

Paula Cristina Cinza Santos Leal Ferreira

Tese de Doutoramento

Em Ciências da Linguagem, especialização em Linguística Aplicada

Método Fonografema

Um percurso literário para aprendizagem da lectoescrita

(Volume I - Estudo)

Orientador: Professor Doutor Esteves Rei

Co-Orientador: Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vila Real, 2011

Este trabalho foi expressamente elaborado como dissertação original, com a finalidade de obtenção do grau de Doutor em Ciências da Linguagem, especialização em Linguística Aplicada, apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vila Real

2011

Agradecimentos

É na Sapiência que se encontram fortes alicerces. Agradeço ao Professor Esteves Rei, meu orientador, os conselhos sempre pertinentes e sábios.

É na Tranquilidade do Saber que se estruturam projetos grandiosos. Agradeço ao Professor Luís Filipe Barbeiro, meu co-orientador, a partilha de sábias questões e incentivo constante.

É da Parceria e da Colaboração que os projetos se engrandecem. Agradeço a todos os envolvidos diretamente no projeto: aos agrupamentos Dom Dinis e Rainha Santa Isabel de Leiria, às Educadoras de Infância, aos professores, aos Encarregados de Educação e, principalmente, às crianças que me receberam sempre entusiasticamente.

É da Partilha de saber e capacidade de aceitação da ideia do outro que agradeço à Professora e Amiga Helena Serra a disponibilização do *Alfonic*.

É com Admiração e votos de sucesso que agradeço à minha ex-aluna de Artes Visuais, Ângela Santos, a sua Criatividade e Sensibilidade para conceber artisticamente o alfabeto.

É com a Amizade que os projetos ganham força. Agradeço a presença trabalhadora da amiga Fernanda Estrela.

É da Disponibilidade, sempre simpática, que, informaticamente, o documento acontece. Agradeço aos amigos Emílio Susavila e Gil Francisco.

É da Tolerância, da Compreensão, da Colaboração e do Respeito que qualquer projeto é possível. Agradeço a toda a minha família, presente e ausente, o incentivo e apoio incondicionais.

É do Amor e dos projetos conjuntos que se constrói a Felicidade. Agradeço ao Zezito, meu esposo, o Pilar da Possibilidade.

É do Fascínio pelo futuro, terno e eterno, que os projetos se edificam e se tornam incomensuravelmente belos. Agradeço à Bibi, minha filha de Sempre, os mimos e sorrisos incentivadores.

“A consciência moderna nasceu com a capacidade de narrar e de ouvir narrar.

A escrita e a leitura fizeram da narrativa o nosso pão quotidiano.”

José Morais

Resumo

A leitura, enquanto processo evolutivo e complexo (composto por decifração e compreensão), surge associada à escrita, enquanto processo dinâmico, progressivo e recursivo.

Este processo dual – lectoescrita – deve iniciar o seu percurso de desenvolvimento, na Educação Pré-Escolar, através da promoção das competências implicadas na aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo da consciência fonológica.

Este estudo incidiu sobre a aplicação, no último ano da educação pré-escolar, de estratégias baseadas num método literácito, fonografemático, percetivo, o método fonografema. Este expõe a dialética fonema-articulema-grafema, i.e. a interligação entre a consciência fonémica, a consciência articulatória e a consciência gráfica.

Verificou-se que as crianças que frequentam a educação pré-escolar detêm conceitualizações sobre a leitura e escrita decorrentes do seu ambiente literácito (familiar e escolar). Evidencia-se neste estudo que a Educação pré-escolar, enquanto etapa de aprendizagem, pode, através da ludicidade, concretizar um programa de desenvolvimento literácito, necessário à aprendizagem formal da lectoescrita e à vida.

Esta investigação evidenciou que os agentes literácitos (família e escola) devem atuar de modo sequencial e interativo para desenvolver a consciência linguística nas suas diversas dimensões (fonológica, a compreensão do oral, a compreensão leitora), enquanto facilitadores da aprendizagem da lectoescrita, e contribuir não só para o aumento da consciência (meta)linguística como do nível de literacia das crianças. Neste estudo, verificou-se a tendência generalizada para a existência de contrastes significativos entre os grupos da amostra, o experimental e o de control, ao nível das competências linguísticas treinadas e testadas.

Palavras-chave: literacia, consciência fonológica, aprendizagem da lectoescrita e fonografema.

Abstract

Reading, a complex and evolutionary process (consisting of decoding and comprehension), appears associated with writing, a dynamic, progressive and recursive process.

This dual process – reading and writing – should start to be developed, at pre-school level through the promotion of skills involved in reading and writing, especially that of phonological awareness.

This study seeks to apply teaching/learning strategies, using the “phonographemic method” which develops children’s literacy, phonography and perception competences, in the last year of pre-school education. This method sets forth the phoneme-articulate-grapheme dialectics and the interconnection of phonemic awareness, articulatory consciousness and graphic awareness. It was found that children who have attended pre-school education have total conceptualization of reading and writing that derives from their (family and school) literacy environment’s. It has become clear in this study that pre-school education, seen as a learning stage, can, through play, offer a programme that will lead to the development of the literacy skills deemed necessary for the formal learning of reading and writing for life.

This research showed that, the family and school, need to act sequentially so as to develop interactive linguistic consciousness in its various dimensions (phonological, understanding of orality, reading comprehension), thus acting as facilitators for the learning of reading and writing, and contribute towards raising children’s linguistic awareness and literacy level. This study showed a general tendency towards the existence of significant contrasts between the sample, the experimental and the control groups in what concerns their level of trained and tested linguistic skills.

Keywords: literacy, phonological awareness, learning of reading and writing, phonographeme.

Résumé

La lecture, en tant que procès évolutif et complexe (composé par décodage et compréhension), apparaît associée à l'écriture, celle-ci est un procès dynamique, progressif et récursif.

Ce procès dual – lectoécriture – doit commencer son parcours de développement au moment de l'éducation pré-scolaire, avec la promotion des compétences concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, surtout de la conscience phonologique.

Cette étude s'est dédiée à l'application de stratégies basées sur une méthode littéracite, phonographématique, perceptive, la méthode phonographème, pendant la dernière année de l'éducation pré-scolaire. La méthode fonctionne avec la dialectique phonème-articulème- graphème, c'est-à-dire le lien entre la conscience phonémique, la conscience articulatoire et la conscience graphique. On a vérifié que les enfants de l'éducation pré-scolaire ont des conceptualisations sur la lecture et l'écriture qui naissent de leur ambiance littéracite (famille et école) D'après cette étude, l'éducation pré-scolaire, en tant qu'étape d'apprentissage, peut concrétiser, à travers la ludicité, un programme de développement littéracite, nécessaire à l'apprentissage formel de la lectoécriture et à la vie.

Cette recherche met en évidence l'importance des agents littéracites (famille et école) qui doivent agir de façon séquentielle et interactive pour développer la conscience linguistique dans plusieurs dimensions (phonologie, compréhension de l'oral, la compréhension de la lecture), considérées des facilitateurs de l'apprentissage de la lectoécriture, et qui doivent contribuer à l'augmentation de la conscience métalinguistique et au niveau de littéracie des enfants/écoliers. Dans cette étude, on a vérifié une tendance généralisée pour l'existence de différences significatives entre les groupes d'échantillon, de l'expérience et de contrôle, au niveau des compétences linguistiques entraînées et testées.

Mots-clés: littéracie, conscience phonologique, apprentissage de la lectoécriture et phonographème.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

Capítulo I – INTRODUÇÃO	15
1. O Problema.....	15
2. Objetivos do Estudo	18
3. Questões de Investigação.....	19
4. Hipóteses.....	21
5. Quadro Teórico.....	22
6. Relevância do Estudo.....	24
7. Limitações do Estudo	25
8. Definição de termos.....	27
9. Organização	28
Capítulo II – DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA	30
1. A competência literária – metacompetência	31
1.1. O contributo dos estudos sobre literacia	33
1.2. Promoção da competência literária e a educação literária	39
1.3. Um projeto de promoção leitora – o Plano Nacional de Leitura	47
1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) – orientação para a literacia emergente	49
1.5. Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar – um objetivo articulado entre as OCEPE e os Novos programas do Ensino do Português	51
2. A competência do oral: uma co-competência da lectoescrita	57
2.1. A consciência fonológica: uma co-competência da aprendizagem da lectoescrita	60
2.1.1. As componentes da consciência fonológica	63
2.1.2. As atividades promotoras de consciência fonológica	69
2.1.3. Operações de consciência fonológica.....	73
2.2. O princípio alfabético: uma articulação gradual entre a consciência fonológica e a leitura	75
3. A aprendizagem da leitura – um processo dinâmico da decifração à compreensão	78
3.1. Leitura – um processo complexo.....	78
3.2. A aprendizagem da leitura – um processo formal.....	83
3.3. Métodos de aprendizagem da leitura	85

3.3.1.	Aprendizagem da leitura através do método fónico ou sintético	87
3.3.2.	Aprendizagem da leitura através do método analítico ou global.....	89
3.3.3.	Aprendizagem da leitura através do método misto.....	91
3.3.4.	O método <i>Alfonic</i>	95
4.	Aprendizagem da competência da escrita.....	102
4.1.	Competência gráfica	103
4.2.	Representação gráfica: a competência ortográfica e a pontuação	110
4.3.	Competência sintático-discursiva	114
4.4.	A reversibilidade da leitura e da escrita.....	115
Capítulo III – METODOLOGIA		125
1.	Introdução.....	125
2.	Objeto de Estudo.....	126
3.	Tipo de Estudo.....	127
4.	População e Amostra	128
4.1.	Constituição da Amostra.....	135
4.2.	Recolha de Dados: fases e procedimentos.....	136
4.2.1.	1. ^a Fase – Pré-teste	138
4.2.2.	2. ^a Fase – Programa de intervenção.....	140
4.2.3.	3. ^a Fase – Pós-teste	152
4.2.4.	Entrevista às Educadoras de Infância.....	155
4.2.5.	4. ^a Fase – Aprendizagem formal da lectoescrita	156
4.2.6.	Entrevista aos Professores do 1.º Ciclo	157
5.	Tratamento de Dados.....	159
6.	Instrumentos de Análise	160
Capítulo IV – RESULTADOS		167
1.	Contexto familiar e ambiente literário.....	168
2.	Conceitualizações das crianças sobre leitura e escrita.....	178
2.1.	Perspetiva global: quantidade de processos mobilizados	178
2.2.	Relação com a escola.....	182
2.3.	O conceito de leitura	183
2.4.	O processo de leitura	184
2.5.	O conceito de escrita	185
2.6.	O conceito de palavra	187
2.7.	O conceito de letra	187
3.	Aspectos do Desenvolvimento Linguístico e Metalinguístico	189
3.1.	Resultados do Pré-Teste	189

3.1.1.	Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997)	189
3.1.2.	Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS)	197
3.2.	Resultados do pós-teste	200
3.2.1.	Resultados da Prova A – <i>Prova específica de consciência fonológica: à descoberta de sons nas palavras</i>	201
3.2.2.	Resultados da Prova B – <i>Prova genérica: dos nomes e sons das letras à leitura e escrita</i>	207
3.3.	A perspetiva das educadoras de infância.....	215
3.3.1.	Atividades desenvolvidas no jardim-de-infância	216
3.3.2.	A importância do último ano da educação pré-escolar.....	219
3.3.3.	Desenvolvimento linguístico na educação pré-escolar.....	221
3.3.4.	O equilíbrio das competências entre o PET e as OCEPE.....	224
3.3.5.	Repercussão do programa de intervenção	226
3.3.6.	Idealização da educação pré-escolar.....	231
3.3.7.	Articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo	233
4.	Seguimento: Prova de leitura e de escrita no final do 1.º ano	235
4.1.	Reconhecimento da Palavra Gráfica	239
4.2.	Dimensão da Palavra.....	240
4.3.	Compreensão leitora	244
4.4.	Leitura Expressiva.....	245
4.5.	Competência Gráfica	247
4.6.	Representação gráfica: a competência ortográfica e a pontuação	248
4.7.	Competência Sintático-discursiva.....	255
5.	Tempo de realização da Prova de Leitura e Escrita.....	259
6.	Avaliação da Competência Leitora e Competência de Escrita efetuada pela Professor.....	261
6.1.	Avaliação da leitura efetuada pelo Professor	262
6.2.	Avaliação da escrita efetuada pelo Professor	266
6.3.	A perspetiva dos professores do 1.º Ciclo.....	270
Capítulo V – CONCLUSÃO.....		281
1.	Questões de investigação, hipóteses e conclusões.....	281
2.	Implicações do estudo.....	293
3.	Sugestões para futuros estudos: aprofundamento da investigação	297
BIBLIOGRAFIA.....		299

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 – Áreas de intervenção do PNL	48
Tabela n.º 2 – Aquisição do constituinte silábico	66
Tabela n.º 3 – Habilitações literárias dos pais das crianças	133
Tabela n.º 4 – Média de pontos das habilitações literárias	135
Tabela n.º 5 – Género das crianças-participantes	136
Tabela n.º 6 – Média de idades das crianças participantes (em meses)	136
Tabela n.º 7 – Questões da entrevista às crianças	138
Tabela n.º 8 – Momentos do programa de intervenção	144
Tabela n.º 9 – Composição das sessões de intervenção	148
Tabela n.º 10 – Distribuição dos fonemas pelas sessões de intervenção	151
Tabela n.º 11 – Indicador de ambiente literário	168
Tabela n.º 12 – Ambiente literário: comparação entre grupos	169
Tabela n.º 13 – Quantidade de livros lidos por mês pelos EE	171
Tabela n.º 14 – Quantidade de livros lidos por ano pelos EE	172
Tabela n.º 15 – Momento do dia em que os EE leem a história	173
Tabela n.º 16 – Vezes por semana que a família conta histórias à criança	174
Tabela n.º 17 – Quantidade de livros que as crianças possuem	175
Tabela n.º 18 – Quantidade de livros que a criança recebeu no ano de 2007	176
Tabela n.º 19 – Diálogo familiar durante os passeios	176
Tabela n.º 20 – Média dos processos utilizados nas concetualizações	178
Tabela n.º 21 – Processos utilizados nas concetualizações (urbano vs. semirrural)	179
Tabela n.º 22 – Correlação entre o número processos nas concetualizações e o ambiente literário.....	180
Tabela n.º 23 – Tipos de processos utilizados nas concetualizações	181
Tabela n.º 24 – Avaliação da linguagem oral entre grupos do estudo	190
Tabela n.º 25 – Avaliação da linguagem oral entre contextos socioculturais	191

Tabela n.º 26 – Correlação entre conceitualizações e ambiente literário	192
Tabela n.º 27 – Avaliação da consciência fonológica entre grupos e contextos...	193
Tabela n.º 28 – Comparação dos resultados com o estudo de Sim-Sim (1997)...	195
Tabela n.º 29 – Resultados da prova de PAFFS	198
Tabela n.º 30 – Resultados da prova de PAFFS entre grupos e contextos	199
Tabela n.º 31 – Consciência fonológica no pré e no pós-teste	201
Tabela n.º 32 – Valores da consciência fonológica no pós-teste	203
Tabela n.º 33 – Consciência fonológica no pré e no pós-teste: palavras repetidas e palavras novas	204
Tabela n.º 34 – Resultados da consciência fonológica entre contextos socioculturais (GE)	205
Tabela n.º 35 – Resultados dos grupos na Prova B – Sons e letras do alfabeto .	207
Tabela n.º 36 – Resultados dos contextos socioculturais na Prova B	212
Tabela n.º 37 – Relação entre resultados do pós-teste e ambiente literário.....	214
Tabela n.º 38 – Correlação entre o conhecimento do alfabeto, a consciência fonémica, a leitura e a escrita	214
Tabela n.º 39 – Referência das educadoras às atividades diárias	217
Tabela n.º 40 – Referência das educadoras às atividades diárias na área da linguagem	221
Tabela n.º 41 – As competências no PET.....	224
Tabela n.º 42 – Repercussão do Método Fonografema no desenvolvimento linguístico infantil	226
Tabela n.º 43 – Repercussão do Método Fonografema no desenvolvimento infantil	227
Tabela n.º 44 – Vantagens e desvantagens do Método Fonografema no desenvolvimento infantil	229
Tabela n.º 45 – Idealização da educação pré-escolar.....	231
Tabela n.º 46 – Articulação da educação pré-escolar com o 1.º ciclo	233
Tabela n.º 47 – Pontuação alcançada pela prova de leitura e escrita	237
Tabela n.º 48 – Pontuação alcançada pela prova de leitura e escrita (urbano vs.	

semirrural)	238
Tabela n.º 49 – Relação entre resultados da prova de leitura e escrita e ambiente literário	239
Tabela n.º 50 – Reconhecimento da palavra gráfica na prova de leitura e escrita entre os grupos	240
Tabela n.º 51 – Dimensão da palavra: comparação entre grupos	241
Tabela n.º 52 – Incorreções da dimensão da palavra	241
Tabela n.º 53 – Dimensão da palavra entre fases: comparação entre grupos	242
Tabela n.º 54 – Dimensão da palavra e referente: comparação entre contextos .	243
Tabela n.º 55 – Resultados da compreensão leitora	244
Tabela n.º 56 – Média do número de palavras lidas corretamente	246
Tabela n.º 57 – Competência gráfica	247
Tabela n.º 58 – Competência ortográfica: comparação entre grupos	249
Tabela n.º 59 – Competência ortográfica: comparação entre contextos	249
Tabela n.º 60 – Competência ortográfica (urbano vs. semirrural)	250
Tabela n.º 61 – Incorreção ortográfica entre grupos	251
Tabela n.º 62 – Incorreção ortográfica entre contextos	253
Tabela n.º 63 – Uso da pontuação entre grupos	254
Tabela n.º 64 – Uso da pontuação entre contextos	255
Tabela n.º 65 – Competência frásica: comparação entre grupos	256
Tabela n.º 66 – Competência sintática entre contextos	257
Tabela n.º 67 – Tempo de realização da prova de leitura e escrita: comparação entre grupos	259
Tabela n.º 68 – Valores da avaliação da leitura: comparação entre grupos	262
Tabela n.º 69 – Avaliação quantitativa da leitura nos contextos geográficos	263
Tabela n.º 70 – Avaliação qualitativa da leitura: comentários do professor	265
Tabela n.º 71 – Avaliação qualitativa da leitura – processo de compreensão	266
Tabela n.º 72 – Avaliação quantitativa da escrita	267
Tabela n.º 73 – Avaliação quantitativa da escrita entre contextos	267

Tabela n.º 74 – Avaliação qualitativa da escrita pelos professores: comparação entre contextos e grupos	269
Tabela n.º 75 – Método de leitura adotado	271
Tabela n.º 76 – Justificação da adoção do método de leitura	272
Tabela n.º 77 – Estratégias para ensinar a ler	273
Tabela n.º 78 – Percursos didáticos explicitados	274
Tabela n.º 79 – Estratégias para aprendizagem da escrita	276

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Processadores do sistema da leitura (adaptado)	45
Figura n.º 2 – Componentes da compreensão da leitura	82
Figura n.º 3 – Modelo componencial de leitura de Joshi (2007)	84
Figura n.º 4 – Transição da escrita em <i>Alfonic</i> para a escrita tradicional	101
Figura n.º 5 – Escrita, uma capacidade grafomotora	107
Figura n.º 6 – Zonas de escrita	108
Figura n.º 7 – Desenvolvimento da competência gráfica	109
Figura n.º 8 – Percorso de Investigação	158

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

*“queremos dar a todos aqueles que nasceram homens uma
Instrução geral capaz de educar todas as faculdades humanas.”*

Comenius, in, Didata magna

1. O Problema

Ler e escrever são processos complexos devido à articulação de competências que exigem: competências perceptivas, competências psicomotoras (noções espaço-temporais), competências grafomotoras, competências cognitivas, competências linguísticas e competências afetivas.

Ler e escrever constituem, portanto, atividades que exigem treino, com vista à automatização progressiva do ato de ler e do ato de escrever, que se agiliza, segundo estudos, Booth *et alii*.(1999), Viana (2002), Sim-Sim, I. e Viana, L. (2007), Cunha (2008), com a conclusão do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Se considerarmos os baixos níveis de literacia da população portuguesa e as percentagens de insucesso escolar, compreendemos que há necessidade de sistematizar atividades pedagógicas, processo que deve começar na educação pré-escolar, enquanto etapa do desenvolvimento das competências emergentes, entendidas enquanto propiciadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, que se desenvolve no 1.º Ciclo, enquanto fase de ensino das competências de leitura e de escrita, e progride continuamente no 2.º Ciclo, momento em que a automatização de diversas das suas dimensões deveria ser uma realidade.

Neste âmbito, este estudo surge após a verificação de estudos efetuados recentemente, como os de Viana e Teixeira (2002), Silva (2003), Jardini (2006),

Adams *et alii* (2006) e Sim-Sim (2006), que defendem que quanto mais eficiente for a *performance* da oralidade da criança e a sua consciência fonológica maior será o sucesso escolar na aprendizagem da escrita. A tese que se apresenta decorre da intenção de justificar a articulação do domínio do fonema com o do grafema em atividades metodologicamente preparadas e implementadas no ano precedente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de verificar a sua eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo uma fase de treino explícito do processamento fonológico.

Entenda-se que o exercício do fonografema, o treino da associação fonema-grafema i.e. o trabalho articulado sobre o fonema (som), o articulema (articulação consciente dos sons) e o grafema (letra) constitui o conceito base do estudo. Há, neste sentido, o treino da consciência fonológica, articulado com o desenvolvimento da competência gráfica.

Desta forma, para além de se diagnosticar competências específicas associadas à expressão oral das crianças que se encontram no último ano da educação pré-escolar, pretende-se verificar a potencialidade da associação fonema-articulema-grafema, i.e. de um método fonografemático, enquanto facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita e que consiste no registo escrito do oral, segundo uma notação fonológica, adaptada à Língua Portuguesa e baseada no método *Alfonic* proposto por André Martinet.

Pretende-se, nesta medida, evidenciar a relação oralidade-escrita e verificar se, partindo do fonema, se pode chegar ao grafema, de forma gradual e progressiva. Neste processo de articulação fonema-grafema, ocorre uma fase primeira da leitura em que o treino da consciência do fonema tem

correspondência no seu registo escrito, no grafema, estabelecendo a correspondência/relação entre a oralidade, a escrita e a leitura.

A leitura, enquanto processo recetivo de linguagem, permite o enriquecimento do indivíduo nos dois níveis de existência que o regem: o pessoal e o social. É neste sentido, considerando a importância da leitura e da literacia, que surge este estudo.

A leitura é entendida como um processo intrapessoal, portanto cognitivo, em que o processamento da decifração e da compreensão acontece com dupla funcionalidade a satisfação pessoal de ler por prazer e de ler para aprender. A leitura é também um processo social, na medida em que permite a integração do indivíduo em determinados grupos de pertença, de interação e de partilha de ideias e de ideais, de convívio cultural.

Escrever constitui o outro lado da moeda, na medida em que se lê o que alguém escreveu, podendo esse alguém ser também o próprio sujeito. Efetivamente, escrever surge como um processo expressivo, organizador e criativo do pensamento, mobilizando em si mesmo competências várias (gráfica, ortográfica, sintática, textual e pragmática) que revelam o indivíduo num contexto em que alcançar a realização de funções pessoais e sociais (de registo, de comunicação e estruturação do conhecimento) por meio da escrita.

Este estudo tem em consideração que os agentes do processo educativo (família e educadores de infância) podem/devem alterar as suas práticas no sentido de melhorar, otimizar os resultados das crianças ao nível da competência literária.

Esta investigação pretende também contribuir para uma modificação dos resultados atuais em literacia que têm sido postos em relevo pelos sucessivos

relatórios PISA¹, na medida em que pretende capacitar os alunos para a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita através da aplicação de estratégias, implementadas na educação pré-escolar, que proporcionem o desenvolvimento de competências metalinguísticas que permitam o acesso à lectoescrita no 1.º Ciclo. O percurso da literacia começa desde cedo. O contributo deste estudo procura situar-se numa primeira fase do processo que prepare os alunos para os desafios do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e sendo o início do percurso literário de mais-valias escolares e sociais.

2. Objetivos do Estudo

Tendo em conta o problema de que se parte, complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita e exigência da promoção das competências emergentes da lectoescrita aquando da frequência da educação pré-escolar, o presente estudo tem como **objetivo geral**: *Orientar a ação que pode ser desenvolvida pela educação pré-escolar no sentido de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita.*

A ação que está em foco situa-se num domínio específico (o do trabalho sobre a consciência fonológica e a associação fonema-grafema), o que dá origem aos seguintes **objetivos específicos**:

¹ Apesar da melhoria alcançada no último relatório (OCDE, 2009), existe ainda um caminho a percorrer para alcançar os níveis correspondentes aos primeiros lugares.

- i) Caracterizar os níveis de consciência em diversos domínios linguísticos (fonológico: silábica, fonémica, intrassilábica) por parte das crianças em idade pré-escolar;
- ii) Avaliar a capacidade das crianças do nível pré-escolar de alcançarem níveis mais aprofundados de consciência fonológica e relativa à associação fonema-grafema, mediante um programa de intervenção;
- iii) Verificar o alcance de um programa de intervenção em idade pré-escolar, baseado no Método *Alfonic*/Fonografema, enquanto instrumento facilitador da aprendizagem da leitura e escrita.

Ler, escrever e expressar-se oralmente em contextos formais são atividades complexas, que exigem treino e estratégias sistemáticas, planificadas e progressivas por parte dos educadores de infância. A competência literária, enquanto capacidade de compreender a mensagem escrita e de recorrer a essa informação se e quando necessário, pode ser também promovida desde a educação pré-escolar.

3. Questões de Investigação

As questões para as quais se pretende obter resposta neste estudo são:

- A. Na fase final da educação pré-escolar, que desempenho apresentam as crianças, no que diz respeito ao nível de desenvolvimento de alguns domínios da linguagem oral (definição verbal, nomeação, compreensão

das estruturas sintáticas complexas e completamento de frases, reflexão morfossintática e produção de formatos silábicos)?

- B. Qual o desempenho ao nível de consciência fonológica apresentado pelas crianças no último ano da educação pré-escolar?
- C. O desenvolvimento, na fase final da educação pré-escolar, de um programa de intervenção baseado no tratamento explícito da relação fonema-articulema-grafema é suscetível de desenvolver os níveis de consciência fonológica e de conhecimento sobre a linguagem escrita?
- D. O registo do oral, segundo uma notação fonética, transparente, integrado no programa de intervenção, favorece a aprendizagem posterior da ortografia?
- E. A ação desenvolvida no final da educação pré-escolar, orientada para o desenvolvimento na consciência fonológica e para o conhecimento da linguagem escrita, esgota-se na aprendizagem inicial da leitura e escrita ou encontra ainda reflexos no final do primeiro ano do 1.º ciclo do ensino básico?
- F. Considerando a variedade de contextos sociogeográficos e de ambientes literácitos que se encontram na nossa sociedade e que estão presentes na região em que se realiza o estudo, colocam-se complementarmente as seguintes questões:
 - i) Na sociedade atual, marcada pela massificação mediática e pelo acesso mais generalizado à educação pré-escolar, as crianças de meios urbanos e meios semirrurais próximos ainda apresentam diferenças quanto aos níveis de desempenho (meta)linguístico?

- ii) Existe correlação entre o ambiente literário familiar e os níveis de desempenho (meta) linguístico das crianças que frequentam os mesmos estabelecimentos de educação pré-escolar e escolar e que participam nos mesmos programas de intervenção pedagógica?

As respostas às questões colocadas podem servir o contributo de caracterização e otimização da Educação Pré-Escolar e, através deste conhecimento, contribuir também para potenciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita e, por essa via, favorecer o percurso para a literacia.

4. Hipóteses

As respostas às questões formuladas serão encontradas, em termos operatórios, neste estudo, através da verificação das seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Existem diferenças significativas, nos resultados das crianças que participaram no programa de intervenção *Fonografema*, entre o nível evidenciado antes da aplicação do programa e o nível evidenciado após a aplicação do programa, em relação às competências em causa (consciência fonológica, competência de leitura e competência gráfica);

Hipótese 2: Existem diferenças significativas entre as crianças que participaram no programa *Fonografema* e as crianças do grupo de controlo, quanto aos níveis atingidos no final da intervenção, em relação às competências em foco no estudo;

Hipótese 3: Existem diferenças significativas entre os resultados das crianças que participaram no *Método Fonografema* e os das crianças do grupo de

controle, em relação a aspetos da aprendizagem da leitura e escrita, no final do 1.º ano do 1.º ciclo;

Hipótese 4: Existem diferenças significativas entre os resultados das crianças de meios sociogeográficos diferentes (urbano e semirrural), em relação às competências em foco no estudo, nos diferentes momentos;

Hipótese 5: Existe uma correlação positiva entre o indicador relativo ao ambiente literário e os indicadores em foco no estudo (competência fonológica, competência de leitura e competência de escrita).

5. Quadro Teórico

Para este estudo, o quadro de referência é indubitavelmente interdisciplinar, na medida em que áreas de saber como a Linguística, a Pedagogia, a Didática e a Psicologia Cognitiva se entrecruzam.

Neste âmbito conceitos oriundos das diferentes disciplinas e as diferentes perspetivas reúnem-se no sentido de aprofundar o conhecimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e de proporcionar o seu desenvolvimento através de propostas didáticas.

No quadro teórico mobilizado para este estudo, destacam-se duas vertentes, uma relativa à importância da leitura e da escrita, enquanto faces de uma realidade linguística escolar e social, e uma outra concernente à didática da língua numa perspetiva construtivista.

Existem estudos que evidenciam a relação entre a consciência fonológica no pré-escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita, Adams (1990), Alves Martins (1996), Vale (1999), Gondim (2007), Paula *et alii* (2005), Rego e

Buarque (1997), Maluf e Barrera (1997), Freitas e Santos (2001), Capovilla e Capovilla (2002), Castro-Caldas (2002) e Adams *et alii* (2006). O presente estudo insere-se nesta linha de investigação, pois, como deixámos expresso nos objetivos, nas questões de investigação e nas hipóteses, pretende-se contribuir para o processo de aprendizagem da lectoescrita, enquanto processo progressivo e em que a consciência (meta)linguística (fonológica, sintática, ortográfica) surge como facilitador e parte integrante dessa aprendizagem.

Nesta perspetiva, a aprendizagem da leitura e escrita é influenciada por aspetos metalinguísticos como o conhecimento da unidade fonológica, da palavra e sua estrutura, da ordem das palavras no enunciado e da importância do contexto. Para que estes conhecimentos se alcancem e operacionalizem, são necessárias atividades planificadas e intencionais, como a leitura de histórias, na escola e em família, a realização de jogos verbais e outras atividades para estimulação verbal e promoção da consciência metalinguística.

A consciência fonológica assume um papel preponderante na aprendizagem da leitura e da escrita, designadamente nos sistemas alfabéticos, na medida em que se considera que a aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever implicam o domínio das unidades que estão na base da representação escrita nestes sistemas: o fonema e o grafema, compreendendo que os grafemas são dotados de significado e concretizam o fonema.

Um outro elemento relevante para o enquadramento do nosso estudo é constituído pelo instrumento *Alfonic*, da autoria de André Martinet. Caracteriza-se essencialmente por ser uma ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita com duas fases distintas: a primeira constituído pelo registo escrito em *Alfonic* (alfabeto fonético), através da correspondência fonema-grafema, e a

segunda pela transição da leitura e escrita em *Alfonic* para a leitura e escrita normativas, i.e. para o sistema ortográfico. Este instrumento pretende desenvolver a consciência metalinguística enquanto facilitador da aprendizagem da lectoescrita.

Este instrumento está na base da presente investigação, uma vez que foi a partir do contacto com ele que nos propusemos estudar a aplicação de propostas similares, para a língua e contextos portugueses, pelo sucesso atingido ao nível da leitura e da escrita.

O objetivo subjacente à criação do *Alfonic* foi a criação de um instrumento facilitador para a aprendizagem da língua francesa escrita, designadamente no caso de crianças com dificuldades e de adultos imigrantes em França. A partir desta abordagem de base, pretende-se nesta investigação, efetuar uma adaptação e implementação, embora com uma maior abrangência – a integração destas propostas no trabalho do último ano da educação pré-escolar.

É nosso objetivo, com base no *Alfonic*, evidenciar um método de aprendizagem da leitura e da escrita em que o fonema se grafa e onde se reflete sobre a importância da linguagem falada e se valorizam os aspetos visuais dos grafemas através de estratégias assentes na consciência fonológica.

6. Relevância do Estudo

A aprendizagem da leitura e escrita constitui um desafio primordial para as crianças na nossa sociedade contemporânea. Esse desafio apresenta dificuldades que, nos sistemas de escrita alfabética, passam pelo domínio

consciente do fonema e pelo estabelecimento da relação com o grafema, enquanto sua representação escrita.

A presente investigação permite contribuir para o conhecimento das competências emergentes da aprendizagem da lectoscrita, enquanto capacidades, essenciais ao desenvolvimento da criança que frequenta a educação pré-escolar, futura cidadã ativa e literácita.

A relevância do estudo prende-se também com a importância que é dada à fase primeira da consciência da escrita, i.e. entender a correspondência do fonema-grafema ou seja do princípio alfabético, enquanto primeira etapa da aprendizagem da escrita e da leitura. Pretende-se, não só mostrar a potencialidade das competências metalinguísticas, a desenvolver na educação pré-escolar, enquanto metas a atingir, num processo a cargo dos educadores de infância, mas também considerar a articulação entre os dois níveis do percurso escolar: a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Procura este estudo averiguar da possibilidade de incrementar um método de leitura e escrita para todas as crianças, com início na educação pré-escolar uma vez que esta primeira etapa da educação básica, conforme afirma Vasconcelos (2007), no prefácio das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, e constitui a alavanca para o acesso à leitura e à escrita.

7. Limitações do Estudo

As limitações deste estudo foram várias, nomeadamente, as relativas à constituição de uma amostra, à implementação do programa de intervenção e

ao seguimento das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Em relação à constituição da amostra, limitou o estudo, o facto de ser uma amostra não aleatória, disponível, e que, pelo volume de trabalho implicado na recolha de dados e no desenvolvimento do programa de intervenção não pôde ser alargada a um número mais elevado de participantes em cada grupo e subgrupo. Deste modo, as conclusões devem ser vistas à luz desta limitação, não sendo passível de generalização. Como reflexos do fator disponibilidade e volume de trabalho implicado pelo estudo, constitui limitação o facto de o grupo de controlo não ser constituído pelo mesmo número de elementos que o grupo experimental ou que o contexto semirrural não possa ter integrado um maior número de crianças.

Uma limitação que decorreu das sessões foi o facto de algumas crianças chegarem tarde, não serem pontuais às sessões do programa de intervenção ou a da sua assiduidade as prejudicar.

Consideramos que ainda uma limitação se prendeu com a impossibilidade de se aplicar, por ação dos próprios educadores, a metodologia investigada. Isso exigiria formação e um acompanhamento diário por parte da investigadora, que se verificou impossível, devido ao facto de não se poder dedicar tempo inteiro ao projeto. A alternativa consistiu na programação de sessões de trabalho com as crianças, que não eram conduzidas pela educadora.

Apesar destas limitações, o estudo em causa poderá ser o ponto de partida para conhecer os limites e potencialidades de um método passível de implementação mais alargada, com vista a favorecer a preparação das crianças para os desafios da aprendizagem da leitura e da escrita.

8. Definição de termos

Apresentam-se alguns dos conceitos-chave² mobilizados neste estudo:

Aprendizagem da lectoescrita – aprendizagem da leitura e da escrita de modo simultâneo, interdependente e articulado;

Competência articulatória – faculdade/capacidade para articular corretamente os sons da língua;

Competência de escrita – capacidade de, com a intencionalidade ligada à realização de determinadas funções, grafar, ortografar e produzir frases/ou textos de forma coerente e coesa;

Competência emergente – capacidade latente que colabora com uma outra competência;

Competência gráfica – capacidade para usar a caligrafia de forma regular e estável, cumprindo a direcionalidade e linearidade da escrita;

Competência leitora – capacidade de extrair significado de um texto lido ou icónico;

Competência literária – capacidade de compreender, interpretar e manipular a informação obtida em textos verbais e textos icónicos;

Competência metalinguística – saber analisar e regular conscientemente (ou ainda explicitar) as características das produções linguísticas a nível fonológico, morfológico, sintático e textual;

Consciência da palavra – capacidade para identificar as palavras que ocorrem num enunciado;

Consciência fonémica – habilidade metalinguística que se manifesta pela capacidade de analisar os fonemas que constituem uma palavra;

² Os conceitos-chave surgem no capítulo II *Do ensino-aprendizagem da lectoescrita*.

Consciência fonológica – habilidade metalinguística que se manifesta pela capacidade de analisar e manipular os sons da língua;

Consciência intrassilábica – habilidade metalinguística que se manifesta pela capacidade de manipular os constituintes da sílaba;

Consciência silábica - habilidade metalinguística que se manifesta pela capacidade de segmentar e manipular sílabas;

Método Fonografema – método de aprendizagem da leitura e da escrita baseado na aplicação da relação triádica fonema-articulema-grafema;

Tríade da lectoescrita – conjunto de elementos interdependentes (fonema-articulema-grafema) implicado na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo método Fonografema.

9. Organização

A presente tese é composta por dois volumes: o Volume I relativo ao estudo propriamente dito e o Volume II constituído exclusivamente pelos anexos.

O texto do estudo é composto por cinco capítulos.

O Capítulo I – **Introdução** – apresenta o objeto de estudo, a sua problemática, as hipóteses e questões de investigação.

O Capítulo II – **Do Ensino-Aprendizagem da Lectoescrita** – constitui uma revisão da literatura relevante para o estudo dos processos implicados na ação da educação pré-escolar com vista a favorecer a aprendizagem da leitura e escrita; apresenta o processo de leitura e o processo de escrita enquanto processos complexos, interrelacionados e associados à consciência fonológica enquanto competência relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita,

cujo desenvolvimento e promoção acontece na Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa da educação básica.

O Capítulo III – **Metodologia** – apresenta a descrição do estudo, no que diz respeito aos participantes, aos procedimentos de recolha e tratamento dos dados, às características do programa de intervenção aplicado ao grupo experimental e à análise efetuada.

O Capítulo IV – **Resultados** – contempla os resultados obtidos nos diversos indicadores, considerando todo o percurso ou fases da investigação: o pré-teste, o pós-teste e o seguimento.

O Capítulo V – **Conclusão e Implicações do Estudo** – é elaborada uma reflexão, a partir do confronto dos resultados com as questões e hipóteses colocadas, orientada para as suas implicações na ação que deve ser desenvolvida na educação pré-escolar. Por último, são feitas algumas sugestões para a atuação dos educadores de infância, na perspetiva das metas de aprendizagem que as crianças deverão alcançar, e investigações futuras.

Do volume II constam 22 anexos com os testes e as respetivas por aluno e por grupo e também as entrevistas aos educadores de infância e aos professores do 1.º ano.

CAPÍTULO II – DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

“Se todas estas coisas forem capazmente ministradas nesta escola de língua nacional acontecerá que (...) os homens experimentarão por si mesmos que são realmente aptos para aprender, para fazer e para julgar melhor todas as coisas.”

Coménio, *Didactica Magna*

As competências trabalhadas a nível escolar, inclua-se a Educação Pré-Escolar, devem ser uma realidade sobre os dois registos, o oral e o escrito: a competência do oral exige a concretização da compreensão e da expressão; o domínio do registo escrito apela à competência da escrita, enquanto capacidade de expressão, coerente e coesa, mas também à competência leitora, enquanto compreensão de uma mensagem lida.

Ao longo deste capítulo, evidencia-se a co-colaboração e a interdependência das diferentes competências para a aquisição da lectoescrita: a competência literária enquanto meta-competência; a competência do oral (compreensão/expressão) e, no âmbito da qual, a consciência fonológica assume um papel fulcral para o domínio da lectoescrita; as competências mobilizadas pela escrita e pela leitura, segundo os níveis que vão sendo progressivamente alcançados. O processo de aquisição destas competências inicia-se no meio familiar, tem continuidade na escola infantil e prossegue para além do primeiro ciclo do Ensino Básico.

Evidenciar-se-á o facto de os estímulos deverem ser constantes e plurais e o facto do desenvolvimento da competência comunicativa ser da

responsabilidade de todos os intervenientes na educação: família, escola e sociedade, embora a escola assuma uma maior responsabilidade para ensinar a “usar a língua materna de forma eficaz, quer no domínio da recepção quer da produção” segundo afirma Duarte (2001:24). De outro modo, dominar uma língua exige um labor efetivo, implícito, explícito e escolar com os diferentes intervenientes e as suas diferentes funções: o aluno-aprendente, o professor-docente, a família-colaborante e a sociedade-co-colaborante. Esse domínio inicia o seu percurso de desenvolvimento com a oralidade, enquanto forma primeira de comunicação da criança e alcança com o domínio da linguagem escrita novas potencialidades de expressão, construção do conhecimento e participação social.

1. A competência literácita – metacompetência

Ser literato, ter competência literácita é hoje um requisito sociocultural que ganhou poder ao longo dos últimos anos, conforme defendem os autores Neves Lima e Borges (2007), Barton *et alii* (2000), Moniz (2009) e Moreira e Ribeiro (2009), Gamboa (2010) e que se reflete na “capacidade de manipular os elementos impressos” (Fernandes 2005:8), e possibilitando frente aos desafios da contemporaneidade social, na medida em que é uma prática cognitiva, social e de transformação pessoal (Gamboa, 2010).

Azevedo (2009) entende por literacia a capacidade para ler e escrever e para utilizar a informação escrita de maneira motivada e contextualizada. É saber *na*³ língua e *pela* língua, como o autor refere em (2006:3).

³ O *itálico* é do autor.

A partir das ideias de Azevedo e Sardinha (2009 coord.), para o sucesso do percurso literácito, alguns princípios orientadores devem estar presentes, a saber:

- i) o princípio da oportunidade perante o processo de leitura (preconceitos, oportunidades e expectativas que dependem, grosso modo, da co-participação dos pais das crianças/jovens na relação com o livro e a leitura);
- ii) o princípio da socialização (a leitura e a escrita têm repercussão social);
- iii) o princípio da complementaridade/recursividade⁴ da leitura e da escrita (a leitura desenvolve a escrita e vice-versa);
- iv) o princípio da produtividade literata (o leitor entende que todas as leituras são produtivas e (in)formativas, mas vai adquirindo sentido crítico perante elas);
- v) o princípio da variabilidade de estratégias de leitura (a diversidade de estratégias de leitura, bem como o uso de diferentes produtos literácitos em aula estimulam e desenvolvem o conhecimento leitor, a competência literácita);
- vi) o princípio da visualidade (a percepção, sobretudo visual, a sensação, o movimento, a expressão, a imaginação, o pensamento encarregues de promover a educação visual⁵).

Perante as potencialidades da literacia em relação à sociedade e ao indivíduo, constituindo uma mais-valia pessoal e social, os poderes políticos dos países empenharam-se na adoção de políticas promotoras da literacia. Portugal,

⁴ Conceito de Cassany (2001)

⁵ Termo de Gonçalves (2009: 46)

segundo Neves Lima e Borges (2007) manifesta uma política de atuação no sentido de solucionar questões relativas à literacia:

“Quanto a Portugal, no plano das políticas (culturais) públicas, estas práticas chegaram relativamente tarde (1997), mas a temática da promoção da leitura tem, desde 2006, um plano nacional (embora limitado ao território do Continente) com um horizonte temporal alargado e um envolvimento ministerial que engloba os sectores da educação, da cultura e da comunicação social. Portugal junta-se, assim, aos muitos países que têm em curso planos nacionais para a promoção da leitura.”

Verifica-se que os diferentes investigadores em literacia consideram, tal como Hannan (2005), que a “literacy crisis” está associada a problemas sociais como o desemprego, i.e., a iliteracia é um perigo. No entender deste autor, a literacia é a chave do resto do currículo (pessoal e nacional) e deve ter como pilares interdependentes e dinâmicos as experiências de leitura, o contacto com a escrita e a linguagem oral. Estas bases literácitas devem ser construídas desde a idade pré-escolar, em família e em ambiente escolar. Exigem, segundo Fernandes (2005), três competências interdependentes de literacia emergente, que devem ocorrer na educação pré-escolar: a competência da linguagem oral, a competência do escrito, i.e., o conhecimento acerca do impresso e a competência fonológica, que se refletem no sucesso da leitura e da escrita.

1.1. O contributo dos estudos sobre literacia

Desde os tempos cicerianos, que a leitura escolar tem uma dupla função: a formação do indivíduo e o desenvolvimento da competência literácita e da competência de escrita. A leitura constituía uma forma de conhecer a vida: agrícola, social, religiosa e ético-moral e uma forma de promover a expressão.

Ao longo da fase final do século XX, com continuidade neste século, tem sido muita a investigação e a preocupação no sentido de esclarecer o processo, de explicar e procurar melhorias para os resultados da avaliação internacional em relação aos níveis de literacia da leitura (e de outros domínios). Portugal não constitui exceção.

O estudo de Benavente (1996) relativo à literacia adulta, mostra que a maioria da população adulta (maiores de 15 anos) apresentou níveis de literacia bastante reduzidos: 10.3% não conseguem utilizar a leitura nem a escrita, 70% usaram estas competências para resolver tarefas simples e apenas 7.9% dos inquiridos revelaram um domínio completo da leitura e da escrita.

Os diferentes países lutam pelo aumento dos níveis de literacia, uma vez que a iliteracia constitui um fator que inibe o avanço social, político, económico (Wagner, 2000).

O projecto/relatório PISA, enquanto projeto internacional, nos anos de aplicação 2000, 2003, 2006, 2009, revela que os alunos portugueses têm um desempenho ao nível da leitura considerado baixo, nos primeiros relatórios, tendo tido progressos para o nível intermédio no último.

A este propósito, o XVIII Governo Constitucional afirma, em 2010, que os resultados portugueses, no PISA 2009, “revelam a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas - leitura, matemática e ciências -, desde que Portugal participa no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). Portugal é o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática. Pela primeira vez, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média da OCDE, em **literacia de leitura**, domínio principal no estudo de 2009. (...) Nos três estudos

anteriores, realizados em 2000, 2003 e 2006, os resultados dos alunos portugueses situaram-se significativamente abaixo da média da OCDE, situação que foi agora superada.” Mesmo com os progressos alcançados, há ainda um caminho a percorrer para os alunos superarem as exigências e dificuldades da leitura de documentos vários, o que conduz à necessidade da escola otimizar atuações e proceder a atualizações didático-pedagógicas com vista ao melhoramento dos resultados.

O relatório PISA 2009 (2011) deixa também claro que os resultados dos jovens estão associados à frequência da educação pré-escolar: “It’s elementary: students benefit from pre-primary education. The OECD’s PISA 2009 results show that in practically all OECD countries 15-year-old students who had attended some pre-primary school outperformed students who had not.” Neste sentido, este documento internacional manifesta uma relação estreita entre a capacidade literária e a frequência da educação pré-escolar, revelando a importância desta na formação de leitores.

Neste sentido, focalizando-nos em estudos relativos ao contexto português, os projetos de Neves *et alii* (2008) e Santos *et alii* (2007) referem que Portugal, um dos países da OCDE, é uma das nações que revela os resultados mais baixos ao nível da leitura, havendo ainda 9% de portugueses que não acede ao mundo da leitura.

Segundo Santos *et alii* (2007), Portugal continua a mostrar baixa percentagem de leitura apesar dos progressos registados (os leitores de livros cresceram 7%, os de jornais 20% e os de revistas 6%; por outro lado, os não-leitores caíram 62% e os leitores cresceram 9%). Estas percentagens salientam que o

crescimento dos pequenos leitores⁶ deve-se não à diminuição dos grandes leitores mas sim dos não-leitores. Os pequenos leitores (37%) caracterizam-se por terem a escolaridade até ao 2.º ciclo; os médios leitores apresentam os graus de ensino do 3.º ciclo e do secundário (57%) e os grandes leitores mostram valores elevados nos graus secundário e médio ou superior (70%). Isto é, os hábitos de leitura estão associados à escolaridade do indivíduo.

Para permitir a formação pretendida pela comunidade e validamente reconhecida pelos alunos, Portugal tem tido iniciativas no sentido de incrementar o número de leitores. Em 1997, lança o Programa Nacional de Promoção da Leitura, da responsabilidade do então Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura (IPLB/MC) e em 2006 lança o Plano Nacional de Leitura (PNL). De um modo geral, em consonância com os programas públicos, reforça-se, na sociedade, não só a consciência da importância da literacia bem como a reflexão sobre práticas pedagógicas. Considera-se que deve existir motivação para a leitura, devem construir-se sentidos de leitura, desde a idade mais precoce, pela via dos afetos escolares e familiares e pelo desenvolvimento de projetos pessoais de leitor. Tal como Viana e Martins (2009:16) comentam, com base nos resultados dos estudos nacionais e internacionais, “os hábitos de leitura promovem a competência em leitura e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura”.

Também Ribeiro *et alii* (2009) e Beard *et alii* (2010) verificam nas suas investigações que os hábitos familiares de leitura influenciam o desenvolvimento da literacia das crianças e jovens.

⁶ Segundo os autores Ribeiro *et alii* (2009), as pessoas que leem entre 2 e 5 livros anualmente são considerados pequenos leitores, os que leem 6 a 20 livros são leitores médios e os que leem mais de 20 são os grandes leitores.

Os estudos portugueses apresentados pelas autoras Ribeiro *et alii* (2009) mostram que o nível socioeconómico pode estar relacionado com o hábito da leitura, e que, apesar de os portugueses afirmarem que gostam de ler, na realidade leem pouco, dois a cinco livros por ano, fatores que não contribuem grandemente para servir de exemplo aos seus filhos.

Um outro estudo, em 2001, a cargo da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros revelou que 45% dos portugueses lê livros e que desses 55% lê em média e semanalmente cerca de três horas. No entanto, destes estudos à população adulta sobre hábitos de leitura, conclui-se que os inquiridos leem preferencialmente jornais e revistas. Neste sentido, perante o baixo desempenho de Portugal nesta temática, o estudo CERLALC de 2004 sugere medidas de intervenção prioritárias de que se destaca o programa de promoção da leitura e escrita na primeira infância e família para que os resultados se invertam. Nesta perspetiva de incremento pelo gosto, e necessidade de ler, Gamboa (2010) sugere a promoção do prazer de ler e a “territorialização de espaços para a leitura e para a escrita” (p.135), defendendo a naturalidade do espaço e do momento de leitura ao invés da sua obrigatoriedade.

Como fica presente, os diferentes estudos nacionais e internacionais evidenciam um baixo nível de desempenho das crianças e jovens portugueses, facto que alertou os investigadores e educadores para a necessidade de repensar a atuação pedagógica no que à leitura e escrita diz respeito.

Neste contexto, os estudos, que Sim-Sim (2006) apresenta, reforçam a necessidade de promoção dos níveis de literacia portugueses e revelam a necessidade de atuação sobre os maus leitores para o incremento das

competências básicas à saída da escolaridade básica (Sim-Sim e Silva, 2006), através da implementação da “promoção da leitura extensiva, do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura” (p.98), não confinando a aprendizagem da leitura à decodificação mas ligando-a à compreensão; a importância das estratégias do domínio oral para o desenvolvimento da compreensão de leitura (Sim-Sim e Micaelo, 2006); a mais-valia do conhecimento implícito da língua quando explorado e desenvolvido em conhecimento explícito, através de atividades de descoberta por parte do aluno/criança (Sim-Sim e Rodrigues, 2006); o valor preditivo da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim e Santos, 2006), na medida em que agiliza a descoberta do princípio alfabético (Sim-Sim e Ramos, 2006).

Também Sá Chaves (2005) expressa que, para se atingir a (meta)competência, a literacia, enquanto processo global de formação ao longo da vida, há trabalho real, concreto a implementar a nível nacional e desde a educação pré-escolar. Esta etapa escolar surge como o espaço adequado para que o mediador/educador, através da sua competência profissional e da sua capacidade didático-pedagógica, com estratégias lúdico-expressivas, organize, planifique intencionalmente a apropriação de conteúdos específicos à infância como os atos literácitos enquanto “instrumentos de promoção literácita de qualidade” (Fernandes, 2005:11). Na realidade, a educação pré-escolar deve considerar o seu processo educativo com o objetivo de favorecer a *literacia emergente*, i.e., *literacia* para evidenciar a relação que pode construir com o mundo da leitura e escrita e a sua recursividade das duas vertentes para o seu desenvolvimento, *emergente* no sentido de envolvimento que a criança assume

no processo de utilização da linguagem escrita e de procura e construção de conceitualizações acerca do seu funcionamento.

A literacia emergente, na educação pré-escolar, com as aprendizagens significativas e implementadas recorrendo ao ensino colaborativo e holístico, permitirá a integração e adaptação às práticas pedagógicas do 1.º ciclo com maior facilidade e sucesso (Marques, 2011).

1.2. Promoção da competência literária e a educação literária

A educação literária tem como recurso pedagógico privilegiado o livro de literatura infantil e tem como objetivo não só o nível de literacia como o desenvolvimento da competência literária. A construção do sentido do texto acontece juntamente ao desenvolvimento da sensibilidade estética, através de atividades estimulantes e lúdicas, de exploração do código escrito articulado com o código icónico, conforme atesta Balça (2007a).

Viana (2002), tal como acontece com Balça (2007a), que coloca em relevo o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento das capacidades da criança, pelo que deve ser obrigatória. Em relação à leitura, sublinha a necessidade não só de ler para as crianças como de ler com as crianças, na medida em que as suas intervenções, quando exploradas adequadamente, constituem um espaço de clareza cognitiva e de descoberta da língua e do seu funcionamento.

Sardinha e Rato (2009) referem também que a literatura infantil possibilita a construção da identidade da criança e promove a educação multicultural, na medida em que a criança toma consciência não só da cultura e do

conhecimento do outro como da “consciência ecológica, económica, social, política e estética” (p.130).

Neste âmbito, vários são os autores (Giasson 2000, Tavares 2007, Azevedo 2007, Sim-sim *et alii* 2008, Pinto 2009, entre outros) que defendem a didática ativa na língua materna, as práticas pedagógicas, a partir da leitura do conto, de forma a permitir a promoção dos níveis de literacia e as aprendizagens significativas.

Uma das estratégias mais referidas para desenvolver a literacia é ler histórias, em família ou na escola, considerada uma mais-valia para a compreensão do(s) mundo(s), pois o poder da palavra (pela sua semântica e pela sua sonoridade), a variedade e riqueza das interações, associados ao poder da imagem, ilustração, permitem a construção progressiva de significados, como nos dizem Viana (2002), Rodrigues *et alii* (2004), Mata (2004, 2007, 2008), Macedo e Soeiro (2009), Cruz e Ribeiro (2009). Os autores afirmam que pode ser construído um projeto de leitor onde a funcionalidade, a conceptualização, o processo da linguagem escrita são desenvolvidos.

Perfetti (2007, 2010:291) destaca outra mais-valia da história: o desenvolvimento lexical da criança, conseguido através das vivências e da audição de histórias. Esta vertente também promove a leitura e a escrita, na medida em que se a criança tiver um maior domínio de vocabulário, será naturalmente mais capaz de compreender o que lê. De outro modo, as palavras conhecidas, memorizadas, permitem aceder mais rapidamente ao texto lido. O autor considera como “the golden triangle of reading skill”, a descodificação, o vocabulário e a compreensão, enquanto competências primordiais para o sucesso da leitura.

A leitura da história é uma tarefa exigente porque articula o oral com o ler e o escrever. A leitura deve motivar, num primeiro momento, à audição compreensiva, num segundo momento, motivar à leitura e à escrita, facto que, segundo Mata (2007) e Pinto (2009), acontece quando as crianças têm pistas de leitura e, através de práticas interativas, seleccionam informação.

Com a leitura de histórias pelo adulto, a criança é um leitor ouvinte, i.e., procede à leitura pela voz dos outros; há receção leitora⁷, conforme salienta Azevedo (2009), todavia o leitor pode tornar-se também espetador-leitor, como refere Rigolet (2009: 13-14), na medida em que a leitura da obra é feita sobrevalorizando a imagem, i.e., promovendo a literacia visual, ou seja, ativando algumas dimensões da literacia multimodal. A autora destaca a ilustração, afirmando que esta se serve “dos dois eixos que constituem a linguagem escrita da nossa língua, a saber, o eixo esquerda-direita – na sua dimensão horizontal e o eixo de cima para baixo – na sua dimensão vertical –, quando contemplamos a composição de uma página inteira.”

A mesma autora apresenta três níveis de dificuldade de leitura das ilustrações, a saber: Nível 1 - a ilustração reflete o texto, é uma representação fiel; Nível 2 – a ilustração complementa o texto, começando a exigir ao leitor colaboração para entender a mensagem; Nível 3 – a ilustração é uma expressão artística da história.

Neste âmbito, explorar a ilustração de livros infantis é estar a desenvolver a curto prazo a literacia visual, devido à sua “componente icónica, que dialoga e interage significativamente com o texto verbal,” (Azevedo 2006) e, a médio prazo, a literacia em leitura.

⁷ Termo de Fernando Azevedo (2006:11)

Uma outra estratégia valorizada é o Espaço de Leitura que, segundo Pontes e Azevedo (2009) e Lopes (2009), deve ser um espaço de liberdade de imaginação e um espaço de afetividade onde o leitor e o texto se aproximam e “dão vida” ao livro, através do mediador que tem duas funções primordiais: a de fomentar hábitos de leitura e orientar leituras (obrigatórias e voluntárias), partindo do contexto familiar para o escolar.

Santos (2006:3) apresenta a “Hora do Conto” como um “organizador das relações interpessoais, onde as experiências vividas, as experiências internas e as experiências do mundo se reconstroem em emoções fantasmáticas e significadas.”

Esta autora reforça o aspeto afetivo das aprendizagens e destaca a importância do contador como “elemento relacional e transformador pela capacidade de *rêverie*, facilitando a introspeção de imagens que podem ser significadas pelo sujeito” (p. 8). Afirma ainda que as histórias são “um espaço vital de conhecimentos” (p. 224), de partilha, de curiosidade, de imaginário, de saber, de compreensão do mundo, dos outros e do eu.

Na linha de pensamento de Santos (2006), Poslaniec (2005) refere que a leitura nas atividades de animação “Roda dos Livros” ou “O Banho de Leitura”, a exploração dos paratextos (índice, ilustrações, títulos, o tamanho das letras) são atividades livres, lúdicas que favorecem o encontro prazeroso com o livro mas a cargo do adulto, que, enquanto mediador do objeto transacional que é o livro, garante o enriquecimento do mundo fictício e do mundo real.

A corroborar a ideia de que a história é um elemento vital à criança, surgem Riscado (2008) e Cabral (2006:17), afirmando esta que “as histórias também

são brinquedos”, valorizando a fruição da linguagem da narrativa, defendendo claramente a noção de que a leitura é um ato afetivo.

Também nesta linha de ideias, Faria (2007) apresenta as valências da leitura pela voz dos outros, principalmente na educação pré-escolar, afirmando que a narração oral: permite a associação da língua ao conhecimento, à cultura; possibilita uma troca dialógica entre a linguagem, a voz, os corpos; contribui para a formação do caráter da criança e desenvolve o imaginário, transversal no tempo e no espaço.

Segundo a mesma autora, a leitura em voz alta é uma tarefa de mediação entre o texto escrito e o leitor-ouvinte que é a criança, onde as competências sociais, o desenvolvimento cognitivo e o estímulo da auto-estima acontecem. O contexto escolar deve ter noção destas repercussões.

Para além da importância da leitura em voz alta, expressiva, compartilhada, familiar e escolar à criança, desde cedo e para além do início da escolarização, vários são os autores (Lomas, 2003; Colomer, 2003; Junqueira de Souza, 2006; Balça, 2007; Silva, 2007; Lomba *et alii*, 2007; Simões e Azevedo, 2009; Pontes e Barros, 2007; Costa e Sousa, 2007; Sim-Sim, 2007; Moura, 2008; Rolo e Silva, 2009; Viana e Martins, 2009 e Beard, 2010) que referem o caráter primordial da literatura para a aprendizagem da leitura e da escrita, para o desenvolvimento da educação linguística, da competência comunicativa (expressiva e de compreensão) e da literacia, quer sob a forma de atividades de animação, de diários, círculos ou programas de leitura.

Em suma, considerando Alves (2007) e Sousa (2010), as estratégias de leitura, para além de diversificadas e de dificuldade crescente, devem também exigir processos metacognitivos, para que a autorregulação seja uma realidade e

seja mais fácil de desenvolver os níveis de compreensão. Sugere a seleção de palavras relacionadas com o tempo ou com o lugar, a partir de uma lista para que os autores que “leem sem compreender” (p. 101) consigam passar a decodificar e a aceder ao significado de um texto. Alves (2007) aborda também a questão da avaliação da leitura que deve ser diversificada (identificação de verdadeiro e falso, completamento de frases, correspondência entre afirmações e resposta opinativa).

Considerando as estratégias de leitura, Neves (2009) explica que os jogos de linguagem são simbólicos e têm a função de modificar e promover desenvolvimento, atuando para isso em dois vetores opostos: o progressivo ou teleológico em que se procuram novas significações e soluções para o desenvolvimento interno; e o regressivo ou arqueológico em que se reproduzem experiências passadas no sentido de a criança as compreender. Neste âmbito, Rooyackers (2003) justifica a linguagem como matéria para brincar e desenvolver. O autor defende a fusão entre jogos e linguagem, defende o uso da linguagem e o modo de expressão que surge naturalmente, através do jogo, pois permite a associação progressiva de ideias em atividade. O autor entende que o jogo de linguagem tem vários objectivos colaborantes: incrementar a noção estética da linguagem; desenvolver a criatividade; promover a personalidade, desenvolver competências sociais e emocionais; promover a forma linguística e desenvolver a versatilidade da expressão linguística (falar e escrever).

Rooyackers (2003) especifica que, para além da importância do jogo de linguagem, deve-se ter em atenção a sequência de atividades, o contexto, bem como a idade das crianças, no sentido de procurar o adequado.

A literatura, enquanto processo para motivação da leitura, é destacada por Siraj-Blatchford (2004) que refere a importância da criança ser capaz de ouvir histórias, de distinguir sons das palavras, de relacionar letras com sons, de procurar significados de modo enigmático, através de jogos apropriados que lhe permitam a decodificação do código escrito. Neste sentido, esta autora contempla os diferentes processadores do sistema de leitura.

Também Lopes (2006) apresenta a noção de processador do sistema de leitura, composto por vários tipos de processador de dimensão colaborativa, de que é elucidativo o esquema em baixo.

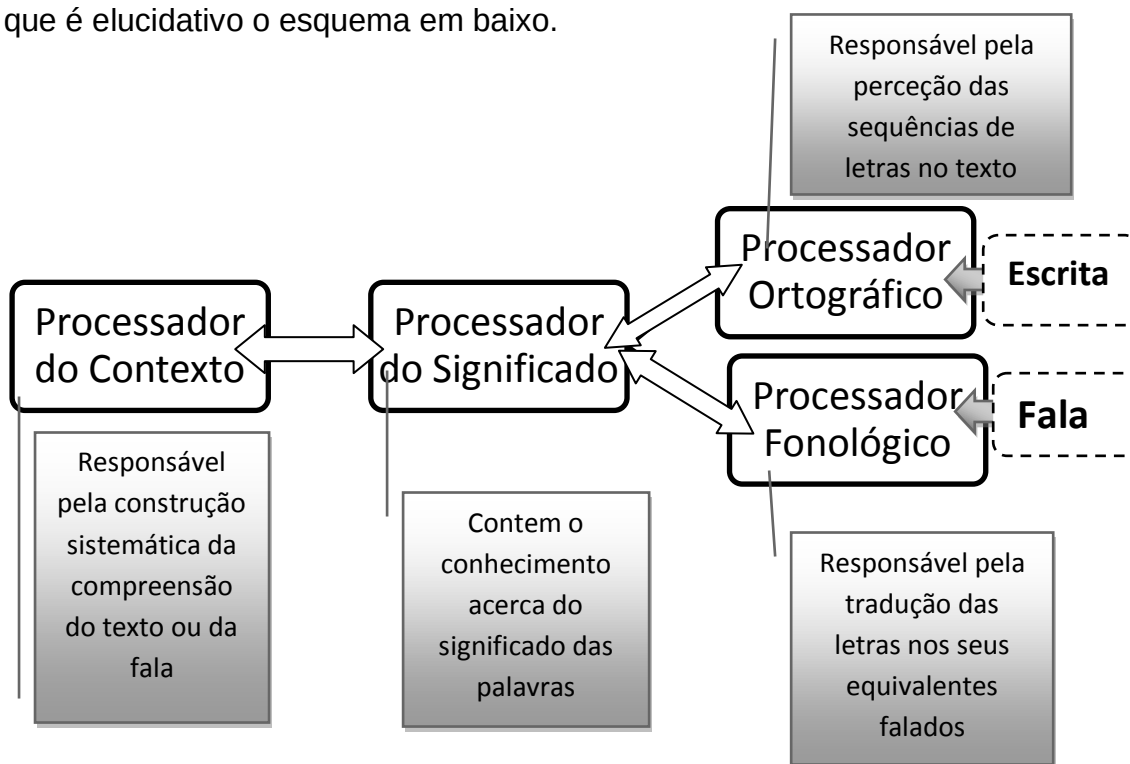


Figura N.º 1 – Processadores do sistema da leitura (adaptado)

Perante a potencialidade sócioeconómica da leitura e de um bom nível de literacia, o estudo desenvolvido pela Associação de Leitura da Croácia (2007), apresentado em 2005, consciencializa o professor do seguinte: da importância do contexto familiar e dos hábitos literácitos dos seus alunos, da necessidade

de formação constante e actualizada, do recurso a materiais pedagógicos diversificados, da exploração do oral, da prática de leitura em contextos diferentes e do contacto frequente com o material impresso.

Neste sentido, e uma vez que o papel do professor é o de um agente educativo de extrema importância, Marcelo (1998) e Eusébio (2009) referem que, para além de a criança ser, formativa e constantemente, observada, deve o professor refletir sobre a sua prática, formar-se continuamente em programas de desenvolvimento profissional, pois apresenta-se sempre à criança como um modelo literário com quem os recursos, as estratégias e as práticas de leitura e de escrita são otimizadas porque são dinâmicas e significativas (Soares 2000) e onde os modelos narrativos e literários, implicitamente, são veiculados. A investigação atual (*vide* Rolo e Silva, 2009; Cruz e Ribeiro, 2009; Moniz, 2009; Moreira e Ribeiro, 2009 e Siegel, 2010) continua a destacar a importância da literacia emergente, desenvolvida desde muito cedo em contexto familiar e escolar (creche e jardim-de-infância).

Os diferentes autores referem que a lectoescrita, à semelhança da linguagem oral, é não só um instrumento como uma competência social que deve ser estimulada com experiências de qualidade de literacia, que didaticamente se concretizam pelo exercício de leitura partilhada, da leitura em voz alta, do contacto com o impresso, da representação de histórias, de jogos de consciência fonológica, da soletração. Inclusivamente os investigadores consideram uma necessidade a organização de planos curriculares, contemplando o desenvolvimento da literacia e de programas de literacia familiar, na medida em que se regista uma promoção das competências pré-

leitoras, que predizem o sucesso na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita.

1.3. Um projeto de promoção leitora – o Plano Nacional de Leitura

A ONU, a UNESCO e a OCDE são organizações que têm atuado no sentido de promover a leitura e a literacia com um duplo objetivo: promover o indivíduo ao sucesso escolar e combater os problemas económicos e sociais.

Mais do que uma questão de educação e cultura, de promoção leitora, os problemas literácitos estão associados a questões socioeconómicas, de promoção social, i.e. as competências de compreensão e manipulação do código escrito imperam nas sociedades atuais, conforme defendem Neves (2008) e Gamboa (2010).

Um dos projetos que tem por objetivo desenvolver os hábitos de leitura dos portugueses é o Plano Nacional de Leitura que se apresenta sinteticamente.

Segundo o relatório síntese do Plano Nacional de Leitura, da responsabilidade do Ministério da Educação (2006), “O Plano Nacional de Leitura (PNL) que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus, é assumido como uma prioridade política.” Este projeto concretiza-se através de medidas que visam promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita e o aprofundamento dos hábitos de leitura principalmente da população escolar.

O PNL tem eixos nucleares de atuação, a saber: a promoção da leitura diária nas instituições de educação pré-escolar, do 1.º e 2.º ciclos; a promoção da leitura em contexto familiar, em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais

e a implementação de campanhas de sensibilização para a importância do livro e da leitura.

O Plano Nacional de Leitura concentra a sua atenção em setores da população desde a primeira infância até à idade adulta, na medida em que os estudos demonstram que as competências básicas se devem adquirir precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que se acumulam progressivamente e atingem níveis intransponíveis. Desta forma, o maior pressuposto foi eleger na primeira fase como público-alvo prioritário as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico.

De seguida, apresentam-se os projetos relacionados com animação da e pela leitura implementados e para os quais foi necessário mobilizar agentes responsáveis, educadores e professores, pais e encarregados de educação, bibliotecários, mediadores e animadores de leitura. Os projetos são os que constam da tabela seguinte por área de intervenção.

Áreas de Intervenção	Projeto do PNL
Educação pré-escolar	<i>Está na hora dos livros</i>
1.º Ciclo	<i>Está na Hora da Leitura</i>
2.º Ciclo	<i>Quanto mais livros melhor</i>
3.º Ciclo /Ensino Secundário	<i>Navegar na Leitura</i>
Tempos Livres e Alunos 3.º Ciclo/ Ensino Secundário	<i>Ler. com</i>
Contexto Familiar/ Tempos Livres	
(c/ crianças no Jardim de Infância e no 1.º e 2.º ano)	<i>Leitura a Par</i>
(c/ crianças entre o 3.º o 6.º ano)	<i>Há sempre tempo para Ler</i>
Bibliotecas Públicas e outros espaços da comunidade	
Crianças dos 0 aos 6 anos	<i>Pais Ler antes de ler</i>
Crianças dos 6 aos 10 anos	<i>Já sei ler</i>
Crianças dos 10 aos 12 anos	<i>A conquista do leitor</i>
Dos 13 aos 18 anos	<i>Ler é um desporto</i>
Adultos, jovens universitários jovens sem hábitos de leitura	<i>Um livro, um amigo de palavra</i>
Adultos, jovens, crianças (Hospitais, centros educativos de reinserção, centros da 3.ª idade, prisões)	<i>Leitura sem fronteiras</i>
Apoio e divulgação de iniciativas de outras Instituições	<i>Projectos de promoção da leitura em todo o país</i>

Tabela n.º 1 – Áreas de intervenção do PNL

Pelo número de projetos implementados pelas entidades responsáveis, fica claro que todo o cidadão, desde a criança ao idoso, pode estar envolvido ou ter acesso a um projeto de leitura. A investigação reforça que este projeto de leitura manifesta uma grande capacidade mobilizadora perante uma generalização.

Coutinho e Azevedo (2009), a propósito do exemplo finlandês de sucesso em literacia, dos hábitos de leitura e dos níveis de literacia dos portugueses, refletem sobre a inter-relação de fatores influenciadores da literacia da leitura, tais como: a valorização da escola, enquanto instituição de aprendizagem, a promoção da leitura enquanto hábito e competência, fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo, a potencialidade de “uma pedagogia de ensino moderna, que privilegia métodos de ensino-aprendizagem ativos e construtivistas” (p. 258), o domínio da língua materna enquanto competência transversal a todo o currículo, a motivação escolar, familiar e social para a leitura.

1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) – orientação para a literacia emergente

À semelhança dos programas de incentivo à leitura, o Ministério da Educação português também se tem mostrado preocupado no sentido de desenvolver os níveis de literacia da sua população, desde o cidadão mais pequeno, a criança. Daí terem surgido dois documentos orientadores para o educador de infância: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (1997) e o projeto Metas de Aprendizagem (2010).

Vasconcelos afirma no prefácio das OCEPE: “Pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.”

As OCEPE destinam-se à organização da componente educativa da Educação Pré-Escolar com o objetivo de, através de uma pedagogia diferenciada, lúdica, criar, planificar, implementar e avaliar aprendizagens significativas para a criança no seu percurso escolar e social. O que significa que a educação pré-escolar obedece ao princípio da progressão, em que o educador com “intencionalidade educativa” (p. 14) promoverá, ativa e holisticamente, as competências das crianças, na medida em que um desenvolvimento equilibrado da criança permitirá a curto prazo “ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” e a médio prazo a “sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.15).

A articulação entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo está contemplada nas OCEPE, devendo o “educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.(...) proporcionar condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.” (p. 28)

Considerando as OCEPE apenas no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, verifica-se que o documento contempla diversas dimensões no sentido de promover a literacia, enquanto competência transversal ao desenvolvimento humano, a saber:

- i) contactar com o código escrito, no entanto “Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p. 65);
- ii) promover a leitura, através de estratégias de leitura diversificadas, “no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita” (p. 66);
- iii) alargar progressivamente as capacidades de compreensão e produção linguística a nível do português oral;
- iv) desenvolver a compreensão e expressão, através do lúdico, a capacidade de exploração da linguagem oral e, através do desenvolvimento da consciência fonológica, da competência metalinguística e do contacto com a literatura.

Considerou-se necessário contemplar as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar neste estudo na medida em que as crianças devem manifestar determinadas competências à entrada o 1.º ciclo e também porque 90% das crianças portuguesas, atualmente, frequentam a educação pré-escolar.

1.5. Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar – um objetivo articulado entre as OCEPE e os Novos programas do Ensino do Português

As “metas finais” para a educação pré-escolar contribuem para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE para a Educação Pré-Escolar, “facultando um referencial comum que

será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo.” (Ministério da Educação - DGIDC 2010).

Pretende-se que as metas de aprendizagem sejam um instrumento facilitador do diálogo entre educadores e família e entre educadores e professores do 1.º ciclo, no sentido de promover o desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens.

Relativamente à área deste estudo – a aquisição da lectoescrita – no documento das metas de aprendizagem consta a área – “Linguagem Oral e Abordagem da Escrita” –. Esta área corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos e inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão do texto escrito lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.” Esta área de conteúdo “exigirá” a mobilização de 36 metas distribuídas por quatro domínios linguísticos: a consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e a compreensão de discursos orais e interação verbal.

Para além das OCEPE de 1997, das metas de Aprendizagem de 2010, os novos Programas de Português para o Ensino Básico de 2010, a implementar a partir do ano letivo 2011-2012, também referem a necessidade de articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, na medida em que as crianças que frequentarem aquela estarão mais estimuladas do que as que enfrentarão o ensino formal sem preparação prévia.

É também este o momento em que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita. Esta tomada de consciência, para alguns, iniciada em contexto pré-escolar, num ambiente rico em experiências de leitura e escrita, permitiu-lhes construir e desenvolver algumas concepções relativas aos aspetos figurativos e conceituais da linguagem escrita: a direccionalidade, a diferença entre escrever e desenhar, etc. Aos outros, que pela primeira vez contactam com o texto escrito no primeiro ano de escolaridade, as atividades a desenvolver devem proporcionar-lhes a tomada de consciência daqueles aspetos fundamentais.

Paralelamente a estas atividades, assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. (p. 33)

Neste sentido, Vasconcelos (2007) apresenta a articulação entre o ensino Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico como uma necessidade, pois o desenvolvimento da criança é progressivo, devendo todos os intervenientes educativos garantir a sequencialização e uma maior flexibilidade com vista à transição entre os níveis de ensino.

Almeida e Tavares (1998) focam a importância de, por parte do professor, haver a necessidade constante de conhecer, metaconhecer para construir o seu conhecimento para, posteriormente, o adequar, partilhar, através de estratégias próprias, com os seus alunos. Vieira (2010) corrobora, e especifica com a realidade do professor de português, a valorização da formação científica e da exigência nas suas práticas letivas. O que significa que deve co-existir à função de professor um sentimento ético-profissional de valorização, através de práticas esclarecidas por um dever e uma vontade de fazer mais e melhor.

Em suma, o Ministério da Educação, juntamente com os investigadores portugueses (Barbeiro *et alii*, 2007; Freitas *et alii*, 2007; Mata, 2008; Sim-Sim *et alii*, 2007, 2008; Sim-Sim, 2009; Viana, 2009; Baptista *et alii*, 2010, entre outros) no programa Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP), têm considerado a atualização de conhecimentos dos educadores de infância e dos professores uma necessidade, no sentido de inverter os resultados dos testes de literacia internacional, onde Portugal tem ocupado preocupantemente posições desfavoráveis. Reforçando, o Ministério da Educação, através das OCEPE (1997), do PNL (2006), do PNEP (2007), das metas de aprendizagem (2010), dos novos programas do Ensino do Português (2010) e de todos os investigadores associados, tem manifestado interesse na resolução do problema que é o analfabetismo funcional e os baixos níveis de literacia portuguesa.

Concluindo, o todo que é a competência comunicativa, encerra em si competências específicas com funções singulares e fundamentais, passíveis de serem trabalhadas intencionalmente em contexto pré-escolar, mesmo que de forma emergente onde o processo dialógico (leitor/escritor) acontece, i.e., a aprendizagem da leitura e da escrita.

Benavente (1996), Viana (2001), Dionísio e Pereira (2006) Horta (2009) defendem uma educação Pré-Escolar de qualidade, de exigências para todos, em que um programa pode especificar as OCEPE, orientar e delinear as atuações práticas pedagógicas dos educadores, com vista ao desenvolvimento, sistemático e alargado, das crianças portuguesas, premente para o ensino formal e para o sucesso consistente, escolar e social.

Os estudos dos últimos trinta anos de Bradley e Bryant (1983), Content (1985) e Morais *et alii* (1987) referem o facto de a aprendizagem da lectoescrita exigir uma reflexão consciente sobre a fala e que se devem desenvolver, junto das crianças nas mais variadas situações comunicativas, atividades que permitam a habilidade de segmentar e manipular diversas unidades, tais como os fonemas, as sílabas e as palavras e que permitam a análise de significados de palavras bem como a coerência dos enunciados. Estes autores reforçam a necessidade de sistematização de atividades pedagógicas com vista ao desenvolvimento dos diferentes níveis de consciência fonológica no início do processo de aprendizagem da lectoescrita.

Neste sentido, também Barrera *et alii* (2003) apresentam várias correlações importantes para o nosso estudo. Os autores afirmam que a consciência fonológica, a lexical e a sintática influenciam a aprendizagem da linguagem escrita e distinguem as suas áreas de influência, i.e. a consciência fonológica e a sintática exercem a sua ação facilitando o desempenho da leitura e da escrita e a consciência lexical exerce a sua ação sobre a compreensão da leitura. O que significa que a consciência metalinguística se desenvolve nos anos iniciais, facto que Gombert e Colé (2000) defendem, afirmando não só que as habilidades de leitura e de escrita se apresentam interdependentes sobretudo ao longo do primeiro ano de alfabetização, como quanto mais desenvolvidas estiver a consciência metalinguística, no ensino pré-escolar, maior será a facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta perspetiva desenvolvimentista, considerando a evolução do raciocínio linguístico, Duarte (2008:18) refere que a consciência linguística é “ um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por

alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização”. Para que esta consciência linguística ocorra, o educador deve implementar atividades de aprendizagem lúdicas e estimulantes, sem recurso a uma metalinguagem gramatical, em que a consciência fonológica tem um papel de relevo e surge como uma “pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 21).

Deste modo, pode pensar-se simultaneamente, tal como Goulart (2000:161-162), “a ação do sujeito na linguagem e a ação da linguagem no sujeito: a linguagem constituindo-se no sujeito e sendo constituída pelo sujeito abre a perspectiva de pensar o sujeito na linguagem e da linguagem.” Ações essas que acontecem devido à manipulação do material linguístico e à “plasticidade natural da linguagem”.

De facto, o material linguístico e a capacidade de o manipular, através da consciência metalinguística, está associado à produção escrita, conforme atesta Giustina (2008:29): “o grau de consciência metalingüística está intrinsecamente relacionado com a representação real ou imaginária do outro-leitor, o qual influencia toda a produção escrita.” A autora entende que a leitura e a escrita são atividades interdependentes que são comprometidas pela falta ou pela parca consciência (meta)linguística, a qual inclui a consciência fonológica, sintática, semântica e pragmática.

Na realidade, a capacidade para ler, para escrever, para comunicar manifesta-se, intrínseca e endogenamente, através de decisões percetivas (motoras, visuais e/ou auditivas) que cada sujeito é capaz de executar com o material linguístico (o fonema, o grafema, o articulema e o significado da mensagem em contexto).

Constata-se pelo que ficou expresso, que as políticas nacionais se têm orientado no sentido de articular os diferentes níveis de ensino, procurando preparar o cidadão para uma sociedade moderna e de sucesso, que só através de elevados níveis de literacia se conseguirá atingir.

2. A competência do oral: uma co-competência da lectoescrita

Novos caminhos imperam com a valorização da linguagem oral no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A expressividade de um texto, literário ou não, o seu nível fónico bem como a consciência da sua estrutura são uma mais-valia para o aprendente da língua. De outro modo, o desenvolvimento da competência do oral processa-se, como se constatou no ponto anterior deste estudo, de forma recetiva e interativa quer no contexto da família quer num estabelecimento de ensino.

A propósito da competência linguística, Duarte (2010: 11) afirma que o essencial do processo de aquisição da língua da comunidade a que se pertence “está concluído por volta dos seis anos, o que permite que as crianças, desde muito cedo, tenham desempenhos bem sucedidos nas trocas conversacionais com pares e adultos e na compreensão e produção de curtos relatos e narrativas, por exemplo.”, i.e. podemos recorrer “**implícita e não conscientemente**⁸” ao sistema linguístico.

Katz (2006) refere a importância dos estímulos constantes, planificados e sistemáticos, dos programas de qualidade, das interações e experiências

⁸ Destaque, a negrito, feito pela autora Duarte (2010:11).

significativas., i.e. pressupõe um desenvolvimento sincrónico de natureza cognitiva e afetiva ou emocional para a aquisição e promoção da linguagem oral, na medida em que constitui um dos objetivos de qualquer professor, de qualquer nível. O autor reforça que a competência comunicativa da criança se desenvolve com a qualidade do contexto (familiar, escolar, social), a exposição à linguagem e sobretudo com a conversação/interação estimulante onde a criança/aprendente assume, maioritariamente, um papel ativo-expressivo e, minoritariamente, passivo-recetivo. Neste sentido, a função do educador de infância e do professor é, de facto, proporcionar ao aluno a descoberta, o desenvolvimento do objeto de aquisição que é a expressão oral, sendo um instrumento crucial o uso correto da voz enquanto meio expressivo e comunicativo.

Neste âmbito, na educação pré-escolar, a competência do oral tem que ser trabalhada de forma intensa, estruturada, planificada pois, como afirma Sousa (2008:14) “os textos orais são a base da literacia e das formas escritas do discurso”. A autora centra-se na importância da competência narrativa oral que se repercutirá na competência narrativa escrita, afirmando “Se o desenvolvimento da competência narrativa é um processo estimulado e influenciado pelo ambiente linguístico e cultural envolvente da criança e um processo assumido por um indivíduo ativo, a escola deve potenciar esse desenvolvimento pela participação ativa da criança em práticas comunicativas.” (p. 45).

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, o som e a fala constituem as primeiras manifestações linguísticas da criança e, neste sentido, o som enquanto suporte material da linguagem verbal, deve ser alvo de estudo e

exercício em contexto escolar. É importante que se trabalhem, implicitamente ou até mesmo explicitamente, a produção, a transmissão e a percepção dos sons da fala, na medida em que se efetiva um percurso longo e complexo que é o falar corretamente, o que equivale a afirmar que o aparelho fonador corretamente desenvolvido e otimizado surtirá o seu efeito sobre uma melhor consciência fonológica por parte da criança, futura aluna e naturalmente aprendiz. Fica claro que a percepção integra a audição do som, da mensagem, mas não se resume à audição, considera a identificação e a interpretação, componentes de ordem cognitiva.

Vários estudos (Mialaret, 1974; Adams, 1990; Duarte, 2001; Coutinho *et alii*, 2003; Poslaniec, 2005; Lopes, 2005; Dionísio e Pereira, 2006; Sim-Sim e Santos, 2006; Fayol e Kail, 2007; Sebastião, 2007; Furtado, 2008; Sucena e Castro, 2008; Mata, 2008 e Beard *et alii*, 2010, entre outros) defendem a otimização da linguagem oral na escola infantil, facto que tem repercussões positivas na leitura e na escrita, através da competência oral eficiente que se reflete na competência textual e na competência leitora.

Magalhães (2008:59) considera em concreto que o berço das competências linguísticas está na educação pré-escolar, “a infância é exatamente a fase da vida durante a qual as competências mencionadas⁹ estão a ser exponencialmente desenvolvidas”. Correia (2010:119) reforça a importância do não alheamento da consciência fonológica do ponto de vista “do conhecimento linguístico reflexivo, mas sim estimular a compreensão de fenómenos da gramática universal do falante para que estes se plasmem no uso oral e escrito

⁹ A autora refere-se às “competências linguísticas (fonéticas, morfo-sintáticas, semânticas, pragmáticas) e sociolinguísticas; dominar as noções espaço-temporais; recorrer, de modo sistemático, à memória, sem o que não perceberá o que decifrou.”(p.59)

da língua.” Também, Rocha e Morais (1999), num estudo sociológico, Viana (2002); Pereira (2009a) e Viana (2009) consideram que a educação pré-escolar deve trabalhar de modo insistente, programado e intencional a *oracia* das crianças. A linguagem oral deve ser um objetivo pedagógico dos educadores, nas suas vertentes de compreensão e expressão, considerando a capacidade de concentração e processamento da informação, no primeiro caso, e, no segundo, a destreza para se ajustar ao público, ao contexto e à finalidade. De um modo mais simples, como atesta Azevedo (2009:2) “a literacia adquire-se nos usos sociais da língua” com a priorização da aprendizagem, com a consideração da família enquanto co-colaborante, com o trabalho colaborativo interpares e com a ação do professor, cuja preparação se faz através da formação, inicial e contínua, especializada.

Com efeito, a produção de unidades linguísticas sonoras, deve ser estimulada conscientemente pelo adulto, no sentido de permitir à criança uma maior acessibilidade ao código escrito, tanto na dimensão da leitura quanto na dimensão da escrita. É essa uma das funções da consciência fonológica.

2.1. A consciência fonológica: uma co-competência da aprendizagem da lectoescrita

A consciência fonológica, para muitos investigadores (Stuart, 1999; Gamelas, 2003; Bernardino Júnior *et alii*, 2006; Freitas, 1997,2007; Vale, 1999, Freitas *et alii*, 2010, entre outros), é definida como um conjunto de capacidades para identificar e manipular os sons da fala de modo consciente e explícito. Os autores referem que a consciência fonológica é facilitadora da aquisição da

leitura e da escrita, e do seu sucesso e para que tal aconteça, a percepção antecede a consciência e a produção.

Os autores Araújo *et alii* (2011) acrescentam e especificam que o processamento fonológico interfere nas tarefas visuo-espaciais que, por sua vez, atuam sobre a codificação verbal, ou seja o som auxilia a leitura da imagem e da palavra. Duarte (2008:21) reforça também “o papel de relevo da consciência fonológica como pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita”, o que também acontece com Barbeiro (2000), ao afirmar que a consciência fonológica desempenha um “papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita e poderá dotar o sujeito de novas possibilidades expressivas e comunicativas.”

Gondim (2007) especifica a importância da consciência fonológica ao evidenciar, num estudo, a importância de um trabalho de mediação entre a transição da língua oral para a língua escrita, um espaço - aula com ambiente “letrador”, onde possam ser desenvolvidas as habilidades de leitura e da escrita é facilitador de aprendizagens.

Na mesma linha de investigação, surgem os estudos de Rego e Buarque (1997), Maluf e Barrera (1997), Capovilla e Capovilla (2002) e de Paula *et alii* (2005) em que se evidencia a fulcralidade da consciência fonológica enquanto competência basilar para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Especificando, Rego e Buarque (1997), no estudo que desenvolveram com cerca de cinquenta crianças brasileiras de classe-média baixa, verificaram que a consciência sintática é um facilitador da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfosintáticas, enquanto a consciência fonológica contribui sobretudo para a aquisição de regras de contexto grafofônico.

Por sua vez, Maluf e Barrera (1997), numa perspectiva psicogenética da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita, analisaram um grupo de cinquenta e cinco crianças do pré-escolar, entre os quatro e seis anos. Os resultados mostraram uma correlação positiva significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo no que se refere às crianças mais crescidas. Concluíram que alguns níveis de consciência fonológica precedem a aquisição da linguagem escrita, o que sugere a importância da realização de atividades pedagógicas voltadas para o incremento dessa capacidade na fase de desenvolvimento infantil, facto que Capovilla e Capovilla (2002) defendem ao afirmar que os programas de intervenção, para o tratamento dos distúrbios da leitura e escrita, com ênfase no desenvolvimento das habilidades em consciência fonológica, são fatores interferentes no processo de alfabetização.

Os autores defendem precisamente a urgência, no ensino infantil, do ensino explícito do som da letra, i.e. da consciência fonológica em associação aos grafemas, pois permite a descodificação grafofonémica e “apetrecha” a criança para aprendizagem formal da leitura e da escrita no ano seguinte, o primeiro ano do primeiro ciclo.

Paula *et alii* (2005) evidenciam a relação entre a terapia em consciência fonológica e o processo de alfabetização. Estas autoras comprovam que uma proporção de 76.5% das 46 crianças do grupo experimental, do seu estudo, conseguiu realizar tarefas de consciência fonológica, facilitando, por isso, a aquisição do código alfabético.

Murphy e Schochat (2009) e Guimarães (2003:41), entre outros autores, corroboram esta ideia, destacando também a interdependência: “a consciência

fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvem-se em interação: a consciência fonológica contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, do mesmo modo que a aprendizagem da leitura alfabética contribui para o desenvolvimento da consciência fonêmica”. O que equivale a afirmar, tal como Ávila (2009:48), que “o aprendizado ortográfico requer, dentre outras capacidades, o correto processamento das informações fonológicas e do desenvolvimento metalinguístico relacionado a funções de conhecimento gramatical e à exposição contínua e formal ao material escrito.” Em síntese, a consciência fonológica constitui um fator que potencia a aprendizagem da leitura e escrita e, por esse motivo, deve pertencer ao plano de formação de educadores e professores do primeiro ciclo, como realça Correia (2010:120):

Este domínio inclui-se no Conhecimento Explícito da Língua podendo definir-se como capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades menores da língua, a sílaba e o fonema. O Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP), criado pelo Ministério da Educação – DGDIC em 2006, veio renovar as práticas docentes, proporcionando uma reflexão em torno da didáctica do português, bem como uma actualização científica dos professores do 1º ciclo. O treino da Consciência Fonológica passa a ser entendido como uma metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para a competência ortográfica.

2.1.1. As componentes da consciência fonológica

A investigação, efetuada nos últimos anos, mostra que a consciência fonológica é um processo complexo que pode incidir sobre diversas unidades sonoras e relações, designadamente em associação aos grafemas.

Sucena e Castro (2007:119) consideram a consciência fonológica e os seus domínios: silábico, fonémico e intrassilábico, enquanto “competências-alicerce da leitura”, assim como o conhecimento da relação letra-som.

Enquanto processo dinâmico, a consciência fonológica em associação aos grafemas tem etapas como: a discriminação (visual e auditiva) dos fonemas e dos grafemas e a codificação e descodificação de grafemas que devem ser desenvolvidos no pré-escolar conforme defendem Freitas e Santos (2001) e Castro-Caldas (2002:36):

É precisamente esta actividade de lidar com a forma das palavras a nível consciente (que se pressupõe que resulte da actividade do córtex cerebral) que vai permitir o encontro das unidades auditivas com elementos gráficos de expressão visuo-motora. Os símbolos são convencionais e aprendidos e designam-se por grafemas. Os segmentos auditivos carecem de uma nova organização, agora em função da informação visual. Pode assim dizer-se que o processo de segmentação das palavras e das frases começa por ser implícito, enquanto aprendizagem de procedimentos motores, para começar a ser explícito, numa fase posterior de organização lexical, para finalmente se conjugar a experiência auditiva com a experiência visual e dar uma nova dimensão à linguagem. Podemos aceitar que se cria uma nova dimensão no processo de segmentação (ou um novo nível) e uma nova memória de trabalho que podemos designar por memória grafológica.

De acordo com os autores como Gombert (1990), Alves Martins (1996), Silva (1997), Vale (1999), Adams *et alii* (2006), Freitas *et alii* (2007), Lima (2008), Duarte (2008), Correia (2010), entre outros, a consciência fonológica subdivide-se em:

- i) consciência silábica que se prende com a manipulação da sílaba enquanto constituinte da palavra fonológica;

- ii) consciência fonémica, em que se verifica sensibilidade ao constituinte específico da sílaba, o fonema, exigindo discriminação auditiva;
- iii) consciência intrassilábica que incide sobre os constituintes da sílaba.

Afonso e Freitas (2010:50) especificam o conceito de consciência fonológica, na medida em que afirmam que aquela não reenvia a análise apenas para a “consciência da estrutura da palavra sonora da palavra” mas também para a compreensão de que há unidades hierarquicamente inferiores que compõem a palavra, são elas: a sílaba, o alvo linguístico da consciência silábica, os constituintes silábicos é o objeto da consciência intrassilábica e o segmento da responsabilidade da consciência fonémica.

A consciência silábica, na perspectiva de vários autores, como Sim-Sim (1997), Barbeiro (2000), Freitas *et alii* (2007), é mais fácil de adquirir e treinar que a consciência fonémica e intrassilábica. Para a maior parte dos falantes, a capacidade de divisão silábica, espontânea ou solicitada, manifesta-se bastante cedo. Segundo Barbeiro (2000), permite a manipulação da linguagem e o subsequente desenvolvimento da consciência (meta)linguística, em relação a outros níveis e unidades.

A consciência silábica que o indivíduo possuir permite-lhe repartir ou manipular os segmentos fonológicos correspondentes às sílabas, que são “as unidades que exigem menor esforço de análise, pois correspondem *grosso modo* a atos articulatórios” como afirma Vale (1999:33).

Cunha (2008) corrobora Freitas e Santos (2001: 59): “as crianças não começam por produzir sons isolados, pelo contrário, quando a comunicação com o adulto se estabelece através do uso de estruturas já identificadas como

palavras, os sons assumem um formato silábico que recupera alguma informação da palavra-alvo.”, afirmando ainda: “A sílaba é, assim, a primeira unidade linguística com constituição interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural”.

A consciência silábica tem por elemento de análise a estrutura da sílaba, i.e. as unidades sub-silábicas (ataque, núcleo e coda) que são produzidas/adquiridas gradualmente. Com base em Freitas e Santos (2001), apresenta-se a seguinte escala de produção e desenvolvimento silábico de base linguística¹⁰.

Aquisição do Constituinte Silábico		
Ataque	Rima	Núcleo
Estádio I	Estádio I	Estádio I
não ramificado (oclusivas, nasais e vazio) <u>P</u> ano, <u>m</u> ão	não ramificada (núcleo) P <u>o</u> pó, me <u>n</u> ina	Não ramificado (vogal) <u>Mau</u>
Estádio II	Estádio II	Estádio II
não ramificado (fricativas e líquidas) <u>L</u> er, ba <u>r</u> ulho	ramificada (núcleo e coda) Lá <u>p</u> is, pe <u>r</u> to	Ramificado (vogal+ semivogal) <u>Pau</u> , bo <u>i</u>
Estádio III		
ramificado <u>P</u> rato, <u>b</u> rinco		

Tabela n.º 2 – Aquisição do Constituinte Silábico

Do ponto de vista do processamento fonológico e do desenvolvimento linguístico da criança, pode o adulto, na pessoa do educador de infância, treinar, implícita e ludicamente, a capacidade de produção de diferentes formatos silábicos, orientando essa ação no sentido da própria consciência linguística. O domínio da sílaba, em conformidade com as estruturas fonológicas da língua, reflete-se na compreensão e produção e pode contribuir,

¹⁰ As autoras também apresentam a escala de base etária que se constrói a partir da observação da produção oral da criança em função de determinados períodos de tempo.

desse modo, para operações de acesso lexical. Tal como refere Nieto (2007), a identificação das palavras na leitura supõe o acesso ao léxico interno, na medida em que ocorre a representação gráfica da palavra de linguagem oral.

Afonso e Freitas (2010:47) referem que “a aquisição dos sistemas fonológicos de diferentes línguas tem mostrado que os constituintes silábicos: ataque, rima, núcleo e coda permitem discriminar comportamentos universais (...) bem como definir estádios de aquisição no percurso de desenvolvimento infantil”. As autoras apresentam a seguinte ordem de aquisição para as diferentes estruturas de ataques silábicos: ataque simples (consoante + vogal, de que é exemplo a sílaba inicial em pote), ataque vazio (ou seja, a sílaba inicia-se por vogal, com é exemplo a primeira sílaba do nome Ivo) e ataque ramificado (consoante+consoante+vogal, de que constitui exemplo a sílaba inicial bruxa).

A criança deve, pois, iniciar o seu treino da consciência fonológica da forma mais simples, i.e. na oralidade, com jogos fónicos, dividir palavras em sílabas (ex. al.mo.fa.da).

À consciência intrassilábica é atribuída pelos autores Alves Martins (1996), Veloso (2003) e Alves e Lacão (2010) o nível intermédio de dificuldade. A consciência fonémica torna-se mais difícil de aceder porque um fonema é mais abstrato e com menor grau de audibilidade quando em produção simples, isolada.

Segundo Adams (1990), Vale (1999), Coutinho *et alii* (2003) e Cunha (2008) o nível de consciência fonémica está associado à aprendizagem do código alfabético, i.e. a representação escrita reforça a explicitação fonémica, o que equivale a afirmar que só no final do ensino pré-escolar ou no 1.º ano do 1.º ciclo este desenvolvimento linguístico será objetivado, constituindo um co-

requisito da aquisição da leitura e da escrita pois acompanha o processo da lectoescrita.

No entender de Adams (1990:130), o desconhecimento da associação fonema-grafema pode ser incapacitante para a leitura “First, it is extremely important that young readers be able to recognize individual letters accurately before word recognition instruction begins. Individual letters are the input to the network. If a child cannot recognize a letter, it will not activate its appropriate unit within the network.” Este autor defende a associação letra-som (grafema-fonema) para que o processo de leitura e escrita aconteça com sucesso porque “writing does not wait on reading, there is a dynamic relation between the two, indicating that each influences the other in the course of development” (p. 426), evidenciando a interdependência leitura-escrita, e reforçando também a aprendizagem em “authentic situations” a partir da oralidade, i.e. implicitamente. Deste modo, é afirmado que o processo de literacia surge num *continuum* e inicia-se antes da instrução da leitura e escrita, como também declaram Hockenberger *et alii* (1999) e destacámos no início deste capítulo.

Vale (1999) num estudo sobre o conhecimento das letras e sensibilidade fonémica e num outro sobre escrita inventada em crianças pré-leitoras mostra a associação da consciência fonémica à aprendizagem da leitura e da escrita. Afirmar que a “consciência fonémica não constitui um efeito natural do desenvolvimento linguístico” (p.161) que carece de treino específico desde a idade da educação pré-escolar e que, juntamente com os conhecimentos alfabéticos (o conhecimento do alfabeto), permite um melhor entendimento do princípio alfabético e um melhor desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora conclui ainda que a consciência fonémica é um tipo de

conhecimento diferente do conhecimento proto-alfabético (o nome das letras do alfabeto), na medida em que são conhecimentos linguísticos que apelam a sensibilidades fonológicas diferentes, o primeiro remete para o conhecimento oral da letra e o segundo para “o reconhecimento de que a escrita representa “sons” isoláveis e combináveis em palavras”. (p.195). Vale (1999) defende também que a aprendizagem das letras deve ser feita em associação ao seu som para que a relação entre a leitura e a escrita seja recíproca e o princípio alfabético se desenvolva tendo, portanto, um valor preditivo de sucesso, facto que deve ocorrer nos jardins-de-infância, através da implementação de atividades de desenvolvimento metafonológico (p.221). Vale e Caria (1997) referem que há uma continuidade das capacidades de consciência fonológica que garante o desenvolvimento da sensibilidade fonémica e que a aprendizagem dos fonemas exige treino metafonológico explícito desde a educação pré-escolar.

2.1.2. As atividades promotoras de consciência fonológica

Pelo exposto, as atividades de promoção da consciência fonológica são fundamentais para promover e potenciar o crescimento linguístico das crianças em idade pré-escolar, com o objetivo, designadamente, de as capacitar para os desafios da aprendizagem da leitura e escrita. São atividades que, segundo Vieira da Silva (2006), Albuquerque *et alii* (2007) e Paula *et alii* (2005:175, 183) são valências, potencializadoras, do desenvolvimento da linguagem oral e apropriação da linguagem escrita, i.e. “a terapia da consciência fonológica facilita a aquisição do código alfabético” em que ler e ortografar em cada língua

acontece devido ao conhecimento da estrutura fonológica das palavras. O que significa que se devem “proporcionar situações para que a criança “pense” sobre os sons da fala para, posteriormente, poder representá-la de forma gráfica”, “incluindo o ensino explícito das relações entre grafema-fonema” (p.177), desenvolvendo, portanto, programas de intervenção de carácter metalinguístico, como também defendem Morais *et alii* (1998). Stuart (1999:6) está em concordância com os autores referidos, afirmando o valor da conversão fonema-grafema e da consciência metalinguística inerente ao processo de desenvolvimento da consciência fonémica.

Children were trained in an 11-week programme to say the phonemes in spoken words, and to move a counter to represent each sound identified, to identify rhyme and alliteration, to name letters, and to learn the sounds of letters. Trained children outperformed an untrained matched control group at post-test on tests of phoneme segmentation and letter name and letter sound knowledge, and on tests of reading and spelling phonetically regular words and nonwords.

A consciência fonológica tem carácter evolutivo, acompanha o percurso maturacional da criança, que exige explicitação (Carnio *et alii*, 2005 e 2007) “the efficacy of the preventive speech-language program in oral and written languages concerning the development of phonological awareness, once literacy practices were developed based on oral and written activities” (Carnio *et alii*, 2005:199). Não ocorre isoladamente mas interligada a outras habilidades, como o conhecimento prévio (Santamaria *et alii*, 2004), a memória de trabalho (Mann e Liberman, 1984 e Gindri *et alii*, 2007) e memória fonológica, essencial à aquisição vocabular, à compreensão da linguagem, ao processamento sintático (Rodrigues, 2007).

Pestun (2005) mostra que há correlação positiva entre a consciência fonológica e o ulterior desempenho em leitura e em escrita. A autora verifica duas necessidades: que a consciência fonológica seja estimulada no ensino pré-escolar e que os educadores atualizem os seus conhecimentos em metalinguagem ou habilidades metafonológicas, de forma a auxiliar a criança no ensino aprendizagem da lectoescrita e a evitar distúrbios na leitura e na escrita.

Segundo Vieira da Silva (2006), o treino das “atividades de consciência fonológica ajuda a criança a aprender a distinguir os sons individuais nas palavras. Esta consciência é facilitadora nomeadamente da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita.” A autora considera que a consciência fonológica afeta a leitura devido à sua natureza ortográfica, em que a unidade mínima é o fonema representado pelo grafema na escrita, i.e. a estrutura sonora desenvolvida agiliza a relação inicial entre a letra e o som, promovendo uma maior consciência da palavra.

Também concordantes com Vieira da Silva (2006), surgem investigações de Basso (2006) Cunha (2008) e Zuanetti *et alii* (2008:173), no equivalente ao 1.º e 3.º ciclos do ensino básico português, que correlacionam a reciprocidade da leitura e da escrita com a consciência fonológica. Afirmam que os bons leitores têm um desempenho melhor em escrita que os maus leitores e que o mau desempenho na escrita se reflete sobre a *performance* em leitura. Para estes autores, esta relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto é entre sons e letras estabelece-se através do “princípio alfabético da escrita: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais – letras ou combinações de

letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras – fonemas.”

A palavra fonológica, ao ser trabalhada no contexto escolar, exige consciência fonológica e mais tarde a aplicação da correspondência grafo-fonética (Silva 1997), constituindo excelentes preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Mann 1991, Valente e Martins 2004), mas também contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica. Ocorre, portanto, recursividade da consciência fonológica com a leitura e a escrita, i.e. a criança recorre à consciência fonológica para escrever e para ler, e o inverso também se verifica pois a leitura e a escrita baseiam-se em unidades sonoras, cuja representação gráfica reforça a consciência, registando-se co-colaboração e entre as competências.

A intervenção educativa a nível da consciência fonológica pode surgir de forma implícita, lúdica, nos primeiros níveis de escolaridade, inclusive na educação pré-escolar, ou explícita nos níveis de escolarização posteriores.

O educador de infância deve valorizar as atividades de consciência fonológica, planificando e articulando com os objetivos que pretende atingir na medida em que a consciência linguística, o desenvolvimento da linguagem é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da criança (Vieira da Silva, 2007). A autora, tal como os estudos atuais de Refundini *et alii* (2010), reforça a ideia de que, pelo facto da língua portuguesa ter natureza ortográfica, a consciência fonológica permite o acesso ao código escrito de modo mais eficiente por ajudar a entender a relação letra-som. Afonso e Freitas (2010:65) referem o papel primordial da consciência fonológica no sucesso escolar, afirmando que o treino desta competência deve ocorrer na educação pré-

escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que “quanto mais elevado for o nível de consciência fonológica antes da escolaridade e nos seus primeiros anos, melhores serão os desempenhos na aprendizagem da leitura e da escrita.”

2.1.3. Operações de consciência fonológica

As autoras Sucena e Castro (2007: 121) defendem que a consciência fonológica tem dois níveis: a consciência epilinguística, enquanto “conhecimento fonológico de base inata”, e a consciência metalinguística enquanto conhecimento fonológico que o indivíduo detém de forma consciente. Referem que a primeira atua sobre a segunda e dão importância a um trabalho sistemático na pré-escola em que a consciência epilinguística seja treinada e estimulada.

Bezerra e Semeghini-Siqueira (2007) afirmam também que as atividades epilinguísticas permitem uma operacionalização de uma reflexão do material fonológico, possibilitando a autocorreção e o desenvolvimento da linguagem verbal.

Desta forma, o treino da consciência fonológica é, de acordo com a investigação atual, um fator primordial para a criança aceder à leitura e à escrita com sucesso. Segundo Freitas *et alii* (2007), a mobilização da consciência fonológica pode ocorrer de modo implícito e espontâneo, através do jogo com os sons da fala, evidenciando a sua dimensão intuitiva, e de modo explícito, através da análise consciente dos sons que constituem as palavras.

Exercitar a consciência fonológica pode ser feito com recurso aos processos-base (Castelo *et alii*, 2010) que contribuem para o percurso metalinguístico e para treinar a consciência fonológica. Esses processos são quatro:

- i) segmentação – exige a divisão da palavra em sílabas ou da sílaba nos seus constituintes, como nos exemplos: tulipa = tu.li.pa; tu = t.u;
- ii) reconstrução – permite o agrupamento de segmentos para constituir uma palavra, como em tu.li.pa - tulipa;
- iii) categorização – requer capacidade para a identificação e classificação dos segmentos iniciais, mediais e finais das palavras entre palavras, iguais ou diferentes, como por exemplo identificar o segmento diferente em Ivo, Inês e Ovo; classificar o segmento igual ou diferente entre palavras, como em pato e pateta;
- iv) manipulação – exige a capacidade para alterar as palavras dadas, através da inserção (que consiste no acrescentar de uma sílaba ou fonema a uma palavra, conforme consta do exemplo: maca + co – ma.ca.co; o apagamento (que consiste na omissão de uma sílaba ou fonema, como no exemplo: janela- (ja) nela; a substituição (que se refere à substituição das sílabas/fonema na palavra, de são exemplo as palavras ca.sa/ ca.pa); e a inversão (em que se troca a ordem das sílabas/fonema da palavra, como em pa.ta/ ta.pa).

Os processos-base têm níveis de dificuldade diferentes como referem Zuanetti *et alii* (2008) e Sanchez *et alii* (2006:6): “Hemos comprobado que las tareas de contar e identificar sílabas o fonemas son más sencillas que las de omitir o añadir, por este motivo deben realizarse em primer lugar. También las actividades que implican el manejo de sílabas son más fáciles que aquellas que

manejan fonemas, e incluso hemos diferenciado dos niveles distintos en función de la posición de las unidades silábicas y fonémicas...”.

A consciência das unidades sonoras não provém apenas do domínio da língua oral, pois verifica-se que, nos indivíduos alfabetizados, a representação gráfica pode influenciar a percepção da palavra oral, sobrepondo-se a imagem da palavra gráfica à palavra fonológica, ou seja, a consciência fonológica “sofre” a influência do conhecimento ortográfico, tal como testemunham os estudos de Delgado-Martins (1983), Barbeiro (1986), Castelo *et alii* (2010).

A consciência fonológica permite reconhecer e analisar, de modo intencional e consciente, os sons da língua que são exigidos à aprendizagem da leitura e da escrita; o treino desta capacidade, com sistematicidade, consistência, progressão contribuirá para o sucesso das crianças nessa aprendizagem.

2.2. O princípio alfabético: uma articulação gradual entre a consciência fonológica e a leitura

A leitura pressupõe duas habilidades distintas, a de decodificar, isto é a identificação automática de palavras, e a de compreender, em que se verifica a construção de sentidos para a realidade. Para que a decodificação aconteça, qualquer indivíduo deve dominar o princípio alfabético, ou seja saber que a palavra escrita é a combinação de símbolos visuais (as letras) que representam fonemas.

Vários são os autores que referem a importância do princípio alfabético para aceder de modo eficiente à leitura e à escrita (Nieto, 2007; Silva, 2003 e 2004; Silva e Alves Martins, 2003, entre outros).

Nieto (2007) defende que a aprendizagem da linguagem escrita, leitura e escrita, exige tanto a compreensão do princípio alfabético como a sua aplicação, aquando da identificação de palavras. O autor refere que o aprendiz da leitura e da escrita deve compreender que as letras, que constituem a identidade grafémica da palavra, representam a identidade fonémica da palavra, i.e., os fonemas, constatando-se que ler é decifrar um grafema que representa um fonema i.e. que o código escrito se traduz em código oral.

O autor indica que compreender o princípio alfabético exige os seguintes requisitos: entender que a palavra oral é segmentável; que a palavra tem identidade própria, fonémica, grafémica e semântica; que a alteração da forma, fonémica e /ou grafémica, implica a alteração de significado, i.e., da identidade semântica; que uma palavra, lida ou escrita, deve representar a quantidade de fonemas da palavra oral e que a sequencialização dos fonemas não é arbitrária. De outro modo, para que o princípio alfabético se efetive, o sujeito deve exercitar de modo consciente e explícito a consciência fonológica, em que a análise de palavras orais através das estratégias fonológicas de adição, omissão, inversão e substituição de fonemas facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta linha, Silva e Alves Martins (2003) destacam que a compreensão do princípio alfabético tem influência positiva sobre a compreensão da relação entre o registo oral e o registo escrita, pois os segmentos fonémico-grafémicos constituem os elementos que codificam por escrito a linguagem oral.

Nesta linha, Silva (2003) destaca que a compreensão do princípio alfabético tem influência positiva sobre a compreensão da relação entre o registo oral e o

registro escrita, pois os segmentos fonémico-grafêmicos constituem os elementos que codificam por escrito a linguagem oral.

Silva (2003:166) testemunha a importância da consciência fonológica na decodificação de palavras, na medida em que aquela agiliza a apreensão das regras de conversão grafema/fonema, ou seja, o conhecimento da estrutura fonológica das palavras, através das tarefas fonêmicas e silábicas, constitui um indicador preditivo no sucesso da leitura e da escrita e “desempenha um papel relevante no desenvolvimento da literacia”.

A mesma autora, Silva (2004), reforça que o princípio alfabético exige consciência fonológica, na medida em que as unidades linguísticas fonológicas (sílabas e fonemas) juntamente com o conhecimento dos grafemas são os componentes do princípio alfabético e garantem o sucesso na leitura.

A compreensão do princípio alfabético, ou seja a percepção de que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais, implica competências de elevada complexidade de abstração. Concorrem para esta compreensão a consciência fonológica, o conhecimento de letras e uma percepção da escrita enquanto um código que representa unidades linguísticas. Cada uma das competências e concepções subjacentes poderá constituir-se como um obstáculo à compreensão do princípio alfabético, condicionando o sucesso académico na aprendizagem da leitura. (p.191)

Em síntese, a compreensão do princípio alfabético decorre da inter-relação entre as concepções das crianças sobre o código escrito e as suas competências fonológicas e tem repercussões tanto nas atividades de escrita como de leitura.

3. A aprendizagem da leitura – um processo dinâmico da decifração à compreensão

A aprendizagem da leitura enquanto processo ativo, complexo e, naturalmente, faseado exige dois intervenientes co-colaboradores num contexto específico: a criança, enquanto ator e construtor de seu próprio conhecimento, e o adulto (educador, professor ou familiar) impulsionador do processo, através das atividades de literacia que devem ser disponibilizadas à criança, planificada e sistematicamente (Mata, 2004). A primeira fonte de complexidade da aprendizagem da leitura reside na própria complexidade do processo de ler.

3.1. Leitura – um processo complexo

Numa perspetiva diacrónica, o processo de leitura tem tido vários entendimentos, diferentes mas complementares. Para Mialaret (1974), ler é transformar uma mensagem escrita, a que se acede, numa mensagem sonora, que se expõe, exterioriza, e em que se reconhece um valor estético. Para este autor, ler é compreender, julgar e apreciar esteticamente uma mensagem escrita, i.e., aprender a ler permite a formação do pensamento e o desenvolvimento do espírito crítico. Esta perspetiva é apresentada também por Lopes (2004:9) referindo que a competência da leitura é um “capital estratégico para o desenvolvimento humano”.

Sousa (1999:53) corrobora Mialaret, pois considera o ato de ler um processo de descodificação de grafemas em fonemas e um processo de extração de significado/informação, “ler é fazer chegar a palavra escrita ao léxico mental”;

Martins (2000) refere que o ato de ler é um processo ativo de reconstrução de saber que exige processos primários de percepção e decifração mas também um processo superior de utilização do material linguístico (vocabulário, frases, ortografia e contextos).

Duarte *et alii* (2001) defende a ideia de que ler é um processo cognitivo que recorre a uma associação “entre o sinal auditivo e um sinal visual” (p.12) permitindo a reconstrução de significados; Trindade (2002) corrobora a ideia das autoras anteriores e afirma que a leitura é mais que a associação grafema-fonema e palavra-significado é também um processo de aprendizagem, de descodificação com vista à construção de um significado. “A leitura é um tipo de expressão linguística” (p. 47).

Fernandes (2004) entende que a leitura é uma atividade formal que exige competências metalinguísticas e cognitivas, treinadas desde o ensino pré-escolar. Este autor valoriza também a importância da estrutura familiar no acesso à leitura. Velasquez (2004) especifica a ideia de Fernandes, na medida em que reforça o processo de leitura como exigente a nível também da competência fónica e pragmática. A autora atribui importância ao desenvolvimento geral, mas, sobretudo do pragmático e do fonológico.

Numa perspetiva formativa, Colomer (2003) entende que a leitura é uma forma de potenciar o sujeito; Bártolo (2004) e Alliende e Condemarín (2005) afirmam que a leitura é um veículo para se atingirem interesses e objectivos pessoais, i.e., é um meio para o conhecimento e satisfação do sujeito com repercussão socio-económica. Viana e Teixeira (2002) e Viana (2009) consideram que ler é um ato de compreensão crítica em que se criam sentidos para um texto, é uma atividade formativa.

Sim-Sim *et alii* (2006) afirmam que a leitura é um ato individual, porque pessoal na construção de significados, mas também um ato social, porque se partilha conhecimento. Poslaniec (2005:9) corrobora a ideia de Sim-Sim *et alii* (2006) de que ler é um ato individual, na medida em que o que acontece no sujeito leitor é uma “experiência singular” entre si e o texto, é um diálogo permanente. Sim-Sim *et alii* (2007:9) entendem que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”; Sim-Sim e Viana (2007:58) consideram a leitura um processo complexo, interativo e individual:

A leitura é um processo complexo que contempla a compreensão do significado do texto escrito, enriquecida pela interpretação pessoal do leitor que usa essa mesma interpretação tomando em linha de conta os objectivos da leitura e a situação em que a mesma decorre. A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. A capacidade de compreensão varia consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado.

Santos *et alii* (2007) apresentam a leitura como atividade social, um meio de ser promovido social e culturalmente, na medida em que valorizam no seu estudo a leitura por prazer e a leitura para aprender.

Na perspetiva de Lages *et alii* (2007), concordante com a de Santos *et alii* (2007), a leitura é entendida como uma fonte de conhecimento que contribui para o desenvolvimento do valor estético, da expressão, do conhecimento do mundo. Para Rigolet (2009:9), a leitura é como “uma janela aberta para o mundo” enquanto fonte de saber e sensações em que o leitor encontra conhecimento e saboreia sentimentos e emoções vividas através do texto.

Dehaene (2007) defende que a leitura é um processo neurológico que consiste na descodificação do grafema em fonema, i.e., a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva e em que se acede ao significado/conhecimento. Este autor e outros na mesma área de investigação (Morais, 1997; Carvalho e Pereira, 2008 e Mousinho *et alii*, 2009) refere que quanto mais rápida se processar a descodificação e mais eficiente for a fala da criança, melhor se acede ao sentido do escrito. Defendem que a fluência, ritmo que a criança consegue no momento da leitura de um texto em voz alta, decorre do automatismo e da precisão, entendida enquanto grau de correção da leitura. De outro modo, como Carvalho e Pereira (2008:2) expressam “a fluência é um dos marcadores mais salientes da competência leitora (...) e está altamente relacionada com a compreensão da leitura (...) a precisão da leitura, ou a exactidão com que são transformados os grafemas em fonemas, depende essencialmente de competências fonológicas de descodificação, associadas à aquisição do princípio alfabético.”

Mousinho *et alii* (2009) comprovaram que existe uma alta correlação entre a precisão, a fluência, a compreensão e as habilidades linguísticas e cognitivas. Estes autores, tal como os outros referidos no parágrafo anterior, defendem que o padrão de leitura pausada, silabada, é adequado ao início da escolaridade, apesar de constituir um alerta para os problemas de leitura e de literacia.

Por outro lado, Marcelino (2008) afirma, à semelhança de outros investigadores, como Perfetti e Liu (2005), que ler é compreender a linguagem escrita, mas acrescenta a associação deste processo em relação à competência da escrita e à competência da oralidade. Pereira (2009) defende

que a competência fonológica é primordial na aquisição, aprendizagem e desenvolvimento da competência da leitura, i.e., a leitura não é uma competência singular mas o resultado da interligação e colaboração de outras competências.

Neste mesmo sentido, Perfetti *et alii* (2005) e Sim-Sim (2009) consideram que, na sua génese, ler é uma competência linguística complexa que mobiliza capacidades e conhecimentos. Consideram ainda que a compreensão da leitura acontece enquanto resultado de múltiplos componentes, conforme propõem Perfetti e seus colaboradores (2005) no seguinte esquema.

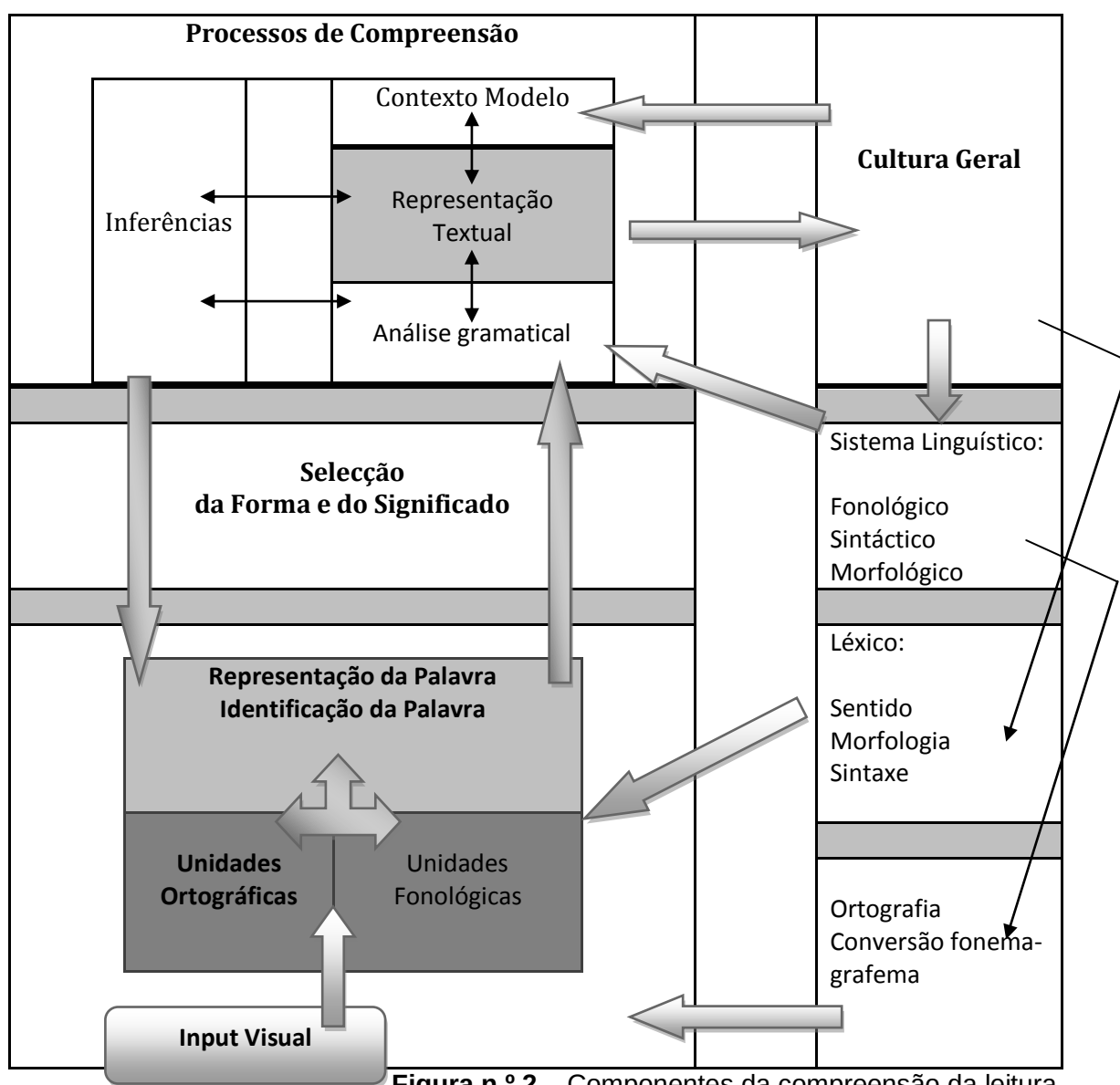


Figura n.º 2 – Componentes da compreensão da leitura

Morais (2010) Beard (2010), Siegel (2010) e Leite (2010) consideram três pilares para a proficiência da leitura: ensino precoce e formal das competências inerentes à leitura; a importância do método fônico e o nível de formação dos professores.

De facto, a investigação nas últimas décadas sobre leitura tem sido bastante profícua. Constata-se como refere Adams (1990:3), que “skillful reading is not a unitary skill. It is a whole complex system of skills and knowledge. Within this system, the knowledge and activities involved in visually recognizing individual printed words are useless in and of themselves”, ou seja, ler é uma atividade complexa que exige a interação de vários processos: cognitivos, linguísticos, neurológicos, psicolinguísticos, entre outros e que não se prende apenas com a decifração de um código mas com a extração de um significado, independentemente da intenção: ler por prazer ou ler para compreender determinado assunto.

3.2. A aprendizagem da leitura – um processo formal

A complexidade do processo de leitura advém da ativação de informações de ordem vária, linguística, cognitiva, neurológica como defendem vários autores (Siraj-Blatchford 2004; Lopes, 2006; Viana, 2009; Sim-Sim, 2009), o que exige aprendizagem formal e evolutiva.

Joshi (2007) propõe mesmo o modelo componencial de leitura, que se esquematiza da seguinte forma:

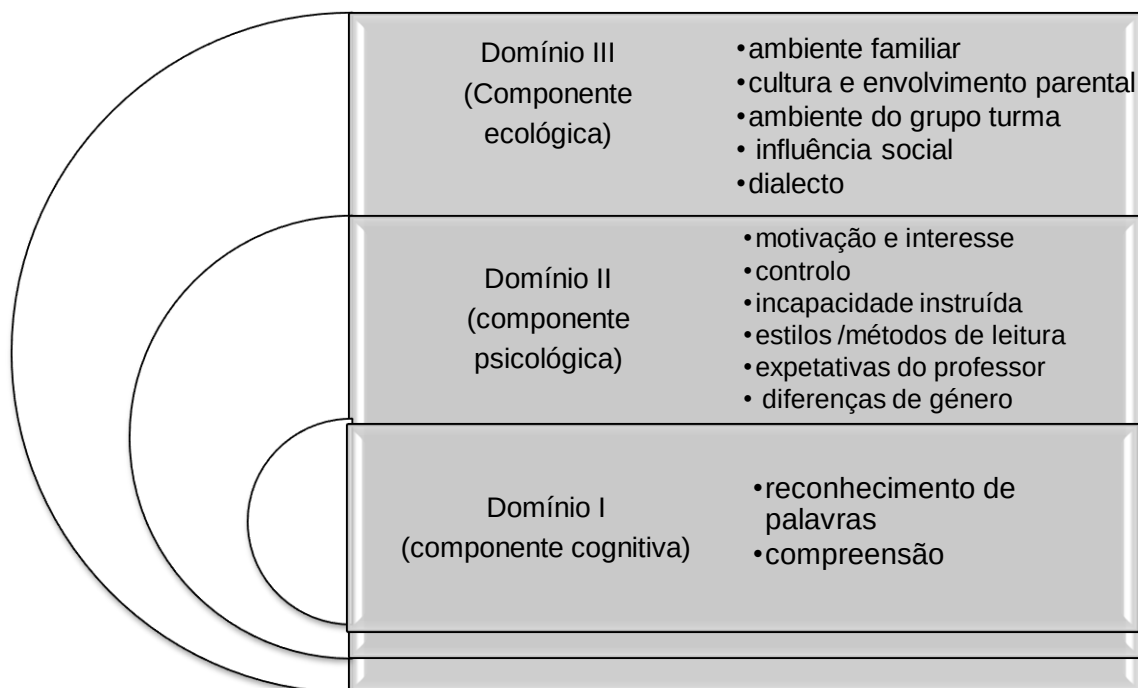


Figura n.º 3 – Modelo componencial de leitura de Joshi (2007)

Relativamente à primeira componente do domínio cognitivo, Joshi (2007) contempla a descodificação, a soletração, enquanto conversão grafema-fonema, a velocidade leitora ou fluência e a consciência fonológica. O autor refere a importância do conhecimento das letras para se aceder ao fonema “ It is obvious that letter knowledge is one step beyond phoneme awareness...the ability to relate these sounds to the letters of the alphabet.”(p.18). Quanto à segunda componente, a compreensão, refere o autor que engloba a compreensão leitora e a compreensão do oral, o vocabulário, sendo muito importante o ensino na escola infantil do nome das letras, o seu reconhecimento, e do conhecimento do seu som.

Ao considerar o modelo componencial da leitura, de Joshi (2007), verifica-se que o Domínio I e II estão centrados na escola, no ensino formal, i.e., aprender a ler é uma tarefa formal onde o método mais eficaz é aquele que conduz a

criança ao sucesso. Esse percurso pode iniciar-se na educação pré-escolar com treino da consciência fonológica, como expressam Gerhardt *et alii* (2009) e Santamaria *et alii* (2004), que defendem que a consciência fonológica é uma habilidade de extrema importância na aquisição da leitura e da escrita, mas ressaltam que não atua em exclusivo pois o conhecimento prévio, do sistema alfabético, também é muito importante na medida em toma parte no movimento descendente de fluxo informativo.

3.3. Métodos de aprendizagem da leitura

De acordo com a investigação mais recente, como foi posto em relevo anteriormente, aprender a ler e a escrever não é uma missão que se inicia no 1.º Ciclo, mas na escola infantil e com influência do contexto familiar onde acontece o estímulo-base à aprendizagem da lectoescrita.

Autores como Godoy *et alii* (2007) testemunham que o último ano do pré-escolar e o primeiro ano de escolarização devem funcionar de modo estreito, articulado, sobretudo se incidirem sobre as habilidades fonémicas, na medida em que estas se refletem no desempenho da leitura e da escrita. O autor defende o método fónico e afirma, tal como Bradley e Bryant (1983) e Cardoso-Martins (1998) que há uma correlação positiva entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. O autor afirma, concretizando, que o desempenho em consciência fonémica se reflete na capacidade de ortografar: “O grau de consistência ortográfica do sistema escrito sob o qual a criança está sendo alfabetizada é um fator de interferência com relação ao papel

desempenhado pela consciência fonêmica ao longo da aprendizagem dos diferentes sistemas alfabéticos” (p. 83).

Na perspectiva de Ramus (2005), Godoy *et alii* (2007), bem como de Landerl (2000), o professor deve ter atenção ao método a que recorre, pois pode ser um fator decisivo relativamente ao futuro leitor. Defendem que o trabalho sobre a consciência fonêmica, sobre a correspondência grafema-fonema (leitura) e vice-versa (escrita), em palavras de ortografia transparente, ou em línguas opacas, pode facilitar a aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita porque os processos estão correlacionados e estabelecem uma relação de reciprocidade e porque o processo de descodificação e de codificação é alcançado rapidamente devido à regularidade que se estabelece.

Stuart (1999) e Martins e Michallick-Triginelli (2009) apresentam uma ideia próxima ao defenderem que a aprendizagem da leitura exige codificação fonológica (habilidade de ler) e codificação ortográfica (conhecimento específico da grafia de uma palavra). Os autores referem a sua dependência “a codificação fonológica é base do desenvolvimento da codificação ortográfica.” (p.159). Cavalcante e Mendes (2003) salientam, inclusivamente, que a conversão grafema-fonema permite a auto-aprendizagem do leitor, porque ativa a descodificação fonológica. Estes autores afirmam que as parcelas: consciência fonológica e método de alfabetização somam a aprendizagem da leitura e da escrita efetiva.

A competência leitora exige estratégias específicas, que deverão ser iniciadas na educação pré-escolar, como sustenta Lopes (2006), na medida em que as crianças “transportam” os défices linguísticos das famílias. O autor defende um programa para o pré-escolar que contemple as áreas de desenvolvimento,

incluindo a linguística. Neste campo, defende o desenvolvimento da linguagem oral, através de jogos de linguagem com base no ouvir, no falar, no ritmo, no grafar, onde serão introduzidos conceitos de palavra, de frase, de letra, de leitura, de escrita, entre outros.

A propósito dos conhecimentos linguísticos que as crianças devem possuir ao entrar para o ensino formal, Cardoso-Martins e Batista (2005) consideram que há uma correlação do conhecimento do nome das letras com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, porque o nome da letra contém o som que ela representa habitualmente nas palavras. Este conhecimento auxilia não só a correspondência letra-som como a ler através da recodificação fonológica.

3.3.1. Aprendizagem da leitura através do método fónico ou sintético

Segundo Cruz (2007), Martins (2009), o método fónico ou sintético refere-se ao ensino da leitura, através das correlações imediatas entre sons e letras que os representam. Este método é tão antigo quanto o alfabeto, como afirmam Viana e Teixeira (2002).

Este método tem como centralidade a decodificação, nas unidades sub-léxicas (letras e sílabas), sendo, portanto, um método inserido no modelo ascendente de leitura, em que a informação veiculada surge em unidades progressivamente mais amplas, i.e., como Martins e Niza (1998: 118) expressam, que **“a leitura implica percurso linear e hierarquizado que vai**

de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).¹¹.”

O percurso de ensino é iniciado com o estudo das vogais, depois dos ditongos, passando ao trabalho sobre as consoantes, para que se trabalhe a formação de sílabas a fim de se chegar à noção de palavra.

No método fónico, a combinação silábica, as palavras e o seu significado, a leitura e a interpretação da frase surgem num momento posterior ao conhecimento das unidades menores.

A sustentabilidade deste método é a correspondência fonema-grafema elementar, transparente, verificando-se também a valorização da síntese enquanto processo de combinação de unidades crescentes (letra, sílaba, palavra, frase, texto). Fica claro que a base de análise para aquisição é a estrutura simples, o fonema, e que se verifica o estímulo da consciência fonológica, sobretudo a fonémica, que conduz à descoberta do princípio alfabético.

É um método de ensino que considera a promoção da consciência metalinguística, em que se evidencia o processo de mediação fonológica no ato de ler, exigindo para isso conhecimento fonológico.

O método fónico tem variantes: o Método Alfabético ou ABC (Método Alfabético ou Método Literal ou Método de Soletração Antiga), que desenvolve a aprendizagem da leitura com base no nome das letras; o Método Fonémico que valoriza a correspondência fonema-grafema; o Método Silábico onde a sílaba é a base estrutural ao que Valente e Martins (2004) acrescentam que a consciência silábica contribui para a aquisição da leitura e da escrita

¹¹ O destaque de texto é feito pelas autoras.

independentemente do método adotado embora o método silábico seja mais profícuo; o Método Gestual em que a aprendizagem do fonema e do grafema são acompanhados de um reforço gestual de que é exemplo o Método *Jean qui rit*; o Método de Castilho e o Método de João de Deus.

Viana e Teixeira (2002), para além da descrição da metodologia própria à abordagem fónica ou sintética para a aprendizagem da leitura, referem, por sua vez, três variantes do método: a alfabética, em que se reconhece a letra pelo seu nome, como exemplo L tem o nome de *éle* ou *lê*; a fonémica, em que a criança associa a letra a um som, em que se insiste na representação grafema-fonema; e a silábica, que se apoia na criação da sílaba para se trabalharem progressivamente unidades maiores.

O método fónico baseia-se fundamentalmente na correspondência entre as unidades menores do oral e do escrito (fonema e o grafema) e em efetuar sínteses dessas unidades linguísticas menores até às mais complexas, precisamente o percurso contrário do método analítico ou global, que apresentaremos de seguida.

3.3.2. Aprendizagem da leitura através do método analítico ou global

O método analítico ou global refere-se, segundo Cruz (2007:84), ao “ensino da leitura através da construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita”.

A centralidade do método analítico é a compreensão e a sua sustentabilidade é a antecipação e predição léxico-semântica e sintática por defender que

aprender a ler é tão natural como falar. É um modelo de percurso descendente onde a compreensão é o princípio valorizado e em que, através de processos simplificadores, a informação grafo-fonológica é o último patamar a atingir, i.e., a unidade menor de leitura (o fonema/ o grafema).

O percurso de aprendizagem parte da percepção global da palavra e da sua representação gráfica para a leitura da palavra, passando à decomposição silábica, depois dessa decomposição da palavra-base em análise permite terminar com a formação de novas palavras com sílabas conhecidas e com a formação de frases com essas palavras descobertas (André, 1996).

Neste sentido, a valorização da verificação de hipóteses relativas ao significado e à intenção em contexto, é o pilar do método, i.e., a base de análise para a aprendizagem é a estrutura complexa: as palavras, as frases, os textos, as histórias.

Neste método de ensino da leitura, segundo André (1996), Morais (1997), Citolier (1996), é evidente o processo de mediação semântica, a promoção da memorização e do uso da linguagem funcional.

O método analítico tem como variante o Método Natural, defendido por Célestin Freinet, apoiando-se nas intervenções espontâneas da criança e sendo esta o cerne do método, na medida em que se mostra sempre ativa no processo de aprendizagem da leitura, como afirmam Viana e Teixeira (2002).

Segundo Cruz (2007), tanto os métodos fônicos quanto os analíticos apresentam vantagens e desvantagens, surgindo portanto a necessidade do professor selecionar para a turma ou aluno em particular o que melhor se lhe adequar, criando um método misto obedecendo a um modelo interativo em que o objetivo único é o da aprendizagem da leitura.

3.3.3. Aprendizagem da leitura através do método misto

O método misto resulta dos métodos abordados anteriormente, é semi-global e analítico-sintético, tendo a criança uma intervenção ativa e sendo os exercícios trabalhados de modo progressivo e sistemático, pelo que apela aos processos de análise e síntese.

Em síntese, o bom método de ensino da leitura, considerando as vantagens dos métodos referidos anteriormente, é aquele em que o professor e o educador de infância contemplam na sua ação os seguintes aspetos: a promoção da competência fonológica, sobretudo da consciência fonémica (o som das letras); o reconhecimento do alfabeto (o nome e a forma do grafema); a correspondência/conversão fonema-grafema e vice-versa; a importância do princípio alfabético e das actividades práticas contextualizadas; a valorização das duas componentes da leitura, a descodificação e a compreensão; a prática de leitura diversificada e em contexto para desenvolver o gosto pela leitura, a expansão do vocabulário e a promoção da compreensão leitora; o desenvolvimento da fluência leitora, através do reconhecimento visual automático das palavras, da rapidez, da precisão e da expressividade; o contacto com o material escrito, para interiorização da linearidade, da direccionalidade, dos paratextos.

Nesta linha de valorização não só do método mas também do “executante” (o professor), a Associação Internacional de Leitura, em 2000, num desdobrável, defende que o professor de leitura deve ter características especiais, que se apresentam de seguida:

Excellent reading teachers share several critical qualities of knowledge and practice:

1. They understand reading and writing development and believe all children can learn to read and write.
2. They continually assess children's individual progress and relate reading instruction to children's previous experiences.
3. They know a variety of ways to teach reading, when to use each method, and how to combine the methods into an effective instructional program.
4. They offer a variety of materials and texts for children to read.
5. They use flexible grouping strategies to tailor instruction to individual students.
6. They are good reading "coaches" (that is, they provide help strategically).

A Associação refere que o desenvolvimento da leitura é um processo ao longo da vida, começa antes de a criança entrar na escola e continua toda a vida. Elenca também que a leitura enquanto sistema complexo apresenta seis requisitos: o desenvolvimento da motivação pela leitura; a promoção de estratégias ativas e apropriadas para construção de significados; vocabulário e cultura suficientes para compreender textos; a habilidade para ler fluentemente; a habilidade para decodificar palavras não familiares; as competências para perceber como os fonemas refletem a escrita.

Neste sentido, Allington (2000) propõe o programa “6 T’s” (Time – Texts – Teach –Talk – Task –Test) para que os professores e os alunos obtenham sucesso na aprendizagem/ensino da leitura, i.e., dedicar mais tempo a actividades de leitura e escrita; disponibilizar de textos diversificados e de complexidade crescente e adequada à faixa etária; ensinar através de estratégias dinâmicas, ativas; estabelecer e estimular conversas reflexivas e críticas sobre os textos; criar tarefas com maior duração para desenvolver actividades faseadas, independentes e de autorregulação, testar o processo e o

produto final. O autor alerta para o facto das parcelas deste programa serem interdependentes e concomitantes.

Le Bastard e Suchaut (2000) defendem que o método para ensinar a ler e escrever requer interação professor-aluno, rica e de cariz progressivo, em que a consciência metalinguística seja estimulada através de práticas pedagógicas sistemáticas e interdependentes e com autorregulação e autoavaliação frequentes.

Giangiacomo e Navas (2008) e Perfetti (2003:3) reforçam a ideia de a aprendizagem da leitura requer a aprendizagem das características do sistema de escrita (“It means that learning how to read must involve learning how one’s writing system goes about encoding one’s spoken language”). Este autor apresenta os subcomponentes necessários à interpretação da linguagem: conhecimento da linguagem oral e da linguagem escrita, i.e., conhecimento da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da pragmática para determinação do contexto linguístico. Todos estes elementos são estruturais à significação, à compreensão, pelo que qualquer método de aprendizagem da lectoescrita deve contemplar a interligação daqueles. Perfetti *et alii* (2008) e Bolger *et alii* (2008) acrescentam que um dos fatores que inibe a compreensão leitora é o processo de integração da palavra no contexto, e não a descodificação. Referem também que há palavras cujo sentido se adquire em contexto.

Morais (2006) acrescenta que mais importante, que encontrar o método, é encontrar estratégias que se adequem ao processo de aprendizagem próprio à heterogeneidade dos alunos. Considera o investigador que o método certo será aquele que contempla o trabalho sobre a consciência fonémica em contexto, i.e. em rimas, aliterações, textos literários; o que interligue a leitura e a escrita,

em que esta é a materialização do abstrato que é a produção do fonema; o que exercite a consciência fonológica; o que proporcione à criança vivências de práticas linguísticas diferentes; o que articule o fonema com o grafema, na oralidade que se reflete sobre a leitura e a escrita. Fatores defendidos também por Silva e Almeida (2010).

Considerando a articulação preconizada por Cardoso-Martins (2005), também Sardinha (2007a) reflete sobre a importância da interdependência da oralidade na leitura-escrita. A autora entende que, para se ser leitor (compreensão do escrito), há um primeiro patamar, o ser ouvinte (compreensão do oral), depois atua-se expondo conhecimento por escrito ou oralmente (expressão oral e escrita).

Considerando a fluência, i.e., a precisão e a velocidade de leitura, é ela que dita o nível de compreensão leitora e as estratégias lexicais de decodificação utilizadas por um indivíduo, na medida em que a automatização da leitura, portanto da decifração disponibiliza o indivíduo para a compreensão do texto. Vallés Majoral (2004) afirma que os níveis de rapidez na decodificação (leitura expressiva) e a compreensão leitora (leitura silenciosa) não são coincidentes ou similares porque a decodificação implica menos fatores fazendo com que a compreensão leitora seja mais exigente em requisitos.

Quanto aos “mirror errors” (erros em espelho) na leitura, erradamente associados à dislexia, Dehaene *et alii* (2010:1845) consideram que acontecem como fazendo parte do percurso normal do sistema visual e, caso se prolonguem após os 8 ou 10 anos, é que indicam dificuldade na leitura. Os autores acrescentam que este problema não é causa de dislexia mas “a mere consequence of reduced expertise with reading”.

Por fim, considerando as potencialidades do ser humano, quando autorreguladas, elas resultam de um amálgama de estruturas cognitivas inerentes ao ato de ler (conhecimentos linguísticos, o esquema mental e o conhecimento do mundo) que permitem a construção de significados, a construção do conhecimento e o consequente desenvolvimento das competências do homem que se refletem num mundo evoluído e evolutivo (Sardinha 2007a).

3.3.4. O método *Alfonic*

O instrumento *Alfonic*, alfabeto fonológico do francês, criado por André Martinet, nos anos 70, surgiu como um método de preparação para a leitura e a escrita, em que se pretendia que as crianças, numa primeira fase, na escola infantil, recorressem a esta notação para que adquirissem mais rapidamente a capacidade de ler e de escrever, uma vez que cada fonema tinha um grafema correspondente próprio e transparente. Pretendia-se que a escrita fosse o registo inequívoco da oralidade, embora com um registo próprio, a vermelho e em letra de imprensa, tal como referem as palavras da linguista e semiologa Jeanne Martinet.

A chaque son est attribuée une lettre, toujours la même, selon les conventions de l'alphabet alfonic, conçu par André Martinet dans les années 70, en tenant compte des distinctions les plus répandues dans les usages actuels (voir notation alfonic). La plupart des lettres ont en alfonic la valeur qu'elles ont d'ordinaire et de ce fait bien des mots s'écrivent de la même façon en orthographe et en alfonic. On distingue soigneusement les deux écritures : alfonic est en rouge et en caractères de type «bâton», l'orthographe en noir et écriture liée.

André Martinet investigou que a criança, ao usar o seu meio de comunicação, a fala, poderia mais facilmente aceder à escrita. Na perspetiva do linguista, a criança registaria por escrito a sua fala, diretamente, através de uma notação própria. Num segundo momento, a criança, a frequentar o primeiro ano do ensino formal, passaria da escrita fonética para a escrita tradicional e ortográfica.

Alfonic constitui um método fónico de lectoescrita, prático, que decorre da oralidade, incidindo sobre a consciência fonémica. Este método sustenta-se na importância da conversão fonema-grafema, em que o fonema grafado, através da correspondência som-letra. Desenvolve-se a leitura e a escrita em simultâneo na medida em que o reconhecimento e a automatização acontecem.

Atualmente, existe o projeto “Je parle, j`écris” com o apoio das tecnologias de informação, sendo uma extensão do instrumento de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, o *Alfonic*. Esta ferramenta pretende atingir, para além das crianças, o público que recebe o francês via oral, como é caso dos imigrantes.

Le projet «Je parle donc j`écris», réalisé dans le cadre du programme européen SOCRATES – MINERVA, s'adresse à tous les publics en situation d'apprentissage de l'écriture et de la lecture du français, quel que soit leur âge, qu'il s'agisse de pays où la langue française est pratiquée quotidiennement par l'ensemble de la population ou de pays où elle est enseignée au titre de langue seconde.

Segundo Martinet (1976:21), o instrumento *Alfonic* “est une préparation à la lecture, une introduction à l'écriture” que pretende agilizar a aprendizagem da leitura e da escrita, através da consciência e registo gráfico do fonema,

passando pela consciência do articulema, para atingir o grafema. No seu entender, o *Alfonic* evita o erro ortográfico e garante o sucesso na leitura mais rapidamente devido à interligação da oralidade, da leitura e da escrita. O *Alfonic* representa a aplicação da teoria da pedagogia da escrita à prática em crianças de 4 ou 5 anos que farão a aprendizagem da leitura e da escrita ortográfica através de um “processo quase espontâneo” (Loye, 1983: 83).

Este instrumento de aquisição da lectoescrita é, nos dias de hoje, entendido como um elo entre a consciência fonológica e a consciência ortográfica necessária à aquisição da leitura e da escrita. É para Jaffré (2003:39) um “système graphique biunivoque” que exige a representação mental do fonema, auxiliando a concretização do registo escrito. Este autor considera que, para além da escrita ter uma base fonológica, reflete tanto mais economia fonográfica quanto mais transparente for, agilizando naturalmente o processo de aquisição da leitura.

Em Junho de 1970, um grupo de professores coloca a seguinte questão a André Martinet: “Pode-se passar sem a ortografia para escrever em francês?”. Esta questão obtém do linguista A. Martinet uma resposta afirmativa desde que se preparasse um sistema de grafia livre de complicações ortográficas em que o modelo fosse a oralidade, ou melhor, o registo da oralidade.

Anos mais tarde, em 1983, André Martinet surge como organizador do projeto *Vers l'écrit avec Alfonic*, na sequência da constatação de que a expressão escrita correta, do ponto de vista ortográfico, não se verifica em todas as crianças em idade escolar.

Alfonic teve como objetivo primeiro o dar liberdade de expressão escrita à criança para mais tarde se corrigir, através de um plano de intervenção

cuidadosamente preparado. Neste sentido, o *Alfonic* surge enquanto método desbloqueador do raciocínio da criança, na medida em que esta regista a fala e intervém, posteriormente e de forma mais madura, sobre a escrita. Neste segundo momento, a criança sente-se como que alvo de uma promoção e com a autoestima elevada porque acedeu ao código dos adultos – a escrita – e assim poderá fazer o que os adultos fazem e que ela tanto anseia que é ler.

A introdução da linguagem escrita através do *Alfonic* é um projeto original que se aplica na École Maternelle e no Cours Préparatoire¹², em que se pretende simplificar a transcrição da linguagem oral da criança, facto que evidencia a sua capacidade comunicativa.

Martinet apresenta o *Alfonic* enquanto ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita com duas fases distintas mas complementares. A primeira diz respeito ao registo em *Alfonic* (alfabeto fonético) e a segunda à transição da leitura e escrita em *Alfonic* para a leitura e escrita normativas, i.e. para o sistema ortográfico normal.

Neste âmbito, ao contrário do Alfabeto Fonético Internacional, o *Alfonic* faz a correspondência letra/som mas apenas para os francófonos, ou seja, pessoas com hábitos articulatórios peculiares.

Este instrumento de aprendizagem da leitura e da escrita tem por base dois pressupostos de extrema importância:

- i) O *Alfonic* não é uma transcrição fonética, mas uma notação fonológica;
- ii) O *Alfonic* não é uma norma ortográfica.

¹² No sistema de educação português, o Cours Préparatoire equivale ao primeiro ano do 1.º ciclo e a École Maternelle corresponde aos anos anteriores desde a creche (3 anos) ou seja a educação de infância.

A ortografia de um sistema é fruto de uma normalização linguística, todavia em *Alfonic* a única regra que exige é a fidelidade ao registo da pronúncia de cada um, facto que não impede a compreensão do que está escrito. Não se registando por isso uniformização de registo.

A diversidade de registo é precisamente o que distingue o *Alfonic* da ortografia, não há sanção porque se cometeu um erro ortográfico, porque se escreveu incorretamente. O *Alfonic* é um meio de exteriorização de sentimentos, de imaginação mas transformar-se-á numa notação normativa aquando da passagem da notação fonológica para a “notação ortográfica”, através da aprendizagem, treino e consciencialização metalinguística das regras ortográficas.

O *Alfonic*, ao registar o oral do falante, evita a confusão inicial entre o oral e a escrita, na medida em que é uma fase primeira da escrita, oralizada primeiro, ortográfica num momento posterior. O *Alfonic* é uma fase de transição entre o registo escrito do oral, havendo correspondência fonema-grafema, para posterior e gradualmente se registar a escrita ortográfica e normativa. Assim sendo, a aprendizagem da ortografia virá a seu tempo e inserida num percurso *Alfonic-Ortografia*, planificado, com as aprendizagens em progressão e assente numa análise precisa, rigorosa e exaustiva das regras da forma escrita em relação à forma fónica, dita oral.

Este percurso exige que se tomem múltiplas precauções no sentido de evitar as interferências naturais entre a forma gráfica do *Alfonic* e a ortográfica.

O documento do linguista Martinet aborda dois códigos paralelos para uma aprendizagem de uma língua como meio de comunicação – o código oral e o código escrito.

“Aprender a falar” e “aprender a ler” são ações que assentam na atividade/passividade da criança, i.e., ao falar, ela produz mensagens orais e ao ler ela recebe as mensagens escritas de outrem. Deste modo, percebe-se que a criança aprendeu a falar porque ouviu e compreendeu o que lhe diziam, ou seja o circuito da linguagem está completo, desde a receção à produção linguística de nível cognitivo *input*.

Todavia uma criança que aprendeu a ler pode ser incapaz de escrever sob a forma gráfica. O que conduz à conclusão de que leitura e escrita não são processos paralelos mas distintos, pois exigem aprendizagens diferentes. Enquanto a criança aprende a falar sozinha, necessitando apenas do estímulo, que pode ser inconsciente, só aprende a escrever com intervenção consciente, propositada.

O *Alfonic* põe em evidência a oralidade enquanto suporte da escrita, na medida em que antes de se saber escrever, fala-se, i.e., a produção oral de determinada palavra antecede a sua produção escrita, a sua correspondência na escrita “la forme graphique se trouve sous la dépendance constante de la forme oral correspondante” (p. 18).

Esta dependência é uma constatação, pois uma “langue est un instrument de communication qui réclame, pour établir chez un individu, une constante succession d’usages actifs et passifs”, o que confirma a panóplia de capacidades intrínsecas ao corpo humano para falar e perceber o nosso interlocutor, facto que não se verifica com a escrita uma vez que não estamos

constantemente com uma caneta e papel na mão para comunicar e precisamos de luz para conseguir perceber o registo escrito.

Apresentamos de seguida um esquema que revela a transição do registo escrito, com recurso ao *Alfonic*, para a escrita normativa.

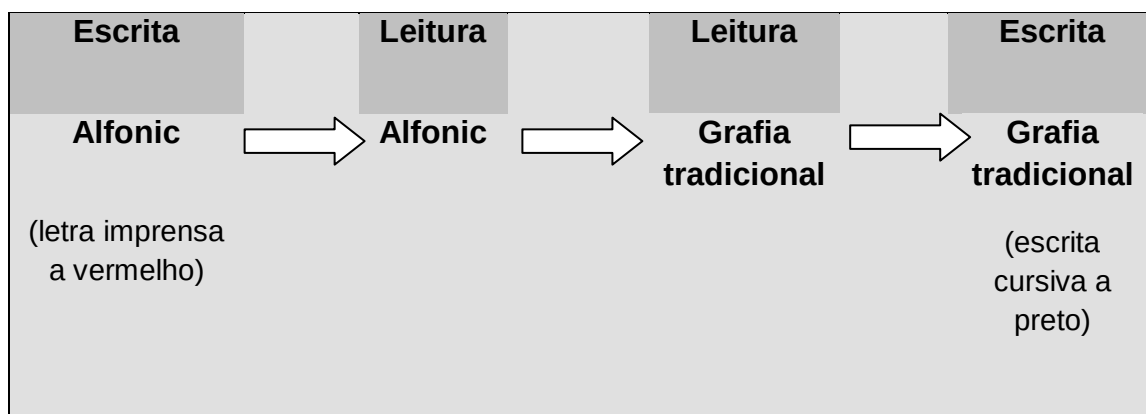


Figura n.º 4 –Transição da Escrita em *Alfonic* para a Escrita tradicional

A segunda fase deste processo, referida anteriormente, está relacionada com a grafia tradicional, no entanto, há que considerar três pressupostos basilares:

- i) a partir do *Alfonic*, a aprendizagem da leitura pode ser rápida;
- ii) a aprendizagem da letra cursiva exige atenção;
- iii) a aprendizagem da ortografia dura anos, i.e., não é um processo rápido.

Com base nestes pressupostos, a leitura é um exercício indispensável e que se deseja de treino intensivo. Quanto à escrita, como a criança se encontra em fase de transição, deve continuar exprimir-se em *Alfonic* (em letra de imprensa e a vermelho) todavia se a criança deseja exercitar a escrita cursiva deve ser incentivada nesse sentido e escrever a preto. Nesta etapa da aprendizagem da grafia tradicional, a criança deve consultar o *Dictionnaire de l'Orthographe* ou arriscar uma forma de “ortografar” a palavra, mas sempre acompanhado pelo professor.

É importante registrar que, apesar do *Alfonic* permanecer disponível para uma atividade criativa, a partir do momento em que a criança lê em grafia tradicional, é benéfico que a escrita também seja a cursiva (a preto) e que se distinga da de imprensa (a vermelho).

O processo de aprendizagem da ortografia é semelhante ao do *Alfonic*, inicia-se por uma abordagem a palavras pequenas, depois em frases, para se passar ao registo de palavras maiores. A realização de jogos é também muito importante, podem eventualmente ser os mesmos que se aplicaram ao *Alfonic*. Uma estratégia apontada como profícua é o ditado seletivo, i.e., o professor dita uma palavra, a criança procura-a numa lista que se encontra no quadro e memoriza-a fazendo a sua análise fonética, por último, o quadro é tapado e as crianças registam a palavra nos seus cadernos, fazendo uma outra análise fonética.

Nesta fase, é muito importante controlar a caligrafia, pois há que efetuar também a transição da letra de imprensa, própria do *Alfonic*, para a letra cursiva da grafia tradicional.

Relativamente a todo este processo, é dito no documento *Alfonic* que toda a atividade levada a cabo deve ter por norteador as necessidades e interesses das crianças em causa. Neste sentido, toda a experiência positiva deve ser não só repetida como divulgada.

4. Aprendizagem da competência da escrita

Uma sociedade de cultura exige a cada indivíduo determinados comportamentos sociais e valores que são diferenciadores de *status* e de profissão, tal como o saber ler e saber escrever.

O processamento da palavra constitui um nível no processo de escrita, na medida em que, para que se atinja a competência compositiva ou textual, é necessária uma competência ortográfica e uma competência gráfica e, no início de todo o processo, a competência fonológica, em que a aculturação da aquisição e uso da escrita são uma realidade conforme atesta Dabène (1996:86) “adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture, ici celle du scriptural, caractérisée par un mode particulier d’existence et de fonctionnement de la langue, induisant des formules particulières d’expression, de communication et d’accès au savoir.”

4.1. Competência gráfica

A competência para grafar, enquanto fase inicial do processo de escrita, deve começar a ser trabalhada na escola infantil, não só porque define um percurso de uma vida, escolar e social, mas inclusivamente porque se assiste a uma revalorização da caligrafia conforme afirma Thoulon-Page (2001) e Baptista *et alii* (2010).

O percurso espiralado do domínio da grafia é referido por Silva e Martins (2007) e Martins (2007) como fruto articulado entre o treino motor específico e a construção de representações.

Reforçando e corroborando estes autores, Baptista *et alii* (2010) referem que a criança não consegue por treino intensivo grafar devidamente na medida em que a destreza motora para o desenho do grafema, com rigor e proporcionalidade, deve ser estimulado a par do desenvolvimento de atividades contextualizadas e sistemáticas de representação mental. Os autores indicam

que, desde a educação pré-escolar que se devem treinar as práticas de escrita, em que o educador deve apelar não só a importância dos bons hábitos posturais e gráficos para desenvolver a competência gráfica, no sentido de evitar o esforço físico, o cansaço e a desmotivação perante a aprendizagem, mas também a explicitação da forma estrutural do grafema, i.e. “a forma também é conteúdo” (p.33).

Baptista *et alii* (2010:7) complementa a ideia de que a competência gráfica não é autónoma na medida em que ela surge do desenvolvimento neurológico mais complexo. De facto a escrita

controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras. A produção da escrita [no sistema alfabético] pressupõe: – o desenvolvimento de certas rotas neurais; – mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios da fase operacional concreta, como as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes...), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação e a orientação; – o domínio de certas convenções gráficas (orientação, direcção da linha, etc.); – o domínio do espaço pela sua gestão dinâmica; – a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana; – a activação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da actividade de escrita.

A dimensão caligráfica é um processo simultâneo ao ensino da escrita. Aquela exige que a forma da letra, a manipulação de material de escrita (plasticina, letras móveis...), o cumprimento das convenções tipográficas, a disposição das palavras no espaço gráfico devam ser explicitados para a aquisição da leitura e da escrita de modo a constituírem a consciência gráfica.

Neste sentido, Greig (2004) apresenta uma evolução do sinal gráfico referindo que a criança parte do rabisco de base, sem pressão sobre o papel, trémulo e

incerto, passando pelo rabisco composto, circular e figurativo, até atingir a forma definida e representativa que é o grafema.

Greig (2004) considera que o desenvolvimento do desenho está associado ao desenvolvimento da escrita, na medida em que a criança, ao desenvolver a capacidade de representar intenções pelo desenho, constrói várias associações:

- i) há intenção quando se desenha, há intenção quando se escreve; a intencionalidade comunicativa está presente nos dois registos;
- ii) o desenho “dá forma gráfica ao pensamento”, a escrita representa simbolicamente o mundo.

Para o autor referido, a competência gráfica é o resultado da experimentação gráfica progressiva e da relação entre o grafismo e o grafema, em que a letra resulta da combinação de uma atividade motora com a formação de imagens mentais e com a configuração dessas imagens a nível visual e práxico. A competência gráfica exige, dicotomicamente, o adestramento motor e a construção de pensamento.

Observe-se mais especificamente o registo gráfico. Thoulon-Page (2001:1) refere a interacção consequente entre a competência gráfica e a competência ortográfica “ao aprender a dominar o gesto necessário à escrita, a criança passa da forma à letra, do símbolo à palavra, organiza com lógica o encadeamento das letras para fazer aparecer a ideia.”

Em relação às outras dimensões, com Barbeiro (2007: 20) defende que “no início da aprendizagem da escrita, se as dificuldades experimentadas em relação a estas competências formais – gráficas e ortográficas – não forem

rapidamente superadas, podem constituir factores de perturbação para o acesso à competência compositiva e ao seu desenvolvimento.”

Thoulon-Page (2001) refere que a análise do aspeto gráfico da escrita requer a consideração de quatro aspetos globais: o traço, a forma, o espaço e o movimento.

Também Vidal e G. Manjón (2001) e Torres e Fernández (2002) explicitam que o êxito caligráfico mobiliza diversas competências, com vista a garantir: a proporcionalidade do tamanho da letra; o respeito pela linha; a habilidade grafomotora (traço com qualidade, letra definida e regular, suporte gráfico adequado - posição pinça-digital), a dominância lateral definida; o equilíbrio postural; o reconhecimento e interiorização do esquema corporal; a coordenação visuomotora; a estruturação espaço-temporal; a estabilidade psicoafetiva; o respeito pelo espaço-palavra e o ensino formal adequado.

Na perspetiva das autoras, Torres e Fernández (2002), quando não se registam estas competências no indivíduo, estamos perante um diagnóstico de disgrafia¹³. As competências enunciadas requerem treino orientado e sistemático, i.e., quanto mais cedo se insiste e exercita maior será a execução de carácter prático, a caligrafia.

Alston e Taylor (1987) consideram que a escrita, enquanto capacidade grafomotora, é uma atividade que exige maturidade psicomotora complexa e

¹³ A problemática da disgrafia não constitui matéria para o presente estudo, porém por estar associada à escrita mais precisamente à competência gráfica, considerámos pertinente referi-la através da perspectiva de Torres e Fernández (2002: 127): “A disgrafia constitui uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia.” e de Cruz (2007:25) “a disgrafia - que se prende com o processo visuomotor da escrita, isto é , com problemas de execução gráfica e de escrita das letras e das palavras.” e Cruz (2009: 180) ” a disgrafia que se prende com a codificação escrita, isto é , com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras.”

exige uma panóplia de processos interdependentes, conforme os autores esquematizam:

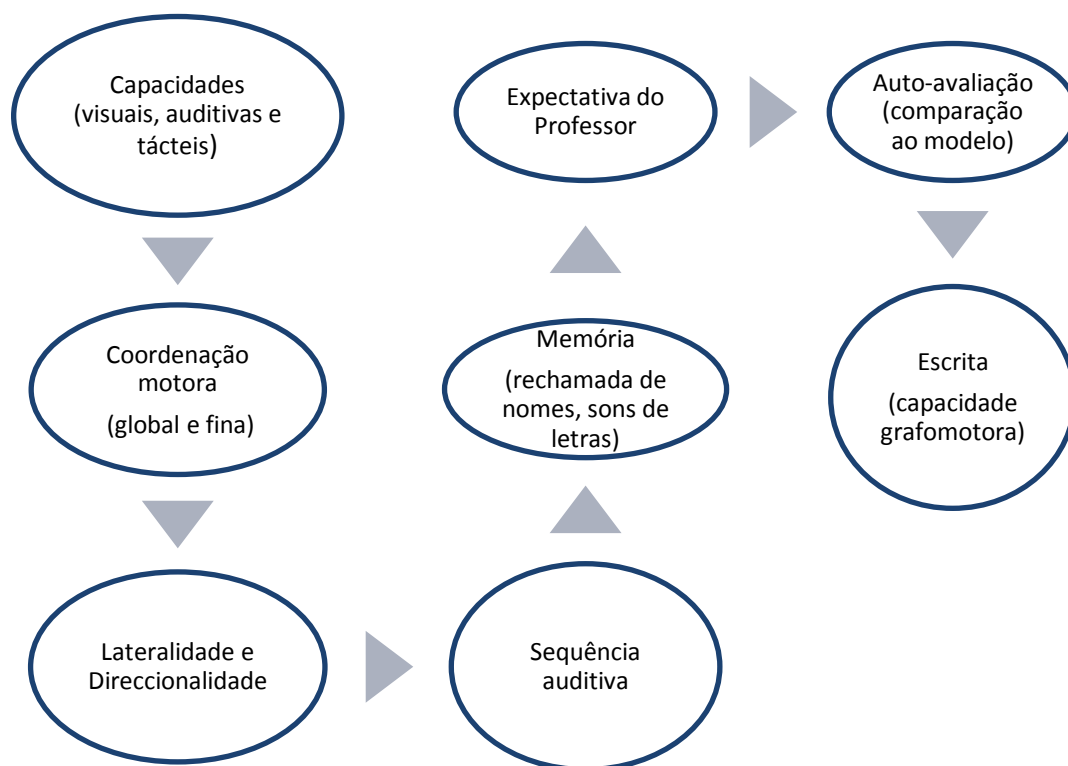


Figura n.º 5 – Escrita, uma capacidade grafomotora

Machado (2008) e Silva e Martins (2007) defendem a importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da competência gráfica. Silva e Martins (2007: 31) afirmam que “através da atividade corporal e de forma lúdica, a criança adquire os alicerces sensório-motores e percetivo-motores que estão na base dos comportamentos exigidos para as aprendizagens escolares, nomeadamente a componente grafomotora da escrita”. Estes autores defendem que a competência gráfica deve ser trabalhada na primeira etapa da educação básica, a educação pré-escolar, de forma integrada e respeitando o desenvolvimento motor e psíquico da criança, na medida em que a linguagem escrita apresenta co-requisitos conceptuais e percetivos.

No que diz respeito à distribuição na linha e na página, apresentam-se as palavras de Barbeiro (2007: 25) perante a aprendizagem gradual da autonomia gráfica: “No início da aprendizagem, a criança não atende a esta potencialidade da escrita para a criação de relações por meio da gestão do espaço. Será sob a influência dos cadernos marginados e de professores mais ou menos exigentes que a criança reservará espaços em branco pelo menos à esquerda e depois no cimo da página.”

Barbeiro (2007:26) refere que há três zonas de escrita: a média, a alta e a baixa em que o espaço de escrita é preciso e definido e deve ser considerado no contexto escolar no sentido de se atingirem progressivamente a regularidade, a dimensão, o ritmo e o movimento cursivo necessários à grafia.

As letras médias são o < a,e,i,o,u,c,m,n,r,s,v,w,x >, as letras altas são < b, d, h, k, t >, as letras baixas são o < p,g,j,q,z¹⁴ > e a letra < f > ocupa as três zonas.

Esquematisando:

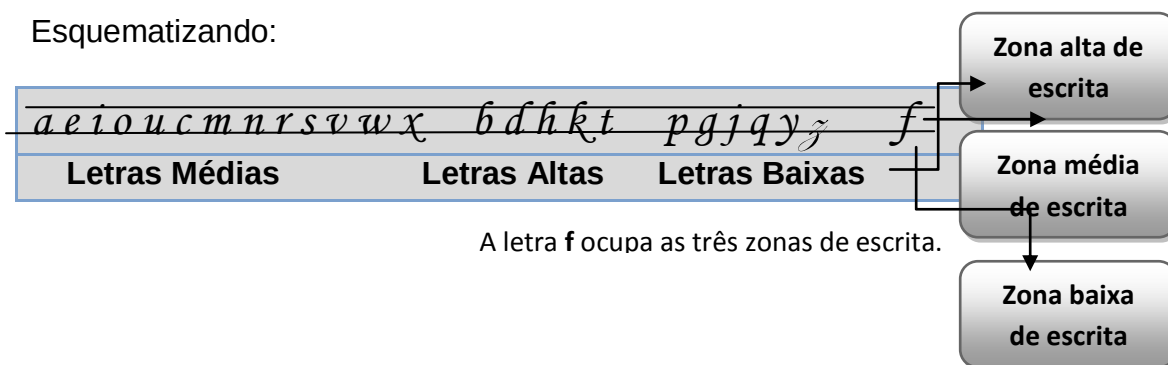


Figura n.º 6 – Zonas de escrita

Considerando as zonas de escrita, entendemos, à semelhança de outros investigadores, Scala (1997), Sim-Sim (1998), Thoulon-Page (2001), Barbeiro (2007) e Baptista *et alii* (2010) que a grafia tem etapas¹⁵ de desenvolvimento,

¹⁴ Letra z manuscrita.

¹⁵ As crianças que não ultrapassam a fase pré-caligráfica revelam disgrafia.

embora dependa de cada criança e do seu contexto escolar. Vejamos o esquema seguinte:



Figura n.º 7 – Desenvolvimento da competência gráfica

Os investigadores e a sociedade atual defendem a importância da caligrafia, na medida em que esta é uma forma de destreza motora e de literacia visual. Para uma caligrafia legível e harmoniosa, a criança necessita de conhecer a forma da letra, o que lhe conferirá progressivamente rigor, proporcionalidade, legibilidade e o domínio de uma competência de aprendizagem formal que reflete também uma competência cultural.

A desenvolver-se a competência gráfica, enquanto fase de codificação, a criança aproxima-se de uma nova fase que é a da “montagem” da palavra normativa, i.e., a competência na área da ortografia, a competência ortográfica.

4.2. Representação gráfica: a competência ortográfica e a pontuação

A competência ortográfica prende-se com a capacidade de escrever as palavras de acordo com a representação estabelecida por convenção para uma língua. Nos sistemas fonográficos, em que se incluem os sistemas alfabéticos, esta capacidade surge aliada à competência fonológica do indivíduo, tal como Barbeiro (2007:15, 30) afirma “a forma ortográfica está em relação com a forma fonológica”, “constituindo uma representação gráfica das unidades da linguagem oral”. Contudo, esta representação, tendo como referência os sistemas alfabéticos, não é necessariamente linear e biunívoca entre o conjunto de fonemas e grafemas, apresentando-se como complexa.

Segundo Barbeiro (2000), de facto, o sistema ortográfico do português apresenta algumas fontes de complexidade, a saber:

- i) a relação som-grafia ou fonema-grafema não é biunívoca, ou seja, a um fonema não corresponde um único grafema e vice-versa; logo, um grafema pode representar mais que um fonema e um fonema pode ser representado por mais do que um grafema;
- ii) o grafema pode ser constituído por duas letras (dígrafos);
- iii) existem grafemas sem realização fonética, i.e., as designadas consoantes mudas¹⁶;

¹⁶ Uma alteração trazida pelo novo acordo ortográfico diz precisamente respeito a este aspeto, que se pretendeu eliminar.

- iv) o uso de diacríticos para complementar os grafemas (acentos, til, cedilha, o trema, o apóstrofo e o hífen).

Neste âmbito, a palavra escrita reflete não só a transcrição do oral como também a sua identidade formal, fruto da norma ortográfica adotada para determinada língua.

O percurso de aprendizagem da escrita é faseado e cognitivamente desenvolvimental, i.e., é um processo evolutivo de condutas, como refere Scala (1997). Também Martins e Niza (1998) entendem que o processo de apropriação da escrita ocorre segundo diferentes etapas: a pré-silábica corresponde à fase em que se efetua a diferenciação desenho-texto, a grafia recorre à forma das letras mas ainda sem aplicação de critérios linguísticos; a fase da escrita silábica em que ocorre a descoberta de que a escrita é uma sequência de letras, que representa a oralidade e a criança tenta registar a sílaba, ainda que de forma arbitrária, nesta fase já se regista a análise da palavra gráfica – a escrita com fonetização – em que a criança representa um fonema em concreto por sílaba, e não arbitrariamente, facto que conduz ao princípio alfabético. Nesta última fase, na medida em que ocorre a representação ortográfica, i.e., há concomitância da imagem visual com o processamento dos grafemas, o que também requer, do ponto de vista da didatização, insistência, repetição e aplicação da consciência metalinguística.

No entanto, Mota *et alii* (2000) alertam que o facto de a criança desenvolver as correspondências som-letra e de se estimular o princípio alfabético, mesmo antes da entrada no primeiro ciclo, não é um fator suficiente para se conseguir ser um “escritor competente”, no domínio ortográfico, na medida em que estes elementos contribuem para o aperfeiçoar do estágio alfabético e não do estágio

ortográfico, em que há o reconhecimento da palavra ortográfica e da sua estrutura fonológica.

Por sua vez, Nieto (2007) refere que a escrita de palavras promove o conceito de palavra como unidade linguística com identidade própria, fonémica, gráfica e semântica. O autor considera que a escrita, a leitura e a oralidade se desenvolvem com atividades de compreensão e de aplicação funcional dos componentes do princípio alfabético: o fonema, os segmentos fonémico-grafêmicos (as letras) e o número de segmentos. Nieto (2007) entende que a escrita é uma atividade global integrativa, i.e., na medida em que o conhecimento explícito dos fonemas e o controlo consciente da sua utilização devem permitir a transformação do conhecimento alfabético em conhecimento ortográfico, contribuindo também para a descodificação, necessária à leitura.

A competência ortográfica exige à criança a capacidade de aprender e ao professor a competência profissional e pedagógica¹⁷ para ensinar, através de práticas pedagógicas adequadas. Deve o professor, no ensino da escrita normativa, considerar os cinco princípios ortográficos: o princípio da presença do sinal gráfico, o princípio da sequencialidade, o princípio fonográfico, o princípio semasiográfico e o princípio da unicidade. O que significa, que perante a consciência de que a escrita regista o oral mas mediante regras, o indivíduo, aprendente da escrita, ao conseguir a consciência da palavra fonológica e da sua reprodução por escrito em palavra ortográfica, caminha em

¹⁷ Os termos Competência profissional e competência pedagógica e prática pedagógica são usados na perspetiva de Valério 2007. Competência profissional é a capacidade metacognitiva de em situação de prática real aplicar de modo interligado a *praxis* (conhecimento prático) e a *poesis* (conhecimento criativo). Competência pedagógica é a capacidade de transformar um conteúdo em conhecimento adequado aos alunos, é um conhecimento contextualizado. Prática pedagógica é a mobilização de saberes teóricos e práticos em contexto educativo/escolar e que exige pensamento estratégico.

direção à produção maior e intencional, o texto, deixando claro que o percurso de aprendizagem da escrita não remete apenas para a sequencialidade mas também para a interação de aprendizagens em que determinadas tarefas vão libertando esforço cognitivo e outras vão surgindo como desafios como é o caso da construção textual.

Pelo exposto, verifica-se que, conforme referem os documentos emanados do Ministério da Educação, para educadores de infância e professores integrados no projeto Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP), da autoria de Barbeiro *et alii* (2007), de Duarte (2008), de Baptista *et alii* (2010), o conhecimento da língua deve ser desenvolvido gradualmente e é a escola que tem o papel decisivo nesse percurso de aprendizagem da leitura e da escrita. Barbeiro (2007) e Barbeiro *et alii* (2007) defendem de forma particular que as competências formais da escrita – gráfica e ortográfica – devem ser adquiridas o mais rapidamente possível, para que a competência textual ou compositiva não fique ameaçada. E esse percurso deve ser iniciado, ainda que lúdica e informalmente, na educação pré-escolar, tirando partido do contacto das crianças com a escrita, como defende Mata (2008: 9):

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações. As interacções com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita.

A investigação também nos mostra que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que

se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal.

4.3. Competência sintático-discursiva

Como vem sendo exposto, o desenvolvimento da escrita acontece gradualmente e exige a aquisição de determinadas competências (Barbeiro, 2003; Pereira, 2007 e Silva, 2008).

Escrever um texto exige:

- i) conhecimento prévio sobre o assunto ou seja, uma vez que escrever implica expressar conteúdo e conhecimento, a preceder a textualização deve ocorrer o momento em que o conteúdo é ativado, selecionado, organizado de modo lógico e coerente. O processo de escrita nesta primeira fase assemelha-se a um motor de busca.
- ii) Clareza na intencionalidade comunicativa. Deve o escrevente conhecer com clareza o que pretende com o escrito, ajudando a definir o registo (formal ou informal) e a tipologia textual.
- iii) Conhecimento lexical. O indivíduo, sob a posse de um repertório lexical vasto, consegue ativar o processo de escrita, na medida em que as palavras “fluem” e serão registadas no seu escrito.
- iv) Competência gráfica, competência ortográfica, competência sintática, competência pragmática que se entrecruzam, interação de modo a permitir o registo do conteúdo planificado.
- v) Competência avaliativa, para reler o seu escrito criticamente. O escrevente deve conseguir de modo recursivo ou não, reler, avaliando o seu texto e atuar sobre ele, corrigindo e aperfeiçoando. A

recursividade é uma característica do ato de escrita, na medida em que o escrevente pode escrever, ler, reler, no sentido de proceder à revisão textual em simultâneo à textualização, ou pode rever de modo crítico e avaliativo, após a textualização.

Das exigências apresentadas, relativamente ao processo de escrita, dinâmico e recursivo, destacam-se a i), ii) e iii) como pertencentes à fase da planificação textual, a alínea iv) a concorrer para a execução da textualização e a última a dar resposta à fase da revisão, ou seja, da leitura avaliativa, com vista ao aperfeiçoamento de texto e reescrita, se necessário.

Vários são os autores portugueses que se têm dedicado ao estudo do processo de escrita, (Barbeiro (1999, 2003, 2007); Pereira (2005, 2006, 2007), Azevedo (2000), Carvalho (1999, 2003), Ferreira (2002, 2005, 2006), CMM (2009) e Bézu (2009), entre muitos outros), defendendo nos seus estudos que o processo de escrita requer competências que se entrecruzam, que colaboram ativamente, *in crescendo* e que resultam num produto final, o texto, para determinada função e com determinada intencionalidade.

4.4. A reversibilidade da leitura e da escrita

“A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil; e a escrita dá-lhe precisão”.

Francis Bacon

Um sistema de escrita alfabético é composto por um conjunto de letras, símbolos que registam o oral, com o objetivo de comunicar e/expor um pensamento.

Veloso (2005: 1) entende que o português é um sistema de escrita alfabético em que “cada símbolo gráfico corresponde a um segmento fonológico” embora se registem algumas irregularidades. Neste sentido, o autor defende que a escrita alfabética “ideal” é onde se verifica a correspondência (regular, sistemática, biunívoca, isomórfica) entre grafema-fonema e fonema-grafema, i.e., entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos, facto também considerado por Trindade (2002), ao defender que a automatização das conversões fonografemáticas agilizam a lectoescrita.

Nas línguas em que este sistema acontece, ocorre um sistema de escrita foneticamente transparente (caso do finlandês, do alemão, do turco), que se opõe ao sistema de escrita foneticamente opaco (no caso do francês e do inglês). O português é integrado por Veloso (2005) nas línguas transparentes, sendo, por outros autores considerada uma língua de grau intermédio na escala de transparência-opacidade, designadamente na de Seymour (1997). Nesta escala de sete posições, o português integra-se na posição 3 (por ordem decrescente, temos: 1 – finlandês, italiano e espanhol; 2 – grego, alemão; 3 – português, holandês; 4 – islandês, norueguês; 5 – sueco; 6 – francês, dinamarquês; 7 – inglês. Vale (1999:434) entende que o facto de o sistema ortográfico português “ser relativamente transparente, potencia a especificidade das conversões ortografia-fonologia e fonologia-ortografia” o que facilita a aprendizagem da leitura e escrita, visto que “o grau de dificuldade da aprendizagem da leitura e escrita parece depender da acessibilidade da estrutura linguística codificada pelo sistema “ (p.23). Verificando-se, como afirma Veloso (2005:8), “a aprendizagem da leitura e da escrita nas línguas com sistema de escrita fonemicamente transparentes se processa de modo

mais rápido e mais fácil do que nas línguas dotadas de sistemas de escrita fonemicamente opacos.”

McGuinness (2006), Perfetti e Dunlap (2008) corroboram a ideia de que o sistema de escrita transparente se torna facilitador, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, na medida em que a uma letra (grafema) corresponde a um fonema.

Segundo Duarte (2000:220), em conformidade com os autores anteriores, a opacidade do sistema de escrita é um fator responsável pelas dificuldades na aprendizagem da escrita e da leitura, “dado que a relação entre os grafemas da ortografia oficial e os sons da língua não é biunívoca, há que criar um **sistema gráfico que estabeleça uma relação biunívoca entre um som e a sua representação gráfica**¹⁸ (a um símbolo gráfico corresponde apenas um som; um som é representado apenas por aquele símbolo gráfico) para que não haja discrepâncias na identificação dos sons da língua”, i.e., o professor deve ensinar a ortografia, através da mediação da manipulação dos grafemas na escrita com a reflexão sobre os fonemas.

De um modo geral, como refere Vale (1999) a ortografia portuguesa é “relativamente regular, em que existe estabilidade bidireccional nas conversões entre a fonologia e a ortografia” (p.4). Contudo, apesar de o português ser um sistema relativamente regular em que as correspondências entre a fonologia e a ortografia manifestam consistência, isso não em todos os casos, pelo que a aprendizagem da sua ortografia também exige “esforço de memorização de padrões ortográficos complexos” (lexicais ou morfémicos) (p. 24). Vale (1999)

¹⁸ O negrito é da autora.

entende que o grau de consistência da conversão fonológica dos grafemas é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, Costa (2007), ao considerar que as línguas totalmente transparentes não existem, afirma que a opacidade decorre da interação de processos distintos, a fala e a escrita. Entende que a transparência e a opacidade são produtos de ordenamento e de normas que expressam os fenómenos de uma língua.

Do ponto de vista genético-cognitivo, Trindade (2002) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma atividade individual, auto-estruturante que exige competência cognitiva. Enquanto a automatização da conversão fonema-grafema e grafema-fonema não estiver conseguida, a literacia (compreensão da mensagem) não acontece porque a criança está em sobrecarga cognitiva.

Numa perspetiva neurológica, Castro-Caldas (2000, 2002:187) considera o ato de ler e o ato de escrever fenómenos neuropsicológicos complexos, atividades naturais mas de aprendizagem formal. Constituem o acesso privilegiado à dimensão cultural e intelectual do homem, facto que contrasta com a conotação social negativa atribuída a ser-se analfabeto. Para este investigador, ler e escrever desenvolvem “a flexibilidade de pensamento linguístico” e constituem capacidades que exigem aprendizagem formal atempada para que o sistema de análise explícita da estrutura fonológica da linguagem se desenvolva.

Sob o ponto de vista educacional, didático, Nemirovsky (2002:22) entende que o ato de ensinar a ler co-ocorre com o de ensinar a escrever, uma vez que a leitura e escrita pertencem ao domínio da linguagem escrita e devem constituir o “eixo do trabalho escolar”. A autora defende que a finalidade do ensino da

leitura e da escrita é formar sujeitos competentes, tanto na produção quanto na interpretação de textos, em que o sistema de escrita, em situação de alfabetização, e para além dessa etapa inicial, ganha sentido.

Existem autores que consideram a leitura e a escrita dois processos interdependentes, interativos, que podem ocorrer em simultâneo no ensino, como faces da mesma moeda, exigindo naturalmente uma abordagem integrada. Encarnação (2005: 1) afirma que “a escrita é inseparável da leitura pois a produção de textos pressupõe a receção/compreensão e a análise da produção de textos dos outros”. A autora afirma, tal como Giasson (2005), que, para além da conexão leitura-escrita, há uma relação íntima e interativa que se estabelece entre a leitura (o texto) e o leitor que se reflete sobre a sua escrita, uma vez que o leitor aprende e desenvolve a capacidade de selecionar informação, de interiorizar estruturas, géneros, discursos, especificidades estilísticas, capacidades com repercussão no ato de escrita.

Giasson (2005) e McGuinness (2006) defendem que a leitura e a escrita assumem um carácter reversível, pois se para ler é necessário descodificar, para escrever é preciso codificar para o que é importante a consciência dos fonemas, que deve ser explorada em contexto escolar. Deve a criança perceber que a uma sequência de fonemas corresponde uma sequência de grafemas, i.e., ter habilidade analítica para entender que o fonema é a base para o código escrito e que o grafema é o registo. McGuinness (2006: 23) afirma que, para aprender um sistema de escrita alfabético, deve a criança, “decifrador de códigos”, ter consciência dos fonemas, pois todo o processo de leitura e de escrita ficaria mais facilitado. A autora refere que os requisitos do sistema de escrita são: a economia, devido ao número limitado de símbolos, a

simplicidade, no registo ortográfico da língua e a inequivocidade em que a mensagem deve ser clara e sem ambiguidades.

Perfetti e Sandak (2000) e Plaza *et alii* (2005:5) defendem não só a reversibilidade como a interdependência do processo de leitura com o processo de escrita. A compreensão do escrito, ou seja, a leitura, acontece por descodificação vária: da sintaxe, da morfologia, do léxico e da semântica.

L'acquisition de la lecture debute réellement lorsque l'enfant commence à donner du sens à l'écrit. Si le décodage et le degré d'aisance dans l'identification des mots sont nécessaires, ils ne sont pas suffisants pour comprendre l'écrit. Le sens d'une phrase se constitue à travers une série d'opérations cognitives et linguistiques. La compréhension de l'écrit requiert, outre la maîtrise des mécanismes d'identification des mots, des compétences en matière de traitement lexical, morphosyntaxique et sémantique, de mémoire de travail, de mémoire à long terme et de capacité logique et inférentielle.

Sucena e Castro (2007), Molfese *et alii* (2011) e Tan *et alii* (2005) clarificam também que a investigação tem vindo a mostrar que há uma relação de interdependência e interatividade, não apenas entre a leitura e a escrita mas entre as quatro competências: o ouvir, falar, ler e escrever. Tan *et alii* (2005: 8781) reforçam a ligação entre a aquisição da leitura e a competência de compreensão do oral.

Language development entails four fundamental and interactive abilities: listening, speaking, reading, and writing. Over the past four decades, a large body of evidence has indicated that reading acquisition is strongly associated with a child's listening skills, particularly the child's sensitivity to phonological structures of spoken language. Furthermore, it has been hypothesized that the close relationship between reading and listening is manifested universally across languages and that behavioral remediation using strategies addressing phonological awareness alleviates reading difficulties in dyslexics. The prevailing view of the central role of phonological awareness in reading development is largely based on studies using Western (alphabetic) languages, which are based on phonology.

Defendem os autores que estas habilidades são de influência recíproca e que um bom nível de consciência fonológica (silábica e fonémica) atua sobre a conversão grafema-fonema e sobre o princípio alfabético. Portanto, a oralidade tem repercussão na leitura e na escrita, sendo que o inverso também se verifica.

Numa perspectiva construtivista, da aprendizagem da escrita e da leitura, Moedas (1999) e Teberosky e Colomer (2008) entendem que não há um limite claro entre o leitor e o escritor, porque a escrita, a leitura e a linguagem oral se desenvolvem de modo interdependente desde a mais tenra idade. Referem as autoras que são conhecimentos, competências interativas que pertencem ao ambiente alfabetizador sem uma progressão sequencial.

A leitura compartilhada, na família e na escola, com interação de qualidade, exige uma maior complexidade linguística e cognitiva que deve acontecer em idade pré-escolar por estimular não só a compreensão leitora e competência do oral, o princípio de cooperação e de cortesia na criança, mas também a competência lexical e semântica e a estrutura frásica.

Segundo as autoras, as práticas de leitura influenciam positivamente a aprendizagem da expressão escrita. Referem que “não é uma relação de causa-efeito, e sim recíproca: a exposição ao material impresso, através da leitura, é um mecanismo de ampliação do vocabulário e, da mesma forma, o conhecimento do vocabulário garante a compreensão da leitura e a produção escrita” (p. 36), i.e., o léxico é apreendido em contexto verbal permitindo o alargamento do conhecimento do mundo, devido ao intercâmbio do leitor com o texto e ao ambiente de aprendizagem e alfabetizador em que a criança se desenvolve. A criança percebe progressivamente que há intenção comunicativa nas histórias ouvidas e trabalhadas oralmente, na medida em que a exploração oral da história manifesta lições de vida e aprendizagens. Através da leitura, pela voz do outro, a criança “lê” o mundo e desenvolve a sua expressão oral.

Neste âmbito, Duarte *et alii* (2001) referem a importância da leitura dramatizada como promotora da construção de sentidos, i.e., como promotora da exteriorização e compreensão de vários sentimentos. O que significa que a leitura do adulto deve ser incentivadora, motivadora para a futura leitura da criança. Deve suscitar interesse e curiosidade na criança, para que esta queira aprender a ler na ânsia de aceder ao saber e ao prazer de ler.

O trabalho com as lengalengas, os trava-línguas repercute-se positivamente tanto nas habilidades de compreensão e interpretação oral, como nas de identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita, como defende Leal (2009). A autora evidencia a capacidade promotora da consciência linguística das crianças e a qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Lopes (2005), defendendo também a interdependência da leitura e da escrita, entende que as dificuldades na aprendizagem e a automatização da leitura e da escrita permitem conhecer o ambiente de leitura familiar e pré-escolar. O autor enfatiza também a relação entre a fala, a leitura e a escrita, referindo que são formas de linguagem em que as competências fonológicas, o conhecimento lexical, os conhecimentos da escrita e a aprendizagem da leitura se entrecruzam para um fim comum que é a comunicação, a interação (oral ou escrita).

Ramus (2005 a: 25) refere e intensifica a importância da consciência fonológica no ensino pré-escolar, afirmando: “La conscience phonologique émerge de façon naturelle vers l’âge de 5 ou 6 ans. C’est seulement au moment où ce pré-requis cognitif est en place qu’il est possible d’espérer enseigner la lecture à un enfant. L’une des hypothèses forte de la théorie phonologique est que le déficit de la conscience phonologique constitue le principal problème des enfants dyslexiques”.

Entende-se, de facto, que ao processo de lectoescrita está subjacente a multifatorialidade com reflexos de promoção multiliterária (Tomitch, 2003; Fernandes, 2007; Coutinho e Azevedo, 2007, 2009; Mata, 2010), i.e, para que a criança aprenda a ler e a escrever com correção há uma panóplia de fatores que concorrem para a sua efetivação: a família e o seu incentivo à alfabetização, a escola e o seu papel desenvolvimental, a fala, designadamente a expressão oral estimulada, a memória, a lateralidade, a linearidade e a direcionalidade da escrita e da leitura e também a consciência fonológica exercitada. Na realidade, quanto mais rica for experiência de leitura e de

escrita, e em suportes variados, mais profícua surgirá ao sujeito, ainda que exigindo esforço, sistematização e disciplina, como afirma Sardinha (2007).

Será a escola, juntamente com a colaboração da família e tendo em conta o perfil de aprendizagem da criança, que, com os métodos de ensino adequados e sistemáticos, fará a leitura e a escrita ser um projeto do próprio sujeito.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Introdução

Este capítulo surge na sequência do quadro teórico que nos orientou para a implementação do estudo que, de seguida, se apresenta nos seus aspetos metodológicos.

Como deixámos expresso, este estudo pretende contribuir para a clarificação da importância de competências de consciência linguística relativas à linguagem oral e à representação escrita, para a aprendizagem da lectoescrita.

O estudo realizado assenta em alguns pressupostos, decorrentes de estudos anteriores, apresentados na revisão da literatura, e propõe-se aprofundar algumas das suas implicações, através da investigação de um programa de intervenção concreto de promoção da consciência fonológica e da consciência da representação fonémica num sistema de escrita alfabético. Os pressupostos tomados como base para desenvolver o estudo e as propostas didáticas que lhe subjazem são os seguintes:

- a) A Educação Pré-Escolar é uma “etapa da educação básica” (Vasconcelos 1990) da vida de um indivíduo, com objetivos e orientações demarcados, entre os quais se incluem o desenvolvimento de competências que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita;
- b) O processo de aprendizagem da leitura e escrita tem competências emergentes ou co-competências passíveis de desenvolvimento antes do

ensino básico (discriminação visual, consciência fonológica, competência grafomotora, consciência linguística, espacialidade e materialidade da escrita);

c) A competência do oral, nas suas modalidades de compreensão/expressão, é uma base da aprendizagem da leitura e da escrita;

d) O desempenho na consciência (meta)linguística influencia a aprendizagem da leitura e da escrita.

Estes pressupostos implicam uma determinada ação didática que deverá ser desenvolvida no nível pré-escolar. Essa ação deverá ser orientada para o desenvolvimento das competências ligadas à linguagem oral das crianças e à consciência das suas características e unidades, bem como das relações estabelecidas com a sua representação escrita num sistema alfabético. O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento do alcance de modalidades específicas que poderão ser postas em prática. Assim, propusemo-nos investigar um programa de intervenção promotor dessas competências, no nível pré-escolar, e verificar o progresso alcançado no seu desenvolvimento, bem como verificar se da participação neste programa se poderão esperar reflexos no nível de competência em leitura e escrita, alcançado no final do 1.º ano de escolaridade do ensino básico.

2. Objeto de Estudo

O presente estudo incide sobre as competências linguísticas e de consciência linguística manifestadas pelas crianças do nível pré-escolar, em diferentes

momentos e condições da investigação, e, posteriormente, sobre as suas competências de leitura e escrita.

Serão objeto de análise as produções linguísticas orais, a partir de uma entrevista sobre conceitos relativos à escola e à literacia e a partir da resolução dos testes Sim-Sim (1997) e Lima (2008). As crianças responderam a tarefas de avaliação de competências lexicais, semânticas e de produção e compreensão de estruturas sintáticas, manifestaram a sua consciência linguística e a sua competência na leitura e na escrita após um ano de escolarização. Complementarmente, serão também objeto de análise as perspetivas dos educadores de infância e dos professores, envolvidos no projeto de investigação.

3. Tipo de Estudo

Considera-se que o estudo quanto ao método se insere no tipo de investigação descritiva na medida em que, tal como explicitam Carmo e Ferreira (1998: 231) “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito”.

O estudo levado a cabo é do tipo *quase-experimental*, uma vez que o grupo da experimentação já estava constituído anteriormente e não são controladas todas as variáveis suscetíveis de influenciar os resultados. Por outro lado, ao efetuar-se nova observação algum tempo depois da participação no programa de intervenção, o estudo aproxima-se de algumas características dos estudos longitudinais, embora o seguimento ao longo do tempo não tivesse sido

contínua ou regular, durante um período alargado de tempo e tivesse ocorrido apenas, para nova observação, cerca de um ano letivo depois.

4. População e Amostra

A população tomada como referência para a investigação é a população escolar portuguesa que frequenta a Educação Pré-Escolar e subsequentemente o 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a recolha de dados se estende a este nível, na fase de seguimento.

A amostra é constituída pelos alunos inscritos no último ano da Educação Pré-Escolar, no ano 2007-2008, em quatro jardins-de-infância da zona de Leiria, dois do centro da cidade e outros dois da periferia. Constituiu-se, por conseguinte, uma amostra mista, característica de uma realidade frequente em muitas zonas do país, incluindo a região em que se desenvolveu a investigação, a região de Leiria.

A constituição da amostra aconteceu mediante solicitação, ou seja, efetuou-se um pedido de autorização a diferentes Agrupamentos para realização do estudo. Uma vez conseguida, realizou-se uma reunião com os Encarregados de Educação (EE) no sentido de lhes explicar o projeto. (cf. Anexo I). As crianças-participantes no projeto de investigação constituem “um grupo de indivíduos disponível”, Carmo e Ferreira (1998:192), ou seja, apresentam as características de uma amostra não probabilística. Este aspeto coloca-nos limites à generalização dos resultados para a população, de que devemos estar conscientes, quer quanto aos níveis de competência encontrados, à partida, ou na sequência do programa de intervenção. O trabalho com uma amostra

probabilística, com base na seleção dos sujeitos de forma individual, deparar-se-ia com o obstáculo de se pretender trabalhar com turmas concretas, a fim de viabilizar o trabalho didático, em conjugação com a ação realizada habitualmente pelo educador de infância. Embora com um caráter não aleatório, o estudo sobre a amostra selecionada permitirá obter indicações quanto às implicações pedagógicas resultantes das conclusões. Apesar dos limites à generalização, o contributo do estudo poderá advir da caracterização da consciência (meta)linguística que estas crianças possuem no último ano da Educação Pré-Escolar; da verificação da potencialidade de atividades pedagógicas centradas na associação fonema-articulema-grafema; da possível articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A amostra ficou constituída por um total de 68 crianças, repartidas pelos grupos experimental e de controlo. No grupo experimental, integraram-se 45 crianças, de dois jardins-de-infância, um do meio urbano, tendo participado no estudo crianças de três salas, e um outro do meio semirrural, constituído por uma única sala, no nível etário em causa. Como referido, o alargamento ao contexto semirrural pretendeu incluir a diversidade de contextos que se encontra na região. O facto de o jardim-de-infância do meio urbano ter um maior número de crianças reflete-se na amostra, pois as limitações de tempo não nos permitiram alargar a implementação do programa a estabelecimentos adicionais de educação pré-escolar. Por outro lado, no que diz respeito às crianças do meio rural que participaram no estudo, verificou-se que em algumas se veio a confirmar a existência de dificuldades específicas de aprendizagem, pelo que não as considerámos na amostra. Assim, em resultado destes fatores, as crianças do grupo experimental do meio urbano são 38 e as do grupo

experimental semirrural são 7. Para a comparação dos resultados obtidos no programa de intervenção, constituiu-se um grupo de controlo (com 23 crianças), também provenientes dos meios referidos. Também neste grupo se encontra o desequilíbrio referido para a constituição da amostra, com 16 crianças do meio urbano e sete do meio semirrural. O menor número de crianças do meio semirrural representa uma limitação, mas, no âmbito do estudo, permite ter em conta a diversidade de contextos que caracteriza a realidade em que se insere. Por outro lado, poderá permitir recolher indicações quanto à pertinência de aprofundar o estudo em relação a este fator de contraste. Uma vez que a variável meio se encontra identificada será possível considerar a amostra na sua globalidade ou, de forma específica, em relação a cada um dos meios.

No decurso da investigação, em relação à fase de seguimento, saíram três crianças do grupo experimental e do grupo de controlo saiu uma, porque mudaram de país e de cidade.

Inicialmente, havíamos pensado em trabalhar com um grupo experimental e com um grupo de controlo com igual número de crianças ou com um número aproximado. No entanto, tal não veio a concretizar-se em virtude de: i) os trabalhos de recolha de dados, na fase inicial, revelaram-se mais demorados do que o previsto; ii) o prolongamento dessa recolha em detrimento do início do programa de intervenção iria colocar em risco o seu desenvolvimento num único ano letivo. Assim, salvaguardando a representação dos diversos contextos, optámos por dar início ao programa de intervenção, trabalhando com um grupo de controlo mais reduzido (23 crianças, face às 45 do grupo de

experimental), uma vez que os instrumentos estatísticos nos permitem estabelecer a comparação entre grupos com diferente número de sujeitos.

Para além da população infantil diretamente envolvida, as crianças, podemos considerar que existe uma outra amostra complementar, constituída pelas nove educadoras de infância, dos jardins-de-infância das crianças envolvidas no projeto de investigação, e vinte professores do 1.º ano do primeiro ciclo que receberam as mesmas crianças no ano seguinte.

Contexto Sociocultural dos Sujeitos da Amostra

Com o objetivo de caracterizar a amostra de crianças participantes no estudo, recolheram-se dados relativos aos seguintes aspetos: local de residência, tecido urbano ou semirrural; idade e sexo da criança participante, obtidos a partir do registo biográfico do estabelecimento; contexto sociocultural e literário (obtido através de questionário aos encarregados de educação (EE)¹⁹, aplicado no início do estudo, em setembro de 2007).

Este questionário incidiu sobre os seguintes aspetos (*cf.* Anexo II):

- i) nível de escolaridade dos pais;
- ii) profissão desempenhada pelos pais;
- iii) hábitos de leitura e gosto pela leitura do EE (o tipo de livro preferido: poesia, romance, técnico; a quantidade de livros lidos por ano; o hábito de ler textos de imprensa: revistas, jornais);

¹⁹ A denominação Encarregado de Educação surgirá ao longo do estudo com a abreviatura EE.

- iv) integração da criança nas atividades de leitura (momento de leitura à criança; número de vezes por semana que lê à criança; hábito de conversar com a criança após a leitura da história e em viagem; número de livros que a criança tem na sua “Biblioteca Infantil”; quantidade de livros recebidos no último ano);
- v) diálogo com a criança aquando de passeios familiares.

As respostas obtidas neste questionário não só permitiram a caracterização sociocultural e literária do ambiente familiar da criança, o contacto com o material escrito, a participação das crianças em atividades de leitura pela voz do outro e exploração da expressão oral através das histórias lidas ou das saídas em família.

Apresentaremos de seguida os dados relativos ao contexto sociocultural dos pais, sendo os dados relativos ao contacto com o material escrito apresentados no capítulo de Resultados.

Começamos pela apresentação das habilitações literárias do agregado familiar, por grupo de investigação, Grupo Experimental (GE) e o Grupo de Controlo (GC), que decorreu da *questão 1*.

Habilitações Literárias	Mãe GE	Mãe GC	Total	Pai GE	Pai GC	Total
1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)	1	1	2	3	5	8
2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano)	7	3	10 14.7%	5	1	6
3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)	7	3	10 14.7%	12	3	15 22.3%
Curso Profissional	3	-	3	2	-	2
Ensino Secundário (12.º ano)	8	4	12 17.6%	9	3	12 17.9%
Ensino Superior	15	9	24 35.2%	10	9	19 28.3%
Mestrado	-	1	1	1	1	2
Pós-graduação	4	2	6	2	1	3
Total Geral	45	23	68	44 ²⁰	23	67

Tabela n.º 3 - Habilitações literárias dos Pais das crianças

A tabela relativa às habilitações literárias do agregado familiar revela que há cerca 32% de pais com o ensino superior, o que equivale a um quarto dos pais, com o 2.º Ciclo do Ensino Básico registam-se 11.8% e com o 3.º Ciclo 18.5%. De destacar também que há uma dezena de progenitores que tem como habilitação literária apenas o 1.º ciclo.

Verifica-se que as mães têm habilitações literárias mais elevadas que os pais, pois 24, i.e. 35.2% têm o ensino superior, contra os 19 pais (28.3%).

No grupo de controlo (pai e mãe), verifica-se que as habilitações são mais equilibradas dentro do casal pois as diferenças não são acentuadas. O grupo experimental apresenta diferenças maiores.

Quanto ao sector profissional dos pais, *questão 2* do questionário, quatro desenvolvem a sua atividade no sector primário e a maioria (62.9%) no sector terciário.

²⁰ Duas crianças, gémeas, têm pai falecido.

Em qualquer dos grupos, experimental e de controlo, verifica-se também que o desempenho profissional das mães é maioritariamente no sector terciário, i.e. 16 mães do grupo de controlo (69.5%) e 27 do grupo experimental (60 %).

A situação profissional dos pais é próxima das mães, do ponto de vista percentual, i.e. no grupo de controlo registam-se no sector secundário 30.4% de mães e 34.7% de pais; no sector terciário verificam-se 16 mães (69.5%) e 14 pais (60.8%). Regista-se um caso no sector primário no grupo de controlo e três casos no grupo experimental.

A fim de caracterizar as crianças-participantes a nível sociocultural, os Encarregados de Educação (58 mães e 10 pais) responderam a um questionário (*cf.* Anexo II) centrado nos hábitos de leitura e no contacto com o código escrito em família.

Para operacionalizar este indicador, permitindo uma caracterização e comparação global entre grupos e o estabelecimento de relação com outras variáveis, as respostas ao questionário foram pontuadas numa escala que valoriza, designadamente, as habilitações literárias e o contacto com o material escrito (*cf.* Anexo II). No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados globais e respeitantes a cada um dos parâmetros considerados. Neste momento, completaremos a caracterização dos participantes com a indicação da pontuação relativa ao parâmetro das habilitações literárias.

Para este parâmetro, foi criada uma escala cumulativa com atribuição de dois pontos ao ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), três pontos ao ensino secundário e profissional, e cinco para o ensino superior, repartidos por dois para o bacharelato ou licenciatura, dois para a pós-graduação ou mestrado e um para o doutoramento.

Apresentam-se, de seguida e sinteticamente, os resultados obtidos para cada um dos grupos e subgrupos.

Pais	Habilitações Literárias			
	GE		GC	
	Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural
Mãe	5.3	2.6	6.8	2
Pai	4.6	2	6.2	2

Tabela n.º 4 - Média de pontos das habilitações literárias

Em conformidade com a tabela anterior, de que constituem uma transposição, os resultados desta tabela tornam visível o contraste existente entre os subgrupos dos meios urbano e semirrural, em relação ao nível de escolaridade dos pais, quer no grupo de controlo, quer no grupo experimental.

4.1. Constituição da Amostra

Meio Geográfico

Como dissemos, a amostra é constituída por dois contextos geográficos diferentes, o urbano, cidade de Leiria, e o semirrural, duas aldeias contíguas, sedes de freguesia, situadas a cerca de 15 quilómetros de Leiria.

Género

Quanto aos dados relativos às crianças participantes e o género a que pertencem, verifica-se um equilíbrio numérico, i.e. há, na primeira fase do projeto, 32 alunos (47%) e 36 alunas (52.9 %) envolvidos no estudo.

Género	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		Total
	Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural	
Masculino	20	2	7	3	32
Feminino	18	5	9	4	36
Total	38	7	16	7	68

Tabela n.º 5 – Género das crianças-participantes

Idade das Crianças

No que diz respeito às idades, a média de idades das crianças que pertenceram ao projeto é de 5 anos e 2 meses (62 meses), conforme consta da tabela.

Género	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural
Masculino	62.8	59.5	63.5	63.6
Feminino	63.2	59.4	63	58
Total	63	59.4	63.2	60.8

Tabela n.º 6 – Média de idades das crianças-participantes (em meses)

4.2. Recolha de Dados: fases e procedimentos

A recolha de dados por meio de questionários aos EE foi efetuada em impresso próprio. Em relação aos restantes dados, foi feita por meio de registo escrito das respostas das crianças.

As entrevistas às crianças, bem como a realização dos testes, a que se procedeu na primeira fase, foram efetuados individualmente e na sala de

reuniões das escolas envolvidas. Os espaços eram agradáveis, luminosos e silenciosos, reunindo as condições para o efeito.

As crianças já tinham sido informadas pelos EE e pelos educadores de infância que iríamos conversar e fazer jogos na sala de reuniões. A investigadora ia buscar uma criança de cada vez à sala e procedia à recolha dos dados necessários à investigação.

Reconhece-se a ausência de uma base naturalista e espontânea nesta primeira fase do processo na medida em que a criança era retirada do seu contexto habitual, para ir a um outro espaço, responder, participar num projeto que não havia surgido de modo intrínseco, natural.

Devido ao elemento perturbador – pouco à vontade com a investigadora, procedeu-se, primeiro, a uma conversa com as crianças na sala com a educadora, depois à resolução da prova PAFFS²¹. Esta foi a primeira prova (*cf.* Anexo IX) aplicada por se realizar com a visualização de imagens no computador em que a criança foi convidada a mudar os diapositivos (*cf.* Anexo XXII). Num segundo momento, efetuou-se a entrevista, em que o diálogo surgiu de modo espontâneo e mais natural. Esta decisão foi tomada pois poderia ser um momento criador de empatia, depois foram realizados os restantes testes.

Todos estes elementos, com vista à caracterização da amostra, foram realizados em duas ou três sessões, sensivelmente com a duração de 20 a 30 minutos, sempre à segunda-feira à tarde e à sexta-feira de manhã.

Nesta fase do estudo, foram duas as preocupações:

²¹ Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS) de Lima, R. (2008).

- a) respeitar a vontade da criança, i.e. se esta afirmava já estar cansada ou não querer fazer mais, parava-se e continuava-se noutra sessão, mas nunca deixando a resolução de um teste incompleta;
- b) nunca ocupar o momento do recreio (lanche da manhã ou da tarde) em que as crianças participantes iam para o exterior da escola brincar com os colegas.

A presente investigação teve duas fases distintas que estão associadas aos dois anos letivos em que decorreu o estudo empírico, 2007/2008 e 2008/2009.

4.2.1. 1.^a Fase – Pré-teste

No ano letivo de 2007-2008, no primeiro trimestre (setembro a dezembro), efetuou-se a entrevista e a avaliação diagnóstica.

A entrevista (*cf.* Anexo III) às crianças teve o duplo objetivo: criar empatia com a investigadora, aferir conceitos sobre a escola e sobre a linguagem escrita, em que a criança era solicitada a apresentar as suas conceptualizações sobre o ato e o processo de ler, o ato de escrever, a noção de palavra e de letra.

As questões da entrevista foram as seguintes:

Questões	Anotações
Gostas de andar na escola? Porquê?	
Tu ainda não sabes ler nem escrever mas vais aprender. O que achas que é ler?	
Os adultos quando lêem como fazem?	
O que é escrever?	
O que é uma palavra?	
O que é uma letra?	

Tabela n.º 7 – Questões da Entrevista às crianças

A avaliação diagnóstica da linguagem oral e da consciência (meta)linguística das crianças foi realizada através da resolução dos testes de Avaliação da Linguagem Oral de Sim-Sim (1997) e da Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAAFS)²² de Lima (2008), considerados por nós pré-teste (cf. Anexo IX).

A aplicação dos testes de Sim-Sim (1997) prende-se com o facto de abordarem três domínios linguísticos, o lexical, o sintático e o fonológico e se centrarem nos dois tipos de capacidades, a recetiva e a expressiva.

Os subtestes são seis. O subteste 1 – Definição Verbal – avalia as capacidades expressivas da criança em activar vocabulário a partir de uma imagem²³ para explicitar um conceito; o subteste 2 – Nomeação – pretende verificar a capacidade de atribuir rótulos lexicais a itens pertencentes ao quotidiano da criança (cf. Anexo IV) ; o subteste 3 – Compreensão de Estruturas Complexas – verifica a capacidade de interpretação de enunciados, sobretudo plurioracionais (cf. Anexo V); o subteste 4 – Completamento de Frases – exige capacidade de completar uma frase truncada (cf. Anexo VI); o subteste 5 – Reflexão Morfossintática – testa o conhecimento intuitivo e implícito da língua e também a consciência das estruturas linguísticas, uma vez que a criança deveria identificar o erro e corrigi-lo (cf. Anexo VII); por último, o subteste 6 – Segmentação e Reconstrução Segmental – pretende avaliar a capacidade de reconhecer e isolar segmentos menores dentro de uma palavra (cf. Anexo VIII).

²² Esta prova surgirá ao longo do estudo com a abreviatura PAAFS.

²³ Para apresentar as imagens às crianças foi criado um *power point* com imagens retiradas do Google (cf. Anexo XXII).

A adoção da PAFFS para este estudo prende-se com a avaliação fonológica das crianças ao nível do formato silábico. A Prova é constituída por 62 palavras que devem ser ativadas aquando do visionamento de uma imagem²⁴. Esta prova embora exija também capacidade de nomeação, centra-se na constituição silábica da palavra.

O objetivo desta fase foi observar, no ano letivo precedente ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o desempenho das crianças envolvidas no projeto em relação a diversas competências linguísticas e analisar as conceptualizações das crianças relativas à leitura e escrita. Esta 1.ª fase foi comum aos grupos experimental e de controlo.

4.2.2. 2.ª Fase – Programa de intervenção

O programa de intervenção surge a partir de dois documentos, as OCEPE e o instrumento linguístico *Alfonic* da autoria de André Martinet (1983), (*cf.* Capítulo II). Apresentam-se, de modo sintético, estratégias do *Alfonic* que estiveram na base da elaboração das sessões de intervenção do presente projeto de investigação.

O *Alfonic*, enquanto notação fonológica em que cada letra corresponde a um só fonema, tem como principais atividades, junto das crianças e adultos, os jogos de escuta, de articulação e de escrita.

As atividades, para promover o domínio da linguagem oral e escrita, através do *Alfonic*, prendem-se com a recorrência a lengalengas, canções e cantilenas, à rima, à onomatopeia, à aliteração e à assonância passando também pela

²⁴ As imagens utilizadas para esta prova foram amavelmente cedidas pela própria autora, antes de ser publicado o texto Lima 2008.

frequência do cantinho da leitura, em que há o contacto com o impresso, pelo uso de adivinhas e pela soletração fonemática (soletração de palavras com o som da letra e não o seu nome). Para aplicação deste instrumento, recorre-se também à leitura e manipulação de sílabas, ao jogo do erro, apelando à consciência metalinguística do aluno, aos jogos orais (substituição de fonemas numa palavra ou de palavras inteiras), aos exercícios de completamento de palavras, ao jogo da mala, em que se colocam num determinado local as imagens ou as palavras com o fonema em estudo, aos jogos de papéis em que os alunos simulam determinadas situações e aplicam palavras específicas para consciência de determinado fonema, aos jogos de entoação e de intensidade, ao jogo do intruso em que a palavra intrusa não tem o “fonema vedeta”, ao jogo de pergunta/resposta.

A implementação do *Alfonic* assume um carácter lúdico onde o trabalho linguístico acontece não desvalorizando a vertente da utilidade e do bem-estar em relação à língua e em que a interação, o espírito de cooperação e de hetero-correção são efetivos e motivantes.

As sessões de trabalho com o *Alfonic* funcionam por momentos e têm por base o fonema específico a que é dado o nome de “fonema vedeta” em que se treina a associação fonema-grafema, som-letra, em que se desenvolve a direcionalidade da escrita e da leitura, da esquerda para a direita. Estas sessões com o instrumento *Alfonic* iniciam com um momento de motivação, geralmente de interação entre os alunos e a professora/educadora. De seguida passa-se à discriminação do fonema numa canção, depois à caça ao fonema nos nomes dos alunos da turma ou em palavras da canção. No momento seguinte, passa-se à tomada de consciência da articulação do fonema, através

da observação dos movimentos dos lábios dos colegas ou refletidos no espelho. Depois há o momento da escrita do grafema correspondente ao “fonema vedeta” no início, no meio e no final das palavras. Posteriormente, acontecem as atividades em ateliê em que os alunos inventam uma história a partir de imagens, com o “fonema vedeta”, primeiro selecionadas e depois ordenadas. Depois da história criada podem os alunos, em jogos de mímica e de gestos, representá-la.

O programa *Alfonic*, para além da escuta e da articulação, considera essencial a escrita correta das letras, insistindo para isso no rigor e na legibilidade do traço.

De modo sintético, o *Alfonic* pretende desenvolver no aluno a consciência da combinação som-letra que se lê, i.e visa articular o desenvolvimento da oralidade com a aprendizagem simultânea da escrita e da leitura.

Deste modo, na **2.ª Fase** deste estudo, realizou-se o programa de intervenção, com as crianças do grupo experimental, nos moldes que a seguir se descrevem. A cada sexta-feira de manhã, em grupos de 10 crianças, sensivelmente, numa sala apetrechada para o efeito (silenciosa, com quadro, marcador, mesas, cadeiras, fichas de trabalho, lápis e borrachas). Implementaram-se as estratégias de desenvolvimento das competências emergentes na leitura e na escrita, as competências²⁵ linguísticas que estão contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que surge neste programa de intervenção de modo articulado, a saber:

a) a **competência do oral**, na modalidade da compreensão, surge através da audição/leitura de histórias, a fim de treinar a compreensão do oral e a

²⁵ Considera-se igualmente necessário o desenvolvimento de outras competências (musicais, matemática...) mas não são referidas por não serem alvo deste estudo.

interiorização da estrutura textual. Cada sessão de intervenção tinha uma história, sobre um determinado fonema-grafema, que as crianças ouviam; à história, seguiam-se atividades de compreensão;

b) a **compreensão leitora**, de imagens, foi exercitada para promover a literacia visual e a literacia verbal. Cada sessão teve uma imagem fonográfica²⁶, em que o fonema a ser trabalhado, a partir da história, tinha uma realização gráfica apelativa, para que a memória linguística também fosse promovida;

c) a **competência do oral**, na vertente da expressão, valoriza a competência articulatória (fonológica) e a expressão de ideias. As crianças, depois de ouvirem a história, produziam em frente ao espelho o fonema em estudo. Eram sensibilizadas para o articulema, i.e. ponto de articulação de determinado fonema. Diziam também palavras que incluíssem esse fonema, apelando à consciência fonémica;

d) a **competência de escrita**, sobretudo ao nível da competência gráfica, associando o traço motor à intenção comunicativa, foi também alvo de exercício. No final de cada sessão, a criança era convidada a efetuar determinadas atividades gráficas (letra com indicação de direcionalidade de escrita) que havia sido alvo de reflexão explícita;

e) a **consciência fonológica**, nas suas vertentes silábica, intrassilábica e fonémica, foi considerada ao longo de todo o projeto de investigação, na medida em que integrou todas as sessões de intervenção, tendo sido ativados os seus subprocessos-base, a saber: adição, omissão, segmentação, substituição, cf. consta do Capítulo II;

²⁶ Termo de Teberosky, Ana e Colomer, Teresa (2008)

f) a noção de **palavra gráfica** foi tida em conta aquando da intervenção, através de jogos ou exercícios na ficha de trabalho. Deu-se ênfase ao facto de que as palavras têm um espaço em branco a delimitá-las, à frente e atrás, i.e. cada palavra está rodeada por um branco gráfico, permitindo a separação na escrita do *continuum* da cadeia fónica;

g) a **dimensão da palavra** também é analisada do ponto de vista da dimensão, i.e. a palavra pequena é a monossilábica e a dissilábica; a palavra grande é a trissilábica e a polissilábica.

A dimensão da palavra torna-se importante na medida em que reforça a consciência silábica e permite a distinção do referente do conceito linguístico, de que são exemplos as palavras *casa* e *formiga*.

Esta fase era composta por vários *momentos* também eles distintos mas interdependentes que expomos pormenorizadamente no Diário de Bordo, no Anexo XI, e que aqui, neste ponto do estudo, se expõe de modo genérico.

Diário de Bordo – Sessão n.º _____	
Momento Tagarela	
a) Criar/desenvolver a empatia professora (investigadora) – alunos; b) Desenvolver a compreensão/expressão oral; c) Promover a interação, a competência comunicativa.	
Momento com História	
a) Desenvolver a atenção e a concentração; b) Promover o gosto pela leitura; c) Incrementar o conhecimento implícito da língua, sobretudo ao nível da estrutura textual, da narrativa; d) Desenvolver a consciência fonológica, através da resolução do Enigma do Esquilo Curioso; e) Desenvolver o raciocínio lógico.	
Momento Espelhado	
a) Iniciar o percurso formal do conhecimento explícito da língua:	

correspondência: fonema – articulema - grafema; b) Desenvolver a consciência fonológica explícita, sobretudo a consciência fonêmica; c) Consciencializar a criança do articulema i.e. ponto e modo de articulação dos fonemas – consciência articulatória.
Momento de Escrita a) Desenvolver a motricidade fina, através da realização de grafismos; b) Conhecer/perceber a linearidade da escrita; c) Desenvolver a escrita cursiva; d) Promover o princípio alfabético; e) Desenvolver a atenção e a concentração; f) Incrementar a percepção visual e a memória; g) Criar o hábito escolar de estar sentado.
Momento de Escuta a) Desenvolver a discriminação auditiva; b) Incrementar a consciência fonológica, i.e. da sequência fónica num <i>continuum</i>; c) Estimular a compreensão do oral; d) Desenvolver a atenção e a concentração.

Tabela n.º 8 – Momentos do Programa de Intervenção

O *Momento Tagarela*, por norma o primeiro, tinha o objetivo primordial de estimular à expressão oral. Era um momento de diálogo em que o objetivo também era colocar as crianças mais à-vontade.

O *Momento com História* era constituído por três submomentos:

- 1) Lançamento de um “enigma linguístico” que seria desvendado com a audição atenta da história;
- 2) Audição de uma história que foi criada para o projeto com o objetivo primordial de desenvolver a compreensão do oral e consciência articulatória e fonológica. Nas histórias, intencionalmente, a sequência dialogal-

conversacional é valorizada em detrimento das sequências descritivas e narrativas;

Foram criadas 22 histórias que tinham como localização espaço-temporal o Bosque Encantado do Mundo do Palavrar, em que a personagem principal é um Esquilo, de nome Curioso, e um grande amigo, o Mocho Roxo. As personagens secundárias que surgem a cada história são as letras (grafemas), um menino de escola, uma abelha, entre outras. A escolha das personagens foi intencional:

a) O Esquilo Curioso foi escolhido por ser um animal simpático, enérgico, dinâmico e de que as crianças costumam gostar ou mesmo ter como animal doméstico. A sua maior característica é a curiosidade pelo saber, o gosto por aprender conceitos novos, pela descoberta em geral;

b) O Mocho Curioso é amicíssimo do Esquilo. Esta personagem tem por objetivo estimular as relações sociais e de cidadania, desenvolvendo o conceito de amizade, companheirismo, o respeito pelo outro e, sobretudo, é caracterizado por ser detentor de uma enorme sapiência porque adora ler.

c) Os outros animais personagens pretendem criar alguma ação, muitas vezes criam o problema e resolvem-no. Têm nomes apelativos, associados ao fonema-grafema inicial, como Pardal Piu-Piu ou uma característica relevante linguisticamente, como a Abelha Zumzumbita, cujo nome deriva do seu som, da onomatopeia que produz. Não raras vezes, as consoantes e as vogais também são intervenientes, no sentido de desenvolver a consciência fonémica.

No momento da leitura da história, era colocado no quadro uma imagem alusiva ao fonema-alvo e ao grafema em estudo, para que houvesse treino da percepção visual e da memória do grafema.

3) O questionário oral sobre a história, por meio do qual se pretendia desenvolver a compreensão do oral e a compreensão leitora pela voz dos outros;

Um outro momento constante das sessões foi o *Momento Espelhado* com o objetivo, ainda que através do lúdico, de desenvolver o conhecimento de características articulatórias dos fonemas-alvo. A criança era desafiada a observar num espelho a produção do fonema-alvo da sessão.

O *Momento de Escrita* concretizava-se com a ficha de trabalho, resolvida individualmente. Desta ficha, constava o grafismo com orientação, ou seja com ponteados e setas para a criança seguir a direção certa, e exercícios de consciência fonológica. Aquando deste momento, tinha-se em atenção a postura correta para escrever bem, com a adoção da posição da pinça digital.

O *Momento de Escuta* era um momento lúdico em que se resolviam jogos de linguagem, incidindo sobre a consciência fonológica e a discriminação auditiva. A consciência fonológica foi trabalhada de forma gradual, iniciando-se pela consciência silábica, contemplando depois a consciência fonémica e a consciência intrassilábica. Foram resolvidos exercícios de manipulação da palavra, i.e. de segmentação, de omissão, de adição, aglutinação e de substituição de elementos fonológicos.

Estes momentos eram de suma importância na medida em que através da história, do reforço visual do grafema, da exploração oral da mesma, da articulação do fonema em frente ao espelho, da ficha de escrita e dos jogos de

consciência fonológica, a criança desenvolvia o conceito de que a um fonema correspondia um grafema e qual era o seu ponto de articulação com os estímulos de ordem vária: visual, articulatório, auditivo, expressivo oral e expressivo escrito.

Cada sessão de trabalho tinha estes momentos, embora nem sempre pela mesma ordem. Apesar de se pretender criar rotinas relacionadas com competências do 1.º Ciclo: o *saber estar*, *saber escutar*, *saber falar*, *saber escrever*, *saber ler*, não se pretendeu criar um percurso fixo, conforme se verifica na tabela seguinte.

Número da sessão	Fonema Articulema Grafema	Momentos					Ficha de trabalho
		Tagarela	Com História	Espelhado	Escuta	Escrita	
1	Funcionalidade da Leitura e da Escrita						
2	Vogais	1	2	3	-	4	2
3	Vogais - reforço	2	2	3	1	-	3-6
4	L	1	2	3	5	4	7-9
5	T	1	2	3	4	-	10-13
6	V	1	2	3	1	4	14-16
7	P	1	2	4	5	3	17-19
8	F	1	3	2	5	4	20-22
9	M	1	3	2	4	-	23-25
10	D	1	3	4	2	5	26-28
11	N	1	4	3	2	5	29-31
12	B	3	2	4	1	5	32-35
13	C	1	2	3	4	5	36-38
14	R	1	3	2	4	5	39
15	J	1	2	3	4	5	40
16	S	1	3	5	2	4	41
17	G	1	3	4	2	5	42
18	X	2	4	3	1	5	43
19	Nh/lh	2	3	4	1	5	44
20	Z	1	5	4	2	3	45-46

Tabela n.º 9 – Componentes das Sessões de Intervenção

Uma vez que este programa de intervenção foi adaptado do instrumento *Alfonic*, de André Martinet, mantiveram-se alguns pontos semelhantes:

- a) A conversão fonema-grafema, i.e. o fonema era explicitado a partir do enigma linguístico, reforçado com a história e com o momento de consciência articulatória e concretizado enquanto grafema. O enigma e a história foram uma forma que a investigadora encontrou para explicitar a conversão mas também uma forma de cativar as crianças. A conversão fonema-grafema surgiu da história mas também era objetivo do programa o reforço da consciência fonológica, uma vez que o enigma linguístico apelava à sensibilidade silábica, porque surgia sob a forma de rima, e à sensibilidade fonémica porque a solução do enigma era sempre o fonema-alvo da sessão, o qual se concretizava em grafema, como se pode verificar nos exemplos que se seguem: “Qual é o som, qual é ele que está nas palavras vento, véu e avó, e não está em pão-de-ló? (solução: [v])” e “Qual é o som, qual é ele que está nas palavras xaile e lixeira e não está em cabeleireira? (solução: [j])” ;
- b) A palavra transparente foi a considerada a única possível, para ler e escrever, na medida em que se pretendia registar a fala e não apelar a conhecimentos ortográficos que exigiriam outro tipo de explicitação;
- c) A incidência sobre a consciência fonológica, sobretudo fonémica;
- d) A associação da leitura à escrita, na medida em que após o momento dedicado à competência do oral, era lido o grafema, juntamente com as vogais, reforçando a consciência silábica, como por exemplo /la, le, li, lo, lu/ e eram formadas palavras com as sílabas da família do //l/, de que

são exemplos as palavras *lula* e *Lili*. Nas primeiras sessões as crianças escreviam apenas o grafema e faziam grafismos associados ao grafema em estudo. De modo progressivo, foram sendo solicitadas a escrever sílabas ou mesmo palavras;

- e) A letra manuscrita minúscula foi a configuração gráfica trabalhada nas fichas de trabalho em cada sessão;
- f) A ludicidade esteve sempre presente quer pela presença da história quer pela presença dos jogos interativos implementados, como o jogo do telefone estragado para exercitar a discriminação auditiva.

Para além da adaptação do *Alfonic*, outros objetivos foram considerados no sentido de haver o treino de atitudes/conhecimentos a dominar no 1.º ano do 1.º ciclo, tais como:

- a) O momento da história pretendia-se silencioso, atento e com palavras que pudessem desenvolver o conhecimento lexical das crianças, de que são exemplo as palavras *herbário* e *rodopiar*;
- b) A participação na sessão deveria ser disciplinada, i.e. cada criança que pretendesse falar deveria saber “pegar a sua vez” colocando o dedo no ar como sinal de pedido de permissão para participar;
- c) A distribuição e ordem dos fonemas pelas sessões foram intencionais, na medida em que após os exercícios sobre as vogais se pretendeu uma sequência consonantal, intercalando os diferentes modos de articulação, conforme consta do esquema seguinte:

Implementação do Programa	Número das Sessões
Funcionalidade da leitura e da escrita	1
As vogais	2 e 3
Líquidas	4 e 14
Nasais	9 -11-19
Fricativas	6 - 8 - 15 - 16 -18 - 20
Oclusivas	5-7-10-12-13-17

Tabela n.º 10 – Distribuição dos fonemas pelas sessões de intervenção

As representações fonológicas foram intercaladas de modo a que a criança se percebesse de forma mais consciente da articulação dos segmentos fonológicos e pudesse criar as suas próprias regras, como “o /b/ é igual ao /p/, apertam-se os lábios e os ar depois muito depressa”.

A nível do comportamento, verificou-se um crescente aumento e melhoria, na medida em que as crianças, inicialmente, tinham uma enorme dificuldade em manter-se atentas, silenciosas e corretamente sentadas.

Relativamente às fichas de trabalho, numa reunião prévia ao projeto que ocorreu no início de setembro, deliberaram as educadoras junto com a investigadora que seriam três por semana: uma implementada em sessão com a investigadora, as outras duas na sala com a educadora, das quais tinha *feedback* posteriormente.

O programa de intervenção começou em janeiro, após a avaliação diagnóstica, e ao fim de um mês, fevereiro, as educadoras do grupo experimental disseram que não se podia continuar a fornecer duas fichas por semana pois os alunos faltavam (por doença ou outros motivos) e acumulavam trabalho. Tinham

muitas fichas em atraso, sentindo depois uma certa penalização e desmotivação²⁷ para realizar esse trabalho.

Perante este facto, com o fim de evitar determinantemente a desmotivação das crianças e atendendo ao número de fichas em atraso, decidiu-se que seriam apenas duas fichas por semana. Mais tarde, também devido a dificuldades no cumprimento das fichas, decidiu a investigadora que seria aplicada apenas uma ficha semanal, realizada em sessão de desenvolvimento, e que as educadoras²⁸ acabariam de resolver as fichas em atraso.

4.2.3. 3.^a Fase – Pós-teste

O Pós-teste é composto por duas provas diferentes, realizadas em dias diferentes mas dentro da mesma semana. Estas provas foram realizadas por um total de 67 crianças (verificando-se a diminuição de uma criança no grupo experimental devido à mudança de residência da cidade de Leiria para Lisboa. As duas provas correspondentes ao Pós-teste são: Prova A – *Prova específica de consciência fonológica: à descoberta de sons nas palavras* e Prova B – *Prova genérica: dos nomes e sons das letras à leitura e escrita*. Pretendeu-se com as provas que constituem o pós-teste averiguar os efeitos do programa de intervenção. A Prova A é uma prova específica de consciência fonológica que repete os exercícios aplicado no pré-teste 6 – Segmentação e Reconstrução Segmental – e acrescenta um exercício de consciência intrassilábica. Esta

²⁷ Fator evidente nas Entrevistas às Educadoras de Infância do Grupo Experimental, cf. Anexo X, e considerado uma desvantagem do projeto.

prova é composta por cinco exercícios (Reconstrução Silábica e Reconstrução Fonémica; Segmentação Silábica e Segmentação Fonémica e Consciência Intrassilábica). Cada um dos exercícios apresentava dez palavras e era cotado para 10 pontos. Por conseguinte, apresenta uma cotação máxima de 50 pontos (cf. Anexo XII).

Os quatro primeiros exercícios têm 40 palavras. Vinte dessas palavras são as mesmas do subteste 6 – Segmentação e Reconstrução Segmental – aplicado na fase de pré-teste de Sim-Sim 1997. As restantes 20 palavras são palavras novas. Em cada exercício foi colocada uma palavra com um ditongo e/ou com o formato silábico CCV ou CVC para averiguar a capacidade da criança perante um formato silábico mais complexo. Optou-se por não repetir exatamente as mesmas palavras da fase de pré-teste, mas por incluir palavras que não tinham sido alvo de avaliação ou trabalho no programa de intervenção, para possibilitar a aplicação da competência a palavras novas. O exercício 5, relativo à consciência intrassilábica, foi integrado para averiguar a influência do experienciado no programa de intervenção. Este exercício consistiu em apresentar uma palavra à criança, selecionar uma sílaba e solicitar à criança que decompusesse a sílaba em fonemas).

A Prova B – *Prova genérica: dos nomes e sons das letras à leitura e escrita* – é uma prova de carácter abrangente e incide sobre a diversidade de competências que integraram o programa de intervenção como o conhecimento do nome e do som das letras do alfabeto, a escrita de uma palavra, a dimensão da palavra, a consciência fonológica (através da segmentação silábica e da identificação fonémica) e a leitura. Esta prova é constituída por oito exercícios (cf. Anexo XIII), e apresentando uma cotação para cem pontos, atribuída de acordo com

os itens em causa, a saber: a identificação de grafemas do alfabeto (23 pontos); evocação de palavras com os sons das letras (23 pontos); escrita de uma palavra (4 pontos: um ponto para a escrita do próprio nome; dois pontos para a escrita de uma palavra solta com letra de imprensa e quatro pontos para a escrita de uma palavra solta com letra manuscrita); apresentação oral de uma palavra grande (2 pontos) e de uma palavra pequena (2 pontos); segmentação silábica de quatro palavras (8 pontos, dois pontos cada palavra corretamente segmentada); reconhecimento de fonemas em quatro palavras (8 pontos, dois pontos para a identificação de todos os fonemas da palavra), leitura de quinze palavras (30 pontos, em que se contemplou com pontuação apenas a leitura correta de cada palavra que valeu 2 pontos).

Resumidamente, no ano letivo 2007-2008, foi realizado o seguinte para o presente estudo:

- i) 1.^a fase: realização das atividades de diagnóstico sobre linguagem oral e consciência linguística e uma entrevista sobre conceitos de alfabetização (Pré-teste);
- ii) 2.^a fase: implementação do programa de intervenção;
- iii) 3.^a fase: aplicação do Pós-teste.

Para complementar os dados recolhidos com as crianças, no final do ano letivo, realizámos uma entrevista às educadoras de infância que trabalharam, quer com as crianças do grupo experimental, quer com as crianças do grupo de controlo.

4.2.4. Entrevista às Educadoras de Infância

A entrevista às educadoras de infância das (cf. ANEXO X) teve como objetivos:

- i) Averiguar as competências trabalhadas no dia-a-dia da educação pré-escolar e a sua articulação;
- ii) Verificar a importância atribuída à área de conteúdo da linguagem, no ano precedente à entrada no 1.º Ciclo;
- iii) Avaliar o programa de intervenção, através do levantamento de vantagens e desvantagens, segundo a perspetiva das educadoras de infância do Grupo Experimental;
- iv) Receber *feedback*, ainda que indiretamente, da opinião das crianças sobre a intervenção;
- v) Conhecer a perspetiva das educadoras de infância acerca da ação a desenvolver para a melhoria da educação pré-escolar.

As Educadoras de Infância pertencentes ao grupo de controlo não responderam às questões relacionadas com o programa de intervenção. Com a entrevista às educadoras do grupo experimental, procurou-se que houvesse uma hetero-avaliação do programa no imediato.

Sete das nove educadoras entrevistadas permitiram a gravação áudio (cf. Anexo XXIII), sendo as suas respostas posteriormente transcritas. Em relação às restantes duas, procedeu-se ao registo escrito das posições manifestadas.

4.2.5. 4.^a Fase – Aprendizagem formal da lectoescrita

No final do ano lectivo 2008-2009, em Junho, as crianças-participantes no estudo estavam a terminar o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nessa altura, efetuámos uma prova de seguimento, com o objetivo de verificar qual o nível de competências de leitura e escrita e de consciência linguística que apresentavam e de relacionar com os resultados evidenciados no ano anterior. Este momento do estudo é composto por dois elementos: a prova de leitura e de escrita e a avaliação atribuída às crianças pelos seus professores do 1.º ano. Note-se que, enquanto na 1.^a e 2.^a fases do estudo a experiência decorreu em 4 jardins-de-infância, para a realização das provas de seguimento foram “visitadas” 20 escolas do 1.º ciclo, devido à dispersão que se verificou no grupo de crianças.

A Prova de Leitura e Escrita (*cf.* Anexo XIV) foi realizada em pequenos grupos (3 a 4 crianças), de modo autónomo. Esta prova é composta por dois grupos, o Grupo A em que se solicita à criança a separação de palavras de duas frases, uma com nove palavras, outra com quatro. As palavras encontram-se sem delimitação na linha gráfica, ou seja, sem espaço em branco entre elas. O aluno deveria colocar um traço vertical a separar as palavras. De seguida, contaria as palavras obtidas e colocaria o número numa quadrícula para o efeito. Era solicitado ainda que escrevessem uma palavra pequena e uma palavra grande.

Do Grupo B da Prova pedia-se á criança que procedesse à leitura silenciosa de um texto com 58 palavras, seguida de um exercício de compreensão de leitura através do completamento de frases. Havia 10 espaços para completar.

No momento posterior há duas questões abertas, uma sobre o texto e outra de opinião pessoal. Por último, foi solicitado ao aluno que lesse o texto expressivamente.

A partir destas questões foi analisada a noção e dimensão da palavra (*cf.* Anexo XV), a competência gráfica das crianças (*cf.* Anexo XVI), a representação gráfica (*cf.* Anexo XVII) e a competência sintático-discursiva (*cf.* Anexo XVIII).

Nesta prova de leitura, foi registado o tempo de leitura silenciosa, o tempo de resolução da prova e o tempo de leitura em voz alta. Foi gravada a leitura em MP4 (*cf.* Anexo XXIII) e transcrita ortográfica. (*cf.* Anexo XIX).

Para além da aplicação da prova aos alunos, foi também solicitado aos professores que fornecessem por escrito a avaliação da leitura e da escrita dos alunos em causa, bem como um comentário acerca das suas competências e processo de aprendizagem nestes domínios (*cf.* Anexo XX).

4.2.6. Entrevista aos Professores do 1.º Ciclo

Tal como aconteceu com as educadoras de infância, também solicitámos aos professores do 1.º ano do 1.º Ciclo destas crianças, a sua colaboração por meio da realização de uma entrevista, com os seguintes objetivos (*cf.* Anexo XXI²⁹):

²⁹ Após a transcrição das respostas dos professores encontra-se a declaração juntamente com a assinatura de comprovação de que a entrevista foi transcrita de modo fiel. Apenas 3 dos 20

- a) Verificar o método de leitura adotado para ensinar a ler e mais-valias reconhecidas pelo professor;
- b) Aferir quais as estratégias mais usadas para ensinar a ler, a didactização do ensino da leitura;
- c) Verificar qualitativamente o modo como a professor treina, desenvolve o nível de literacia dos alunos;
- d) Verificar a didactização da aprendizagem da escrita, as estratégias, os exercícios...

Resumidamente, o estudo teve o seguinte percurso:

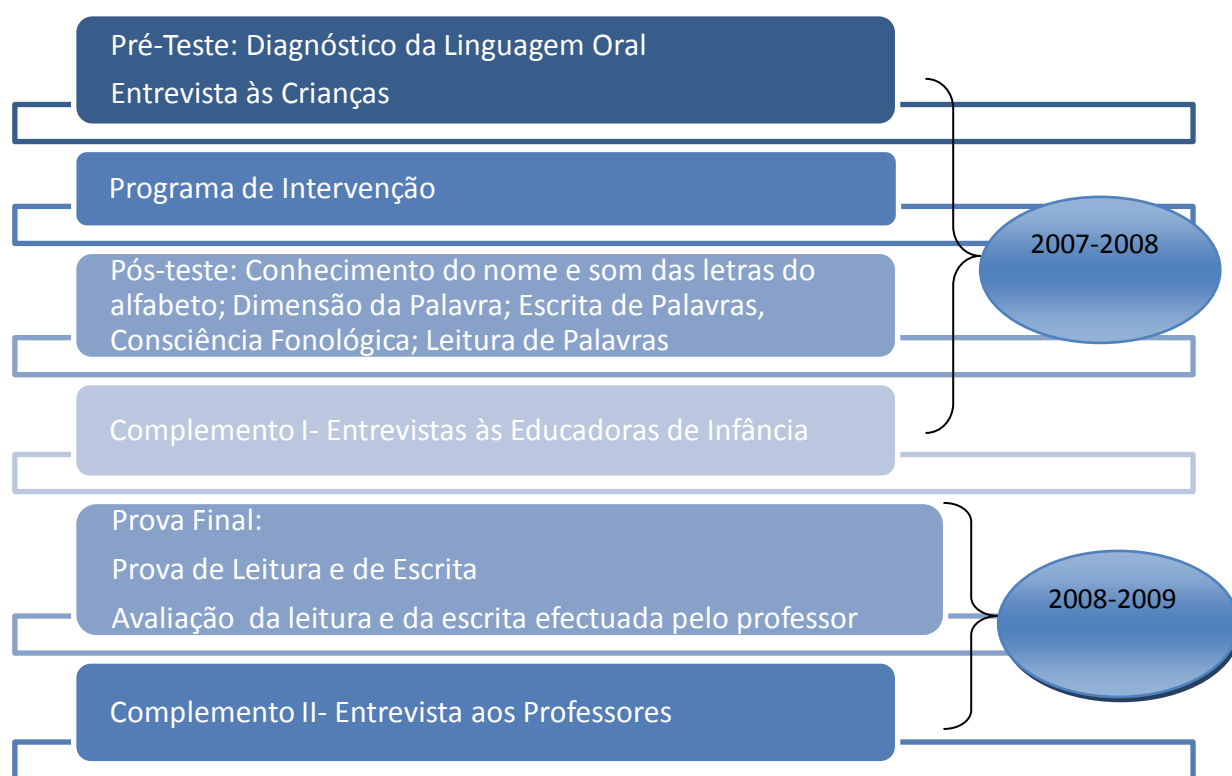


Figura n.º 8 – Percurso de Investigação

professores permitiram a gravação áudio. Os nomes dos professores que constam do anexo são fictícios.

5. Tratamento de Dados

Os dados recolhidos constam dos anexos II ao XIX, com a apresentação por aluno e por grupo. Estes dados constam do Volume II deste estudo.

A aplicação dos testes permitiu a obtenção de uma pontuação numa escala quantitativa, a qual serve de base à comparação entre os grupos e entre os desempenhos da criança em diferentes momentos.

Os questionários aos EE permitiram a recolha de elementos descritivos caracterizadores da amostra. Tal como já se referiu, estes elementos foram ainda tratados para a atribuição de uma pontuação, com vista a obter um indicador caracterizador do ambiente literário da criança. A correspondência das respostas com essa escala é apresentada no Anexo II.

Das entrevistas realizadas às crianças e aos respetivos educadores e professores, resultaram formulações discursivas, objeto de transcrição ou de registo escrito imediato, com vista à posterior análise do conteúdo expresso. No caso da entrevista às crianças, a análise incidiu ainda sobre os processos que expressam as suas conceções acerca da escola e da leitura e escrita. A categorização e análise dos processos nas respostas das crianças são efetuada segundo a perspetiva da gramática sistémico-funcional. Neste sentido, para analisar as conceitualizações infantis relativas ao processo de aprendizagem da leitura e escrita consideraram-se os processos materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais da gramática sistémico-funcional, que se apresentam de seguida:

- a) os processos materiais estão associados à acção concreta e percecionada do ator sobre a meta. São processos do fazer;

- b) os processos mentais reflectem acções de carácter cognitivo, afetivo e de percepção mental. São processos do pensar e sentir;
- c) os processos relacionais resultam da manifestação de atributos, de posse;
- d) os processos verbais estão associados ao dizer e comunicar. São processos da enunciação;
- e) os processos comportamentais relacionam-se com a dimensão fisiológica e comportamental do indivíduo;
- f) os processos existenciais envolvem o participante e reflectem sobre a sua importância ou repercussão.

Para esta análise foram contabilizadas as ocorrências.

6. Instrumentos de Análise

Com os instrumentos de análise pretende-se proceder à verificação das hipóteses e evidenciar os resultados obtidos através de comparações e relações entre os diferentes dados obtidos e resultados obtidos.

A comparação estabelece-se fundamentalmente entre o grupo experimental e o de controlo, assim como entre os desempenhos em diferentes momentos por parte das crianças. No conjunto dos participantes e em cada grupo, foi considerada a variável meio social, o que permite estabelecer a comparação também com base neste fator.

Uma vez que trabalhámos, numa parte substancial do estudo, com resultados quantitativos (resultantes da atribuição de pontos aos desempenhos em testes ou a elementos caracterizadores), pudemos verificar estatisticamente as

hipóteses. Para essa verificação estatística, recorreremos ao teste estatístico *t* de *Student*, para amostras independentes, a fim de efetuar a comparação das médias entre os grupos (experimental vs. controlo; urbano vs. semirrural). Como é explicitado na apresentação dos resultados, nalguns casos em que o número de participantes foi reduzido (caso das crianças do meio semirrural), não estando reunidas as condições desejáveis para a aplicação do teste paramétrico *t*, recorreremos também ao correspondente teste não paramétrico, o teste de Mann-Whitney, que apresenta um menor nível de exigência quanto à dimensão da amostra e ao requisito de distribuição normal. Para estabelecer o confronto entre os resultados dos participantes entre os diferentes momentos (pré-teste e pós-teste), recorreu-se ao teste *t* para resultados emparelhados.

Recorreu-se ainda ao coeficiente de correlação de Pearson, com o objetivo de medir a correlação linear simples, entre o indicador relativo ao ambiente literário e as diversas medidas em foco no estudo, quanto às competências (meta)linguísticas e de leitura e escrita.

Os testes estatísticos foram realizados com recurso ao programa informático SPSS, edição 18.

Os indicadores considerados na análise comparativa, nas diferentes fases, são a seguir explicitados.

Os dados recolhidos e resultados obtidos na fase do pré-teste permitem uma caracterização das crianças no seu conjunto e, de forma específica, em relação a cada grupo e subgrupos, para verificar se existem, à partida, diferenças entre eles. A análise recai sobre os seguintes indicadores:

— *Ambiente literário da criança no contexto familiar*, quer tomado de forma global, através de uma escala de pontuação, quer tomado em relação a cada

um dos parâmetros considerados: o gosto pela leitura, o tipo de livro preferido, o número de livros que lê por ano, o hábito de leitura de imprensa, o hábito de ler ao filho, o momento da leitura, a frequência da leitura de histórias, o diálogo após a história, a quantidade de livros da criança, a quantidade de livros que a criança recebeu no último ano e o diálogo com a criança durante o passeio;

— *Concetualizações das crianças sobre a escrita e a leitura*, considerando a capacidade de explicitação, medida através do número de processos expressos, e analisando os processos preponderantes nas respostas das crianças;

— *Níveis de desenvolvimento linguístico e de consciência linguística*: foram adotados os testes de avaliação da linguagem oral de Sim-Sim (1997), que inclui tarefas de definição verbal, de nomeação, de compreensão de estruturas complexas, de completamento de frases, de reflexão morfossintática, de segmentação e reconstrução segmental (reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica) e a prova de formatos silábicos de Lima (2008), que consta da nomeação de imagens cujas palavras têm na sua constituição formatos silábicos de complexidade diferente; a adoção destas provas, para além de permitir obter resultados para o estudo permite a comparação dos resultados obtidos com a população mais geral, tomando como referência os níveis e percursos de desenvolvimento estabelecidos por Sim-Sim (1997) e por Lima (2008).

Os resultados do pós-teste foram confrontados entre grupos e subgrupos (por meio do teste *t*, para amostras independentes ou por meio do teste U de Mann-Whitney) e entre os desempenhos dos sujeitos neste momento e na fase de

pré-teste (por meio do teste *t*, para amostras emparelhadas). A comparação recaiu sobre os seguintes indicadores:

— *Consciência linguística*, retomando o tipo de provas de Sim-Sim (1997), aplicadas no pré-teste (reconstrução silábica, reconstrução fonêmica, segmentação silábica e segmentação fonêmica) e incluindo também a consciência intrassilábica – a prova correspondente a este indicador constitui a Prova A - Prova Específica de Consciência Fonológica: À Descoberta de Sons nas Palavras;

— *Conhecimento da linguagem escrita*, incidindo sobre identificação de grafemas, evocação de palavras a partir de sons de letras, escrita de palavras, indicação de palavras grandes e pequenas, segmentação silábica de palavras, reconhecimento de fonemas em palavras e leitura de palavras. Para a leitura das palavras contaram-se as palavras que a criança leu de modo automático, decifrando os grafemas sem hesitação ou sem fazer leitura silabada;

De modo similar, os resultados da fase de seguimento permitiram uma comparação entre grupos e subgrupos e entre desempenhos dos sujeitos em diferentes momentos. Nesta fase também foi aplicada uma escala de 42 pontos. Os indicadores sobre que incidiu a análise foram os seguintes:

— *Conhecimento da representação gráfica*, através de tarefas de reconhecimento/identificação da palavra num contínuo gráfico, a que foram atribuídos 13 pontos, um por cada palavra; da escrita de duas palavras com dimensões diferentes: uma pequena – monossilábica ou dissilábica; uma grande – trissilábica ou polissilábica) e da sua associação ao referente. À escrita da palavra com dimensão correta atribuiu-se um ponto. Considerou-se ainda a escrita de todas as palavras aquando da compreensão do texto e

analisaram-se as incorreções, tendo por base de análise a tipologia de Barbeiro (2007). A nível da representação gráfica, verificou-se ainda o uso da pontuação e foram contabilizadas as ocorrências;

— *Compreensão leitora*, incidindo sobre o preenchimento de um texto lacunar com informações do texto lido, com a cotação de 10 pontos, um para cada palavra, uma questão de interpretação que exigia o destaque de uma informação do texto (um ponto) e uma questão de opinião sobre o assunto do texto (um ponto). As respostas à questão de opinião foram aceites desde que sem vazio de conteúdo na medida em que se contemplou a subjetividade da resposta/opinião dada pela criança;

— *Competência gráfica*, analisada a partir de toda a realização da prova escrita, em que se verifica a regularidade (cumprimento do espaço-página na linha inferior e superior, das margens, direita e esquerda, do tamanho e da pressão do material riscador) e a estabilidade formal (definição do grafema que compõe a palavra)

— *Competência sintático-discursiva*, analisada a partir da questão de interpretação e da questão de opinião do Prova de Seguimento de Leitura e escrita, em que se verificou a capacidade de escrita de uma frase com início em letra maiúscula, com um sinal de pontuação a terminar e com coesão e coerência relativamente ao solicitado. Foi feita uma análise de carácter sintático-discursiva, i.e. contabilizaram-se os números de frases produzidas e de frases corretas de acordo com o solicitado. Quanto às incorreções contabilizaram-se as ocorrências a nível da inadequação de conteúdo quando a criança respondia mas não diretamente ao que se lhe perguntou; a omissão de palavras, quando as frases se manifestavam lacunares a nível de palavras

únicas ou de constituintes frásicos essenciais; a inobservância de concordância entre os constituintes frásicos; a omissão de resposta (sim/não) à interrogativa total e o uso da redundância.

— *Leitura expressiva*, em que se verificou o tempo de leitura do texto e o número de palavras lidas, correta e incorretamente. Esta tarefa tinha na escala a cotação total de 15 pontos, aplicados com a regra da proporcionalidade;

— *Avaliação da leitura e da escrita*, qualitativa e quantitativa, efetuada pelo professor, que correspondeu à redação de um comentário e à atribuição de uma classificação de 1 a 5 valores.

As entrevistas aos educadores e professores foram objeto de análise quanto ao conteúdo exposto. Assim, dependendo do foco da questão, distribuíram-se as respostas por categorias (por exemplo, os diferentes métodos de leitura referidos ou importância do programa de intervenção para o desenvolvimento da linguagem das crianças) e apreenderam-se posições dos entrevistados (por exemplo, acerca de importância da articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo). Estas posições foram agrupadas em categorias quando havia concordância entre elas, mas também foram consideradas na sua especificidade, isto é, fazendo emergir no estudo a voz destes atores sociais enquadrada na interpretação por parte do investigador.

Nas entrevistas aos educadores de infância, estiveram em foco as seguintes linhas de análise:

— *Atividades do jardim-de-infância*, incidindo sobre o trabalho desenvolvido diariamente com as crianças;

— *A importância do último ano da educação pré-escolar*, destacando-se a sua importância para a aprendizagem formal;

- *Desenvolvimento da área da linguagem;*
- *Equilíbrio das competências no projeto educativo de turma*, referindo a valorização efetuada pelas educadoras;
- *Repercussão do Método Fonografema*, incidindo sobre o desenvolvimento linguístico infantil a partir da perspetiva das educadoras e do *feedback* proporcionado pelas crianças;
- *Idealização da educação pré-escolar;*
- *Articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo*, incidindo sobre as vantagens para a aprendizagem das crianças.

Nas entrevistas aos professores do 1.º ciclo, os vetores que orientaram a análise foram os seguintes:

- *Método de leitura adotado e a sua justificação*: analítico-sintético, global, sintético, fonológico, Distema e Jean qui rit;
- *Estratégias para ensinar a ler*, que os professores consideram mais eficientes;
- *Estratégias de compreensão textual*, incidindo sobre os percursos pedagógicos-didáticos;
- *Aprendizagem da escrita*, valorizando a escrita enquanto processo perceptivo, motor e recursivo;
- *Condicionantes da não articulação da educação pré-escolar com o 1.º ciclo*: uso da pinça-digital, apoio e responsabilização familiar e a Educação pré-escolar enquanto uma etapa da aprendizagem.

Após a apresentação da experiência nas suas diferentes fases bem como os complementos que a constituem, surgem os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

Este capítulo tem a função de, após a caracterização dos participantes e explicitação dos procedimentos e dos instrumentos de análise, apresentar os resultados obtidos, estabelecer comparações e apreender relações possíveis entre os diferentes indicadores do estudo.

Na primeira secção, apresentam-se os resultados relativos ao contexto familiar e ao ambiente literário das crianças. De seguida, apresentam-se as conceitualizações das crianças relativas à leitura e à escrita. Na terceira secção, apresentam-se os resultados obtidos nos momentos do pré-teste e do pós-teste, em relação a indicadores de desenvolvimento linguístico, de consciência linguística e de conhecimento da linguagem escrita. A apresentação destes resultados é seguida pela análise da perspectiva das educadoras em relação à ação pedagógica desenvolvida no Jardim-de-Infância, de um modo geral, e, de um modo específico, por parte das educadoras do grupo experimental, em relação ao programa de intervenção que foi desenvolvido. Os resultados da prova de seguimento, respeitante a competências de leitura e de escrita, realizada no final do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são apresentados de seguida. Por fim, apresentam-se as perspectivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita e sobre a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. Contexto familiar e ambiente literário

No capítulo anterior, deixámos expressa a adoção de uma escala, com o objetivo de operacionalizar na análise das respostas dos EE, de um modo global. A aplicação dessa escala deu origem a um indicador de ambiente literário vivido no meio familiar pela criança. Os resultados médios resultantes desse tratamento são apresentados na tabela seguinte, sendo depois analisados os resultados específicos dos parâmetros incluídos nos questionários.

Indicador <i>Ambiente literário</i>	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Urbano	Semirrural	Global	Urbano	Semirrural	Global
	66.4	51.3	64.1	72.7	50.0	65.8

Tabela n.º 11 – Indicador de ambiente literário

Entre os grupos experimental e de controlo não existem diferenças significativas ($t=-.454$, $p=.651$). Se observarmos os valores apresentados na tabela, verificamos que os valores dos contextos semirrural e urbano apresentam um desnível acentuado. Aplicado o teste estatístico a este contraste entre o meio urbano e o meio semirrural, a diferença surge como estatisticamente significativa ($t=4.651$, $p=.000$).

Na tabela seguinte, apresentam-se os resultados obtidos para cada um dos itens. Pode observar-se que o desnível global encontrado entre os meios urbano e semirrural é sobretudo acentuado em relação a: i) *Número de livros*

lidos por ano pelos EE; ii) Quantidade de livros da criança; iii) Quantidade de livros que a criança recebeu no último ano.

Questões	Grupo Experimental (N=45)			Grupo de Controlo (N=23)		
	Urbano	Semirrural	Global	Urbano	Semirrural	Global
Gosto pela leitura	4.4	4.2	4.4	5	5	5
Tipo de livro preferido	2.5	2.5	2.5	2.8	3	2.8
N.º de livros que lê por ano	4.05	2.7	3.8	3.6	2.5	3.3
Hábito de leitura de imprensa	4.8	5	4.8	5	5	5
Hábito de ler ao filho	4.8	5	4.8	5	5	5
Momento da leitura	4.6	3.8	4.4	4.3	4.1	4.3
Frequência da leitura de histórias	5.8	4.2	5.6	4.6	4.7	4.5
Diálogo após a história	4.3	4.2	4.3	4.6	3.5	4.3
Quantidade de livros da criança	7.4	5.2	7.1	9.2	3.8	7.6
Quantidade de livros que a criança recebeu no último ano	6.2	2.8	5.6	7.7	2.2	6
Diálogo durante o passeio	6.9	6.7	6.8	7.4	7.1	7.3

Tabela n.º 12 – Ambiente literário: comparação entre grupos

Proporcional e comparativamente, verifica-se que os EE dos grupos experimental e de controlo apresentam valores mais baixos relativamente à quantidade de livros lidos (3.8 / 3.3) do que as quantidades de livros que as crianças têm ou recebem por ano, 7.1 / 7.6 e 5.6 / 6 respetivamente. Observa-se que o grupo semirrural, tanto experimental quanto de controlo, regista, de uma forma quase generalizada, valores mais baixos, tendo como resultado um contraste acentuado entre o contexto urbano e o contexto semirrural, quer seja em relação aos hábitos de leitura dos EE, quer seja relativamente à quantidade de livros que as crianças têm ou recebem.

Este indicador global relativo ao ambiente literário será retomado, no âmbito do estudo, para estabelecer a relação com outras variáveis e indicadores.

Numa análise global, verifica-se que o grupo de controlo, apesar da ausência de contrastes estatisticamente significativos, em termos globais, apresenta médias superiores³⁰ ao grupo experimental em sete indicadores nos onze possíveis.

O grupo experimental destaca-se apenas em três questões³¹, na quantidade de livros que o EE lê por ano, no momento da leitura e na frequência de leitura da história à criança. É notório que o subgrupo urbano de controlo tem um maior contacto com o livro/material impresso. Constata-se que o subgrupo com médias mais baixas³² é o semirural experimental.

Tendo em conta os aspetos referidos, não se observam, situações que correspondam a uma situação de vantagem por parte do grupo experimental, logo à partida, dado que globalmente não se encontram diferenças significativas com o grupo de controlo e, num maior número específico de itens, o grupo de controlo atinge uma pontuação mais elevada.

Numa outra vertente, verifica-se que, apesar de as crianças frequentarem a educação pré-escolar, estes resultados mostram que ainda é marcante o contraste de vivências culturais e literárias entre o contexto urbano e o semirural.

Apresentam-se, de seguida, os resultados em relação a cada um dos parâmetros considerados.

³⁰ Valores que se encontram a roxo e negrito.

³¹ Valores que se encontram a azul claro e negrito.

³² Valores que se encontram a laranja e negrito.

Relativamente ao gosto pela leitura dos EE das crianças, questão 1 da II parte, do questionário ao EE – “*Gosta de Ler? Sim ou não?*”, verifica-se que apenas 5 do grupo experimental não apreciam a leitura, i.e. 6% contra 93%, que manifestam gosto.

Para especificar um pouco mais o tipo de leitura dos EE e concluir da possível influência sobre a criança, verifica-se pelas respostas à questão 1.1. – “*Que tipo de livros lê?*”, que cerca de 47 % (20 + 12 respetivamente para o grupo experimental e de controlo – cf Anexo II) dos EE prefere ler romances, que 36.7% (16 vs. 9) de EE lê obras técnicas e que 4.4% (2+1) lê poesia. A esta questão 11.7% (7+1) de EE não respondeu.

De seguida, foi respondida no questionário, a pergunta – “*Quantos livros lê por mês/por ano?*”, ao que os EE responderam segundo os valores constantes na tabela seguinte.

Número de livros por mês	Grupo		Total
	GE	GC	
Sem resposta	5	13	18 26.4 %
0	12	3	15 22%
1	23	5	28 41.2%
2	3	2	5
3	1		1
4	1		1

Tabela n.º 13 – Quantidade de livros lidos por mês pelos EE

Uma proporção elevada dos EE (22 %) não lê, o que equivale a quase um quarto dos pais. Este facto conduz-nos a inferir, confrontando com os dados anteriores, que muitos EE não leem, mesmo quando afirmam que gostam de

ler. Verifica-se também que a maioria dos EE (28 pais ou 41.2%) lê um livro por mês e que 26.4% não respondeu a esta questão.

Quanto aos dados relativos ao número de livros lidos por ano, a questão foi incluída, na medida em que se pode dar a situação de um EE não ler num determinado mês por várias razões e noutros meses lê porque gosta e porque lhe é possível.

Número de livros lidos por ano	Grupo		Total
	GE	GC	
Sem resposta	3	4	7
0	7	1	8
2	4	2	6
3	4	4	8
4	7	2	9
5	2	3	5
6	2	1	3
8	1	1	2
10	5	3	8
12	6	-	6
14	1	-	1
18	2	-	2
20	-	1	1
24	-	1	1
40	1	-	1

Tabela n.º 14 – Quantidade de livros lidos por ano pelos EE

Constata-se que oito EE (11.7%) não leem nenhum livro por ano e que a situação mais frequente é o EE ler quatro livros por ano (13.2%).

O número de livros lidos por ano tem sido utilizado para caracterizar perfis de leitores, em termos quantitativos, designadamente: i) *pequenos* (considerando o período de um ano: 1-5 livros); ii) *médios* (6-20 livros); iii) *grandes* (+ de 20 livros) — cf. Freitas e Santos (1992), Freitas, Casanova e Alves (1997), Neves e Lima (2008). Os dados da tabela mostram que, a seguir aos 8 não leitores de

livros (16.2%), 28 EE (41.2%) são pequenos leitores. No nível médio, integram-se 23 EE (33.8%) e apenas 2 (2.9%) correspondem a grandes leitores. Neves e Lima (2008) apresentam a seguinte distribuição para a população portuguesa: pequenos leitores: 69.2%; médios: 26.5%; grandes: 4.3%. Os valores que encontrámos respeitam, *grosso modo*, as tendências desta distribuição.

Quanto à questão – *Tem o hábito de ler revistas ou jornais? Sim /Não* – verifica-se que 67 EE afirmam ler revistas ou jornais (98.5%) e que apenas 1 (1.4%) diz não ter esse hábito.

Após este levantamento de dados relativos à formação académica e cultural dos EE das crianças participantes, as questões centram-se no contacto com o livro em família, o hábito de ler histórias à criança.

Questiona-se – *Tem o hábito de ler histórias ao seu educando? Sim ou Não e Quando?*

Uma vez que não era fornecida uma pré-categorização das respostas possíveis, sistematizam-se na tabela seguinte as respostas, a partir do que foi indicado pelos próprios EE, segundo os critérios que adotaram.

Quando lê a história?	Grupo		Total
	GE	GC	
Fim de semana	1	1	2
À noite	39 86.6%	18 78.2%	57 83.8%
Quando possível	2	2	4
Raramente	1	-	1
Sem hora	-	1	1
Quando solicita	2	1	3
Total Geral	45	23	68

Tabela n.º 15 – Momento do dia em que os EE leem a história

De acordo com os dados recolhidos, e análise da tabela, evidencia-se que o momento da história é “à noite”. Entre os grupos, não se observam contrastes acentuados, o que significa que quase todas as crianças envolvidas no projeto têm sensivelmente o mesmo tipo de hábito relativamente à história, ou seja, ouvem maioritariamente à noite, i.e. 83.8 % .

Questionou-se depois – *Quantas vezes por semana?* – tendo os resultados sido os seguintes.

Quantas vezes por semana conta a história?	Grupo		Total
	GE	GC	
0	1	-	1
1	2	4	6
2	8	5	13 19.1 %
3	6	4	10 14.7 %
4	11	4	15 22 %
5	8	2	10 14.7%
7	6	3	9 13.2%
9	1	-	1
10	2	-	2

Tabela n.º 16 – Vezes por semana que a família lê histórias à criança

Uma proporção 19.1 % dos EE respondeu que contam a história duas vezes por semana. A segunda ocorrência atinge os 22%, ou seja, 15 crianças ouvem a história quatro vezes por semana.

Com base na tabela, destaca-se também que uma criança nunca ouve histórias em casa, i.e. contada pelo EE e evidencia-se também que 9 crianças (13.2 %) vivem o que se considera uma situação favorável, ou seja, ouvem histórias todos os dias.

A questão *Após a leitura da história, conversa com o seu educando sobre a mesma? Sim/Não* remete para a necessidade de verificar se a criança explora oralmente a história com a família, se há compreensão do texto lido/ouvido, se ocorre desenvolvimento da expressão e compreensão do oral.

No conjunto dos dois grupos da investigação, 9 crianças, ou seja, 13.2%, não conversa, com o EE após a história e que 59 crianças, 86.7%, conversam, explorando o texto ouvido.

As duas questões seguintes do questionário prendem-se com o contacto direto com o livro por parte da criança. Perguntou-se *Quantos livros tem o seu educando?*

Quantos livros tem o seu educando?	Grupos		Total
	GE	GC	
a) Nenhum	-	-	-
b) 1 a 5	4	1	5
c) 6 a 10	2	3	5
d) 11 a 15	8	2	10 (14.7%)
e) 16 a 20	5	2	7
f) 21 a 25	6	1	7
g) mais de 25	20 (44.4 %)	14 (60.8 %)	34 (50%)

Tabela n.º 17 – Quantidade de livros que as crianças possuem

As crianças apresentam diferentes quantidades de livros na sua biblioteca. Uma proporção de 50%, i.e. 34 crianças (50%), tem mais de 25 livros. As restantes crianças distribuem-se por valores inferiores.

A penúltima questão tinha por objetivo conhecer se o gosto pela leitura no último ano do Pré-escolar é fomentado na criança, através da oferta de livros: *Quantos livros recebeu o seu educando no ano de 2007?*

Quantos livros recebeu o seu educando em 2007?	Grupo		Total
	GE	GC	
a) Nenhum	-	2	2
b) 1 a 2	4	2	6
c) 3 a 4	8	-	8
d) 5 a 6	10 22.2%	5 21.7%	15 22 %
e) 7 a 8	6	4	10
f) 9 a 10	6	3	9
g) mais de 10	11 24.4 %	7 30.4 %	18 26.4 %

Tabela n.º 18 – Quantidade de livros que a criança recebeu no ano de 2007

A partir da tabela, verifica-se que 26.4% das crianças recebeu mais de 10 livros, mas que o grupo de controlo atingiu uma percentagem de 30.4%, ou seja, este grupo tem um maior contacto com livros. Destaca-se que duas crianças não receberam livros em 2007 e que seis crianças receberam apenas um a dois livros.

A última questão – *Quando passeia com o seu educando, dialoga com ele a propósito da paisagem ou dos locais que visitam?* – Sim (Sempre/ Às Vezes) / Não, tinha por objetivo saber a frequência do estímulo da expressão oral e do desenvolvimento do universo de referência da criança.

Quando passeia, dialoga?	Grupo		Total
	GE	GC	
Sim	44	23	67 (98.5 %)
Sempre	11	8	19 (27.9%)
Às vezes	33	15	48 (70.1%)
Não	1	-	1 (1.4 %)

Tabela n.º 19 – Diálogo familiar durante os passeios

Evidenciam os dados da tabela que a quase totalidade dos EE, dos dois grupos de investigação, conversa com o seu educando aquando de passeios em família. Apenas um EE afirma não o fazer. Cerca de 27.9% afirmam fazê-lo sempre, enquanto cerca de 70% não afirma fazê-lo de forma sistemática.

Em suma, constata-se que o EE destas crianças, na sua maioria, gosta de ler (93%), que prefere os romances, que são maioritariamente pequenos leitores de livros. Em relação à leitura das histórias às crianças, o momento em que acontece é predominantemente à noite. Embora não seja uma prática absolutamente diária, para mais de metade das crianças, ela acontece quatro ou mais vezes por semana. Considerando o número de crianças que tem mais de 25 livros (50% da amostra) e o facto de as outras também terem livros seus, podemos considerar que estes EE, de um modo geral, manifestam uma atitude positiva em relação ao livro e à leitura tentando aproximar a criança do livro do material impresso, mesmo que eles próprios não o façam segundo níveis elevados.

Em suma, relativamente a este ponto da investigação, verifica-se que existe um desnível acentuado entre os contextos urbano/semirrural no que diz respeito ao número de livros lidos pelos encarregados de educação e que as crianças possuem na sua biblioteca; que o ambiente literário do grupo de controlo é ligeiramente melhor, não sendo, no entanto, as diferenças significativamente melhores e que, apesar de um quarto dos EE não ler, há o hábito familiar de contar histórias às crianças.

2. Concetualizações das crianças sobre leitura e escrita

Nesta secção, apresentaremos os resultados da análise da entrevista às crianças relativa a alguns conceitos de escolarização e de alfabetização (cf. Anexo III).

Apresentar-se-ão os resultados globais, considerando a capacidade de explicitação das crianças, em relação ao mundo da escola e da leitura e escrita, tomando como indicador o número de processos que mobilizam nas suas respostas. De seguida, especificar-se-á a análise em relação aos diversos aspetos considerados, nas diferentes questões, conjugando a vertente quantitativa e qualitativa.

2.1. Perspetiva global: quantidade de processos mobilizados

Os resultados globais relativos à capacidade das crianças se expressarem em relação ao mundo da escrita e da leitura, medida através do número de processos que mobilizam no discurso das suas respostas (cf. Anexo III), são apresentados na tabela seguinte.

Processos	GE			GC			Sig. (p)
	Média	Máximo Mínimo	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
	11.1	22 2	3.962	11.7	23 6	4.535	
							.531 ^{ns}

ns=não significativa

Tabela n.º 20 – Média de processos utilizados nas concetualizações

Observa-se proximidade entre as médias dos dois grupos, quanto ao número de processos mobilizados na explicitação efetuada nas respostas. Deste modo, não se encontram diferenças significativas ($t=-.630$, $p=.531$).

Um olhar sobre os resultados internos de cada grupo, tendo como referência os valores máximos e mínimos e o desvio padrão, mostra a grande amplitude de resultados que caracteriza ambos os grupos. Por conseguinte, considerando os resultados obtidos na amostra, encontramos nas crianças, nesta fase etária correspondente ao ano anterior à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma grande diversidade quanto à capacidade de produzir discurso sobre o mundo da escola e, mais especificamente, da aprendizagem da leitura e escrita.

O contraste entre o mundo urbano e o mundo semirrural, ao contrário do que acontecia com o indicador relativo ao ambiente literário, também não se mostra relevante quanto a essa capacidade discursiva em relação à escola e à leitura e escrita ($t=-.657$, $p=.513$), tomada de uma forma quantitativa global, como se evidencia na tabela seguinte.

Processos	Urbano			Semirrural			Sig. (p)
	Média	Máximo Mínimo	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
	11.5	23 5	3.805	10.6	22 2	5.372	
							.513 ^{ns}

ns= não significativa

Tabela n.º 21 – Processos utilizados nas concetualizações (urbano vs. semirrural)

Na análise das respostas às questões específicas, observaremos que existem algumas em que o contraste é marcado de forma relevante.

A tabela anterior é relativa à perspetiva do meio ou contexto sociogeográfico (meios urbano e semirrural). Consideremos agora os resultados respeitantes

ao número de processos mobilizados na explicitação das concetualizações sobre leitura e escrita, na perspetiva da relação com o ambiente literário. Na tabela seguinte é apresentado o valor da correlação linear simples entre estes dois indicadores.

	Var. Depend.
Var. Indep.: Ambiente literário	N.º processos nas concetualizações
r	.118 ^{ns}

ns= não significativa

Tabela n.º 22 – Correlação entre o número processos nas concetualizações e o ambiente literário

Tal como em relação ao contexto sociogeográfico, a análise estatística (neste caso, a correlação linear simples) entre o ambiente literário e o número de processos mobilizado nas concetualizações não revela uma correlação que atinja o limiar da significância. Eventuais diferenças não se encontram no número de processos mobilizados no discurso, mas poderão situar-se a um nível qualitativo, ou seja, quanto à qualidade do discurso apresentado.

Em relação aos tipos de processos, eles são apresentados na tabela seguinte. Observa-se que as crianças recorrem a processos variados, sendo mais frequentes nas respostas os processos relacionais, os processos mentais e os processos materiais, mas também ocorrendo os processos comportamentais, verbais e existenciais. A realidade da escola e da linguagem escrita é complexa, pelo que se compreende esta variedade de processos nas respostas que a explicitam, dando conta das características e atributos dos elementos que integram esse mundo, do agir e do acontecer que aí ocorrem, da forma como o sujeito encara e se relaciona com os elementos dessa realidade, do

dizer que também está presente, dos comportamentos adotados pelos sujeitos e da afirmação das entidades dessa realidade. As crianças cobrem já, nas suas respostas, esta variedade de processos.

Processos	Grupo Experimental			Grupo de Controlo			Total
	Urbano	Semir - rural	Sub-total	Urbano	Semir -rural	Sub-total	
Materiais	69	9	78 15.6%	18	10	29 10.6%	106
Mentais	101	23	124 24.8%	41	20	61 22.4%	185
Relacionais	181	29	210 42.1%	95	35	130 47.7%	340
Verbais	31	7	38 7.6%	23	4	27 9.9%	65
Comportamentais	38	7	45 9%	20	4	24 8.8%	69
Existenciais	2	1	3 0.6%	2	-	2 0.7%	5
Total Global			498	Total Global			770

Tabela n.º 23 – Tipos de processos utilizados nas concetualizações

Entre os grupos de investigação, experimental e de controlo, verifica-se que os processos mais utilizados são os mentais e os relacionais, obtendo acima de 22% e de 40% das ocorrências, respetivamente. Num segundo nível de frequência, encontram-se os processos materiais, atingindo um máximo de 15.6% no grupo experimental e 10.6% no grupo de controlo. Os processos verbais e comportamentais atingem percentagens próximas entre os grupos, não ultrapassando os 10%. Constata-se que o processo existencial é o que as crianças menos recorrem na medida em que atinge apenas os 0.6%.

De seguida, faremos incidir o foco sobre as respostas dadas a cada uma das questões.

2.2. Relação com a escola

Gostas de andar na escola? Porquê? – é a primeira questão da entrevista, pretendendo-se a explicitação da relação com a escola por parte das crianças. As respostas colocaram em foco as dimensões a seguir apresentadas.

Das posições recolhidas, verifica-se que as crianças manifestam gosto pela escola e apresentam as suas razões. Para elas, a escola é um espaço de aprendizagem e de prazer, onde se sentem bem e se divertem, tendo todas as crianças afirmado que gostam da escola. Entre as razões apontadas, sobressaem, na perspetiva das crianças, o facto de ter muitos jogos e de ser um local de amizade, onde estão os amigos para brincar e onde se aprende.

Os processos que se salientam nas respostas são precisamente os processos mentais *gostar* e *aprender*, com 16 ocorrências, cada um. O processo comportamental *brincar* está saliente nas respostas, na medida em que as crianças gostam da escola porque *brincam*, afirmando-o 10 crianças. Constatase que o processo mais usado é o relacional, em que se afirma, com 23 ocorrências, que *a escola é...*, e 17 vezes *porque tenho amigos*.

Entre os grupos (experimental e de controlo) há uma semelhança ao nível das respostas, na medida em os dois tipos de processos com maior ocorrência são os mesmos, i.e. os mentais (42) e os relacionais (41). Entre os meios urbano e semirrural também não há diferenças nas atitudes expressas pelas crianças em relação à escola. Nos contextos urbano e semirrural é afirmado o gosto pela escola e sobressaem os processos já referidos correspondentes a *aprender*, a *gostar*, a *ter amigos* e a *ser*.

2.3. O conceito de leitura

A questão 2 da entrevista – *O que achas que é ler?* – incide sobre o conceito de leitura, em relação ao qual as crianças apresentaram as suas perspetivas.

A leitura surge como um processo. É no entender das crianças um ato cognitivo, que exige descodificação e aprendizagem, i.e. um processo mental como “*ler é ver as letras, percebê-las e ler*” (GE, n.º 6) e também um processo material, de perceção sensorial, “*é ver as letras*”. No entanto, este conceito não é claro para algumas crianças, porque se registam várias ocorrências tautológicas “*ler é ler*” ou “*ler é ler livros*”. Catorze crianças afirmam que não sabem a resposta a esta questão “*O que achas que é ler?*”.

Os grupos experimental e de controlo têm um desempenho semelhante, ou seja, os dois tipos de processos mais frequentes são o mental (26 e 18) e o relacional (40 e 21) respetivamente.

Nas respostas registam-se processos verbais, por exemplo, quando as crianças afirmam “*ler é dizer alto*” (GE, n.º 57).

As categorias com maior percentagem são *Sem Resposta*, (22%) em que o aluno não deu qualquer resposta, fazendo silêncio, ou dizendo “*Não sei*” evidenciando a dificuldade em explicitar o conceito.

Noutros casos, a aproximação é efetuada, de modo geral, em relação ao mundo da escrita, sendo *ler* associado a *escrever*, como se de sinónimos se tratasse. A resposta “*ler é escrever*” teve nove ocorrências.

Outras respostas remetem para os sentimentos e emoções que a leitura desencadeia (“*é maravilhoso*” – GE, n.º 7) ou para a realização da leitura em

ligação a funções e suportes específicos que fazem parte das vivências do quotidiano (“*é pa ler as mensagens no telemóvel*” – GE, n.º 60).

Constata-se que muitas crianças da amostra, com uma idade de 5 anos, frequentadoras do último ano da Pré-escola, espaço escolar onde se seguem as OCEPE, apresentam pouca clareza cognitiva acerca da leitura, tendo dificuldade em explicitar no que consiste. Entre os subgrupos constata-se uma diferença acentuada entre as respostas dos subgrupos semirrural e urbano. O subgrupo semirrural recorre a 24 processos (média de 1,7) e o urbano a 113 (média de 2.5). Neste parâmetro específico, ao contrário do que acontece de forma global, os resultados orientam-se para um contraste entre os dois subgrupos.

2.4. O processo de leitura

Com a questão 3 – Como fazem os adultos quando leem? – pretendia-se apreender os conceitos das crianças sobre o processo de leitura.

Nas respostas, o próprio processo *ler* é retomado em 19 ocorrências, ou seja, o foco é colocado no *objeto* ou *alvo* desse processo (“leem as letras”, GE, n.º 5, “leem a história”, GE, n.º 26; “leem revistas e livros” GC, n.º 56) ou no instrumento, no meio ou sentido percetivo que permite a leitura (“leem com os olhos”). Outros processos frequentemente referidos são: “contam a ler”, GC, n.º 47; “leem a história, repetem o que a história diz” GE, n.º 10.

Os processos verbais orais acompanham a leitura e tornam-se salientes nas respostas das crianças, com as seguintes ocorrências, o verbo *dizer* surge 10 vezes, o verbo *contar* surge 8 vezes, o *falar* tem 2 e o *discutir* ocorre uma vez.

Para estas crianças, o ato de ler é perspectivado sobretudo na sua vertente expressiva, ler para o outro o que exige recurso à voz.

Globalmente, as crianças participantes consideram que o processo de leitura é sobretudo um processo físico, que se consegue com o aparelho fonador e um processo verbal na medida em que “oraliza” o escrito.

Para seis crianças, o processo surge ainda como indefinido pois respondem “Não Sei.” ou “Desenrascam-se não sei como fazem. “ (GE, n.º 40).

2.5. O conceito de escrita

A questão 4 da entrevista às crianças – O que é escrever? – tinha por objetivo apreender as suas concetualizações em relação ao ato de escrita.

As crianças apresentam a escrita como um registo gráfico materializado por um *fazer*, que se concretiza em entidades da escrita, sendo as letras, as unidades que são tomadas predominantemente como referência. Assim, o verbo relacional (copulativo) *ser* encontra no outro pólo da relação termos correspondentes a processos materiais: “escrever é fazer letras” (4 ocorrências), “é pa fazer desenhos e letas” (GE, n.º 41), “é fazer o e i” (GE, n.º 11). Na situação de registo escrito observado na entrevista, algumas crianças tomaram o ato da investigadora como exemplificação desse fazer, numa definição ostensiva: “é o que tu estás a fazer” (GE, n.º 7), “é isso que tu estás a fazer” (GE, n.º 19), “Fazer assim como tu” (GC, n.º 55).

A materialidade gráfica da escrita requer instrumentos e suportes, que também emergem nas respostas das crianças: “com canetas, lápis” (GE, n.º 2), “é com uma caneta ou com o lápis” (GE, n.º 38), “é pegar no lápis e escrever, escrever

numa folha” (GC, n.º 50), “pegamos na caneta” (GE, n.º 10), “riscamos o papel e assim já está” (GE, n.º 34), “é pegar no lápis, é pôr numa folha alguma coisa” (GC, n.º 50).

As respostas “não sei” marcam uma diferenciação (da criança em relação a outros). A referência ao interlocutor (“é isso que tu estás a fazer”...) também assenta na dicotomia criança / outros, em relação à escrita. Essa dicotomia pode encontrar-se claramente expressa quando a criança remete a escrita para o mundo dos adultos: “para os grandes” (GE, n.º 1). A conquista, o desejo desse mundo também emergem nas respostas: “já estou a saber, tu já sabes” (GE, n.º 2), “é uma coisa que eu gostava de fazer”(GE, n.º 14).

A funcionalidade da escrita, em ligação aos géneros mobilizados no dia-a-dia, embora com pouca frequência (3 ocorrências) também se encontra nas respostas: “pode-se escrever uma carta para enviar” (GC, n.º 47), “é para deixar recados no bloco” (GC, n.º 57), “escrevem os trabalhos” (GE, n.º 10).

Para além das letras, enquanto unidade da escrita tomada como referência para a escrita, também encontramos a palavra: “é escrever com palavras” (GE, n.º 20). A separação escrita/desenho não surge de forma clara nalgumas respostas, pois os desenhos são tomados como entidade da escrita: “é esquerber desenhos” (GE, n.º 23), “é pa fazer desenhos e letras” (GE, n.º 41), “fazer desenhos” (GC, n.º 48), “escrever um desenho” (GC, n.º 60).

Nesta questão colocada às crianças, verifica-se uma semelhança entre os grupos, o experimental e o de controlo, tanto urbano quanto semirrural.

2.6. O conceito de palavra

Na tentativa de conhecer as concetualizações das crianças relativamente à escrita, a palavra enquanto unidade linguística é vista pelas crianças tendo como referência o modo oral, enquanto processo relacional e verbal, “*palavra é dizer uma coisa*” (GE, n.º 2) ou “*é o que dizemos*” (GE, n.º 17), o verbo *dizer* surge 10 vezes e o *falar* regista 8 ocorrências. A palavra também surge enquanto processo concreto do modo escrito, numa perspetiva material “*é escrever palavras, recortar e colar.*” (GC, n.º 66).

Todavia a palavra também surge como um processo mental “*é escrever letras para aprender essa palavra.*” (GE, n.º 22).

Note-se que surge por 18 vezes a resposta “*Não sei*”, evidenciando a dificuldade da criança em explicitar este conceito linguístico.

A estratégia de exemplificação é adotada em algumas respostas: “Uma palavra, deve ser árvore carrossel” (GE, n.º 7), “árvore” (GE, n.º 12), “elefante” (GC, n.º 64). A tentativa de explicitação, com base na análise, embora de forma pouco frequente, também ocorre, colocando em relevo as letras enquanto elementos constituintes das palavras e a unidade gráfica formada por essas letras: “*é uma coisa comprida e que tem letras*” (GE, n.º 6), “*é palavras feitas com letras, letras juntas*” (GE, n.º 11), “*é escrever letras para aprender essa palavra*” (GE, n.º 22), “*é uma palavra com letras juntas*” (GE, n.º 27).

2.7. O conceito de letra

O que é uma letra? – foi a última questão colocada às crianças na entrevista.

A estratégia mais frequentemente utilizada pelas crianças para responder à pergunta consistiu na exemplificação (20 ocorrências): “o h, i, s, d, r” (GE, n.º 3), “é o o, a, c, v” (GE, n.º 17), “pode ser um a, um m” (GE, n.º 6),... Embora esta seja a estratégia predominante, também se registam passos no sentido da definição com mobilização dos traços correspondentes a elemento do alfabeto e à função de constituir palavras: “é um pedaço de alfabeto, são muitas e com elas fazemos palavras e livros” (GE, n.º 27), “é para fazer palavras” (), “é que juntas fazem palavras” (GE, n.º 32).

Se se considerarem as ocorrências dos exemplos e a ausência de respostas, bem como as incorretas, verifica-se que se atinge uma percentagem elevada (30.8%) que permite concluir que muitas crianças não desenvolveram na Pré-escola este conceito, de modo a conseguirem expressá-lo.

Face às concetualizações manifestadas por muitas crianças, que ainda apresentam dificuldades e confusão cognitiva em relação à leitura e escrita, consolidou-se a hipótese de partida de que o grupo experimental iria, muito provavelmente, beneficiar das atividades planificadas.

Na verdade, a entrevista revelou que a leitura e a escrita são conceitos pouco claros ou confusos para muitas crianças exigindo didatização e exploração específica em contexto escolar.

Em complemento da entrevista e para possibilitar o desenvolvimento do estudo orientado para a verificação das hipóteses formuladas, foram aplicados testes que incidem sobre competências linguísticas e de consciência metalinguística, os quais permitirão confrontar este momento, anterior à aplicação do programa de intervenção, com as competências evidenciadas posteriormente.

3. Aspectos do Desenvolvimento Linguístico e Metalinguístico

3.1. Resultados do Pré-Teste

Neste estudo, a aplicação dos testes de Avaliação da Linguagem Oral, da autoria de Sim-Sim (1997), e da Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos, de Lima (2008), tem o objetivo de avaliar alguns aspetos do desenvolvimento linguístico e de consciência linguística das crianças participantes, a nível lexical, sintático e fonológico. Estas provas funcionam, no estudo, como pré-teste, ou seja, permitem a caracterização dos participantes, no momento anterior à aplicação do programa de intervenção, quanto ao estado de competências, em relação às quais se coloca como hipótese que o programa de intervenção venha a exercer influência.

Os resultados com registo descritivo por criança e por teste constam dos ANEXOS IV-IX.

3.1.1. Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997)

Analisemos, num primeiro momento, a tabela com as médias obtidas por subteste e global, discriminando os resultados do grupo experimental (GE) e do grupo de controlo (GC). Consta também da tabela os valores correspondentes à cotação máxima e a mínima obtidas em cada grupo, assim como o desvio padrão e o valor de p , determinante do nível de significância estatística alcançado.

Avaliação da Linguagem Oral	GE			GC			Sig. (p)
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
1 - Definição Verbal (70 pontos)	39.1	51.5 11	7.837	37.0	42.5 30.5	3.654	.139 ^{ns}
2 - Nomeação (70 pontos)	58.7	69 32	8.728	59.3	68 38	7.849	.770 ^{ns}
3 - Compreensão de estruturas complexas (32 pontos)	19.8	30 10	4.600	19.1	30 5	6.665	.658 ^{ns}
4 - Completamento de Frases (30 pontos)	18	27 7	4.413	16.7	25 11	3.954	.229 ^{ns}
5 – Reflexão Morfossintática (62 pontos)	25.7	51 7.5	8.700	24.3	38 18.5	6.549	.431 ^{ns}
6 – Consciência Fonológica Segmentação e Reconstrução Segmental ³³ (40 pontos)	21.5	32 9	4.664	19,5	26 8	3.848	.083 ^{ns}
Pontuação Global (304 pontos)	184.0	253 88	32.367	176.1	216 126	24.013	.306 ^{ns}

ns=não significativa

Tabela n.º 24 – Avaliação da linguagem oral entre grupos do estudo

O primeiro aspeto a referir é que, quer em relação à pontuação global ($t=1,032$, $p=.306$), quer em qualquer dos subtestes, não se encontram, no momento do pré-teste, diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo (Definição verbal: $t=1.498$, $p=.139$; Nomeação: $t=-.293$, $p=.770$; Compreensão das estruturas complexas: $t=.447$, $p=.658$; Completamento de frases: $t=1.217$, $p=.229$; Reflexão morfossintática: $t=.793$, $p=.431$; Consciência fonológica: $t=1.760$, $p=.083$). Podemos, por conseguinte, efetuar a caracterização das crianças no conjunto dos dois grupos, em relação a estes indicadores de desenvolvimento linguístico e de consciência linguística.

³³ O subteste 6 é composto por quadro exercícios de 10 pontos cada. A pontuação apresentada na tabela refere-se à globalidade dos pontos i.e. 40 pontos, não se registando, neste momento uma análise minuciosa destes resultados.

Verifica-se que o subteste que causou mais dificuldade às crianças foi o 5 (Reflexão morfossintática), com resultados médios de 25.7 e de 24.3 em 62 pontos possíveis (correspondendo a uma percentagem de sucesso de 41.5% e de 39.2%). O teste mais fácil de resolver foi o 2 (Nomeação), na medida em que conseguiram uma média de 58.7 e 59.3 pontos, correspondentes a percentagens de sucesso de 86.7% e 84.8%, respetivamente para os grupos experimental e de controlo.

Uma vez que os grupos de investigação, experimental e de controlo, se subdividem em subgrupos, urbano e semirrural, sendo este último constituído por catorze crianças, procede-se a uma análise mais minuciosa no sentido de perceber se a heterogeneidade dos grupos está associada a este contexto social. Na tabela seguinte, apresentam-se os valores relativos aos dois contextos socioculturais.

Avaliação da Linguagem Oral	Urbano			Semirrural			Sig. (p)
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
1 – Definição Verbal (70 pontos)	40.1	51.5 24.5	5.495	31,7	38 11	7.197	.000***
2 – Nomeação (70 pontos)	61.5	69 41	6.465	49.2	58 32	7.915	.000***
3 – Compreensão de estruturas complexas (32 pontos)	20.8	30 13	4.668	14.9	24 5	5.342	.000***
4 – Completamento de Frases (30 pontos)	18.7	27 11	3.822	13.3	18 7	3.153	.000***
5 – Reflexão Morfossintática (62 pontos)	26.8	51 7.5	8.216	19.1	25 15.5	2.314	.001**
6 – Consciência Fonológica: Segmentação e Reconstrução segmental (40 pontos)	22.2	32 16	3.432	15.1	19 8	3.461	.000***
Pontuação Global 304 pontos	191,1	253 139	23.068	143.5	167 88	21.973	.000***

**=significativa a .01

***=significativa a .001

Tabela n.º 25 – Avaliação da linguagem oral entre contextos socioculturais

Tal como aconteceu anteriormente, o contraste entre os contextos urbano e semirrural mostra-se estatisticamente significativo (Definição verbal: $t=4.786$, $p=.000$; Nomeação: $t=6.055$, $p=.000$; Compreensão das estruturas complexas: $t=4.108$, $p=.000$; Completamento de frases: $t=4.851$, $p=.000$; Reflexão morfossintática: $t=3.457$, $p=.001$; Consciência fonológica: $t=6.902$, $p=.000$). Globalmente, o contraste apresenta o seguinte valor estatístico: $t=6.952$, $p=.000$.

O subgrupo do contexto semirrural, por comparação com o subgrupo do contexto urbano, obteve sempre resultados inferiores.

Ao contrário do que acontecia com o número de processos mobilizados nas concetualizações, a consideração da correlação da avaliação da linguagem com o ambiente literário mostra-se significativa, como se encontra na tabela seguinte.

	Var. Depend.
Var. Indep.: Ambiente literário	Avaliação da linguagem oral
r	.498**

** = significativa a .01

Tabela n.º 26 – Correlação entre concetualizações e ambiente literário

A variação explicada na variação da avaliação da linguagem oral pela variação no ambiente literário é de 24.8% (r^2 ou coeficiente de determinação).

O subteste de Consciência Fonológica – Segmentação e Reconstrução Segmental de Sim-Sim (1997) é constituído por quatro tarefas: Reconstrução Silábica, Reconstrução Fonémica, Segmentação Silábica e Segmentação Fonémica. Na tabela seguinte, apresentam-se os resultados obtidos em relação a cada uma.

Prova	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Urbano	Semirrural	Global	Urbano	Semirrural	Global
Reconstrução Silábica	9.8	8.2	9.5	9.7	8.5	9.4
Reconstrução Fonémica	3.2	0	2.7	2.1	0.4	1.7
Segmentação Silábica	7.6	6.4	8.6	8.8	6.5	8.1
Segmentação Fonémica	0.6	0	0.5	0.4	0	0.3

Tabela n.º 27 – Avaliação da consciência fonológica entre grupos e contextos

Tal como sucede com os valores globais, neste momento da investigação, em relação a cada uma destas provas específicas de consciência fonológica, o desempenho dos grupos experimental e de controlo é muito semelhante não existindo diferenças significativas (Reconstrução silábica: $t=.773$, $p=.442$; Reconstrução fonémica: $t=1.585$, $p=.118$; Segmentação silábica: $t=1.025$, $p=.309$; Segmentação fonémica: $t=1.201$, $p=.234$).

Para um total de dez pontos em cada prova, constata-se que as crianças têm um desempenho superior ao nível da sílaba relativamente à capacidade de manipular o fonema. De facto, obtiveram-se médias elevadas, em ambos os grupos (9.5 e 9.3 pontos) na reconstrução silábica e na segmentação silábica (8.6 e 8.1). Pelo contrário, nas tarefas que recaem sobre o fonema os valores médios são baixos (2.7 e 1.6 pontos para a reconstrução fonémica e 0.5 e 0.3 pontos para a segmentação). É notória a dificuldade de manipular o fonema no início do último ano que antecede o ensino formal da leitura e da escrita.

Em suma e considerando os resultados dos subtestes obtidos pelas crianças que constituem a amostra para este estudo, verifica-se que no subteste 2 – Nomeação – manifestaram um bom desempenho, tendo atingido os 87% de

sucesso, facto que não se verifica nos outros subtestes pois situam-se entre os 50% e os 60%, com exceção do subteste 5 – Reflexão Morfossintática – em que se obteve cerca de 41.5%, no grupo experimental, e 39%, no grupo de controlo.

Estes resultados podem ser comparados ao padrão apresentado por Sim-Sim (1997). Embora a autora não contemple a faixa etária predominante deste estudo, 60 a 69 meses, considerámos duas faixas para comparação, a faixa dos 53 aos 59 meses e a faixa dos 70 aos 76 meses.

De referir que Sim-Sim (1997) aplicou os subtestes a crianças com quatro, seis e nove anos, todavia os subtestes 2 – Nomeação – e 6 – Segmentação e reconstrução segmental – não foram aplicados a crianças com nove anos, e o subteste 5 – Reflexão Morfossintática – não foi aplicado a crianças com quatro anos.

No presente estudo, integram-se 17 crianças da faixa mais nova, 22.6%, e 58 da faixa das crianças mais crescidas, i.e. 77.3%. A tabela seguinte permite a comparação com os resultados de Sim-Sim (1997).

Subtestes	Média dos 53-59 meses	Média dos 70-76 meses	Grupo Experimental			Grupo de Controlo			Global
			Urbano	Semir-rural	Média	Urbano	Semir-rural	Média	Média
1 -Definição Verbal	12.8	20.2	40.9	29.1	39.1	38.2	32.9	37	38.4
2 -Nomeação	27.3	41.7	60.7	48.1	58.7	63.3	50.2	59.3	59.0
3 - Compreensão das estruturas complexas	14.7	19.8	20.7	15.2	19.8	21.8	14.5	19.1	19.6
4 Completamento de frases	12.2	16.5	18.9	13.1	18	18.1	13.5	16.7	17.6
5 Reflexão Morfossintática	Não testado	24.9	27.2	17.6	25.7	25.8	20.5	24.3	25.2
6 A Reconstrução Silábica	8.5	9.6	9.8	8.2	9.5	9.7	8.5	9.3	9.4
6 B Reconstrução Fonémica	Não testado	3.1	3.2	0	2.7	2.1	0.4	1.6	1.7
6 C Segmentação Silábica	6.3	7.8	7.6	6.4	8.6	8.8	6.5	8.1	8.4
6 D Segmentação Fonémica	Não testado	1.9	0.6	0	0.5	0.4	0	0.3	0.3

Tabela n.º 28 – Comparação dos resultados com o estudo de Sim-Sim (1997)

Ao analisar os dados que constam da tabela, verifica-se que a média atingida pelos subgrupos do tecido urbano ultrapassam a média apresentada por Sim-Sim (1997), para a faixa 70-76 meses, em todos os subtestes com exceção³⁴ das provas de Reconstrução Fonémica, no grupo de controlo, de Segmentação Silábica, no grupo experimental, e de Segmentação Fonémica nos dois grupos, sendo estas provas relativas a competência de consciência fonológica.

³⁴ Valores destacados a fundo cinzento escuro.

No que diz respeito ao subgrupo semirrural, considerando a média de referência da faixa etária dos 70 aos 76 meses, verifica-se que os resultados obtidos no subteste 1 (Definição verbal) se situa acima da média, ou seja, 29.1 e 32.9, experimental e controlo respetivamente. No subteste 2 (Nomeação) os valores são os seguintes: 48.1 e 50.2, o que equivale a afirmar que também se encontram acima da média de referência.

Observa-se, por outro lado, que o subgrupo semirrural no subteste 3 (Compreensão das estruturas sintáticas) e no bloco A (Reconstrução silábica), do subteste 6, fica abaixo da média apresentada para a faixa 53-59 meses.

As médias obtidas no subteste 5 (Reflexão morfossintática) e no bloco B do subteste 6 (Reconstrução fonémica), encontram-se abaixo da média da faixa 70-76 meses mas não há valor de referência no estudo de Sim-Sim (1997), na faixa 53-59 meses, porque não foram aplicados os testes.

O subgrupo semirrural, no bloco D do subteste 6 (Segmentação fonémica), não obteve qualquer cotação ou média porque as crianças não conseguiram realizar a prova, tendo por isso obtido zero pontos.

O subteste 4 (Completamento de frases) tem valores diferentes consoante o subgrupo, i.e. relativamente à média de 12.2, referenciada para os 53-59 meses, o semirrural experimental e de controlo situam-se acima, 13.1 e 13.5 respetivamente.

Existem diferenças de desempenho entre os grupos urbanos e os semirrural. Verifica-se que os grupos urbanos ultrapassam a média da faixa de referência, 70-76 meses, e os subgrupos semirrural ficam abaixo da média de referência da faixa 53-59 meses, em dois subtestes, o de Reconstrução silábica com 8.2

pontos (no grupo de controlo) e o subteste 3 – Compreensão de estruturas complexas com 14.5 (no grupo experimental).

Considerando, especificamente, os exercícios da consciência fonémica, ao nível da reconstrução e da segmentação, no subteste 6, os grupos (e os subgrupos) manifestam um parco desempenho.

Estes resultados conduzem-nos à reflexão de que existem alguns domínios, sobretudo os relativos à competência de segmentação fonológica em que as crianças da amostra manifestam um desempenho aquém do esperado. No grupo do contexto semirrural, esse desempenho pouco satisfatório alarga-se a outros domínios e acentua-se em relação às provas de segmentação fonológica. Podemos inferir que, para além de outros fatores, as atividades de sala, na Educação Pré-Escolar, não estão desenvolver estas competências, que podem assumir um papel relevante na aprendizagem da leitura e escrita. O programa de intervenção encontra, por conseguinte, nestes resultados do pré-teste bases justificativas para o seu desenvolvimento.

3.1.2. Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS)

A Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos da autoria de Lima (2008) foi aplicada para apreender o nível de capacidade de articular devidamente vários formatos silábicos. As palavras-alvo apresentam os seguintes formatos silábicos: VV, VG, GV, CV, VC, CCV, CVC, CVV, CVG, CGV, CCVC.

Genericamente, em 62 pontos possíveis, os dois grupos situaram-se entre os 77% e os 85%, conforme consta na tabela seguinte. Analisemos os resultados gerais dos grupos, quanto à cotação obtida a máxima e a mínima.

Prova de PAFFS	GE			GC			Sig. (p)
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
Pontuação (62 pontos)	49.5	60 21	10.080	54.3	61 39	5.588	.015*
% de sucesso	80	-	-	88	-	-	

*= significativa a 0.05

Tabela n.º 29 – Resultados da prova de PAFFS

Apesar de não ser muito acentuada, os resultados de significância estatística revelam algum contraste entre os grupos experimental e de controlo ($t=-2.486$, $p=.015$). O grupo de controlo apresenta um desempenho ligeiramente superior. Os valores totais, do melhor e do pior desempenho, evidenciam que o grupo de controlo domina de forma mais competente os diferentes formatos silábicos, visto que em 62 pontos possíveis, atinge 54.3 de média, o que equivale a 88% do total. O grupo experimental tem um desempenho ligeiramente inferior, 49.5 pontos i.e. 80%.

A PAFFS pretende verificar o formato silábico das crianças desviante e o adquirido. Na tabela que se segue, apresenta-se o número de ocorrências por formatos silábicos em desvio e a idade em que as crianças adquirem o formato silábico em causa.

Idade de estabilização	Formatos silábicos	Número de Desvios do Formato Silábico				Total e %
		Grupo Experimental		Grupo de Controlo		
		Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural	
3	v, vg,gv	7	6	2	4	19 - 2.4%
5	cv	104	15	12	56	187 - 23.7%
5	vc	21	12	4	11	48 - 6%
5	ccv	199	49	40	57	345 - 43.8%
5	cvc	42	20	11	33	106 - 13.4%
4	cvv, cvg,cgv	7	1	1	11	20 - 2.5%
5	ccvc	37	13	3	9	62 - 7.8%
Total		417	116	73	181	787
		533 – 67.7%		254 – 32.2%		

Tabela n.º 30 – Resultados da prova de PAFFS entre grupos e contextos

Verifica-se que, tanto no grupo experimental como no de controlo, o formato silábico com maior número de desvios é o CCV, de que são exemplo as palavras *cobra* ou *crocodilo* que foram produzidas como *corba* e *cocordilo*. O desvio linguístico sobre o formato CCV manifestou-se através da deslocação do fonema, i.e. da metátese. Lima (2008) refere que este formato silábico está estável aos cinco anos, no entanto, neste estudo, verifica-se que cerca de 43.8 % dos sujeitos ainda não o produzem adequadamente.

O segundo formato silábico com maior número de realizações desviantes é o correspondente a VC, na sílaba inicial, como em *almofada* e *árvore*, que são verbalizadas com semivocalização *aumofada* ou com síncope, ao dizerem *avore*, ocorrendo simplificação dos formatos silábicos.

O formato silábico também com número de desvios bastante significativo (13.4%) foi o CVC, de que são exemplo as palavras *tartaruga* e *iogurte*, em que

se verificou uma simplificação, através da síncope, criando o formato CV, obtendo-se as palavras *tataruga* e *iogute*.

Considerando as idades de estabilização dos formatos silábicos VG/GV e CVG/CGV, 3 e 4 anos respetivamente, constata-se que, de facto, as crianças do estudo já conseguem esta produção linguística, visto que os valores não ultrapassam os 2,5% de insucesso.

Com os resultados desta prova, percebe-se que as crianças-participantes, no início do último ano da pré-escola ainda cometem vários desvios e infere-se que as educadoras deveriam desenvolver a linguagem destas crianças também ao nível da produção articulatória.

Após a realização do pré-teste, deu-se início ao Programa de Intervenção na Educação Pré-Escolar, até ao final do mês de maio, do ano letivo 2007-2008, ao que se sucedeu a aplicação do pós-teste.

3.2. Resultados do pós-teste

Como referido na Metodologia, os resultados do pós-teste encontram-se organizados em duas provas: a Prova A – Prova específica de consciência fonológica: à descoberta de sons nas palavras e Prova B – Prova genérica: dos nomes e sons das letras à leitura e escrita.

Vejamos os resultados da primeira prova pós-teste, a Prova A – Prova específica de consciência fonológica: à descoberta de sons nas palavras – que incide sobre a consciência fonológica, incluindo a retoma do subteste 6 de Sim-Sim (1997).

3.2.1. Resultados da Prova A – Prova específica de consciência fonológica: à descoberta de sons nas palavras

A prova “A” do momento de pós-teste retoma o tipo de tarefas aplicadas no pré-teste, em relação à consciência fonológica (reconstrução silábica, reconstrução fonémica, segmentação silábica e segmentação fonémica), sendo metade da prova constituída por itens repetidos (a partir da prova de Sim-Sim, 1997) e a outra metade constituída por itens novos. Entre os dois momentos, decorreu a aplicação do programa de intervenção, para o grupo experimental, e decorreu, para os dois grupos, o período de alguns meses (aproximadamente seis meses), durante o qual as crianças continuaram a crescer e a frequentar o jardim-de-infância, e durante o qual foram desenvolvendo outras atividades. Interessa verificar se houve evolução entre esses momentos, quanto aos resultados alcançados e se, em caso afirmativo, os grupos experimental e de controlo se diferenciam quanto a essa evolução.

Na tabela seguinte, retomam-se os resultados do pré-teste para estas provas, a fim de permitir o confronto com os alcançados no pós-teste.

Tarefas de Consciência fonológica	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Pré-teste	Pós-teste	Sig. (p)	Pré-teste	Pós-teste	Sig. (p)
Reconstrução silábica	9.5	9.5	.860 ^{ns}	9.4	9.2	.662 ^{ns}
Reconstrução fonémica	2.7	5.9	.000 ***	1.7	5.1	.000 ***
Segmentação silábica	8.6	8.3	.447 ^{ns}	8.1	7.2	.206 ^{ns}
Segmentação fonémica	0.6	5.2	.000***	0.3	1.9	.000 ***
Global	5.5	7.2		4.7	5.8	

***=significativa a .001

ns=não significativa

Tabela n.º 31 – Consciência fonológica no pré e no pós-teste

A observação da tabela mostra valores aproximados nos casos das tarefas de *Reconstrução* e *Segmentação silábica* e valores bastante diferenciados, entre os dois momentos, em ambos os grupos, nos resultados das tarefas que recaem sobre o fonema, *Reconstrução* e *Segmentação fonémica*. O teste estatístico *t*, para resultados emparelhados, confirma como significativas as diferenças relativas às provas de nível fonémico (Grupo Experimental: $t=-5.892$, $p=.000$, para a *Reconstrução fonémica* e $t=-9.021$, $p=.000$, para a *Segmentação fonémica*; Grupo de Controlo: $t=-4.874$, $p=.000$, para a *Reconstrução fonémica* e $t=-3.523$, $p=.000$, para a *Segmentação fonémica*). Por conseguinte, regista-se entre os dois momentos, para ambos os grupos, uma evolução positiva, no que diz respeito às tarefas de consciência fonémica (reconstrução e segmentação). A tarefa de segmentação apresenta um grau de dificuldade superior.

As tarefas que recaem sobre sílaba, como esperado, continuam a apresentar valores elevados e similares entre os dois momentos, não sendo as diferenças significativas.

Encontrada a evolução positiva entre os dois momentos, no que se refere às tarefas de natureza fonémica, para os dois grupos, coloca-se a questão de saber se o nível alcançado é o mesmo para o grupo experimental e para o grupo de controlo. A tabela seguinte retoma os valores do pós-teste para as tarefas em causa, a que se junta a tarefa relativa à *Consciência intrassilábica*.

Tarefa de Consciência Fonológica	Grupo experimental		Grupo de controlo		Sig. (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Reconstrução silábica	9.5	1.546	9.1	2.208	.437 ^{ns}
Reconstrução fonémica	5.9	3.052	5.1	3.622	.326 ^{ns}
Segmentação silábica	8.3	2.043	7.1	2.691	.056 [*]
Segmentação fonémica	5.2	3.223	1.9	2.193	.000 ^{***}
Consciência intrassilábica	5.7	4.134	3.5	3.641	.034 [*]
Global	6.9	10.9	5.3	10.6	.004 ^{**}

***= significativa a .001 **= significativa a .01 *= significativa a .05 • = não significativa a 0.05, mas próxima do limiar (significativa a 0.1) ns= não significativa

Tabela n.º 32 – Valores da consciência fonológica no pós-teste

Verifica-se que o grupo experimental teve um desempenho superior em todas as provas/exercícios relativamente ao grupo de controlo. As diferenças entre os dois grupos são consideradas estatisticamente significativas, no que diz respeito aos valores globais, como mostra o teste estatístico *t*, para amostras independentes ($t=2.946$, $p=.004$) e aos resultados das tarefas 4, *Segmentação fonémica* (SubT 4: $t=4.352$, $p=.000$), e 5, *Segmentação intrassilábica* (SubT 5: $t=2.171$, $p=.034$). A tarefa 3, *Segmentação silábica*, apresenta resultados próximos do limiar de significância (SubT 3: $t=1.946$, $p=.056$). Nos subtestes de segmentação, encontram-se, por conseguinte, os reflexos mais elevados da aplicação no programa de intervenção. Recordemos que, no momento de pré-teste, não se encontraram diferenças significativas entre o grupo experimental e de controlo.

Nos subtestes de reconstrução, não se encontram diferenças significativas: quer para a *Reconstrução silábica* (SubT 1: $t=.781$, $p=.437$), quer para a *Reconstrução fonémica* (SubT 2: $t=.990$, $p=.326$). Verifica-se, assim, que a tarefa de reconstruir as palavras se apresenta como mais fácil do que a de

segmentar. O nível de respostas corretas, ainda que mais elevado no grupo experimental (97% de respostas certas para a reconstrução silábica e 91% para a reconstrução fonémica), é também bastante elevado no grupo de controlo (com percentagens de 85% e 71%, respetivamente).

Em relação a outros aspetos, constata-se que os valores da consciência silábica são superiores aos da consciência fonémica, reiterando a literatura que tem mostrado que aquela é mais precocemente atingida e mais fácil.

Os resultados relativos à consciência fonémica são inferiores aos da consciência silábica. Registam-se na tarefa de reconstrução 60% e 51% no grupo experimental e de controlo respetivamente.

Na tarefa de segmentação, os valores são ainda mais baixos, i.e. 49% e 19% entre os grupos. A este nível, a diferença entre os grupos é mais acentuada, atingindo 30%.

Quanto à consciência intrassilábica, o grupo experimental conseguiu um desempenho de 59% e o de controlo apenas de 35%, ou seja, atingindo 24% de diferença entre eles.

Na tabela seguinte, discriminam-se os resultados em relação às diferentes partes da prova, isto é, em relação às palavras repetidas e às palavras novas.

Prova de Consciência Fonológica	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Pré-teste 5 Palavras do Subt. 6	Pós-teste Prova A 5 Palavras do Subt.6	Pós-Teste Prova A 5 Palavras novas	Pré-teste 5 Palavras do Subt. 6	Pós-teste Prova A 5 Palavras do Subt 6	Pós- Teste Prova A 5 Palavras novas
Reconstrução silábica	4.9	9.5	4.7	4.9	9.1	4.4
Reconstrução fonémica	2	5.9	3.1	1.4	5.1	2.6
Segmentação silábica	4.6	8.3	3.8	4.3	7.1	3.3
Segmentação fonémica	0.6	4.8	2.4	0.3	1.9	0.9

Tabela n.º 33 – Consciência Fonológica no pré e pós-teste: palavras repetidas e palavras novas

Pode observar-se na tabela que as palavras novas apresentam resultados inferiores, face às repetidas. Em ambos os casos, os resultados do grupo experimental suplantam os do grupo de controlo. O contraste entre as provas de consciência silábica e as de consciência fonémica continua a observar-se.

Uma vez que, no âmbito do pré-teste, o contraste urbano / semirrural se revelou relevante, apresentamos de seguida a análise deste contraste em relação aos resultados do pós-teste. Considerando que os alunos do grupo de controlo não participaram no programa de intervenção, para que os seus resultados não influenciem a verificação do papel que este programa poderá ter desempenhado, a análise incidirá apenas sobre os resultados do grupo experimental.

Os resultados apresentados na tabela seguinte efetuam a diferenciação pelos subgrupos urbano e semirrural.

Exercícios	Grupo Experimental			
	Pré-teste		Pós-Teste	
	Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural
1 Reconstrução Silábica	9.8	8	9.8	9.2
2 Reconstrução Fonémica	3.2	0	6.4	4
3 Segmentação Silábica	9	6	8.4	8.7
4 Segmentação Fonémica	0.6	0	5.3	2.4
5 Segmentação Intrassilábica	-	-	6.7	1.7
Global	5.6	3.5	7.3	5.2

Tabela n.º 34 – Resultados da Consciência Fonológica entre contextos socioculturais (GE)

De um modo geral, os valores médios alcançados pelo grupo do contexto urbano continuam a suplantam os do contexto semirrural (com exceção da prova

de segmentação silábica, no pós-teste). No momento do pré-teste, em quase todas as provas, os resultados mostram contrastes significativos entre estes dois contextos — é o que acontece com as provas de Reconstrução silábica (SubT 1-Pré: $t=5.892$, $p=.026$); Reconstrução fonémica (SubT 2-Pré: $t=3.004$, $p=.000$); Segmentação fonémica (SubT 4-Pré: $t=4.463$, $p=.000$). A exceção é constituída pela prova de Segmentação silábica (SubT 3-Pré: $t=2.054$, $p=.084$).³⁵

No momento do pós-teste, alguns desses contrastes permanecem significativos, enquanto outros passam a ser não significativos, denotando uma aproximação entre os dois contextos. Assim, os contrastes relativos aos subtestes de Reconstrução silábica (SubT 1-Pós: $t=.457$, $p=.650$) e de Reconstrução fonémica (SubT 2-Pós: $t=1.898$, $p=.064$) deixam de ser significativos, juntando-se ao de Segmentação silábica que permanece como não significativo (SubT 3-Pós: $t=-.564$, $p=.576$). O contraste relativo ao subteste de Segmentação fonémica (SubT 4-Pós: $t=2.210$, $p=.033$) permanece significativo. Se atendermos aos valores do teste e aos níveis de significância, podemos observar que estes níveis são menos acentuados, no momento do pós-teste, mesmo no caso da Segmentação fonémica (que passou de um valor de $p=.000$ para $p=.033$), revelando uma tendência de atenuação dos contrastes existentes no momento do pré-teste.

Estas provas de avaliação da consciência fonológica, após o programa de intervenção, evidenciam que os grupos, urbano e semirrural, no pós-teste, obtiveram resultados ligeiramente mais altos relativamente ao pré-teste, com

³⁵ O teste não paramétrico de Mann-Whitney U também estabelece este contraste como não significativo (M-W U= 189.000, $p=.039$). No caso do teste t , o valor apresentado corresponde à não assunção de igualdade de variâncias.

exceção da prova de segmentação silábica. Verifica-se também que a diferença entre os contextos é menos acentuada.

3.2.2. Resultados da Prova B – Prova genérica: dos nomes e sons das letras à leitura e escrita

Nesta secção, apresentam-se os resultados relativos à Prova B – relacionada com a identificação de grafemas e com a evocação e a leitura de palavras.

Num primeiro momento, apresentam-se os dados numa tabela conjunta, com a cotação média, por grupo, a cotação máxima obtida e a mínima, para depois se analisarem os resultados de forma mais detalhada em relação a cada subteste.

Prova B	Grupo Experimental			Grupo de Controlo			Sig. (p)
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
SubT 1 - Identificação dos grafemas	13.49	23 0	7.446	12.87	23 2	7.406	.746 ^{ns}
SubT 2 Evocação de palavras com os sons das letras	12.33	23 0	7.580	8.26	22 0	7.021	.035 [*]
SubT 3 Escrita de uma palavra	0.96	2 0	0.952	0.78	2 0	0.600	.364 ^{ns}
SubT 4 Apresentação oral de uma palavra grande	0.67	2 0	0.953	0.87	2 0	1.014	- .813 ^{ns}
SubT 5 Apresentação oral de uma palavra pequena	0.87	2 0	0.968	1.13	2 0	1.014	.299 ^{ns}
SubT 6 Segmentação silábica de 4 palavras	6.18	8 0	2.480	5.65	8 0	2.058	.386 ^{ns}
SubT 7 Reconhecimento de fonemas em 4 palavras	3.71	8 0	2.455	0.96	6 0	1.965	.000 ^{***}
SubT 8 Leitura de 15 palavras	9.98	24 0	7.200	3.13	14 0	4.506	.000 ^{***}

***= significativa a .001

*= significativa a .05

^{ns}= não significativa

Tabela n.º 35 – Resultados dos grupos na Prova B – Sons e letras do alfabeto

De modo global, verifica-se que os resultados do grupo experimental suplantam os do grupo de controlo de modo significativo ($t=2.282$, $p=.026$). Em relação às competências específicas mobilizadas por cada um dos subtestes, verifica-se que há subtestes em que se encontram diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo e outras em que essas diferenças não se observam. Os subtestes em que emergem diferenças significativas são: Subteste 2 – Evocação de Palavras com os sons das letras ($t=2.148$, $p=.035$), Subteste 7 – Reconhecimento de fonemas ($t=4.665$, $p=.000$) e Subteste 8 – Leitura de palavras ($t=4.155$, $p=.000$). Verificou-se que o grupo experimental, no subteste 2 – Evocação de Palavras com os sons das letras – recorria a palavras mais variadas que não nomes próprios, como o grupo de controlo, i.e. as crianças daquele grupo do estudo referiam para determinado grafema palavras em que esse grafema não se encontrava em posição inicial mas medial, revelando capacidade para analisar a composição da palavra, como no exemplo *pacote* para o grafema <o> ou *borboleta* para o grafema <r>. Neste último exemplo a criança afirmou “este R é fraquinho não é como no *ratinho*, não Paula!?” (GE, n.º 5).

Em relação aos restantes subtestes (Subteste 1 – Identificação dos grafemas; Subteste 3 – Escrita de uma Palavra; Subteste 4 – Apresentação oral de uma palavra grande; Subteste 5: Apresentação de uma palavra pequena e Subteste 6 – Segmentação silábica de 4 palavras), a análise estatística indica que os seus resultados não estão tão dependentes do trabalho realizado no programa de intervenção em que o grupo experimental participou ou que o programa não proporcionou o seu desenvolvimento de forma a alcançar patamares de desempenho diferenciados, uma vez que as diferenças não são

estatisticamente significativas (SubT 1: $t=.326$, $p=.746$; SubT 3: $t=.914$, $p=.364$; SubT 4: $t=-.813$, $p=.419$; SubT 5: $t=-1.047$, $p=.299$; SubT 6: $t=.873$, $p=.386$). Nalguns destes subtestes, as médias do grupo de controlo são mesmo ligeiramente superiores às do grupo experimental, embora sem alcançarem valores estatisticamente significativos.

No Subteste 1 – Identificação dos grafemas –, observa-se que os dois grupos apresentam valores aproximados, cerca de metade. O valor ligeiramente superior do grupo experimental não tem alcance significativo. O conhecimento das letras é algo que não terá vindo apenas do programa de intervenção e a que o grupo de controlo também teve acesso, em alguma medida. Constatou-se também que algumas crianças do grupo experimental mostravam sensibilidade aos diferentes sons de uma vogal afirmando por exemplo que “Paula tem dois /a/, num abrimos muito a boca e o outro fechamos quase tudo” (GE, n.º18) ou afirmando que a palavra “*dado* tem dois <d>, um no primeiro pedacinho e o outro logo a seguir” (GE, n.º 28), mostrando não só consciência do fonema e da sua repetição como também consciência das sílabas que constituem a palavra. Outros comentários³⁶ das crianças remetem-nos para a sensibilidade ao articulema como no exemplo da palavra *Brasil* em que a criança afirmou a propósito de // : “Brasil tem um <l> e fica lá pendurado, no céu da boca ao pé dos dentes” (GE, n.º15).

A tarefa de escrita (Subteste 3) surge com valores muito baixos nos dois grupos (médias de 0.97 e 0.78 em quatro pontos possíveis), o que mostra a “distância” ainda existente por parte das crianças em relação à capacidade de

³⁶ As crianças do grupo de controlo não fizeram qualquer comentário, durante a resolução das provas. Pensamos que se pode dever ao facto de estarem menos à-vontade com a investigadora.

escrita. Mesmo no grupo experimental, essa distância ainda não foi em grande parte percorrida.

No grupo experimental, verificaram-se 10 casos de escrita pré-silábica de que destacamos alguns exemplos para melhor caracterização. Verificámos que houve crianças que escreveram uma sequência de grafemas, como por exemplo <DIJOSELU> e apresentaram a sua intenção “isto é cão” (GE, n.º 24); outras apresentaram apenas uma lista de letras <AFGUMNOPXZ> afirmando “é para as palavras” (GE, n.º 29) manifestando o conhecimento de que as palavras têm um constituinte menor, de outro modo, revelando que as letras têm funcionalidade.

Neste mesmo grupo de investigação, da realização desta tarefa, verificou-se que 25 (55.5%) crianças conseguiram escrever palavras corretamente, que não o seu nome, de que são exemplos as seguintes palavras <lua> (GE, n.º 2), <pai> (GE, n.º 4), <ovo> (GE, n.º 21) e <bota Luís> (GE, n.º 24). Apenas 3 crianças escreveram o seu nome, apesar de ter sido dito para não o fazerem.

No grupo de controlo, o maior número de ocorrências (12 i.e. 52.1%) foi para a escrita correta do nome próprio e cinco ocorrências para escrita de palavras soltas (21.7%) como são os casos exemplificativos de <mãe> (GC, n.º 3) e <jogos> (GC, n.º 5).

Nos dois grupos registaram-se palavras próximas da escrita silábica <Ato> (tio) e /ixon/ (caixa) e da escrita com fonetização <MCU> (mocho) e <riu> (Rui).

Esta tarefa revelou que as crianças para além da escrita do seu nome, manifestam pouco prática de escrita.

Já quanto à relação por meio da leitura de palavras (ou tentativa) por parte das crianças, a distância existente no final do programa é maior entre os grupos,

pois a média do grupo experimental situa-se acima de um terço da pontuação (9.9/30) enquanto o grupo de controlo consegue uma média de 3.1, conforme mostra a tabela anterior.

O grupo experimental para além da leitura correta de palavra, mostrou tentativas para a leitura correta das palavras, ainda que de modo silabado, como a criança n.º 5 que leu a palavra /ja.ne.la/ ou de modo muito hesitante em determinada sílaba não conseguindo terminar /ze.ze.ze/ por /zebra/ (GE, n.º 6) ou por uma palavra por antecipação /batata/ por /batota/ (GE, n.º 4). Também houve duas crianças (a n.º 12 e a n.º 26) que testemunharam “eu não sei ler porque não me lembro de todas as letras que tu ensinaste”.

O tamanho da palavra também não se encontra consolidado em qualquer dos grupos, não havendo reflexos significativos do programa de intervenção em relação a este aspeto.

Verifica-se, pelas respostas das crianças, que há ainda uma associação da palavra ao seu referente, na medida em que a criança refere como palavra pequena o nome de um objeto que lhe parece pequeno e o inverso também se verifica, como os exemplos apresentados pelas crianças: como o n.º 39 do grupo experimental *botãozinho* e *caneta*, o n.º 15, do grupo de controlo, *relva* e *camião*, acrescentando mesmo a sua justificação, “relva é pouquinho e o camião é muito grande” e o n.º 20 que refere pessoas, aparentemente suas conhecidas, “a *Inês* é pequena e o *Guilherme* é grande”. Verifica-se que as crianças também conseguem aplicar conhecimentos linguísticos, de consciência silábica tal como o testemunho do n.º 3 do GE que apresenta a palavra *livro* como pequena “porque tem 2 pedacinhos” e a palavra *computador* como palavra grande “porque tem 4 pedacinhos” e de consciência

fonémica/grafémica como é o caso do n.º 16 do GC, que refere que *pai* é uma palavra pequena porque “só tem 3 letras” e tartaruga é grande porque “tem muitas letras”. De realçar que houve crianças do GE que valorizaram a realização fonética, de acordo com o parâmetro de duração, o que, apesar de não corresponder à ativação do critério pretendido, não deixa de manifestar a sua sensibilidade linguística pois a criança apresenta a seguinte justificação “se disser *rato* depressa é pequena, se disser *rato* devagar é grande e o *piu-piu* é igual”.

Tal como em relação aos indicadores anteriores, consideremos o contraste entre os meios socioculturais, em relação a esta prova.

Tarefa	Contexto Urbano		Contexto Semirrural		Sig. (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
SubT 1 Identificação dos grafemas	14.37	7.624	9.07	4.463	.072 ^{ns}
SubT 2 Evocação de palavras com os sons das letras	12.04	7.898	6.79	4.406	.107 ^{ns}
SubT 3 Escrita de uma palavra	0.83	0.906	1.14	0.535	.485 ^{ns}
SubT 4 Apresentação oral de uma palavra grande	0.78	0.984	0.57	0.938	.785 ^{ns}
SubT 5 Apresentação oral de uma palavra pequena	1.00	0.991	0.79	0.975	.710 ^{ns}
SubT 6 Segmentação silábica de 4 palavras	6.15	2.390	5.43	2.138	.186 ^{ns}
SubT 7 Reconhecimento de fonemas em 4 palavras	3.20	2.680	1.14	1.703	.057 [*]
SubT 8 Leitura de 15 palavras	8.76	7.435	3.43	3.877	.020 [*]
Global	47.13	26.550	28.36	14.194	.076 ^{ns}

*= significativa a .05 ●=não significativa a 0.05, mas próxima do limiar (significativa a 0.1) ^{ns}= não significativa

Tabela n.º 36 – Resultados dos contextos socioculturais na Prova B

A análise estatística revela que (apesar de em alguns casos a média do contexto urbano ser superior, embora também aconteça o inverso) as diferenças das médias dos dois contextos não se apresentam como estatisticamente significativas, quer de um modo global ($t=1.881$, $p=.076$), quer em relação aos diversos subtestes, com a eventual ressalva do Subteste 8³⁷, respeitante à leitura de palavras (SubT 1 – *Identificação dos grafemas*: $t=1.959$, $p=.072$; SubT 2 – *Evocação de Palavras com os sons das letras*: $t=1.275$, $p=.107$; SubT 3 – *Escrita de uma Palavra*: $t=-.562$, $p=.485$; SubT 4 – *Apresentação oral de uma palavra grande*: $t=.285$, $p=.785$; SubT 5 – *Apresentação de uma palavra pequena*: $t=-.393$, $p=.710$; SubT 6 – *Segmentação silábica de 4 palavras*: $t=-.785$, $p=.186$; SubT 7 – *Reconhecimento de fonemas*: $t=1.707$, $p=.057$; SubT 8 – *Leitura de palavras*: $t=2.449$, $p=.020$).

A ausência de diferenças significativas entre os dois contextos no pós-teste contrasta com o que se observou em relação ao pré-teste, em muitos indicadores, o que pode ligar-se ao trabalho que foi desenvolvido no programa de intervenção.

A correlação com o ambiente literário, no âmbito do pós-teste, revela-se significativa, como se mostra na tabela seguinte, em relação à pontuação da consciência fonológica e da pontuação total do pós-teste. Apesar de os valores do coeficiente de correlação linear simples não serem muito elevados, são

³⁷ O valor do teste t apresentado é respeitante ao valor obtido sem assunção das variâncias iguais, tal como revelado pelo Teste de Laveine. Uma vez que o número de sujeitos se reduz com a consideração apenas do grupo experimental, aplicámos o teste não paramétrico de Mann-Whitney, cujo resultado aponta também o Subteste 8 como não apresentando diferenças significativas entre os dois contextos (o mesmo acontecendo com todos os restantes subtestes e pontuação global).

positivos e significativos, mostrando que se mantém uma relação positiva dos indicadores adotados no pós-teste com o ambiente literário. O coeficiente de determinação é de 9,8% e de 9%, respetivamente para a variável de consciência fonológica e do total do pós-teste, sendo, portanto, inferior ao encontrado no momento do pré-teste.

	Var. Depend.	
Var. Indep.: Amb. literário	Consc. fonológica	Total Pós-teste
r	.313**	.300**

**= significativa a .01

Tabela n.º 37 – Relação entre resultados do pós-teste e ambiente literário

Ainda se averiguou a correlação entre o conhecimento do alfabeto, i.e. o conhecimento do nome das letras, a capacidade de escrita de palavras, a consciência fonémica e a leitura de palavra, conforme consta da tabela seguinte.

Tarefa	Correlação			
	Conhecimento do alfabeto	Escrita	Consciência Fonémica	Leitura
Conhecimento do alfabeto	1	.426**	<u>.698**</u>	.717**
Escrita de palavras	.426**	1	.450**	.392**
Consciência fonémica	<u>.698**</u>	.450**	1	.866**
Leitura de palavras	.717**	.392**	.866**	1

**=correlação significativa a 0.01

Tabela n.º 38 – Correlação entre o conhecimento do alfabeto, a consciência fonémica, a leitura e a escrita

De acordo com os dados da tabela, verificam-se dois níveis de correlação: o elevado e o moderado. Existe uma correlação elevada, significativa, entre o

conhecimento do alfabeto, a consciência fonémica e a leitura, embora com patamares ligeiramente diferentes, ou seja a correlação entre o conhecimento do alfabeto e a leitura é de .717** e entre a consciência fonémica e a leitura é ligeiramente mais elevada, de .866**. Constata-se correlação moderada, de .426**, entre a escrita, a leitura e o conhecimento do alfabeto. Verifica-se ainda enquanto correlação moderada, mas próxima dos valores mais significativos, a correlação entre a consciência fonémica e o conhecimento do alfabeto ou seja de .698**.

Com base nestes dados, revelados pelo estudo, constata-se que a consciência fonémica contribui para um melhor conhecimento do alfabeto, auxilia na aprendizagem da escrita e sobretudo da leitura, podendo-se afirmar que quanto maior for a consciência fonémica maior poderá ser a capacidade de aprendizagem da escrita e da leitura.

3.3. A perspetiva das educadoras de infância

Foram entrevistadas as educadoras de infância das crianças participantes no projeto, quer do grupo experimental, quer do grupo de controlo, quatro e cinco respetivamente.

O grupo experimental tinha três educadoras do contexto urbano e uma do contexto semirrural. O grupo de controlo tinha três educadoras do contexto urbano e duas do contexto semirrural.

Com estas entrevistas, pretendia-se:

- i) recolher elementos relativos ao trabalho desenvolvido pelas crianças;

- ii) perceber o desenvolvimento das competências, sobretudo linguísticas, das crianças envolvidas;
- iii) recolher as perspetivas das educadoras sobre o programa de intervenção;
- iv) caracterizar a educação pré-escolar, a partir dos testemunhos destas participantes.

A entrevista, transcrita na íntegra no Anexo XII, tem três partes distintas: uma relativa à atuação da educadora de infância (quatro questões), outra sobre a perspetiva construída em relação ao Projeto (duas questões, colocadas às educadoras do grupo experimental) e uma última relativa ao modo como encaram o papel da educação pré-escolar (duas questões).

3.3.1. Atividades desenvolvidas no jardim-de-infância

As educadoras de infância na primeira questão – *Descreva um dia de atividades mais frequente na sua prática como educadora.* – expuseram o percurso diário das suas atividades (cf. Anexo XII).

As nove educadoras das 68 crianças distribuem-se da seguinte forma: as crianças do experimental urbano estiveram a cargo das educadoras E1, E2, e E3 e o grupo semirrural esteve com a educadora E4; o grupo de controlo urbano teve as educadoras C5, C6 e C7 e o semirrural as educadoras C8 e C9. A análise que segue centrar-se-á nas rotinas enunciadas pelas educadoras, no que diz respeito às atividades orientadas e/ou livres bem como à sua planificação e implementação.

Referência às atividades no jardim-de-infância	Educadoras									Total Global
	Grupo experimental				Grupo de controlo					
	Urbano			Semir-rural	Urbano			Semirrural		
	E1	E2	E3	E4	C5	C6	C7	C8	C9	
Planificação de atividades	•	•	•	•	•		•	•	•	8
Implementação de atividades orientadas	•		•	•	•	•	•	•	•	8
Implementação de atividades livres	•	•	•	•				•		5
Projetos	•			•				•	•	4
Contar da história	•	•	•	•					•	5
Área de expressão motora	•			•						2
Área cognitiva (memória, atenção)		•				•				2
Área da linguagem escrita		•				•				2
Área da expressão dramática						•				1
Total de ocorrências	21				16					37

Tabela n.º 39 – Referência das educadoras às atividades diárias

Verifica-se que as nove educadoras têm algumas práticas diárias similares: o acolhimento e a planificação do dia.

Constata-se que oito educadoras planificam diariamente com as crianças as atividades. Verifica-se no seu discurso (cf Anexo X) que seis educadoras permitem que as crianças selecionem o que desejam fazer (“o acolhimento que normalmente é no tapete, um espaço de reunião. A partir daí, escolhem as atividades, normalmente, normalmente, começa uma parte lúdica, eles escolhem as atividades que querem” E1), enquanto as últimas três educadoras (C7 a C9), apresentam uma proposta de tarefa, apelando à responsabilidade e

autonomia das crianças (“depois lanço o trabalho que tenho proposto para esse dia” C7).

Todas as educadoras, com exceção da E2, referem a planificação diária, estruturada com a colaboração das crianças, não referindo o cumprimento de uma planificação semanal/trimestral que vise a progressão das competências da criança nos vários domínios/expressões (linguística, plástica, musical...), em que se perspetive o desenvolvimento de aquisições e aprendizagens na educação pré-escolar.

Quanto às atividades orientadas, verifica-se que oito educadoras, exceto a E2, referem explicitamente as atividades orientadas. Quatro delas referem que as atividades orientadas estão frequentemente associadas a projetos, como é o caso das educadoras E1, E4, C8 e C9, (“A seguir ao lanche é que `tão aquelas atividades mais orientadas por mim, dentro daqueles projetos que me ..., pronto, pretendo a desenvolver na sala”, E4).

As atividades livres, selecionadas pelas crianças, acontecem nas turmas de quatro educadoras (E1a E4), do grupo experimental. As restantes educadoras (C5 a C9), do grupo de controlo, não referem explicitamente atividades livres.

As educadoras do grupo experimental e a C9, do grupo de controlo, afirmam contar uma ou mais histórias por dia.

Quanto às áreas de desenvolvimento referidas, verifica-se que duas educadoras, (E1 e E4) do grupo experimental, valorizam a expressão motora (“fazemos uma atividade de movimento ou dançamos ou vamos à rua dar uma corrida ou vamos fazer um bocadinho de ioga” E1) ; outras duas (E2 e C6) destacam não só a importância do desenvolvimento cognitivo através da referência a jogos de memória, de atenção, como da área da linguagem

através da realização de fichas do manual ou de grafismos (“fazemos quase sempre uma atividade orientada ao início da tarde e depois normalmente de consolidação de conhecimentos que nós chamamos a uma ficha do livro” C6). Apenas uma educadora (C6) refere a Área da expressão dramática.

3.3.2. A importância do último ano da educação pré-escolar

Um dos aspetos em foco é a importância atribuída pelas próprias educadoras ao último ano da educação pré-escolar, com a Questão 2: *Que importância atribui ao último ano do pré-escolar?*

Cerca de metade das educadoras (E1, E2, E3, C5 e C9) refere competências nos domínios da escrita, matemática e conhecimento do mundo que as crianças deverão ter desenvolvidas e adquiridas; no caso da educadora E4, infere-se a sua preocupação com essas competências, pois refere a aquisição de “um livro mesmo para o pré-escolar”. Afirma que a sua turma se dedica à resolução dos exercícios/atividades, a partir do segundo período, embora de modo informal, como se constata nas seguintes palavras “Eu acho que é importante, a partir do segundo período, adotava um livro mesmo para o pré-escolar, mas não é com carácter obrigatório.”

A preocupação das educadoras do grupo de controlo urbano (C5 a C7) prende-se sobretudo com o saber estar (atento e concentrado) e o saber ser (organizado, responsável e autónomo), ou seja, competências transversais e atitudinais.

As educadoras E2 e E3 referem que as crianças devem ter, no final da Educação Pré-escolar, competências adquiridas, mas não as especificam.

Referem que a preparação para o primeiro ciclo é importante, mas não concretizam o tipo de trabalho desenvolvido com as crianças “acho que é o ano em que temos que ter... nós nós temos que ter mais preocupação nas competências que temos que desenvolver porque é o ano em que nós não é, é prepará-los mas temos que quase que adaptá-los para o ensino mais formal”(E2). Nesta linha de raciocínio, surge a educadora C8, reforçando a necessidade do carácter obrigatório da Educação Pré-Escolar, pois as crianças devem desenvolver-se progressivamente e não apenas no último ano, como afirma “Muita, porque eu acho que o Pré-escolar devia ser realmente obrigatório, não é a criança aqui só aos cinco anos. Nesse ano essa criança está com um nível de desenvolvimento diferente do que se tivesse entrado muito mais cedo no pré-escolar. É um ano em que temos que nos preocupar um pouco mais.”

As educadoras E1, E2 e C8 afirmam que o último ano do pré-escolar é mais importante, na medida em que é um ano de preparação para o ensino formal “a importância maior é prepará-los para o primeiro ciclo, não é? É dar-lhes autonomia, uma série de competências que lhes permite depois estarem bem no primeiro ciclo” (E1).

Globalmente, as educadoras referem que o último ano da educação pré-escolar é importante para desenvolver competências que as crianças devem ter à saída desta fase das suas vidas, como se de metas de aprendizagem se tratasse, devem promover atividades relacionadas com o saber-estar (sentado e em silêncio), onde o carácter formal se começa a impor.

3.3.3. Desenvolvimento linguístico na educação pré-escolar

Relativamente a uma competência/área de conteúdo específica, sobre que incide o foco do nosso estudo, a linguagem, foi elaborada a questão 3 – *Que atividades implementou este ano, com as crianças do último ano do pré-escolar, para desenvolver a área da linguagem? Da escrita e da leitura? –*, em que se pretendia fazer um levantamento de atividades relativas à leitura e à escrita, levadas a cabo na educação pré-escolar.

Antes de iniciar a análise das respostas das educadoras a esta questão, é importante referir que o facto de a entrevista ter sido feita no final do ano fez com que as educadoras não se lembrassem de todas as atividades de leitura e de escrita implementadas, como algumas testemunham na gravação áudio.

Atividades de Desenvolvimento Linguístico	Educadoras									Total Global
	Grupo experimental				Grupo de controlo					
	Urbano			Semirru ral	Urbano			Semirrural		
	E1	E2	E3	E4	C5	C6	C7	C8	C9	
Jogos de linguagem		•								1
Fichas de trabalho				•						1
Rimas			•					•		2
Lengalengas		•	•	•	•		•			5
Jogos de escrita (mesa da escrita, grafismos, recados, cópia de palavras)	•	•		•					•	4
Histórias (reconto, criação, interpretação, resumo, dramatização, ilustração)	•			•	•		•	•		6
Leitura (associação de imagem à palavra; dicionário ilustrado, leitura de cartões)	•									1
Exploração gramatical (masculino/feminino, singular/plural;		•								3

sinónimo/antónimo, família de palavras; palavras novas)			•						•	
Atividades de consciência fonológica (identificação de grafemas, divisão silábica)	•	•	•							3
Paratextos (exploração do título)	•									1
Total	18				9				27	

Tabela n.º 40 – Referência das educadoras às atividades diárias na área da linguagem

Constata-se que as educadoras implementaram mais atividades relacionadas com a leitura do que com a escrita. As atividades levadas a cabo, ao nível da leitura, prendem-se com a exploração oral das histórias, i.e., descobrir palavras novas, recontar, criar, ilustrar e dramatizar (“a... arranjei um flanelógrafo, é um centro de um palco, como se fosse um palco de teatro e coloca-se no palco figuras com flanela. Podem ilustrar-se histórias, contar-se histórias. Funciona por painéis. Exige criatividade na linguagem... (C6); “Contamos a história, falamos sobre ela, fazemos o resumo” (C8)).

Quanto à escrita, registaram-se algumas estratégias, em salas de quatro educadoras, entre as quais destacamos o Livrinho da Escrita (“O livrinho da escrita, começámos pelas vogais...fizemos várias coisas; recolhas sobre as palavras começadas por..., começámos pelo A, numa folha A4, fiz o registo de todas a palavras que eles disseram começadas por A e depois eles faziam uma espécie de dicionário com imagem e a legenda por baixo. Eles próprios é que faziam a a a representação da palavra. Assim, se era uma águia, eles desenhavam uma águia e isso acho que facilita muito a leitura pelo menos a leitura dessas palavras.” (E1) e a Mesa da Escrita (“implementei durante um período a mesa da escrita com várias letras, tipos de letra do alfabeto,

inclusivamente já com letras manuscritas, com sílabas juntas e eles poderiam formar palavras e tinham um livrinho onde poderiam copiar as palavras ou só as letras que quisessem”.(E2)). O livrinho de escrita permitiu também a leitura de imagem para associação a uma palavra, com base nas letras que as crianças conheciam e a cópia de palavras para associação a uma imagem foi referida pela educadora E1. Esta atividade promovia a associação da leitura à escrita e vice-versa. Verifica-se que, na sua competência grafomotora, na sua linearidade e direccionalidade, a escrita foi trabalhada de modo explícito pela educadora E2. No caso da educadora E4, quando afirma que realizou fichas do manual, embora esta afirmação não seja clara quanto ao tipo de exercícios realizados, infere-se que houve treino do grafismo.

Uma atividade referenciada com cinco ocorrências é o trabalho sobre a lengalenga. A lengalenga permitiu à educadora E2 a promoção da consciência fonológica e de conceitos metalinguísticos, como se destaca no testemunho que se apresenta: “um livro de lengaslengas, lengalengas, que elaborei, elaborámos. Iam trabalhando muito as palavras da lengalenga da compartimentação da palavra, da divisão silábica, a parte a partir daí o singular, o plural, o feminino, o masculino, portanto, através da lengalenga, íamos trabalhando uma, alguma parte gramatical. No final elaboraram um livro ou pelo desenho ou pela letra”. As outras educadoras referiram apenas o uso das lengalengas para fins didáticos.

As educadoras referiram também a exploração gramatical, ainda que de forma implícita e lúdica, como os marcadores de género, de número e de grau, (“Iam trabalhando muito as palavras da lengalenga ... a partir daí o singular, o plural, o feminino, o masculino, portanto, através da lengalenga, íamos trabalhando

uma, alguma parte gramatical.”(E2) as relações de equivalência e de oposição e o desenvolvimento do léxico da criança (“depois mais, as famílias das palavras, os contrários, os significados, o aumentativo, o diminutivo que eles adoram brincar com isso, os opostos também.”(E3)) .

3.3.4. O equilíbrio das competências entre o PET e as OCEPE

Após o levantamento das estratégias utilizadas para desenvolver a linguagem, nas modalidades específicas da leitura e da escrita, na questão 3, é relevante auscultar as educadoras a propósito do Projeto Educativo da Sala/Turma (PET) levado a cabo, no sentido de verificar a articulação com as competências que constam nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE). Pretendeu-se também saber a causa das escolhas do educador relativamente às competências a trabalhar e a desenvolver com as crianças.

Para além da resposta, afirmativa ou negativa, relativa à valorização de alguma competência, a educadora deveria apresentar a sua justificação para a *Questão 4 – Considera que, no projeto educativo do educador, valoriza alguma competência do pré-escolar em detrimento de outra(s)? Porquê?*

As competências no PET	Educadoras									Total Global
	Grupo experimental				Grupo de controlo					
	Urbano			Semir-rural	Urbano			Semir-rural		
	E1	E2	E3	E4	C5	C6	C7	C8	C9	
Valorização equilibrada das competências	•	•	•		•	•	•	•		7
Valorização da Formação Pessoal e Social		•								1
Valorização da Linguagem				•				•		2
Total	5				5					

Tabela n.º 41 – As competências no PET

Verifica-se pela tabela que todas as educadoras, com exceção das E4 e C9, nos projetos educativos de turma, planificam as atividades de modo a que o desenvolvimento das competências surja de modo equilibrado, gerindo as especificidades das épocas do ano letivo (“O Projecto Educativo deve ter em conta todas as competências, pois se assim não for, a criança não tem um desenvolvimento equilibrado e completo. Não, não valorizo mais uma competência que outra, tento sempre levar todas as competências a par. Se há fases que exigem mais a expressão plástica e a motricidade como o Natal por exemplo, depois exploram-se mais as outras.” (C6) ou percebendo que as competências, para além de se desenvolverem de modo equitativo e equilibrado, também estão interligadas, fazendo parte da promoção global da criança (“Acho que não, acho que têm que ser todas interligadas umas com as outras se não não vai funcionar, tem que se ter em atenção interligar todas as áreas para que consiga funcionar tudo no conjunto de uma forma global para que resulte.”(C7)).

A educadora E2 afirmou que equilibra o desenvolvimento das competências, mas dá importância também à Formação cívica das crianças (“Eu acho que de uma maneira, de uma maneira geral, está, está equilibrado tem ...a a a eu tenho trabalhado um bocado a a a o de este ano está mais ou menos, eu tenho alguma preocupação com a área da Formação Pessoal e Social e depois a própria preparação, a própria preparação, a tal preparação para o primeiro ciclo...”); a educadora E4, por estar envolvida neste projeto de investigação, enquanto subgrupo experimental, e por as crianças demonstrarem dificuldades na linguagem, diz valorizar a competência da linguagem, adequando o PET à turma (“Sim, eu acho que a linguagem trabalho mais também por estarem no

projeto e também porque acho que as crianças têm mais dificuldade propriamente nesta área, a nível da pronúncia, das palavras, da construção de frases e também os meus meninos...foi uma preocupação que já tinha de outros anos e foi acrescida por estar no projeto.”); a educadora C9 respondeu de uma forma evasiva, não sendo perceptível a sua posição quanto a esta matéria.

De seguida, o Grupo II é relativo ao projeto levado a cabo, o que equivale a afirmar que as educadoras das crianças do grupo de controlo (5 a 9) não responderam a esta secção da entrevista.

3.3.5. Repercussão do programa de intervenção

O segundo grupo II, intitulado O Projecto e a Educadora, é composto por três questões que pretendem obter *feedback*, das educadoras e das crianças, sobre as repercussões do programa de intervenção nas crianças participantes.

Questão 1: *Na sua perspetiva, qual a repercussão do Projecto do Método Fonografema no desenvolvimento linguístico da criança?*

Repercussão do Método Fonografema no desenvolvimento linguístico infantil	Grupo Experimental				
	Urbano			Semirrural	Total Global
	E1	E2	E3	E4	
Positiva (desenvolveu, consolidou, reforçou, enriqueceu)	•	•	•	•	4
Desenvolvimento do controlo motor	•				1
Desenvolvimento da leitura (identificação de letras)	•	•			2
Desenvolvimento da escrita (grafismos)	•	•	•	•	4
Total	11				11

Tabela n.º 42 – Repercussão do Método Fonografema no desenvolvimento linguístico infantil

As educadoras do grupo experimental consideraram o projeto positivo e enriquecedor, a nível linguístico, na medida em que “desenvolveu, consolidou, reforçou, enriqueceu”³⁸ as crianças, porque estavam muito despertas, motivadas para a leitura e para a escrita, “no final do ano realmente eles já começavam a ler, já começavam a ler ...e a escrever em função do som e daquilo que já aprenderam.” (E1); a nível psicolinguístico, na medida em que “gostavam de fazer” (E2), servindo de motivação para o ano escolar seguinte (E3); formativo, pois a educadora apercebeu-se que as crianças-participantes eram “formadoras” das mais pequenas, citando: “também a mostrar aos outros e eles também, claro, que adquirem e que ouvem e principalmente os colegas mais velhos a ensinar os mais pequeninos” (E3).

Em suma, a opinião das educadoras sobre o programa de intervenção aplicado é positiva, na medida em que as crianças desenvolveram as suas competências linguísticas, através do estímulo do método fonografema.

Na Questão 2 – *Qual o feedback das crianças relativamente às sessões de trabalho com a investigadora?*

Feedback das crianças relativamente ao Programa de Intervenção	Grupo Experimental				
	Urbano			Semirrural	Total Global
	E1	E2	E3	E4	
Motivação para aprendizagem	•	•	•	•	4
Motivação para a leitura	•				1
Motivação para a lectoescrita	•	•	•		3
Total	8				8

Tabela n.º 43 – Repercussão do Método Fonografema no desenvolvimento infantil

³⁸ Estruturas verbais utilizadas pelas diferentes educadoras.

Verifica-se, com base no *feedback* das crianças, através das educadoras, que estas se sentiram motivadas com a aprendizagem formal conforme atesta a E2 “E e e eu descobri esta, descobri aquela”, valorizando o conhecimento e a descoberta, o saber heurístico, porque iam “aprender as letras” (E2).

Constata-se que todas as educadoras sentiram e foram sensíveis ao entusiasmo das crianças, permitindo inferir que partilhavam e aproveitavam esse mesmo ânimo para outras atividades/competências, cf. “ X e mais palavras com i. Então vamos lá todos pensar, a ver quantas é que conseguimos encontrar.” (E3)

A educadora E4, perguntava às crianças “E hoje custou muito?”, ao que as crianças respondiam de forma avaliativa “Ah! Não, foi fácil” ou “Ai hoje foi mais difícil, hoje foi mais chato.” Considera-se que a questão colocada pela educadora E4 era conotativamente negativa, induzindo à ideia de que aprender a ler e a escrever é complexo.

Vantagens e Desvantagens do Programa de Intervenção

Após a recolha das opiniões das crianças junto das educadoras, foi-lhes solicitada a enumeração de vantagens e/ou desvantagens do Projeto com a Questão 3: *Aponte vantagens e desvantagens do Projeto.*

Projeto	Grupo Experimental				
	Urbano			Semirrural	Total Global
	E1	E2	E3	E4	
Vantagens do Projeto					
Iniciação à leitura	•				1
Iniciação à escrita	•				1
Desenvolvimento do controlo motor	•				1
Desenvolvimento da perceção visual		•			1
Consolidação das competências linguísticas		•	•	•	3
Desenvolvimento da auto-estima, da motivação para o 1.º ciclo, da segurança /confiança			•		1
Total das vantagens	3	2	2	1	8
Desvantagens do Projeto					
Quantidade das fichas de trabalho associada à assiduidade e pontualidade	•		•	•	3
Minúcia dos grafismos		•			1
Total das desvantagens	1	1	1	1	4

Tabela n.º 44 – Vantagens e desvantagens do Método Fonografema

As quatro educadoras do grupo experimental relatam que o desenvolvimento das competências emergentes da leitura e da escrita é uma das vantagens do projeto, a saber: desenvolvimento da competência gráfica (“desenvolveu muito essa área, a parte da escrita, do controle motor” – E1); desenvolvimento da percepção visual que a educadora caracteriza de “diferente” (“naquela parte diferente, na percepção visual, é importantíssimo, não é cedo para começar” – E2); desenvolvimento da autoestima, da confiança, da motivação pela aprendizagem formal (“essa imagem positiva da escola primária,(...) mas isso de facto ajudou, ajudou na autoestima, a segurança, a confiança porque “eu já sei, já sou capaz” – E3); promoção da competência linguística (“contribuiu para o desenvolvimento deles e para algumas dificuldades que eu notava que eles tinham ao nível da linguagem” – E4).

As desvantagens apresentadas prendem-se com dois aspetos: a assiduidade e pontualidade das crianças e a minúcia de alguns grafismos. O primeiro conduzia a um problema de gestão das atividades relacionadas com o projecto³⁹ (“Pois mas isso era bom que eles todos viessem com regularidade, percebe? A questão passa por aí, em pontualidade e assiduidade e depois começou a ser muito complicado porque se eu os tivesse todos certinhos das nove ao meio-dia, das duas às quatro, a coisa funcionava” – E1); o outro aspeto destacado como desvantajoso é o a minúcia/dificuldade do treino dos grafismos (“pequeninos exageros, na minuciosidade dos grafismos” – E2).

Em suma, o programa de intervenção levado a cabo, na perspetiva das educadoras, teve vantagens no sentido de desenvolver a criança a vários níveis (linguístico, psicomotor e atitudinal) e desvantagens associadas à falta de pontualidade e assiduidade das crianças, mas também pela quantidade de fichas de trabalho e pela minúcia dos grafismos.

Ao contactar com estes comentários elaborados pelas educadoras, compreende-se que para além das situações que enunciam – falta de pontualidade e de assiduidade, tornou-se importante averiguar que idealização têm as educadoras para o seu dia-a-dia na Educação Pré-escolar, facto que se apresenta na questão seguinte da entrevista, a qual pertence ao grupo III,

³⁹ Recorde-se que ficou acordado, no início dos trabalhos do projeto, entre a investigadora e as educadoras do grupo experimental, que haveria 3 fichas de trabalho por semana para apoio/colaboração no projecto; após um mês de experiência, as fichas de trabalho foram reduzidas a 2 por semana. A um mês do final as crianças resolviam apenas uma ficha de trabalho e em conjunto com a investigadora porque as educadoras afirmavam não conseguir gerir o número de fichas por fazer porque as crianças faltavam ou chegavam atrasadas. Note-se que algumas das crianças que faltavam ao Jardim de Infância ao programa de intervenção manifestaram problemas na leitura e na escrita no 1.º ciclo, aquando do seguimento.

intitulado – A Educadora e a Educação Pré-Escolar – composto por duas questões.

3.3.6. Idealização da educação pré-escolar

As educadoras verbalizaram as suas rotinas, as vantagens e desvantagens do programa de intervenção (no caso das educadoras do grupo experimental), tendo surgido também como pertinente auscultá-las acerca da idealização da educação pré-escolar. Analisamos de seguida as respostas dadas. A esta secção da entrevista responderam novamente todas as educadoras, as do grupo experimental e as do grupo de controlo.

A questão colocada foi: *Como idealiza a educação pré-escolar? A nível de horário, programa...*

Idealização da Educação Pré-escolar	Educadoras									Total Global
	Grupo experimental				Grupo de controlo					
	Urbano			Semir-rural	Urbano			Semirrural		
	E1	E2	E3	E4	C5	C6	C7	C8	C9	
Ampliação das instalações	•	•	•	•		•	•	•	•	8
Espaços naturais	•	•								2
Melhoramento dos recursos humanos			•						•	2
Diversidade de materiais	•	•	•	•			•			5
Possibilidade de visitas de estudo	•									1
Turmas pequenas					•					1
Desenvolvimento de projetos				•						1
Intercâmbios (nacionais e estrangeiros)				•						1
Envolvimento da família		•								1
Uniformização com um programa		•				•		•		3
Revisão do Horário									•	1
Com é na atualidade					•					1
Frequência de Formação contínua							•			1
Total	16				12					28

Tabela - n.º 45 – Idealização da educação pré-escolar

As educadoras idealizam a educação pré-escolar com as seguintes alterações/melhoramentos: ampliação de espaços para permitir a versatilidade desses mesmos espaços e de modo temático, tendo 8 das 9 educadoras referido esta necessidade (“Em termos de espaço, imagino salas amplas onde pudéssemos modificar a sala com o espaço e com o tema, virar a sala e virar a sala e ter espaço adequado ao tema.” – E2); cinco educadoras apontam a necessidade de apetrechamento /enriquecimento das salas com materiais pedagógicos (“um apoio maior, seja a nível de instalações, meios para conseguir, para conseguirmos trabalhar, meios, materiais, mais especialidades, mais apoio a nível humano.” – E3); três educadoras referem que um programa seria interessante para a uniformização das competências desenvolvidas nas crianças entre os agrupamentos escolares (“Mas acho que um programa com alguma margem de liberdade seria benéfico para a maior parte dos educadores e para a sociedade em geral que saberia que se trabalha a sério, não se guardam só meninos.” – C6).

Com uma frequência mais reduzida (apenas uma), surgem as referências à necessidade de um efetuar mais visitas de estudo, o desenvolvimento de projetos, o interesse em realizar intercâmbios, o envolvimento da família, a formação contínua como forma de atualização constante; a alteração do horário.

Em suma, na perspetiva das entrevistadas, as três necessidades sentidas como urgentes para que se atinja a educação pré-escolar ideal estão relacionadas com o melhoramento das condições laborais e a especificação

das Orientações Curriculares, através da criação de um programa norteador de conteúdos e objetivos, mas com maleabilidade na sua implementação.

Perante o levantamento das necessidades cuja concretização/satisfação constituiriam a educação pré-escolar ideal, foi também perguntado, considerando a etapa seguinte das crianças – com a entrada no 1.º Ciclo –, sobre a possibilidade de articular estes dois primeiros patamares na formação das crianças.

3.3.7. Articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo

Com o objetivo de averiguar da possibilidade/viabilidade de articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, colocou-se a Questão 2, da secção III da entrevista – *Qual a sua opinião sobre a hipótese de articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo?*

Articulação da Educação Pré-escolar com o 1.º Ciclo	Educadoras									Total Global
	Grupo experimental				Grupo de controlo					
	Urbano			Semir-rural	Urbano			Semirrural		
	E1	E2	E3	E4	C5	C6	C7	C8	C9	
Concordo	•	•	•	•	•	•	•	•	•	9
Razões										
Educação pré-escolar e 1.º ciclo como um todo	•								•	2
Motivação para a aprendizagem, evitando repetições de atividades		•	•		•	•	•		•	6
Mudança de espaço			•					•	•	3
Auxílio às crianças (com dificuldades), maior cooperação	•		•	•			•		•	5
Uniformização das metas de		•	•						•	3

aprendizagem à saída da educação pré-escolar										
Implementação										
Reestruturação do ambiente educativo (tempo, reuniões, aulas)	•	•	•			•	•	•	•	7
Benéfico para todos (professores, educadores e crianças)			•				•	•	•	4
Total	13				17				30	

Tabela n.º 46 – Articulação da educação pré-escolar com o 1.º ciclo

Todas as educadoras entrevistadas concordam com a possibilidade de articulação da educação pré-escolar com o 1.º Ciclo, na medida em que consideram que aquela é uma etapa importante e em que é necessário haver colaboração para evitar repetições de atividades e desmotivação das crianças, “Este ano consegui fazer isso com a professora que vai ficar com os meus meninos houve e está a haver uma articulação, vamos comunicando “olha estou a fazer isto neste momento” para depois não haver uma repetição de algumas atividades no 1.º Ciclo porque depois eles perdem o interesse” (C7); ou porque é possível e profícuo organizar algumas atividades em conjunto. Este aspeto é referido por quatro educadoras.

Sete educadoras consideram que, para que a articulação aconteça, é necessária uma reestruturação a nível dos tempos letivos, das reuniões de partilha e implementação. Cinco educadoras referem que a articulação permitiria auxiliar todas as crianças e sobretudo as que têm dificuldades; três educadoras referem também a necessidade de uniformizar as competências a atingir pelas crianças e as metas de aprendizagem “Penso que a pré tem naturalmente continuidade no 1.º ciclo, penso que os educadores necessitam

de conhecer quais as exigências do primeiro ciclo, principalmente nos dois primeiros anos e que os professores necessitam de saber o que a criança desenvolveu (raciocínios, competências...) (C6). Este aspeto poderia ser da responsabilidade do Ministério da Educação, na perspetiva da educadora E3: “Também teria que ser pensado muito a sério, embora isto esteja previsto a nível, a nível, a nível global em documentos emanados do Ministério.”.

Na perspetiva destas educadoras, apesar de a articulação já existir a nível informal, deveria ser mais efetiva e estrutural ao sistema de ensino. Faria todo o sentido, na medida em que as educadoras 1 a 3 e E9 consideram que a “escolaridade” começa na educação pré-escolar e não no primeiro ciclo.

Em suma, da entrevista às educadoras de infância destacam-se os seguintes aspetos: as atividades diárias (orientadas e espontâneas) do jardim-de-infância são planificadas em conjunto com as crianças; as diferentes competências devem ser desenvolvidas para a entrada no ensino formal; realizaram-se, ao longo do ano letivo, mais atividades de leitura do que de escrita; na implementação do PCT tentam equilibrar as diferentes áreas de conteúdo; o programa de intervenção permitiu a consolidação de competências; a educação pré-escolar carece de uma reestruturação, a nível de horários, de espaços, de interação, de um programa que uniformize as atuações das educadoras; a articulação da educação pré-escolar com o 1.º ciclo deveria ser formal e estruturada.

4. Seguimento: Prova de leitura e de escrita no final do 1.º ano

Após o último ano lectivo no Jardim de Infância, as crianças ingressaram no 1.º ano do 1.º ciclo, em escolas diferentes e com diferentes professores. Constatam-

se que as crianças que estavam a cargo de nove educadoras (entre os grupos de investigação) passaram a estar distribuídas por vinte professores do 1.º ciclo.

No final do 1.º ano, as crianças realizaram um teste de leitura e escrita, com o objetivo de avaliar se, nesse momento, se encontram reflexos, em indicadores relativos à competência de leitura e escrita, que possam associar-se à participação no programa de intervenção por parte do grupo experimental. Os reflexos podem existir segundo duas facetas. Por um lado, a participação no grupo experimental pode ter potenciado o desenvolvimento de competências no período escolar que se seguiu, com o ingresso no 1.º Ciclo. Estamos, no entanto, conscientes de que esses reflexos, pela própria natureza do programa, se poderão ter feito sentir mais intensamente na fase inicial da escolaridade do 1.º Ciclo, designadamente em relação à iniciação leitura e escrita; estamos igualmente conscientes de que a amplitude de fatores que, entretanto, atuaram é muito extensa (como mostra o próprio número de professores que referimos). Por outro lado, o programa assentava numa abordagem específica, fundada no método Alfonic, em relação à representação gráfica da palavra. Uma das questões que poderão ser levantadas é se a incidência na consciência fonémica e o contacto com uma representação de cariz fonológica, não normalizada, não poderá acarretar reflexos contraproducentes, ou seja, a menor adaptação por parte dos participantes no programa à norma ortográfica. Como ficou dito no capítulo da Metodologia, nesta fase do estudo, a amostra é constituída por 64 crianças, uma vez que, relativamente à fase anterior, duas crianças mudaram de país e uma de cidade (de Leiria para o Porto), isto é, do início do estudo para o final houve uma “perda” de quatro crianças.

No teste de seguimento, com o objetivo de obter um panorama global e a possibilidade de focalizações em aspetos específicos, avaliaram-se as dimensões seguintes:

- a) Reconhecimento da palavra gráfica;
- b) Dimensão da palavra;
- c) Competência gráfica;
- d) Representação gráfica (competência ortográfica e uso da pontuação);
- e) Competência sintático-discursiva;
- f) Compreensão leitora;
- g) Leitura expressiva;
- h) Tempo de realização da prova;
- i) Tempo de leitura (silenciosa e expressiva) do texto;
- j) Avaliação da leitura (efetuada pelo professor);
- k) Avaliação da escrita (efetuada pelo professor).

Para uma analisar quantitativamente a capacidade de resolução da Prova de Leitura e Escrita foi criada a escala apresentada no capítulo da Metodologia, com um total de 42 pontos, que contempla as dimensões relacionadas com o reconhecimento da palavra gráfica, a dimensão da palavra, a compreensão leitora e a leitura expressiva.

Escala da Prova de Leitura e Escrita	GE			GC			Sig. (p)
	Média	Máxima Mínima	Desvio Padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio Padrão	
1 - Reconhecimento da palavra gráfica (13 pontos)	6.4	13	3.908	4.8	12	3.236	.094 ^{ns}
2 - Dimensão da palavra (2 pontos)	1.5	1	.773	1.7	1	.456	.191 ^{ns}
3- Compreensão leitora (12 pontos)	9.4	12	2.989	7.5	12	3.726	.028*
4 – Leitura Expressiva do texto (15 pontos)	9.9	15	3.985	8.5	15	3.803	.209 ^{ns}
Resultado global (42 pontos)	27.7	44	9.123	22.4	39	9.743	.034*

*significativa a 0.05 ns= não significativa

Tabela n.º 47 – Pontuação alcançada na prova de leitura e escrita

Observa-se, nos resultados globais, um valor superior por parte do grupo experimental. O resultado do teste estatístico t estabelece como significativa a diferença na média entre os dois grupos ($t=2.169$, $p=0.034$).

Em relação aos valores parciais, a média obtida pelo grupo experimental é superior ao grupo de controlo em todos os exercícios com exceção do exercício relativo à dimensão ou extensão da palavra, em que o grupo experimental apresenta a média de 1.5 e o de controlo a média de 1.7. Para além do valor global, reflexo dos indicadores em que a média do grupo experimental é superior, no caso da compreensão leitora, a diferença entre as médias é também significativa. O valor seguinte com contraste mais marcado é o relativo ao reconhecimento da palavra gráfica, que não atinge o limiar de significância de 0.05, mas atinge o limiar de 0.1 (ou seja, não atinge o limiar de 95%, mas apenas de 90%).

No sentido de verificar a manutenção ou não dos níveis de desempenho entre os dois contextos, o urbano e o semirrural, tal como anteriormente, apresentam-se as médias da pontuação atingida com a aplicação da escala.

Na tabela 43b, apresentam-se os valores dos resultados organizados pelos dois meios sociogeográficos, a fim de evidenciar os contrastes.

Tarefas	Urbano			Semirrural			Sig. (p)
	Média	Máximo Mínimo	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
1-Reconhecimento da palavra gráfica (13 p.)	6.5	13 1	3.802	3,4	12 1	2.344	.001 ^{***}
2 - Dimensão da palavra (2 p.)	1.6	2 1	0.700	1.6	2 1	0.646	.891 ^{ns}
3- Compreensão leitora (12 p.)	9.5	12 4	2.794	6.1	12 2	3.978	.009 ^{**}
4 – Leitura Expressiva do texto (15 p.)	10.8	57 6	3.068	4.2	15 0	2.315	.000 ^{***}
Resultado global (44p.)	28.9		7.689	15.3	81	8.306	.000 ^{***}

*** significativa a 0.001 ** significativa a 0.01 ns= não significativa

Tabela n.º 48 – Pontuação alcançada na prova de leitura e escrita (urbano vs. semirrural)

Como mostra a coluna com os valores de significância (relativas à aplicação do teste estatístico *t*), com exceção da variável respeitante à dimensão da palavra, em todas as outras variáveis as diferenças são muito significativas. Por conseguinte, mesmo após o ano de escolaridade correspondente ao 1.º ano do 1.º ciclo, continua a encontrar-se o contraste entre os dois meios (urbano e semirrural).

Também em relação ao ambiente literário, no momento da aplicação da prova de seguimento, continua a emergir uma correlação positiva com a pontuação obtida na prova de leitura e escrita, nos aspetos considerados, como se verifica na tabela seguinte. O valor de *r* é o mais elevado em relação aos anteriormente encontrados, sendo a variação explicada na prova de leitura e escrita pela variação no ambiente literário (coeficiente de determinação) correspondente a 30.6% (r^2).

	Var. Depend.
Var. Indep.: Amb. literário	Prova de leitura e escrita
<i>r</i>	0.553 ^{**}

^{**}= significativa a .01

Tabela n.º 49 – Relação entre resultados da prova de leitura e escrita e ambiente literário

4.1. Reconhecimento da Palavra Gráfica

Na Prova de Leitura e Escrita, cf. Anexo XIV, a primeira questão, na sequência do pré-teste e do programa de intervenção, era relativa ao reconhecimento da palavra gráfica. As crianças tinham que separar as palavras que se encontravam num *continuum*, sem o espaço branco que delimita a palavra, e, de seguida, registar o número de palavras contidas nas duas frases. A criança

deveria segmentar o *continuum* de palavras e assinalar 13 palavras, 9 na primeira frase e 4 na segunda.

Reconhecimento da palavra gráfica	GE			GC		
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão
Exercício 1 Reconhecimento da palavra gráfica (13 palavras)	6	13 1	3.908	4,6	12 0	3.314
Percentagem de sucesso	46.1	100 7.6	-	35.3	92.3 0	-

Tabela n.º 50 – Reconhecimento da palavra gráfica na Prova de Leitura e Escrita entre os Grupos

No exercício para delimitar a palavra num *continuum*, o grupo experimental teve um melhor desempenho relativamente ao grupo de controlo. O primeiro atingiu os 46% de sucesso, com uma média de 6 palavras demarcadas e o segundo atingiu 35% o que equivale a 4.6 palavras. Verifica-se a capacidade de segmentar palavras num contínuo gráfico ainda está parcamente desenvolvida.

4.2. Dimensão da Palavra

No exercício 2, e na sequência do programa de intervenção em que a consciência fonológica, nomeadamente a consciência silábica, foi promovida, as crianças deveriam escrever uma palavra pequena (monossilábica ou dissilábica) e uma palavra grande (trissilábica ou polissilábica). Na tabela seguinte, apresentam-se os resultados.

Dimensão da palavra	GE			GC		
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão
Palavra pequena (1 ponto)	0.68	1 0	.741	0.91	1 0	.456
Percentagem de sucesso	68	100 0		91	100 0	
Palavra grande (1 ponto)	0.73	1 0		0.73	1 0	
Percentagem de sucesso	73	100 0		73	100 0	
Valores globais	1.5			1.7		

Tabela n.º 51 – Dimensão da palavra: comparação entre grupos

No exercício 2 para escrever uma palavra pequena, verifica-se que o grupo de controlo urbano teve uma melhor prestação, na medida em que consegue 91% de sucesso e o grupo experimental tem 68%. Relativamente à escrita de uma palavra grande, verifica-se que os grupos obtiveram a mesma média, 73.

Os desvios linguísticos produzidos pelas crianças prenderam-se com três aspetos que se apresentam na tabela seguinte:

Dimensão da palavra Incorreções	GE		GC		Total
	Palavra pequena	Palavra grande	Palavra pequena	Palavra grande	
Número de sílaba superior	3	-	1	-	4
Número de sílaba inferior	-	4	-	7	11
Redação de frase	2	3	-	-	5
Pseudopalavra	1	2	-	-	3
Total	6	9	1	7	23
Total Global	15		8		

Tabela n.º 52 – Incorreções da dimensão da palavra

Verifica-se que as crianças, relativamente à solicitação de escrita de uma palavra pequena, cometeram incorreções, escrevendo palavras com mais sílabas que as previstas (3 ocorrências no GE e uma no GC), como por exemplo *Mariana*, *vassoura* e *futebol*; redigiram frases, evidenciando a dificuldade em reconhecer uma palavra gráfica, como por exemplo “Eu danço.” (GE, n.º 16) com 2 ocorrências no GE; ou escrevendo pseudopalavras (1 ocorrência no GE), de que são exemplos as seguintes unidades lexicais *comapro* (GE, n.º 42).

No que diz respeito à escrita de uma palavra grande, i.e. trissilábica ou polissilábica, registaram-se, no GE, 4 ocorrências de palavras com um número de sílabas inferior, e 7 no GC de que são exemplo as seguintes palavras *sol*, *zebra*, *sapo* e *pato*. A ocorrência de frases no lugar de palavras também aconteceu, de que se destaca “*O carro é bonita*” (GE, n.º 30).

No pós-teste e na prova de seguimento, as crianças manifestaram o seu conhecimento sobre a dimensão da palavra. No primeiro deveriam enunciar uma palavra grande e outra pequena, no segundo, deveriam escrever. O seu desempenho foi comparado entre momentos (pós-teste e seguimento) ao que se acrescentou também uma análise relativa à associação ao referente, conforme consta da tabela seguinte.

Dimensão da palavra	GE		GC	
	Pós-teste	Seguimento	Pós-teste	Seguimento
Respostas corretas	39	72	24	36
Associação ao referente	12	0	12	0
% Referente elativamente à resposta dada	30.7	0	50	0

Tabela n.º 53 - Dimensão da palavra entre fases: comparação entre grupos

Verifica-se que as crianças dos dois grupos de investigação recorreram à associação ao referente para resolver a tarefa proposta, de que apresentamos o exemplo dado pela criança 34 do GE que respondeu que /bebé/ é uma palavra pequena porque o bebé “é pequeno” e apresentou como palavra grande /elefante/ porque “é grande”. O grupo experimental fez 12 associações, o que equivale a 30.7% das respostas, enquanto o grupo de controlo efetuou 50% de associações.

Verifica-se na prova de seguimento exemplos que as crianças já se afastam da associação ao referente, mas baseiam a sua análise na dimensão linguística da palavra, pequena e grande respetivamente de que apresentamos os seguintes exemplos: /perú/ e /papagaio/ (GE, n.º 7) e /mota/ e /sapinho/ (GC, n.º 7)

Entre contextos e entre as fases de investigação, verificam-se os seguintes valores:

Dimensão da palavra	Grupo Experimental				Grupo de controlo			
	Pós-Teste		Seguimento		Pós-teste		Seguimento	
	Urbano	Semir-rural	Urbano	Semir-rural	Urbano	Semir-rural	Urbano	Semir-rural
	33	6	63	9	20	4	25	11
Referente	12	-	-	-	6	6	-	-

Tabela n.º 54 – Dimensão da palavra e referente: comparação entre contextos

Constata-se que no momento do pós-teste o subgrupo urbano efetua associações ao referente (18) e o subgrupo semirrural apresenta 6 ocorrências. Na prova de seguimento não há registos da dimensão da palavra estar associada ao referente, verificando, portanto uma clarificação do conteúdo linguístico.

4.3. Compreensão leitora

A prova de leitura e de escrita, incluída na fase de seguimento da investigação, integrava exercícios de compreensão de texto, com dois tipos de questões: o completamento de frases com informações do texto; uma questão aberta sobre uma informação do texto e uma questão de opinião que incidia sobre o tema do texto.

Os resultados relativos à primeira questão, ou seja, o número de palavras corretas em contexto e com a informação textual. As crianças, nesta questão, deveriam completar dez espaços.

Compreensão leitora	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio Padrão
Completamento de frases (10 espaços)	7.2	10 1	2.595	5.8	10 1	3.634
1 Resposta Aberta - Interpretação	0.73	1 0	.431	0.47	1 0	.514
1 Resposta de Opinião	0.86	1 0	.240	0.82	1 0	.469

Tabela n.º 55 – Resultados da compreensão leitora

Com a análise da tabela, verifica-se que o grupo experimental no exercício de completamento de frases, obteve uma média de respostas certas por criança superior ao grupo de controlo, i.e. 7.2 vs. 5.8 respetivamente. Considerando o total de respostas certas, verifica-se que o grupo experimental tem um sucesso de cerca de 72% e o de controlo de 58%.

Após o preenchimento dos espaços evidenciando compreensão leitora, as crianças deveriam responder a duas questões abertas: uma de interpretação e outra de opinião.

Verifica-se que, no grupo experimental, 73% das crianças acertaram a questão de interpretação, enquanto o grupo de controlo obteve um desempenho mais baixo ou seja de 47 %.

No que diz respeito à questão de opinião, o grupo experimental teve uma percentagem de sucesso superior, 86%, relativamente ao grupo de controlo que atingiu os 82 %. Verifica-se que as crianças, no final do 1.º ano do 1.º ciclo conseguiram emitir a sua opinião por escrito e conseguiram responder a questões de compreensão de leitura de vários tipos (abertas/ complemento).

Considerando os pontos obtidos, que na tabela n.º 53 se encontram destacados a rosa, verifica-se que o grupo experimental tem um desempenho mais elevado que o de controlo. Como se referiu na análise da tabela n.º 45, este contraste, relativo à compreensão textual apresenta-se como significativo.

4.4. Leitura Expressiva

O texto da Prova de Leitura e Escrita era composto por 58 palavras, cf Anexo XIII. As crianças leram o texto num ambiente silencioso e individualmente. Foi feita a gravação áudio, conforme consta do anexo XXIII.

A propósito da leitura expressiva, destacam-se os pontos obtidos a partir da escala utilizada e referida no capítulo da Metodologia. Nas tabelas 42 e 43 já se apresentam os valores relativos a este exercício, resultantes da aplicação da escala.

O grupo experimental conseguiu 9.8 pontos (65.3%) de sucesso e o grupo de controlo atingiu os 8.5 (56.6%).

A leitura expressiva foi ainda analisada quanto ao número de palavras lidas corretamente.

Número médio de palavras lidas corretamente	GE				GC			
	Urbano	Semir-rural	Máxima Mínima	Média	Urbano	Semir-rural	Máxima Mínima	Média
	39.7	14.8	55 6	35.8	36.8	15.4	58 7	30.3

Tabela n.º 56 – Média do número de palavras lidas corretamente

No que diz respeito à leitura correta de palavras, os grupos têm resultados com uma diferença média de 5.5 palavras. Verifica-se que o grupo experimental tem a média mais alta na leitura correta de palavras por criança (35.8), destacando-se o subgrupo urbano com uma média de 39.7 i.e. 68.4% de sucesso contra 63.4% conseguido pelo grupo urbano de controlo.

Em síntese, a resolução da prova de leitura e escrita, pertencente à fase de seguimento da presente investigação, evidencia, através da pontuação da escala aplicada, que o grupo experimental obteve um melhor desempenho na maioria dos exercícios.

De seguida, no sentido de apresentar uma análise de outras dimensões para além das que constam da escala, com base nas respostas à prova de leitura e escrita, foram também alvo de estudo a competência gráfica, a competência ortográfica e a competência sintática das crianças-participantes na investigação.

4.5. Competência Gráfica

Decorrente do programa de intervenção e da insistência do grafismo e do traçado da letra, com a prova de leitura e escrita, no seguimento da investigação, pretendeu-se analisar a competência gráfica das crianças, a nível da regularidade (do tamanho e da pressão, cumprimento do espaço-página e da margem) e da estabilidade (definição traçado do grafema).

Competência Gráfica	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Média	Máximo Mínimo	Desvio padrão	Média	Máximo Mínimo	Desvio padrão
Regularidade	0.55	1 0	0.504	0.64	1 0	0.492
Estabilidade Formal	0.69	1 0	0.468	1	1 -	0

Tabela n.º 57 – Competência gráfica

Verifica-se que, no caso da regularidade, os valores são aproximados. Não existem diferenças significativas entre os grupos ($t=-.674$, $p=.503$). Em relação à estabilidade, o grupo de controlo tem um melhor desempenho, atingindo 100%, ou seja, foi atribuído o valor 1 a todas as crianças. Este facto faz com que a diferença se torne significativa ($t=-4.287$, $p=.000$). Assim, contrariamente ao previsto, não se encontra uma discrepância positiva para o grupo experimental, mas antes para o grupo de controlo. Os resultados remetem, assim, para ação de outros fatores, em vez de se orientarem para os reflexos da intervenção no ano precedente à entrada no 1.º ciclo.

De entre os critérios considerados, constata-se, no total, que as crianças têm maior facilidade na definição do grafema, i.e. de estabilidade formal (79.6 %) do que a nível da regularidade, controlar os grafemas no espaço-linha (57.8 %). (Cf Anexo XVII (síntese da competência gráfica e Anexo XIII- prova de leitura e escrita digitalizada).

4.6. Representação gráfica: a competência ortográfica e a pontuação

A prova de leitura e escrita permitiu também analisar a competência ortográfica das crianças-participantes, cujos resultados são apresentados no Anexo XVI.

Para esta análise foram contabilizadas todas as palavras escritas pelas crianças aquando da resolução da prova e verificada a respetiva correção ortográfica.

Como se referiu, o parâmetro relativo à competência ortográfica está em foco no nosso estudo, uma vez que o programa de intervenção, no ano anterior à entrada para o 1.º ano do 1.º Ciclo, se serviu da estratégia de utilização de uma transcrição de carácter fonético-fonológica, que em muitas palavras não coincide com a representação ortográfica.

Apresentam-se, na tabela seguinte, os dados relativos ao número de palavras escritas correta ou incorretamente.

Competência Ortográfica	Grupo Experimental				Grupo de Controlo				Sig. (p)
	Total	Média	Máx. Mín.	Desvio padrão	Total	Média	Máx. Mín.	Desvio padrão	
Palavras Escritas	936	22.3	32 7	5.610	468	21.3	33 6	7.497	.554 ^{ns}
Palavras Corretas	766	18.2	30 5	6.450	361	16.4	30 3	8.040	.327 ^{ns}
Palavras Incorretas	170	4.1	10 1	2.305	107	4.9	12 2	2.883	.222 ^{ns}

ns=não significativa

Tabela n.º 58 – Competência ortográfica: comparação entre grupos

Os dados destacados mostram que o grupo experimental, ao nível da competência ortográfica, tem um desempenho ligeiramente superior ao grupo de controlo. Contudo as diferenças entre as médias não atingem o limiar de significância ($t=.610$, $p=.544$, para o número total de palavras; $t=.989$, $p=.327$, para o número de palavras corretas, e $t=-1.232$, $p=.222$, para o número de palavras incorretas). Em termos descritivos, no grupo experimental 81.8 % das palavras escritas (766) estavam corretas, registando-se 18.1 % de palavras com desvio ortográfico (170). O grupo de controlo apresenta uma percentagem de 77.1% de palavras corretas e 22.8% com incorreção.

Em relação aos contextos, os resultados são apresentados nas tabelas seguintes.

Competência Ortográfica	Grupo Experimental				Grupo de Controlo			
	Urbano	Semir-rural	Máx. Mín.	Média	Urbano	Semir-rural	Máx. Mín.	Média
Palavras Escritas	806	130	32 7	22.2	366	102	33 6	21.2
Palavras Corretas	670	96	30 3	18.2	291	30	30 3	14.5
Palavras Incorretas	136	34	4.04	4.04	75	32	12 2	4.8

Tabela n.º 59 – Competência ortográfica: comparação entre contextos

Na tabela seguinte, apresentam-se os valores dos resultados organizados globalmente pelos dois contextos.

	Urbano			Semirrural			Sig. (p)
	Média	Máximo Mínimo	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	
Palavras Escritas	23.4	33 9	5.500	16.6	25 3	6.123	.000 ^{***}
Palavras Corretas	19.2	31 5	6.277	11.7	22 3	6.724	.000 ^{***}
Palavras Incorretas	4.2	12 1	2.534	4.7	10 2	2.55	.522 ^{ns}

*** significativa a 0.001 ns= não significativa

Tabela n.º 60 – Competência ortográfica (urbano vs. semirrural)

Encontram-se diferenças significativas quanto ao número de palavras escritas ($t=4.030$, $p=.000$) e para o número de palavras escritas corretamente ($t=3.821$, $p=.000$), que constitui uma grande parte do valor global. Contudo, não se encontram diferenças significativas entre os grupos urbano e semirrural, quanto ao número de palavras ortograficamente incorretas ($t=-0.644$, $p=.522$). Este resultado de ausência de contraste significativo entre os dois contextos constitui uma exceção ao panorama global encontrado até aqui. Abre a hipótese de os contrastes entre os dois meios se verificarem sobretudo em aspetos que não se situam de forma estrita no domínio formal.

Em relação às incorreções ortográficas encontradas, justifica-se, no âmbito deste estudo, um aprofundamento da análise considerando o tipo de incorreções. Como dissemos, o programa de intervenção incluía uma estratégia de representação escrita de base fonético-fonológica. Assim, para o conhecimento das implicações deste tipo de programa e eventuais ações a contemplar, interessa particularmente verificar se, no final do 1.º ano do 1.º ciclo, existe uma preponderância deste tipo de incorreção (de natureza

fonética) nas crianças participantes. De um modo global, em relação à competência ortográfica, os resultados mostraram que, em média, as crianças que participaram no programa apresentam resultados que não são inferiores, sendo até ligeiramente superiores aos das crianças do grupo de controlo. Justifica-se agora o olhar específico sobre este tipo de incorreções.

Incorreção ⁴⁰ Ortográfica	Grupo Experimental				Grupo de Controlo			
	Urbano	Semir-rural	Máx. Mín.	Média	Urbano	Semir-rural	Máx. Mín.	Média
1 Falha de transcrição	76	29	10 1	2.3	37	23	8 1	2.7
2 Transcrição da oralidade	18	-	3 1	0.4	3	2	2 1	0.2
3 Regra de base fonológica	16	3	-	0.4	8	2	3 0	0.4
4 Regra de base morfológica	-	-	-	-	1	-	1 0	0.04
5 Forma específica das palavras	8	4	1 0	0.2	8	5	2 1	0.5
6 Acentuação gráfica	17	5	3 1	0.4	15	2	2 1	0.7
7 Uso da maiúscula e minúscula	24	6	3 1	0.6	17	4	2 1	0.9
8 Unidade gráfica	5	2	2 1	0.1	7	3	3 1	0.4
9 Translineação	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela n.º 61 – Incorreção ortográfica entre grupos

⁴⁰ Tipologia de erros adotada (Barbeiro 2007: p.109-110): 1 – Incorreção por falha de transcrição, devido ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; 2 – Incorreções por transcrição da oralidade; 3 – Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; 4 – Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; 5 – Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras; 6 – Incorreções de acentuação gráfica; 7 – Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas; 8 – Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra; 9 – Incorreções ao nível da translineação.

Os dados da tabela mostram que a incorreção com valores mais elevados, nos dois grupos, é a incorreção por falha de transcrição, devido ao processamento a nível de segmentação, identificação e ordenação dos fonemas ou devido à utilização de grafemas que não representam o som em causa, de que é exemplo o seguinte desvio: <dordoleta>.

As incorreções por transcrição da oralidade, a incorreção devido à inobservância da regra ortográfica de base fonológica bem como as incorreções de acentuação gráfica, no grupo experimental, obtiveram a mesma média de ocorrências por criança (0.4). Verifica-se que as crianças tiveram dificuldade no uso da maiúscula e da minúscula, i.e. registou uma média de 0.6.

No grupo de controlo, a incorreção mais frequente foi devida à falha na transcrição da palavra por dificuldade no processamento do fonema ou uso do grafema inadequado, tendo-se registado uma média de 2.7 por criança. A incorreção que apresenta a média de uma palavra por criança foi a que diz respeito ao uso da maiúscula e da minúscula. Verifica-se que as crianças começam as suas frases com letra minúscula. A incorreção devido a problemas com a acentuação gráfica obteve a média de 0.7. As incorreções devido a questões de base fonológica e à dificuldade no registo da unidade gráfica obtiveram o mesmo número de ocorrências (10), correspondendo a uma média de 0.4. A incorreção relacionada com a translineação não teve ocorrências em nenhum dos grupos.

Constata-se que as crianças, no final do primeiro ano se encontram, do ponto de vista ortográfico, a cometer incorreções em que manifestam sobretudo

dificuldade em transpor a forma fonológica para a forma ortográfica da palavra, i.e. dificuldade no processamento da conversão de fonemas em grafemas.

Vejamos as diferenças entre os contextos.

Incorreção Ortográfica	Urbano		Semirrural	
	Média	Máximo Mínimo	Média	Máxima Mínima
1- Falha de transcrição	1.6	7 1	3.7	10 1
2 -Transcrição da oralidade	0.3	3 1	0.1	2 0
3 -Regra de base fonológica	0.3	2 1	0.3	2 1
4 -Regra de base morfológica	0.01	1 0	-	-
5 -Forma específica das palavras	0.2	1 0	0.9	2 1
6 -Acentuação gráfica	0.4	2 1	0.5	1 0
7 -Uso da maiúscula e minúscula	0.6	3 1	0.8	2 1
8 -Unidade gráfica	0.1	2 1	0.3	3 2
9 –Translineação	-	-	-	-

Tabela n.º 62 – Incorreção ortográfica entre contextos

Verifica-se que a média mais elevada é atingida pela incorreção 1 – Falha na transcrição do fonema ou utilização do grafema que não representa o som em causa – o subgrupo urbano comete em média menos incorreções (1.6) que o subgrupo semirrural (3.7), o que equivale a um melhor desempenho daquele. A tabela evidencia o grupo urbano com um melhor desempenho a nível ortográfico, na medida em que as médias por incorreção se apresentam menores, com exceção da Incorreção 2 – Transcrição da oralidade – em que a média obtida nos dois contextos é a mesma (0.3) e na Incorreção 4 – Inobservância de regras ortográficas de base morfológica – em que o grupo semirrural não regista ocorrências.

No que diz respeito à representação gráfica, para além da análise da competência ortográfica das crianças, foi analisado ainda o uso da pontuação. As crianças utilizam os seguintes sinais de pontuação, o ponto de exclamação, os dois pontos, a vírgula e o ponto final, conforme consta da tabela que se segue (cf. Anexo XVII).

Uso da pontuação	Grupo Experimental				Grupo de Controlo			
	Urbano	Semir-rural	Máx. Mín.	Média	Urbano	Semir-rural	Máx. Mín.	Média
Dois Pontos	1	-	1 0	0.02	-	-	-	
Sinal de exclamação	-	-	-	-	1	-	1 0	0.04
Ponto final	41	4	2 1	1	17	9	2 1	1.1
Vírgula	5	-	1 0	0.1	1	-	1 0	0.04
Total	47	4			19	9		

Tabela n.º 63 – Uso da pontuação entre grupos

Do conjunto de sinais gráficos utilizados, o que teve maior ocorrência foi o ponto final, 45 ocorrências no grupo experimental e 26 no grupo de controlo, o que equivale a uma média de 1 por criança. Também o ponto final foi o que esteve mais omissa, de que é exemplo a frase “A borboleta vai dar uma risota com as suas amigas minhocas” (GE, n.º 6), tendo registado 50 casos de frases sem sinal gráfico a terminá-las, ou seja 32 vs 18.

Verifica-se que o sinal de dois pontos e o sinal de exclamação têm duas ocorrências na totalidade.

Entre os grupos verifica-se um desempenho próximo, na medida em que as médias atingidas não apresentam diferenças significativas.

Uso da Pontuação	Urbano		Semirrural	
	Média	Máximo Mínimo	Média	Máxima Mínima
Dois Pontos	0.01	1 0	-	-
Sinal de exclamação	0.01	1 0	-	-
Ponto final	0.9	2 1	0.9	-
Vírgula	6			

Tabela n.º 64 – Uso da pontuação entre contextos

A partir dos dados da tabela, verifica-se que entre contextos o desempenho atinge médias semelhantes relativamente ao uso do ponto final, i.e. 0.9, no que diz respeito ao uso dos dois pontos e do sinal de exclamação como se registaram apenas duas ocorrências os valores médios não são significativos.

A nível da representação gráfica, constata-se que as crianças apresentam dificuldades ao nível da pontuação, em final de frase, a nível da ortografia, sobretudo no que diz respeito ao processamento do fonema, ao sinal diacrítico e ao uso da configuração gráfica.

4.7. Competência Sintático-discursiva

Nesta secção apresentam-se dados relativos a alguns aspetos da competência frásica, no domínio sintático e discursivo, manifestada pelas crianças aquando da resolução da prova de leitura e escrita no final do 1.º ano do primeiro ciclo.

As crianças ao responderem às duas questões abertas evidenciaram a sua competência sintático-discursiva. Deveriam, no mínimo escrever duas frases, uma para cada questão.

Competência sintático-discursiva		Grupo Experimental				Grupo de Controlo				Sig. (p)
		Total	Média	Máx. Mín.	Desvio padrão	Total	Média	Máx. Mín.	Desvio padrão	
N.º de frases produzidas		80	1.9	1 0	.261	40	1.7	2 1	.689	.215 _{ns}
N.º de frases corretas		77	1.8	1 0	.377	34	1.4	1 0	.730	.038*
Incorr.	Inadequação de conteúdo	6	1	1 0	.000 ^a	3	1	1 0	.000 ^a	-
	Omissão de palavras	28	1.2	1 0	.463	14	1	1 0	.000	.010*
	Inobservância de concordância	20	1.4	1 0	.852	10	1.5	3 1	.837	.865 _{ns}
	Omissão de resposta à Interrogativa total	9	1	1 0	.000 ^a	7	1	1 0	.000 ^a	-
	Redundância	4	1	1 0	.000 ^a	2	1	1 0	.000 ^a	-

a= os valores dos dois grupos é de zero ns=não significativo * significativo a 0.01

Tabela n.º 65 – Competência sintático-discursiva: comparação entre grupos

No que diz respeito ao número de frases produzidas as diferenças entre os grupos não são significativas ($t=1.270$, $p=.355$). No entanto, encontram-se diferenças significativas quanto ao número de frases corretas ($t=2.178$, $p=.038$), tendo o grupo experimental uma média superior, i.e. 1.8 e o grupo de controlo 1.4.

Quanto às incorreções verificadas, as que correspondem à omissão de palavras nas frases são as mais frequentes, sendo os resultados também significativos ($t=2.828$, $p=.010$), na medida em que o grupo experimental obteve a média de 1.29 e o de controlo de 1.00. Significa que o grupo experimental foi

mais capaz de produzir frases corretas mas, no que respeita à omissão de palavras, apresenta uma média de incorreções ligeiramente superior.

Observa-se quanto à produção frásica que o grupo experimental produziu mais, atingindo a média de 1.9 e com maior correção (1.8), na medida em que o grupo de controlo produziu ligeiramente menos (1.7) e com menor correção (1.4).

Considerando as incorreções – Inadequação de conteúdo, Omissão de palavras e Inobservância de concordância – constata-se que as diferenças entre os grupos não se fazem sentir na medida em que as médias atingidas são semelhantes. Quanto à Omissão de resposta à interrogativa total e à Redundância a diferença entre as médias dos grupos não é significativa.

De seguida, apresenta-se a análise entre contextos.

Competência sintático-discursiva		GE				GC			
		Urbano	Média	Semir-rural	Média	Urbano	Média	Semir-rural	Média
N.º de frases produzidas		68	1.7	12	1.7	30	2	10	1.4
N.º de Frases corretas		66	1.7	11	1.5	25	1.6	9	1.2
I N C	Inadequação de conteúdo	5	0.1	1	0.1	3	0.2	0	0
	Omissão de palavras	22	0.5	6	0.8	8	0.5	6	0.8
	Inobservância de concordância	16	0.4	4	0.5	5	0.3	5	0.7
	Omissão de resposta à Interrogativa total	6	0.1	3	0.4	4	0.2	3	0.4
	Redundância	2	0.05	2	0.2	2	0.1	0	0
	Total	51	1.3	16	2.2	22	1.4	14	2

Tabela n.º 66 – Competência sintático-discursiva entre contextos

Entre os contextos, a tabela mostra que o grupo de controlo urbano foi o que produziu mais frases, no entanto a média de frases corretas é mais baixa que a do grupo correspondente (1.7 vs. 1.6). Verifica-se também que o grupo de controlo urbano a nível da inadequação de conteúdos, da omissão de resposta à interrogativa total e ao uso da redundância manifesta-se ligeiramente superiores. Quanto à inobservância de concordâncias morfossintáticas, verifica-se que o grupo de controlo semirrural é o que apresenta um desempenho inferior (0.7)

No que diz respeito à omissão de palavras, verificam-se vários níveis de omissão e com consequências diferentes relativamente à tarefa proposta. Há crianças que omitem uma palavra na frase, como no exemplo “Eu gosto da brbotas porque são giras” (GE, n.º43); ou a omissão de várias palavras na frase de que são exemplos as respostas seguintes dadas pela mesma criança (GE, n.º 30) “1. Risota e 2. Bomita”. Verifica-se, pela única palavra escrita, que a criança compreendeu a questão colocada e selecionou o elemento de conteúdo para a resposta correta, omitindo elementos essenciais à sua estrutura frásica.

Considerando os dois contextos, verifica-se que o grupo experimental urbano tem o número de incorreções mais baixo, i.e. 1.3, seguido do grupo de controlo urbano que apresenta 1.4.

Entre os grupos do contexto semirrural, verifica-se que o grupo com desempenho inferior é o experimental, ou seja tem 2.2. de incorreções enquanto o seu correspondente tem duas incorreções em média.

5. Tempo de realização da Prova de Leitura e Escrita

Um dos aspectos considerados para o estudo foi o tempo de resolução do teste de leitura e escrita, nesta fase de seguimento, que ocorreu no final do 1.º ano do 1.º ciclo.

O enunciado foi entregue à criança e explicada a tarefa, a partir desse momento iniciou-se a contagem do tempo de resolução.

As crianças-participantes resolveram a prova de leitura e escrita de forma autónoma e individual, sem limite de tempo.

A tabela que se segue apresenta a média de realização da prova por grupo e subgrupo.

Tempo de Realização (em minutos)	Grupo Experimental			Grupo de Controlo			Sig. (p)
	Média	Máxima Mínima	Desvio padrão	Média	Máxima Mínima	Desvio Padrão	
Da Prova De leitura e Escrita	34.7	90 11	14.207	37.7	60 15	17.337	.481 ^{ns}
De Leitura Silenciosa	4.1	16 1.1	3.861	3.0	10.2 1	2.539	.234 ^{ns}
De Leitura Expressiva	4.0	16.09 0.52	4.302	3.0	9.18 0.32	2.233	.342 ^{ns}

ns=não significativa

Tabela n.º 67 – Tempo de realização da prova de leitura e escrita: comparação entre grupos

Verifica-se que as crianças demoraram, em média 36 minutos, a resolver a prova. Não se encontram diferenças significativas entre os grupos, quer quanto ao tempo global, quer quanto aos tempos de leitura silenciosa e de leitura expressiva.

Fica também evidente que os grupos são heterogéneos na medida em que o aluno mais lento, na realização da prova, demorou 90 minutos e o mais célere demorou apenas 11. Esta diferença também se verifica nos dados relativos à leitura silenciosa e à leitura expressiva.

Constata-se que os alunos mais rápidos na leitura silenciosa, nos dois grupos, experimental e controlo, têm uma prestação de cerca de um minuto, o mesmo se passa na leitura expressiva, i.e. 52 e 32 segundos respetivamente.

É clara também a diferença entre o aluno mais célere e o mais lento, distanciando-se em cerca de 15 minutos. Todavia há a registar que no grupo de controlo, na leitura expressiva, o aluno mais lento demora cerca de 9.18 minutos ou seja cerca de metade do tempo do aluno do grupo experimental.

Ao consultar o Anexo XIX, verifica-se que o aluno mais lento pertence ao tecido semirrural e o mais célere pertence ao subgrupo urbano.

Em síntese, o grupo experimental, na prova de leitura e escrita, manifestou um desempenho mais elevado, em diversos parâmetros, atingindo, em alguns casos o limiar de significância estatística, de forma específica, como acontece em relação à compreensão leitora. Contudo, não existe um paradigma de resultados com projeção direta entre a participação no programa de intervenção e a obtenção de resultados mais elevados na generalidade dos parâmetros considerados em relação à leitura e escrita, no final do 1.º ano do 1.º Ciclo. Nalguns parâmetros, como o relativo ao traço gráfico, os resultados não se orientam no sentido das previsões. Considerando a significância estatística, exceto no que referimos, na maioria dos aspetos considerados, não se encontram diferenças significativas. Este facto remete-nos para todo o processo de aprendizagem que, entretanto, ocorreu ao longo do primeiro ano

no 1.º ciclo. Não é nos aspetos formais, mas na compreensão leitora, que o grupo que participou no programa experimental um ano antes atinge o limiar de significância. De algum modo, pode estar subjacente a hipótese de os aspetos formais serem alcançáveis na aprendizagem a realizar ao longo desse ano, para a (quase) generalidade dos alunos, mas que quem começa a desenvolvê-los anteriormente, num programa linguístico que os inclua em articulação com outras dimensões, poderá alcançar outros níveis nas dimensões ligadas à compreensão. Em relação à competência ortográfica, as crianças participantes no programa mostraram a capacidade de, em grande medida, passarem de um critério de alfabético (transcrição) para um critério ortográfico, de acordo com a norma que aprendem na escola.

Em relação diferentes contextos, urbano e semirrural, continua a encontrar-se em muitos indicadores um contraste significativo entre eles. Esse contraste é mais acentuado nos parâmetros não formais.

6. Avaliação da Competência Leitora e Competência de Escrita efetuada pela Professor

Para além da realização da prova de leitura e escrita, considerou-se pertinente verificar a avaliação que os professores do 1.º ano lhes fizeram. Foi solicitado também aos professores a sua opinião quantitativa e qualitativa. Estamos conscientes de que um fator condicionador da análise é a possibilidade de aplicação de critérios não exatamente iguais por parte dos professores, que são em número elevado. A interpretação dos resultados deverá ter este aspeto em conta.

Após o primeiro ano de ensino no primeiro ciclo, em Junho, recolheu-se, junto de todos os professores das crianças-participantes no projeto, a avaliação da leitura e da escrita, para permitir uma análise comparativa, entre o nível atribuído pelo professor à leitura da criança e o desempenho obtido na prova de leitura em nossa presença.

Num primeiro momento, apresentam-se os resultados/classificações dos professores à leitura das crianças, cf Anexo XX.

Num segundo momento, será exposta uma análise qualitativa aos comentários efetuados pelos professores, cf Anexo XX e, por último, verifica-se o nível atribuído pelos professores.

6.1. Avaliação da leitura efetuada pelo Professor

Avaliação Quantitativa da Leitura

Foi solicitada aos professores a avaliação da leitura das crianças-participantes.

Os professores atribuíram os níveis de classificação de um a cinco, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 5 o mais elevado.

A tabela que se segue contempla a classificação média por grupo.

Avaliação pelo Professor	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		Sig. (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Avaliação da Leitura	4.1	0.942	4.2	0.907	.799 ^{ns}

ns=não significativa

Tabela n.º 68 – Valores da Avaliação da leitura: comparação entre grupos

Assim, a média entre os grupos é muito semelhante, não havendo contrastes significativos. Na perspetiva dos professores, estas crianças têm, em média, uma leitura boa, uma vez que se inserem no nível 4. Há mesmo um número elevado de alunos no nível máximo (29, correspondendo a 46%, como se pode observar na tabela seguinte).

De modo mais pormenorizado, de acordo com a tabela, verifica-se que há diferenças evidentes entre os subgrupos urbanos e semirrural.

Avaliação Quantitativa da Leitura	Experimental	Controlo	Urbano	Semirrural	% Global
			N.º (N=49)	N.º (N=14)	
Nível 1	-	-	-	-	0
Nível 2	2	1	-	2	3
Nível 3	10	4	6	8	22.2
Nível 4	11	7	15	3	28.5
Nível 5	19	10	28	1	46

Tabela n.º 69 – Avaliação quantitativa da leitura nos contextos geográficos

De acordo com os professores das crianças, na globalidade, registam-se 2 crianças com nível negativo, i.e. 3 %. Verifica-se que 22.2% das crianças se encontram no nível satisfatório, ou seja nível 3, e 28.5% no nível bom e 46% no nível de excelência, o nível 5.

Entre grupos, observa-se que o grupo semirrural obteve 57 % no nível 3, como valor mais alto, enquanto no grupo urbano o nível que obteve maior número de ocorrências foi o nível cinco, com 44.4%.

O grupo urbano tem um desempenho mais heterogéneo mas mais elevado e o grupo semirrural mais homogéneo e mais baixo, na medida em que se regista apenas uma criança com nível cinco.

Globalmente, os professores consideram que os alunos têm um nível de leitura positivo na medida em que 97% de crianças obteve um resultado positivo no final do ano.

Avaliação Qualitativa da Leitura

De seguida procede-se à apresentação da análise aos comentários que os professores fizeram em conjunto com a atribuição da classificação à leitura (Cf Anexo XX, vol II).

Verifica-se que os professores efetuaram comentários de três tipos:

- a) Comentários relativos à atitude do aluno a nível comportamental, emocional e afetivo (27 ocorrências)
(Ex. Mostrou sempre interesse...Aluna muito segura...);
- b) Comentários em relação à leitura do aluno (43 ocorrências)
(Ex. leitura silabada...quase fluente)
- c) Comentário sobre o processo de aprendizagem da leitura (20 ocorrências)
(Ex. mostrou inicialmente muitas dificuldades...Grande evolução ao longo do ano...);

Os professores centraram os seus comentários a níveis diferentes, i.e. comentaram a leitura de algumas crianças enquanto processo de decifração e enquanto processo de compreensão.

A tabela que se segue apresenta a distribuição de ocorrências/comentários mais relevantes efetuados pelos professores, em relação à leitura, no domínio da decifração, incluindo a leitura em voz alta.

Avaliação da Leitura	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		Total	%
	Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural		
Troca de fonemas	2	2	-	1	5	8.4
Dificuldade de articulação	-	2	-	-	2	3.3
Hesitante	7	3	1	-	11	18.6
Silabada	5	2	-	3	10	16.9
Expressiva	7	-	1	-	8	13.5
Fluente	9	-	5	-	14	23.7
Total					50	

Tabela n.º 70 – Avaliação qualitativa da leitura: comentários do professor

A leitura das crianças ao nível da decifração tem como problemas maiores, a leitura hesitante (18.6%) e a leitura silabada (16.9%). Verificam-se 3.3%, i.e. duas crianças com problemas de articulação.

Constata-se que o comentário com maior frequência é relativo à avaliação positiva da fluência de leitura (23.7%). No grupo experimental registam-se 9 casos (26.4%) e no de controlo 5 (22.7%).

É importante referir que nem todos os professores das crianças-participantes apontaram os mesmos aspetos. Portanto, os comentários não são homogéneos relativamente aos critérios apontados.

Da tabela apresentada, verifica-se que há 5 crianças (7.9%) que fazem trocas de fonemas no momento da leitura, evidenciando dificuldade na decifração do grafema, i.e. na correspondência fonema/grafema.

No grupo experimental, há duas crianças a que os seus professores atribuem problemas na “articulação dos sons dos casos especiais na leitura e na escrita”.

Onze crianças são indicadas como tendo uma leitura hesitante (18.6%).

Os professores apontaram também em 10 casos, que as crianças tinham uma leitura silabada.

Quanto à expressividade, é valorizada em 8 crianças e a leitura fluente em 14.

Quanto ao ato de leitura enquanto processo de compreensão, registam-se poucos comentários, como se observa na tabela seguinte.

Avaliação da Leitura – Compreensão	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		Total
	Urbano	Semirrural	Urbano	Semirrural	
Facilidade de compreensão	3	1	-	4	8
Dificuldade de compreensão	-	1	-	2	3
Global					11

Tabela n.º 71 – Avaliação Qualitativa da leitura – processo de compreensão

Verifica-se que, apenas, onze alunos “foram avaliados” ao nível da compreensão, ou melhor, nem todos os professores valorizaram literalmente a compreensão da leitura, tendo dado maior importância ao processo de decifração. São assinalados 8 alunos com facilidade competência de leitura.

Em suma, constata-se que os professores comentam a avaliação dos seus alunos de modo heterogéneo, intercalando comentários/informações de ordem atitudinal, processual ou avaliativa.

6.2. Avaliação da escrita efetuada pelo Professor

Visto que a aprendizagem da leitura ocorre em simultâneo com a escrita, conforme o enquadramento teórico testemunha, considerou-se pertinente o levantamento da avaliação da escrita por parte do professor.

Avaliação Quantitativa da Escrita

Num primeiro momento, apresentam-se os dados quantitativos, na escala de níveis de classificação de 1 a 5.

Avaliação pelo Professor	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		Sig. (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Avaliação da Escrita	3.9	1.008	4.1	0.868	.445 ^{ns}

ns=não significativa

Tabela n.º 72 – Avaliação quantitativa da escrita

A nível da escrita, o grupo experimental regista uma média de 3.9 e o de controlo uma média de 4.1.

Analisando de modo mais minucioso, e a partir da tabela, surgem os seguintes resultados:

Avaliação Quantitativa da Escrita	Experimental	Controlo	Urbano	Semirrural	Global
			N.º (N=50)	N.º (N=14)	
Nível 1	-	-	-	-	-
Nível 2	2	1	1	2	3
Nível 3	17	4	14	7	21
Nível 4	6	9	11	4	15
Nível 5	17	8	24	1	25

Tabela n.º 73 – Avaliação quantitativa da escrita entre contextos

Constata-se que com nível 2, ou Não Satisfaz, há apenas 3 alunos, 4.6%, 2 no grupo experimental e 1 no de controlo.

O nível 5 tem uma ocorrência predominante no grupo urbano – 24 ocorrências (37.5 %) – o que equivale a afirmar que, segundo os professores, as crianças, de um modo geral, têm um bom desempenho na produção escrita.

O subgrupo semirrural tem um desempenho diferente, na medida em que o nível 3 atinge os 50 %.

Verifica-se que, na perspectiva do professor, há 4.6% de alunos (3) com um desempenho não satisfatório.

Para além da avaliação quantitativa, é importante verificar a avaliação qualitativa, apresentada pelo professor, no espaço disponibilizado para o comentário.

Avaliação Qualitativa da Escrita

Pode-se constatar que os professores, “ao justificar” a classificação, fizeram-no contemplando a escrita com as seguintes dimensões:

- a) a escrita processo de aprendizagem progressiva (com ou sem dificuldades);
- b) a escrita enquanto reflexo total de competências que compõem a produção (a competência gráfica, ortográfica, semântica, sintática, textual, pragmática), um processo linguístico;
- c) a escrita enquanto processo criativo.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Avaliação Qualitativa Escrita -Processo Dinâmico		Grupo Experimental		Grupo de Controlo		Total Global	%
		Urbano	Semir- rural	Urbano	Semir- rural		
Processo de Aprendizagem	Facilidade	3	-	1	1	5	4.2
	Dificuldade	5	1	2	1	9	7.5
Processo Linguístico com Competências	Gráfica	6	1	4	4	15	12.6
	Ortográfica	23	5	10	4	42	35.2
	Sintáctica	10	5	4	1	20	16.8
	Semântica	4	-	4	1	9	7.5
	Textual	6	-	4	-	10	8.4
	Pragmática	1	-	4	-	5	4.2
Processo Criativo		1	2	-	1	4	3.3
Total e Percentagem		59 49.5%	14 11.7%	33 27.7%	13 10.9%	119	

Tabela n.º 74 – Avaliação qualitativa da escrita pelos professores: comparação entre contextos e grupos

Constata-se com base nesta tabela-síntese que os comentários dos professores incidem sobre a competência ortográfica (42), perfazendo 35 % dos comentários, a competência sintática (20), correspondendo a cerca de 17% e sobre a competência gráfica (15), equivalendo a 13%.

Os professores referem-se ao processo de aprendizagem da escrita dos seus alunos, em termos de facilidade vs. dificuldades, afirmando por exemplo, “Tem muita facilidade na escrita” (cf Anexo XX, vol II, aluno n.º 6 do grupo de controlo.) ou “Tem muitas dificuldades na escrita” (cf Anexo XX, vol II, aluno n.º 12 do grupo experimental).

Registam-se nove comentários que remetem para as dificuldades de escrita dos alunos e dez comentários relativos à competência textual, sobretudo usando a expressão “escrever pequenos textos”.

Os professores destacam 4 alunos como sendo criativos nas suas produções escritas e revelando imaginação.

A competência semântica (uso de vocabulário diversificado) obteve 7.5 % de comentários e a competência pragmática obteve 4.2%.

Considerando a Avaliação da Leitura e a Avaliação da Escrita efetuada pelos professores dos alunos participantes neste estudo, verifica-se que há uma semelhança entre as classificações da leitura e da escrita, i.e. no grupo experimental registam-se 14 diferenças de classificação (33%), no sentido descendente, ou seja os alunos têm nota inferior na escrita; no grupo de controlo há 6 ocorrências (27.2 %) também no sentido descendente relativos à escrita. Na realidade, neste contexto, registam-se 25 % dos alunos com mais dificuldades na escrita do que na leitura.

Em síntese, a avaliação dos professores em relação à leitura e escrita dos alunos, no final do 1.º ano do 1.º ciclo, é de um nível bom, em média. No caso da leitura, encontra-se focalizada sobretudo na decifração, competência em relevo ao longo da aprendizagem no primeiro ano de escolaridade, sem que, contudo, a compreensão deva ser descurada. Os resultados anteriormente apresentados mostraram que é na compreensão, precisamente, que as crianças que participaram no programa de intervenção se evidenciaram. Em relação à escrita, são também os aspetos formais, designadamente ortográficos, que recebem o foco dos comentários dos professores.

6.3. A perspetiva dos professores do 1.º Ciclo

Os vinte professores do 1.º ano do 1.º ciclo das crianças participantes foram entrevistados para este estudo, com o objetivo de conhecer o enquadramento

pedagógico em que as crianças realizaram a aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Método de Leitura Adotado

Perante a questão – *Qual o método de leitura que adoptou este ano lectivo para com os alunos do 1.º ano? Porquê?*

N.º de Professores	Método de Leitura Adotado						
	Analítico-sintético	Global	Sintético	Fonológico	Distema	Jean qui rit	Sem método
	9	5	2	1	1	1	2

Tabela n.º 75 – Método de leitura adotado

Verifica-se, pelas respostas dos professores, que o método de leitura mais utilizado é o analítico-sintético, o que acontece em 9 casos, e que 5 preferem o método global. Os métodos fonológico, *Distema* e *Jean qui rit*, apenas um professor para cada um os refere, sendo o método sintético referido por dois professores. Cinco professores referem que, no caso de crianças com dificuldades em aprender a ler, recorrem ao método global e ao das 28 palavras.

Constata-se que dois professores afirmam não recorrer a nenhum método específico, valorizando as características dos alunos e o contexto, afirmando *“Não uso um método específico. Vou introduzindo as letras com contexto de uma história, uma música, uma canção para motivar e não uma história da Mimi ou da Titi.”* (Anexo XXI)

Com a questão 1 pretendia-se também recolher a razão pela qual os professores adotam determinado método de leitura.

Justificação da adoção do método de leitura	N.º de professores
Método que consta do manual	5
Método que adquiriu na formação inicial	3
Método que proporciona a sensação de segurança e à vontade	4
Método misto e adequado às crianças	3
Método <i>Jean Qui Rit</i> porque é o único integrado	1
Método Distema adquirido na formação contínua	1
Método com resultados	3
Sem justificação	2

Tabela n.º 76 – Justificação da adoção do método de leitura

Cinco professores adotam o método que consta do manual " Optei pelo sintético porque é o único que conheço e os manuais trazem esse tipo de exercício."(Rita)

De referir que três dos professores referem que aplicam o método que aprenderam aquando da sua formação inicial e também porque se sentem mais seguros e à vontade. "Utilizo o analítico-sintético que aprendi no Magistério. Sinto-me mais segura e porque apliquei no estágio." (Eva)

Outros três consideram que o método por si adotado é o mais acessível às crianças, facilitando-lhes o processo de aquisição da leitura "Quando não conseguem, tento aplicar um método que funcione, depende as crianças."(Carlota)

Um professor adotou o método *Jean qui rit* por ser o único integrado, ou seja, que exige memorização, gesticulação, escrita e a consciência fonológica.

A maioria dos professores entrevistados adota o método analítico-sintético para ensinar a ler e a escrever, de que se apresenta o seguinte exemplo dado pelo professor Berto "Utilizo o método analítico, é o que prefiro. Porque dá-se letra a

letra, tenho usado com mais frequência, sinto-me mais à-vontade e as crianças começam a ler mais cedo.”

Uma professora refere que adotou um método aprendido em formação contínua, o Distema: “Misturei, introduzi o Método de Paula Teles, com uma cantilena com o nome de animal. É o método silábico. Antes começava com uma história e depois de uma ação de formação resolvi aplicar. Parto da palavra, para a sílaba e para a letra.”(Juliana)

Estratégias de leitura

A segunda questão prendia-se com a importância da estratégia para ensinar a ler – *Das estratégias que adotou para ensinar a ler quais as que mais resultaram?*

Estratégias para ensinar a ler	N.º de professores
Leitura de uma história ou de um poema	7
Audição de uma canção	2
Exercício de consciência fonémica	3
Leitura de imagem para se seguir o trabalho sobre a palavra e a letra	5
Exercício do manual ou da “Escola Virtual”	1
Ficha de trabalho do manual ou produzida pelo professor	2

Tabela n.º 77 – Estratégias para ensinar a ler

Perante esta questão, verifica-se que o maior número de professores recorre à leitura de uma história, de um poema. A audição de uma canção como estratégia para ensinar a ler é referida por dois professores; três professores indicam como estratégia eficiente a realização de atividades dirigidas para a consciência fonémica, ou seja, procurando a consciencialização pela criança do som representado pelo grafema; cinco iniciam o percurso com base na leitura de uma imagem. Um professor expressa a posição de que qualquer

estratégia é válida, desde que surja contextualizada “Se for tudo contextualizado, tudo resulta.” (Inês)

Estratégias de compreensão textual

Relativamente à estratégia para desenvolver a compreensão leitora, a questão colocada foi – *Quais as estratégias que adota para a compreensão de texto?*

Esta questão pretendia elencar as estratégias a que os professores recorrem para desenvolver a compreensão textual dos seus alunos. Constata-se que, ao responder, os professores apresentam um percurso pedagógico-didático e não uma enumeração de estratégias adotadas, conforme havia sido solicitado.

Registam-se treze percursos diferentes para desenvolver a compreensão de textos.

Percurso		Número de referências
1	leitura do professor – exploração oral	2
2	leitura do professor – leitura do aluno – exploração oral	3
3	leitura silenciosa - leitura da turma – leitura do professor – exploração oral	1
4	leitura do professor – leitura silenciosa – leitura do aluno – reconto coletivo – exploração oral (do professor - aluno e aluno - aluno) – exploração do manual – cópia	1
5	leitura de imagem – exploração oral – expressão escrita – leitura do professor – exploração de palavras – leitura individual	1
6	leitura do professor – ilustração – exploração oral (1.º directa e 2.º inferencial)	1
7	pré-leitura (paratextos) – leitura do professor – exploração oral – expressão escrita	2
8	leitura do professor – exploração oral – expressão escrita	4
9	reconto – ficha de trabalho	1
10	reconto – leitura individual – dramatização (às vezes, desenvolvimento do texto)	1
11	leitura do professor – exploração oral – expressão escrita – exploração do vocabulário	1
12	leitura silenciosa – leitura em conjunto – leitura individual por palavra – leitura do aluno	1
13	leitura silenciosa – leitura individual - exploração oral sequencial – exploração escrita	1

Tabela n.º78 – Percursos didáticos explicitados

Constata-se que em seis percursos e 12 referências o percurso se inicia com a leitura do professor. O percurso 8 (leitura do professor – exploração oral – expressão escrita) é o mais referido pelos professores. Seguindo-o, o professor lê o texto, de seguida faz a exploração oral e, por último, a exploração e expressão escrita que consta do manual “No início é só exploração oral, eu leio porque eles ainda não são expressivos. Faço a exploração oral, depois mais para a frente no ano letivo eles leem o texto. Treinam os alunos e por último leio eu. Por escrito, treino com os textos com lacunas e depois vou aumentando o grau de dificuldade. Primeiro as perguntas são diretas, depois começam a ter alguma dificuldade. Também faço ditados mudos.” (Carlota)

Verifica-se, em relação a alguns percursos, que se baseiam muito na condução por parte do professor na leitura e construção da relação com o texto, designadamente através das questões de “exploração oral” sem que emerja a explicitação da participação dos alunos nalguns passos. Os percursos apresentados são muito marcados pelos diferentes formatos de leitura (silenciosa, do professor, da turma, individual, ...).

Aprendizagem da escrita

A entrevista também contemplou o processo de ensino-aprendizagem da escrita, através da questão 4: *Como introduziu a aprendizagem da escrita?* – esta questão relativa à escrita mostra-nos a atuação dos professores, qual a sua forma de ensinar a escrita.

<i>A aprendizagem da escrita</i>	N.º de professores
Processo perceptivo-motor (treino do grafismo com orientação e com recurso a outros materiais – ex. veludo, plasticina, lixa, areia, cadernos caligráficos)	10
Processo recursivo (associação fonema-grafema) – articulação da competência fonológica, competência gráfica, competência ortográfica	11

Tabela n.º 79 - Estratégias para aprendizagem da escrita

A escrita, para onze professores, é um processo que ocorre em simultâneo com a leitura, é uma aprendizagem em que se consideram a leitura e a escrita, faces de uma mesma realidade. Para estes professores, a articulação fonografemática, i.e. a associação do fonema ao grafema é essencial para desenvolver a competência comunicativa.” Foi feita em simultâneo com a leitura, em paralelo o estudo do fonema/grafema.” (Sílvia)

Para a metade dos professores entrevistados, aprender a escrever é um processo perceptivo-motor, na medida em que treinam o aspeto gráfico, conseguido por um movimento característico da motricidade fina com uma direccionalidade própria “Elas vinham ao quadro, seguir com o dedo, a letra que eu tinha escrito e depois escrevem elas com o giz. Às vezes uso a lixa ou o papel de veludo, mas este ano não foi necessário porque os alunos eram bons. Fiz algumas fichas com orientação da letra e no caso dos alunos com mais dificuldades, apenas 4, uso o caderno de duas linhas, mesmo ainda agora no final do ano, eles evoluem muito devagar.”(Susi)

Para além do tratamento de informação respeitante às respostas dadas aquando da entrevista, sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, outros dados pertinentes são possíveis de levantar das respostas dos professores e que se apresentam de seguida.

Condicionantes da não articulação – educação pré-escolar e 1.º Ciclo***a) Uso da pinça-digital***

Os professores do 1.º Ciclo comentam a falta de trabalho rigoroso ao nível da motricidade fina, ou seja, do grafismo, para que no ensino formal se possa avançar devidamente.

Verifica-se que oito professores comentam a dificuldade que têm em adotar a “pinça-digital” com os alunos do primeiro ano, pois as crianças já têm o “mau hábito” há cerca de três anos, conforme afirma a professora Juliana “Começo pelo grafismo que reforce a letra. Tenho em atenção a orientação, na pré deviam orientar a direção da letra, assim como pegar no lápis corretamente. Porque depois temos aqui um problema muito grave, é muito difícil pois a criança já escreve, manuseia o lápis há dois ou três anos.” Esta professora destaca a direcionalidade da escrita, o manusear do material riscador como dificuldade impeditiva do desenvolvimento da competência gráfica, do desenvolvimento da escrita no 1.º ciclo.

Os professores, apesar de apresentarem exemplos concretos, também deixam inferir outras necessidades e exigências no nível da Educação Pré-Escolar, conforme se constata pelos testemunhos que se seguem: os professores do 1.º ciclo consideram o grafismo um “conteúdo” da Educação Pré-escolar, ainda que surja de forma lúdica e contextualizada, conforme refere Elsa “Os grafismos são importantes mas sem um objectivo claro para a criança é maçador, rotina, aparentemente sem utilidade e até porque em princípio as crianças já treinam os grafismos na pré”. Segundo este testemunho, o

exercício dos grafismos deve ser um objetivo da pré-escola porque, no primeiro ciclo, constitui um co-requisito para a aprendizagem da escrita.

b) Apoio e responsabilização familiar

Um outro aspeto também focado pelos professores é a função, a responsabilidade da família no apoio e incentivo à vida escolar da criança que deve ser valorizada (cf Inês: “Quanto ao grafismo, a caligrafia, esta turma era boa, tiveram uma pré com treino e os pais são muito atentos mas treinei só no início”.) Esta professora valoriza o trabalho da educação pré-escolar e da família, no entanto, infere-se que, quando é necessário, noutros anos, têm que trabalhar a competência gráfica.

c) Educação pré-escolar uma etapa da aprendizagem

Um outro aspeto focado por alguns professores é o facto de considerarem a Educação Pré-Escolar um passo, obrigatório, para o desenvolvimento das aprendizagens no 1.º Ciclo, conforme refere o professor Felipe “Os alunos todos deste ano, todos tinham Pré-Escolar, estavam já treinados ao nível da motricidade fina e da atenção”, na medida em que é a primeira fase do desenvolvimento de competências como a atenção e a motricidade fina.

d) Necessidade de um programa na educação pré-escolar

Alguns professores referem a necessidade de um programa norteador de exigências e competências na Educação Pré-escolar e que caso a criança não atinja um determinado patamar de desenvolvimento não deve transitar para o

1.º Ciclo. (cf “Penso que os alunos têm que vir para a escola com pré-requisitos. Pré-requisitos adquiridos na pré-escola. A Pré deveria ter um programa para cumprir assim como nós. Depois a criança ou seguia para a Primária ou não.” (Beatriz))

Em suma, os professores afirmam que há competências que devem ser treinadas e desenvolvidas, com qualidade e rigor de execução, antes da entrada no 1.º ciclo e que são da responsabilidade do educador de infância, logo pressupõe-se também que a Educação pré-escolar tenha carácter obrigatório e estruturado como corrobora a professora Elsa nas seguintes palavras “(...) vêm todos baralhados, o que interessava era fazer na pré, pelo que eu percebo, o que interessava era fazer não interessa a forma, se a forma estava ou não estava correta, se o sentido ou não correto, e então aqui há sempre um problema no início do ano pra pra nós lhe mostramos que não é assim que se faz, até mesmo para dizer aos pais que o a pode aparecer bem feitinho no fim mas o que interessa também é a forma como ele foi feito, não interessa que ele apareça bem feito interessa a forma, porque se eles começam a fazer mal no início depois o resto ...a caligrafia vai deturpar, é uma preocupação muito grande da minha parte quando dou uma letra nova ou ou , pronto demoro sempre imenso tempo, às vezes é uma manhã inteira, uma manhã inteira...”

De facto, com base nos dados que foram expostos ao longo deste capítulo do estudo, a Educação Pré-Escolar surge como um patamar de ensino formal embora com ludicidade, onde a consciência fonológica, a atenção, a compreensão do oral, o manuseamento de material de escrita e de leitura são

uma necessidade, nos anos anteriores, e, principalmente, no ano que antecede o 1.º Ciclo.

A aprendizagem da lectoescrita inicia o seu processo na Educação Pré-escolar onde se podem, ludicamente, desenvolver as competências emergentes bem como a competência (meta)linguística.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo central o conhecimento do papel da consciência fonológica, sobretudo da consciência do fonema, juntamente com o reforço da consciência articulatória (o articulema) e a consciência do grafema, promovidas no último ano da educação pré-escolar, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para corresponder ao objetivo enunciado, foram enunciadas questões e hipóteses de investigação, que, após, a apresentação dos resultados, retomaremos para formular as conclusões. Tendo por base essas conclusões, refletiremos acerca das suas implicações quanto à ação a desenvolver na educação pré-escolar em relação aos aspetos em foco neste estudo.

1. Questões de investigação, hipóteses e conclusões

A primeira questão de investigação (**Questão A**) dizia respeito ao desempenho das crianças em alguns domínios da linguagem oral (definição verbal, nomeação, compreensão de estruturas sintáticas complexas e completamento de frases, reflexão morfossintáctica, produção de formatos silábicos), na fase final da educação pré-escolar. Tendo sido adotadas neste estudo as provas de Sim-Sim (1997) e de Lima (2008), para a caracterização de desempenho nestes domínios, podemos tomar os resultados dos estudos destas autoras como referência.

No que diz respeito aos domínios da definição verbal e da nomeação, as tarefas mostraram-se acessíveis à generalidade das crianças participantes. Estas mostraram um bom nível de desempenho, que suplantou bastante o nível estabelecido por Sim-Sim (1997) para o escalão etário ligeiramente superior (70-76 meses, enquanto as crianças deste estudo se situam maioritariamente na faixa dos 60 a 69 meses). Por conseguinte, apresentam um domínio em relação às competências ativadas pelas tarefas de definição e de nomeação aplicadas.

As tarefas do domínio sintático (compreensão de estruturas sintáticas complexas, completamento de frases e reflexão morfossintática), mostram-se mais difíceis. De qualquer modo, em média, as crianças participantes situam-se ainda em níveis aproximados dos referenciais de Sim-Sim (1997) para o escalão etário referido. Existe, no entanto, diferenciação quanto ao meio sociogeográfico, pois as crianças do contexto semirrural apresentam resultados abaixo da média de referência.

Em relação à produção de formatos silábicos complexos, existe ainda uma percentagem significativa de crianças que manifesta dificuldades na sua realização. A estrutura que se revela mais difícil é a estrutura CCV (em relação à qual cerca de 44% das crianças apresenta produções desviantes). Tendo como referência Lima (2008), os cinco anos corresponderiam à idade de estabilização deste formato silábico, o que significa que para a percentagem referida essa estabilização ainda não foi alcançada.

A **Questão B** diz ainda respeito ao nível de desempenho das crianças, mas especificamente em relação ao domínio da consciência fonológica. Para este domínio, servimo-nos também dos referenciais traçados por Sim-Sim (1997)

para situar o desempenho das crianças do estudo. Em relação aos indicadores de consciência fonológica adotados (reconstrução e segmentação ao nível da sílaba e do fonema), os resultados mostraram que as crianças se situam próximas dos valores de referência para as tarefas respeitantes à sílaba, mas bastante abaixo desses valores no que diz respeito à consciência relativa ao fonema. Neste último caso, no que diz respeito à tarefa de segmentação, os níveis de desempenho são muito baixos. A resposta que emerge dos resultados em relação à Questão B orienta-se, por conseguinte, no sentido de haver por parte das crianças, nesta fase, um domínio razoável das tarefas de consciência fonológica relativas à sílaba, mas muitas dificuldades em operar de forma consciente com o fonema.

Os aspetos mobilizados pelas Questões A e B permitem a caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças participantes e constituem o referencial para a avaliação do programa de intervenção.

A **Questão C** diz precisamente respeito ao alcance do programa de intervenção em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência das características da linguagem escrita. A resposta a esta questão operacionaliza-se por meio das **Hipóteses 1 e 2** — **Hipótese 1:** *“Existem diferenças significativas, nos resultados das crianças que participaram no programa de intervenção Fonografema, entre o nível evidenciado antes da aplicação do programa e o nível evidenciado após a aplicação do programa, em relação às competências de consciência fonológica;* **Hipótese 2:** *“Existem diferenças significativas entre as crianças que participaram no programa Fonografema e as crianças do grupo de controlo, quanto aos níveis atingidos*

no final da intervenção, em relação às competências em foco no estudo (consciência fonológica e conhecimento da leitura e escrita).”

Em relação à **Hipótese 1**, verificou-se que os resultados do grupo experimental subiram significativamente entre o pré-teste e o pós-teste, quanto aos níveis de consciência fonológica, de um modo global e, especificamente, nas tarefas de consciência fonémica. Em relação às tarefas de consciência silábica, os níveis anteriores já eram bastante elevados, pelo que a evolução não se verificou. No entanto, o domínio alcançado ainda não é absoluto, pois algumas palavras continuam a apresentar dificuldades, sobretudo quando se trata de palavras com formatos silábicos mais complexos ou palavras de maior dimensão, como as trissilábicas e as polissilábicas.

Em relação à evolução encontrada, deve salientar-se que o grupo experimental não é o único a apresentar uma evolução positiva, no domínio da consciência fonológica, especialmente em relação à consciência fonémica. O grupo de controlo também apresenta essa evolução positiva e significativa, nas provas de reconstrução e segmentação fonémica. Por conseguinte, no período temporal correspondente à aplicação do programa de intervenção, também o grupo de controlo apresentou evolução em relação aos indicadores de consciência fonológica testado antes e após o programa. Contudo, o alcance dessa evolução foi significativamente menor, como mostra a verificação da hipótese seguinte.

A **Hipótese 2** é confirmada pelos resultados: o grupo experimental apresenta um desempenho significativamente superior ao do grupo de controlo, em diversos indicadores de consciência linguística, incluindo os de consciência fonológica referidos anteriormente. Os resultados orientam-se, por conseguinte,

no sentido de a aplicação do programa de intervenção ter favorecido o desenvolvimento da consciência fonológica, designadamente os relativos à segmentação fonémica. Entre as provas aplicadas, a segmentação fonémica era a tarefa na qual as crianças apresentavam mais dificuldades no momento do pré-teste. Apesar da evolução positiva significativa, o grupo de controlo continua a apresentar valores bastante inferiores, uma vez que o ponto de partida era muito baixo.

A diferença entre os dois grupos manifesta-se em relação a alguns outros indicadores de consciência fonológica, como a consciência intrassilábica, a evocação de palavras com os sons das letras e o reconhecimento de fonemas em palavras. Em relação à linguagem escrita, a tarefa de leitura também apresenta valores significativamente diferentes.

Pelo contrário, os resultados da tarefa de escrita situam-se em patamares muito baixos nos dois grupos, sem que a diferença seja significativa. Na tarefa de identificação dos grafemas/letras do alfabeto, as crianças reconhecem em média, nos dois grupos, cerca de metade das letras, não havendo diferenças significativas entre eles. Apesar de o grupo experimental ter tido um contacto com as letras integrado no programa, o nível de desempenho alcançado pelo grupo de controlo é aproximado, o que remete para outras oportunidades de contacto, proporcionadas habitualmente, para além do programa em si.

Nas tarefas respeitantes à dimensão da palavra, os critérios do número de sílabas ainda não se encontram construídos, o referente continua a manifestar-se como critério em algumas respostas.

Em suma, tal como aconteceu com a Hipótese 1, a Hipótese 2 é confirmada parcialmente, no âmbito do estudo, pois alguns indicadores apresentam o

contraste significativo antecipado, enquanto noutros ele não se verifica, ou porque os níveis alcançados pelo grupo experimental são ainda bastante baixos ou porque o grupo de controlo manifesta haver acesso ao desenvolvimento da competência em causa de forma paralela, ser por intermédio de um programa específico.

A **Questão D** (operacionalizada na **Hipótese 3**) projeta os reflexos do programa experimental para o período após a fase inicial da leitura e escrita, ou seja, para o final do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Se, em relação à fase inicial, se podem esperar reflexos de aspetos de consciência fonológica diretamente implicados na escrita num sistema alfabético, segundo percursos de aprendizagem / métodos de ensino que os coloquem mais ou menos em evidência, em relação ao final do primeiro ano coloca-se a questão da existência de reflexos de potenciação em domínios que mobilizem essas competências ou de reflexos indiretos noutros campos. Também surge a possibilidade de, ao fim de um percurso de um ano, as diferenças com que se iniciou a aprendizagem de leitura e escrita terem ficado equilibradas (possivelmente em níveis superiores) pelas próprias exigências colocadas por essa aprendizagem.

Os resultados apontam para a existência de reflexos indiretos. Na verdade, a compreensão leitora surge como um domínio em que os participantes no programa aplicado no ano anterior apresentam, em média, valores superiores, confirmando parcialmente esta hipótese. Não tendo sido a compreensão leitora, por si, objeto de trabalho nesse programa, pelo facto de os alunos ainda não saberem ler, podemos tentar encontrar explicações em reflexos indiretos, que poderão advir de algumas componentes do processo de leitura,

designadamente a decifração, não terem exigido tanto esforço cognitivo por partes dessas crianças, podendo consagrar-se em maior grau a outras componentes. Trata-se, no entanto de possibilidades que exigem um aprofundamento da investigação.

Quanto à potenciação em determinados domínios próximos das competências em foco no programa, como a dimensão gráfica, ela não se encontra, nesta altura, em relação a aspetos como o reconhecimento da palavra gráfica, a dimensão da palavra, a competência gráfica. Podemos considerar que a aprendizagem desenvolvida, ao longo do primeiro ano de escolaridade, harmonizou, em grande parte destes indicadores, os níveis de desempenho, pelas estratégias utilizadas e métodos adotados.

No caso da dimensão da palavra, o acesso à escrita permitiu que os níveis de desempenho tenham passado a ser bastante superiores. Nestes parâmetros, a Hipótese 3 não é confirmada.

A **Questão E** (operacionalizada também no âmbito da Hipótese 3) incide especificamente sobre o domínio da ortografia e pretende avaliar diretamente um dos aspetos em que se funda a abordagem do método *Alfonic*: a notação fonética anteriormente à aprendizagem da ortografia. Esta estratégia acarreta consequências que possam limitar o domínio da representação das palavras segundo a norma ortográfica? No final do primeiro ano de escolaridade os alunos que participaram no programa veem limitado o seu desempenho neste domínio. A ausência de contraste significativo nos resultados obtidos não confirma esta possibilidade. Se esse condicionamento se fez sentir, as competências desenvolvidas pelo programa ou pela aprendizagem na escola do 1.º ciclo proporcionaram os meios para a ultrapassar. O estudo mostrou

também que as crianças no final do 1.º ano do ensino básico cometem maioritariamente incorreções causadas pelas dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.

A **Questão F** incide sobre a relação dos níveis de desempenho com os contextos sociogeográficos (**Hipótese 4**) e o ambiente de literacia no meio familiar (**Hipótese 5**). Ao longo da apresentação dos resultados, em relação a muitos dos indicadores, tornou-se evidente a existência de um contraste entre os níveis alcançados pelas crianças do contexto urbano e os níveis das crianças do meio semirrural, confirmando a Hipótese 4, sobretudo no momento do pré-teste e no de seguimento. É em relação aos indicadores do pós-teste, na sequência do programa de intervenção que se quebra a tendência generalizada para a existência de contrastes significativos.

A diferença entre os meios sociogeográficos reflete-se, desde logo, nas vivências associadas à literacia, no meio familiar. Mesmo com ação da escola (jardim-de-infância e escola do 1.º ciclo), a diferença de desempenho não é anulada e perdura também nos resultados apresentados no final do primeiro ano de escolaridade. Conforme resulta dos resultados da fase de seguimento, é em relação aos aspetos formais que a escola atenua em maior grau os contrastes entre os dois meios.

A Hipótese 5, assente no coeficiente de correlação, também aponta para a relação do ambiente literário familiar com alguns dos indicadores, designadamente as pontuações globais do desenvolvimento (meta)linguístico no início do estudo, as pontuações alcançadas no momento do pós-teste em consciência fonológica e na globalidade do pós-teste. Essa relação permanece presente no final do 1.º ano de escolaridade, com um alcance significativo.

Este estudo, para além dos dados/resultados recolhidos em relação às crianças-participantes, correspondentes a diversas fases (caracterização e pré-teste, programa de intervenção, pós-teste e prova de seguimento), foi complementado com entrevistas às educadoras de infâncias e aos professores do 1.º ano do 1.º ciclo sobre as suas perspetivas e práticas pedagógicas, a articulação da educação pré-escolar com o 1.º ciclo e, no caso dos professores deste ciclo, sobre a forma como as estratégias que se seguem no ensino da leitura e da escrita.

As educadoras de infância valorizam as atividades orientadas para a execução de projetos e afirmam fazer planificações diárias em colaboração com os alunos. No entanto, não surge em relevo, da sua parte, uma planificação progressiva de desenvolvimento de competências, mensal ou por período, embora afirmem que valorizam as competências no projeto de turma de modo equilibrado. As educadoras assumem que o último ano do ensino pré-escolar deve contemplar e sedimentar as diferentes competências específicas, porque o consideram um ano de preparação para o ensino formal. Relativamente ao desenvolvimento linguístico, em concreto, as educadoras referem atividades relacionadas com a leitura, como as desenvolvidas em torno das histórias e algumas com recurso às lengalengas e atividades relacionadas com a escrita, como a escrita de palavras com que os alunos contactam. Quanto à idealização do pré-escolar, as educadoras destacam três aspetos como necessários: a melhoria/ampliação das instalações, a diversidade de materiais pedagógicos e a adoção de um “programa” que institucionalize ou uniformize alguns conteúdos, i.e., que corresponda a uma concretização das OCEPE, deixando, no entanto, liberdade de atuação.

No que diz respeito à articulação com o primeiro ciclo, dizem as educadoras que é necessária na medida em que se evitariam repetições desmotivantes de atividades e poder-se-ia acompanhar melhor as crianças, principalmente as que têm mais dificuldades. Esta articulação implicaria mudanças estruturais, no campo dos horários, de institucionalização de reuniões e da criação de um ambiente educativo com interação.

No caso concreto das educadoras do grupo experimental, também se pronunciaram acerca do programa de intervenção posto em prática. Afirmam, como vantagens, que desenvolveu e consolidou competências linguísticas, na perspetiva da aprendizagem da leitura e escrita, desenvolveu o controlo motor para a escrita e promoveu a motivação para a entrada no ensino formal; como desvantagens apresentam o número elevado de fichas incidindo sobre a competência gráfica, que sobrecarregou as crianças, devido a problemas surgidos com a pontualidade e assiduidade das crianças.

Quanto aos professores do 1.º ano do 1.º ciclo, questionados no final do ano letivo, relativamente ao método de leitura adotado, referem maioritariamente, o analítico-sintético. A adoção deste método é influenciada pelas propostas de trabalho que surgem nos manuais escolares e por ser, para estes professores, o que lhes dá mais segurança, porque o aprenderam aquando da sua formação inicial. Facto que dá seguimento aos percursos pedagógicos da Educação Pré-Escolar e destacado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Especificamente, quando se passa da focalização no método para as estratégias adotadas para conduzirem a aprendizagem da leitura, os professores apontam maioritariamente a leitura de uma história ou de um

poema, para depois ser efetuada a exploração do grafema a lecionar. Quanto à aprendizagem da escrita, os professores colocam em relevo dois processos, o perceptivo-motor em que se treina o grafismo com orientação e com recurso a outros materiais – ex. veludo, plasticina, lixa, areia, cadernos caligráficos – e o estabelecimento da associação do fonema-grafema, procurando-se a articulação da competência fonológica com a competência gráfica e a competência ortográfica.

Em relação à articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, os professores defendem que essa articulação valorizaria as finalidades de cada nível e facilitaria as etapas da aprendizagem a realizar no 1.º ciclo. Referem em concreto, o devido uso da pinça-digital e da posição de escrita, i.e. o saber-estar a escrever, o facto da educação pré-escolar dever ser uma etapa “obrigatória” do percurso escolar e a necessidade de um “programa” para o pré-escolar, que focalizado na preparação para o ingresso no 1.º ciclo. Emerge também das entrevistas a defesa do papel das famílias e da sua maior responsabilização.

A referência dos professores ao papel da família remete-nos para a influência do ambiente literário e para os contrastes que o estudo mostrou que ainda existem, entre o meio urbano e um meio da periferia alargada das cidades. Apesar de não ser já absolutamente rural e de haver muitos aspetos comuns no modo de vida e no acesso a bens de consumo, os contrastes ainda existentes refletem-se na aprendizagem, designadamente no âmbito da construção da relação com os livros e a leitura. Os indicadores relativos à frequência da leitura de livros e ao número de livros das crianças, global ou

recebidos no ano anterior, traçam o contraste mais acentuado entre os dois contextos.

Destacamos o facto de, apesar da existência dos relatórios PISA e da consequente necessidade de atuação a um nível político, social e educacional geral, o nível da concretização a atuação didático-pedagógica também deve ser considerado. Foi a esse nível que se situou o programa de intervenção aplicado. Consideramos, neste sentido, que uma eficiente aprendizagem da lectoescrita bem como o desenvolvimento da competência literária são um processo sociocultural (Brito 2007) que garante o sucesso de um indivíduo e de uma sociedade.

Esta investigação permitiu clarificar que o baixo nível de literacia é/pode ser um problema individual com reflexos no sistema social, o que nos conduz à necessidade de existência de um projeto de leitor e de leitura com capacidade mobilizadora e também com a capacidade de diminuir a diferenciação negativa na aprendizagem da lectoescrita que decorre do facto de determinada criança não frequentar a educação pré-escolar. Neste sentido, os indicadores mostraram-se também favoráveis à implementação de um programa de leitura entre criança/família que abra as portas no percurso de descoberta e valorização da leitura.

Os resultados obtidos mostraram ainda que é possível uma atuação programada, intencional, orientada por metas de aprendizagem específicas a atingir, tendo em vista as aprendizagens futuras.

2. Implicações do estudo

Pode considerar-se que o nível de literacia da população adulta portuguesa deverá aumentar no sentido de influenciar positivamente as competências literárias e sociais das crianças e jovens (Neves Lima & Borges, 2007; Moreira & Ribeiro, 2009; Gamboa, 2010; Ribeiro *et alii*, 2009 e Beard *et alii*, 2010). Vão nesse sentido os reflexos nos resultados dos contextos sociogeográficos e culturais.

A influência dos contextos e do ambiente literário não afasta a ação do educador de infância/professor e da escola, antes a exige de forma a facultar o sucesso na aprendizagem e na construção da relação com a leitura e escrita, às crianças que não têm tantas oportunidades de desenvolver competências de literacia no seu ambiente familiar. Para cumprir essa finalidade, a ação da educação pré-escolar (no jardim-de-infância), não deve apenas ter como horizonte colmatar lacunas ou reforçar as vivências encontradas pelas crianças no ambiente em que se inserem. A escola (jardim-de-infância) tem de aproveitar a oportunidade de ir mais longe, tem de desenvolver o maior número de competências. Sem pôr em causa, por exemplo, o relevo do trabalho com as histórias que surgiu no discurso das educadoras, esse trabalho deve proporcionar a aquisição de competências a que, geralmente, a família não dá acesso (embora a sua ação seja a base que as sustenta), implicando um trabalho esforçado, progressivo, sistemático e estruturado.

Nos resultados do presente estudo, foi no momento do pós-teste e em relação a competências específicas, designadamente de consciência fonológica, trabalhadas no programa de intervenção, que as diferenças entre os contextos

se atenuaram, passando para limiares não significativos. Considerada a relevância desta competência para a aprendizagem da leitura e escrita, a implicação que resulta do estudo é que possível desenvolver uma ação didática na educação pré-escolar que dote as crianças de diferentes meios com ferramentas potenciadoras do acesso à linguagem escrita.

A relevância da consciência fonológica é ainda reforçada, neste estudo, pelo facto de um número significativo de professores referir o método analítico-sintético como o método pelo qual optam para conduzirem a fase inicial do ensino da leitura. Mesmo em métodos que se afastam da abordagem sintética, em determinado momento do percurso as crianças deverão mobilizar a capacidade de manipular o fonema. A competência fonológica associada à exploração e consciência da articulação dos sons e à consciência do grafema, i.e. um método fonografemático, funcionará como potenciadora do sucesso na aprendizagem da lectoescrita e como primeira etapa do percurso de aprendizagem da leitura e da escrita. Verificou-se que a lectoescrita é uma competência biunívoca, de aquisição e desenvolvimento paralelo, em que o professor deve pedagogicamente gerir os métodos, as estratégias para ensinar as duas competências a par na medida em que se interajudam, com o contributo da consciência fonológica, sobretudo da consciência fonémica, visto que a síntese de fonemas é exigida à aprendizagem leitura e a análise dos fonemas é requerida pela escrita.

Uma implicação que decorre de resultados específicos obtidos no estudo, em relação ao domínio articulatório, é necessidade de reforçar o trabalho relativo à produção de formatos silábicos complexos, designadamente a estrutura com ataque ramificado (como na sequência CCV). Embora os valores aqui

alcançados não possam ser generalizados, observou-se que uma proporção alargada das crianças participantes apresentava desvios em relação a esta estrutura. O domínio articulatório correto constitui um fator importante para a aprendizagem da escrita num sistema alfabético, designadamente quando as crianças recorrem à via fonológica ou sublexical para chegar à representação escrita da palavra.

Uma outra implicação decorrente de resultados específicos do estudo diz respeito aos valores baixos apresentados pela prova de (tentativa) de escrita de palavras por parte das crianças participantes. Um número elevado responde “não saber” escrever ou não tenta chegar à representação escrita. As garatujas e posteriormente as tentativas de representação da palavra com recurso às letras do alfabeto fazem parte do percurso de construção de conceitualizações sobre o funcionamento da representação escrita (Ferreiro e Teberosky, 1987; Martins e Mendes, 1987; Martins e Niza, 1998; Martins, 1996; Silva, 2003; Barbeiro, 2007; Baptista *et alii*, 2011). Se a criança não chega a tentar, a querer responder ao desafio mostra afastamento em relação a ele, o que significa que não se encontra a dar passos nesse percurso, desde cedo. O trabalho desenvolvido na educação pré-escolar constitui uma oportunidade para promover com regularidade, orientação, incentivo, valorização e funcionalidade ligada às vivências da sala a entrada neste percurso de descoberta e conquista do “saber escrever”.

Do ponto de vista pedagógico, entende-se a ação da educação pré-escolar uma etapa de aprendizagem e de início do percurso escolar, em que as OCEPE poderiam, na realidade, ser concretizadas nas suas diferentes dimensões, permitindo uma maior articulação entre a escola infantil e o 1.º ciclo

e onde as competências que concorrem para a lectoescrita devem ser trabalhadas de modo sistematizado, progressivo e planificado, garantindo de igual modo a adequação à turma/criança (Viana & Teixeira, 2002; Horta, 2007; Sim-Sim *et alii*, 2006; Sim-sim *et alii*, 2008). Em relação a essa concretização, uma ilação que também decorre do estudo é o cuidado que deve haver no sentido de não dar origem a uma sobrecarga de “deveres escolares” ou fichas. Ainda que, à partida, tivéssemos ponderado esse fator e pensássemos que não haveria esse perigo, tivemos essa experiência no decurso do programa de intervenção, potenciada quando ocorriam situações de falta de assiduidade e de pontualidade por parte de algumas crianças.

No momento atual, a concretização das OCEPE conta com o instrumento Metas de Aprendizagem, elaboradas em 2010, no qual algumas das implicações do presente estudo encontram reflexo. É caso das implicações relativas à consciência fonológica, domínio que se encontra contemplado nas metas de aprendizagem. Nalguns casos, as metas a atingir correspondem a competências próximas das que estiveram em foco neste estudo em relação à competência fonológica:

- i) “Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.”;
- ii) “Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.”
- iii) “Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).”

Verificámos que, mediante treino específico, embora seja uma tarefa mais difícil, as crianças podem chegar também à segmentação fonémica.

No domínio da escrita, damos relevo à meta relativa às tentativas de escrita, de acordo com as concetualizações já construídas pelas crianças, cuja valorização e inserção nas atividades de educação pré-escolar, defendemos a “Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança produz escrita silábica (e.g.: para gato; para bota)”.

Foi possível, verificar ainda que, mediante treino sistemático, sobretudo ao nível da consciência fonémica, a criança frequentadora da educação pré-escolar pode conhecer as letras do alfabeto e que estas correspondem a sons, tal como é referido nas metas de aprendizagem, respetivamente:

- i) Meta Final 11) “No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome);”
- ii) Meta final 20) “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).”

Constata-se que este estudo, concretizou as OCEPE através de estratégias de aprendizagem implementadas no programa de intervenção e possibilitando a mobilização de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e a manifestação de comportamentos emergentes da leitura e escrita, conforme é solicitado no documento Metas de Aprendizagem.

3. Sugestões para futuros estudos: aprofundamento da investigação

Decorrentes deste momento do estudo, surgem novas problemáticas que poderão ser alvo de investigação e aprofundamento.

Consideramos que seria pertinente investigar o processo de aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial, i.e. no último ano da educação pré-escolar, através do supervisionamento do percurso das crianças participantes no programa de intervenção, a fim de verificar como realizam essa aprendizagem e como incorporam as aquisições anteriores.

Entende-se importante aprofundar a investigação no que diz respeito à relação entre a consciência fonémica e a competência ortográfica, tanto no processo de aprendizagem da lectoescrita, analisando a passagem da notação fonética para a representação segundo a norma ortográfica, quanto em alunos de anos de escolaridade mais avançados com dificuldades na competência ortográfica.

Consideramos pertinente aprofundar o estudo no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora, a fim de verificar se se confirma o sentido das conclusões do presente estudo que apontam para existência de reflexos positivos indiretos quanto ao desenvolvimento desta competência.

Uma vez que o programa de intervenção deste estudo contemplava o treino da compreensão do oral, através da história contada para contextualizar cada associação fonema-grafema, entendemos que seria pertinente a elaboração de testes estandardizados para averiguar a relação da compreensão do oral com a compreensão leitora.

De um modo geral, nos aspetos que não foram objeto de um estudo tão extensivo (por só estarem contemplados nalguns itens dos testes) entendemos como pertinente efetuar estudos mais específicos, em relação a essas competências.

BIBLIOGRAFIA

Adams, M.. (1990). *Beginning to read – thinking and learning about print*. Londres: The MIT Press.

Adams, M. *et alii*. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.

Afonso, C. e Freitas, M.^a. (2010). Consciência fonológica e desenvolvimento fonológico: o caso do constituinte Ataque em Português europeu. In, *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.pp.45-68.

Albuquerque *et alii*. (2007). Testes de consciência fonológica da bateria de avaliação neuropsicológica de Coimbra. In, *Educação. Temas e Problemas. N.º 4 Ano 2. - Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. CIEP: Universidade de Évora e Edições Colibri. pp.101-118.

Alçada, I. (coord.).2006. *Plano Nacional de Leitura - relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação. In, <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/.pdf>. (consultado em 04-01-2011)

Alliende, F. e Condemarín, M.. (2005). *A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. São Paulo: Artmed Editora. 8.^a edição.

Allington, R.. (2002). *What I've learned about effective elementary, reading instruction from a decade of studying exemplary classroom teachers.* In, <http://www.readingrockets.org/article/96> (consultado em 14-01-2011)

Almeida, L. e Tavares, J.. org.. (1998).. *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora. Col. CIDInE, n.º 4.

Alves, D. e Lacão, M.. (2010). Aspectos de avaliação e de fidelidade associados à avaliação da consciência intrassilábica. In, *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 95-118.

Alves Martins, M.. (1996). *Pré-história da aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Alves. P.. (2007). *Concepções e práticas pedagógicas sobre a Leitura - uma análise de provas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. In, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. (consultado em 26-10-2010)

Alston, J., e Taylor, J.. (1987). *Handwriting: Theory, research, and practice*. New York: Nichols Publishing.

André, A.. (1996). *Iniciação da leitura: reflexões para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Araújo *et alii*. (2011). Avaliação neuropsicológica infantil: um estudo sobre a memória operacional. In, *12.º Congresso virtual de psiquiatria*. Interpsiquis. In, <http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/.pdf>. (consultado em 10-3-2011).

Associação Internacional de Leitura. (2000). *Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association*. In, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. In, <http://business.highbeam./>. (consultado em 2-02-2011).

Azevedo, F.. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora. Col. Mundo de Saberes, n.º 27.

Azevedo, F..(coord). (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F..(2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. e Sardinha, M. (coords). (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In, *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. Pp.1-16.

Balça, A.. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In, *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord). pp.131-148.

Balça, A.. (2007a). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. In, *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 82.Lisboa: APEI. pp. 24-26.

Baptista, A. et alii. (2010). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC.

Barbeiro, L.. (1986). *Estrutura silábica do Português: análise dos processos fonológicos e fonéticos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras de Lisboa.

Barbeiro, L. 1999. *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbeiro, L. . (2000). *Com a linguagem: do lado dos sons*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.

Barbeiro, L. .(2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L.. (2007). *Aprendizagem da Ortografia – princípios, dificuldades e problemas*. Col Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

Barbeiro, L. *et alii*. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC.

Bardin, L.. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 4.^a edição (revista e actualizada).

Barrera *et alii*. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. In, *Psicologia: Reflexão e Crítica*. N.º 16 (3). pp. 491-502.

Bártolo, V.. (2004). Motivação para a leitura. in, Lopes *et alii*. 2004. *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. Pp139-183.

Barton *et alii*. (2000). *Situated Literacies, reading and writing in context*. Londres e Nova Iorque: Routledge. Taylor e Francis Group.

Basso, F.. (2006). *A estimulação da consciência fonológica e a sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Santa Maria. In, http://w3.ufsm.br/ppge/diss_basso_07.pdf .(consultado em 10-11-2011).

Beard, R. *et alii*. (2010). *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

Beard, R.. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra – um exemplo de reforma educativa em larga escala. In, *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos. pp 11-70.

Benavente, A.. (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bernardino Júnior *et alii*. (2006). Aquisição de Leitura e Escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. In, *Revista Brasileira Educação Especial*. Vol. 12. N.º 3. pp. 423-450. In, <http://www.scielo.br/scielo.pt>. (consultado em 29-6-2008).

Bezerra, G. e Semeghini-Siqueira. (2007). *Atividades epilingüísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF*. In, <http://alb.com.br/.pdf>. (consultado em 15-02-2011)

Bézu, P.. (2009). Construction des premières compétences orthographiques: proposition d'un schéma explicatif. In, *Revue Françaises de Pédagogie – Recherches en education – Enseignement et apprentissages, entre psychologie e didactiques*. Paris: INRP. N.º 168.

Bolger *et alii*. (2008). Context Variation and Definitions in Learning the Meanings of Words: An Instance-Based Learning Approach. In, *Discourse Processes*. N.º 45. pp. 122–159. Taylor & Francis Group, LLC. In, <http://www.pitt.edu/perfetti/.pdf>. (consultado em 19-10-2010).

Booth, J.. *et alii*. (1999). *Quick, Automatic, and General Activation of Orthographic and Phonological Representations in Young Readers*. *Developmental Psychology*. Vol. 35. N.º 1. pp. 3-19.

Bradley, L. e Bryant, P..(1983). Categorizing sounds and learning to read – a casual connection. In, *Nature*. N.º 301. pp. 419-421.

Brito, A.. (2007). Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In, *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 44/4. OEI. pp.2-9.

Cabral, F. . (2006). As histórias também são brinquedos. In, *Palavras*. Lisboa: APP. N.º 30. pp. 17-21.

Câmara Municipal de Matosinhos. (2009). *A ler vamos... intervenção precoce na Aprendizagem da leitura e escrita*. In, <http://www.casadaleitura.org/pdf>. (consultado em 28-01-2010).

Camilli, G. e Wolfe, P.. (2004). Research on Reading: A Cautionary Tale in, *What Research Says About Reading*. Vol. 61. N.º 6. pp 26-29. In, <http://www.ascd.org/publications>. (consultado em 03-01-2011)

Capovilla, A. e Capovilla, F..(2002). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memmon Edições científicas.

Castelo, A. et alii. (2010). Níveis de escolaridade e a capacidade de segmentação de palavras: o efeito da extensão de palavras na identificação de segmentos. In, *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.pp.119-146.

Cardoso-Martins, C.. (1998). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in portuguese. *Reading Research Quaterly*. N.º 30. pp. 808-828.

Cardoso-Martins, C. e Batista, A.. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes em português. in, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º 18 (3). pp. 330-336.

Cárnio, M. et alii. (2006). Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças do ensino fundamental. in, *Revista Soc Brás Fonoaudiol*. N.º 11. Vol. 4. pp. 231-242.

Cárnio, M. S. e Santos, D.. (2005). *Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental*. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*.

Barueri: São Paulo. Vol. 17. N.º 2. pp. 195-200. In, <http://www.scielo.br/pdf> (consultado em 30-6-2008)

Carvalho, A. e Pereira, M.. (2008). Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura “ O Rei”. In, *ABZ da leitura, Orientações teóricas*. In, <http://www.casadaleitura.org.pdf> (consultado em 10-02-2011)

Carvalho, J.. (1999). *O Ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J.. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Castro-Caldas, A.. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall- o cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGrawHill.

Castro-Caldas, A.. (2002). *O cérebro analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Cavalcante, C. e Mendes, M.. (2003). A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. In, *Revista CEFAC*. Campinas: PUCCAMP. N.º 5. pp.205-208. in, <http://www.cefac.br/revista/revista53.pdf>. (consultado em 29-12-2010) .

Cerrillo, P.. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In, *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. In, F. Azevedo (Coord.). 2007. *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa:Lidel. pp. 33-46.

Citoler, S.D..(1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo-lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.

Citoler, S. e Sanz, R.. (1996). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In, *Necessidades Educativas Especiais*. Bautista, R. (Ed). Lisboa: Dinalivro. pp. 111-136.

Coménio, J.. (1657). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3.^a edição de 1985. Tradução de Gomes, J.1966.

Colomer, T.. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em Leitura. in, *O Valor das palavras(I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Lomas, C. (coord.) Porto: Edições Asa. Col. horizontes da didáctica. Pp. 159-178.

Content, A.. (1985). Le développement de l`habilité d`analyse de la parole. In, *L`Année Psychologique*. N.º 85. pp. 73-99.

Correia, I.. (2010). “ Isso não Soa Bem”. A Consciência fonológica do lado de lá - reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no primeiro ciclo. In, *Exedra*. N.º 9. Pp. 119-132. In, <http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>. (consultado em 13-05-2010)

Costa, C.. (2007). *Opacidade e teoria fonológica: de regras a restrições*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In, <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle.pdf>. (consultado em 15-11-2010)

Costa e Sousa, O.. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. in, *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord). pp.45-68.

Coutinho, S. et alii. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no jardim-de-infância. In, *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. In, <http://www.casadaleitura.org.pdf>. (consultado em 18-2-2011)

Coutinho, V. e Azevedo, F.. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In, Azevedo, F..(coord). 2007. *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel. pp 35-45.

Coutinho, V. e Azevedo, F.. (2009). Condições para o sucesso em literacia: o exemplo finlandês. In, Sardinha, M.^a; Azevedo, F..(coord). 2009. *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. pp 241-260.

Cruz, V..(2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

Cruz, V.. (2009). *Dificuldades específicas de aprendizagem*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

Cruz, J. e Ribeiro, I.. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 75-113.

Cunha, V.. (2008). *Desempenho de escolares do 1.^a a 4.^a séries do ensino fundamental em provas de habilidades metalingüísticas e de leitura (PROHMELE)*. Tese de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: Marília. In, <http://www.marilia.unesp.br.pdf>. (consultado em 10-03-2011).

Davies, G.. (2002). *A quinta da brincadeira*. Porto: Asa Editores II, S. A..Tradução e Adaptação de Chaves, A.; Costa, A.

Dabène, L.. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". In, *Etudes de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*. N.º 104. Didier. pp. 393-400.

Dehaene, S. et alii. (2010). Why do children make mirror errors in reading? Neural correlates of mirror invariance in the visual word form área. In,

NeuroImage. N.º 49. pp.1837–1848. In, <http://www.unicog.org.pdf>. (consultado em 19-10-2010).

Delgado-Martins, M.R. (1983). *Sept études sur la perception*. Lisboa: Laboratório de Fonética. Faculdade de Letras de Lisboa.

Delors, J.. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o sec. XXI*. São Paulo: Cortez Editora (1998).

Dionísio, M.^a e Pereira, I.. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. In, *Casa da Leitura. ABZ da Leitura*. Lisboa: FCG. In, <http://www.casadaleitura.org>. (consultado em 22-02-2011).

Duarte, I.. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC.

Duarte, I.. (2000). *Língua portuguesa - instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I.. (2001). Língua: português. Ano 2001. In, *Noesis*, n.º 59. Lisboa: Editorial do Ministério da educação.p.20-23.

Duarte, I. et alii. (2001). *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas.

Duarte, I.. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC.

Duarte, I..(2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In, *Avaliação da consciência linguística – aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Edições Colibri. pp.11-18.

Encarnação, M.. (2005). A eficácia da leitura e da percepção da intertextualidade na produção de textos. In, *Revista Letra Magna. Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura*. Ano 2, n.º 3, 2.º semestre. In, <http://www.letramagna.com/marciaregina.pdf>. (consultado em 14-11-2010).

Eusébio, M.^a. (2009). *Os professores: percursos, práticas e concepções de literacia*. Braga: Universidade do Minho.

Fayol, M. e Kail, M.. (2007). *L`acquisition du langage - le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris: PUF. 3. Edição.

Faria, H. *et alii*. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho. Colecção universitária, série Linguística.

Faria, H.. (2007). Despertar para a oralidade em contexto escolar - uma experiência no 1.º CEB. In, *Palavras*, n.º 32. Lisboa: APP. Pp.17-21.

Fernandes, P.. (2004). Literacia emergente. In, Lopes *et alii*. 2004. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. Pp. 53-94.

Fernandes, P.. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. In, *Cadernos de educação de infância*. N.º 74. Lisboa: Edição APEI. pp. 8-11.

Fernandes, P.. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In, Azevedo, F..(coord). 2007. *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel. pp19-35.

Ferreira, P.. (2002). *A reformulação do texto: autocorreção, correção orientada e replanificação*. Lisboa/Leiria: FLUL-ESEL. Tese de mestrado.

Ferreira, P.. (2005). *A reformulação do texto: autocorreção, correção orientada e replanificação*. Porto: edições Asa. Cadernos do CRIAP. N.º 48.

Ferreira, P.. (2006). *A escrita (in)disciplinada: algumas sugestões*. In, *Actividades de escrita e aprendizagem- III Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Dezembro. Leiria CD-ROM. p.83-93.

Freitas, E. et alii. (1997). *Hábitos de Leitura: um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Freitas, M.. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Lisboa: FLUL. Tese de doutoramento.

Freitas, M. et alii. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa. DGIDC.

Freitas, M. et alii. (2010). (Coord). *Avaliação da consciência linguística – aspectos fonológicos e sintácticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.

Freitas, M. e Santos, A.. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e APP:

Furtado, V.. (2008). *Dificuldades na aprendizagem da escrita – uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. Petrópolis: Editora Vozes.

G.^a Vidal, J.; G. Manjón,D..(2000). *Dificuldades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: lectura y escritura*. Vol. II. Madrid:EOS.

Gamboa, M. . (2010). *A construção escolar do Plano Nacional de Leitura. Um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.

Gamelas, A. et alii. (2003). *Contributos para o desenvolvimento da literacia clube de leitura*. in, F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet . *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Gerhardt et alii. (2009). A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. In, *Ciências & Cognição*. N.º 14 (2). Pp. 74-91. In, <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/>. (consultado em 2-2-2011).

Giangiacomo, M. e Navas, A. . (2008). A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. in, *Revista Soc Brasileira de Fonoaudiologia*. N.º 13. Vol. 1. pp. 69-74.

Giasson, J.. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições Asa. Coleção Práticas pedagógicas.

Giasson, J.. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: de Boeck.

Gindri et alii. (2007). Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. In, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. São Paulo: Barueri. Vol. 19. N.º 3. pp. 313-322. In, <http://www.scielo.br/pdf/pfono.pdf>. (consultado em 14-12-2010)

Giustina, F. e Rossi, T.. (2008). A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. In, *RLA. Revista de Linguística Teórica e Aplicada Concepción (Chile)*. N.º 46. Vol. 2. pp. 29-51. In, <http://www.scielo.cl/pdf>. (consultado em 14-12-2010)

Godoy et alii. (2007). Impacto do método de alfabetização sobre o desenvolvimento da consciência fonémica, da leitura e da escrita no português do Brasil. In, *Educação. temas e problemas. Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita*. N.º 4, Ano 2. CIEP: Universidade de Évora e Edições Colibri. pp.81-99.

Gombert, J.E..(1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Gombert, J.E.; Colé, P.. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In, Kail, M. e Fayol, M. (Eds.). *L'acquisition du Langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris: PUF. pp. 117-150.

Gonçalves, A.. (2009). O que realmente podemos ver. In, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel. pp. 35-48.

Gondim, M.. (2007). *Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica*. In, <http://www.openthesis.org/>. (consultado em 21-12-2010)

Goulart, M.^a. (2000). A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. In, *Cadernos de Pesquisa*. N.º 110. pp. 157-175.

Governo Português. (2010). *Portugal é o país da OCDE que mais progrediu na Educação*. In, http://www.portugal.gov.pt/Apres_PISA_2009.pdf. (consultado em 23-01-2011)

Greig, P.. (2004). *A criança e seu desenho*. Porto Alegre: Artmed.

Guimarães, S.. (2003). Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. In, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 19 n. 1, pp. 33-45. <http://www.scielo.br/pdf> (consultado em 12-12-2010)

Hannan, P.. (2005). *Literacy, home and school- research and practice in teaching literacy with parents*. Londres: RoutledgeFalmer, Taylor& Francis Group.

Hockenberger et alii. (1999). *Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. Topics in early childhood special education*. 19:1. pp. 15-27.

Horta, M..(2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?*. Penafiel: Editorial Novembro. Col. Nexus.

Horta, M.. (2008). A aquisição da linguagem escrita na Educação Pré-escolar. In, *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: APEI. n.º 84. pp.10-12.

Horta, M.^a.. (2009). Como se desenvolve a linguagem escrita na educação pré-escolar?. In, *Cadernos de educação de infância*. Lisboa. APEI. n.º 86. pp. 9-12.

Ivey, G. e Baker, M.. (2004). Phonics instruction for old students? Just say no. In, *Educational leadership*. N.º 61. vol.6. pp. 35-39.

Jaffré, J.. (2003). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable orthographe. In, *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 29. N° 1. 2003. pp. 37-49. <http://id.erudit.org/iderudit/009491ar> (consultado em 2-01-2011).

Joshi, R.. (2007). Assessment and instruction based on the componential model of reading. In, *Educação. Temas e Problemas. Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. N.º 4. Ano 2. CIEP: Universidade de Évora e Edições Colibri. pp. 13-30.

Junqueira de Souza, R.. 2006. A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In, *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. pp.47-54.

Katz, L.. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. In, *Cadernos de educação de infância*. N.º 77. Lisboa: Edição APEI. pp. 11-17.

Kriegl, M.. (2002). Leitura - um desafio sempre atual. In, *Revista PEC*. Curitiba. v.2. n.º1. pp.1-12. In, <http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf>. (consultado em 4-01-2011).

Lages et alii. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa : GEPE.

Landerl, K.. (2000). *Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. European Journal of Psychology of Education*. N.º 3. pp. 239-257.

Leal, S.. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com alinguagem. In Isabel Condessa. (2009). *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 115-128.

Le Bastard, S. e Suchaut, B.. (2000). Lecture-écriture au cycle II: évaluation d'une démarche innovante. In, *Cahier de l'IREDU*. N°61. CNRS: Université de Bourgogne.

Leite, I. e Bragança, A.. (2010). Estudo dos manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1.º ano de escolaridade. In, Beard, R. *et alii*. *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos. pp.97-140.

Lequette, C. et alii. (2008). E.L.FE - Évaluation de la lecture en fluence. In, *Cogni-Sciences Laboratoire des sciences de l'éducation*. Grenoble: Université Pierre Mendès. In, <http://www4.ac-lille.fr/~iabethune2/file/elfe.pdf> (consultado em 26-10-2010).

Les journées de l'ONL, Les troubles de l'apprentissage de la lecture. février 2005. In, <http://onl.inrp.fr/ONL/publications>. (consultado em 12-12-2010).

Lima, R.. (2008). *Avaliação da fonologia Infantil: prova de avaliação fonológica em formatos silábicos*. Coimbra: Edições Almedina. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 160 p..

Loye, P..(1983). Martinet (André), Martinet (Jeanne). — Vers l'écrit avec alfonic. In, *Revue française de pédagogie*. Vol 65. N.º 1. p. 83 – 85. In, <http://www.persee.fr>. (consultado em 10-12-2010).

Lomas, C.. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In, *O valor das palavras (I)- Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa. pp 13-24.

Lomas, C. (Coord.).(2003). *O valor das palavras (I)- Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa. Col. Horizontes da didáctica.

Lomba, C. *et alii*. (2007). Do livro à leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. In, *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord). pp.89-104.

Lopes. J.. (2004). Ler ou não ler : eis a questão. In, Lopes *et alii*.. 2004. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. pp. 13-52.

Lopes *et alii*.. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22.

Lopes, A. e Costa, M.. (2009). A oralidade: uma porta aberta para a leitura e a escrita. In, *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. pp.63-68.

Lopes, F.. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores. In, *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. Pp. 81-88.

Lopes, J.. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita - perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa. Col. em foco.

Lopes, J..(coord.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de atividades*. Porto: Edições Asa, S.A.. Col. Práticas pedagógicas.

Macedo, T. e Soeiro, H.. (2009). A emergência da leitura no Jardim de Infância: os tapetes narrativos. In, *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. Pp.49-62.

Machado, L.. (2008). A linguagem escrita. In, *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: APEI. N.º 83. pp. 29-32.

Magalhães, V.. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In, *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED da ESEL. p.55-74.

Maluf, M. e Barrera, S.. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. In, *Psicologia: reflexão e crítica*. N.º 10 (1). pp.125-145.

Mann, V.. (1989). Les habilités phonologiques: prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In, Rieben & Perfetti (eds). *L'apprenti le lecteur*. Neuchatel-Paris: Delachaux e Niestlé. pp. 221-239.

Mann, V. e Liberman, I.. (1984). *Phonological awareness and verbal short-term memory*. Vol. 17. pp 592-599.

Marcelino, C..(2008). *Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores*. Braga: Universidade do Minho. In, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/> (consultado em 24-11-2010).

Marcelo, C..(1998). Pesquisa sobre a formação de professores - O conhecimento sobre aprender a ensinar. In, *Revista Brasileira de Educação*. N.º 9. pp.51-75. Universidade de Sevilha: Faculdade de Ciências da Educação. In, <http://prometeo.us.es/.pdf> . (Consultado em 30-6-2008).

Marques, L.. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. Tese de mestrado. Lisboa: FMH-UTL.

Martinet, A.. (1976). L'accès à la lecture et à l'écriture par l'alfonic. In, *Communication et langages*. N°30. pp. 21-33. In, <http://www.persee.fr>. (Consultado em 9-12-2010).

Martinet, A. et alii. (1983). *Vers l'écrit avec alfonic. Écoles maternelles et cours préparatoire*. Paris:Hachette.

Martinet, J..(2005). *Le projet «Je parle donc j'écis»*. In, jeparledoncjecris.inforef.be/projet.html. (Consultado em 12-12-2010).

Martins, M.. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura na final do 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA. Col. Teses 2.

Martins, C. e Michalleck-Triginelli, M.. (2009). Codificação fonológica e ortográfica na dislexia de desenvolvimento: evidência de um estudo de caso. In, *Arquivos Brasileiros de Pesquisa*. Vol.61.N.º 1. pp. 153-161. <http://146.164.3.26/seer/lab19/>. (consultado em 28-12-2010).

Martins, M. e Niza, I.. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M.. (2007). A evolução do grafismo e a escrita alfabética em crianças de dois a seis anos. In, V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

Martins, M.. (2005). *A evolução do grafismo e a evolução da escrita*. São Paulo. PUC-SP mimeo.

Mata, L.. (2004). Era uma vez.... In, *Análise Psicológica*. Vol. I (XXII) pp. 95-108.

Mata, L.. (2007). Literacia emergente – investigação e práticas. in, *Cadernos de educação de infância*. N.º 80. Lisboa: APEI. pp. 18-21.

Mata, L.. (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para educação de infância*. Lisboa: DGIDC.

Mata, L..(2010). A brincar coma a escrita: um assunto sério. In, *Cadernos de educação de infância*. N.º 90.pp. 31-34.

McGuinness, D.. (2006). *O ensino da leitura - o que nos diz a ciência sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.

Meireles-Coelho *et alii*. (2007). Educação Básica dos 2/3 aos 11/12 anos; o caso da Madeira. In, *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Org. Paula Pequito e Ana Pinheiro.CIANEI-2.º Congresso internacional de aprendizagem na educação de infância. Vila Nova de Gaia: Gailivro.pp.113-123.

Mialaret, G.. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.col. Temas pedagógicos, n.º 16.

Ministério da educação. (1997) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME. Col. Educação Pré-Escolar.n.º 1.

Ministério da educação e Direção Geral de Invoação e desenvolvimento curricular. (2010). *Metas de aprendizagem para o Pré-escolar*. In, www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ (consultado em 3-01-2011).

Moedas, P..(1999). *Escola Moderna. NA Escrita é um processo Interactivo*. N.º 7. 5.^a série. pp.7-15. In, <http://www.movimentoescolamoderna.pt/pdf>. (consultado em 19-6-2008).

Molfese *et alii*. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: connections to letter and Word identification skills in preschool and kindergarden. In, *Read*

Writ. N.º 24. pp 133-150. In, <http://www.springerlink.com> . (consultado em 18-02-2011).

Moniz, M.^a. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Tese de mestrado. Universidade dos Açores: Departamento Ciências da Educação. In, <http://repositorio.uac.pt/> . (Consultado em 19-10-2010).

Morais, A.. (2006). Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil. In, *XIII ENDIPE- Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos*". In, <http://portal.mec.gov.br.pdf> (Consultado em 13-03-2009).

Morais *et alii*. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. In, *Cahiers de Psychologie Cognitive*. N.º 7. pp. 415-443.

Morais *et alii*. (1998). Alphabetic literacy and psychological structure. In, *Letras Hoje*. Porto Alegre. Vol. 33. N.º 4. pp.61-79.

Morais, J.. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, J.. (2010). Como aprender a ler e como ensinar a ler. in, Beard, R. *et alii*. *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos. pp.5-10.

Moreira, M. e Ribeiro, I.. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. Literacia familiar e primeiras experiências literácitas. In, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp.43-73.

Moreira, R. e Machado, R. (s/d). *Avaliação do interesse e do desempenho da criança na leitura*. In, <http://www.multimeios.ufc.br.pdf>. (Consultado a 7-12-2010).

Mota, M..*et alii.* (2000). Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem no processamento da informação. In, *Psicologia Reflexão e Crítica*. Vol.13. n.º 001. Brasil: Rio de Janeiro.

Moura, R.. (2008). Escutar, ler e contar no contexto familiar intergeracional. In, *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI. n.º 84. pp. 26-29.

Mousinho *et alii.* (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. In, *Revista Psicopedagogia*. Rio de Janeiro. N.º 26 (79). pp. 48-54.

Murphy CFB, Schochat, E.. (2009). Correlações entre Leitura, consciência fonológica e processamento auditivo. In, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. N.º XXI (1) . pp 13-28.

Nemirovsky, M.. (2002). *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Neves *et alii.* (2007). Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE. Lisboa: GEPE.

Neves, T.. (2009). Brincar e jogos de linguagem. In, *Análise Psicológica*. N.º 3. Vol. XXVII. pp . 433-442. In, <http://repositorio.ispa.pt/bitstream.pdf>. (Consultado a 26-20-2010).

Nieto, J.. (s/d). Análisis de las dificultades en la comprensión e aplicación del principio alfabético. In, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. N.º 2. Espanha: Universidade de Barcelona. pp. 75-104.in, <http://www.investigacion-sicopedagogica.org/revista.pdf> (consultado em 21-07-2007).

Ouzoulis, A.. (2001). L`émergence de la conscience phonémique:apprentissage sensoriel ou développement conceptuel?. In,

Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Chauveau, G.(ed.) Paris: Éditions Retz. pp 101-127.

Padrino, J.. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. In, *Revista de Educación*. (número extraordinário) pp. 37-51. In, http://www.oei.es/fomentolectura/promocion_lectura_permanente_tarea_educativa_garcia_padrino.pdf. (Consultado em 27-12-2010).

Paolucci, J. e Ávila, J. . (2009). Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4.^a série. In, *Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*. pp.48-55.

Paula, G. *et alii*. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. In, *Pró-Fono Revista de atualização Científica*. Barueri (SP). Vol. 17. N.º 2. pp. 175-184.

Pequito, P. e Pinheiro, A. (org.). (2007). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro/ESEPF.

Pereira, I.. (2009a). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel. Pp. 17-34.

Pereira, J.. (2009). *Alfabetização de crianças caboverdianas em língua portuguesa como língua não materna. O ensino da leitura*. Lisboa: Universidade Aberta. In, <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/pdf>. (consultado em 24-11-2010).

Pereira, M. (2007). *Escrever com as crianças*. Ed. 1. Porto: Porto Editora.

Pereira, M..(2005). O Ensino da escrita na escola: Um objecto Plural. In *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* . Ed. J. A. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, J. Pimenta. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. pp 55-67.

Pereira, L..(2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In, *Língua materna e Literatura infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Edições técnicas, Lda. pp193-214.

Perfetti, C. e Sandak, R.. (2000). Reading Optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. In, *Journal of deaf studies and deaf education*. Oxford: University Press. Vol.5. n.º 1. pp 32-50.

Perfetti, C. .(2001). Reading Skills. Editors: N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.

Perfetti, C..(2003). *The Universal Grammar of Reading*. In, *Scientific studies of reading* . Lawrence Erlbaum Associates, Inc.N.º 7. Vol. 1. pp. 3-24.

Perfetti, C. e Liu, Y.. (2005). Orthography to phonology and meaning: Comparisons across and within writing systems?, in, *Reading and Writing*. N.º 18. pp 193-210. In, <http://www.springerlink.com/content/>.(Consultado em 19-10-2010).

Perfetti, C. *et alii*. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In, *The science of reading: a handbook*. Snowling & Hulme. Oxford: Blackwell. In, <http://Oyx13oC&pg=PA227&lpg=PA227&dq>. (consultado a 19-10-2010).

Perfetti, C.. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. In, *Scientific studies of reading*. Vol. 11. N.º 4. pp.257-283.

Perfetti, C. *et alii*. (2008). Comprehension Skill and Word-to-Text Integration Processes. In, *Applied Cognitive Psychology. Wiley InterScience*. N.º 22.pp 303–318. In, <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Comprehension.pdf> (consultado em 19-10-2010).

Perfetti, C. e Dunlap, S.. (2008). Learnig to read – General Principles and writing systems variations. In, *Learning do read across languages*. pp12-38. In, <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Learning.pdf> (consultado em 19-10-2010)

Perfetti, C.. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension. The golden triangle of reading skill. In, *Bringing reading research to life*. Mckeown,M. & Kucan, L. London: The Guildof Press. pp. 291-303.

Pestun, M.. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. In, *Estudos de Psicologia*. Brasil: Universidade Estadual de Londrina. N.º 10. Vol. 3. pp. 407-412. In, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf>. (consultado em 30-6-2008).

Pinto-Ferreira, C.. (2007). *PISA - competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa : GAVE.

Pinto, L.. (2009). Motivar, ler e escrever: alguns exemplos. In, *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. Pp. 99-114.

Pinto dos Santos, M.J.. (2006). *O sentir e o significar para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Tese de Doutoramento.

PISA, *IN FOCUS* 2011/1 (February) - OECD 2011, In <http://www.pisa.oecd.org>. (consultado em 15 - 02- 2011).

Pontes, V. e Azevedo, F.. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In, *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel. pp. 69-80.

Pontes, V. e Barros, L.. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. in, *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord). pp.69-88.

Plaza , M. et alii. (2005). Mécanismes d'identification des mots et compréhension de l'écrit: étude developpmentale et clinique. In, *Glossa*. Université de Paris: Institut de Psychologie. N.º 93. pp.4-20.

Poslaniec, C.. (2005). *Incentivar o prazer de ler - actividades de leitura para jovens..* Porto: Edições Asa. Col Práticas pedagógicas.

Ramus, F.. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie. in, *Psychologie & Éducation*. N.º60. pp. 81-96.

Ramus, F.. (2005a). *Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie*. In, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Observatoire national de la lecture. Paris. pp.19-38.

Refundini et alii. (2010). Treinamento da correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. In, *Psicopedagogia, revista da associação brasileira de psicopedagogia*. N.º 83. pp.191-201.

Rego, S. e Buarque, L.. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. In, *Psicologia: Reflexão e Crítica*. N.º 10(2). pp.199-217.

Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

Ribeiro, I. et alii. (2009). Hábitos de Leitura de Filhos e de Pais. In, *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 155-249.

Ribeiro, I. e Viana, L.(org.). (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.

Rigolet, S.. (2009). *Ler livros e contar histórias coma s crianças – como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Riley, J.. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editores. col. Educação Hoje. pp.42-53.

Riscado, L..(2008). Letras pequenas para grandes leitores. In, *Cadernos de Educação de infância*. Lisboa: APEI. N.º 83. pp. 18-20.

Rocha, C. e Moraes, A.. (1999). Desenvolver competências sociais nos primeiros anos da escola: Uma inovação possível. In, *Inovação*. N.º 12. Vol. 2.pp. 53-73. In, <http://essa.ie.ul.pt.pdf>. (consultado em 2-6-2008).

Rocha, E.. (2001). A pedagogia e a educação infantil. In, *Revista Brasileira de Educação*. N.º 16. pp. 27-34. In, <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital.pdf> (consultado em 20-12-2010).

Rodrigues *et alii*. (2004). Uma pedagoga à escuta do seu tempo. In, *Cadernos de educação de infância*. N.º 70. Pp.10-13.

Rodrigues, A.. (2007). Memória operacional fonológica e compreensão de orações em crianças com desenvolvimento típico de linguagem entre 3:0 e 6:11 anos. in, *Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*. N.º 12. Vol. 2. pp.162..

Rolo, C.; Silva, C..(2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”.in, *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 115-154.

Rooyackers, P..(2003). *100 jogos de linguagem*. Porto: Edições Asa. Col. Práticas pedagógicas.

Sá-Chaves, I..(2005). Literacia, educação e desenvolvimento. Novos desafios à formação. In. *Revista 03*. Ano 2. Abril 2005. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 8-15.

Sánchez, J. e Gordillo, I.. (2006). *Programa de refuerzo de conocimiento fonológico- actividades para el inicio de la lectura y la escritura*. Madrid: Editorial Eos. Colección de recuperación. N.º 58.

Santamaria *et alii*. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. In, *Revista CEFAC*. São Paulo. Vol. 6.n.º 3. pp. 237-241. In, <http://www.cefac.br.pdf>. (consultado em 29-12-2010).

Santos, M.J. e Santos, A.L.. (2001). *Contar (histórias de) sílabas - descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e APP.

Santos, M.^a. (2006). *O Sentir e o Significar para uma Leitura do Papel das Narrativas no Desenvolvimento Emocional da Criança*. Braga: Universidade do Minho-Insitutuo de Estudos da Criança.

Santos, M. *et alii*. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE.

Sardinha, M.^a. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In, *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord.).Lisboa: Lidel .pp. 3-7.

Sardinha, M.^a e Rato, R.. (2009). Narrativa, Identidade e Literatura Infantil. In, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel. pp. 129-142.

Sardinha, M.^a. (2007a). Literacia em leitura e construção do conhecimento. In, V. Trindade, N. Trindade e A.A. Candeias (orgs). *A unicidade do conhecimento*. Évora: Universidade de Évora. pp. 1-8.

Scala, M.. (1997). *Alfabetização – um processo de integração - discussão sobre o uso da letra cursiva*. São Paulo: CEFAC. in, <http://www.cefac.br.pdf> . (consultado em 11-11-2010).

Sebastião, I..(2007). Emergência de uma didática do oral para o Pré-escolar. In, *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro/ESEPF. pp.639-646.

Sequeira, F.. (1988). Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. in, *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 1 (2), pp.73-79. CEEDC-Universidade do Minho.

Seymour, Ph..(1997). Foundations of orthographic development. In, Perfetti, Ch.: Rieben, L.: Fayol, M..(eds). *Learning to spell: research, theory and practice across languages*. Londres: Lawrence Erlbaum.

Siegel, L..(2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In, Beard, R. et alii. *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos. pp.71-96.

Silva, A.C..(1997). Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. In, *Análise Psicológica*. n.º 15. Vol. 2. pp. 283-303.

Silva, A.C.. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: FCG. col. Textos universitários de ciências sociais e humanas.

Silva, A.C.. (2004). Descobrir o princípio alfabético. In, *Análise Psicológica*. N.º 1.vol.22. pp. 187-191. In, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>. (consultado em 27-01-2007).

Silva, C. e Alves Martins, M.. (2003). Relations between children"s invented spelling and the development of phonological awareness. In, *Educational Psychology*. N.º 23 (1). pp. 3-16.

Silva, C. e Almeida, S.. (2010). Promover a Velocidade de Leitura e a Compreensão Litora em Alunos do 4º Ano. In, *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho. pp. 1754-1758.

Silva, G.. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos. in, *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Azevedo, F. (coord). pp. 105-130.

Silva, V.. (2004). Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. In, *História*. N.º 23 (1-2). pp.69-83. São Paulo. In, <http://www.scielo.br/pdf>. (consultado em 30-10-2010).

Silva, E. e Martins, R.. (2007). Competências psicomotoras e capacidade grafomotora em crianças de idade pré-escolar. in, *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: APEI. N.º 82. pp. 27- 33.

Simões, R. e Azevedo, F.. (2009). O menino escritor ou a arte de escrever sobre a escrita. In, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel. pp. 89-97.

Sim-Sim, I.. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta. N.º 158.

Sim-Sim, I.. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: FCB, Serviço de Educação e Bolsas. 1.^a edição.

Sim-Sim, I. e Micaelo, M.. (2006). A compreensão de leitura nos alunos com Baixa Visão. in, Sim-Sim, I. et alii .2006. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas. pp 101-124.

Sim-Sim, I. e Ramos, C.. (2006). A consciência fonológica e a emergência da escrita antes do ensino formal.. in, Sim-Sim, I. et alii. .2006. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas. pp 171-191.

Sim-Sim, I. e Santos, M.. (2006). O Ensino Inicial da Leitura. in, Sim-Sim, I. et alii .2006. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas. pp 139-170.

Sim-Sim, I. e Silva, E. . (2006). Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica. in, Sim-Sim, I. (coord.). 2006. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas. pp 78-100.

Sim-Sim, I. e Rodrigues, P.. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In, *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas. pp. 125-138.

Sim-Sim, I..(coord). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa. Col Práticas Pedagógicas.

Sim-Sim, I..(2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

Sim-sim, I. et alii. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC.

Sim-Sim, I. e Viana, L.. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE.

Sim-Sim, I.. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.

Siraj-Blatchford, I.. (2004). Educational Disadvantage in the Early Years: How do we overcome it? Some lessons from research. In, *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 12. N.º 12. pp.5-19.

Shiel, G. et alii. (2007). *Literacy without Boundaries*. Zabred: Croatian Reading Association. In, <http://www.hcd.hr/.pdf> .(consultado em 1-9-2008).

Soares, J.. (2000). Aprender a Ler. in, *Escola Moderna*. N.º 8.5.^a série. pp- 25-29. In, <http://www.movimentoescolamoderna.pt/> (consultado em 19-06-2008).

Sousa, O.. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA. col. Teses/5.

Sousa, O.. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In, *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED da ESEL. p.13-52.

Sousa, O.. (2010). ...e aplicar estratégias de leitura. in, *Palavras*. N.º 37. Lisboa: APP: pp. 101-107.

Sousa, O. e Cardoso, A.. (2008). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED da ESEL.

Sprenger-Charolles,L.. (1992). L`évolution des mécanismes d`identification des mots. In, Fayol, et alii (eds). in, *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris:PUF. pp..141-193.

Stuart, M.. (1999). Psychological processes in printed Word recognition: implications for the teaching of reading. In, *Viewpoint*. University of London: Institute of Education. N.º 11. pp. 1-8.

Sucena, A.. e Castro, S.. (2007). Consciência fonológica e conhecimento das relações letra-som no 1.º ano de aprendizagem da leitura: estudo longitudinal. In, *Educação. temas e problemas. Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita*. N.º 4. Ano 2. CIEP: Universidade de Évora e Edições Colibri. pp.119-140.

Sucena, A.. e Castro, S.. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura – O TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra: Edições Almedina, S.A..

Tan, J. et alii. (2005). Reading depends on writing, in Chinese. In, *PNAS*. vol.102.n.º 24. pp. 8781-8785.

Tavares, C.. (2007). *Didáctica do português – língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora. Col. Nova CIDInE , n.º 2.

Teberosky, A. e Colomer, T.. (2008). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed. Reimpressão de 2003.

Thoulon-Page, C.. (2001). *La rééducation de l'écriture de l'enfant*. Paris: Masson.

Tomitch, L.. (2003). A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. in, *Fragmentos*. N.º 24. pp. 117-129. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. In, <http://www.periodicos.ufsc.br>. (consultado em 26-10-2010).

Torres, R. e Fernández, P.. (2002). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

Torremocha, P..(2005). Lectura y sociedad del conocimiento. In, *Revista de Educación*. núm. Extraordinário. 2005. pp. 53-61.

Trindade, M.^a. (2002). *Literacia: teoria e prática - orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora.

Vale, A.P.. (1999). *Aquisição da Leitura e da Escrita no Português – correlatos metafonológicos e estratégias*. Vila Real: UTAD. (tese de doutoramento. versão fotocopiada).

Vale, A.P. e Caria, T.. (1997). O uso racionalizado da cultura: o caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura. in, *Revista Sociedade, Educação e Culturas*. N.º 8. pp. 45-71. CIE/Edições Afrontamento.

Valente, F. e Martins, M.. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. In, *Análise Psicológica*. Lisboa: ISPA. N.º 1 (XXII). pp 193-212.

Valério, E.. (2007). O conhecimento pedagógico defesa de uma “razão escrita”. In, V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

Vallès Majoral, E.. (2004). *L`adquisició de la lectura en una mostra dà lumnes de segon à cinquè d`educació primària*. Tesi doctoral. Universitat de Girona: Departament de Psicologia. in, <http://www.tdr.cesca.es/TESIS.pdf> . (consultado em 10-10- 2008).

Vasconcelos, T.. (2007). Transição no Jardim de Infância – 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. In, *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: APEI. N.º 81. pp. 44-46.

Velasquez, M.. (2004). Teoria e prática do ensino da leitura. in, Lopes *et alii*. 2004. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto. Col. Nova Era, n.º 22. pp.95-138.

Velasquez, M.. (2007). Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita : estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico. In, <http://repositorium.sdum.uminho.pt> (consultado em 26-12-2010).

Veloso, J.. (2003). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.

Veloso, J.. (2005). A língua na escrita e a escrita na Língua. Algumas considerações gerais sobre a transparência e a opacidade fonémicas na escrita do Português e outras questões. In, *Da Investigação às Práticas. Estudos de natureza Educacional*. Lisboa: ESEL, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Vol VI, n.º 1. Pp49-69.

Viana, F.. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Viana, L.. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura - Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências linguísticas*. Dinalivro: FCG e FCT.

Viana, F.L. e Teixeira, M.. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.

Viana F.L.. (2007). *Competências Fonológicas e Leitura Inicial*. In, <http://www.eseb.ipbeja.pt.pdf> . (consultado em 5-10-2010). Original publicado na revista: Articles. Didáctica de la Llengua i de la Literature, Nº42, 2007, sob o título Competències fonològiques i lectura inicial.

Viana, F.L.. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC.

Viana, F. e Martins, M.. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina. pp. 9-42.

Vieira da Silva, M.. (2006). *A brincar com as palavras: actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância*. Porto: ESEPF e CLUL.

Vieira da Silva, C.. (2007). Actividades de consciência linguística no Jardim-de-infância: o quê, como e para quê?. In, *Cadernos de Estudo*. Porto: ESEPF. N.º 6. pp 43-52.

Wagner, D.. (2000). *Alfabetização: construir o futuro*. Brasília: CNI, SESI. Edições UNESCO.N.º 2. In, <http://unesdoc.unesco.org/images.pdf>. (consultado em 6-10-2008).

Zuanetti, P. *et alii*. (2008). Consciência fonológica e desempenho escolar. In, *Revista CEFAC*. São Paulo. Vol. 10. N.º 2. pp. 168-174.

Legislação:

Diário da Republica, I Série A, n.º 34, 10-02-97, lei n.º 5/97 ,Lei Quadro da Educação Pré-escolar.