

OS CONHECIMENTOS PRECOSES E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Graça Machado

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2019

OS CONHECIMENTOS PRECOSES E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Graça Machado

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientadora: Prof.^a Doutora Carolina Gonçalves

Coorientadora: Prof.^a Doutora Marie-France Morin

2019

“A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos.”

(Sim-Sim, 2009)

AGRADECIMENTOS

Transmito, formalmente, um sincero e sentido agradecimento à minha família, pela forma como acolheu este meu projeto, ouviu as minhas lamentações e abdicou, continuamente, da minha presença, para que fosse possível concluí-lo.

Pelos mesmos motivos, agradeço aos meus amigos mais próximos e colegas de trabalho, que sempre tiveram o cuidado de se oferecer para ajudar em tudo o que fosse possível. As vossas palavras de incentivo foram fulcrais para a continuidade deste estudo.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Carolina Gonçalves, um grande obrigado, pelo apoio incansável e constante incentivo ao longo dos últimos dois anos, e porque sempre conseguiu redespertar em mim a motivação que me levou a abraçar, inicialmente, este desafio.

Agradeço também aos restantes professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, por me terem mostrado que ainda não perdi a capacidade de aprender e de questionar aquilo que me rodeia. Mostrando-me que não há motivo para me sentir desajustada por ter tomado a decisão, tantas vezes incompreendida, de regressar àquela que, ainda hoje, considero a minha casa.

Aos meus colegas mestres da 307, deixo o meu obrigado, por me terem surpreendido com o vosso companheirismo, ânimo e capacidade de apoio constante, comprovando que, em conjunto, tudo se torna mais fácil.

Finalmente, agradeço às docentes, crianças e seus familiares da escola de 1.º Ciclo, que aceitaram colaborar neste estudo, pois sem eles este não teria sido possível.

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, incide na área do português, nomeadamente no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita. Pretende contribuir para a reflexão sobre a forma como os comportamentos emergentes de literacia influenciam a aprendizagem formal da linguagem escrita por parte das crianças.

Para tal, foram realizadas provas incidentes em cinco domínios fundamentais: i) o conhecimento do código alfabético; ii) a consciência fonológica; iii) os aspetos figurativos da linguagem escrita; iv) a escrita inventada e v) o projeto pessoal de leitor, aplicadas no início do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, a 29 crianças a frequentar duas turmas, numa escola do ensino público. Os resultados obtidos nas provas foram, posteriormente, comparados com uma prova de avaliação da capacidade de leitura, aplicada no final do ano letivo ao mesmo grupo de alunos, com o objetivo de compreender de que forma os conhecimentos iniciais influenciam esta aprendizagem. Na análise dos dados, foram igualmente consideradas as variáveis: i) sexo; ii) idade; iii) número de anos de frequência de educação pré-escolar e iv) horário letivo.

Os resultados deste estudo sugerem a existência de relação entre a escrita inventada e a aprendizagem da linguagem escrita, bem como entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Verifica-se ainda a existência de relação entre a idade com que as crianças iniciam a aprendizagem formal da leitura e a aquisição desta competência. Também o sexo dos alunos foi uma variável que apresentou resultados positivos no que concerne à sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Consciência Fonológica, Escrita Inventada, Projeto Pessoal Leitor

ABSTRACT

The study carried out within the scope of the master's degree in Didactics of the Portuguese Language, by the Higher Education School of Lisbon, focuses on the area of Portuguese, namely in what concerns the learning of written language. It aims to contribute to the reflection on how the emerging behaviours of literacy influence the formal learning of reading.

To this end, tests were carried out in five key-areas: (i) knowledge of the alphabetical code; ii) phonological awareness; iii) figurative aspects of written language; iv) invented writing and (v) the personal reader project, applied at the beginning of the 1st grade of the Basic Cycle, to 29 children attending two classes of the first grade, in a public basic school. The results obtained in the tests were later compared to the results of a reading ability test, applied at the end of the school year to the same group of students, in order to understand how these initial knowledges, influence the process of learning how to read and write. The results of this study suggest the existence of a relation between invented writing and written language learning, as well as between phonological awareness and learning how to read and to write.

The following variables were also considered: i) sex; (ii) age; iii) number of years of pre-school attendance and iv) school work schedule. The results suggest the existence of a relation between the age at which children begin the formal learning of reading and the acquisition of this competence. Sex was also a variable that presented positive results regarding its relation to the learning of written language.

Keywords: Reading, Writing, Phonological Awareness, Invented Writing, Personal Project Reader

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico.....	4
2.1. Desenvolvimento cognitivo.....	4
2.2. A literacia emergente.....	13
2.2.1. A consciência fonológica, o conhecimento do código e os aspetos figurativos da linguagem escrita.....	17
2.2.2. A leitura e a escrita antes da aprendizagem formal.....	21
2.2.3. A funcionalidade da leitura e o projeto pessoal de leitor.....	25
2.3. Aprendizagem da linguagem escrita.....	28
3. Estudo empírico.....	36
3.1. Metodologia.....	36
3.1.1. Problema e questão orientadora.....	37
3.1.2. Objetivos e design do estudo.....	39
3.2. Caracterização da amostra.....	39
3.3. Procedimentos e instrumentos.....	40
3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
4. Apresentação e discussão de resultados.....	44
4.1. Comportamentos emergentes de literacia antes da aprendizagem da leitura.....	44
4.1.1. Prova de avaliação do conhecimento do código alfabético e bateria de provas fonológicas.....	44
4.1.2. Teste de linguagem técnica da leitura e da escrita.....	46
4.1.3. Prova de escrita inventada.....	48
4.1.3.1. Escrita da palavra <i>fio</i>	48
4.1.3.2. Escrita da palavra <i>mau</i>	49
4.1.3.3. Escrita da palavra <i>dedo</i>	50
4.1.4. Prova de apropriação das utilizações funcionais da leitura.....	51

4.1.4.1. Pergunta 1 – <i>Para que serve ler?</i>	51
4.1.4.2. Pergunta 2 – <i>Para que é que tu queres aprender a ler?</i>	52
4.1.4.3. Pergunta 3 – <i>Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?</i>	54
4.1.5. Discussão de resultados obtidos nas provas sobre comportamentos emergentes de literacia	55
4.2. Competência leitora após a aprendizagem formal da linguagem escrita.....	56
4.2.1. Prova de avaliação da capacidade de leitura	57
4.3. Comparação de comportamentos de literacia antes e depois da aprendizagem formal da leitura.....	58
4.3.1. Estabelecimento de comparações com as variáveis de aptidão.....	58
4.3.2. Estabelecimento de correlação com as variáveis sexo, idade, frequência de educação pré-escolar e horário letivo	63
4.4. Discussão de resultados	65
4.4.1. Discussão de resultados obtidos nas provas sobre comportamentos emergentes de literacia	66
4.4.2. Discussão de resultados obtidos relativos a outras variáveis	68
5. Conclusão	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo de cartão com letra do alfabeto (Prova de Conhecimento dos Nomes das Letras).....	81
Figura 2. Exemplo de folha do Teste de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita.....	83
Figura 3. Folha de Cotação (Teste de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita.....	85
Figura 4. Exemplo de cartões da Prova de Classificação da Sílabas Inicial (Bateria de Provas Fonológicas).....	87
Figura 5. Exemplo de cartões da Prova de Supressão da Sílabas Inicial (Bateria de Provas Fonológicas).....	88
Figura 6. Exemplo de cartões da Prova de Análise Silábica (Bateria de Provas Fonológicas).....	89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Médias das Provas: Letras Alfabeto e Provas Fonológicas.....	45
Tabela 2. Média dos itens da linguagem técnica.....	47
Tabela 3. Avaliação da escrita inventada – palavra fio.....	49
Tabela 4. Avaliação da escrita inventada – palavra mau.....	50
Tabela 5. Avaliação da escrita inventada – palavra dedo.....	51
Tabela 6. Funcionalidades da leitura – Para que serve ler?.....	52
Tabela 7. Funcionalidades da leitura – Para que é que tu queres aprender a ler?.....	53
Tabela 8. Funcionalidades da leitura – Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?.....	55
Tabela 9. Média de idades.....	57
Tabela 10. Correlações entre as variáveis de aptidão e a competência leitora final.....	59
Tabela 11. Correlações entre a idade em dez/17, o sexo, os turnos, a frequência de pré-escolar e as provas finais de leitura (Idade Cronológica, Idade de Leitura e Quociente de Leitura).....	65

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo incide na temática da aprendizagem da linguagem escrita e pretende analisar de que forma os comportamentos emergentes de literacia se relacionam com a aprendizagem formal da leitura e da escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Com o recente aumento do número de crianças que frequentam a educação pré-escolar e o alargamento da média do número de anos dessa frequência, são notórias grandes discrepâncias no que concerne às competências desenvolvidas antes do ingresso no 1.º CEB, nomeadamente no que respeita à aprendizagem formal da linguagem escrita. Atualmente, a maioria das crianças que ingressa no 1.º ano do 1.º CEB frequentou estabelecimentos de educação pré-escolar, públicos ou privados. Embora ainda se verifique um número reduzido de alunos que chega ao 1.º CEB sem qualquer frequência de educação pré-escolar e sem experiência de contacto com a escola e as suas rotinas. É também notório o aumento do número de anos de frequência na educação pré-escolar e, conseqüentemente, o aumento de competências, por parte das crianças, à entrada no 1.º CEB.

De entre as crianças que tiveram oportunidade de aquisição de competências específicas na educação pré-escolar, a diversidade de experiências, vivências, aprendizagens e anos de frequência geram diferentes níveis de preparação para a aprendizagem formal da escrita e da leitura, o que faz com que se torne essencial o desenvolvimento de um trabalho prévio de análise de pré-requisitos e planificação e realização de atividades, com vista ao desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem formal da linguagem escrita, no início do primeiro ano de escolaridade. É também com base nestas diferenças que se considera essencial definir que conhecimentos são efetivamente significativos para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, analisar os conhecimentos prévios das crianças nesta fase inicial da sua aprendizagem poderá permitir-nos inferir que tipo de relação existe entre estes e a aprendizagem da linguagem escrita.

Para que tal análise seja possível, neste trabalho realiza-se uma reflexão teórica, primeiramente, sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças nesta faixa etária, considerando as teorias de diferentes investigadores, tais como: Sternberg (2011); Pádua (2009); McLaughlin (1963); Pascual-Leone (1970); Case (1985); Fisher (1980); Gardner (1983) e Fonseca (2001). De seguida, e ainda no que concerne à fundamentação teórica, reflete-se, a partir diversos autores, que têm focado a sua investigação nos conhecimentos prévios das crianças sobre a linguagem escrita e a forma como estes se relacionam com a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Martins & Niza, 1998; Martins & Farinha, 2006; Ferreiro, 2007; Mata, 2008; Silva, Almeida e Martins, 2008; Branco & Martins, 2009; Morin, 2011; Cardoso & Balça, 2017).

A identificação dos conhecimentos mais significativos, no que se refere à sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita, permite identificar que competências devem ser mais trabalhadas com as crianças na educação pré-escolar e no início do primeiro ano de escolaridade, que permitam aos docentes garantir que os alunos se encontram preparados para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, facilitando um processo já de si tão complexo. Com o presente estudo comparativo, pretende-se identificar de que forma os conhecimentos prévios da criança, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, influenciam a forma como se processa a aprendizagem da linguagem escrita. Para responder a esta problemática são avaliados os conhecimentos prévios de literacia no início do primeiro ano do 1.º CEB, comparando-os com a aprendizagem da linguagem escrita, no final do primeiro ano deste ciclo.

Para tal, os conhecimentos emergentes de literacia analisados incidem no conhecimento do código alfabético, no nível de consciência fonológica, no conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita, na competência na realização de escrita inventada e no projeto pessoal de leitor. Para que seja possível uma análise mais aprofundada e completa, são ainda tidas em conta as variáveis: i) sexo; ii) idade; iii) frequência de educação pré-escolar e iv) horário letivo.

Estas competências são testadas e comparadas com as capacidades de leitura de 29 crianças a frequentar duas turmas do 1.º ano do 1.º CEB, numa escola básica de 1.º CEB com Jardim de Infância, do ensino público, situada na área metropolitana de Lisboa. As provas acontecem, no primeiro momento, aquando o início da frequência do 1.º ano e, mais tarde, no final do mesmo ano letivo, após um ano escolar de aprendizagem formal da linguagem escrita. Para tal, recorre-se à aplicação de provas de avaliação de competências no que concerne aos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, nomeadamente no que se refere aos itens acima explicitados: conhecimento do código alfabético, nível de consciência fonológica, conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita, competência na realização de escrita inventada e projeto pessoal de leitor. As quais são, posteriormente, comparadas com os resultados de uma prova de aptidão leitora, realizada no final do ano letivo.

Em termos de estrutura, este trabalho divide-se cinco capítulos. No primeiro apresenta-se a fundamentação com foco nos aspetos mencionados anteriormente. Em seguida, apresenta-se a metodologia do estudo e respetivos instrumentos de recolha de dados. A secção seguinte é dedicada à apresentação e discussão de resultados. Por fim, apresenta-se a secção das conclusões e os anexos a este trabalho.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Desenvolvimento cognitivo

Considerando-se que o tema geral deste estudo se foca na aprendizagem da linguagem escrita, torna-se premente a realização de uma análise mais aprofundada acerca do processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, na medida em que nos permite compreender, de forma mais clara, o modo como as crianças processam a aprendizagem ou adquirem conhecimento, especificamente no que concerne à aquisição da escrita e da leitura. Dessa forma, apresentam-se, em seguida, diferentes estudos realizados na área da cognição, de acordo com perspectivas de diversos autores, analisando a sua definição e a forma como esta ocorre no processo de desenvolvimento das crianças. Considera-se importante explicitar este processo, uma vez que as diferentes perspectivas, no que respeita à forma como as crianças desenvolvem a aprendizagem, mobilizam os conhecimentos e a forma como as suas vivências influenciam as diversas aquisições, poderão contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Entende-se, por cognição, o exercício levado a cabo pela inteligência, no processo de aquisição de conhecimento. Assim, o desenvolvimento cognitivo refere-se ao desenvolvimento do processo de aquisição de conhecimento. “A cognição retrata a mente, ilustrando-se em termos observáveis; . . . ela acaba por consubstanciar-se como a ciência da mente, ou seja, o paradigma mais intrínseco e contíguo do pensamento” (Fonseca, 2001, p. 21). Com efeito, não existe uma definição única de cognição, podendo constatar-se definições de diversos autores distintos, que dão conta da abrangência deste conceito.

Para Fonseca (2001), a cognição envolve a contribuição de subcomponentes, tais como atenção, percepção, emoção, memória, motivação, integração, monitorização central, processamento sequencial e simultâneo, planificação, resolução de problemas, expressão e comunicação de informação. Muitos outros investigadores, como Miller (2010), Daniels (2010) ou Sternberg (1990), também refletem sobre esta temática, no

sentido de compreender por que razão as crianças têm semelhanças e diferenças entre si, no processo de aquisição de conhecimento, procurando instrumentos de medida e contabilização do nível de desenvolvimento cognitivo. Diversas perspetivas podem ser analisadas, no que concerne à compreensão das diferenças individuais em cognição e desenvolvimento cognitivo. Segundo Sternberg (2011), estas agrupam-se em diferentes paradigmas: paradigma psicométrico, paradigma de aprendizagem, paradigma Piagetiano, paradigma Vygotskiano, paradigma de processamento de informação, paradigma biológico e paradigma dos sistemas. Apresenta-se, em seguida, uma análise mais aprofundada de cada um dos paradigmas acima identificados.

No que se refere ao paradigma psicométrico, o nível de desenvolvimento cognitivo é compreendido através do uso de testes e teorias psicométricas. Na opinião de Sternberg (2011), é através das diferenças nos resultados obtidos que se pretende explicar as disparidades observadas nas crianças, demonstrando, assim, maior ou menor aptidão em determinada área ou faixa etária. Neste paradigma, são utilizadas técnicas de análise de dados, com o objetivo de descobrir padrões comuns de diferenças individuais, através da aplicação de testes cognitivos, os quais permitem a formulação de hipóteses.

Ainda de acordo com este paradigma, a avaliação da metacognição ou inteligência realiza-se através da aplicação de provas. Quando se avalia metacognição, testa-se a capacidade dos indivíduos no que concerne a direção, a adaptação e o espírito crítico, mais concretamente na compreensão das opções de ação e da forma como se deve agir em determinada circunstância, na capacidade de selecionar e monitorizar as estratégias durante a performance de resolução/ação e, finalmente, na capacidade de agir de forma crítica relativamente aos próprios pensamentos e ações. Seguindo esta linha de pensamento, o desenvolvimento cognitivo passa pela capacidade de compreensão, por parte das crianças, do seu próprio comportamento, enquanto agentes na sua aprendizagem.

De acordo, ainda, com Sternberg (2011), o paradigma de aprendizagem compreende o desenvolvimento cognitivo em termos de mecanismos clássicos,

explicando as diferenças entre indivíduos pela quantidade de reforço positivo em determinadas áreas ou tarefas.

No paradigma Piagetiano, são identificados vários estágios de desenvolvimento da criança, desde o estágio sensório-motor ao operatório formal, assentando na teoria da equilíbrio. Esta teoria trabalha conceitos como assimilação, adaptação e acomodação, justificando que, através da adaptação, conseguida pela relação entre o sujeito e o objeto (processos de assimilação e acomodação), surge o equilíbrio, que gera a aprendizagem. Piaget baseou o seu trabalho no estudo do desenvolvimento humano, na tentativa de compreensão do modo como se desenvolvem as estruturas do pensamento e do desenvolvimento.

Pádua (2009) sugere que, para Piaget, o desenvolvimento e o crescimento mental se devem à atividade do sujeito em contraste com o meio e a inteligência, ou seja, o desenvolvimento da inteligência é a condição para que os seres humanos construam conhecimento sobre o meio. Para este autor, Piaget define inteligência como a função de sobrevivência, através da adaptação ao meio em que o sujeito está inserido, mas também como uma organização de processos associada a níveis de conhecimento.

O sujeito, ao entrar em contato com um objeto desconhecido, pode entrar em conflito com esse objeto, ou seja, no processo de assimilação, o que é novo, às vezes, oferece certas resistências ao conhecimento e para conhecer esse objeto o sujeito precisa modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. E é a esse processo de busca do equilíbrio dessas modificações que Piaget denominou equilíbrio. (Pádua, 2009, p. 25)

Piaget define quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos); operatório concreto (7-11 anos) e operatório formal (mais de 12 anos). Entre estes estágios, Piaget define níveis de transição, nos quais os sujeitos necessitam de realizar processos de adaptação/ equilíbrio.

No seguimento do trabalho iniciado por Piaget, surgem investigadores que tentam explicar o caminho do desenvolvimento cognitivo, através de diversas teorias de

processamento da informação, tais como: McLaughlin (1963); Pascual-Leone (1970); Case (1985) e Fischer (1980), que se referem em seguida pelo contributo que trouxeram às investigações realizadas.

McLaughlin (1963) foi o responsável pela primeira tentativa relevante de quantificar a complexidade de conceitos importantes para o desenvolvimento cognitivo. A sua proposta previa que o estágio de desenvolvimento da criança fosse determinado pelo número de conceitos que pudessem ser considerados simultaneamente, ou seja, propôs um sistema de contagem que permitia posicionar os sujeitos em determinado estágio de desenvolvimento. Já Pascual-Leone (1970) foi responsável pela formulação da primeira teoria testada empiricamente. O trabalho deste autor resultou num relatório de técnicas para aferir a capacidade de processamento das crianças, tais como a *Compound Stimulus Visual Information Task* (CSVI).

Por sua vez, Case (1985) baseou a sua teoria na identificação do *Total Processing Space* (TPS), obtido através do cálculo da soma entre o *Operating Space* (OP) e o *Short-term Storage Space* (STSS). Segundo esta teoria, os participantes que processam a informação mais rapidamente são mais eficientes e requerem menos espaço operacional (OP), libertando mais espaço de armazenamento a curto-prazo (STSS). Este autor define quatro estágios de desenvolvimento principais: sensorio-motor, interrelacional, dimensional e vetorial ou abstrato, sendo que cada um destes estágios possui subestágios. A teoria foi aplicada a diversos domínios, tais como o científico, matemático, musical, narrativo, social e de desenvolvimento motor.

Fischer (1980) desenvolveu uma teoria denominada Teoria das Capacidades Cognitivas, segundo a qual podem ser definidos quatro estágios de desenvolvimento: reflexo, sensorio-motor, representacional e abstrato. Cada um destes estágios possui quatro níveis. As teorias de Fischer oferecem uma resolução para os problemas de variabilidade e consistência do desenvolvimento cognitivo, essenciais para compreender o desenvolvimento. “A aplicação da teoria dos sistemas dinâmicos à base de dados proporcionada pela teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo é uma das maiores conquistas deste autor e dos seus colegas” (Halford & Andrews, 2011, p. 703).

Mais recentemente, foram feitas tentativas para sintetizar as teorias neopiagetianas, nomeadamente por Chapman (1987, 1990). A abordagem deste autor baseia-se em conceitos de processamento de informação e a noção de capacidade de atenção do sujeito pode ser explicada pelo número de esquemas representativos, coordenados por um esquema de inferências. Analisando as teorias neopiagetianas de Case (1985), Pascual-Leone (1970) e Halford (1982), Chapman (1990) considera que “Os teóricos neopiagetianos ainda não conseguiram desenvolver um método de análise de tarefas suficientemente rigoroso, que resulte em previsões não ambíguas e que possa ser aplicado com igual facilidade igualmente em tarefas cognitivas e de medida.” (Halford & Andrews, 2011, p. 704).

Chapman (1978, 1990) e os seus colaboradores perceberam que a melhor maneira de analisar a complexidade de tarefas cognitivas é determinar o número de variáveis que têm de ser explicadas em paralelo, já que estas podem ser analisadas de uma forma mais objetiva que os esquemas.

Analisando outros fatores, nomeadamente no que se refere à velocidade de processamento de informação, Kail (1986) providenciou provas da existência de um fator global de processamento de informação, que aumenta proporcionalmente ao desenvolvimento. A sua metodologia baseou-se na medição desta variável ao longo de períodos definidos na vida dos sujeitos, no que se refere a diferentes tarefas. Estas relacionam-se com memória, rotação mental, cálculos aditivos mentais e raciocínio analógico e foram aplicadas a sujeitos numa determinada faixa etária, sendo os resultados no processamento de informação semelhantes dentro de determinada idade e comuns à generalidade das tarefas. Este autor concluiu que as mudanças na velocidade de processamento através da idade refletem capacidade de processamento e não aprendizagem.

Apesar das fortes evidências relacionadas com o aumento da velocidade de processamento ao longo da vida, estas descobertas foram questionadas, na tentativa de compreender se existe algum tipo de aprendizagem relacionada com este aumento. Anderson (1992), por exemplo, defende que as diferenças individuais refletem

eficiência no processamento, enquanto o desenvolvimento cognitivo depende da elaboração do conhecimento em módulos de maturação e elaboração, como percepção do espaço tridimensional, codificação fonológica, análise sintática e teoria da mente.

Passando à análise do paradigma Vygotskiano, segundo Fonseca (2001), este assenta numa visão co-construtivista, reforçando a construção do conhecimento com base em interações sociais. Este autor defende que a inteligência é considerada bioantropológica no que concerne à sua origem, mas psicossocial no que se refere ao seu desenvolvimento, na medida em que respeita a heterogeneidade e a diferença cultural.

O objetivo da educação cognitiva é fornecer ferramentas que permitam aprender a aprender, aprender a pensar e refletir, aprender a transferir e generalizar conhecimentos e, finalmente, aprender a estudar e a comunicar (Fonseca, 2001).

A educação cognitiva consubstancia um modelo de educação cooperativa e não competitiva, dado que reforça a aprendizagem como um processo de construção e aquisição de conhecimento baseado na interação dos seus vários intervenientes, conjugando dinamicamente vários níveis de competência cognitiva. (Fonseca, 2001, p. 10)

De acordo com Fonseca (2001), avaliar é um ato de cooperação entre o aluno e o professor, sendo que o professor se assume como observador do processo cognitivo do aluno, no que diz respeito à forma como percebe, analisa, compara, relaciona e categoriza os dados de um determinado problema. Esta observação permite realizar um balanço das aptidões fortes e fracas, que se distribuem em três vertentes distintas: funções de atenção e captação (*input*), integração e elaboração (processamento) e planificação e expressão de informação (*output*). Este balanço possibilita a construção do Nível Básico de Aptidão Cognitiva (NIBAC) e a adaptação do trabalho realizado com as crianças, com vista à modificabilidade deste mesmo nível. Numa fase posterior, elabora-se um Plano de Intervenção Cognitiva Individualizada (PICI).

Pode-se então . . . caminhar para a compensação das áreas fracas do seu perfil cognitivo, educando e mediatizando funções cognitivas imaturas ou desmaturas, pobres ou pouco estimuladas, fazendo desenvolver no âmago cognitivo do indivíduo aprendente estratégias de reflexão e de metacognição que possam efetivamente prevenir e redesarroller o seu potencial intrínseco de aprendizagem. (Fonseca, 2001, p. 12)

Desta forma, a aprendizagem não se realiza com conteúdos, mas sim com estratégias cognitivas de processamento de informação, podendo garantir-se, assim, prontidão cognitiva indispensável para o êxito em qualquer disciplina.

Sternberg (2011) elucida que, no paradigma de processamento de informação, são analisados o conhecimento, as representações e os processos mentais e as estratégias, na perspectiva do seu desenvolvimento, em paralelo com a idade dos indivíduos. As diferenças de eficácia nestes parâmetros explicam as diferenças entre crianças.

Por sua vez, o paradigma biológico procura entender o desenvolvimento cognitivo através de mecanismos de transmissão genética. Neste caso, as diferenças entre indivíduos explicam-se pela hereditariedade genética. Sternberg (2011) refere que alguns autores tentam estabelecer relações entre a velocidade de condução dos impulsos neuróticos e a inteligência, mensuráveis através dos testes de avaliação do Quociente de Inteligência (QI). Autores como Spearman (1904, 1927), Thurstone (1938), Cattell (1971) e Carrol (1993) são responsáveis pela elaboração de modelos que permitem avaliar o QI de acordo com diferenças individuais, no que respeita às habilidades mentais dos indivíduos. Autores como Haier (1992), Duncan (2000) ou Grigorenko (2009) são responsáveis por estudos que tentam compreender a ligação entre os genes e a inteligência. Os problemas surgem, sobretudo, porque alguns estudos apontam correlações positivas entre velocidade de condução nervosa periférica e QI e outros não conseguem fazê-lo.

Finalmente, Sternberg (2011) refere que, no paradigma dos sistemas, pretende-se compreender o desenvolvimento, através da interação de um sistema dinâmico. De acordo com este paradigma, as diferenças surgem quando alguns elementos do sistema são mais eficazes do que outros, resultando numa melhor performance no sistema como um todo.

Segundo Gardner (1983), através da sua teoria de inteligências múltiplas, as diferenças individuais ou inteligência não são vistas como singulares. Para este autor, devem ser consideradas múltiplas inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestético-corporal, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Salovey e Mayer (1990) sugerem também a existência da inteligência emocional. Outros autores mencionam a inteligência social e a inteligência prática.

Sternberg (2011) indica que a inteligência assenta em três componentes de processamento de informação: metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento. Sendo que estes são interdependentes, ou seja, não agem de forma individual ou compartimentada – teoria triárquica. De acordo com esta teoria, as crianças têm a possibilidade de adaptar a sua inteligência a diferentes tipos de problemas, segundo critérios académicos ou relacionados com aspetos mais práticos do dia-a-dia. Ainda segundo a mesma, as crianças definidas como inteligentes são aquelas que conhecem os seus pontos fortes e fracos, podendo agir de forma a compensar as suas fraquezas com as suas maiores qualidades.

Fatores como hereditariedade, ambiente e modificabilidades são tidos em conta por diversos autores quando se analisam diferenças nas capacidades cognitivas das crianças. A maioria dos investigadores na área da psicologia acredita que as diferenças cognitivas resultam de uma combinação entre fatores hereditários e ambientais (Sternberg, 2011). A hereditariedade, por si só, traz algumas limitações, pois está relacionada apenas com efeitos genéticos, que resultam em diferenças individuais entre crianças. Para estudar hereditariedade foram realizados estudos com gémeos idênticos, gémeos fraternais e crianças adotadas. Não abarca, no entanto, modificabilidade, ou seja, capacidade de modificar comportamentos ao longo da vida. Quando se fala de

modificabilidade das capacidades cognitivas, estas são definidas como capacidades que não são fixadas ao nascimento, antes pelo contrário são moldadas ou aumentadas através de diferentes tipos de intervenção.

O ambiente também condiciona diferenças, já que muitos autores comprovaram que ambientes ricos em estímulos proporcionam melhor desenvolvimento cognitivo, independentemente da genética. No entanto, Lazar e Darlington (1982) e Zigler e Berman (1983) referem que estudos a longo prazo indicam que as crianças que participaram no estudo “Head Start Program”, nos anos 60, no qual se proporcionou uma série de competências cognitivas a crianças em idade pré-escolar, que estavam mais do que um grau à frente do que as do grupo de controlo. Segundo os mesmos autores, estas crianças também obtiveram melhores resultados numa série de provas, apresentaram menor necessidade de apoio especial na aprendizagem e demonstraram menos problemas comportamentais durante o seu percurso escolar. Este tipo de intervenção exterior comprova que o ambiente familiar não é o único fator determinante no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. Independentemente do contexto familiar, as intervenções que se realizam previamente à aprendizagem formal influenciam de forma significativa o desenvolvimento da aprendizagem.

Sternberg (1998, 1982, 1977, citado por Fonseca, 2001) distingue cinco componentes fundamentais da inteligência: aquisição, retenção, transferência, controlo e desempenho, cuja interligação dinâmica revela o desenvolvimento cognitivo. Fonseca (2001) critica o facto deste autor definir inteligência como um conjunto de competências cognitivas que podem ser ensinadas separadamente, assumindo que não existe qualquer relacionamento entre estas e o conhecimento e a cultura do indivíduo. Numa perspetiva um pouco divergente, surge Das (1998, 1996), que defende que a aprendizagem é um processo que se desenvolve, de forma equilibrada, entre a hereditariedade e o meio, ou seja, entre o organismo e o seu envolvimento. Já Fonseca (2001) defende que a aprendizagem é um imenso e complexo evento neurológico, sendo fundamental ensinar ou enriquecer as competências cognitivas dos alunos. O autor considera incorreto assumir que tais competências surgem automaticamente, através de

processos de maturação ou desenvolvimento neurológico, devendo ser objeto de treino sistemático em contexto educativo.

“A virtuosidade cognitiva . . . tem de ser treinada ao longo de muitos anos, pois não basta a sua predisposição inata como condição humana intrínseca, a virtuosidade não pertence só aos génios.” (Fonseca, 2001, p. 55).

2.2. A literacia emergente

O presente subcapítulo incide sobre os conhecimentos prévios das crianças, no que concerne à linguagem escrita e a forma como estes se relacionam com a aprendizagem formal da leitura e da escrita, tendo sido vários os estudos que se têm focado nesta temática (Martins & Niza, 1998; Martins & Farinha, 2006; Ferreiro, 2007; Mata, 2008; Silva, Almeida e Martins, 2008; Branco & Martins, 2009; Morin, 2011; Cardoso & Balça, 2017). Em todos, os resultados são claros no sentido de confirmar que os conhecimentos prévios intervêm de forma significativa no desenvolvimento da aprendizagem formal da linguagem escrita. Ou seja, estes conhecimentos são preditores de sucesso quando a criança aprende a ler e a escrever. Assim, considera-se que estes indicadores devem ser tidos em conta para a prossecução do presente projeto de investigação, na medida em que este tem o seu foco na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Por sua vez, Martins e Niza (1998) defendem que, durante o processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, as crianças necessitam de adquirir conceitos relacionados com as funções da linguagem e a sua natureza, que vão sendo, posteriormente, desenvolvidos ao longo da escolaridade. Esta transição permite à criança a passagem de um estado de confusão cognitiva para um estado de clareza cognitiva. Contudo, este processo pode ser bastante complexo, levando a criança a sentir muitas dificuldades na aprendizagem. Estas dificuldades, geralmente, relacionam-se de uma forma mais direta com a fase cognitiva e as incertezas que a caracterizam no

que concerne aos objetivos e natureza da linguagem escrita. Desta forma, para que se realize uma aprendizagem de sucesso, é fundamental que as dificuldades inerentes à fase cognitiva sejam bem ultrapassadas, pois, por vezes, as dificuldades que as crianças apresentam no futuro devem-se, essencialmente, a aspetos que não ficaram clarificados nesta fase da aprendizagem.

Estas autoras identificam ainda alguns aspetos que dificultam a aprendizagem da língua portuguesa, quando comparada com outras línguas dentro do sistema alfabético e com línguas de outros sistemas como o silábico ou o logográfico. Nesse sentido, definem cinco características do sistema alfabético português que caracterizam a sua aprendizagem formal, mas que, simultaneamente, são desafios para a criança: o facto de ser um sistema alfabético por si só; a pouca complexidade das marcas gráficas; a complexidade das regras que ligam a linguagem escrita à falada; a pouca correspondência entre os nomes das letras e as unidades da fala, a direcionalidade da escrita e a estrutura do sistema.

Num sistema alfabético, a unidade gráfica codificada na escrita são os fonemas, os quais são de difícil identificação por parte das crianças, ao contrário do que acontece num sistema silábico, em que uma sílaba corresponde a uma marca gráfica, ou num sistema logográfico, em que uma palavra corresponde a um símbolo. Para as crianças, é mais fácil isolar uma sílaba na fala, fazendo a sua correspondência direta com a escrita, do que identificar fonemas, que são unidades menos perceptíveis na fala.

No que se refere à complexidade das marcas gráficas, seria de esperar que, quanto menos complexas estas se apresentam, mais facilmente podem ser adquiridas pelas crianças. Contudo, estudos realizados por Leong (1970), citado por Martins e Niza (1998), mostram que as crianças apresentam mais dificuldade em distinguir formas gráficas simples do que complexas.

As regras que ligam a linguagem escrita à falada são também bastante intrincadas. O facto de uma letra poder representar vários fonemas, ou nos dígrafos <ch>, <lh>, <nh>, em que duas letras representam apenas um fonema, são exemplos da

complexidade das regras que ligam as unidades da fala às unidades de escrita, as quais têm de ser adquiridas por parte das crianças.

Existe ainda uma dificuldade no que concerne aos nomes das letras, já que estes não servem de memorização das unidades da fala. No sistema alfabético português, um grafema pode corresponder a vários fonemas, o que dificulta o sistema de compreensão e memorização por parte das crianças.

Finalmente, há ainda a considerar aspetos relacionados com a direcionalidade da escrita e as suas características estruturais. As crianças têm de compreender que a leitura se realiza da esquerda para a direita e de cima para baixo, que cada palavra está separada das restantes numa frase, que as frases estão organizadas em parágrafos, entre muitos outros aspetos que caracterizam a estrutura da linguagem escrita.

Ora, todos estes aspetos fazem com que o processo de aprendizagem seja bastante complexo, justificando as dificuldades que muitas vezes são sentidas pelas crianças.

Alguns dos estudos realizados por Martins e Farinha (2006), nesta área, defendem que os conhecimentos prévios das crianças antes da aprendizagem formal da linguagem escrita podem ser distribuídos em diferentes categorias: (i) o conhecimento do nome das letras, (ii) as capacidades metalinguísticas, (iii) o conhecimento da linguagem técnica de leitura e de escrita e (iv) a elaboração de um projeto pessoal de leitor. Estes conhecimentos estabelecem relações com os diferentes componentes da leitura, nomeadamente o reconhecimento de palavras, a leitura oral e a leitura compreensiva. Cary e Vale (1997) referem ainda a capacidade de detetar unidades subsilábicas e o conhecimento das letras como preditores das capacidades de leitura. Ambos podem assumir-se como conhecimentos que interferem, de alguma forma, com o desenvolvimento de competências fonológicas por parte das crianças, as quais se relacionam de forma direta com a aprendizagem formal da linguagem escrita.

Por sua vez, Branco e Martins (2009) focam a sua investigação na compreensão dos aspetos funcionais da linguagem escrita e na forma como estes influenciam os

resultados da leitura, referindo que as crianças possuem estes conhecimentos ainda antes da aprendizagem formal da leitura.

Cardoso e Balça (2017) definem a aquisição da linguagem como um processo natural, intuitivo, subconsciente e espontâneo. De acordo com estas autoras, a criança constrói e elabora significados a partir das experiências do quotidiano, estabelecendo relações entre o oral e o escrito, ou seja, até à entrada no ensino formal, a criança adquiriu e aprendeu informalmente inúmeros conceitos, que se assumem como ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita. “Para que haja aquisição, a criança tem de estar imersa em meios que despertem o desenvolvimento da linguagem e por isso o contexto social e as relações adulto-criança são fundamentais ao longo do processo” (Cardoso & Balça, 2017, p.423).

Whitehurst e Lonigan (2003), citados por Cardoso e Balça (2017), denominam os conhecimentos, capacidades e atitudes que se constituem como precursores do desenvolvimento da linguagem escrita como literacia emergente. Esta assume-se como a primeira fase de aquisição de literacia e favorece o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estes autores identificam como precursores básicos: (i) a consciência fonológica, (ii) a consciência do impresso e (iii) o conhecimento do código alfabético, sublinhando ainda a importância da leitura no sentido de ouvir ler e da pré-escrita realizada pelas crianças antes da aprendizagem formal, nomeadamente a escrita do seu nome.

Já Ferreiro (2007), também citada por Cardoso e Balça (2017), sugere o abandono do conceito de pré-requisitos para a aprendizagem da escrita em detrimento do conceito de antecessores cognitivos, constituídos por ideias e conceções construídas pelas crianças antes da entrada para a escola. Sublinha ainda a importância dos conhecimentos precoces na aprendizagem da leitura, os quais se podem distribuir em: (i) capacidades metalinguísticas, (ii) funcionalidade da leitura e (iii) apropriação dos conhecimentos anteriores.

Mata (2008) defende também o conceito de literacia emergente, na medida em que afirma que as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita, ainda antes de os aprenderem formalmente. Através da interação com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, em família ou na escola, as crianças constroem conhecimento sobre o mundo e refletem sobre as explorações que realizam. Inicialmente, começam por descobrir a existência da escrita, seguidamente reproduzem os escritos através de garatujas e formas semelhantes a letras, até que, finalmente, vão tomando conhecimento acerca da mensagem que transmitem e do conjunto de convenções que lhe está inerente. Esta autora distingue os conhecimentos emergentes de literacia em quatro subcategorias: (i) conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita, (ii) conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e escrita, (iii) conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve e (iiii) atitudes face à leitura e à escrita.

Estas diferentes abordagens ao tema são analisadas de seguida, com o objetivo de compreender de uma forma mais pormenorizada as perspetivas de cada um destes autores sobre a forma como os comportamentos emergentes de literacia influenciam a aprendizagem da leitura.

2.2.1. A consciência fonológica, o conhecimento do código e os aspetos figurativos da linguagem escrita

Primeiramente, no que concerne ao nome das letras (conhecimento do código), Martins e Farinha (2006) referem que este conhecimento permite estabelecer uma correspondência entre grafemas e fonemas, possibilitando às crianças a descodificação das palavras, através da sua associação às imagens. Silva e Almeida (2008) referem a existência de correlação entre o conhecimento das letras e a aprendizagem da leitura. Vários fatores relacionados com a estrutura das palavras e a estrutura fonológica das letras podem influenciar a forma como as crianças utilizam o conhecimento dos nomes

das letras na aprendizagem da relação entre o oral e o escrito. Quando se analisa a influência do conhecimento das letras no desenvolvimento da capacidade leitora, podem destacar-se três domínios fundamentais: o reconhecimento de palavras, a leitura oral e a leitura compreensiva (Martins & Farinha, 2006).

Já Cary e Vale (1997) relacionam este conhecimento com a aquisição de consciência fonológica, na medida em que se assume como um facilitador neste processo. As capacidades metalinguísticas influenciam também a aprendizagem da leitura, nomeadamente a consciência fonológica e a consciência sintática. Segundo estes autores, existe uma relação direta entre a consciência das unidades subsilábicas de ataque e coda e unidades abstratas de não leitores e de leitores iniciantes com a sua capacidade leitora futura. No que respeita à consciência das unidades de núcleo e rima e de pico sonoro, não foi encontrada relação direta com a futura capacidade de leitura das crianças.

Estas duas perspetivas de investigação abrangem duas correntes distintas: (i) uma focada na forma como as diferentes conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita influenciam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, (ii) e outra mais focada na identificação do papel da consciência fonológica no sucesso dessa aprendizagem. Apesar de as duas perspetivas compreenderem a importância do conhecimento alfabético na aprendizagem da linguagem escrita, encaram a criança de formas opostas. Os estudos focados na consciência fonológica enquadram-se em investigações cujo objetivo se relaciona com a explicação das dificuldades de aprendizagem das crianças, na tentativa de identificação de algum tipo de *déficit*.

Martins e Silva (1999), no entanto, questionam se a consciência fonológica deverá ser enquadrada como o motivo da compreensão do princípio alfabético da escrita, ou se, pelo contrário, existe algum tipo de acaso entre estes dois fenómenos. Muitas outras variáveis poderão intervir no processo de aprendizagem formal da linguagem escrita, tais como a atitude da criança, o esforço, a compreensão dos mecanismos, o desejo de aprender a ler, entre outras. Nesta perspetiva, a criança é vista

como um ser passivo, ao qual são transmitidas aprendizagens com o intuito de desenvolver as competências necessárias à aquisição da escrita e da leitura.

As investigações focadas nas representações apresentadas pelas crianças em relação à linguagem defendem o papel ativo da criança no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesta perspectiva, os conhecimentos adquiridos antes do início da escolaridade são tidos em conta no processo de aprendizagem. Estes conhecimentos são adquiridos através da formulação de hipóteses acerca das relações entre o oral e o escrito. Assim, todo o processo de descoberta que a criança efetua ao longo da sua experiência em família ou em contexto escolar têm um papel determinante na forma como a aprendizagem se desenvolve.

Surge, então, o confronto entre duas correntes de investigação que se podem articular de forma complementar, no sentido de ajudar à compreensão de um mecanismo tão complexo como a aprendizagem da linguagem escrita. “A confluência destas duas orientações de investigação poderá trazer-nos um quadro mais preciso dos fatores e procedimentos cognitivos que permitirão às crianças ultrapassar os desafios conceptuais que lhes coloca a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita” (Martins & Silva, 1999, p. 51).

A investigação realizada por Silva, Almeida e Martins (2008) conclui que a consciência fonológica e o conhecimento das letras são essenciais para a compreensão do princípio alfabético. Para que as crianças consigam compreender a relação entre letras e sons, ambos os conhecimentos têm de ser coordenados, desempenhando a consciência fonológica um papel fundamental na aquisição de literacia. Estes autores alertam também para o facto de outros estudos demonstrarem que o treino da consciência fonológica, em simultâneo com a aprendizagem das letras, produz melhores resultados na aprendizagem da leitura, em comparação com os casos em que a consciência fonológica é trabalhada de forma independente (Adams, Foorman, Lundbender & Beeler, 1998; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Tangel & Blachman, 1992).

Para além do estudo da relação existente entre a consciência fonológica e o conhecimento do código com a aprendizagem da linguagem escrita, alguns autores, como Martins e Niza (1998), focaram o seu trabalho investigativo também no estabelecimento de relações entre as concepções precoces acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita e a aprendizagem da escrita e da leitura.

Neste âmbito, Martins e Niza (1998) referem que as crianças desenvolvem diversas concepções ao longo do seu percurso de vida, ainda antes da aprendizagem formal da leitura e escrita, possuindo um modelo cognitivo abstrato sobre o que é a palavra escrita. No que concerne às características e convenções do universo gráfico, algumas crianças conseguem distinguir entre texto e imagem, letras e números, propósito dos sinais de pontuação e direcionalidade da leitura/ escrita, enquanto outras ainda não conseguem realizar estas distinções.

Na perspetiva de Fijalkow (1989, 1993), citado também por Martins e Niza (1998), as crianças em idade pré-escolar, na sua grande maioria, distinguem escrita convencional das garatujas, mas confundem letras com palavras e frases com linhas. Quanto à localização do texto, o nome do autor e o título, a maioria das crianças não aparenta equívocos. A distinção entre letras e números, habitualmente, é mais facilmente realizada, embora algumas crianças ainda os confundam. Tolchinsky-Landsmann et al. (1985), citados por Martins e Niza (1998), definem como características convencionais a linearidade, a unidirecionalidade e a presença de espaços em branco entre as palavras, as quais são adquiridas por volta dos 4 ou 5 anos de idade.

Quando analisada a relação entre estas aquisições e a aprendizagem da linguagem escrita, autores como Fajalkow (1993), citado por Martins e Niza (1998), mostram que os resultados em leitura e escrita no final do primeiro ano de escolaridade estão relacionados com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita antes de serem alfabetizadas. “Os conhecimentos das crianças acerca da linguagem escrita, antes da entrada para a escola, têm uma grande importância na forma como aprendem a ler e a escrever” (Martins & Niza, 1998, p. 62).

Em suma, é notória a existência de relação entre estes três domínios: consciência fonológica, conhecimento do código escrito e aspetos figurativos da linguagem escrita com a aprendizagem formal da escrita e da leitura.

2.2.2. A leitura e a escrita antes da aprendizagem formal

Tradicionalmente, era atribuída pouca ou nenhuma importância às tentativas de escrita realizadas pelas crianças, antes da aprendizagem formal da linguagem escrita. Atualmente, considera-se que estas tentativas de escrita nos mostram a forma como as crianças encaram o código escrito, podendo ser um importante contributo para a compreensão do princípio alfabético, tal como se foi dando conta nas secções anteriores.

Martins, Mata e Silva (2014) defendem que a escrita permite o desenvolvimento de procedimentos analíticos sobre a linguagem, essenciais ao desenvolvimento da literacia. A partir de estudos que desenvolveram sobre programas de escrita a partir dos escritos das próprias crianças e do confronto entre as suas produções e as de outras crianças, as autoras concluem que “as crianças transferem para a leitura os conhecimentos e procedimentos adquiridos nos programas de escrita e que os generalizam para correspondências grafo-fonológicas que não foram trabalhadas” (Martins, Mata & Silva, 2014, p. 140).

Estas autoras defendem ainda que a realização de situações de escrita antes do ensino formal da linguagem escrita permite o desenvolvimento do pensamento das crianças acerca das características do código escrito, promovendo o desenvolvimento da escrita e da leitura. Sublinham também o papel dos adultos como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita.

Outros estudos tiveram o seu foco na importância da leitura e da escrita inventada na aprendizagem formal da linguagem escrita. Segundo Martins e Farinha (2006), as crianças concebem as relações entre o texto e a imagem, evoluindo através do confronto com uma realidade que as obriga a colocar hipóteses, a compará-las e a modificá-las, estabelecendo-se assim uma relação entre a escrita e leitura inventada e o

reconhecimento de palavras e leitura oral. A forma como as crianças compreendem que as letras representam componentes sonoros das palavras tem sido investigada, através da análise à escrita de crianças em idade pré-escolar, conhecida como escrita fonológica ou escrita inventada. Segundo Silva, Almeida e Martins (2008), a qualidade da escrita inventada é um indicador das competências fonológicas das crianças, revelando ainda a forma como compreende a natureza da escrita, sendo um preditor importante do seu sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os mesmos autores referem ainda que as atividades de escrita inventada conduzem as crianças a uma análise da estrutura dos sons das palavras, a qual facilita a compreensão do princípio alfabético. Estudos experimentais realizados por Martins e Silva (2006), com o objetivo de desenvolver as competências das crianças em idade pré-escolar no que se refere à escrita inventada, demonstraram uma clara evolução na qualidade desta tipologia de escrita, por parte das crianças. Outros autores, como Ouzoulias (2001) e Vernon (1998), citados por Silva et al. (2008), defendem que esta tipologia de estudos também revela ligações entre a evolução da escrita inventada e as competências de análise fonológica, pois as crianças demonstram evolução significativa neste campo.

Morin (2011), por sua vez, reforça a importância das interações sociais entre as crianças e os adultos que as rodeiam, na medida em que permitem a atribuição de significado à escrita, através da familiarização diária com diferentes aspetos relacionados com a leitura e a escrita. Entre estes conhecimentos, destacam-se o conhecimento dos nomes das letras do alfabeto, a orientação da escrita e as suas funções, os quais são adquiridos em contexto informal, seja no seio familiar ou em sala de aula na educação pré-escolar. Ainda segundo Morin (2011), torna-se evidente que a escrita não é uma tarefa apenas para “os mais crescidos”, já que mesmo que, apenas com conhecimentos iniciais na área da escrita, as crianças podem envolver-se em experiências sociais ricas e agradáveis, bastante valiosas na perspetiva da aprendizagem. As crianças escritoras, em idade pré-escolar, com um pouco de ajuda e com base no seu conhecimento da linguagem oral, podem progredir na apropriação da linguagem escrita.

É consensual, no que respeita a diferentes investigadores, que as crianças se interrogam e elaboram hipóteses sobre a linguagem escrita muito antes do início do primeiro ano de escolaridade, nomeadamente no que concerne às funções e propriedades da escrita e do que esta representa. Segundo Martins, Mata e Silva (2014), estudos realizados noutras línguas mostraram que os conceitos formulados pelas crianças sobre a linguagem escrita evoluem ao longo do seu percurso, de forma gradual, como é o caso dos estudos de Ferreiro (1988) e Ferreiro e Teberosky (1979) na língua espanhola; de Besse (1996), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989) e Fijalkow (1993) na língua francesa; Tantaros (2007), no grego; Sulzby (1985) na língua inglesa; Tolchinsky-Landsmann (1995) na língua hebraica e Pontecorvo e Orsolini (1996) na língua italiana.

Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988), citados por Martins, Mata e Silva (2014), demonstraram, nas suas investigações que, durante este percurso em que as crianças se esforçam para compreender o significado das marcas gráficas, através da interação com os outros, tentam estabelecer correspondências entre os objetos e a escrita e entre o oral e o escrito, construindo hipóteses e refletindo sobre as unidades de escrita. Estas autoras definiram três níveis essenciais de conceptualização: (i) um primeiro nível em que as crianças começam por diferenciar desenho de escrita, elaborando critérios relativamente à quantidade mínima de letras necessária à escrita de uma palavra e a necessidade de não repetir a mesma sequência de grafemas em todas as palavras. Posteriormente, evoluem para uma fase em que melhoram no encadeamento das letras, mas ainda não estabelecem correspondência entre o oral e o escrito; (ii) num segundo nível as crianças constroem uma hipótese silábica, ou seja, estabelecem uma marca gráfica por sílaba, numa tentativa de coordenar o oral com o escrito e (iii) um terceiro nível em que a análise passa, gradualmente, para o nível da sílaba, podendo ainda não representar todos os fonemas. Este terceiro nível termina com a escrita alfabética, numa fase de aprendizagem em que as crianças realizam uma análise fonémica das palavras e selecionam as letras adequadas para representar todos os fonemas.

Outros estudos evidenciaram também a existência de um percurso semelhante na língua portuguesa, mas sublinham que “existe heterogeneidade e irregularidade nos

percursos individuais de escrita e que uma criança, nas suas tentativas de escrita, pode produzir escritas que seriam enquadradas em diferentes níveis” (Martins, Mata & Silva, 2014, p. 136). Para estas autoras, não há uma sequência de desenvolvimento idêntica entre as crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois existem avanços e retrocessos dependendo, muitas vezes, de fatores contextuais.

Martins e Niza (1998), com base em outros autores, retomam as três fases de aprendizagem da linguagem escrita, (i) a fase cognitiva, em que se constrói a representação global da tarefa – para que serve a escrita? De que precisamos para escrever? (ii) a fase de domínio, em que se realiza o treino e aperfeiçoamento da escrita e (iii) a fase de automatização, em que são utilizadas diferentes estratégias de leitura sem que haja pensamento consciente sobre as mesmas.

Enquanto, numa fase inicial da aprendizagem, os conceitos relativos às funções da linguagem e natureza da escrita só estão parcialmente desenvolvidos, ao longo da sua escolaridade, as crianças vão passando de uma fase de confusão cognitiva para uma etapa de maior clareza neste âmbito.

No que respeita às concepções precoces acerca dos aspetos conceptuais da linguagem escrita, as crianças elaboram hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita antes da aprendizagem formal. É, por isso, importante conhecer as suas concepções. Martins e Niza (1998) definem que a escrita realizada pelas crianças antes da aprendizagem formal da leitura pode ser dividida em quatro níveis: (i) a escrita pré-silábica, não determinada por critérios linguísticos, na qual a criança ainda não estabelece relação entre a linguagem escrita e a oral; (ii) a escrita silábica, orientada por critérios linguísticos, em que existe correspondência entre o oral e o escrito, representada através de sílabas e onde a escolha de letras é ainda arbitrária e (iii) a escrita com fonetização, orientada por critérios linguísticos, em que a análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando ao fonema e em que a escolha das letras utilizada já não é arbitrária, evoluindo, naturalmente, para a (iv) escrita alfabética.

Na perspectiva veiculada por Martins e Niza (1998) e no que se refere à leitura, antes da aprendizagem formal da linguagem escrita, as crianças realizam uma leitura icónica, ou seja, distinguem texto e imagem, mas consideram que ambos podem ser “lidos” de igual forma, transmitindo a mesma mensagem. Mais tarde formulam a hipótese do nome, ou seja, referem-se ao texto e à imagem de formas diferentes, interpretando o texto como a etiqueta da imagem. Finalmente passam à realização do tratamento linguístico da mensagem escrita, procurando correspondências entre fragmentos gráficos e representações sonoras.

Os resultados destas investigações contribuem para a compreensão de que as crianças, antes de serem ensinadas formalmente a ler e a escrever vão colocando hipóteses sobre as características da linguagem escrita, hipóteses essas que variam em crianças da mesma idade. (Martins & Niza, 1998, p. 80).

2.2.3. A funcionalidade da leitura e o projeto pessoal de leitor

Através das situações de interação informal com a leitura e a escrita que surgem nas suas experiências sociais, as crianças vão-se deparando com diversas utilizações da linguagem escrita, podendo ser motivadas pelos adultos na atribuição de significados para a utilização da leitura e da escrita no quotidiano. A compreensão da utilidade da escrita poderá ser importante na compreensão, por parte das crianças, das funções e utilizações da linguagem escrita, das suas características e convenções. Nesta perspectiva, os hábitos de literacia familiares podem ser de importância significativa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Martins, Mata e Silva (2014) desenvolveram trabalhos de investigação com o objetivo de compreender o papel da família nesta aprendizagem, caracterizando práticas e hábitos de literacia, assim como o envolvimento das crianças nestas práticas. Nestes estudos, não foi possível encontrar uma forma homogénea de funcionar, apesar de algumas atividades surgirem de forma mais sistemática por parte das famílias, tais como leitura de histórias e escrita de nomes. Realça-se a importância de se conhecer e respeitar a individualidade da literacia das famílias. Só deste modo se poderão criar

condições para levar cada família a valorizar a diversidade das suas práticas e compreender a importância de se envolverem as crianças nas múltiplas situações de utilização da leitura e da escrita que ocorrem no seu dia-a-dia (Martins, Mata & Silva, 2014, p. 138).

Apesar de, neste estudo, não ter sido identificado um modelo de uso da literacia e de envolvimento das crianças, os resultados mostraram existir uma relação direta entre as famílias em que se leem mais histórias e uma maior evolução dos conhecimentos emergentes de literacia das crianças. O seu envolvimento nas atividades de leitura e de escrita, bem como a sua integração nas rotinas e nos momentos de lazer propiciam uma maior evolução dos conhecimentos no que se refere à percepção não só da funcionalidade da linguagem escrita, como das suas regras e convenções.

Mata (2008) reforça o papel dos educadores na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, na medida em que estes criam oportunidades de aprendizagem, proporcionando materiais de escrita e de leitura diversos e incentivando a sua exploração na sala de aula. Ainda segundo esta autora, a descoberta e a apropriação das funções da linguagem escrita é precoce e possível através de um contacto contextualizado e significativo por parte da criança. Desde muito cedo, a criança envolve-se na utilização da linguagem escrita, observando os outros a escrever e a ler. Esta observação permite-lhe desenvolver competências neste âmbito e motivação para aprender.

Com base na sua investigação, Branco e Martins (2009) concluíram que existe uma associação positiva entre a apropriação de conhecimentos acerca da funcionalidade da escrita e os resultados na leitura no final do primeiro ano, nomeadamente no que concerne à seleção ortográfica, ao reconhecimento de palavras e à leitura oral de palavras, ou seja, estes resultados são tanto melhores quanto mais conhecimentos as crianças apresentam no início do ano acerca da funcionalidade da escrita. Neste estudo, concluiu-se também que as crianças no início do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem mais conhecimentos neste domínio do que as crianças do Jardim de Infância.

No que se refere à elaboração de um projeto pessoal de leitor, Martins e Farinha (2006) referem a importância da mobilização e apropriação das diferentes funcionalidades da leitura por parte das crianças, na construção de um projeto individual como futuro leitor.

“O projeto pessoal de leitor caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas, etc).” (Mata, 2008, p. 16).

Mata (2008) defende que este se prende com o querer aprender a ler e a escrever, ou seja, há uma manifesta vontade em utilizar esse saber de modo funcional, para resolver situações concretas do dia-a-dia. Só esta interiorização das finalidades da escrita torna possível atribuir sentido ao processo de aprendizagem. Para tal, as crianças têm de se envolver em situações reais de escrita, significativas e contextualizadas à sua vida e ao seu ambiente. Para esta autora, o projeto pessoal de leitor é o modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (Mata 2008, p. 16).

Branco e Martins (2009) reforçam a importância dos conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura, referindo que as crianças possuem concepções relativamente à linguagem escrita antes da entrada para a escola, adquiridos através da convivência com a linguagem escrita e da interação com os adultos e outras crianças. Com base nesta experiência, constroem representações e colocam hipóteses sobre as funções da escrita, características e relações com a linguagem oral. A contextualização da escrita é significativa também para o desenvolvimento deste processo, na medida em que funciona como um fator motivacional, permitindo à criança atribuir sentido a esta aprendizagem.

Em suma, pode concluir-se que a construção do projeto pessoal de leitor é, na opinião dos vários autores acima citados, de grande importância para a aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que permite atribuir funcionalidade ao ato de ler e escrever, atuando como um forte motivador para as crianças, sublinhando-se ainda o importante papel do adulto neste processo.

2.3. Aprendizagem da linguagem escrita

Após a reflexão realizada no capítulo anterior sobre a literacia emergente e todos os fatores que podem, de alguma forma, condicionar ou potenciar a aprendizagem da leitura a nível da educação pré-escolar e início do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa realizar algumas considerações sobre a aprendizagem formal da linguagem escrita. Considerando que um dos objetivos do presente estudo é avaliar a competência da linguagem escrita em crianças no início e no final do 1.º ano, do 1.º CEB, justifica-se analisar todos os fatores que condicionam esta aprendizagem e o modo como esta se processa.

Afinal o que é preciso para aprender a ler? “Para aprender a ler as crianças devem ser capazes, perante um texto, de adoptar um procedimento interactivo, ou seja, utilizar um conjunto de estratégias complementares para aceder à sua compreensão (semânticas, sintáxicas fonográficas, ...)” (Martins, 1993, p. 43). Para construir as representações necessárias para este processo, as crianças dependem das interações que realizam com outras crianças e com os adultos que as rodeiam. Só assim, através do confronto com situações de conflitos cognitivos e sociocognitivos, será possível evoluírem nas suas concepções e ideias.

Então, afinal, como se processa a aprendizagem? Fitts (1962), citado por Martins (1991), considera que, na aprendizagem de qualquer habilidade, existem três fases distintas, (i) a fase cognitiva, (ii) a fase de domínio e (iii) a fase de automatização. A fase cognitiva caracteriza-se pela construção de uma representação global da tarefa, na

qual se procuram compreender os objetivos da tarefa e os meios necessário para os atingir. A segunda, fase de domínio, destina-se ao treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. Finalmente, surge a fase de automatização, na qual o treino realizado na fase anterior gerou uma aprendizagem, que permite a realização da tarefa sem necessitar de controlo consciente para efetuar essa habilidade.

Transpondo para a aprendizagem da leitura, pode referir-se a “Teoria de Clareza Cognitiva” de Downing (1982, 1984, 1987), citado por Martins (1991), a qual refere que a criança evolui de uma fase de confusão inicial relativamente aos objetivos e natureza do sistema escrito, denominada fase cognitiva, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características do sistema, na qual as crianças vão construir uma representação global, relativamente aos objetivos e à natureza da leitura, a fase de domínio. A fase cognitiva inclui o desenvolvimento da compreensão de conceitos tais como o de palavra, fonema, letra, número, leitura e escrita, entre tantos outros.

Viana e Teixeira (2002) identificam quatro fatores fundamentais para que a criança inicie a aprendizagem da leitura, os quais devem ser adquiridos nesta fase cognitiva, para que a passagem à fase seguinte seja realizada com sucesso. Estes são: i) possuir um domínio da língua, ou seja, vocabulário básico que lhe permita compreender e seguir instruções e incorporar o que se define como “linguagem técnica da leitura”, explicitada no capítulo anterior deste estudo cf. (2.2.3. A funcionalidade da leitura e o projeto pessoal de leitor); ii) compreender o carácter simbólico e abstrato da escrita, isto é, que os símbolos escritos representam o som das palavras e o seu significado; iii) possuir consciência geral da estrutura segmental da linguagem falada e; iv) compreender a relação entre grafemas e fonemas.

Se, antigamente, era consensualmente aceite a ideia que defendia que o processo de aprendizagem da leitura e escrita se baseava essencialmente na perceção, atualmente entende-se a natureza compreensiva desta aprendizagem, assumindo-se a compreensão da funcionalidade de aprender a ler e escrever, como um fator motivador fundamental para evitar situações de insucesso escolar nesta área. É na construção do projeto pessoal

de leitor que as crianças compreendem a utilidade da escrita e da leitura no seu dia-a-dia, contactando com diversas tipologias de textos, através das várias interações sociais que realizam, quer em ambiente escolar, quer em ambiente familiar. É exatamente esta construção da representação sobre os objetivos da leitura que Downing (1982, 1984, 1987) refere ser necessária para a passagem da fase cognitiva para a fase de domínio. Segundo este autor, para que tal aconteça é fundamental ouvir ler textos que sejam do interesse da criança, pois, só assim, é possível gerar uma motivação genuína para aprender a ler.

Quanto à construção de representações sobre a natureza do sistema escrito, também essencial para o sucesso na passagem à fase de domínio, é necessário que as crianças compreendam as propriedades da linguagem oral e as regras que definem a passagem da mesma para um código escrito. Entre estas, destacam-se a consciência metalinguística, a posição no espaço, a diferenciação entre signos da escrita e outros símbolos e a compreensão do princípio alfabético.

A consciência metalinguística assume-se como a consciência reflexiva que se constitui da capacidade de domínio de conceitos necessários à transição entre a fala e a escrita, tais como o conceito de palavra, sílaba ou fonema (M. Martins, 1991). Na compreensão da noção de palavra, é necessário entendê-la como parte de uma frase e, ao mesmo tempo, constituída por elementos menores como sílabas e fonemas.

No que respeita à pertinência da posição no espaço, há uma primeira compreensão relacionada com a posição das letras na palavra, realizada logo na aprendizagem da escrita do nome próprio e que vai um pouco contra o conceito de invariância do objeto independentemente da sua posição, ou seja, uma criança sabe que um lápis é sempre um lápis, independentemente da forma como se posiciona no espaço, mas, na escrita do seu nome, alterar a posição das letras altera o significado da palavra ou inviabiliza mesmo a sua compreensão como palavra. Este entendimento é também um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem formal da linguagem escrita e pode ocorrer durante o início desta aprendizagem, sem que isso seja um entrave ao seu sucesso (M. Martins, 1993).

A mesma autora defende que estabelecer diferenças entre os signos da escrita e outros signos ou símbolos é um processo também bastante complexo, na medida em que as crianças precisam de diferenciar vários símbolos e compreender que os signos da escrita podem ter várias representações, maiúsculas e minúsculas, imprensa e manuscrito. A confusão entre letras graficamente semelhantes, como por exemplo o <o> e o <a> pela semelhança da sua representação manuscrita ou as consoantes <p>, , <d> e <q>, pela semelhança gráfica na sua representação de imprensa, são exemplos da dificuldade deste processo compreensivo por parte das crianças. Torna-se, então, difícil para a criança compreender o porquê de letras que possuem representações gráficas tão semelhantes corresponderem a sons tão diferentes, enquanto noutros casos, letras tão diferentes representam sons muito similares. Esta compreensão pode também ser um processo demorado, mas essencial para o sucesso da aprendizagem.

É também necessário compreender que, na escrita alfabética, todas as palavras se compõem de combinações de um número limitado de signos visuais (Martins, 1991), ou seja, existe uma combinação exata de símbolos para cada palavra, tal como compreender que todas as palavras que se leem estão efetivamente escritas, o que quer dizer que a leitura é literal. Ao contrário do que é pensado por muitas crianças, numa etapa inicial da aprendizagem, não são só os nomes que se escrevem, mas também os determinantes, os verbos e todas as palavras que estão presentes no discurso oral. Para aprender a escrever, é necessário compreender que a escrita codifica a linguagem oral e não a realidade das coisas. Como consequência, é essencial que sejam capazes de pensar sobre a linguagem de uma forma mais abstrata, capacidade que não está patente em todas as crianças de forma semelhante no início da aprendizagem formal da leitura.

Todas estas descobertas são possíveis em contextos em que a criança seja estimulada a pensar e a refletir sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Se considerarmos a aprendizagem da leitura e da escrita como uma atividade cognitiva complexa, que necessita de tempo para ser construída, tal como analisámos anteriormente no capítulo sobre desenvolvimento cognitivo (cf. 2.1. Desenvolvimento cognitivo), é essencial que esta se desenrole num ambiente em que é dada oportunidade à criança de experimentar, refletir e trocar ideias com os outros sobre a linguagem,

exercitando uma verdadeira atividade cognitiva e sociocognitiva, que levará a que ultrapasse, gradualmente, as dificuldades inerentes a este processo.

Por sua vez, Smolka (1989), ao refletir sobre a atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças, define-a como um conjunto de habilidades ou atividades realizadas sobre um escrito, num determinando contexto social, ou seja, uma maneira de proceder ou um conjunto de capacidades, e não como um comportamento específico. Na perspectiva desta autora, a leitura assume-se como uma atividade inter e intrapsicológica, na medida em que os seus efeitos mediam e condicionam a experiência humana, pelo que, ao invés de considerar a leitura como um mero hábito, assume-a como mediação, memória e prática social. A leitura compreende-se, assim, “como atividade de linguagem, como forma de interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida” (Smolka, 1989, p. 28), centrando-se na criança como sujeito leitor, protagonista e interlocutor.

Numa perspectiva histórica, a linguagem escrita foi-se desenvolvendo no sentido da fonética, o que se traduz numa correspondência com a linguagem oral. Contudo, o conhecimento do código não é garantia de sucesso na leitura, no sentido em que esta não se assume como um ato meramente de decifração. Que outros fatores se constituem, então, como determinantes no desenvolvimento da linguagem escrita e na formação de um leitor? Na sua investigação, Smolka (1985) realça a importância dos processos de mediação na elaboração do conhecimento sobre a escrita, compreendida através da análise das condições concretas de interação com as crianças no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, a interação com os adultos (família e docentes) e outras crianças assume-se, uma vez mais, como determinante no processo de aprendizagem, tal como acontece com a linguagem oral.

Viana e Teixeira (2002) distinguem a existência de três vertentes diferenciadas no processo de aprendizagem da leitura: i) aprender a ler significa aprender a decodificar palavras; ii) aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter significado; iii) aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado. Na primeira opção, assume-se que aprender a ler no sentido de

aprender a descodificar é o ponto de partida para as restantes aprendizagens relacionadas com a leitura, as quais acontecerão como consequência desta primeira aprendizagem. Na segunda perspetiva, aprender as palavras e o sentido das frases ou parágrafos funcionará como ponto de partida para a compreensão do sentido do texto. Finalmente, o terceiro ponto de vista defende que a leitura vai para além da descodificação, ou seja, que o nosso conhecimento externo a essa aprendizagem dá sentido ao texto e faz com que o texto seja, para o leitor, um veículo de novos sentidos. Estas autoras definem a descodificação e a compreensão como as operações mentais essencialmente exigidas pela leitura, alertando para o facto de nenhuma destas operações se processar isoladamente, desenvolvendo-se de forma integrada no leitor.

Carrol (1987), de acordo com Viana e Teixeira (2002), define algumas componentes da competência de leitura que terão de ser apropriadas pelas crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as quais incidem sobre quatro aspetos fundamentais: i) a linguagem oral; ii) o processamento visual; iii) a perceção e o reconhecimento de palavras escritas e iv) a cognição. Apesar de haver consenso na nomeação destes quatro aspetos, a ordem pela qual se processam na aprendizagem da leitura é diferente de autor para autor, mediante a atribuição de ênfase a aspetos mais relacionados com a decifração ou com a extração de sentido.

Linnea Ehri (1997), citado por Sim-Sim (2009), propôs a definição de três fases no percurso de aprendizagem da leitura: i) a fase de leitura pré-alfabética; ii) a fase de leitura parcialmente alfabética e, iii) a fase de leitura totalmente alfabética. A primeira fase pode ser observada a partir dos três anos e caracteriza-se pelo reconhecimento do seu nome e dos nomes dos colegas, de marcas de produtos que utiliza no dia a dia, através de uma identificação logográfica da palavra, em que as palavras são reconhecidas através do contexto em que se encontram inseridas. Na fase parcialmente alfabética, a criança reconhece a existência de letras e identifica algumas, geralmente a primeira letra do seu nome, realizando inferências que lhe permitem realizar a ponte para a descoberta do princípio alfabético. Esta acontece, geralmente, no último ano da educação pré-escolar. Finalmente, quando se inicia o ensino formal da decifração, entra-se na fase alfabética plena. É nesta fase, que ocorre, geralmente, no 1.º ano de

escolaridade, que se estruturam as bases da rapidez, eficácia e automaticidade no reconhecimento de palavras.

Sim-Sim (2009) sublinha ainda a importância de, nos primeiros anos de escolaridade, se focar o ensino da leitura na decifração e no reconhecimento automático de palavras, através de três vetores: i) a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; ii) a evocação da ortografia de palavras conhecidas; e iii) a capacidade de encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas, de acordo com as necessidades e especificidades de cada criança.

A autora identifica também um conjunto de linhas gerais orientadoras no ensino da decifração, realizado com base na investigação mais recentemente realizada na área da educação. Propõe que a decifração ocorra num contexto real de leitura e que tenha por base a experiência e os conhecimentos da criança. É sugerido que a aprendizagem deve realizar-se com base na consciência fonológica e que o ensino da correspondência som/ grafema deve ser explícito, direto e transparente. Recomenda ainda que este contemple o uso e reconhecimento sistemático de padrões ortográficos frequentes, fomentando a leitura de palavras frequentes. Finalmente realça que esta aprendizagem deve estar, intimamente, associada à escrita.

Depois da realização desta análise sobre a aprendizagem formal da leitura, de acordo com as perspetivas de diversos autores e investigações, conclui-se que todos reconhecem a complexidade deste processo e das várias componentes que envolve. O sucesso da aprendizagem geral da leitura depende de várias experiências vivenciadas pelas crianças antes do seu ingresso no 1.º CEB, tal como vimos no capítulo anterior (cf. 2.2. A literacia emergente), mas também da forma como vivem esta aprendizagem, enquanto processo de decifração. Contudo, e apesar dos diversos olhares sobre a aprendizagem da leitura que pudemos observar neste capítulo, os autores são unânimes no reconhecimento da complexidade do seu carácter.

Aprender a ler é um processo gradual de aquisição de competências, nomeadamente, a compreensão da finalidade da leitura, das convenções da

leitura e da escrita, do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmental da fala e da relação entre grafemas e fonemas (Viana e Teixeira, 2002, p. 123).

3. ESTUDO EMPÍRICO

Este estudo, de natureza correlacional, foca-se na aprendizagem da linguagem escrita no 1.º ano do 1.º CEB. O objetivo geral do estudo é conhecer de que forma os comportamentos emergentes de literacia influenciam a aprendizagem formal da leitura, nomeadamente no que concerne ao conhecimento do código alfabético, aos aspetos figurativos da linguagem escrita, à consciência fonológica, à escrita inventada de palavras e ao projeto pessoal de leitor.

Neste capítulo será feita uma descrição da metodologia utilizada no estudo, dos problemas e questões orientadoras, dos seus objetivos e design. Faz-se também uma caracterização da amostra, assim como uma descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados, que englobará as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

3.1. Metodologia

No paradigma interpretativo, entende-se que os fenómenos sociais só podem ser compreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, considerando-se a autonomia, a consciência e as características únicas do ser humano que, estando em constante evolução, dificultam a formação de regularidades. Considera-se, portanto, que o comportamento humano só pode ser melhor compreendido se o observador partilhar o quadro de referências dos observados, inserindo-se no seu ambiente. Este paradigma privilegia a metodologia qualitativa, que considera o investigador o instrumento principal, trabalha no ambiente natural dos sujeitos e foca-se no processo vivido por eles, ao invés de focar o seu trabalho em produtos observáveis (Bogman e Biklen, 1994). Nesta metodologia, os dados recolhidos são descritivos e a sua análise predominantemente é contínua. A compreensão dos atos dos sujeitos passa pelo significado que eles próprios lhes atribuem.

Assim sendo, considera-se que este estudo se foca num paradigma sociocrítico, na medida em que tem como objetivo transformar e melhorar práticas pedagógicas,

utilizando uma metodologia mista, em que a recolha de dados passa pela aplicação de provas e testes, mas também pela observação, entrevista e análise de documentos. De acordo com este paradigma, o investigador é também um participante, optando por uma abordagem multi-metodológica, em que se utilizam métodos quantitativos e qualitativos, no decorrer da investigação (Coutinho, 2014).

A presente investigação consiste num estudo comparativo de natureza correlacional, na medida em que se pretende compreender como se processa a aquisição formal da linguagem escrita e de que forma os conhecimentos prévios das crianças, no início do ano letivo, influenciam essa aprendizagem, no final do ano letivo, com o objetivo de poder formular conclusões que auxiliem a prática pedagógica, no sentido de atenuar as dificuldades sentidas pelas crianças, neste processo.

O estudo tem como objetivo fundamental compreender se existe ou não relação entre variáveis, elaboradas com base na teoria e na experiência profissional da investigadora. Incide na recolha de dados, feita através da realização de entrevistas e aplicação de questionários a uma amostra, na tentativa de obtenção de correlações em relação às variáveis em estudo.

3.1.1. Problema e questão orientadora

Atualmente, quando as crianças entram para o 1.º ano, apresentam diferentes conceções e conhecimentos relativamente à linguagem escrita. Para tal, contribuem vários fatores, tais como a evolução individual de cada criança ou o facto de terem tido experiências prévias diversificadas, na medida em que os seus contextos anteriores à frequência do 1.º ano de escolaridade são também diversos.

Torna-se, então, pertinente analisar as conceções das crianças, bem como as competências desenvolvidas na educação pré-escolar e à entrada para o 1.º ano de escolaridade, com o objetivo de conhecer os diferentes pontos de partida na aquisição formal da linguagem escrita, de modo a delinear um percurso de aprendizagem

adequado ao desenvolvimento de cada criança, prevenindo possíveis dificuldades de aprendizagem.

Surge, então, o problema no qual se baseia este estudo: Os conhecimentos prévios da criança antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita influenciam a forma como se processa a aprendizagem da linguagem escrita?

Para que a resposta a este problema seja possível, avaliaram-se as seguintes variáveis de aptidão: i) o conhecimento do código alfabético; ii) o nível de consciência fonológica; iii) o conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita; iv) a competência na realização de escrita inventada e v) o projeto pessoal de leitor. Foram também consideradas as variáveis: i) sexo; ii) idade; iii) frequência de educação pré-escolar e iv) horário letivo.

Com base no problema e variáveis acima apresentadas, formulam-se as seguintes questões:

- Existe relação entre o conhecimento do código alfabético em pré-leitores e a aprendizagem formal da linguagem escrita?

- Existe relação entre a consciência fonológica em pré-leitores e a aprendizagem formal da linguagem escrita?

- Existe relação entre o conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita em pré-leitores e a aprendizagem formal da linguagem escrita?

- Existe relação entre as competências na realização de escrita inventada em pré-leitores e a aprendizagem formal da linguagem escrita?

- Existe relação entre o projeto pessoal de leitor em pré-leitores e a aprendizagem formal da linguagem escrita?

- Existem relação entre o sexo, idade, número de anos de frequência do pré-escolar, horário letivo e a aprendizagem formal da linguagem escrita?

3.1.2. Objetivos e design do estudo

O objetivo geral do estudo é analisar a existência de correlações entre as competências de um grupo de crianças no início do 1.º ano de escolaridade, no que diz respeito ao conhecimento do código alfabético, à consciência fonológica, aos aspetos figurativos da linguagem escrita, à escrita inventada e ao projeto pessoal de leitor e as suas competências de leitura no final do primeiro ano de aprendizagem formal da linguagem escrita.

Para cumprir este objetivo, foram aplicadas cinco provas a crianças no início da frequência do 1.º ano de escolaridade e analisados os seus resultados, correlacionando-os com os resultados obtidos na prova de leitura, aplicada no final do primeiro ano.

Como objetivo específico define-se analisar a existência de correlação entre o sexo, a idade, o número de anos de frequência de educação pré-escolar e o horário letivo das crianças e as suas competências leitoras no final do 1.º ano do 1.º CEB. Para tal, foram comparadas estas variáveis com os resultados obtidos nas provas finais de avaliação da leitura.

3.2. Caracterização da amostra

As provas foram aplicadas a 29 crianças a frequentar duas turmas do 1.º ano do 1.º CEB, numa escola básica de 1.º CEB com Jardim de Infância, do ensino público, situada na área metropolitana de Lisboa. Do total da amostra, 16 crianças frequentam uma turma no horário da manhã, das oito às treze horas e 13 delas estão integradas numa turma no horário da tarde, com horário das treze e trinta às dezoito e trinta.

No que concerne à idade, em dezembro de 2017, 20 alunos tinham 6 anos e 9 alunos tinham 7 anos ($\pm 6,3$ anos). Dois destes alunos tiveram entrada condicional, ou seja, integraram o 1.º CEB apenas com 5 anos de idade. No que se refere ao sexo, 15 crianças são do sexo feminino e 14 crianças são do sexo masculino.

Foram incluídas no estudo apenas crianças sem deficiência comprovada, tanto a nível cognitivo como de linguagem e comunicação, a frequentar pela primeira vez o 1.º ano do 1.º CEB. As crianças que frequentam a instituição são oriundas de vários contextos sociais e económicos, pelo que a amostra é diversificada, neste aspeto.

3.3. Procedimentos e instrumentos

No início do ano letivo, deu-se início ao estudo pela elaboração e recolha de autorizações para a realização do mesmo, junto do Agrupamento de Escolas, da Coordenação da Escola de origem e dos Encarregados de Educação dos alunos das duas turmas acima identificadas.

Seguidamente, foram aplicadas as provas aos alunos, com o objetivo de avaliar as suas competências relativamente aos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, nomeadamente no que se refere ao conhecimento do código alfabético, à consciência fonológica, aos aspetos figurativos da linguagem escrita, à escrita inventada e ao projeto pessoal de leitor. A aplicação das provas realizou-se de forma individual, em ambiente escolar, num local independente, o que garantiu a tranquilidade e privacidade do processo. Na aplicação das provas, cada aluno beneficiou de um momento de trabalho, de aproximadamente 30 a 45 minutos, o qual concretizou um total de cinco provas. Estas provas foram aplicadas aos alunos no início da frequência do primeiro ano do 1.º CEB, ou seja, no início da aprendizagem formal da leitura e da escrita.

No final do ano letivo, realizou-se uma prova de aptidão leitora a cada um dos alunos, obedecendo aos mesmos critérios de espaço, ou seja, assegurando a privacidade e tranquilidade do trabalho. Nesta fase da investigação, cada aluno realizou uma prova de aproximadamente 20 minutos.

3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a avaliação das competências dos alunos no início do primeiro ano de escolaridade foram aplicados questionários de resposta fechada e entrevistas semi-diretivas que seguidamente se descrevem. Cada uma das provas foi apresentada como um jogo, criando-se uma relação de empatia com o entrevistador, com o objetivo de minimizar o caráter avaliativo do processo.

Para a avaliação do conhecimento do código alfabético, aplicou-se o questionário “avaliação do conhecimento dos nomes das letras” (Anexo A). Nesta prova, foram apresentados ao aluno cartões com as 26 letras do alfabeto, nas quatro grafias: imprensa maiúscula e minúscula e manuscrita maiúscula e minúscula (Anexo B). Para cada um dos cartões foi perguntado ao aluno *conheces esta letra?*, ao que este respondeu sim ou não. Cada resposta correta converteu-se num ponto, sendo o somatório dos pontos, o resultado final da prova, para cada aluno.

Seguidamente foi aplicado o Teste de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita de Martins, Mata, Peixoto e Monteiro (2011). Esta prova é constituída por 23 cartões (Anexo C), mais dois utilizados para explicação/ exemplificação. Nos cartões, é pedido à criança que identifique, de entre um conjunto de elementos itens como número, letra, palavra, frase, nome, título, linha, entre outros. As respostas são anotadas na folha de cotação e cada resposta correta contabiliza um ponto, num total de 23 pontos (Anexo D).

A terceira prova realizada teve como objetivo avaliar a consciência fonológica da criança. Aplicou-se a bateria de provas fonológicas de Silva (2008), focando-se esta avaliação na classificação de palavras com base na sílaba inicial, na supressão da sílaba inicial e na análise silábica de palavras. Para esta prova, foram elaborados três conjuntos de 14 cartões (Anexo E), possuindo cada conjunto dois cartões extra que serviram de exemplo explicativo. Na resposta ao primeiro conjunto – classificação de palavras com base na sílaba inicial, e, depois de identificadas oralmente as quatro imagens de cada cartão, pediu-se à criança que identificasse as duas imagens que começavam pelo

mesmo som: *És capaz de dizer quais são as palavras que mostram cada um destes desenhos? Duas delas começam pelo mesmo bocadinho. Quais são as duas palavras que começam pelo mesmo bocadinho?* Procedeu-se de igual forma relativamente aos 14 cartões desta prova.

No segundo conjunto de cartões – supressão da sílaba inicial, cada cartão possuía apenas uma imagem. Questionou-se a criança da seguinte forma: *Qual é o primeiro bocadinho da palavra “x”? Agora vamos retirar esse bocadinho da palavra. O que é que fica da palavra “x” se lhe tirarmos o bocadinho “y”?* Finalmente, no terceiro conjunto de cartões – análise silábica, cada cartão possuía novamente apenas uma imagem. Foi pedido a cada criança que identificasse as sílabas das palavras da seguinte forma: *vou dizer a palavra que está em cada cartão e tu vais dizê-la aos bocadinhos.*

Para cada uma das respostas corretas dos três conjuntos de cartões, foi contabilizado um ponto, tendo-se somado o total dos pontos de cada criança para a obtenção do total de pontos da prova, registados nas folhas de registo de pontuação correspondente à Bateria de Provas Fonológicas (Anexo F).

A próxima prova aplicada consistiu na realização de uma entrevista semi-diretiva em que se solicitou que a criança escrevesse três palavras da forma que lhe fosse possível (Anexo G). O objetivo desta prova foi avaliar as competências da criança no que respeita à escrita inventada. Os escritos da criança foram, posteriormente, analisados no sentido de definir o estágio de escrita em que se insere de acordo com os critérios de Martins e Niza (1998), já apresentados na secção 2.2.2. (cf. 2.2.2. A leitura e a escrita antes da aprendizagem formal).

A última prova aplicada teve por objetivo analisar a apropriação das utilizações funcionais da leitura, constituindo-se de uma entrevista semi-diretiva em que foram feitas três questões: i) *Para que serve ler?* ii) *Para que é que tu queres aprender a ler?* e iii) *Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?* (Anexo H). As respostas dadas no decorrer da entrevista foram analisadas, de acordo com o protocolo de análise de

conteúdo de entrevistas e também contabilizadas de acordo com o número de funções que cada criança atribuiu a cada pergunta, desde uma a quatro funções ou com a opção de não responde.

No final do ano letivo, foi aplicada a prova de avaliação da capacidade de leitura, Decifrar (Salgueiro, 2009). Esta prova consiste num software informático que avalia a quantidade e a complexidade das palavras que a criança consegue decifrar, em conjunto com a idade cronológica. Através da aplicação de uma fórmula com estes elementos, o programa identifica a idade de leitura da criança e o seu quociente de leitura. Na aplicação desta prova, e tendo em conta que não estava atualizada no que respeita ao acordo ortográfico atualmente em vigor, a investigadora colocou o cursor do rato em cima das letras que não constam a versão atual da palavra, explicando que agora *“esta palavra já não se escreve desta forma”*, fazendo com que apenas ficasse visível a palavra com a grafia correta.

Foi feita uma análise mista dos resultados obtidos. Os questionários aplicados foram alvo de análise de conteúdo e as restantes provas foram analisadas descritivamente com recurso ao software SPSS 24.0, em que foram feitas as médias e desvio-padrão e aplicados os testes mais adequados aos dados obtidos, o nível de significância estabelecido foi de $\alpha=0,05$. Sempre que possível, também foi feita uma análise inferencial dos resultados.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, apresentam-se os dados resultantes da aplicação das provas acima descritas, realizando-se a análise e respetiva discussão, de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos definidos anteriormente.

4.1. Comportamentos emergentes de literacia antes da aprendizagem da leitura

Apresentam-se, de seguida, os dados relativos às provas aplicadas no início do ano letivo, ou seja, antes do início da aprendizagem formal da leitura: i) prova de avaliação do conhecimento do código alfabético; ii) bateria de provas fonológicas; iii) teste de linguagem técnica da leitura e escrita; iv) prova de escrita inventada e v) prova sobre a apropriação das utilizações funcionais da leitura.

4.1.1. Prova de avaliação do conhecimento do código alfabético e bateria de provas fonológicas

No que se refere à bateria de provas fonológicas, são apresentados os resultados das seguintes provas: i) classificação da sílaba inicial; ii) supressão da sílaba inicial e iii) análise silábica. A Tabela 1 indica, relativamente a cada prova, a média da prova de avaliação do conhecimento alfabético, os números máximo e mínimo de respostas corretas e o desvio-padrão.

Tabela 1

Médias das Provas: Letras Alfabeto e Provas Fonológicas

	N	Min	Max	Média	Desvio- padrão
Média Letras Alfabeto	29	4	24	13,57	6,235
Média PF CSI ^a	29	2	13	9,26	2,809
Média PF SSI ^b	29	0	13	9,85	3,153
Média PF ^c AS	29	8	13	11,45	1,380
Valid N (listwise)	29				

^a PF CSI – Prova Fonológica Classificação da Sílabas Inicial^b PF SSI – Prova Fonológica Supressão da Sílabas Inicial^c PF AS – Prova Fonológica Análise Silábica

No que respeita à prova de avaliação do conhecimento dos nomes das letras, a média de letras identificadas foi de 13,57, no total das 26 letras do alfabeto. É ainda de referir que o número mínimo de letras identificado foi de apenas 4, sendo o valor máximo 24 letras identificadas. Nenhum aluno conseguiu identificar a totalidade das letras do alfabeto.

Na análise dos resultados da bateria de provas fonológicas, pode constatar-se que a prova em que os alunos obtiveram média superior foi na prova de análise silábica, com média de 11,45 ($\pm 1,32$). Nesta prova, o mínimo de respostas corretas foi de 8 e o máximo de 13. Tal como pode ler-se na descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados (cf. 3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados), nesta prova foi pedido aos alunos que partissem as palavras em sílabas, tendo muitas das crianças demonstrado facilidade neste exercício.

Ao contrário da prova anterior, nas provas de classificação e supressão da sílabas inicial (cf. 3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados), em que se solicitou às crianças que identificassem as imagens das palavras que começavam pelo mesmo som (prova de classificação da sílabas inicial) e que suprimissem a primeira sílabas da palavra e efetuassem a leitura das sílabas reminiscentes (prova de supressão da sílabas inicial), os alunos obtiveram valores de média muito semelhantes de 9,26 ($\pm 2,809$) e 9,85 ($\pm 3,153$)

respetivamente, embora a dificuldade pareça ter sido mais evidente na prova de supressão da sílaba inicial, já que o mínimo de respostas corretas obtido foi de 0. Esta prova possui um nível de complexidade um pouco superior, pois implica que as crianças consigam identificar o som da sílaba inicial e, posteriormente, sejam capazes de ler a palavra, sem esse som. Finalmente, pode constatar-se que nenhum dos alunos acertou a totalidade das respostas em nenhuma das três provas.

4.1.2. Teste de linguagem técnica da leitura e da escrita

No teste de linguagem técnica da leitura, os resultados foram analisados tendo em conta as diferentes unidades, ou seja, a identificação de números ou letras, a identificação de palavras, de frases, de linhas, do nome próprio, do título ou do texto. A prova é composta por 23 itens, tal como descrito do capítulo anterior (cf. 3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados). Nos primeiros três itens, é pedido que identifiquem números; nos quarto e quinto itens e do décimo primeiro ao décimo quinto, é pedido que identifiquem letras, individualmente e depois inseridas em palavras; do sexto ao décimo itens, é pedido que identifiquem palavras de acordo com a sua posição na frase; nos itens dezasseis, dezassete e dezoito, é pedido que identifiquem frases; no item dezanove, é necessário identificar o nome próprio; no vigésimo item, o título, nos dois seguintes, as linhas e no vigésimo terceiro, e último item, o texto.

Tabela 2

Média dos itens da linguagem técnica

	N	Min	Max	Média	Desvio- Padrão
LT ^a _1	29	0	1	,93	,258
LT ^a _2	29	0	1	,97	,186
LT ^a _3	29	1	1	1,00	,000
LT ^a _4	29	0	1	,90	,310
LT ^a _5	29	0	1	,93	,258
LT ^a _6	29	1	1	1,00	,000
LT ^a _7	29	0	1	,69	,471
LT ^a _8	29	0	1	,62	,494
LT ^a _9	29	0	1	,76	,435
LT ^a _10	29	0	1	,72	,455
LT ^a _11	29	0	1	,41	,501
LT ^a _12	29	0	1	,79	,412
LT ^a _13	29	0	1	,69	,471
LT ^a _14	29	0	1	,62	,494
LT ^a _15	29	0	1	,62	,494
LT ^a _16	29	0	1	,83	,384
LT ^a _17	29	0	1	,93	,258
LT ^a _18	29	0	1	,72	,455
LT ^a _19	29	0	1	,66	,484
LT ^a _20	29	0	1	,62	,494
LT ^a _21	29	0	1	,90	,310
LT ^a _22	29	0	1	,90	,310
LT ^a _23	29	0	1	,45	,506

^a LT – Linguagem Técnica

No Teste de Linguagem Técnica da Leitura, a identificação de números (item 1 a item 3) teve uma média bastante elevada de sucesso, entre 0,93 e 1,00. Os valores de

média na identificação de letras situam-se entre 0,41 e 0,93 (item 4 e 5 e item 11 a item 15), correspondendo o valor mais baixo à identificação da letra maiúscula e o valor mais alto à identificação da letra, numa sequência de números. Na identificação de palavras, a média situa-se entre 0,62 e 1,00 (item 6 a item 10). Ao identificar frases, a média situa-se entre 0,72 e 0,83 (item 16 a item 18). Quando solicitada a identificação do nome próprio, do título, da linha e do texto (item 19 a item 23), as médias situam-se entre 0,45 e 0,90, tendo sido demonstrada mais facilidade na identificação de linha e mais dificuldade na identificação de texto, em comparação com uma imagem.

4.1.3. Prova de escrita inventada

A prova de escrita inventada, que consistiu na realização de uma entrevista semi-diretiva, compreendeu a escrita das palavras *fio*, *mau* e *dedo*. Nesta prova, foi solicitado a cada criança que escrevesse as palavras da forma que conseguisse, tendo-se registado o resultado dessa escrita, bem como alguns dos comentários que faziam enquanto as escreviam, e que nos ajudam a compreender a forma como pensam.

As tentativas de escrita foram analisadas, de acordo com uma das fases de desenvolvimento da linguagem escrita antes da aprendizagem formal da leitura, considerando as seguintes categorias de escrita: i) pré-silábica; ii) silábica; iii) fonetização; iv) alfabética e v) não revela/ incorreto. Foi ainda aplicado o teste do Qui-Quadrado para verificar se havia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da manhã e da tarde.

4.1.3.1. Escrita da palavra *fio*

Na prova de avaliação da escrita inventada (cf. Tabela 3), e no que se refere à escrita da palavra *fio*, 50% dos alunos situam-se na fase que corresponde à escrita com fonetização, 17,9% na fase alfabética, 14,5% situam-se na fase de escrita pré-silábica e a mesma percentagem na fase silábica. Nesta prova, 3,6% dos alunos não podem ser situados em nenhuma das fases de aprendizagem da escrita acima identificadas, por

não terem conseguido responder ao solicitado. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2(4) = 2,275$, $p > 0,05$).

Tabela 3

Avaliação da escrita inventada – palavra fio

		Total	Turnos	
		n (%)	Manhã	Tarde
Avaliação da Escrita	Pré-silábica	4 (14,3)	2 (7,1)	2 (7,1)
	Silábica	4 (14,3)	2 (7,1)	2 (7,1)
	Fonetização	14 (50,0)	7 (25,0)	7 (25,0)
	Alfabética	5 (17,9)	4 (14,3)	1 (3,6)
	Não revela	1 (3,6)	1 (3,6)	0 (0,0)

4.1.3.2. Escrita da palavra *mau*

Na Tabela 4, observa-se que na escrita da palavra *mau*, e à semelhança do que aconteceu na escrita da palavra anterior, 50% das crianças situam-se na fase da escrita com fonetização, 17,9% na fase silábica e a mesma percentagem de alunos na fase alfabética. Apenas 10,7% dos alunos apresentam características da fase pré-silábica. Apenas um dos alunos (3,6%) apresenta resultados incorretos, já que, na sua reposta, apresenta características referentes à escrita alfabética, mas escreveu outra palavra sem semelhanças linguísticas com a palavra pedida. Em comparação com a palavra anterior, nota-se uma maior percentagem de alunos na fase silábica, em detrimento da fase pré-silábica. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2(4) = 2,353$, $p > 0,05$).

Tabela 4

Avaliação da escrita inventada – palavra mau

		Total	Turnos	
		n (%)	Manhã	Tarde
Avaliação da Escrita	Pré-silábica	3 (10,7)	1 (3,6)	2 (7,1)
	Silábica	5 (17,9)	3 (10,7)	2 (7,1)
	Fonetização	14 (50)	9 (32,1)	5 (17,9)
	Alfabética	5 (17,9)	3 (10,7)	2 (7,1)
	Incorreto	1 (3,6)	0 (0,0)	1 (3,6)

4.1.3.3. Escrita da palavra *dedo*

De acordo com a tabela seguinte (Tabela 5), quando solicitada a escrita da palavra *dedo*, tal como nas duas situações anteriores, a maior percentagem de alunos, correspondendo a 53,6%, demonstraram inserir-se no nível de escrita com fonetização. 14,3% no nível alfabético e a mesma percentagem de alunos, no nível pré-silábico. Do total de alunos, 10,7% encontram-se no nível silábico e, apenas, 7,1% não revelam qualquer capacidade de escrita. As oscilações nas percentagens que correspondem aos resultados da escrita das três palavras representam, em dados absolutos, um a dois alunos, pelo que se considera que, no geral, a população deste estudo situa-se, maioritariamente, na fase de escrita com fonetização, neste nível de aprendizagem. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2(4) = 6,154$, $p > 0,05$).

Tabela 5

Avaliação da escrita inventada – palavra dedo

		Total	Turnos	
		n (%)	Manhã	Tarde
Avaliação da Escrita	Pré-silábica	4 (14,3)	2 (7,1)	2 (7,1)
	Silábica	3 (10,7)	0 (0,0)	3 (10,7)
	Fonetização	15 (53,6)	9 (32,1)	6 (21,4)
	Alfabética	4 (14,3)	3 (10,7)	1 (3,6)
	Não revela	2 (7,1)	2 (7,1)	0 (0,0)

4.1.4. Prova de apropriação das utilizações funcionais da leitura

Esta prova, tal como se apresentou no capítulo sobre técnicas e instrumentos de análise de dados (cf. 3.3.1), consistiu na realização de uma entrevista semi-diretiva, em que foram colocadas aos alunos três questões: i) *Para que serve ler?* ii) *Para que é que tu queres aprender a ler?* e iii) *Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?* A análise realizou-se de acordo com o estabelecido na análise de conteúdos de entrevistas e realizou-se uma contabilização do número de funções que cada criança atribuiu a cada questão. Foi ainda realizada uma análise das principais funções enumeradas em cada pergunta e foi aplicado o teste do Qui-Quadrado para verificação de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo da manhã e o grupo da tarde.

4.1.4.1. Pergunta 1 – *Para que serve ler?*

Na prova de análise da atribuição de funcionalidades à leitura (cf. Tabela 6), quando questionados sobre *para que serve ler?*, 53,6% dos alunos atribuíram apenas uma função à aprendizagem da leitura, como por exemplo, *serve para aprender a ler ou para aprender a escrever*. Contudo, 32,1% dos alunos atribuíram duas funções perante a mesma questão, tais como *para, quando formos crescidos, se quisermos, ler um bocadinho* ou *para ler os meus livros*. Do total, 10,7% conseguem atribuir três funções

à aprendizagem da leitura, verbalizando-as em: *para saber o que está a dizer nos filmes* ou *para ler uma história para adormecer*, o que demonstra uma noção mais concreta da funcionalidade da leitura. Apenas 3,6% dos alunos, correspondendo a uma criança, atribui 4 funções a esta aprendizagem: *para sabermos ler, para arranjar trabalho, para termos carta de condução e para conseguirmos estudar*.

O principal indicador que surge na resposta a esta questão sugere a aprendizagem da leitura como um facilitador no processo de leitura em si, que permitirá *ler coisas novas, ou ler tudo para os pais*. Numa segunda instância, figura a progressão na aprendizagem, registando-se motivos como *para conseguirmos estudar* ou *para aprender*.

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2(3) = 2,411, p > 0,05$).

Tabela 6
Funcionalidades da leitura – Para que serve ler?

		Total	Turnos	
		n (%)	Manhã	Tarde
Funcionalidade da leitura	Uma função	15 (53,6)	9 (32,1)	6 (21,4)
	Duas funções	9 (14,3)	6 (21,4)	3 (10,7)
	Três funções	3 (10,7)	1 (3,6)	2 (7,1)
	Quatro funções	1 (3,6)	0 (0,0)	1 (3,6)

4.1.4.2. Pergunta 2 – Para que é que tu queres aprender a ler?

Quando questionados sobre *Para que é que tu queres aprender a ler?*, tal como pode ser observado na tabela 7, a percentagem de alunos que atribui apenas uma função diminui relativamente à primeira pergunta, situando-se nos 35,7%, sendo que as respostas se centram num domínio mais prático *para contar histórias aos pais, para escrever uma carta, para ler em romeno* ou *para ler revistas sobre telemóveis*. A

maioria das crianças, 46,4% atribuíram duas funções à aprendizagem da leitura, dando respostas como *para escrever coisas, para ler histórias* ou *para saber escrever*. Apenas 3 alunos, 10,7% das crianças, atribuíram três funções a esta aprendizagem. Embora, num dos casos, estas estejam mais relacionadas com o futuro: *para ser grande, para aprender, para crescer*. Nas respostas dos outros dois alunos, as funções situam-se num domínio mais prático: *para saber o nome dos pais e dos animais, para saber contar histórias à minha amiga, para ajudar os meninos que não ouvem* ou *para escrever cartas*. A esta questão, não responderam 7,1% dos alunos.

No geral, quando questionados sobre o que motiva a aprendizagem da leitura, a maioria dos alunos indica motivos relacionados com a capacidade de ler por si próprio, tal como *para saber ler e para conseguir ler coisas*. Os motivos que surgem em segundo indicador mais frequente situam-se na capacidade de ler histórias para os outros e de escrever outras coisas, como por exemplo *para ler histórias para os irmãos* ou *para escrever uma carta*.

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2(3) = 2,128, p > 0,05$).

Tabela 7
Funcionalidades da leitura – Para que é que tu queres aprender a ler?

		Total	Turnos	
		n (%)	Manhã	Tarde
Funcionalidade da leitura	Uma função	10 (35,7)	4 (14,3)	6 (21,4)
	Duas funções	13 (46,4)	9 (32,1)	4 (14,3)
	Três funções	3 (10,7)	2 (7,1)	1 (3,6)
	NR	2 (7,1)	1 (3,6)	1 (3,6)

4.1.4.3. Pergunta 3 – *Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?*

Quando questionados sobre o que gostariam de ler quando já tiverem desenvolvido essa competência (Cf. Tabela 8), a maioria das crianças indica apenas um motivo, tal como aconteceu na pergunta inicial, tendo sido notório o aumento da dificuldade na procura de respostas para esta questão. Do total, 50% dos alunos apresentam apenas uma resposta, indicando que gostavam de *ler palavras dos livros do mano, legendas dos filmes ou recados da professora*. Alguns alunos são mais específicos e referem *a história do pintainho fofinho, a história da Rapunzel* ou frases como *é um Power Ranger e é um dado*. Já 21,4% dos alunos indicam duas funções e 10,7% indicam três funções. Apenas uma das crianças indica mais funções: *gostava de ler pijama, coisas no computador, coisas no telefone e no tablet*. Esta aluna completou a sua resposta indicando que a mãe lê revistas e papéis das encomendas e o pai lê no computador, o que demonstra grande noção da funcionalidade da leitura. A esta pergunta, 4 das crianças, correspondendo a 14,3%, não conseguiram dar uma resposta.

No que respeita à tipologia das respostas, a maioria das crianças indicou palavras específicas que gostaria de conseguir ler, como *flauta, avioneta, Star Wars, dinossauro, Peugeot...* Muitos dos alunos indicaram que gostariam de ler *histórias* ou *livros*, alguns sendo bastante específicos com as histórias ou tipologia dos livros.

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($\chi^2(3) = 6,465, p > 0,05$).

Tabela 8

Funcionalidades da leitura – Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?

	Total n (%)	Turnos	
		Manhã	Tarde
Uma função	14 (50,0)	11 (39,3)	3 (10,7)
Duas funções	6 (21,4)	3 (10,7)	3 (10,7)
Três funções	3 (10,7)	1 (3,6)	2 (7,1)
Quatro funções	1 (3,6)	0 (0,0)	1 (3,6)
NR	4 (14,3)	1 (3,6)	3 (10,7)

4.1.5. Discussão de resultados obtidos nas provas sobre comportamentos emergentes de literacia

De entre a totalidade das provas realizadas nesta primeira fase, que correspondeu ao início da frequência do 1.º ano do 1.º CEB, aquela em que as crianças demonstraram mais facilidade foi a que corresponde ao conhecimento dos nomes das letras. Nesta prova, muitos dos alunos mostraram conhecer bem a letra que corresponde ao seu nome próprio e, às vezes, ao nome dos seus familiares ou amigos mais próximos. Foi a prova ideal para iniciar este processo avaliativo, pois apelou a aspetos mais lúdicos e permitiu que a conversa com o entrevistador se tornasse descontraída. Por vezes, e apesar de não ter sido registado, foi dada liberdade aos alunos para que falassem um pouco mais sobre as letras, explicando de onde as conheciam ou por que estas lhes eram familiares, pois isso permitiu criar um ambiente de descontração.

A segunda prova realizada, o teste de linguagem técnica da leitura e da escrita foi encarado, pela maioria das crianças, como um jogo. Possuindo vários cartões, solicitou-se que as respostas fossem rodeadas com marcador. Esta prova apelou a aspetos mais lúdicos. O facto de lhes ter sido dada a hipótese de escolher o marcador da sua cor favorita para a realização do “jogo”, facilitou na descontração do ambiente para a realização da prova. Em comparação com as restantes provas realizadas, nesta todos

os cartões foram preenchidos, talvez porque as crianças se sentissem suficientemente descontraídas para assinalar as respostas que consideravam corretas, mesmo quando não tinham a certeza. Apesar disso, em comparação com a primeira prova, algumas crianças já revelaram mais dificuldades na identificação dos itens solicitados.

A bateria de provas fonológicas foi aquela que ocupou mais tempo desta entrevista inicial. Mais uma vez, as provas foram apresentadas como jogos e explicadas pausadamente, com recurso a cartões exemplificativos. Apesar da complexidade das perguntas ter sido superior, as crianças realizaram as tarefas propostas com entusiasmo. Por esta altura, começou a ser notório algum cansaço nas crianças, principalmente na aplicação da prova de classificação da sílaba inicial, pois revelou-se bastante difícil para alguns alunos e algo morosa. A segunda prova, supressão da sílaba inicial, apesar de aparentemente mais complexa, acabou por ser mais rápida, depois das crianças compreenderem o mecanismo nos cartões exemplificativos iniciais. Das três provas, a de análise silábica foi aquela em que os alunos revelaram mais facilidade e realizaram de forma mais rápida e intuitiva, em que lhes era pedido que dividissem as palavras em sílabas. Este pode ser um indicador da tipologia dos exercícios mais realizados a nível pré-escolar.

A prova da escrita inventada de palavras foi, talvez, aquela em que os alunos revelaram mais dificuldades, apesar de a maioria das crianças demonstrar situar-se na fase de pré-escrita com fonetização, muitos sentiram-se intimidados quando lhes foi solicitado que escrevessem as palavras como conseguissem.

4.2. Competência leitora após a aprendizagem formal da linguagem escrita

Após a aprendizagem formal da leitura, ou seja, no final do 1.º ano do 1.º CEB, foi realizado um segundo momento de prova individual com os alunos anteriormente entrevistados, tal como pode ser compreendido com a leitura do capítulo sobre os objetivos e design do estudo (cf. 3.1.2 Objetivos e design do estudo).

Esta prova surge, então, como elemento de comparação com os dados inicialmente recolhidos, de acordo com os objetivos do estudo.

4.2.1. Prova de avaliação da capacidade de leitura

Tal como indicado no capítulo Técnicas e instrumentos de recolha de dados (cf. 3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados), no final do ano letivo, aplicou-se uma prova de avaliação da capacidade de leitura, que consistiu na avaliação, através de um software informático, da quantidade e da complexidade das palavras que a criança consegue ler. Este programa permitiu conhecer a idade de leitura e o quociente de leitura de cada criança, fornecendo dados que puderam, posteriormente, ser utilizados para o estabelecimento de comparações e correlações com as variáveis em estudo.

Tabela 9
Média de idades

	N	Min.	Max.	Média	Desvio-padrão
Idade cronológica	29	6,5	7,7	7,186	0,3553
Idade de leitura	29	5,9	10,6	7,334	1,3001
Quociente de leitura	29	82	150	102,66	18,163

Na Tabela 9, pode observar-se que a média da idade cronológica das 29 crianças do estudo é de 7,186 anos. Ainda assim, pode notar-se que a média de idade de leitura (M=7,334) é ligeiramente superior à média de idade cronológica (M=7,186). Pode também verificar-se que a média do quociente de leitura dos alunos é de 102, embora o desvio-padrão seja bastante elevado.

A aplicação desta prova realizou-se com bastante agrado por parte das crianças, primeiramente porque se efetuou no computador, o que, só por si, é um elemento incentivador para os alunos. O programa revelou-se bastante apelativo, pois foi

encarado, mais uma vez, como um jogo. Em segundo lugar, porque, depois de um intervalo temporal alargado em relação à aplicação das primeiras provas, as crianças revelaram-se bastante entusiasmadas em mostrar o quanto aprenderam nesse espaço de tempo.

Os dados conseguidos com a realização desta prova são essenciais para a realização de testes que permitem estabelecer comparações entre a capacidade leitora das crianças e os resultados das provas relativas aos comportamentos emergentes de literacia.

4.3. Comparação de comportamentos de literacia antes e depois da aprendizagem formal da leitura

Neste capítulo será analisada a existência de correlações entre as variáveis de aptidão: i) o conhecimento do código alfabético; ii) a consciência fonológica; iii) os aspetos figurativos da linguagem escrita; iv) a escrita inventada e v) o projeto pessoal de leitor e os resultados da prova de avaliação da capacidade de leitura, nomeadamente no que se refere à idade cronológica, à idade de leitura e ao quociente de leitura.

Serão ainda analisadas correlações entre outras variáveis consideradas, tais como o sexo, a idade, o número de anos de frequência de educação pré-escolar e o horário letivo das crianças e as suas competências leitoras no final do 1.º ano do 1.º CEB.

4.3.1. Estabelecimento de comparações com as variáveis de aptidão

Na tabela 10, pode observar-se a existência de correlações entre algumas das provas referentes às variáveis de aptidão e as variáveis da prova de avaliação final da leitura, designadamente a idade cronológica em maio de 2018, a idade de leitura e o quociente de leitura.

Tabela 10

Correlação entre as variáveis de aptidão e a competência leitora final

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Escrita (fio)	r_s^a	1,000	,709**	,574**	,004	,598**	,585**	,021	-,156	-,036	,514**	,291	,101	,407*	,185
	Sig.	.	,000	,001	,984	,001	,001	,914	,418	,853	,004	,126	,603	,028	,335
2. Escrita (mau)	r_s^a	,709**	1,000	,600**	-,311	,590**	,723**	,164	-,225	-,009	,486**	,390*	,191	,298	,117
	Sig.	,000	.	,001	,100	,001	,000	,395	,240	,961	,008	,036	,321	,116	,546
3. Escrita (dedo)	r_s^a	,574**	,600**	1,000	,113	,339	,257	,071	-,077	-,172	,321	,138	-,118	,363	,286
	Sig.	,001	,001	.	,561	,072	,178	,713	,691	,372	,089	,474	,543	,053	,132
4. PF – IC ^b	r_s^a	,004	-,311	,113	1,000	,305	-,137	-,249	,012	-,328	,079	-,056	-,022	,067	,387*
	Sig.	,984	,100	,561	.	,108	,477	,192	,951	,083	,685	,775	,908	,731	,038
5. PF – IL ^c	r_s^a	,598**	,590**	,339	,305	1,000	,865**	,092	-,301	-,162	,315	,414*	,209	,158	,305
	Sig.	,001	,001	,072	,108	.	,000	,637	,113	,401	,096	,026	,276	,414	,108
6. PF – QL ^d	r_s^a	,585**	,723**	,257	-,137	,865**	1,000	,302	-,358	-,028	,274	,385*	,186	,138	,163
	Sig.	,001	,000	,178	,477	,000	.	,112	,056	,884	,150	,039	,334	,474	,397
7. FL ^e - para que serve ler	r_s^a	,021	,164	,071	-,249	,092	,302	1,000	,013	-,143	-,255	-,018	,110	-,169	-,187
	Sig.	,914	,395	,713	,192	,637	,112	.	,947	,460	,182	,928	,569	,380	,332
8. FL ^e - para que quer ler	r_s^a	-,156	-,225	-,077	,012	-,301	-,358	,013	1,000	,153	,083	-,336	-,130	-,228	,159
	Sig.	,418	,240	,691	,951	,113	,056	,947	.	,427	,670	,075	,500	,234	,410
9. FL ^e - o que gostava de ler	r_s^a	-,036	-,009	-,172	-,328	-,162	-,028	-,143	,153	1,000	-,046	-,045	-,032	,066	,032
	Sig.	,853	,961	,372	,083	,401	,884	,460	,427	.	,812	,817	,871	,732	,871
10. LA ^f	r_s^a	,514**	,486**	,321	,079	,315	,274	-,255	,083	-,046	1,000	,301	,285	,157	,221
	Sig.	,004	,008	,089	,685	,096	,150	,182	,670	,812	.	,113	,133	,417	,250
11. PF – CSI ^g	r_s^a	,291	,390*	,138	-,056	,414*	,385*	-,018	-,336	-,045	,301	1,000	,280	,376*	,090
	Sig.	,126	,036	,474	,775	,026	,039	,928	,075	,817	,113	.	,141	,045	,643
12. PF – SSI ^h	r_s^a	,101	,191	-,118	-,022	,209	,186	,110	-,130	-,032	,285	,280	1,000	,072	-,314
	Sig.	,603	,321	,543	,908	,276	,334	,569	,500	,871	,133	,141	.	,710	,097
13. PF – AS ⁱ	r_s^a	,407*	,298	,363	,067	,158	,138	-,169	-,228	,066	,157	,376*	,072	1,000	,120
	Sig.	,028	,116	,053	,731	,414	,474	,380	,234	,732	,417	,045	,710	.	,535
14. PLT ^j	r_s^a	,185	,117	,286	,387*	,305	,163	-,187	,159	,032	,221	,090	-,314	,120	1,000
	Sig.	,335	,546	,132	,038	,108	,397	,332	,410	,871	,250	,643	,097	,535	.

* p<0,05, **p<0,01

^a r_s – Rho de Spearman^b PF – IC – Prova Final - Idade Cronológica (maio/18)^c PF – IL – Prova Final - Idade de leitura^d PF – QL – Prova Final - Quociente de leitura^e FL – Funcionalidade da leitura^f LA – Letras do alfabeto^g PF – CSI – Prova fonológica – classificação da sílaba inicial^h PF – SSI - Prova fonológica – supressão da sílaba inicialⁱ PF – AS - Prova fonológica – análise silábica^j PLT – Prova Linguagem Técnica

Na análise da Tabela 10, pode observar-se que a escrita da **palavra fio**, pertencente à prova de escrita inventada, tem uma associação: i) positiva com a escrita da **palavra mau**; ii) positiva com a escrita da **palavra dedo**; iii) positiva com a **idade de leitura**; iv) positiva com o **quociente de leitura**; v) positiva com as **letras do alfabeto**; vi) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial** e vi) positiva com a **prova fonológica de análise silábica**. Ainda no que se refere à prova de escrita inventada, a escrita da **palavra mau** tem uma associação: i) positiva com a escrita da **palavra fio**; ii) positiva com a escrita da **palavra dedo**; iii) negativa com a **idade cronológica**; iv) positiva com a **idade de leitura**; v) positiva com o **quociente de leitura**; vi) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura para que quer ler**; vii) positiva com as **letras do alfabeto**; viii) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial** e ix) positiva com a **prova fonológica de análise silábica**. Para concluir a análise da prova de escrita inventada, a **palavra dedo** tem uma associação: i) positiva com a escrita da **palavra fio**; ii) positiva com a escrita da **palavra mau**; iii) positiva com a **idade de leitura**; iv) positiva com o **quociente de leitura**; v) positiva com as **letras do alfabeto**; vi) positiva com a **prova fonológica de análise silábica** e vii) positiva com a **prova de linguagem técnica**.

Passando à análise da prova de avaliação da leitura final, a **idade cronológica** tem uma associação: i) negativa com a escrita da **palavra mau**; ii) positiva com a **idade de leitura**; iii) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura para que serve ler**; iv) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura o que quer ler** e v) positiva com a **prova de linguagem técnica**. A **idade de leitura** tem uma associação: i) positiva com a escrita da **palavra fio**; ii) positiva com a escrita da **palavra mau**; iii) positiva com a escrita da **palavra dedo**; iv) positiva com a **idade cronológica**; v) positiva com o **quociente de leitura**; vi) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura para que quer ler**; vii) positiva com as **letras do alfabeto**; viii) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial**; ix) positiva com a **prova fonológica de supressão da sílaba inicial** e x) positiva com a **prova de linguagem técnica**. A variável de **quociente de leitura** tem uma associação: i) positiva com a escrita da **palavra fio**; ii) positiva com a escrita da **palavra mau**; iii) positiva com a escrita da **palavra dedo**; iv)

positiva com a **idade de leitura**; v) positiva com a **prova de funcionalidade da leitura para que serve ler**; vi) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura para que quer ler**; vii) positiva com as **letras do alfabeto** e viii) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial**.

A **prova de funcionalidade da leitura para que serve ler** tem uma associação: i) negativa com a **idade cronológica**; ii) positiva com o **quociente de leitura** e iii) negativa com as **letras do alfabeto**. A **prova de funcionalidade da leitura para que quer ler** tem uma associação: i) negativa com a escrita da **palavra mau**; ii) negativa com a **idade de leitura**; iii) negativa com o **quociente de leitura**; iv) negativa com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial** e v) negativa com a **prova fonológica de análise silábica**. A **prova de funcionalidade da leitura o que gostava de ler** possui apenas uma associação negativa com a **idade cronológica**.

A prova das **letras do alfabeto** possui associação: i) positiva com a escrita da **palavra fio**; ii) positiva com a escrita da **palavra mau**; iii) positiva com a escrita da **palavra dedo**; iv) positiva com a **idade de leitura**; v) positiva com o **quociente de leitura**; vi) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura para que quer ler**; vii) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial**; viii) positiva com a **prova fonológica de supressão da sílaba inicial** e ix) positiva com a **prova de linguagem técnica**.

De entre as três provas fonológicas, a **prova de classificação da sílaba inicial** possui associação: i) positiva com a escrita da **palavra fio**; ii) positiva com a escrita da **palavra mau**; iii) positiva com a **idade de leitura**; iv) positiva com o **quociente de leitura**; v) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura para que quer ler**; vi) positiva com as **letras do alfabeto**; vii) positiva com a **prova fonológica de supressão da sílaba inicial** e viii) positiva com a **prova fonológica de análise silábica**. A **prova de supressão da sílaba inicial** tem associação: i) positiva com a **idade de leitura**; ii) positiva com as **letras do alfabeto**; iii) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial** e iv) negativa com a **prova de linguagem técnica**. A **prova fonológica de análise silábica** tem associação: i) positiva com a escrita da

palavra *fio*; ii) positiva com a escrita da **palavra *mau***; iii) positiva com a escrita da **palavra *dedo***; iv) negativa com a **prova de funcionalidade da leitura *para que quer ler*** e v) positiva com a **prova fonológica de classificação da sílaba inicial**.

A **prova de linguagem técnica** tem associação: i) positiva com a escrita da **palavra *dedo***; ii) positiva com a **idade cronológica**; iii) positiva com a **idade de leitura**; iv) positiva com as **letras do alfabeto**; v) negativa com a **prova fonológica de supressão da sílaba inicial**.

Das associações apresentadas anteriormente, podem destacar-se algumas correlações mais significativas para o presente estudo. Pode observar-se que há uma associação positiva forte entre a escrita da palavra *fio* e a escrita da palavra *mau* ($r_s=0,709^{**}$) e uma associação positiva moderada entre a escrita das palavras *fio* e *dedo* ($r_s=0,574^{**}$) e entre a escrita das palavras *dedo* e *mau* ($r_s=0,600^{**}$). A intensidade destas correlações demonstra que, quanto mais facilidade os alunos demonstram na escrita de uma das palavras da prova, mais facilidade demonstram na escrita de uma das outras ou na escrita de ambas as restantes, inferindo-se que esta prova mobiliza as mesmas competências por parte dos alunos, pelo que esta relação é compreensível.

No que diz respeito à prova final de avaliação da leitura, pode observar-se uma correlação moderada entre a prova de idade de leitura e a escrita da palavra *fio* ($r_s=0,598^{**}$) e entre esta prova e a escrita da palavra *mau* ($r_s=0,590^{**}$). A prova de quociente de leitura apresenta uma associação positiva moderada com a escrita da palavra *fio* ($r_s=0,585^{**}$) e associação positiva forte com a escrita da palavra *mau* ($r_s=0,723^{**}$). A intensidade destas correlações significa que quanto maior é competência das crianças na escrita inventada, antes da aprendizagem formal da linguagem escrita, melhores resultados conseguem obter na avaliação da competência leitora final. Ainda referente à prova de idade de leitura, pode observar-se uma associação positiva moderada com a prova fonológica de classificação da sílaba inicial ($r_s=0,414^*$). Esta correlação significa que quanto mais elevado é o resultado nesta prova fonológica mais elevado é o resultado da prova que define a idade de leitura. Esta associação reforça a importância das competências fonológicas na aprendizagem da

leitura. É notória também uma associação positiva muito forte entre o quociente de leitura e a idade de leitura ($r_s=0,865^{**}$), o que demonstra que quanto maior é a idade de leitura das crianças maior é o seu resultado no quociente de leitura, o que se torna compreensível se constatarmos que são ambas variáveis que dizem respeito à competência leitora, obtidas na realização da mesma prova de avaliação de leitura.

Quanto à prova do conhecimento das letras do alfabeto, pode observar-se associação positiva moderada entre esta prova e a escrita da palavra *fio* ($r_s=0,514^{**}$) e entre esta prova e a escrita da palavra *mau* ($r_s=0,486^{**}$). Esta correlação indica que quanto maior for o número de letras do alfabeto, identificadas pelas crianças antes da aprendizagem da leitura, maior é a sua competência na escrita inventada de palavras. Esta associação pode compreender-se pelo provável relacionamento entre o conhecimento das letras por parte das crianças e a relação que estabelecem entre as letras e os sons das palavras que as rodeiam, ainda antes da aprendizagem formal da leitura.

Na prova fonológica de análise silábica, verifica-se uma associação positiva moderada entre esta e a escrita da palavra *fio* ($r_s=0,407^*$). Esta correlação pode significar que, quanto melhores são as competências das crianças na divisão silábica de palavras, melhores são as suas capacidades na escrita de algumas palavras.

As restantes associações observadas nas Tabela 10 classificam-se como fracas, apesar de estas correlações nos fazerem refletir sobre a real associação entre os conhecimentos emergentes de literacia e a capacidade de aprendizagem da leitura.

4.3.2. Estabelecimento de correlação com as variáveis sexo, idade, frequência de educação pré-escolar e horário letivo

No presente estudo foram, ainda, consideradas as variáveis: i) sexo; ii) idade; iii) frequência de educação pré-escolar e iv) horário letivo, na perspetiva de tentar compreender de que forma estas poderão estar relacionadas com a aprendizagem da

leitura. Apresentam-se, de seguida, os resultados das correlações entre estas variáveis e as provas finais de leitura.

Através da observação da Tabela 11, foi possível analisar que a **idade em dezembro de 2017** tem uma associação: i) negativa com os **turnos** dos alunos; ii) positiva com a **idade cronológica**; iii) negativa com a **idade de leitura** e iv) negativa com o **quociente de leitura**. O **sexo** dos alunos tem uma associação: i) positiva com a **frequência de educação pré-escolar**; ii) positiva com a **idade cronológica**; iii) positiva com a **idade de leitura** e iv) positiva com o **quociente de leitura**. A **frequência de educação pré-escolar** tem uma associação: i) positiva com o **sexo** dos alunos; ii) positiva com a **idade de leitura** e iii) positiva com o **quociente de leitura**. Os **turnos** dos alunos têm uma associação: i) negativa com a **idade em dezembro de 2017** e ii) positiva com o **quociente de leitura**. A **idade cronológica** tem uma associação: i) positiva com a **idade em dezembro de 2017**; ii) positiva com o **sexo** dos alunos e, tal como tinha sido observado na Tabela 10, iii) positiva com a **idade de leitura**. A **idade de leitura** tem uma associação: i) negativa com a **idade em dezembro de 2017**; ii) positiva com o **sexo** dos alunos; iii) positiva com a **frequência de educação pré-escolar** e, tal como observado na Tabela 10, iv) positiva com a **idade cronológica** e v) positiva com o **quociente de leitura**. Finalmente, o **quociente de leitura** tem associação: i) negativa com a **idade em dezembro de 2017**; ii) positiva com o **sexo** dos alunos; iii) positiva com a **frequência de educação pré-escolar**; iv) positiva com os **turnos** dos alunos e, tal como foi observado na Tabela 10, v) positiva com a **idade de leitura**.

A observação das associações acima identificadas permitem-nos evidenciar a existência de correlação muito forte apenas entre a variável quociente de leitura e a variável idade de leitura ($r_s=0,865^{**}$), tal como tínhamos já identificado na tabela 10. Relativamente às restantes variáveis, é observável uma correlação moderada entre a idade de leitura e o sexo ($r_s=0,546^{**}$) e uma correlação também moderada entre o quociente de leitura e o sexo ($r_s=0,524^{**}$), o que pode realçar a existência de relação entre o sexo dos alunos e a sua competência leitora (idade e quociente de leitura). A associação entre a variável quociente de leitura e a idade em dezembro de 2017 também

é moderada ($r_s=0,497^{**}$), significando que o aumento da idade das crianças em dezembro de 2017 é proporcional ao aumento do quociente de leitura obtido na prova de avaliação desta competência, realizada no final do ano letivo.

Também à semelhança da secção anterior (cf. 4.3.1. estabelecimento de comparações com as variáveis de aptidão), as restantes associações observadas na Tabela 11, apesar de se classificarem como fracas, podem levar à reflexão sobre a forma como se relacionam entre si.

Tabela 11

Correlações entre a idade em dez/17, o sexo, os turnos, a frequência de pré-escolar e as provas finais de leitura (Idade Cronológica, Idade de Leitura e Quociente de Leitura)

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Idade	r_s^a	1,000	-,165	-,016	-,264	,343	-,306	-,497**
dez/17	Sig.	.	,392	,933	,175	,068	,106	,006
2. Sexo	r_s	-,165	1,000	,374*	,000	,265	,546**	,524**
	Sig.	,392	.	,045	1,000	,164	,002	,004
3. Freq. PE ^b	r_s	-,016	,374*	1,000	-,097	,127	,219	,219
	Sig.	,933	,045	.	,624	,511	,253	,254
4. Turnos ^c	r_s	-,264	,000	-,097	1,000	-,193	,121	,304
	Sig.	,175	1,000	,624	.	,325	,539	,116
5. PF – IC ^d	r_s	,343	,265	,127	-,193	1,000	,305	-,137
	Sig.	,068	,164	,511	,325	.	,108	,477
6. PF – IL ^e	r_s	-,306	,546**	,219	,121	,305	1,000	,865**
	Sig.	,106	,002	,253	,539	,108	.	,000
7. PF – QL ^f	r_s	-,497**	,524**	,219	,304	-,137	,865**	1,000
	Sig.	,006	,004	,254	,116	,477	,000	.

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

^a r_s – Rho de Spearman

^b Freq. PE – Frequência de educação pré-escolar

^c Turnos (Manhã / Tarde)

^d PF - IC – Prova Final - Idade Cronológica (maio/18)

^e PF - IL – Prova Final - Idade de leitura

^f PF – QL – Prova Final - Quociente de leitura

4.4. Discussão de resultados

Neste capítulo, proceder-se-á à análise e à discussão dos resultados observados nos capítulos anteriores, relativos à apresentação e à análise de dados. Este encontra-se

dividido em dois subcapítulos, o primeiro sobre os resultados obtidos relativamente às variáveis de aptidão e o segundo sobre os resultados da análise das restantes variáveis investigadas neste estudo.

4.4.1. Discussão de resultados obtidos nas provas sobre comportamentos emergentes de literacia

Na análise das correlações entre as provas sobre comportamentos emergentes de literacia, constata-se a existência de associação forte ou moderada entre a escrita de palavras, na prova de escrita inventada, *fio/ mau* ($r_s=0,709^{**}$); *fio/ dedo* ($r_s=0,574^{**}$) e *dedo/ mau* ($r_s=0,600^{**}$). A intensidade destas correlações é perceptível, na medida em que se compreende a existência de um padrão na competência das crianças a este nível, ou seja, quanto maior é a aptidão das crianças na escrita de uma das palavras da prova, maior a sua aptidão na escrita das restantes palavras dessa prova, visto as competências mobilizadas para a escrita das três palavras serem idênticas.

Foi também notória a existência de associação moderada e associação forte entre: a escrita de palavras, a prova de escrita inventada e as variáveis da prova de avaliação final da leitura, nomeadamente: i) idade de leitura e ii) quociente de leitura. Designadamente, idade de leitura/ *fio* ($r_s=0,598^{**}$); idade de leitura/ *mau* ($r_s=0,590^{**}$); quociente de leitura/ *fio* ($r_s=0,585^{**}$) e quociente de leitura/ *mau* ($r_s=0,723^{**}$). A intensidade destas correlações significa que, quanto mais facilidade as crianças têm na escrita inventada de palavras, antes da aprendizagem formal da leitura, maior aptidão demonstram na sua competência leitora, após a conclusão do processo de iniciação à leitura e à escrita, o que nos leva a considerar a importância do desenvolvimento desta competência nos grupos de trabalho previamente ao início da aprendizagem formal da linguagem escrita.

Notou-se também uma associação moderada entre a idade de leitura das crianças, obtida através da prova final de avaliação da competência leitora e uma das provas da bateria de provas fonológicas - a prova de classificação da sílaba inicial

($r_s=0,414^*$). Nesta perspectiva, o surgimento de correlação significativa entre uma das provas fonológicas e a prova final não surge como uma surpresa, se considerarmos a necessidade da utilização de competências fonológicas por parte das crianças, na escrita de palavras. Esta correlação pode ser um indicador da importância do trabalho de desenvolvimento de competências na área da fonologia para o sucesso da aprendizagem da leitura. Curiosamente, observa-se que, de entre as três provas de aptidão fonológica realizadas, a prova de classificação da sílaba inicial não é a que possui uma média mais elevada de respostas corretas por parte dos alunos (cf. 4.1.1 Prova de avaliação do conhecimento do código alfabético e bateria de provas fonológicas). A prova fonológica de análise silábica, tendo sido a que obteve média mais elevada de respostas corretas por parte dos alunos ($M=11,45$), obteve associação moderada apenas com a escrita da palavra *fio*, da prova de escrita inventada de palavras ($r_s=0,407^*$) e associação fraca com as restantes palavras, *mau* ($r_s=0,298$) e *dedo* ($r_s=0,363$). Esta correlação é compreensível, na medida em que ambas as provas mobilizam conhecimentos na área da fonologia.

A escrita das palavras *fio* e *mau*, da prova de escrita inventada, obteve associação moderada com a prova do conhecimento das letras do alfabeto, correspondentemente ($r_s=0,514^{**}$) e ($r_s=0,486^{**}$). Esta correlação significa que quanto mais letras do alfabeto a criança conhece, maior é a sua capacidade na escrita inventada de palavras, associação justificável, mais uma vez, pela mobilização de competências semelhantes na realização das tarefas. Se considerarmos que a maioria das letras que as crianças conhecem está, geralmente, associada a palavras que lhes são familiares, como nomes próprios de familiares e amigos ou outras palavras que conhecem globalmente, a associação entre a letra (grafema) e o seu som (fonema) já é do seu conhecimento e pode ser aplicada na escrita de novas palavras que começam pelo mesmo fonema.

Tal como constatado anteriormente nas secções 4.3.1. e 4.3.2., a associação mais forte surge entre a idade de leitura e o quociente de leitura ($r_s=0,865^{**}$), a qual pode ser justificável por se constituírem como variáveis da mesma prova (Salgueiro, 2009), obtidas através da avaliação da competência leitora dos alunos em comparação com a

sua idade cronológica. Desta forma, evidencia-se que quanto maior é a idade de leitura dos alunos maior é o seu quociente de leitura.

A ausência de correlações significativas entre as variáveis da prova de funcionalidade da leitura e do teste de linguagem técnica da leitura e da escrita e as restantes provas surge de forma algo curiosa, visto que alguns estudos indicam a existência de relação entre estas variáveis e a aprendizagem da leitura, como é o exemplo de Branco e Martins (2009) no que respeita à funcionalidade da leitura; Silva et al. (2008) referente aos nomes das letras e Martins e Niza (1998) no que concerne aos aspetos figurativos da linguagem escrita. Este facto pode dever-se a diversos fatores, nomeadamente variáveis que não foram consideradas inicialmente e que podem influenciar os resultados, tais como a ordem pela qual as provas foram aplicadas, o cansaço dos alunos ou a falta de continuidade de exploração de algumas provas, por motivos relacionados com a extensão de testes a aplicar a cada aluno.

4.4.2. Discussão de resultados obtidos relativos a outras variáveis

A análise da influência de outras variáveis como a idade das crianças, o sexo, os anos de frequência de educação pré-escolar ou o turno horário escolar tornou-se pertinente no presente estudo, na medida em que permitiu excluir fatores que poderiam influenciar ou condicionar os resultados dos testes aplicados.

De entre as variáveis estudadas, a surpresa residiu, sobretudo, na existência de correlação moderada entre o sexo dos alunos e as variáveis da prova final de idade de leitura ($r_s=0,546^{**}$) e quociente de leitura ($r_s=0,524^{**}$). Tratando-se de um grupo bastante equilibrado no que diz respeito ao sexo dos alunos, esta correlação não era esperada, levando a questionar sobre o motivo da mesma.

A existência de correlação moderada entre a idade de entrada das crianças em dezembro de 2017, altura em que ingressaram o 1.º ano de escolaridade e os resultados da prova final de quociente de leitura ($r_s=0,497^{**}$) significa que a idade e o quociente

de leitura caminham paralelamente, ou seja, quanto mais velhas as crianças são no início do processo de aprendizagem formal da leitura, maior é o quociente de leitura, obtido na prova final de leitura.

As restantes associações obtidas entre estas variáveis foram consideradas fracas. Apesar disso, o facto de existir este tipo de correlação entre elas pode considerar-se um alerta para o aprofundamento do estudo da sua influência no processo de aprendizagem formal da linguagem escrita.

5. CONCLUSÃO

Chegando à etapa final deste estudo, torna-se premente refletir acerca da problemática que lhe deu origem, ou seja, o facto de as crianças demonstrarem diferentes competências no que diz respeito aos comportamentos emergentes de literacia, na sua chegada ao 1.º CEB. Considera-se, portanto, de maior importância compreender que competências são estas e de que forma influenciam a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

No âmbito deste processo investigativo, foram estudados diversos autores, com perspetivas ora semelhantes, ora divergentes no que diz respeito às competências que estão, de alguma forma, relacionadas com o processo de aprendizagem da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998; Martins & Farinha, 2006; Ferreiro, 2007; Mata, 2008; Silva, Almeida e Martins, 2008; Branco & Martins, 2009; Morin, 2011; Cardoso & Balça, 2017). Estes autores que são unânimes na confirmação de que os conhecimentos prévios intervêm de forma significativa no desenvolvimento da aprendizagem formal da linguagem escrita, tendo realizado investigações relacionadas com diversas competências/ comportamentos, entre os quais: i) as capacidades metalinguísticas; ii) o conhecimento dos nomes das letras; iii) o projeto pessoal de leitor; iv) o conhecimento da linguagem técnica de leitura e escrita; v) a funcionalidade da leitura e escrita; vi) as associações entre o oral e o escrito; vii) os comportamento e atitudes face à leitura e à escrita; viii) as características do meio; ix) a consciência fonológica; x) a consciência do impresso; xi) a importância da pré-escrita, entre outros.

Com base nestes estudos, foi realizada uma seleção das variáveis de aptidão a investigar: i) o conhecimento do código alfabético; ii) o nível de consciência fonológica; iii) o conhecimento dos aspetos figurativos da linguagem escrita; iv) a competência na realização de escrita inventada e v) o projeto pessoal de leitor. Foram ainda consideradas as variáveis: i) sexo; ii) idade; iii) frequência de educação pré-escolar e iv) horário letivo. Para avaliar de que forma estas variáveis influem entre si e de que forma se relacionam com a aprendizagem da linguagem escrita, foi testada a existência de correlações entre as competências de um grupo de crianças no início do 1.º ano de

escolaridade, no que diz respeito às variáveis acima identificadas e as suas competências de leitura no final do primeiro ano de aprendizagem formal da linguagem escrita.

Pode concluir-se que o objetivo geral do estudo foi cumprido, na medida em que permitiu analisar a existência de correlação entre os conhecimentos iniciais de um grupo de crianças no início do 1.º ano do 1.º CEB e entre estes e as suas competências de leitura, no final do ano letivo. As provas aplicadas permitiram compreender de que forma o conhecimento do código alfabético, a consciência fonológica, os aspetos figurativos da linguagem escrita, a escrita inventada e o projeto pessoal de leitor podem relacionar-se entre si e com a aprendizagem formal da linguagem escrita.

Os resultados apresentados sugerem a existência de associação positiva moderada a forte entre a escrita inventada, realizada a nível pré-escolar ou inicial no 1.º CEB, e a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, indicam que, quanto melhor for a competência demonstrada pela criança na escrita inventada de palavras antes do processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, melhores resultados obtém na prova final de avaliação da competência leitora. Pode ainda observar-se a existência de associação positiva moderada entre aspetos relacionados com a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de se ter obtido associação positiva fraca entre a prova das letras do alfabeto e os indicadores de avaliação da leitura, idade de leitura e quociente de leitura, é notória uma associação moderada com a prova da escrita inventada de palavras, o que sugere a possibilidade destas competências se desenvolverem de forma simultânea nas crianças, podendo assumir-se como facilitadores do processo de aprendizagem da leitura.

A análise das restantes variáveis consideradas neste estudo: i) sexo; ii) idade; iii) número de anos de frequência de educação pré-escolar e iv) horário letivo permitiu observar uma associação negativa moderada entre a idade das crianças no início da frequência do 1.º ano do 1.º CEB e o quociente de leitura no final do ano, o que significa que, quanto menor é a idade cronológica das crianças no início do processo de iniciação à leitura e à escrita, menor a sua capacidade leitura no final do ano letivo. Esta

relação pode ser um indicador valioso na análise do início da escolaridade dos alunos antes da idade de entrada obrigatória, os 6 anos, ou seja, dos chamados alunos condicionais.

Também se observou uma associação positiva moderada entre o sexo e as variáveis idade de leitura e quociente de leitura, constantes na prova final, o que sugere a existência de uma relação direta entre a capacidade de aprender a ler e o sexo dos alunos.

Tendo em conta os resultados apresentados e discutidos no capítulo anterior (cf. 4. Apresentação e discussão de resultados), e a possibilidade da existência de relação direta entre os comportamentos emergentes de literacia e a aprendizagem formal da linguagem escrita, sugere-se a realização de estudos complementares relativamente a cada uma das variáveis indicadas, principalmente a aspetos relativos à consciência fonológica e à escrita inventada, no sentido de melhor compreender de que forma estes conhecimentos estão implicados na aprendizagem formal da leitura. As correlações apresentadas no que se refere às restantes variáveis estudadas, conduzem à sugestão do aprofundamento do estudo no que concerne às variáveis idade e sexo, no sentido de compreender de que forma estas se relacionam com a aprendizagem da leitura de um modo mais específico.

Pessoalmente, enquanto profissional na área da educação, posso referir que este trabalho de investigação contribuiu de forma considerável para alterar a forma como encaro as competências iniciais dos alunos do 1.º ano de escolaridade, reconhecendo que existe ainda um longo caminho a percorrer no que respeita, não só às aprendizagens realizadas pelas crianças na educação pré-escolar, mas também nos momentos iniciais do 1.º ano, de forma a garantir que as competências dos alunos são aprofundadas antes do início da aprendizagem formal da leitura. À luz dos conhecimentos que adquiri com a realização deste estudo, posso concluir que não deveria ser prioritário iniciar a aprendizagem formal da leitura logo à entrada no 1.º ano de escolaridade, devendo este momento inicial ser reservado para um trabalho de análise e aprofundamento de

competências nos alunos, garantindo que estão, na sua generalidade e de acordo com os seus ritmos, preparados para aprender a ler e a escrever.

Atualmente, existem muitos constrangimentos a ter em conta na gestão dos tempos de sala de aula, tais como: i) a extensão dos currículos; ii) o elevado número de alunos das turmas e iii) a falta de apoio técnico especializado para a solução de questões de aprendizagem e de saúde mais específicas, que condicionam a forma como se gere e planifica o trabalho de sala de aula. Contudo, considero que o estudo desta temática poderá ser uma mais-valia, na medida em que poderá permitir a adequação de oferta formativa a professores e educadores, tanto no que respeita à formação inicial, como no que concerne à formação contínua de docentes, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e facilitar a concretização desta aprendizagem, só por si tão complexa, por parte das crianças. Abraçarei o desafio de partilhar com todos os que tiverem interesse na temática aquilo que aprendi e espero, sinceramente, continuar a aprender mais sobre esta matéria.

REFERÊNCIAS

- Bogman, & Biklen. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*.
- Cardoso, A., & Balça, Â. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40(3), 422–430.
- Coutinho. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fonseca, V. da. (2001). *Cognição e aprendizagem - Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora editora.
- Halford, G., & Andrews, G. (2011). Information-Processing Models of Cognitive Development. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 713–738).
<https://doi.org/10.1002/9781444325485>
- Martins, M. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica (IX)*, 19–23.
- Martins, M. (1993). A Descoberta da Leitura e da Escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 43–49.
- Martins, M. A., & Farinha, S. (2006). Relação entre os Conhecimentos Iniciais sobre Linguagem Escrita e os Resultados em Leitura no Final do 1.º Ano de Escolaridade, 1–12.
- Martins, M. A., Mata, L., Peixoto, F., & Monteiro, V. (2011). *Teste da linguagem técnica da leitura/ escrita* (3.ª edição). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135–143. <https://doi.org/10.14417/ap.841>
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Montésinos-gelet, M. M. I., & Montésinos-gelet, M. M. E. T. I. (2011). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit, (June), 63–66.
- Os, R. (2009). Investigação subsidiada pelo financiamento plurianual de unidades de investigação da FCT. 1271, 1271–1285.
- Pádua, G. L. D. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 1, 22–35. Retrieved from http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/turma_ef/un21/links/epistemologia_genetica.pdf
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança* (3.^a edição). Porto: Edições ASA.
- Robert J. Sternberg. (2011). Individual Differences in cognitive Development. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2.^a edição, pp. 765–790). <https://doi.org/10.1002/9781444325485>
- Salgueiro, E.-E. (2009). *Prova de avaliação da capacidade de leitura “Decifrar” proficiência na decifração de palavras de dificuldade crescente* (2.^a edição). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Silva, A. C. (2013). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. N. A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita, *1*, 49–63.
- Silva, C., & Almeida, T. (2008). Letter names and sounds : their implications for the phonetisation process.
<https://doi.org/10.1007/s11145-008-9157-3>
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smolka, A. (1989). A Atividade da Leitura e o Desenvolvimento das Crianças - considerações sobre a constituição dos sujeitos leitores. In *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre, Brasil: Mercado Aberto. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:A+atividade+da+leitura+e+o+desenvolvimento+das+crian?as:+considera??es+sobre+a+constitui??o+de+sujeitos+leitores#0>
- Vale, A. P. (1997). PREDICTING PORTUGUESE FIRST GRADERS READING ABILITY.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). Aprender a ler Da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo A.

Prova de conhecimento dos nomes das letras

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS NOMES DAS LETRAS

Nome do aluno: _____ Data: ____ / ____ /

Vou mostrar-te algumas letras e para vermos que já as conheces:

- Conheces esta letra?

Letra	Sabe o nome?	Não sabe o nome?
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
O		
P		
Q		
R		
S		
T		
U		
V		
W		
X		
Y		
Z		

Anexo B.

Exemplo de cartão com letra do alfabeto

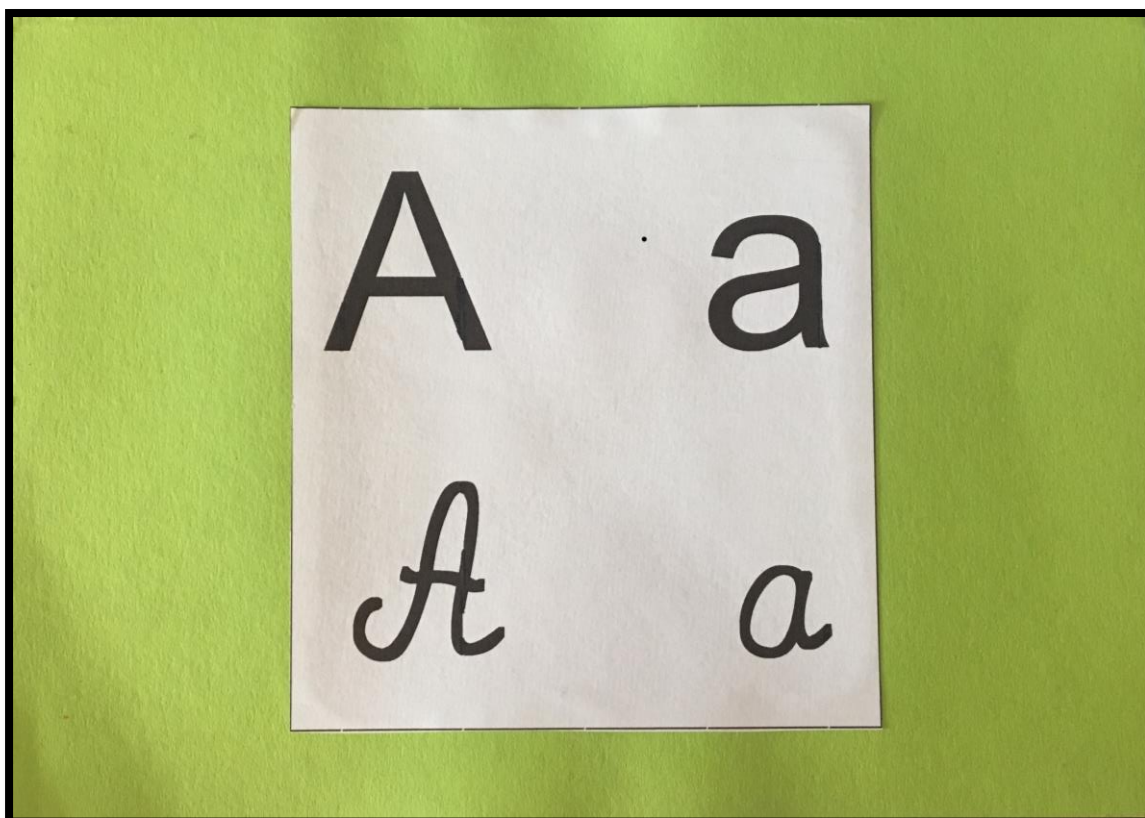


Figura 1 – Exemplo de cartão com letra do alfabeto (prova de conhecimento dos nomes das letras)

Anexo C.

Exemplo de folha do Teste de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita

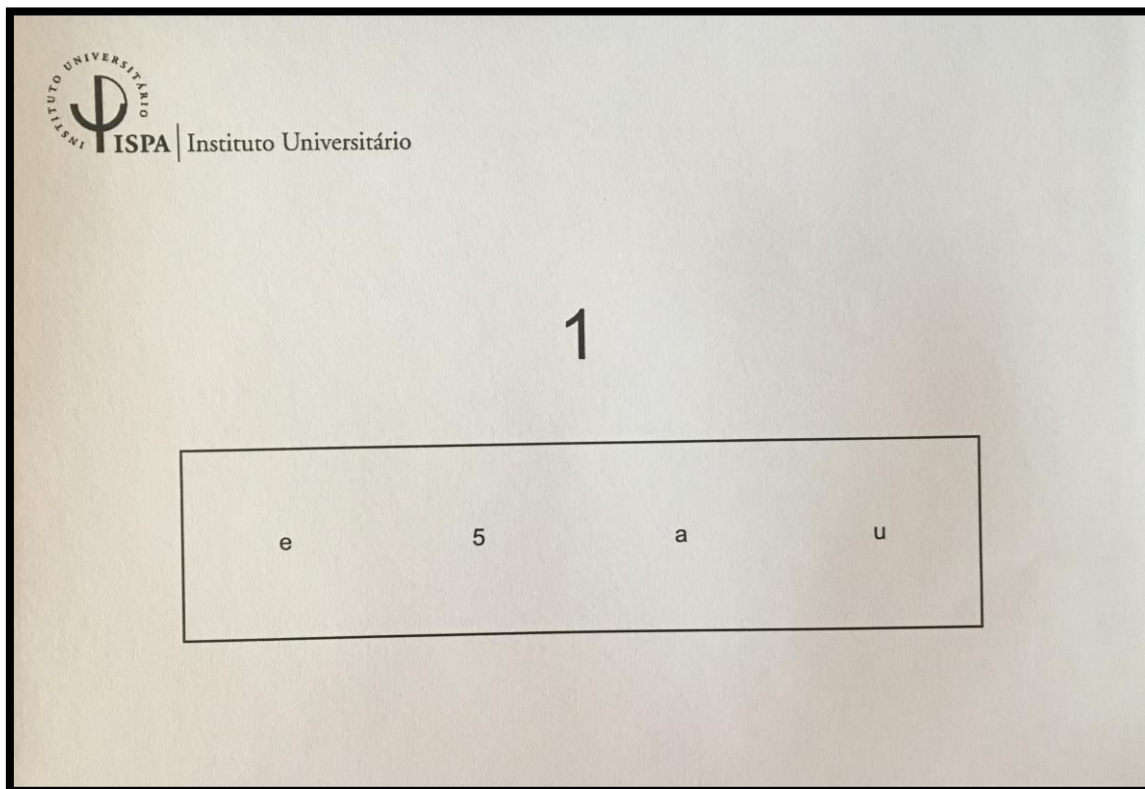


Figura 2 – Exemplo de folha do Teste de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita

Anexo D.

**Folha de cotação do Teste de Linguagem Técnica da
Leitura/ Escrita**

FOLHA DE COTAÇÃO

Nome _____
 Escola _____
 Data de Nascimento ____/____/____ Ano de Escolaridade _____
 Data de Administração ____/____/____ Idade _____

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

Observações _____

Figura 3 – Folha de Cotação (Teste de Linguagem Técnica da Leitura/ Escrita)

Anexo E.

Exemplos de cartões da bateria de provas fonológicas



Figura 4 – Exemplo de cartões da prova de Classificação da Sílabas Iniciais (Bateria de Provas Fonológicas)



Figura 5 – Exemplo de cartões da prova de Supressão da Sílabas Iniciais (Bateria de Provas Fonológicas)



Figura 6 – Exemplo de cartões da prova de Análise Silábica (Bateria de Provas Fonológicas)

Anexo F.
Folhas de registo de pontuação da Bateria de Provas
Fonológicas

BATERIA DE PROVAS FONOLÓGICAS

Nome do aluno: _____ Data: ____ / ____ /

1. Classificação com base na sílaba inicial

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

- a) **Identificar os desenhos do primeiro cartão;**
- b) **Se tiver dificuldades, o examinador deve nomear a palavra e fazê-la repetir;**

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

- c) **Se tiver dificuldade deve pronunciar-se a palavra de forma pausada e pedir-lhe para repetir. Interromper quando pronuncia a primeira sílaba das palavras e pedir-lhe para indicar as palavras que começam pelo mesmo bocadinho;**
- d) **Repetir o procedimento com o segundo exemplo;**

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

Itens	Palavras	Pontuação
1	uva/ asa/ unha/ ilha	
2	enxada/ ouriço/ agulha/ apito	

3	rolo/ sapo/ figo/ roupa	
4	coelho/ machado/ piano/ macaco	
5	garrafa/ galinha/ pijama/ moeda	
6	tesoura/ casaco/ moinho/ cavalo	
7	vaso/ pipa/ mesa/ vaca	
8	chupa/ fato/ faca/ bico	
9	janela/ menina/ tomate/ torrada	
10	girafa/ panela/ cenoura/ palhaço	
11	bota/ jarro/ ninho/ bola	
12	saco/ sapo/ burro/ mota	
13	laranja/ medalha/ lagarto/ pinheiro	
14	sino/ data/ dado/ folha	

2. Supressão da sílaba inicial

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

- a) **Se tiver dificuldades, pedir-lhe que pronuncie devagar a palavra de forma que, em conjunto com o examinador, isole a primeira sílaba;**

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

- b) **Se tiver dificuldade...**

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

- c) **Repetir o procedimento com o segundo exemplo;**

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

Itens	Palavras	Pontuação
1	avó	
2	orelha	
3	rádio	
4	morango	
5	gorila	
6	vela	
7	caneta	
8	foca	
9	tapete	
10	pássaro	
11	boca	
12	seta	
13	laço	
14	dedal	

d) Análise silábica

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

- a) Se tiver dificuldades, modelar a divisão da palavra por sílabas e solicitar à criança que pronuncie a palavra devagar, assinalando cada uma das sílabas;**
- b) Repetir o procedimento com o segundo exemplo.**

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

Itens	Palavras	Pontuação
1	anjo	
2	aranha	
3	raquete	
4	mapa	
5	golo	
6	viola	
7	farinha	
8	casa	
9	tábua	
10	peru	
11	boneca	
12	sino	
13	dália	
14	loja	

Anexo G.

Folha de registo da Prova de Escrita Inventada

AVALIAÇÃO DA ESCRITA

Nome do aluno: _____ Data: ___ / ___ / _____

“Escreve da melhor forma que souberes as palavras que te vou dizer”.

Palavras	Observações e registos
fio	
mau	
dedo	

Anexo H.

Prova de Avaliação da Funcionalidade da Leitura

APROPRIAÇÃO DAS UTILIZAÇÕES FUNCIONAIS DA LEITURA

(Entrevista individual semidiretiva)

Nome do aluno: _____

Data: ___ / ___ / _____

Agora vou fazer-te algumas perguntas sobre a leitura e gostava que me respondesses. Não te esqueças que não há respostas certas nem erradas. O que é importante é saber a tua opinião.

1. Para que serve ler?

2. Para que é que tu queres aprender a ler?

3. Quando já souberes ler, o que gostavas de ler?