes de compreender a mensagem veiculada pelo ato de leitura e não, somente descodificar cada letra com o som correspondente.

O objetivo da leitura é que as crianças adquiram todo o processo de descodificação e o canalizem na memória e atenção para que possam compreender o texto.

Para o sucesso na aprendizagem da leitura são importantes os fatores externos à criança: nível cultural, económico e familiar, assim como, de igual importância os fatores cognitivos. A promoção do índice de alfabetização passa pela compreensão do desenvolvimento de processos cognitivos específicos a este processo.

A aprendizagem da leitura assume um carácter importante ao longo de toda a escolarização, mais do que transmitir às crianças e jovens que ler é fundamental, há que despertá-los para este saber tornando-os permeáveis que, para lá da escola, terão que continuar a aprender. Sabemos que é através da leitura que somos confrontados com informações consideradas indispensáveis que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a refletir e a consolidar opiniões. É no ato de ler, que encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre portas para a imaginação e criatividade (Santos, 2000).

Sendo assim, o processo de alfabetização constitui um processo fundamental no desenvolvimento não só do sucesso do indivíduo, como da própria sociedade onde está inserido.

“Hoy en día , en todos los países del mundo se reconoce que es más importante la cultura de los ciudadanos que la salud de la nación o que las materias primas que poseen. Nuestro futuro depende de la forma en que nuestros hijos aprendan a tratar el mundo a través de la lectura, la escrita o las imágenes” (Dombey, 2004, pág.136).

Neste processo não devemos ver o ensino/aprendizagem da leitura simplesmente como uma série de sons e símbolos relacionados, mas como refere a autora citada, não podemos ignorar:

“ – El limite de la consciência fonológica de los niños pequeños;

- El poder de los niños para establecer analogias;
- Su poder como creadores de significado;
- El poder del juego;
- La naturaleza del lenguaje escrito;
- El poder del texto;
- La necesidad para la continuidad y la conexión entre mundos sociales diferentes;
- La natureza cambiante de la alfabetización en la era del ordenador (Dombey, 2004, pág.137).

Podemos dizer que aprender a ler depende, entre outras, do desempenho em tarefas linguísticas e metalinguísticas. Alguns autores apontam que o conhecimento da língua que a criança vai aprender a ler, inclui a posse e a utilização do vocabulário, como a primeira componente da competência leitora (Viana e Teixeira, 2002, pág.67).

Alguns estudos chegaram à conclusão de que a criança, para aprender a ler, necessita de compreender que a linguagem é constituída por frases, e que estas se decompõem em palavras e que, por sua vez, se decompõem em unidades menores (Viana e Teixeira, 2002, pág.67)

Outros estudos de Vellutino e Scanlon (1987) e de Aguiar e Brady (1991) afirmam que os grupos de crianças com dificuldades de aprendizagens tinham resultados inferiores aos das crianças sem dificuldades em medidas de vocabulário, quer na vertente recetiva quer na vertente expressiva (cit. in Viana e Teixeira, 2002, pág. 63).

Para dotar as crianças e jovens da capacidade de ler, tornando a leitura uma ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades, torna-se necessário que o ato de ler figure entre as atividades mais comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam (Santos, 2000).

1.1 – Condições para aprender a ler

Como já foi referido, ler é uma atividade complexa que vai exigir do sujeito um conjunto de destrezas para que a sua aprendizagem se efetive.

Os níveis de competência na leitura, cujo acesso está condicionado por aquisições básicas, as designações têm sido várias para considerar que uma criança tem condições para aprender a ler e a escrever: maturidade, pré-requisitos, prontidão....

Até à década de sessenta do século XX, de acordo com a conceção existente na época, quanto à importância dos processos, os pré-requisitos considerados necessários para se ter atingido a maturidade para estas aprendizagens concentravam-se no aspeto neuroperceptivo.

O ato de ler foi entendido, durante anos, como uma operação essencialmente perceptiva, pensava-se que a leitura se apoiava essencialmente na análise auditiva e visual e que um dos elementos fundamentais para essa aprendizagem era o desenvolvimento sensorial e motor (Martins, 1996, pág.25).

Podemos dizer que, durante décadas, quando uma criança não aprendia a ler, a explicação centrava-se na falta de maturidade.

Atualmente, a maturidade é vista como um conjunto de capacidades cognitivas e motivacionais necessárias para que esta aprendizagem se realize com êxito.

Os vários estudos apontam que a maior ou menor facilidade em aprender a ler é predita pelo desempenho em tarefas cognitivas básicas, de cariz lógico e analítico, como a seriação e conservação da quantidade, como podemos ver em Arlin, 1981, Lunzer, Dolan e Wilkinson, (1976, citados em Viana e Teixeira, 2002, pág.26).

Viana descreve um estudo realizado por Arlin (1981), com um grupo de crianças, no início e final do pré-escolar, em várias tarefas piagetianas: a classificação, a seriação e a conservação, tendo verificado que no final do primeiro ano de escolaridade, estas crianças tinham um melhor desempenho escolar.

Segundo a autora os resultados deste estudo confirmam uma associação entre a prestação de tarefas cognitivas e o nível de leitura.

O desenvolvimento destas capacidades cognitivas, segundo a teoria de Piaget, surge no processo de transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas. Esta mudança ocorre dentro de determinados níveis etários, daí o fator idade ideal ser discutido por vários autores.

A teoria maturacional assentava na ideia que não valia a pena ensinar a ler enquanto a criança não tivesse atingido uma certa maturidade.

No entanto, Viana (2001, pág.31) defende que esta evidência não é tão relevante nas fases iniciais da leitura, mas sim, mais relevante quanto mais se avança na escolaridade.

1.2 – Consciência linguística

Ler é uma atividade de cariz linguístico, tal como falar, e quanto maior for o conhecimento que a criança tiver do código oral, maior será a facilidade em entrar na vertente escrita desse mesmo código.

Como nos refere Sim-Sim “ desenvolver capacidades comunicativas da língua pode ajudar a minimizar as dificuldades na aprendizagem da leitura e, portanto, diminuir o insucesso escolar” (1995, pág.220). Contudo, para além da importância do conhecimento implícito do código oral, um outro aspeto se revela de extrema importância, no processo da aprendizagem escrita da língua, que é a consciência linguística, ou seja, a capacidade de a criança analisar e refletir sobre a língua.

“Ajudar a criança a refletir sobre a língua é possibilitar-lhe aceder a níveis mais elevados do conhecimento linguístico que, por sua vez, se refletirá na forma como ela compreenderá o material escrito e a mensagem nele contida” (Sim-Sim, 1995, 222).

2 – Os modelos cognitivos de leitura

A leitura enquanto instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade, pode ser analisada tanto em função dos processos psicológicos acionados pelo sujeito, como em função das utilizações que são possibilitadas pela leitura.

Quando analisamos o que um leitor fluente tem de fazer, constatamos que, em primeiro lugar, procura apreender o conteúdo essencial do texto, distinguindo o acessório do fundamental, relaciona as diferentes partes do texto em esquemas de sequência, aprofunda a sua compreensão através dos conhecimentos prévios.

Em segundo lugar, flexibiliza a sua atitude de leitor tendo em conta o suporte, a estrutura do texto (narrativa, descritiva, argumentativa, ...) e os objetivos que pretende atingir com o exercício da leitura, orientando o seu procedimento para uma leitura mais seletiva, mais integral, mais na diagonal, mais atenta ou mais superficial (Giasson, 1993).

Esta complexidade no ato de ler inclui um grande aglomerado de aspetos que atuam de forma inter-relacionada (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980).

Os modelos cognitivos da leitura defendem que o processo de leitura envolve em paralelo e em interação, vários processos primários relativos à descodificação grafo-fonética e ao reconhecimento visual do contacto direto com as sílabas ou com as palavras, com o conhecimento da língua, com a familiaridade do tema, ou com o recurso ao contexto prévio.

Hoje em dia, podemos conceber o ato de ler como um processo em interação com o leitor, no qual várias operações cognitivas ativadas estão em constante interação.

Muitos estudos têm sido efetuados ao nível da aquisição de leitura e desenvolvimento da leitura. Alguns dos autores que estudaram esta área, são Pinheiro (1994); Capovilla e Capovilla (2000); Cardoso-Martins (1991, 1995); Rego (1995), Kato (1999) e Ciello (1996). Os dois últimos abordaram linguisticamente o tema, enquanto os primeiros, juntamente com Parente e Lecours (1997) adotaram essencialmente a psicologia cognitiva como abordagem teórica de base.

Os investigadores na área da psicologia cognitiva e psicolinguística a partir dos anos setenta realizam vários estudos no âmbito da aquisição de leitura e desenvolvimento da linguagem em que tentam explicar o que se passa na mente para que possamos ler e compreender um texto escrito e como é que a atenção e memória intervêm na leitura.

Como vimos, a leitura é uma atividade complexa composta por múltiplos processos interdependentes, o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita. O primeiro processo envolvido na leitura será o reconhecimento de palavras impressas, também denominado acesso ao léxico mental. É o acesso à palavra na memória permanente, dado um “input” gráfico (Perfetti, 1992).

Poderemos distinguir três tipos de modelos cognitivos de leitura que são apontados como estando na origem da aquisição de leitura e que são: os modelos descendentes, os modelos ascendentes e os modelos interativos.

2.1 – Modelos descendentes

Os modelos descendentes são aqueles em que o processamento da informação é guiado pelo conhecimento prévio da criança e pelas suas expectativas.

Estes modelos partem do princípio de que ler é compreender. O ponto de partida nestes modelos é o contexto e a leitura que surge como uma espécie de “jogo de adivinhação psicológico”.

Segundo os seus defensores, o leitor utiliza os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, faz antecipações, que se limita a confirmar através de índices do texto escrito (cit. in Viana, 2002, p.83)

Os modelos descendentes surgem na década de 70, contrapondo-se aos modelos ascendentes, sendo os seus principais defensores Goodman (1967) e Smith (1971).

Smith, 1971 e Goodman, 1965 com teorias centradas no indivíduo propõem desviar o ensino da memorização das letras e dos sons para uma aprendizagem “natural” baseada na compreensão do que é lido. A alfabetização formal para estes autores deve ser substituída por uma aprendizagem da leitura de forma natural equivalente à

aprendizagem da fala, onde o material escrito deve ser motivador. A leitura de histórias em voz alta, a utilização de figuras e outras pistas contextuais para inferir a leitura de palavras são atividades que devem ser utilizadas em sala de aula. A descodificação letra a letra será considerada como último recurso.

Os processos mentais que permitem o leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas são explicadas por modelos que enfatizam a estrutura cognitiva envolvida no reconhecimento de palavras e as interconexões dessa estrutura (Pinheiro, 1994).

2.2 – Modelos ascendentes

Os modelos ascendentes são aqueles em que o processamento da informação (letras, palavras) é guiado pelas próprias características dos estímulos (Rayner e Pollatsek, 1989). A leitura é como um processo serial, o leitor identifica primeiro as letras, depois as sílabas, seguidamente, as palavras que formarão as frases. Para estes autores algumas dificuldades na leitura estariam na descodificação.

O modelo ascendente até aos anos sessenta dominou o ensino da leitura, este modelo cognitivo correspondia à utilização da instrução fónica - letra correspondente a um som, esperando que a criança atingisse a mestria do princípio alfabético e se tornar leitora fluente.

Hoje, sabemos através de estudos efetuados que estes modelos são importantes para a descodificação fonológica.

Os defensores do modelo ascendente (Firth, 1992; Adams, 1990) revelam resultados no sentido da importância do conhecimento das relações entre letras e sons para a leitura e, conseqüentemente, contrariam a tese de que as palavras podiam ser lidas no global.

2.3 – Modelos interativos

As críticas aos modelos anteriores, apontam para uma posição intermédia que é defendida pelos modelos interativos. Para estes modelos, o leitor ao ler uma palavra ativa uma via direta (visual) de acesso ao significado, se a palavra for familiar em termos gráficos, ou por via indireta (fonológica) se a palavra for desconhecida.

Para os defensores destes modelos interativos de leitura (Ellis, 1984, Stanovich, 1980, Rumelhart, 1977) os dois principais processos para o reconhecimento de uma palavra são o acesso visual direto ao léxico (“reading by eye”) e a utilização das correspondências grafo-fonológicas (“reading by hear”).

Estes autores dizem que “o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes.” (Martins e Niza, 1998, p.125)

Os modelos de leitura interativos partem da hipótese de que a perceção consiste em representar ou organizar informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. A base da compreensão é as estruturas cognitivas, a organização do conhecimento prévio de cada indivíduo composto pelas suas próprias aprendizagens significativas. Nesta perspetiva, o processamento ascendente e descendente na leitura combinam-se, ou seja, todos os níveis de conhecimento das letras, palavras, frases ou excertos de textos participam nesta atividade.

Segundo Stanovich (1980) os leitores em função das características de um texto que têm de ler podem escolher uma ou outra estratégia que melhor lhes sirva nesse contexto. Por exemplo, o leitor que saiba facilmente reconhecer palavras mas, que saiba pouco sobre o conteúdo do texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, outro que não esteja seguro do reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais do tema.

Na década de oitenta dá-se início a um movimento contra a utilização do método global, surgindo a teoria de dupla via alertando para o papel essencial das relações entre letras e sons e volta-se a dar importância ao método fónico. No entanto, não se utiliza as metodologias do ensino dos anos sessenta, mas uma “abordagem mais lata do método

fónico inserindo-o no contexto da consciência fonológica, e mais especificamente da consciência fonémica.” (Sucena e Castro,2009 p.22).

3 – Teoria de Dupla Via ou Modelo Duplo Canal

A teoria Dupla Via ou Modelo Duplo Canal é uma das teorias para explicar o acesso lexical semântico.

Os processos cognitivos ocorrem, conforme refere Sousa (2003), que o leitor recorre a informações que vão desde a identificação de letras à forma visual das palavras.

O modelo de Duplo Canal, também designado por Dupla Via ou Modelo Dual, é uma das teorias para explicar o acesso lexical semântico. Este modelo de leitura, constitui o quadro teórico que orienta a nossa pesquisa.

Os teóricos Baron e Strawson (1976) identificaram dois mecanismos de leitura e denominaram como sendo ortográfico e lexical. O primeiro acede à leitura com base na relação grafema – fonema e o segundo ao conhecimento visual.

Coltheart, (1993) apelidou o mecanismo ortográfico como fonológico e o lexical manteve a mesma denominação.

De acordo com a teoria existem duas vias de leitura: via lexical que permite leitura de palavras conhecidas e via fonológica que permite o acesso a palavras inclusive, pseudo-palavras.

Ambas as vias de leitura iniciam com o sistema de análise visual, que tem as funções de identificar as letras do alfabeto, a posição de cada letra na palavra e agrupá-las, ou de identificar a palavra.

A leitura por via fonológica utiliza o processo de conversação grafema – fonema, envolvendo a procura de pronúncia para as palavras e pseudopalavras de uma forma serial traduzindo grafemas ou grupo de grafemas em fonemas através de aplicação de regras.

As representações fonémicas armazenadas ativam as formas fonológicas das palavras que, por sua vez, levam à ativação das representações semânticas e ortográficas correspondentes (Morais, 1996).

O uso de conversação grafema – fonema, ou seja, a transposição dos grafemas impressos nos seus respectivos fonemas deveria permitir uma pronúncia precisa das palavras que possuem correspondência grafia – som regular, mas não de grafias irregulares.

Na leitura por via lexical as palavras que estão armazenadas em um léxico de entrada visual, é ativado pela apresentação visual de uma palavra que é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico. As pessoas que utilizam esta via praticamente não têm dificuldade em pronunciar as palavras familiares, mas encontram dificuldade nas palavras não familiares.

As palavras quando são familiares têm unidades de reconhecimento no léxico de entrada visual, o que não ocorre com as pseudopalavras (Ellis, 1995).

“Na leitura a via lexical ou direta recorre a características gráficas da palavra para encontrar representações, quer fonológicas quer semânticas. Trata-se de um processo de reconhecimento da palavra na sua globalidade apoiado pelo armazém ortográfico, uma estrutura de memória de longo prazo. Este processo pode ser usado nas palavras regulares ou irregulares.” (Sousa, 2000)

No modelo ou teoria de dupla via os leitores que usam preferencialmente a via lexical têm maior facilidade na leitura de palavras irregulares do que na leitura de pseudopalavras, enquanto os leitores que usam a via fonológica têm maior facilidade na leitura de palavras regulares e pseudopalavras do que nas palavras irregulares.

A leitura não envolve só o reconhecimento de palavras isoladas e tem como objetivo principal a compreensão do que é lido. Para tal, a identificação de palavras é uma condição necessária, embora não seja suficiente (Alegria e Cols, 1997).

A compreensão de leitura requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências e linguísticas, conhecimento do vocabulário, da sintaxe, entre outras (Braibant, 1997).

O modelo Duplo Canal mostra como o leitor pode ter acesso à palavra escrita sem que para isso tenha ativado o armazém semântico, interrompendo o ciclo de leitura.

Este modelo permite explicar a organização do léxico mental e a forma como se obtém o significado das palavras. O processo de leitura pode implicar o uso simultâneo ou independente das duas vias para acesso lexical, mas a compreensão depende da ativação do armazém semântico.

Os conhecimentos de tipo fonológico, semântico e ortográfico são interativos e trabalham em simultâneo para o reconhecimento de palavras.

3.1 – Ortografias transparentes e opacas

O princípio alfabético consiste em fazer corresponder um som a uma letra de forma bi-unívoca, visto existirem fonemas isolados que correspondem a mais do que uma letra de grafema.

O grau de afastamento do princípio alfabético dita a classificação das ortografias como mais opacas ou mais transparentes.

Na década de oitenta, Katz e Frost (1983) e Frost, Katz e Bentin (1987) alertaram para a transparência ortográfica nos processos de leitura, uma proposta enquadrada na defesa no modelo de dupla via.

Na hipótese de transparência ortográfica os leitores adaptam o recurso às vias lexical e fonológica conforme as exigências da ortografia. Na hipótese de uma ortografia consistente os leitores basear-se-iam sobretudo na via fonológica, uma vez que a correspondência letra - som é direta e inequívoca.

Numa ortografia inconsistente os leitores basear-se-iam menos na via fonológica e mais na via lexical devido à menor consistência das correspondências entre letras e sons.

Katz e Frost (1992) defendem que o processamento da leitura numa ortografia transparente exige “a reunião da fonologia das letras que compõem a palavra” (Katz e Frost, 1992, p.71) enquanto o processamento da leitura numa ortografia opaca exige o armazenamento lexical visuo-ortográfico.” (Cit. *in* Sucena e Castro, 2009).

4 – Aprender a ler

As teorias da psicologia cognitiva aplicadas à leitura têm conduzido a diferentes explicações na aprendizagem e no desenvolvimento da competência leitora.

A leitura implica diferentes processos cognitivos daí o interesse manifestado por parte da psicologia experimental nesta área de investigação. Por outro lado, existem muitas crianças que manifestam dificuldades na leitura, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade e que necessitam de intervenção precoce e eficaz no domínio da leitura.

4.1 – Componentes da competência da leitura

Existem várias formas para se atingir a competência de leitura que é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas, praticadas e adequadas aos percursos e capacidades das crianças.

4.1.1 - Desenvolvimento cognitivo e idade

As capacidades cognitivas e aprendizagem de leitura têm sido estudadas por autores nacionais. Teixeira (1993) considera que “a aprendizagem de regras ortográficas e da recodificação fonética pressupõe operações lógicas. Estas operações são tanto mais exigidas quanto mais irregular for o código linguístico. Considere-se o exemplo: o facto de uma mesma letra poder representar mais do que um som, enquanto um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, coloca um problema de multiplicação lógica. (...) (Cit. In Viana, 2002).

Sequeira (1989) considera que as capacidades de classificação, de relacionamento das partes com o todo, de descentração, seriação e ordenação seriam importantes para a aprendizagem da leitura.

A leitura exige várias capacidades cognitivas, capacidades que surgem no processo de transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para as operações concretas (Piaget, 1945, 1956, 1966).

A teoria maturacionista defende que não valeria a pena ensinar a ler se a criança não atingisse a maturidade dependente da idade cronológica.

Em Portugal, (Sim-Sim e Ramalho, 1993) que participou no projeto *Reading Literacy Educational Achievement (I.E.A.)*, revelam-nos que países como a Suécia, a Finlândia, a Noruega e a Islândia a aprendizagem formal tem início aos 7 anos e estes se encontram entre os dez primeiros no desempenho da leitura quando atingem os 9 anos, alcançando as que iniciaram a leitura aos 5 e 6 anos.

Morais e colaboradores (1987) consideram que a idade não é fator crucial nestas competências.

4.1.2 – Conhecimento lexical e sintático

A primeira componente da competência leitora é o conhecimento da língua que a criança vai aprender. Este conhecimento inclui o vocabulário adquirido pela criança e sua utilização. Quanto maior for o domínio lexical, mais facilidade a criança terá em representar a fala como um conjunto de segmentos sonoros ordenados, variando o vocabulário em extensão e diversidade.

Às crianças que têm um léxico reduzido é-lhes exigido um esforço redobrado, a aprendizagem da forma fonológica das palavras e a aprendizagem da sua forma ortográfica.

Conforme o aluno vai aprendendo a ler vai construindo sistemas de vocabulário: o vocabulário ortográfico e o vocabulário de significado.

O vocabulário ortográfico será constituído por palavras que a criança reconhece visualmente, com ajuda da memória visual.

O vocabulário de significados é constituído por palavras para as quais as crianças fazem associações mentais significativas (Alliende e Condemarin, 1987).

Estes autores referem 4 formas de vocabulário:

- Vocabulário ativo, que são as palavras usadas pelo falante;

- Vocabulário passivo, diz respeito às palavras que o falante não usa, mas é capaz de reconhecer;

- Vocabulário visual, que se refere à capacidade de reconhecer uma palavra escrita e pronunciá-la de maneira correta, independentemente do seu significado;

- Vocabulário de escrita, engloba o conjunto de palavras que alguém utiliza ao escrever.

As investigações apontam para a existência de diferenças ao nível de vocabulário e sintaxe em crianças de classes desfavorecidas e favorecidas. As classes mais baixas apresentam um vocabulário mais reduzido, menos flexível, menos abstrato, a utilização de estruturas gramaticais são simples e um maior recurso à linguagem do tipo descritivo (Viana, 1993).

Vellutino (1987) evidencia que os maus leitores apresentam défices de linguagem, ao nível da organização sintática e do vocabulário. A simples entrada na escola não é suficiente para fazer emergir estes problemas, por não haver grandes desafios à competência linguística no início da escolaridade. Mas, quando as estruturas das frases são mais complexas e à medida que a escolaridade vai avançando as dificuldades surgem.

Para Tunner (1990), o domínio sintático pode interagir com o desempenho da leitura pelo menos a dois níveis:

1 – Possibilidade do leitor se auto-monitorizar na compreensão do texto;

2 – Facilitação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aqui ignorava.

Assim, o domínio sintático desempenha um papel importante na aquisição da leitura enquanto extração do significado, já que facilita o acesso ao sentido (Viana, 2009, p.35).

4.1.3 – A descodificação

A descodificação refere-se aos processos de reconhecimento das palavras escritas. A compreensão é definida como processo pelo qual as palavras, frases e textos são interpretados (Fayol et al.2000)

Estas duas componentes atuam em paralelo e interactivamente, sendo ambas importantes neste processo de aprendizagem. No entanto, iremos privilegiar a descodificação e refletir sobre o papel da consciência fonológica na aquisição da leitura.

A descodificação implica que a criança aprenda a distinguir as letras isoladamente e as associe aos sons que lhes correspondem. Existem letras que poderão ter associados vários sons e a criança terá que selecionar o mais adequado.

No nosso sistema de escrita a correspondência grafema/fonema não é unívoca o que faz com que algumas crianças sintam dificuldade nesta aprendizagem.

Os fatores dessa dificuldade são a natureza abstrata dos fonemas e a pronúncia da letra variar conforme a sua posição na sílaba/palavra. Na alfabetização deveremos ter cuidado em chamar a atenção para esta situação da não correspondência unívoca grafema/fonema.

Para Braibant (1997), uma descodificação eficaz está no grau de precisão, rapidez e automatismo e do reconhecimento visual, uma vez que tais processos se tornam automáticos.

Para aprender a ler os alunos têm que ter consciência que a linguagem oral se divide em fonemas, sílabas e palavras, desenvolvendo a consciência fonológica, bem como, deve ter consciência da estrutura segmental da língua.

As crianças devem identificar os sons que constituem as palavras e aprender os sinais gráficos correspondentes associando-os de forma imediata, obtendo a forma fonológica das palavras lidas.

Posteriormente à forma fonológica da palavra deve ficar registada e é ativada uma imagem mental que é reconhecida.

O vocabulário que a criança adquire fica armazenado através de uma competência cognitiva, a componente fonológica da memória operativa. A memória fonológica está relacionada com a aprendizagem do vocabulário.

4.1.4 – A consciência fonológica

A consciência fonológica refere-se à capacidade de identificar as componentes fonológicas da fala, assim como de as manipular deliberadamente (Wagner e Torgesen, 1987). Esta competência linguística permite que a criança associe os sons da fala a determinados caracteres gráficos que por sua vez não correspondem à forma como devem ser pronunciados confundindo os grafemas no início da aprendizagem.

Para Gombert (1990, in Viana, 2002), a consciência fonológica é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada.

Inês Sim-Sim (2006), define a consciência fonológica como a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala, permitindo reconhecer e analisar de forma consciente as unidades de som e manipulá-las de forma deliberada.

Se pensarmos na unidade da palavra, capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos:

- i) Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra-tos);
- ii) Ao isolar unidades dentro da sílaba, a criança revela consciência intrassilábica (pr.a / t.os);
- iii) Ao isolar sons da fala, a criança revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s).

A consciência silábica, praticamente todas as crianças na entrada para a escola já possuem. A consciência intrassilábica e a consciência fonémica devem ser estimuladas em contexto letivo antes e durante o processo de iniciação da aprendizagem da leitura.

5 - Aprendizagem da leitura: Modelos desenvolvimentistas

5.1 – Modelo de Jeanne Chall

O modelo Chall foi um dos primeiros modelos de leitura (1983, 1979). Este modelo propõe cinco fases na aprendizagem da leitura:

- Fase 0 (0 -6 anos) – Período de Pré-leitura ou pseudo-leitura.

Decorre desde o nascimento até ao momento em que a criança começa a ler. É neste período que a criança adquire os conceitos básicos da leitura desenvolvendo as capacidades visuais, visomotoras, auditivas e linguísticas. Esta fase é denominada “alfabetização emergente” (Adams, 1990) sendo importante a estimulação do meio.

- Fase 1 – Período da leitura inicial ou descodificação.

A criança é integrada no ensino básico (1º e parte do 2º ano de escolaridade) e aprende a utilizar o código alfabético que requer ensino e aprendizagem sistemática.

Nesta fase a criança aprende recodificar fonologicamente as palavras e vai construindo um vocabulário visual que utiliza na leitura de textos simples.

- Fase 2 – (7-8 anos) – Fase de consolidação e fluidez da descodificação.

Normalmente, ocorre em parte do 2º ano e 3º ano de escolaridade, as crianças passam de uma utilização do código de forma “consciente e laboriosa” a uma utilização automatizada e quase instintiva. A leitura torna-se cada vez mais rápida.

- Fase 3 (9-13 anos) – Ler para aprender.

A leitura é utilizada como meio de informação. O leitor domina a técnica de leitura e está preparado para a utilizar como instrumento de aprendizagem. Verifica-se a aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas características da compreensão leitora.

- Fase 4 (14-18anos) Múltiplos pontos de vista.

Nesta fase a leitura de um texto é eficaz e com múltiplas possibilidades de interpretação, isto se as fases anteriores tiverem sido bem sucedidas.

- Fase 5 – Construção e reconstrução

A leitura é um instrumento que é utilizado para destruir ou reconstruir o texto consoante os ideais do leitor.

5.2 – Modelo de Uta Frith

O modelo de Uta Frith que apresenta uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura considera três fases ou etapas:

- Fase logográfica – Consiste no reconhecimento reduzido e global de palavras. As palavras fazem parte do vocabulário visual da criança, esta não recorre a processos de descodificação da palavra. Não se pode considerar que a criança lê, apenas reconhece os símbolos gráficos. Modificando a tipografia de algumas letras ou indicadores gráficos as crianças deixam de reconhecer as palavras (Citoler, 1996).

- Fase alfabética – Esta fase implica distinguir as letras, segmentar palavras, aplicar regras grafema/fonema e combinar e produzir sons para a produção de palavras. Estas estratégias permitem à criança descodificar palavras desconhecidas, no entanto, é aqui que podem surgir obstáculos na leitura devido às irregularidades da grafia da nossa língua.

- Fase ortográfica – A criança já é capaz de utilizar as regras entre sons e letras, tendo em conta o valor posicional das letras.

As relações estabelecidas entre grafemas são estabelecidas, possibilitando a escrita de palavras irregulares (Capoville, 2002).

6 – Métodos de ensino da leitura

O desafio de ensinar a ler é uma preocupação dos professores “preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo” (Viana, 2002, p.86).

Qual a forma mais adequada para levar os alunos a adquirir a competência leitora?

Constatamos que para além do método adotado, o professor terá que ter bases teóricas. Os métodos mais utilizados no ensino inicial da leitura são método global e método sintético, no entanto os docentes utilizam - nos em conjunto, sendo chamados de métodos mistos.

6.1 – Método sintético ou fónico

Os métodos sintéticos inscrevem-se nos modelos de leitura ascendentes e fundamentam-se no princípio lógico de começar pelo simples para chegar ao complexo, ou seja, começam pelo conhecimento das letras (os seus sons - fonemas), passam às sílabas, depois às palavras e por último às frases. Historicamente, são os mais antigos.

Um estudo de Chall levou-o à conclusão que os programas de ensino inicial da leitura que adotaram o método fónico sistemático produziram melhores resultados que os que não usaram este tipo de ensino (Morais, 1997).

O método sintético ou fónico tem como ponto de partida o estudo das unidades da língua. A criança vai reconhecer as letras, o som e a sílaba, ou seja parte dos elementos mais simples, os grafemas e as sílabas para chegar às palavras, frases e textos (Viana, 2002).

As variantes do método fónico: a alfabética, fonémica e silábica.

Na variante alfabética a criança reconhece a letra e estabelece regras de sonorização da escrita. Aprende o abecedário, associa a letra a um símbolo, combina as consoantes e vogais e repete sílabas sem significado (pa, pe, pi, po, pu). Depois de muitos exercícios deste tipo é que o aprendiz se confronta com a leitura.

Na variante fonémica dá-se relevância ao fonema e substituição da letra. Este método insiste na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.

Os procedimentos metodológicos ligados a este método são considerados mecânicos.

A abordagem silábica propõe uma aprendizagem prévia das vogais, seguida de consoantes labiais unidas a vogais de silabação direta (Sousa, 2000).

As críticas a este método fónico surgem entre o século XIX e XX devido ao seu carácter mecânico e “alienado das funções sociais da escrita”, dando lugar ao método global (Borges, 1998).

6.2 – Método Analítico ou global

No método analítico ou global, inscrevem-se nos modelos descendentes. Os procedimentos do ensino inicial da leitura partem de elementos mais complexos da língua: a palavra, a frase, o texto, seguidamente, e com base em análises sucessivas chegam à sílaba, fonema ou letra.

Esta proposta do método global é inversa ao método sintético. O professor lê um texto e as crianças repetem servindo de base para a identificação e significado das palavras que o constituem. Este método dá primazia ao significado das palavras e menos importância ao ensino das letras que formam as palavras, assim como, estimula o uso de chaves contextuais face a palavras desconhecidas. Consideram que com uma prática continuada a criança desenvolverá o vocabulário de palavras e passará a reconhecer de forma global (Citoler, 1996; Harley, 2001).

Neste método a criança é o principal agente da sua aprendizagem e está inserido numa pedagogia do tipo ativo. O aprendiz deve descobrir por si próprio e não ser o recipiente passivo dos conteúdos estruturados pelo professor. O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade são fatores importantes para os defensores deste método na educação e na formação da personalidade da criança (Viana e Teixeira, 2002).

O método global, tal como o método fónico, apresenta limitações, apesar de se apoiarem em diferentes conceções do funcionamento psicológico e em diferentes teorias da aprendizagem, ambos dão prioridade a estratégias percetivas que entram em jogo no ato de leitura: a auditiva e a visual.

Assim, os dois métodos sofrem críticas devido a ambos não terem em consideração um facto fundamental na aprendizagem da leitura: a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas (Borges, 1998).

Alguns estudos (Alegria, Pignot e Morais, 1982; Chall, e al., 1990) demonstraram que as crianças que aprendem a ler com o método fónico têm uma vantagem no reconhecimento das palavras.

No final do 2º ano e 3º ano de escolaridade ultrapassam aquelas que utilizaram na aprendizagem inicial da leitura o método global, em termos de velocidade, de compreensão, na leitura silenciosa, no vocabulário e na ortografia (Morais, 1997; Sousa, 2000; Viana, 1998).

Mais recentemente, surgem os métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintético, que procuram integrar o método fónico e global (Viana, 2002; Viana e Teixeira, 2002).

O método global, segundo Viana e Teixeira “insere-se numa pedagogia tipo ativa, em que a criança deve ser o agente da sua aprendizagem. Deve descobrir por si própria, e não ser o recipiente passivo dos conteúdos estruturados pelo professor” (2002, p.98).

Neste método, segundo as autoras citadas, as crianças exprimem-se e o professor deve escutá-las, para apreender os seus interesses reais.

Para os defensores deste método, a leitura é um ato de compreensão.

“Ler é tomar consciência do conteúdo de uma mensagem, tomada de consciência esta que não passa pela decifração. A criança aprende a ler – lendo como aprende a falar – falando (2002, p.98).

Existem algumas variantes que dependem do ponto de partida. O método global de frases; o método global de palavras e o método global das vinte e oito palavras. Uma variante deste método é o método natural, preconizado por Freinet (1925).

6.3 – Métodos Mistos

Teoricamente, são os que na prática mais se utilizam e misturam os princípios dos dois métodos anteriormente descritos.

Os métodos mistos fazem apelo em simultâneo à análise e síntese e são perspectivados como processos contínuos, integram processos de leitura ascendentes e

descendentes – chamados os modelos interativos. Iniciam com a apresentação global da palavra para a decompor em sílabas e letras. A segunda parte da sílaba associada a vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido.

Estes métodos mistos apresentam duas competências: a identificação dos signos gráficos e a compreensão que são desenvolvidas em simultâneo, sempre que possível.

A prática pedagógica é ativa e solicita a capacidade de observação da criança e tenta prevalecer os interesses da criança. O ensino é de descoberta das letras pela criança, a partir de comparação de outras palavras.

No processo ensino aprendizagem da leitura devemos ter em atenção as características inerentes ao aprendiz, em relação aos seus conhecimentos prévios, às capacidades cognitivas, desenvolvimento da linguagem, fatores motivacionais e de atenção.

6.4 – Qual o melhor método?

Revisando a problemática, verificamos que a forma de ensinar do professor, as metodologias e estratégias que utilizam têm um papel importante nos desempenhos que as crianças apresentam, no âmbito da aprendizagem da leitura e escrita.

Dehart (1968), como se pode ver em Rebelo (1993), comparou cinco métodos e chegou à conclusão de que todos eles geram erros específicos, pelo que, e segundo o autor, é importante afirmar ou negar que um método é melhor do que outro.

No sentido de explicar a eficácia do método fónico, vão os trabalhos de Chall (1993), de Evans e de Carr (1995), conforme podemos ver em Defior Citoler (1996). Estes trabalhos demonstraram que as crianças que aprendem a ler com métodos fónicos levam vantagem em relação aos que aprendem com métodos globais (Citoler, 1996, p.60).

Por sua vez, Citoler realça que o método global é particularmente pouco estimulante para a leitura e inadequado para crianças oriundas de meios socioculturais desfavorecidos que não têm a possibilidade de ser ajudados pelas famílias.

O importante na escolha de um determinado método, segundo o que podemos retirar da investigação realizada, é as características dos sujeitos leitores (conhecimentos prévios, capacidades cognitivas, fatores motivacionais e de atenção, nível de desenvolvimento da linguagem oral) e o grau de preparação didática e conhecimentos científicos do professor.

7 – Aprender / Ensinar a ler

Podemos afirmar que na aprendizagem da leitura, devemos ter em atenção dois níveis de exigência, o de quem ensina e o de quem aprende.

O professor deve estar consciente que na aprendizagem da leitura existe uma primeira fase que se caracteriza pela representação que a criança faz do que é ler e para que serve (fase cognitiva caracterizada pela construção de uma representação global da

tarefa; numa segunda, a do domínio, caracterizada pelo treino das operações básicas no ato de ler (refere-se aos processos de descodificação e compreensão na aprendizagem da leitura), e por último, a fase da automatização (o sujeito com o treino chega a uma sobreaprendizagem deixando o sujeito de necessitar de controlo consciente para operar com a habilidade aprendida (Fitts, 1962, citado por Dowing *et al.*, 1992).

- O processo normal da fala não revela a estrutura das palavras e a segmentação fonémica é difícil para as crianças (Liberman e Liberman, 1990), esta deverá ser ensinada intencionalmente e sistematicamente, já que a descodificação e as correspondências grafofonológicas são a base da aprendizagem da leitura;

- A aquisição de leitura está na sua compreensão, assim aprender a ler é uma competência de cariz cognitivo;

- As regras de correspondência letra – som podem apoiar-se na redução de alternativas mas não são suficientes, por si só, para ler palavras;

- O treino de competências fonológicas, associado ao ensino explícito das correspondências grafo-fonológicas, é um fator importante de facilitação da aquisição de leitura (Chall, 1999; Adams, 1998; Gathercole e Baddeley, 1993);

- Para o aluno que aprende há que ter em atenção que aprender a ler exige aprender o código alfabético, o que implica que a criança descubra os fonemas (Morais, 1997);

- Ainda que a leitura exija um desenvolvimento das habilidades linguísticas, nomeadamente, a consciência fonológica, constatamos que a leitura deve ser aprendida num contexto significativo para o aprendiz.

Confirma-se a ideia que “ os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo” (Viana, 2002, p.86).

Os professores preocupados na mestria do ensino da leitura, não atendem aos níveis de “ desenvolvimento linguístico” dos alunos, o que por vezes, poderá provocar a incapacidade de intervir ao nível das dificuldades da leitura e escrita inicial.

Assim, a leitura depende de um desenvolvido conhecimento da linguagem oral, de um apurado conhecimento lexical e morfo-sintático, traduzidos numa boa reflexão da criança sobre a linguagem falada.

CAPÍTULO II - Problemática

Problemática

1 – Problema de pesquisa

A aprendizagem da leitura é uma construção que tem início antes da entrada no 1º ciclo do Ensino Básico, através do desenvolvimento da linguagem oral e do contacto com a cultura escrita que permite novas modalidades de comunicação, nova capacidade de simbolizar e de dominar o meio envolvente.

O sucesso escolar vai depender quer das aprendizagens prévias quer da capacidade de adaptação e integração no meio escolar.

É nosso propósito verificar se existem habilidades cognitivas antecedentes que predizem o sucesso da leitura.

O interesse por este estudo prende-se com a necessidade que os professores e restantes profissionais da educação têm em compreender e analisar com cuidado a situação de entrada na aprendizagem da leitura de cada uma das crianças.

Entende-se consciência fonológica como uma habilidade de tomada de consciência das características formais da linguagem alfabética, a consciência de que a fala pode ser manipulada e segmentada em níveis silábicos e fonéticos (Bertelson, de Gelder, 1989; Capovilla e Capovilla, 1997).

A habilidade de compreender que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis, além de que essas unidades podem também apresentar-se com diferentes significados e em diversas palavras, torna-se um processo preponderante para a construção do léxico fonológico consciente, tão importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Autores como Adams et al.(2006) apontam a importância das crianças compreenderem que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala, sendo que no sistema de escrita alfabética, as pequenas unidades da fala são chamadas de fonemas e a consciência de que a língua é formada por unidades desses sons chama-se consciência fonológica.

Segundo Sousa (1999), é possível descodificar palavras pela via fonológica, transformando grafemas em fonemas, ou descodificando as características visuais da palavra, pela via lexical.

No entanto, durante as aprendizagens o aluno vai construindo sistemas de vocabulário: o vocabulário ortográfico, constituído por palavras que a criança reconhece visualmente e o vocabulário de significado, constituído por palavras para as quais as crianças fazem associações mentais e as vão armazenando no “armazém semântico”.

Deste modo, escolhemos, baseados na literatura científica, duas habilidades que pretendemos testar: a consciência fonológica e o vocabulário em alunos do 1º ano de escolaridade.

Existem crianças que nos primeiros anos de escolaridade se deparam com dificuldades ao nível da leitura e que necessitam de um apoio mais intensivo.

Descobertas realizadas na última década, enfatizam que o ensino precoce e sistemático do conhecimento fonológico, realizado na sala de aula, aumenta significativamente o desempenho, quer na leitura quer na escrita, reduzindo o número de alunos com dificuldades nestas áreas (Bos, Mather, Friedman Narr e Babur, 1999; O'Connor, 1999; Blachman, Ball, Black e Tangel, 1994).

Constatamos que as crianças que falham ao nível da leitura necessitam que o ensino se centre na consciência fonológica, nas competências fonéticas (phonic skills) e na aplicação destas competências em textos com significado (O'Connor, 2000; Torgesen, 2000; Vellutino e al., 1996).

Face a esta problemática e tendo em conta as conceções apresentadas no nosso quadro teórico, colocámos a seguinte questão de pesquisa: Será que a consciência fonológica e o vocabulário condicionam o ato de ler/descodificar?

Deste modo, colocámos como primeira hipótese verificar se a consciência fonológica interfere no ato de ler/descodificar.

Na segunda hipótese verificar se o vocabulário interfere no ato de ler/descodificar.

2 – Objetivos

Objetivo Geral:

Verificar se a consciência fonológica e o vocabulário testados à entrada da escolaridade condicionam o ato de descodificar/ler.

Objetivo Específicos:

Verificar se a consciência fonológica testada à entrada da escolaridade interfere no ato de ler;

Verificar se o vocabulário testado à entrada da escolaridade interfere no ato de ler.

CAPÍTULO III - Metodología

Metodologia

Para atingir o objetivo de estudo recorreremos a dois grupos de alunos do 1º ano de escolaridade do Agrupamento da Ericeira.

Num primeiro momento, os alunos foram observados em março ao nível da consciência fonológica e ao nível do vocabulário e num segundo momento, em Junho, foi aplicado um teste de leitura.

1 – Tipo de pesquisa

O estudo é do tipo correlacional, uma vez que se situa entre o estudo descritivo, ou simplesmente compreensivo da realidade (estudos qualitativos) e uma abordagem experimental (Almeida e Freire, 2003).

Tentamos ir além da descrição e encontrar indicadores nas variáveis em estudo, quantificando as relações encontradas.

2 – Sujeitos de pesquisa

Escolhemos como sujeitos do nosso estudo duas turmas do 1º ano do 1º ciclo da EB1/JI da Ericeira.

Cada turma é composta por 22 alunos. Foram utilizados 37 alunos que entregaram a respetiva autorização dos pais. No decorrer da pesquisa foram eliminados alguns alunos que, por alguma razão justa e pedagógica, não deviam fazer parte do grupo.

3 – Instrumentos

Para o estudo foram utilizados duas pré-provas, uma para testar a consciência fonológica e a outra para testar o vocabulário como provas de controlo em pré-teste.

No final do ano os alunos foram testados sobre a capacidade de leitura através da leitura de um texto trabalhado na aula e não muito extenso, com cerca de 150 palavras. O que se pretende é encontrar uma relação entre as primeiras provas e a competência leitora. Os instrumentos utilizados serão descritos a seguir.

Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)

A Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral ou PCFO (Capovilla; Capovilla; Silveira, 1998) avalia a habilidade das crianças de manipular os sons da fala, expressando oralmente o resultado dessa manipulação.

A PCFO é composta por dez subtestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e quatro itens de teste. Os subtestes são: Síntese Silábica; Síntese Fonémica; Julgamento de Rima; Julgamento de Aliteração; Segmentação Silábica; Segmentação Fonémica; Manipulação Silábica; Manipulação Fonémica; Transposição Silábica e Transposição Fonémica.

O subteste utilizado foi uma adaptação do item – Segmentação silábica da PCFO de Capovilla.

O resultado das crianças na PCFO é apresentado como escore ou frequência de acertos, sendo o máximo possível de 20 acertos.

Teste de Vocabulário WISC-III

O pré-teste WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children) apresenta 13 subtestes que medem diferentes habilidades de inteligência e são agrupados em Escalas de Inteligência de Wechsler, num conjunto verbal (Informação; Semelhanças; Vocabulário; Compreensão; Aritmética; Dígitos;) e num conjunto de Execução

(completar figuras; arranjo de figuras; armar objetos; códigos; cubos; procurar símbolos; labirintos), definindo os QI Verbal, QI de Execução e QI Total.

Para o nosso estudo utilizamos o Subteste - Definição Verbal, – Vocabulário.

O objetivo da Definição Verbal é obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra, através da explicitação das características relevantes da entidade/conceito representado pelo vocábulo.

A extensão e precisão do significado do item lexical são influenciadas pelas vivências do sujeito, daí que possam variar consoante a idade e a experiência individual. Através da definição a criança partindo da sua experiência individual, vai se aproximando cada vez mais do significado socialmente partilhado pelos adultos.

O acesso ao significado corresponde à identificação categorial do item definido e a resposta é provocada pelo pedido “ Diz-me o que é um ...(relógio, chapéu, abelha...) Este subteste é aplicado individualmente.

As definições são dadas pelas crianças oralmente e registadas por gravação e, posteriormente, transcritas para a interpretação de dados.

Cada resposta é cotada com 2, 1 ou 0 pontos, de acordo com os princípios gerais de cotação. É aceitável todo o significado reconhecido da palavra, independentemente da facilidade com que o sujeito se exprime e da precisão da linguagem. No entanto, a pobreza de conteúdo é penalizada se o sujeito revela apenas um conhecimento vago do significado da palavra, não são atribuídos 2 pontos à sua resposta.

Se o aluno obtiver 4 insucessos consecutivos a prova é interrompida.

Prova de leitura

O texto utilizado para testarmos a leitura contém 150 palavras e foi retirado do manual escolar de Língua Portuguesa, cujo título é “ Os ovos misteriosos “ de Luísa Ducla Soares.

A prova de leitura foi realizada individualmente e a cotação atribuída foi de 2 – Leu bem; 1 – Leu razoável e 0 pontos – Não conseguiu ler. A cotação máxima é 300 pontos.

4 – Procedimentos

Depois de informado o Conselho Executivo, com a devida autorização do Diretor, foi explicado os objetivos e o contexto em que o estudo está inserido.

Procedeu-se à seleção nas turmas e efetuou-se um pedido às coordenadoras e professoras titulares das turmas para que fosse solicitada a autorização aos encarregados de educação no sentido de permitirem a participação dos seus educandos no projeto. A aplicação foi em tempo letivo e teve a duração de, aproximadamente 3 meses, durante o segundo e terceiro períodos letivos.

Deste modo, foi pedida autorização às professoras titulares de turma permissão para poder intervir com os alunos, durante 3 sessões, uma por mês, a primeira, a prova fonológica, segunda, o teste de vocabulário e, terceira, a prova de leitura. Estas provas foram realizadas com os alunos individualmente, em horário acordado com as Professoras.

CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos resultados

Análise dos resultados

Os resultados nas provas de fonologia, vocabulário e leitura constituem a parte central da nossa análise.

De acordo com os objetivos do nosso trabalho, procedemos, em primeiro lugar, à descrição dos resultados na prova fonológica, em segundo, a prova de vocabulário e, por último, a prova de leitura.

O grupo experimental ficou inicialmente constituído por 41 alunos e que ao longo do percurso ficaram reduzidos a 37 alunos, por desistência ou por não terem realizado todas as provas.

Uma vez apresentada a análise descritiva das provas a que se sujeitaram tentaremos estabelecer uma correlação entre os resultados das variáveis de consciência fonológica, do vocabulário e os resultados da competência leitora.

1 – Análise descritiva

A- Prova de consciência fonológica

A Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral ou PCFO (Capovilla; Capovilla; Silveira, 1998) é uma prova que assenta na divisão silábica de cinco monossílabos, 5 dissílabos, 5 trissílabos e 5 polissílabos. As palavras são apresentadas individualmente acompanhado de imagens.

Foi explicado a cada criança a tarefa a realizar e registado o comportamento de divisão silábica efetuado com o batimento da mão na mesa.

Os cartões foram mostrados à criança e explicado o exercício:

“- Conheces a imagem?

- Agora vou dizer a palavra e tu vais parti-la em bocadinhos, podes bater com a mão na mesa, quando dizes cada bocadinho, como por exemplo, ca-va-lo; li-vro...”

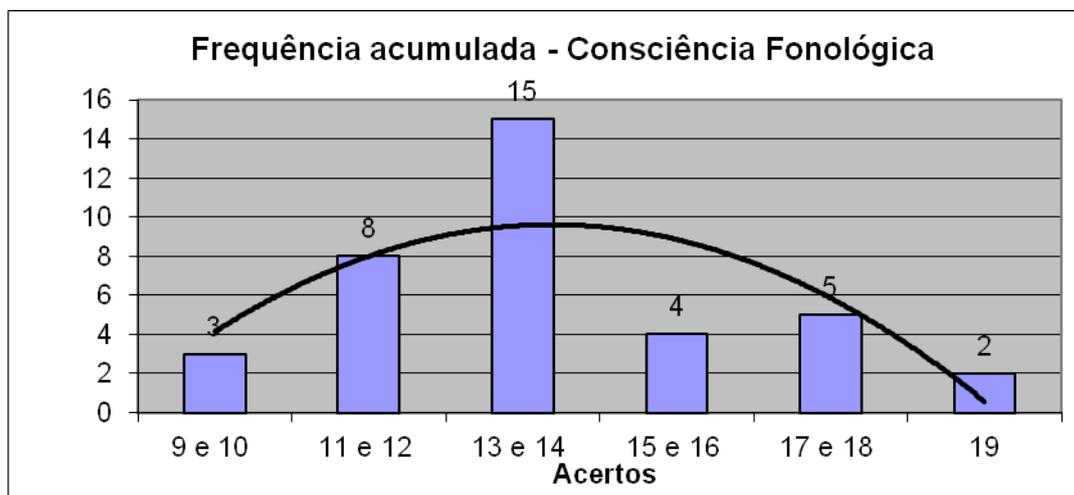
Cada acerto foi pontuado com 1 ponto. O aluno que errou ficou com 0 pontos. A cotação máxima atribuída é de 20 pontos.

Quadro 1 - Resultados da Prova de Consciência Fonológica

Pontos	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
9	2	5,4	5,4
10	1	2,7	8,1
11	1	2,7	10,8
12	7	18,9	29,7
13	8	21,6	51,4
14	7	18,9	70,3
15	2	5,4	75,7
16	2	5,4	81,1
17	3	8,1	89,2
18	2	5,4	94,6
19	2	5,4	100,0
Total	37	100	

Relativamente ao quadro 1 podemos verificar que, no pré-teste de Consciência Fonológica o número de acertos foi, por ordem decrescente, 19, 18, 17, 16 e 15 em 9 sujeitos; o mais elevado número de acertos, situa-se entre 14 e 13 e acumula 15 sujeitos; 11 alunos de um total de 37 alunos obtiveram 12, 11, 10, e 9 acertos.

Quadro 2 - Frequência acumulada - Prova da Consciência Fonológica



No que diz respeito ao quadro 3, podemos verificar que o mínimo de resultados na prova de divisão silábica foi de 9 pontos e o máximo de 19. O grupo somou 512 pontos o que representa uma média de 13,84 e um desvio padrão de 2,52 (Quadro 3).

**Quadro 3 - Consciência Fonológica
Média e desvio padrão**

Nº alunos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
37	9	19	13,84	2,52

Não nos interessa olhar para a tabela da aferição da prova porque pretendemos trabalhar com resultados absolutos.

B - Prova de Vocabulário

A Prova de WISC III (Wechsler, 2002) é composta por diversos subtestes que avaliam a capacidade intelectual da criança.

Os itens do Subteste Vocabulário são: 6-8 anos: Item 1 (2 vocábulos); 9- 10 anos: Item 3 (2 vocábulos); 11-13 anos: Item 5 (2 vocábulos); 14-16 anos: Item 7 (24 vocábulos). Neste subteste é pedido ao sujeito que defina oralmente o que é cada vocábulo enunciado.

As palavras são apresentadas pela ordem em que se encontram na prova, começando pelo item correspondente à idade inferior. Cada palavra é lida em voz alta, devendo a sua pronúncia ser clara.

“Vou dizer-te umas palavras. Escuta com atenção e diz-me o que cada palavra quer dizer.”

“O que quer dizer “RELÓGIO”?”

Se o sujeito responder incorretamente por não ter compreendido a palavra, devemos dizer:

“Escuta com atenção. O que quer dizer...”

Não devemos soletrar a palavra. Por vezes, podemos ficar com a dúvida de saber se o aluno conhece ou não a palavra, nesse caso, é permitido dizer:

“Explica-me um pouco melhor.” ou “E mais?”. No caso de o sujeito merecer, claramente, 0 ou 1 pontos, não se deve fazer esta averiguação. Este tipo de questões só deve ser colocado uma vez em cada item. Não se deve recorrer a outro tipo de questão, suscetível de orientar a resposta do sujeito.

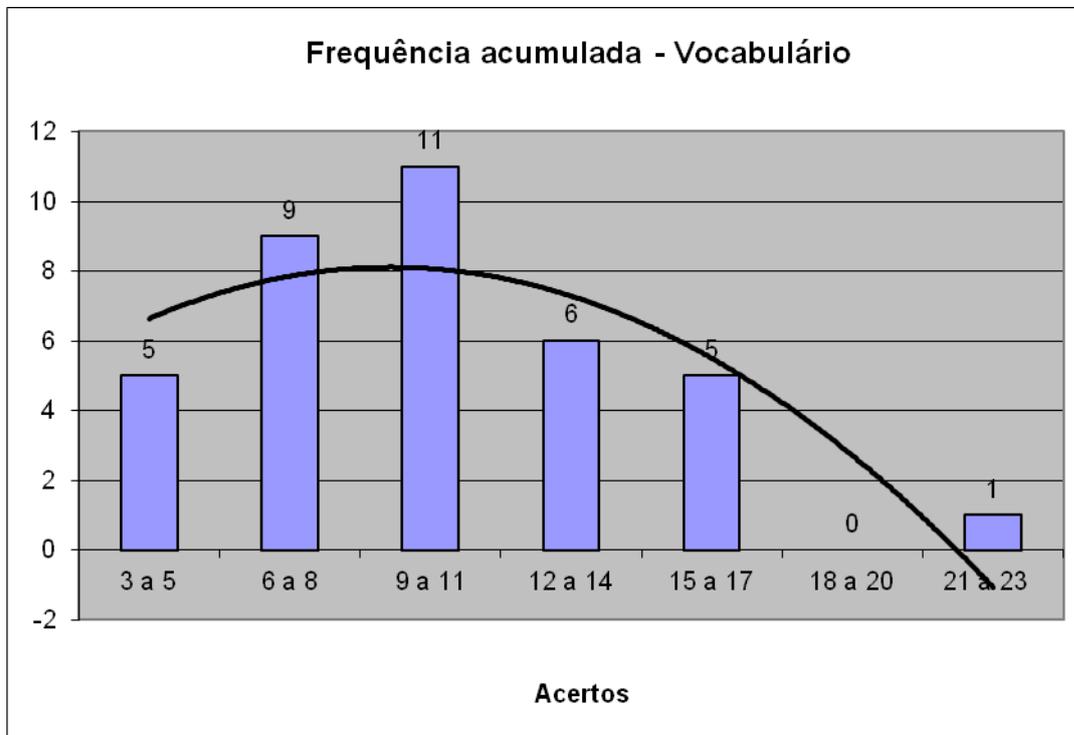
Cada resposta é cotada com 2, 1 ou 0 pontos, de acordo com os princípios gerais de cotação apresentados na prova de Vocabulário aplicada (WISC III). A cotação máxima atribuída é de 30 pontos.

Quadro 4 - Resultados da Prova de Vocabulário

Pontos	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
3	1	2,7	2,7
4	3	8,1	10,8
5	1	2,7	13,5
6	1	2,7	16,2
7	4	10,8	27
8	4	10,8	37,8
9	3	8,1	45,9
10	4	10,8	56,8
11	4	10,8	67,6
12	4	10,8	78,4
14	2	5,4	83,8
15	2	5,4	89,2
16	3	8,1	97,3
23	1	2,7	100
Total	37	100	

Relativamente ao quadro 4 e 5 podemos verificar que, no pré-teste de Vocabulário o número de acertos foi, por ordem decrescente, 23 vocábulos, um sujeito; 17 a 15, 5 sujeitos; 14 a 12, 6 sujeitos; 11 a 9, 11 alunos; 8 a 6, 9 sujeitos e 5 alunos obtiveram 5 a 3 acertos, num total de 37 alunos.

Quadro 5 - Frequência acumulada - Prova de Vocabulário



Relativamente aos quadros 4 e 5 referentes à prova de vocabulário, verifica-se que a concentração de acertos na prova de vocabulário foi entre 6 e 11 respostas válidas (20 sujeitos). O número mais elevado de respostas foi de 16 e 23 respostas certas, dadas por 1 aluno cada.

O grupo somou 143 pontos, o que representa uma média de 10,11 e um desvio padrão de 4,19 (quadro 6).

Quadro 6 - Média e desvio padrão

	Nº alunos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Vocabulário	37	3	23	10,11	4,19

C - Prova de Leitura

Quadro 7 - Resultados da Prova de Leitura

Pontos	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
153	1	2,7	2,7
194	1	2,7	5,4
226	1	2,7	8,1
251	1	2,7	10,8
253	1	2,7	13,5
257	1	2,7	16,2
276	1	2,7	18,9
284	1	2,7	21,6
286	1	2,7	24,3
288	1	2,7	27
290	1	2,7	29,7
291	1	2,7	32,4
293	2	12,2	37,8
294	5	13,5	51,4
295	6	16,2	67,6
296	1	2,7	70,3
297	2	5,4	75,7
298	4	10,8	86,5
299	4	10,8	97,3
300	1	2,7	100
Total	37	100	

Na Prova de Leitura verificou-se (Quadro 7 e 8) que o grupo teve uma pontuação mínima de 153 e máxima de 300 pontos.

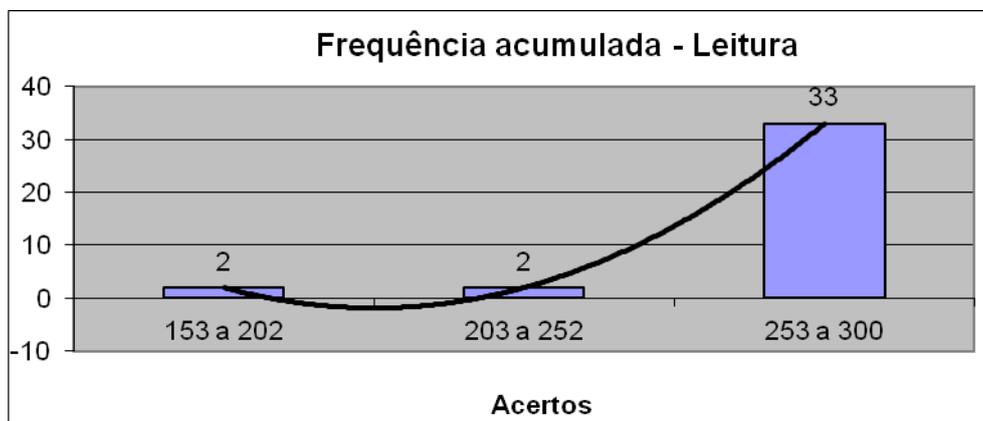
Para melhor compreensão dos resultados do quadro anterior optamos por apresentar o quadro seguinte (Quadro 8) com os dados em intervalos certos.

Quadro 8 - Resultados da Prova de Leitura

Número de acertos	Número de alunos
153 - 162	1
163 - 172	0
173 - 182	0
183 - 192	0
193 - 202	1
203 - 212	0
213 - 222	0
223 - 232	1
233 - 242	0
243 - 252	1
253 - 262	2
263 - 272	0
273 - 282	1
283 - 292	5
293 - 300	25

Constatamos que com 153 a 252 pontos se encontram 4 alunos que se distanciam dos outros elementos, os restantes 33 sujeitos estão entre os 253 pontos e os 300 pontos.

Quadro 9 - Frequência Acumulada - Leitura



O grupo teve pontuação mínima de 153 e máxima de 300. A média foi de 282,51 com um desvio padrão de 31,3 (quadro 10).

Quadro 10 - Totais e Média

Nº alunos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
37	153	300	282,51	31,3

2 - Estudo Correlacional

O quadro das correlações inclui os níveis atribuídos nas provas de Fonologia, Vocabulário e Leitura obtidos pelo grupo de alunos. O quadro regista uma correlação muito baixa com pouco significado estatístico para os nossos objetivos.

Quadro 11 - Estudo das Correlações

	Cons.Fonológica	Vocabulário	Leitura
Cons. Fonológica Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,215 ,202	,301 ,071
Vocabulário Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,215 ,202	1	,269 ,108
Leitura Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,301 ,71	,269 ,108	1

A correlação entre os resultados da fonologia e os resultados do vocabulário é de $r = .215$ para $p = .202$, é muito baixa para os nossos objetivos e estatisticamente não significativa.

A correlação entre os resultados da fonologia e dos resultados da leitura é de $r = .301$ para $p = .71$, sem significância.

A correlação entre os resultados do vocabulário e a leitura é de $r = .269$ para $p = .108$, não sendo significativa.

Se realizarmos uma análise mais cuidada aos resultados obtidos pelo grupo, verificamos que os três alunos que obtiveram resultados mais fracos (nºs 6, 22, e 27) na Prova de Consciência Fonológica e na Prova de Vocabulário obtiveram também resultados fracos na prova de leitura (Anexo 4).

Os alunos que obtiveram na Prova de Consciência Fonológica e Vocabulário resultados mais altos no grupo (nºs 38, 39 e 5) também obtiveram maior pontuação na prova de leitura (Anexo 4). Dado que o estudo é correlacional estes dados não alteram o sentido da pesquisa.

3 – Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu identificar se as habilidades cognitivas testadas, a consciência fonológica e o vocabulário, prediziam a aquisição da leitura.

O estudo envolveu 37 crianças do 1º ano de escolaridade que passaram por avaliação de consciência fonológica e vocabulário em Março. Passados três meses, realizamos a avaliação de leitura em voz alta, com o objetivo de identificar se estas habilidades apresentariam correlações com o desenvolvimento da competência leitora.

Após a recolha dos dados, através dos diferentes instrumentos, procedeu-se à construção da respetiva base de dados.

O processamento estatístico dos dados foi efetuado no programa informático “SPSS 10.0 for Windows”, à exceção dos gráficos que foram construídos em “Excel”.

Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral ou PCFO

Os resultados (Quadro 2) da Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral ou PCFO (Capovilla; Capovilla, Silveira, 98) revelam que 15 sujeitos da amostra tiveram um elevado número de acertos (14 e 13 acertos) e 11 alunos com menor número de acertos (9 acertos).

Podemos verificar que a frequência válida foi de 37 elementos, sendo 4 alunos retirados do estudo, por desistência ou por não terem realizado todas as provas.

Pela análise do Quadro 3 verificamos que o grupo somou 512 pontos, o que representa uma média de 13,84 e um desvio padrão de 2,52.

De acordo com a pontuação das respostas obtidas, integramos os alunos em 2 grupos.

O primeiro grupo constituído por 15 alunos é formado por crianças que já adquiriram a competência fonológica, cujos acertos estão entre 13 e 14 respostas certas e 11 alunos que tiveram entre 15 a 19 acertos, destacando-se 2 com 19 respostas certas.

O segundo grupo é formado por 11 alunos que obtiveram entre 9 e 12 acertos. Os dados recolhidos nesta Prova mostram-nos que a distribuição é normal, não apresentando resultados significativos para o nosso estudo.

No entanto, os alunos que obtiveram bons resultados na Prova de Consciência Fonológica apresentaram bons resultados na prova de leitura.

Verificamos, igualmente, que 4 dos alunos que obtiveram na Prova Fonológica valores mínimos (9 e 10 acertos) têm uma leitura menos fluente.

A Prova de Vocabulário WISCIII

A Prova de WISCIII (Wechsler, 2002) é composta por diversos subtestes, para o nosso estudo foram utilizados os itens do Subteste Vocabulário números 1, 3, 5 com dois vocábulos cada e o item 7 com 24 vocábulos.

Neste Subteste o sujeito define oralmente cada item administrado. Cada resposta é cotada com 2, 1 e 0 pontos, de acordo com os princípios gerais de cotação apresentados na Prova de Vocabulário (WISCIII). A cotação máxima é de 30 pontos.

Constatamos (Quadro 5) que a média de vocabulário conhecido está entre 6 e 11 respostas válidas e o número mais elevado de respostas foi de 16 e 23 respostas certas dadas por um aluno. O mínimo de acertos foi 3 e o máximo 23.

O grupo de 37 alunos somou 143 pontos, o que representa uma média de 10,11 e um desvio padrão de 4, 19 (Quadro 6), não apresentando resultados relevantes para o nosso estudo.

Constatamos que os alunos que obtiveram bons resultados no vocabulário têm bons resultados na leitura. No entanto, existem 5 alunos que tiveram 300, 299 e 293 pontos na Prova de Leitura e apresentaram na Prova de Vocabulário uma pontuação de 3, 4 e 6 pontos.

Quatro (4) dos alunos que obtiveram pontuação mais baixa na prova de vocabulário tiveram resultados altos na prova de leitura.

Isto nos leva a concluir que a prova de Vocabulário neste estudo não discrimina os bons e os maus leitores.

Prova de Leitura em Voz Alta

O desempenho na Prova de Leitura em Voz Alta foi calculado a partir do número de erros por item. Este tipo de análise quantitativa com a contagem do número de erros por item é usado por Torgesen e Davis (1996). A contagem de erros foi feita para a leitura total que incluía 150 palavras.

O texto utilizado foi retirado do manual escolar de Língua Portuguesa, cujo título é “ Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares.

A Prova de Leitura foi realizada individualmente e a cotação atribuída foi: 2 pontos – Leu bem ; 1 ponto – Leu razoável; e 0 pontos – Não conseguiu ler. A cotação máxima é 300 pontos.

Os alunos leram o texto em Voz Alta e foi gravada a mesma individualmente. Em simultâneo, era registado no texto a cotação atribuída. Em caso de dúvida na leitura efetuada pelo aluno e respetiva cotação, recorriamos à audição da gravação.

Na Prova de Leitura verificou-se (Quadro 9) que o grupo teve uma pontuação mínima de 153 e máxima de 300 pontos.

Constatamos que com 153 a 252 pontos se encontram 4 alunos, os restantes 33 sujeitos estão entre os 253 pontos e os 300 pontos.

Assim, verificou-se que a média é de 282,51 com um desvio padrão de 31,3 (Quadro 9).

As crianças envolvidas neste estudo obtiveram a cotação máxima de 253 a 300 pontos e apenas 4 alunos figuram com a pontuação de 153 a 252 pontos de pontuação máxima.

Embora os alunos tivessem apresentado características diferentes, quer no seu desenvolvimento, quer na aprendizagem da leitura, todos conseguiram realizar a prova com sucesso.

Verificamos no Quadro das Correlações (Quadro 10) que incluem os níveis atribuídos pelos alunos nas provas de Fonologia, Vocabulário e Leitura e que as mesmas são muito baixas para os nossos objetivos.

A correlação entre os resultados da Prova de Fonologia e os resultados da Prova do Vocabulário é de $r = .215$ para $p = .202$; a correlação entre os resultados da Fonologia

e os resultados da Leitura é de $r = .301$ para $p = .71$ e a correlação entre os resultados do Vocabulário e a Leitura é de $r = .269$ para $p = .108$. Os valores encontrados não têm significado estatístico para os nossos objetivos.

Sendo o objetivo principal deste estudo verificar se a consciência fonológica e o vocabulário interferem no ato de ler/ decodificar, foi nosso propósito testar essas habilidades.

Após as análises dos resultados obtidos nesta pesquisa, não se observou correlação entre os níveis da consciência fonológica e a leitura e o vocabulário e a leitura, tal facto, não nos permite afirmar que há uma relação de precedência de uma dessas habilidades sobre a competência leitora.

O procedimento de intervenção das Provas de Consciência Fonológica e de Vocabulário utilizadas não conseguiram provar que estas habilidades cognitivas são um fator preditivo de leitura.

A primeira limitação do estudo pode decorrer da natureza do objecto que se pretende avaliar e da metodologia escolhida. Pensamos que, de acordo com os quadros teóricos que suportam esta pesquisa, as duas variáveis que escolhemos são variáveis preditivas da aprendizagem da leitura. Os instrumentos que utilizamos são fiáveis e validados em outras pesquisas. A segunda limitação que pode ter interferido nos resultados foi o tempo de aplicação das provas aos alunos. Por questões de conveniência as provas de Fonologia e de Vocabulário só foram aplicadas em Março e Abril de 2011, quando deviam ser aplicadas em Outubro de 2010, à entrada na escolaridade. A prova de leitura foi igualmente aplicada tardiamente, no mês de Junho. Os bons leitores atingem bons resultados entre os meses de Abril e Maio razão porque no nosso estudo obtivemos excelentes resultados na maioria do grupo.

CONCLUSÃO

Conclusão

“ A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”
(Sim-Sim, 2002)

No nosso estudo encontrámos certa dificuldade teórica na definição do que é ler, cada definição reflete o modelo teórico que lhe está subjacente. As várias definições de leitura estão enquadradas em modelos de processamento da informação.

Os modelos ascendentes incluem as definições que dão importância à decifração e defendem que a compreensão é consequência do reconhecimento da palavra.

Os modelos descendentes enquadram as definições que assentam na compreensão, concebendo a leitura como um processo de identificação da palavra direta e global.

Os modelos interativos incluem o processamento de texto (reconhecimento e compreensão) e as experiências e expectativas que o leitor possui antecipadamente.

A maioria dos autores é unânime em afirmar a existência de duas vertentes na leitura: a descodificação e a compreensão.

A descodificação é o conhecimento e a distinção visual e auditiva das letras e sons que estas representam. A junção de grafemas forma as palavras dando origem à identificação e pronúncia dos grafemas em fonemas identificando e reconhecendo palavras que são utilizadas na comunicação.

Os leitores ao dominarem as técnicas de descodificação põem-nas ao serviço da compreensão da mensagem escrita, que depende do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas (Perfetti, 1985).

A compreensão permite ao leitor ler as palavras, frases e textos entendendo os significados, interpretando-os e servindo-se da mensagem para adquirir e criar conhecimentos (Chall, 1990).

No entanto, antes de serem dominadas as técnicas de descodificação existem um conjunto de conceitos, competências e atitudes que interferem nos comportamentos emergentes da leitura.

A aprendizagem da leitura na sua fase inicial revela a importância de variáveis de cariz linguístico e metalinguístico para o sucesso da leitura e escrita, a linguagem oral e a capacidade de refletir sobre a mesma, a consciência da estrutura segmental da fala também constituem aquisições facilitadoras da aprendizagem do processo de descodificação.

Aprender a ler é um processo gradual de aquisição de competências. Num primeiro momento, a criança deverá saber para que serve a leitura, o que é uma palavra, uma frase e as regras que regem esta forma de linguagem, nomeadamente, o conceito de grafema/fonema.

As pesquisas na área corroboram que para aprender a ler e escrever é necessário ter desenvolvido certas competências cognitivas compatíveis com o nível da organização do desenvolvimento cognitivo.

O ritmo de aquisição não é o mesmo para todas as crianças. Os mecanismos de aquisição de leitura não são dominados no mesmo período de tempo pelos alunos, no final do primeiro ano de escolaridade. Durante este percurso vão existindo diferenças entre as crianças que desta forma realizarão com maior ou menor facilidade as tarefas que lhes são incumbidas.

Independentemente da camada social a que as crianças pertencem ou vivem têm diversas e variadas experiências antes de entrarem para a escola. Existem alunos que ao entrarem na escola trazem as competências que a escola se propõe a ensinar e outros é na escola que têm o primeiro contacto com a leitura.

Como já o afirmamos na fundamentação teórica, compete à escola desempenhar um papel homogeneizante e não acentuar as diferenças entre as crianças, privilegiando as aquisições e objetivos previstos, criando condições para que todos os alunos tenham acesso à leitura e escrita.

Constatamos, como já foi referido, que os resultados de vários estudos (Capovilla; Capovilla e Gutschow, 2004) revelam que as habilidades fonológicas e de

vocabulário são boas preditoras da aquisição da leitura, sendo necessário que o currículo escolar enfoque o desenvolvimento dessas competências.

Como referem Leybaert, Alegria, Deitour e Skinkel (1997), embora outros fatores também afetem a aquisição de leitura, como o nível socioeconómico, a escolaridade dos pais, a estimulação que a criança tem em casa, no entanto, os profissionais não vão esperar a criança ideal, com fatores socioeconómicos e culturais favoráveis, mas devem identificar os fatores acessíveis à intervenção, capaz de promover a competência leitora na criança de forma mais eficaz possível.

O Programa de Português para o 1º ciclo do ensino básico, afirma que as crianças ao ingressarem no ensino formal já fizeram descobertas importantes sobre a linguagem escrita e oral, as quais poderão contribuir para o sucesso escolar (Viana, 2002).

Assim, sabendo que existem competências facilitadoras da aprendizagem da leitura, também o ensino pré-escolar tem um papel importante de selecionar e de implementar as metodologias e estratégias adequadas para promover o desenvolvimento e/ou a otimização dessas competências (Viana e Teixeira, 2002).

Sendo a aprendizagem da leitura uma aprendizagem complexa que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo emocionais é um passo crucial facilitar a iniciação da leitura com a promoção da oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e nos sons que as compõem.

Da prática educacional, terapêutica e científica, podemos concluir que as dificuldades da leitura decorrem do fraco desempenho em tarefas de avaliação da consciência fonológica.

O desenvolvimento e treino realizado antes e durante a iniciação à leitura e escrita permitirão promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção ao insucesso na leitura e escrita.

Reforçar a prática oral, a perceção da fala como a sua produção são de extrema importância. A frequência, a sistematização e a consistência constituem uma metodologia para a estimulação da oralidade, da consciência fonológica e do vocabulário.

O presente estudo prendeu-se com a necessidade que os professores e restantes profissionais da educação têm em compreender e analisar a situação de entrada na aprendizagem da leitura nas crianças.

Constatamos que as crianças revelam algumas dificuldades ao nível da leitura, necessitando que o ensino se centre na consciência fonológica, nas competências fonéticas e na aplicação destas competências em textos com significado (O'Connor, 2000; Torgesen, 2000; Vellutino et al. 1996).

Face a esta problemática e baseados na literatura científica, escolhemos testar em duas turmas do 1º ano de escolaridade da Eb1/JI da Ericeira, duas habilidades cognitivas: a consciência fonológica e o vocabulário.

Neste sentido, colocámos a seguinte questão de pesquisa:

Será que a consciência fonológica e o vocabulário condicionam o ato de ler/descodificar?

Deste modo, colocámos como primeira hipótese verificar se a consciência fonológica interfere no ato de ler/descodificar.

Na segunda hipótese, verificar se o vocabulário interfere no ato de ler/descodificar.

Após as análises dos resultados das provas aplicadas aos alunos, concluímos que não se observou correlação entre os níveis de consciência fonológica e vocabulário com a competência leitora.

Desta forma, não nos é permitido afirmar que existe uma relação de precedência da consciência fonológica e do vocabulário com a leitura.

Houve algumas limitações, nomeadamente, a aplicação da Prova de Consciência Fonológica em Março, a Prova de Vocabulário em Maio e a Prova de Leitura em Junho por mera conveniência do calendário escolar do investigador. Constatamos que os alunos nesta altura já tinham adquirido na maioria as competências de leitura que nos propúnhamos testar.

A aplicação tardia pode ter subvertido os resultados, no entanto, na maioria dos estudos verificamos que as habilidades fortemente correlacionadas com a leitura são o vocabulário e a consciência fonológica (Capovilla; Capovilla e Gutschow, 2004).

Segundo Fletcher et al. (1994), a dificuldade na aquisição da dificuldade na aquisição da leitura das palavras é a incapacidade de processar fonologicamente a língua. Assim, os níveis de consciência fonológica podem ser treinados e cuidadosamente planeados, tendo uma influência significativa no processo de aquisição de leitura.

Uma criança com consciência fonológica adquirida está preparada para a aprendizagem da leitura, incluindo a instrução fónica, análise da palavra e para a soletração (Adams et al., 1998).

O vocabulário e a sua relação com a leitura têm sido referidos em várias investigações (Beck, Perfetti e McKeown, 1982; Chall et al., 1991; Snow et al., 1991). Segundo Viana (2002) é importante para a aprendizagem da leitura que a criança desenvolva determinadas capacidades de análise sobre a linguagem oral antes ou durante o percurso de instrução de leitura. Um vocabulário rico, abrangente e bem interconectado é uma das características de um leitor hábil.

Assim, de um modo global, podemos concluir que os resultados não foram de encontro aos nossos objetivos, mas permitiram explorar um aspeto sobre o qual importa refletir e que se prende com a aplicação, tardiamente, das provas. A prova de Consciência Fonológica deveria ter sido aplicada no início do ano letivo, quando as crianças entram para a escola, e a Prova do Vocabulário no início do 2º Período.

Verificamos que os resultados obtidos não nos permitiram provar que a Consciência Fonológica e o Vocabulário são habilidades preditivas da leitura, o que não impede que estes sejam interpretados e nos proporcionem pistas de reflexão para a compreensão do problema colocado por este estudo em futuras investigações.

No entanto, parece-nos credível poder afirmar que a pesquisa efetuada e a reflexão proporcionada pela concretização deste trabalho contribuíram para o enriquecimento do nosso conhecimento e que se irá refletir na nossa postura pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, M. – **Beginning to read: Thinking and learning about print.** Cambridge: Lawrence Erlbaum, 1998.

ALEGRIA, J., PIGNOT. ; MORAIS, J. – **Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers.** Memory and Cognition, 1982. 451-456.

ALMEIDA, L. S. ; FREIRE, T. – **Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação.** Coimbra: Aport-Associação dos Psicólogos Portugueses, 2003.

ALMEIDA, M. I. – **Leitura a Quanto Obrigas. Perfil Psicomotor e Dificuldades.** Lisboa: Coisas de ler, 2010.103p. ISBN 978-989-8218-11-7

ANDRÉ, A. - **Iniciação da leitura. Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico.** Ed. Porto Editora, 1996. 110p. ISBN 972-0-34307-9

BECK, I. ; MCKEOWN, M. – **Conditions of vocabulary acquisition.** In R. Barr. M. L. Kamil, P. Mosenthal, ; P. D. Pearson. Handbook of Reading Research. New York: Longman, 1991.

BENTO, J. R. – **Um estudo sobre mediação do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu.** Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade do Minho, 1991.

BENTO, J. R. – **O processo da leitura.** Millenium: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu nº 4, 1996.

BERTELSON, P. ; [et al] – **Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity.** European Journal of School Psychology, 1989.

BORGES, T. M. – **Ensinando a ler sem silabar**. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. – **Consciência Fonológica: Procedimentos de treino**. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 1998. 341-388.

CAPOVILLA. A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. – **Intervenção em dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica**. In M. A. Santos & L. Navas. – **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002.

CAPOVILLA. A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D. ; CAPOVILLA, F. C. – **Características cognitivas que dificuldades de alfabetização**. In **Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2004. 91-105.

CAPOVILLA. A. G. S. ; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. – **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita**. In **Psicologia: Teoria e Prática**, 2004.13-26.

CHOMSKY, N. – **Le language et la pensée**. Paris: Payot, 1970.

CITOLER, S. D. – **Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

CITOLER, S. D. ; SANZ, R. O. – **A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição**. In R. Bautista (Coord.). **Necessidades Educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1996.

CUETOS, F. – **Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica**. *Infancia y Aprendizaje*, 1989. 71-84.

FAYOL, M.[et al.] – **Maîtriser la lecture poursuivre L,apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans.** Centre Nacional de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob, 2000.

FREITAS, M^a, J. , ALVES, D. C. , COSTA, T. – **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007. 87p.
978-972-742-269-2

GIASSON, J. – **A compreensão na leitura.** Porto: Edições Asa, 1993.

HARLEY, T. – **The Psychology of language: from data to theory.** West Sussex, UK: Psychology Press, 2001.

LIBERMAN, I. Y. ; LIBERMAN, A. M. – **Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction.** Annals of Dyslexia, 1990.

MAGALHÃES, A. M. ; ALÇADA, I. – **Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século XXI.** Cadernos do Professor. Lisboa: Caminho, 1993. 219p.

MARQUES, R. – **Ensinar a ler, Aprender a ler – Um guia para pais e Educadores.** Lisboa: Ed. Texto Editores, 1986. 80p.

MARTINS, M. A. – **Pré-história da aprendizagem da leitura.** Lisboa: ISPA, 1996.

MARTINS, M.A. ; NIZA, I. – **Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998. 280p.

MANZANO, M. G. – **A criança e a Leitura.** Porto: Porto Editora, 1988. 114p.

MORAIS, J. – **A arte de ler. Psicologia Cognitiva da leitura.** Lisboa: Ed. Cosmos, 1997.

O'CONNOR, R.E.; BELL, K.M.; SACKOR, S.M.; ZIGMOND, N. – **Teaching reading to poor in the intermediate Grades: A comparison of text difficulty.** Journal of Educational Psychology, 2002. 474-485.

PENNAC, D. – **Como um romance.** Porto: Edições Asa, 1993.

PERFETTI, C. – **Reading ability.** New York: Oxford University Press, 1985.

PINHEIRO, A. M. V. – **Dificuldades específicas de leitura: a identificação de deficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1994. 107-115.

REBELO, D. – **Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.260p.

REBELO, J. A. S. – **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

SALLES, J. , F; PARENTE, M. A. P. – **Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura.** Reflexão Crítica: vol.15 nº2. Porto Alegre, 2002. 1-9.

SANTAMARIA, V. L. ; LEITÃO, P. B. ; ASSENCIO-FERREIRA, V.J. – **A consciência fonológica no processo de alfabetização.**São Paulo: v.6, nº 3, 2004. 237-41

SCHACHTER, F. F. ; STRAGE, A. A. – **Adults talk and children`s language developmente: the young child.** Washington, 1992.

SILVA, A. C. – **Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo.** Análise Psicológica: 2 (XV), 1997. 283-303.

SIM-SIM, I. – **Desenvolver a linguagem, aprender a língua.** In A. D. Carvalho (Org.).
Novas metodologias em educação. Porto: Porto Editora, 1995.

SIM-SIM, I. – **Avaliação da linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas.** 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. 107p.

SIM – SIM, I. – **Ler e ensinar a ler.** Porto: Ed. Asa, 2006.

SIM-SIM, I. – **O ensino da leitura: a compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2007.

SIM-SIM, I. – **O ensino da Leitura: a decifração.** Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2009. 71p. ISBN 978-972-742-267-8.

SIM-SIM, I.; ALVES, D.; COSTA, T. – **O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Fonológica.** Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2007. ISBN 978-972-269-2.

SOBRINO, J. G. – **A criança e o livro. A aventura de ler.** Porto: Porto Editora, 2000. 110p. ISBN 972-0-34214-5.

SOUSA, Ó. – **Ortografia e a Escola.** Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.3, 1999. 95-103.

SOUSA, Ó. – **Competência Ortográfica e Competências Linguísticas.** Lisboa: ISPA, 1999.

SUCENA, A. ; CASTRO, S. Luís – **Aprender a ler e avaliar a leitura: TIL: Teste de Idade de Leitura.** 2ª Ed. Lisboa: Ed. Almedina SA, 2009. 116p. ISBN 978-972-40-3919-0

VALADARES. L. – **Leitura. Práticas sedutoras.** 1ª Ed. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2007. 110p. ISBN 978-989-557-395-0.

VELLUTINO, F. – **Dyslexia**. Scientific American, 1987.

VIANA, F.L.; TEIXEIRA, M. M. - **Aprender a ler – Da aprendizagem Informal à aprendizagem Formal**. Porto: Edições Asa, 2002. 143p.

VIANA, F. L. – **Avaliação da Linguagem: Adaptação do “Bankson Language Screening Test” à População Infantil Portuguesa** . Braga: Universidade do Minho, 1993.

VIANA, F. L. – **Da linguagem Oral À leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. 378p. ISBN 972-31-0983-2

VIANA, F. L. – **As rimas e a consciência fonológica**. Lisboa: Conferência intitulada “Encontros de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos.”, 2006.

VELLUTINO, F. – **Dyslexia**. Scientific American, 1987.

WAGNER, R.K. ; TORGESEN, J. K. – **The nature phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills**. Psychological Bulletin, 1987. 192-212.

WECHSLER, D. - **Escala de Inteligência de Weschler para crianças III**. Adaptação portuguesa de M. Simões, António Menezes Rocha e Carla Ferreira. Lisboa: Cegoc-Tea, 2003.

ANEXOS

Anexo 1 - Lista de palavras com imagens (imagens retiradas da Internet)
para testar a consciência fonológica (Prova fonológica)

Consciência Fonológica

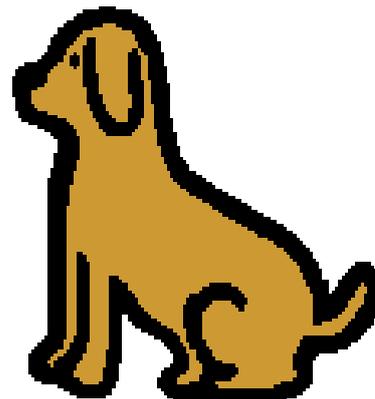
Divisão silábica

*"Ler não é só codificar e descodificar palavras. É, antes de tudo,
construir sentidos para o que se lê."*

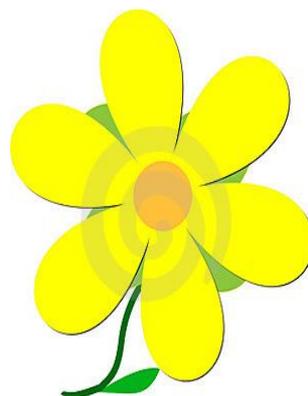
Umberto Eco



cão



flor



sol



rio



pão

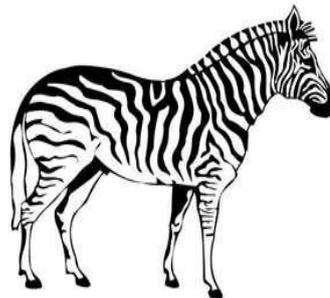




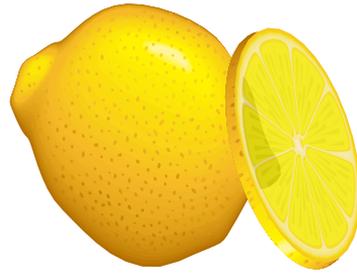
mota



zebra



limão



flauta



telhado



chávena



caixote



óculos



papagaio



elefante



borboleta



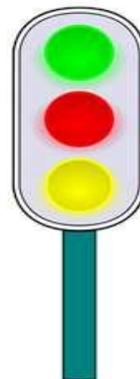
binóculos



bicicleta



semáforo





Instruções e exemplo:

- Mostrar à criança a imagem com a respectiva palavra, verificar se ela conhece a imagem.
- Dizer à criança:
- -Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos, podes bater com a mão na mesa quando dizes cada bocadinho: ex.
cavalo, **livro**

Anexo 2 - Lista de palavras para testar o vocabulário (teste wisc- III)

TESTE DE VOCABULÁRIO

Administração dos itens.

- 1- O que é um RELÓGIO
- 2- O que é um CHAPÉU
- 3- O que é uma ABELHA
- 4- O que significa VALENTE
- 5- O que significa DISPARATE
- 6- O que é o ALFABETO
- 7- O que é uma ILHA
- 8- O que é um RETRATO
- 9- O que significa FURIOSO
- 10- O que é uma BALEIA
- 11- O que significa AFLIÇÃO
- 12- O que é uma FÁBULA
- 13- O que significa TRANSPARENTE
- 14- O que significa COMBUSTÍVEL
- 15- O que significa ISOLAR
- 16- O que significa DISCRETO
- 17- O que significa ABSORVER
- 18- O que significa HEREDITÁRIO
- 19- O que significa RIVALIDADE
- 20- O que significa TOLERAR
- 21- O que significa INICIATIVA
- 22- O que significa NÓMADA
- 23- O que significa ÁRDUO
- 24- O que significa UNÂNIME
- 25- O que significa APOGEU
- 26- O que significa PRECEDER
- 27- O que significa POLÉMICA

28- O que significa PERTINENTE

29- O que significa MECENAS

30- O que significa COMPELIR

Anexo 3 - Texto “ Os ovos misteriosos” excerto da obra de Luísa Ducla Soares

Os ovos misteriosos



Era uma vez uma galinha que todos os dias punha um ovo. E todos os dias vinha a dona, com uma cestinha, tirar-lho.

- Podia ser mãe de mil filhos. Mas não tenho nenhum. Vou fugir!

Se bem o pensou melhor o fez. Só parou na mata.

Logo aí tratou de fazer um ninho com folhas secas, palhas, penugem, farrapos de lã. Sentou-se nele e pôs um ovo muito branquinho.

- Vou encher a barriga antes de começar a chocar, pois aqui ninguém me traz de comer.

Quando voltou, qual não foi o seu espanto ao ver o ninho cheio de ovos de todos os tamanhos e feitios.

- Cocorococó... Que vem a ser isto? – Disse ela. – Na minha capoeira tiravam-me os ovos, aqui oferecem-mos. Mas que sorte.

Daí por diante, a galinha mal saía do choco.

O tempo foi passando.

Até que... crac! O primeiro ovo estalou e de lá saiu um bicharoco de bico torcido.

- Ai, mas que filho, eu até desmaio! Em vez de ser um pinto é um papagaio.

No dia seguinte, outro ovo se abriu e de lá saiu, rastejando, uma criatura comprida e sarapintada.

- Ai, mas que filho, como ele é diferente! Em vez de ser pinto é uma serpente.

Nessa mesma tarde, o maior de todos os ovos partiu-se ao meio. Ao ver o que tinha à sua frente, pôs-se a cacarejar:

- Ai, mas que filho, este é de truz! Em vez de pinto é uma avestruz.

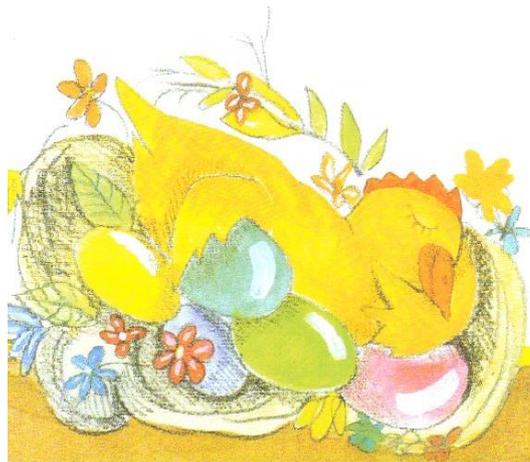
Faltavam ainda dois ovos. A galinha, curiosa, picou um deles.

- Ai, mas que filho! Deve vir do Nilo. Em vez de ser pinto é um crocodilo.

Ainda não se tinha calado quando sentiu um reboiço no último.

Ao ver uma penugem amarela, bateu as asas de contentamento e escancarou o bico:

- Ai, mas que filho! Diz o meu instinto que este finalmente é mesmo um pinto. Olhem a minha ninhada! É tão variada, é tão engraçada!!!



Excerto da obra de Luísa Ducla Soares “ Os ovos misteriosos”

Anexo 4 - Grelha das pontuações obtidas nas provas aplicadas aos alunos

GRELHA DAS PONTUAÇÕES OBTIDAS NAS PROVAS APLICADAS AOS ALUNOS

Alunos	1	2	3	4	5	7	8	9	10
Leitura	251	299	288	298	297	300	293	295	295
Fonológica	12	12	14	12	14	14	13	13	13
Vocabulário	8	12	10	10	16	6	4	9	9

Alunos	11	13	14	15	16	17	20	21	24
Leitura	298	298	298	298	286	299	294	284	290
Fonológica	12	16	13	14	13	12	17	17	12
Vocabulário	14	16	12	10	12	3	11	10	14

Alunos	25	26	28	30	31	32	33	34	35
Leitura	294	300	276	299	294	299	294	296	295
Fonológica	15	13	18	14	18	11	14	17	15
Vocabulário	11	7	16	4	4	15	12	7	15

Alunos	36	38	39	40	41	29
Leitura	295	294	297	293	294	257
Fonológica	10	19	14	19	13	16
Vocabulário	11	23	11	8	8	7

→aluno que se destaca

Ana Maria Nunes Castanheira Soares/Habilidades cognitivas e competências de leitura
em crianças do 1º ano

ALUNOS COM MENOS PONTUAÇÃO NA LEITURA / FONOLOGIA/VOCABULÁRIO 4 alunos

Alunos	6	22	27	37				
Leitura	226	194	253	153				
Fonológica	9	9	12	10				
Vocabulário	7	8	9	5				

Retirados do estudo : 12, 18, 19, 23 TOTAL = 37 ALUNOS