



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE BRAGA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Avaliação da leitura em alunos do 3º e 4º ano de escolaridade:  
Comparação dos desempenhos em função da tarefa usada e  
sua relação com desempenho escolar a língua portuguesa.**

**II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação**  
**Educação Especial**

**Elisabete Maria da Cunha de Sousa  
Gonçalves**

**Orientadora**

Professora Doutora Lúcia do Rosário  
Cerqueira de Miranda

Braga, 2012



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE BRAGA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Avaliação da leitura em alunos do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ano de escolaridade:  
Comparação dos desempenhos em função da tarefa usada e  
sua relação com desempenho escolar a língua portuguesa.**

## **II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação** **Educação Especial**

**Elisabete Maria da Cunha de Sousa  
Gonçalves**

**Orientadora**

Professora Doutora Lúcia do Rosário  
Cerqueira de Miranda

Braga, 2012

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço,*

*...aos meus pais, pilares fundamentais na minha formação e na minha vida, pois sem eles não conseguiria chegar até aqui e ser o que sou hoje, a eles, um obrigado especial, por cada momento, por cada palavra de conforto, por estarem ao meu lado a cada minuto e por nunca me fazerem desanimar!*

*...ao Luís, o meu grande companheiro na vida e nesta “aventura”, por todo apoio incondicional, carinho, afeto, paciência, ajuda pertinente e pelos momentos que ficaram ausentes pela minha companhia!*

*...às minhas irmãs, por todo o apoio manifestado, por toda a colaboração e por toda a dedicação.*

*...à minha orientadora, Professora Doutora Lúcia Miranda, pela prestimosa orientação, pelo rigor, pelos conhecimentos científicos, pelos conselhos e partilha de conhecimentos e pela disponibilidade cedida a todo o momento .*

*...aos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva, pela disponibilidade e cooperação, pois nunca negaram nenhum pedido, mostrando-se sempre com vontade de ajudar, um obrigado especial à Dr<sup>a</sup>. Martinha.*

*...a todos os colegas do centro escolar de Ribeira do Neiva, pelo auxílio, pelo apoio, pela disponibilidade, pela amabilidade, pela atenção e pela amizade.*

*Não posso, aqui, deixar de nomear um agradecimento especial à Profª Conceição Gonçalves e à Profª Paula Leitão que muito me auxiliaram neste estudo e, também, às minhas grandes companheiras e amigas Sílvia e Paula que, igualmente, contribuíram para a realização do mesmo. Não posso, de igual modo, deixar de referir a ajuda valiosa da Elizabeth, do Nelson e do André, pois o seu generoso contributo foi de extrema importância.*

*...por fim, mas não menos importante, a todos os meus amigos que de uma forma ou de outra me ajudaram cedendo-me o apoio emocional necessário.*

*A todos que partilharam esta “etapa” comigo, o meu sincero e terno obrigado!*

## RESUMO

De acordo com as estatísticas oficiais do Ministério da Educação, em Portugal a leitura tem vindo a evoluir notavelmente. Porém, ainda nos encontramos entre os Países da Europa com maiores taxas de analfabetismo. A leitura tem um importante papel em todas as sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, assumindo-se como um importante meio de comunicação, permitindo, igualmente, uma maior autonomia dos cidadãos. Diferentes são os pontos de vista dos investigadores nesta área relativamente ao conceito e aos modelos mais eficazes para explicar este processo complexo que é ler, bem como, que e quais os processos mentais implicados na mesma. Com este estudo procuramos dar um modesto contributo para a discussão da relação entre leitura e o rendimento escolar a Língua Portuguesa em alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, foi nosso objetivo identificar as relações entre o desempenho dos alunos em diferentes tarefas de leitura, o nível cognitivo e o desempenho escolar dos referidos alunos e, ainda, identificar qual a tarefa usada para avaliar a compreensão leitora que se apresenta como melhor preditor do rendimento escolar a Língua Portuguesa. Neste estudo, participaram 94 alunos, dos quais 56 pertenciam ao 3º ano de escolaridade e 38 ao 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, de um centro escolar do concelho de Vila Verde, distrito de Braga, com uma média de idades de 8, 8 anos. Os instrumentos utilizados para a realização deste estudo, foram as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1947; Simões, 2000), o Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2008) (TIL), e dois exercícios elaborados para o efeito: um exercício de lacunas e um exercício de interpretação, e o rendimento escolar no final do período dos alunos a Língua Portuguesa. De um modo geral, os alunos do 4º ano obtiveram melhores médias nas provas do que os discentes do 3º ano. Relativamente aos resultados das correlações entre as variáveis, assumem significado estatístico com  $p \leq 0,01$ , registando-se as maiores correlações entre o TIL e a prova de lacunas ( $r=0,60$ ) e, entre o TIL e o rendimento escolar a Língua Portuguesa ( $r=0,58$ ). Os resultados da regressão sugerem que o preditor TIL explica 32 % da variância total da variável dependente (rendimento escolar a Língua Portuguesa) e que a prova de lacunas explica apenas 5% da variabilidade do rendimento escolar a Língua Portuguesa, finalmente, no seu conjunto estas duas variáveis explicam 37% da variância da variável dependente.

**Palavras- Chave:** Leitura, Avaliação; Rendimento escolar; Ensino Básico

## Abstract

According to the official statistics of the Ministry of Education in Portugal, reading has evolved remarkably but we still have, among the European countries, the highest illiteracy rate. Reading plays an important role in all developed societies or societies in progress, being an important mean of communication, allowing greater autonomy for all citizens. Investigators share different points of view in this area, in relation to the concepts and the more effective models to explain the complex process that is reading as well the mental process implied in it. This study tries to give a modest contribute to the discussion of the relationship between reading and academic performance in Portuguese Language with third and fourth grade students. Our goal lied in identifying the relation between student performance in different reading tasks, their cognitive level and academic performance in class and also identifies which task used to assess reading comprehension presented itself as the best predictor for academic achievement in Portuguese Language. This study involved 94 students, 56 belonging to the third grade and 38 to the fourth who attend a elementary school in Vila Verde, Braga, with an average age ranging between 8, 8 years. The instruments used were “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (1947; Simões (2000), o Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2008 (TIL), and two exercises specifically designed for this study: a fill in the gap exercise and a comprehensive exercise. The academic achievement at the end of the year. In general, students in the 4th year had better averages on tests than students of the 3rd year. Regarding the results of the correlations between variables these assume statistical significance at  $p \leq 0.01$ , registering the highest correlations between TIL and evidence gaps ( $r = 0.60$ ) and between TIL and performance in Portuguese Language ( $r = 0.58$ ). The regression results suggest that TIL predictor explains 32% of the total variance of the dependent variable (academic performance in Portuguese language) and that evidence of gaps explains only 5% of the variability of the performance in Portuguese language, finally, as a whole these two variables explained 37% of variance in the dependent variable.

**Keywords:** Reading, Assessment, Achievement; Elementary Education

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS.....	IV
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – CONCEITO E MODELOS DE LEITURA.....</b>	<b>7</b>
1.1 - Subsídios para o estudo do conceito de leitura.....	8
1.2 – Modelos de aquisição da leitura.....	13
1.2.1 – Modelos Ascendentes.....	16
1.2.2 – Modelos Descendentes.....	20
1.2.3 – Modelos Interativos.....	23
<b>CAPÍTULO II – OPERAÇÕES MENTAIS IMPLICADAS NA LEITURA.....</b>	<b>28</b>
2.1 - Fluência da leitura.....	29

2.2 – Vocabulário.....	33
2.3 - Descodificação e codificação.....	36
2.4- Memória.....	39
2.5- Compreensão.....	43
2.5.1-Fatores ou componentes que influenciam a compreensão leitora.....	49
2.5.1.1- Fatores derivados do texto.....	50
2.5.1.2-Fatores derivados do contexto.....	51
2.5.1.3-Fatores derivados do leitor.....	54
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>62</b>
3.1 – Objetivo .....	64
3.2 – Amostra.....	65
3.3 – Variáveis e Instrumentos.....	65
3.3.1 – Teste de Idade e Leitura (TIL, Sucena & Castro, 2008).....	66
3.3.2 – Exercício de leitura e interpretação “Pequena Galinha Vermelha” .....	67
3.3.3 – Exercício de preenchimento de lacunas “O Porquinho Gordo” .....	68
3.3.4 – Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR, Raven, 1947; Simões, 2000).....	69
3.4 – Procedimentos.....	69
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>73</b>
4.1 – Análises Descritivas.....	74

4.2 – Análises Correlacionais.....	77
4.3 – Regressão Múltipla Hierárquica.....	82
<b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>
Anexo 1.....	116
Anexo 2.....	118
Anexo 3.....	119
Anexo 4.....	120

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 - Resultados descritivos nas provas de leitura, inteligência e rendimento escolar.....	74
Tabela 4.2 - Matriz das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar, dos alunos do sexo masculino do 3ºano.....	77
Tabela 4.3 - Matrizes das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo feminino do 3ºano.....	78
Tabela 4.4 - Matrizes das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo masculino do 4ºano.....	79
Tabela 4.5 - Matrizes das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo feminino do 4ºano.....	80
Tabela 4.6 - Matriz das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos.....	82
Tabela 4.7 - Sumário dos resultados da regressão hierárquica do rendimento escolar por sexo e ano escolar.....	83
Tabela 4.8 - Coeficientes de regressão da variável dependente (rendimento escolar).....	85
Tabela 4.9 - Sumário dos resultados da regressão hierárquica da amostra total.....	86

Tabela 4.10 - Coeficientes de regressão hierárquica da amostra total.....87

## INTRODUÇÃO

As competências de leitura, escrita e cálculo na população Portuguesa têm registado consideráveis progressos nas últimas décadas, por força da melhoria das condições económicas das famílias, das medidas de política educativa e cultural, como por exemplo, a escolarização progressiva e mais prolongada da população, o lançamento da rede de bibliotecas públicas e de bibliotecas escolares (Neves, Lima, & Carvalho, 2007), que contribuíram para alargar as possibilidades de acesso aos livros, revistas e jornais da população neste domínio (Alçada, 2007, Santos, 2012).

Observando-se que, cada vez mais nas sociedades da 3ª vaga (Gonçalves, 2010; Tofler, 1972), a leitura constitui a base do sucesso profissional e escolar, da liberdade e da ascensão social e do desenvolvimento de uma sociedade orientada para a inovação (Gonçalves, 2010; Rebelo, 2001; Viana, 2001); Portugal ainda revela algumas fragilidades apresentando-se como um dos países da Europa com um menor número de leitores (Lopes, 2011).

De facto, para se poder viver nas atuais sociedades, deve-se saber ler e, com essa leitura fazer face aos obstáculos que são colocados no dia-a-dia, nomeadamente, ao nível da compreensão dos textos de uso quotidiano, já que saber ler pode ser “uma arma”, um poder que torna o homem um cidadão ativo na sociedade (Dionísio, 2000). De facto a leitura numa perspetiva funcional materializa-se nas vertentes da compreensão, do questionamento, da

construção de significados e da interação com o material impresso, o que na nossa sociedade tecnológica pode prevenir a exclusão social (Cruz, 2007).

Concordando com as palavras de Sim – Sim (2002) a aprendizagem da leitura constitui-se como um rito de passagem para o ingresso no clube das sociedades letradas, portanto, a leitura assume-se aqui como a palavra-chave para a vivência em sociedade, sinónimo de emancipação e liberdade.

Enquanto tema de estudo, e, de acordo com a literatura da especialidade, o conceito de leitura tem evoluído ao longo dos anos, embora os progressos neste âmbito se tenham feito sentir a partir de meados do século XX, concretamente a partir da década de 70.

Apesar da diversidade de conceitos e modelos explicativos sobre o que é ler, nos dias de hoje assume-se como um processo complexo e interativo entre o texto e o leitor, desencadeado por inúmeros processos a ela subjacentes (Cadório, 2001). Reforçando esta afirmação, Carrol (1964) ou Viana (2002), consideram que o processo de leitura eficiente é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Ou seja, envolve uma série de processos mentais para que o sujeito consiga alcançar o seu significado (Cruz, 2007).

É de extrema relevância ressaltar neste ponto, que a descodificação e a compreensão, são dois processos considerados fundamentais em todo este processo, na medida em que, primeiro descodificamos um código para de seguida o compreender (Giangiacomo & Navas, 2008; Silva & Almeida, 2010). Porém, o que acontece muitas vezes é que ao descodificarmos um texto podemos não compreendê-lo.

De facto, e, neste âmbito, a escola tem um papel fundamental, cabe-lhe sensibilizar os alunos, simultaneamente, para a “leitura-estudo” e para a “leitura-prazer” (Valadares, 2007). Dito de outro modo, um dos grandes desafios que se coloca hoje à Escola é o de dotar os jovens de competências que lhes permitam obter uma formação consistente no domínio das várias literacias, num mundo em constante mudança e numa sociedade fortemente competitiva.

Neste sentido, a leitura assume grande importância, uma vez que o domínio desta competência é essencial para permitir o acesso ao conhecimento em todas as situações da vida quotidiana. Sabendo como decodificar uma multiplicidade de textos, os jovens têm acesso às informações e conteúdos escolares ou extra-escolares, tornando-se cidadãos competentes, interventivos e com sentido crítico.

Constituindo-se a leitura como uma base das aprendizagens escolares, logicamente, que o seu frágil domínio se vai repercutir na falta de conhecimentos para as diversas disciplinas do *currículum* (Gonçalves, 2010). A este propósito Rebelo (2001) refere que associada à palavra leitura, com certa frequência, aparece o vocábulo dificuldades, que na sua perspetiva significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer ou não lograr o objetivo que se pretende alcançar. Como afirma Cruz (2007), as dificuldades na aprendizagem da leitura são um dos principais motivos para o insucesso escolar. Para decifrar e compreender o que quer que seja, necessitamos de saber ler e entender o que se lê!

No nosso quotidiano profissional constatamos esta mesma complexidade no ensino - aprendizagem da leitura. O processo de ensino-aprendizagem, envolve determinados processos cognitivos, afetivos e linguísticos e também fatores sociais e culturais que vão determinar o sucesso da aprendizagem (Viana & Teixeira, 2002, Gonçalves, 2010), e, conseqüentemente, o sucesso escolar e educativo, uma vez que a competência da leitura é transversal a todo o conhecimento e às novas aprendizagens que o sujeito vai adquirindo ao longo dos diferentes anos de escolaridade. Mas este conhecimento depende, em muito, das aquisições ao nível das competências básicas na leitura, realizadas nos primeiros anos. Estas são cruciais para toda a vida, já que um défice nessas aquisições se vai repercutir em diferentes *handicaps* no futuro a vários níveis e não apenas na área da Língua Portuguesa.

De facto, a aquisição de competências de leitura ocorre numa forma progressiva, processando-se ao longo de todo o percurso escolar e mesmo após o seu término, pois a vida em sociedade obriga os alunos/cidadãos a reformular constantemente as suas práticas de leitura.

Se a tarefa de formar leitores competentes exige primordialmente uma vontade de aprender dos alunos/leitores, é, contudo, aos professores que compete desenvolver práticas pedagógicas que lhes possibilitem a aquisição de competências de leitura adequadas que os tornem capazes de corresponder às solicitações da sociedade atual.

As práticas pedagógicas dos docentes implicam, naturalmente, o desenvolvimento de práticas avaliativas, uma vez que é através da avaliação que se procura otimizar o processo de ensino-aprendizagem. De facto a

avaliação poderá assumir uma função específica de acordo com as necessidades particulares de cada docente, que a usa para obter informações sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Por outro lado, os instrumentos de avaliação da leitura podem assumir diversas formas, e, apesar da diversidade de instrumentos para a avaliação da leitura disponíveis, poucos se apresentam validados para a população portuguesa. Neste sentido também foi nosso objetivo dar um modesto contributo para a validação e exploração de algumas tarefas cuja sua análise permitirá detetar as principais opções realizadas em torno da avaliação da leitura.

Concretamente foram nossos objetivos: (1) Identificar as relações entre o desempenho em diferentes tarefas de leitura, o nível cognitivo e o desempenho escolar em alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, (2) Identificar que tarefa usada para avaliar a compreensão leitora se apresenta como melhor preditor do rendimento escolar dos alunos.

O estudo, que agora apresentamos, está dividido em quatro capítulos, subdivididos em duas partes. Nos dois primeiros capítulos fundamentamos o nosso estudo empírico. Aqui interessou-nos, particularmente, refletir sobre os vários conceitos de leitura e sobre os modelos para a aquisição da leitura mais referidos na literatura; as operações mentais implicadas na leitura, e, os fatores que influenciam a compreensão leitora, refletindo-se, também, sobre as discrepâncias entre os bons e os maus leitores na perspetiva de alguns autores.

Numa segunda parte apresentamos o nosso estudo empírico, concretamente, no terceiro capítulo, clarificam-se os objetivos que orientam o presente estudo, explicitamos as variáveis consideradas e os instrumentos usados para a sua avaliação, descrevemos a amostra e os procedimentos considerados na recolha e tratamento dos resultados. Finalmente, no quarto capítulo, apresentam-se os resultados obtidos no presente estudo. Redigimos ainda uma introdução e as considerações e conclusões finais procurando assim refletir sobre os resultados encontrados no mesmo.

## CAPITULO I

### CONCEITO E MODELOS DE LEITURA

#### **Introdução**

Atualmente, assume-se que as sociedades mais desenvolvidas se caracterizam pela procura da informação e do conhecimento (Toffler, 1980). Por isso, a educação dos seus cidadãos deve passar essencialmente pela leitura como via de inclusão social e melhoria da sua formação/educação. Assim, e uma vez que o conhecimento pode ser encontrado através da leitura, e, esta, possibilita que cada cidadão tome consciência dos seus direitos e deveres, então, acredita-se que a sociedade se torne também mais inclusiva por essa via.

De facto nas sociedades atuais mais desenvolvidas, a competência para ler assume um papel preponderante, já que permite a participação e o acesso aos serviços fundamentais, à cultura e ao conhecimento dessas mesmas sociedades (Gonçalves, 2010). Deste modo, a leitura habilita os sujeitos para conhecer e reconhecer, pensar criticamente e decidir, construir opiniões, movimentar as emoções no desejo de ir mais além. Diversos autores (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Gonçalves, 2010; Santos, 2012; Viana & Teixeira, 2002) referem que a leitura, possibilita a melhoria do sistema linguístico e

comunicativo do indivíduo, e, conseqüentemente, facilita o acesso a outras aprendizagens.

Tal como um outro qualquer conhecimento também se foram operando alterações inerentes ao próprio constructo de leitura ao longo dos séculos, mas principalmente, nas últimas três ou quatro décadas do século XX, consequência das próprias transformações registadas na sociedade (Santos, 2000). O rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais num mundo cada vez mais competitivo, a necessidade de uma atualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam dia-a-dia (Cruz, 1999). Enfim, a ideia de que todo o homem tem o direito ao saber e à cultura, levaram a uma reformulação do próprio conceito de leitura, quer por parte de teóricos e investigadores quer por parte dos decisores políticos.

De seguida, procurar-se-á refletir sobre o conceito de leitura e alguns dos modelos de leitura mais frequentemente referidos na literatura.

### **1.1 – Subsídios para o estudo do conceito de leitura**

No entender de vários investigadores, a leitura é uma temática complexa o que origina alguma controvérsia, e, por isso, na literatura da especialidade emergem diferentes conceitos de leitura. Por exemplo, para Viana e Teixeira (2002) ler é associar símbolos gráficos a símbolos do discurso. Carrol (1964) considera a leitura como um processo que envolve a perceção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às

correspondentes mensagens faladas. Thinker e McCullough (1968), consideram que a leitura inclui o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada e, a construção de novos significados através de outros conceitos já manipulados pelo leitor. Waples (1940) refere-se à leitura como um meio de socialização, relacionando o leitor com o seu meio. Charmeux (1975) ou Smith (1978) referem que a leitura é a interação das experiências e dos conhecimentos anteriores do leitor, e, ainda, da informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor. Para Spache e Spache (1977) a leitura é uma tarefa que faz parte do desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores.

Mais recentemente, alguns autores defenderam a leitura como um processo complexo. A este propósito Esteves (2008) citando Stanovich (1980) refere-nos que esta temática deixou de ser estudada apenas como um produto, uma competência que se ensina, e, passou a ser estudada como um processo que deverá ser analisado para melhor poder ser equacionado, isto, porque a leitura não é um somatório de processos, mas o resultado da interação de vários processos de grande complexidade. No mesmo sentido Carrol (1964) citado em Viana (2002) considera que o processo de leitura eficiente é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Tal complexidade origina, também, vários caminhos para que o sujeito possa atingir a competência em leitura. Acrescentam, que esses caminhos estarão dependentes da ordem em que os vários elementos que constituem o processo da leitura são aprendidos e praticados, bem como

uma maior ou menor adequação destes percursos às necessidades de cada sujeito.

Sim-Sim (2007) considera a leitura como um processo que envolve a compreensão que, por sua vez, mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos. Ou seja, será uma competência linguística, que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e, tudo o que for escrito pode ser dito (Idem).

Para Cruz (2007) a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo para tal necessário que, primeiro comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado. Afirma ainda, que a leitura é uma atividade múltipla, complexa e multifacetada, que implica a coordenação de um conjunto de processos de diferentes tipos, sendo a maioria deles automáticos e não conscientes para um leitor fluente.

Sim-Sim e Viana (2007), acrescentam que a leitura considera a compreensão do significado do texto escrito, enriquecido pela interpretação pessoal do leitor, que a usa tomando em linha de conta os objetivos da leitura e a situação em que a mesma decorre.

Na sequência do referido, importa acrescentar que do ponto de vista psicolinguístico, a leitura consiste num processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor (Sequeira & Sim-Sim, citado de Pocinho, 2007). Estas autoras acrescentam, que o ato de ler e a sua aprendizagem dentro do paradigma psicolinguístico se constitui como um processo em que a compreensão ocupa

um papel fundamental. Desta forma, a leitura envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes, que começam por um estímulo visual e terminam com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada dos diferentes processos (Cruz, 2007). Ou seja, a leitura põe em jogo duas atividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita, isto é, esta atividade pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas, e, a compreensão do significado da linguagem escrita, que pressupõe um ato de interpretação por parte do leitor (Gonçalves, 2010). É nesta segunda componente do processo de leitura que nos vamos centrar no nosso estudo empírico, mantendo em mente a ideia de que a compreensão de um texto depende sempre da descodificação da escrita, ou seja, de saber ler em sentido literal.

Em suma, a leitura torna possível ao homem construir o seu próprio conhecimento, na medida em que proporciona o acesso a todo o tipo de conhecimentos acumulados pela humanidade por meio da escrita (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). A leitura permite não só o exercício do poder individual de análise, como também da tomada de decisão, possibilitando um entendimento mais amplo da realidade, exigindo que o sujeito aprenda continuamente. Sustente dizer-se, que quanto mais se lê e se compreende, maior será o entendimento dos factos e a compreensão do mundo (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2007). Podemos acrescentar que a leitura é produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de subprocessos. Alguns são básicos, como por exemplo, reconhecer as letras e as palavras, mas outros são mais complexos (Viana & Teixeira, 2002).

Chall, citada por Rebelo (1993), estudou a percepção de autores de diversos programas de ensino da leitura acerca do modo como concebiam a mesma e concluiu que, consensualmente, referiram que do ato de ler, deveriam fazer parte os seguintes elementos: percepção (reconhecimento de palavras), compreensão e interpretação, apreciação e aplicação. Refere ainda, que alguns autores propõem a leitura como um processo de compreensão da linguagem escrita e reação à mesma, outros situam a leitura como interpretação de símbolos, ou um processo de comunicação entre leitores e escritores.

Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, e Pereira (2010) referindo-se ao ensino em Portugal, referem que, embora pareça paradoxal, o ensino da leitura dedica uma grande atenção aos processos mais básicos, considerando que, uma vez que as crianças dominem o código escrito, a compreensão virá por acréscimo. De acordo com a nossa prática como docente, consideramos que, sendo a leitura uma forma de linguagem, é um processo complexo que se desenvolve gradualmente segundo várias fases e que a compreensão deve ser um processo trabalhado no contexto do quotidiano escolar através de uma atuação global e coordenada, a partir por exemplo, da compreensão de palavras, de frases e depois dos textos.

Dito de outro modo, a investigação tem procurado mostrar a aprendizagem da leitura como um processo que se inicia informalmente, muito antes do seu ensino formal, por exemplo na família ou no jardim-de-infância (Santos, 2012; Viana, 2006). Por isso, a leitura deve ser entendida como um processo que faz, também, parte do desenvolvimento; como um meio para atingir um fim: a formação da criança. Assim, o ato de ler deverá ser definido

de uma forma ampla e completa, tendo em conta os objetivos gerais do ato pedagógico (Teixeira & Viana, 2002).

## **1.2- Modelos de Aquisição da Leitura**

A ciência na tentativa de melhor descrever o seu objeto de estudo, no esforço de aproximar esse conhecimento da realidade, tem-se baseado em representações elaboradas para descobrir ou exemplificar a estrutura e o funcionamento de um determinado fenómeno (Silveira, 2005). Neste sentido, a leitura enquanto atividade cognitiva é parte importante do objeto de estudo da história da psicologia enquanto ciência, mais especificamente da psicologia como ciência cognitiva (Cruz, 2007).

Segundo Samuels e Kamils (1984, citados de Silveira 2005), a pesquisa sobre leitura tem pouco mais de 100 anos, mas as tentativas de construir modelos que descrevem o processo inteiro, ou seja, desde quando o olho encontra a página impressa até à compreensão, tem uma história curta de cerca de 40 anos. Estes autores afirmam, que antes dos anos 60, por conta do behaviorismo, os modelos de leitura tentavam descrever a leitura, ainda de maneira parcial, em termos de estímulos (as palavras impressas) e respostas (o reconhecimento das palavras). Tais modelos procuravam revalidar a antiga concepção associacionista em Psicologia, reduzindo o ato de ler a uma simples passagem de estímulos auditivos, para estímulos visuais (Silveira 2005).

São as investigações, realizadas a partir dos finais dos anos 60, que vão por em causa estas concepções tradicionais sobre a leitura. Nessa altura, os

modelos explicativos já agregavam a ideia dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, alertando, assim, a comunidade científica para a necessidade de se clarificarem as capacidades e estratégias utilizadas no ato de ler (Cruz, 2007; Viana, 2002) por contraste com os modelos de leitura até aí existentes, fortemente influenciados pelas teorias comportamentalistas.

Estes novos modelos vão sofrer a influência da psicologia cognitiva, e, conseqüentemente, dos modelos do processamento de informação e da psicolinguística, que vai procurar explicar o que se passa no cérebro quando o sujeito compreende um texto escrito; igualmente, demonstrar em que medida processos como a atenção e a memória também intervêm na leitura (Marques, 2009).

As perspetivas tradicionais entendiam a leitura como uma operação essencialmente perceptiva e consideravam que esta aptidão era necessária para a sua aprendizagem, e, ainda, uma certa maturação das aptidões psicológicas gerais. Tais modelos foram criticados por considerarem apenas as aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura sem caracterizar o ato de ler, e, também, porque centravam o ato de ler apenas nas capacidades perceptivas (Cruz, 2007; Viana & Teixeira, 2002). A este propósito Martins e Niza (1998) referem que o facto das crianças perceberem as diferenças entre as letras do ponto de vista perceptivo, as diferenças entre os diversos signos escritos, podia não indicar boas capacidades na leitura, já que as dificuldades podiam não estar relacionadas com problemas de percepção, mas sim com dificuldades da compreensão do sistema escrito.

Conforme já referido, a complexidade do processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado

descrever não só os mecanismos que são inerentes ao processo da leitura, mas também, a ordem segundo a qual estes operam. Não obstante à multiplicidade e diversidade de modelos, podemos dizer que cada um tem o seu valor, pois procura fazer uma descrição correta do processo de leitura para um conjunto particular de condições. No entanto, não existe nenhum que permita a explicação do processo de leitura em todas as situações possíveis, verificando-se que este não é um assunto consensual entre os investigadores (Cruz, 2007; Santos, 2000).

Em suma, a descoberta do processo pelo qual os leitores fluentes acedem ao significado do texto escrito é um dos principais objetivos dos modelos de leitura. Ler exige um conjunto articulado de operações mentais e de atitudes o que, por sua vez, é facilitador de outras aprendizagens (Viana & Teixeira, 2002).

Os modelos que analisam o processo de leitura de leitores experientes têm sido habitualmente divididos em três tipos: modelos ascendentes, descendentes ou interativos, conforme a importância relativa que atribuem aos processos perceptivos e cognitivos (Velasquez, 2004). Estes modelos, permitem conhecer as operações cognitivas envolvidas no ato de ler, ou seja, perceber de que forma a informação escrita é retirada e transformada em sentido pelos leitores experientes (Martins & Niza, 1998). A este propósito Cardoso- Silva (2006) alude, que dependendo do grau de maturidade que o leitor tem, serão, também, diferentes as estratégias que usará no processo de leitura. Neste sentido há leitores que conseguem estabelecer metas bem definidas para monitorar a sua compreensão, há outros que podem chegar a resultados satisfatórios mas por mero acaso. Tomando em consideração o referido

anteriormente, e, de um modo geral, podemos afirmar que o conceito de leitura influencia a escolha dos métodos e dos materiais que se utilizam quer no diagnóstico das dificuldades quer no ensino - aprendizagem da leitura.

Conforme referido anteriormente, partindo da literatura da especialidade, de uma forma sucinta, procuraremos refletir sobre os modelos ascendentes, descendentes e interativos.

### **1.2.1 - Modelos Ascendentes**

Dentro desta categoria incluem-se diferentes tipos de modelos que na literatura da especialidade assumem diferentes designações como: modelos sintéticos, alfabéticos e indiretos entre outros (Gonçalves, 2010).

De acordo com Velasquez (2004) estes modelos foram influenciados pela corrente behaviorista. Esta corrente considera a linguagem como uma codificação da oralidade, enfatiza o conhecimento das regras de decifração, nomeadamente, da descodificação e das correspondências grafo fonémicas que são a base da leitura. A mesma autora (2007) refere, que de acordo com estes modelos, se considera que, a sequência do processamento se inicia com a fixação ocular e a codificação do material impresso, e que esta codificação inicial acontece através de dois processos separados mas que funcionam em paralelo, concretamente o processamento foveal (processamento das palavras fixadas diretamente) e o processamento parafoveal (extração de informação visual à direita da fixação).

Martins e Niza (1998) ou Vaz (1998) referem que os modelos ascendentes ou “bottom-up” concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para o outro de acordo com um sistema de adição e recodificação.

O reconhecimento da palavra e, conseqüentemente, a compreensão da leitura, consiste num processamento sequencial do texto, ou seja, o texto guia a compreensão. Porém este modelo não considera as experiências e as expectativas do leitor (Viana & Teixeira, 2002). Referem as mesmas autoras, que a aprendizagem sairia facilitada se o ensino da leitura começasse por elementos mais simples como por exemplo, pelos sons e as letras.

Cruz (2007) acrescenta, que estes modelos colocam a ênfase no movimento dos olhos para captar os segmentos de informação, no padrão de reconhecimento visual para identificar as letras e, fazem referência ao conhecimento sintático dos vocábulos para compreender as palavras individuais e a sua função.

Assim, de acordo com os defensores do modelo de processamento da leitura de orientação ascendente (bottom-up), a origem das diferenças individuais na leitura estaria na descodificação (Cunningham & Feeman, 1984, Gough, 1972), ou seja, o leitor fluente seria aquele que dominaria bem o processo de descodificação (Viana, 2002).

Em geral, estes modelos privilegiam o ensino das correspondências grafonéticas, como base inicial no processo de aprendizagem e via de acesso ao significado (Simão, 2002).

Martins e Niza (1998) aludem que na sua generalidade, os modelos ascendentes foram criticados pela ausência de flexibilidade, uma vez que,

permitted a unique strategy and access to meaning, the grapheme-phoneme correspondence. They also mention that, relative to reading speed (300 words/minute) there are doubts as to whether letters are all processed sequentially, because the phonological route cannot be the only one used in reading, and because context influences reading, notably, letters are more easily identified when integrated into a word and semantically related words are more easily recognized.

One of the more representative ascending models is the model of Gough (1972). This model, which will be the target of strong contestation because it emerged in an era dominated by a naturalist view of linguistic learning, but, at the same time, will stimulate much investigation. In this model, the reading process considers a series of discrete stages that begin when the eyes collect the "input" of each letter of the printed text (Velasquez, 2007). Through the routines of pattern recognition, a record of the characters is made, which can be compared to a decoder. According to Gonçalves (2010) this decoder, which acts using a set of codes where the grapho-phonological correspondences can be perceived, passes to the phonemic encoder and this phonological form is searched in the "lexicon", accessing the lexicon by placing the word in primary memory. Using syntactic and semantic rules, the words are integrated into phrases, and these are placed in the context where the phrases are understood (Gonçalves, 2010).

In sum, according to Viana and Teixeira (2002) the defenders (e.g. Gough, 1972; Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984) of the models of

processamento da leitura de orientação ascendente (bottom-up) colocam a origem das diferenças individuais na leitura na descodificação.

No entanto, este modelo suscitou, algumas críticas, por exemplo Cruz, (2007) refere, que Gough entra em contradição com os resultados da investigação clássica, pois considera que a identificação das palavras se obtém através da identificação sequencial das letras que as compõem. Ou seja, o autor defende que existe uma única via de acesso ao significado que são as correspondências grafo-fonológicas. Acrescenta, que a exclusividade da mediação fonológica para obtenção do significado é atualmente indefensável, já que, por um lado, existe alguma evidência de que o som pode desempenhar um papel de relevo nesse processo, e, por outro, o acesso visual à representação da palavra é imprescindível para a ativação do léxico no processo de leitura. Um outro argumento, será o facto de não ser certo que as letras de cada palavra sejam processadas de um modo sequencial, isto é, umas a seguir às outras; ou ainda, o facto de Gough não considerar o contexto como fator influente na leitura, já que várias investigações mostram que o contexto tem influência na leitura a vários níveis (Cruz, 2007).

Velasquez (2004), na revisão da literatura realizada sintetiza as críticas de alguns autores à proposta de Gough, nomeadamente: (a) As letras são mais facilmente identificadas quando integradas em palavras (Johnston & McClelland, 1974); (b) O tempo de leitura das palavras é inferior ao das não-palavras ou pseudo - palavras (Ehri & Wilce, 1993); (c) Muitos dos erros na leitura oral preservam o significado ou a estrutura sintática congruente com o contexto (Goodman, 1990); (d) O reconhecimento de uma palavra inteira é tão rápido como o de uma letra, mostrando que os leitores podem não processar

todas as letras das palavras (Ehri,1996); (e) Principalmente, nos leitores aprendizes, o contexto congruente facilita o reconhecimento das palavras, enquanto um incongruente o dificulta (Cunningham & Stanovich, 1998).

De acordo com Heras (2002) citado de Gonçalves (2010), a maior parte das críticas a estes modelos centram-se no facto da descodificação supor uma sobrecarga para a memória a curto prazo, podendo traduzir-se em termos práticos num processo lento e laborioso.

### **1.2.2- Modelos Descendentes**

Os modelos descendentes ou *top-down* concebem a leitura como sendo o processo inverso ao dos modelos ascendentes, pois partem do princípio de que ler é compreender, isto é, ler é a construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Martins & Niza 1998; Vaz,1998; Cruz, 2007). Ou seja, o leitor passa a ser o centro da leitura Goodman (1994). Dentro desta categoria, habitualmente incluem-se, por exemplo, os modelos analíticos, globais ou léxicos (Gonçalves, 2010).

De acordo com estes modelos, o acesso ao sentido faz-se pelo reconhecimento imediato das palavras (Velasquez, 2004). O leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expetativas e constrói a sua compreensão (Viana & Teixeira, 2002).

Para Martins (1996) ou Viana (2002), os modelos descendentes (por exemplo o modelo de Goodman,1970; o modelo de Smith, 1971) consideram

que o leitor, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, faria antecipações e, se limitaria a confirmar a mensagem através de índices do texto escrito. Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é, do ponto de vista percetivo, o mecanismo mais importante no acesso ao sentido da palavra ou do texto. Por outras palavras, o leitor utiliza a informação prévia sobre o tema e o contexto imediato para fazer antecipações, que depois apenas têm de confirmar por intermédio de índices do texto escrito (Cruz, 2007).

O processo de leitura continua a ser sequencial e hierárquico mas em sentido inverso, na medida em que o ponto de partida são os processos de ordem superior, que induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto, as quais irão dirigir a identificação direta dos signos visuais (palavras), a fim de integrar e verificar as predições iniciais. Assim, o essencial da atividade da leitura consistiria em prever o que está escrito no texto, e a verificar-se a existência de desfasamento entre as hipóteses concebidas e os índices extraídos do texto, seria necessário procurar mais informações (Silva, 2003).

Considerando-se o referido, o sujeito prevê o significado do texto, isto é, dirige a si próprio perguntas sobre o texto. As decisões tomadas nos níveis mais elevados são usadas para guiar as escolhas nos níveis mais básicos. Assim, para analisar o texto, o leitor tem de recorrer aos seus conhecimentos sobre o mundo e à estrutura das frases (Viana & Teixeira, 2002).

Cardoso-Silva (2006) ou Cruz (2007), aludem que de acordo com este modelo existem ciclos diferentes: (i) Um ciclo ótico, inicial que corresponde à focalização do texto, com os olhos; (ii) O ciclo perceptivo, que surge na sequência do anterior e, no qual o leitor seleciona os estímulos gráficos mais relevantes; (iii) Em terceiro lugar, um ciclo sintático no qual o leitor aplica os seus conhecimentos sobre o funcionamento e a organização gramatical da língua; (iv) Por último, um ciclo semântico que corresponde à fase na qual é gerado o significado.

Os autores que apoiam os modelos do processamento de informação de orientação descendente (top-down), sugerem que a principal origem das diferenças individuais na leitura provém do uso de informações sintático-semânticas pelos leitores (Viana & Teixeira, 2002).

Velasquez (2004) refere-nos que a investigação sobre os efeitos do contexto na leitura, também não apoia as conclusões dos modelos descendentes. Contrariamente às previsões dos seus defensores, são os maus leitores que apresentam maiores efeitos da dependência contextual. Os bons leitores, mesmo em contextos incongruentes, reconhecem as palavras com igual rapidez, e, quando a fluência de leitura é grande, o reconhecimento das palavras é tão rápido que os fatores contextuais não interferem.

Martins e Niza (1998), sugerem que os modelos descendentes foram criticados porque não explicam como são feitas e testadas as previsões do leitor; por exemplo, porque é que os tempos de leitura são maiores quando se fazem previsões do que quando se faz o reconhecimento das palavras?; Como se explica o comportamento dos leitores experientes?. Além disso, se a via

visual fosse a única via a ser usada na leitura, ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas que nunca viram escritas.

Martins (2000) acrescenta que este modelo só é possível em contextos altamente previsíveis e, em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não se pode ainda apoiar na sua experiência e conhecimentos para fazer predições e, por outro, lado não pode adquirir a capacidade de verificação em primeiro lugar.

Contudo, mais recentemente, a investigação mostrou que o leitor tende, também, a adotar a estratégia baseada na antecipação quando as palavras não lhe são familiares (Viana & Teixeira, 2002). Stanovich (citado de Viana e Teixeira, 2002) demonstrou serem os leitores menos competentes os que mais confiam na informação contextual, sugerindo que o leitor menos competente compensa essa deficiência aumentando a confiança em mais do que uma componente.

### **1.2.3 – Modelos Interativos**

As críticas aos anteriores modelos, sobre as suas insuficiências para explicarem muitas das situações com que o leitor se deparava, conduziram ao aparecimento de uma posição de compromisso entre as duas explicações apresentadas anteriormente, que na literatura da especialidade se designa por modelo interativo (Gonçalves, 2010). Os modelos interativos assentam no pressuposto de que os leitores utilizam em paralelo processos ascendentes e descendentes para terem acesso à informação do texto e, a ênfase é colocada

na convergência entre os vários processos (Cruz, 2007; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998; Velasquez, 2007; Viana, 2003).

Portanto, nas concepções de alguns autores, estes modelos constituem uma síntese dos modelos ascendentes e dos modelos descendentes. A sua característica fundamental, está em considerar que qualquer nível ou estágio, independentemente da sua posição na hierarquia do sistema, pode comunicar e interagir com outro nível qualquer, já que todos concorrem, em simultâneo, para que a leitura seja eficaz (Gouveia, 2009; Santos, 2000; Simão, 2002; Ribeiro, 2005).

Pietraróia (2001) acrescenta que este modelo, tem o mérito de não estabelecer fases ou etapas para o tratamento de informação, como acontece, por exemplo nos dois modelos anteriores.

Este modelo considera que o leitor, utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, ou seja, estratégias ascendentes e estratégias descendentes. Assim, o leitor, ao ler uma palavra familiar em termos gráficos, ativa uma via direta de acesso (visual) ao significado e, se a palavra for desconhecida, ativa a via indireta (fonológica) (Viana, 2002; Marques, 2009). Dito de outro modo, quando um leitor está perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (das letras, das palavras...), de forma que a informação processada em cada um deles funciona como input para o nível seguinte. Assim, através de um processo ascendente a informação propaga-se para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas no nível semântico. Tais expectativas guiam a leitura e buscam

a sua verificação em indicadores de nível inferior (lexicais, sintáticos, grafo-fonéticos) através de um processo descendente (Solé, 1998; Silva 2003).

O modelo interativo de Rumelhart (1994, citado de Viana & Teixeira, 2002), pretende conciliar os dois modelos já apresentados anteriormente. A componente central deste modelo é o sintetizador de padrão, que recebe informações simultâneas tanto dos conhecimentos sintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos, como do dispositivo de extração de traço (Velasquez, 2004). Neste sentido, vai considerar a leitura como um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento; que envolve o processamento do texto, o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto (Viana & Teixeira, 2002).

Assim, no processo interativo, a compreensão é gerada pelo leitor sob o controle do estímulo impresso, e a informação visual começa por ser armazenada num “armazém de informação visual”, sendo as características mais importantes desta informação transmitidas ao sintetizador padrão, através do dispositivo de extração de traço. Neste sintetizador são testadas as hipóteses e reforçadas seletivamente as compatíveis, juntando-se um conjunto de hipóteses consistentes entre si com a informação do texto, que corresponde à interpretação que o leitor faz do texto (Velasquez, 2004).

Um dos modelos interativos compensatórios mais recentes e conhecidos foi proposto por Ellis em 1989. Neste modelo interativo, apesar de distintos, os vários níveis estão em contínua interação, sendo também compensatórios uma vez que a deficiência de ativação de um nível pode ser compensada pela ativação de um outro (Cruz, 2007). Segundo este modelo, quando um leitor encontra uma palavra não familiar, ou recorre ao contexto para tentar identificar

a palavra, ou faz correspondências grafema/fonema que lhe permitam aceder a uma forma fonémica da palavra e, esta forma fonémica é submetida à apreciação do sistema auditivo que avalia a existência (conhecida) dessa palavra (Viana & Teixeira, 2002).

De acordo com Cruz (2007) estes modelos, parecem dar resposta à dupla necessidade envolvida na leitura de um texto, pois para compreender os conhecimentos que o autor de um texto quer transmitir são fundamentais dois aspetos, concretamente, que o leitor tenha informações referentes ao tema abordado no texto e, que domine o código linguístico utilizado pelo autor do texto.

Por outro lado, estes modelos também têm sido questionados, principalmente pelos defensores das teorias sociais, por não enfatizarem a leitura como uma atividade social e psicológica (Bonfim, 2006). Para estes autores a leitura tem forte relação com relações e propósitos humanos e, os significados são derivados da forma como as pessoas interpretam esses aspetos dentro do texto e contexto.

Martins e Niza, (1998), apontam que este modelo não explica as fases iniciais da aprendizagem da leitura. Mitchel (1982 citado de Martins, 2000) acrescenta o facto de este modelo não fornecer grande informação sobre o uso da via fonológica, nem de outras estratégias de apoio ao reconhecimento das palavras, ou ainda, de não especificar qual a importância relativa de cada uma das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática e semântica) e, de não indicar como é que esta influência varia em função das estratégias do leitor e das condições de leitura.

Deste modo, e de acordo com este modelo, os fracos leitores, com dificuldades de análise e de descodificação de palavras, poderão servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso da relação e do contexto para identificar mais facilmente as palavras, enquanto que leitores fluentes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, poderão servir-se da descodificação para a sua identificação (Martins, 1996; Rebelo, 1993; Ribeiro, 2005; Sousa, 2000).

É assim que, por exemplo, uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco sobre o assunto de que trata o texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra, que não esteja ainda segura, no reconhecimento de palavras, pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas por exemplo, no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema (Martins, 2000).

Recorrendo à teoria de Posner & Snyder (1975) Velasquez (2004) ou Stanovich (1981) consideram que os efeitos contextuais são mediados por dois mecanismos diferentes: um que é rápido, automático com efeito facilitador mas não inibidor e outro que opera por predição contextual utilizando mais recursos cognitivos e capacidade atencional, causando efeito facilitador e inibidor.

De seguida, propomo-nos refletir sobre algumas das competências e fatores que influenciam a competência leitora também na perspetiva de alguns autores.

## CAPITULO II

# OPERAÇÕES MENTAIS IMPLICADAS NA LEITURA

### **Introdução**

A partir do referido no capítulo anterior, podemos dizer que a leitura assume um papel primordial na ativação do desenvolvimento psicológico e educativo de cada sujeito.

Cruz (1999), Fonseca (1984) ou Heaton e Winterson (1996) referem-nos que para abordar os processos psicológicos inerentes à leitura é importante começar por dizer que a aprendizagem da leitura não é propriamente a aprendizagem de uma nova linguagem. Neste sentido, pode ser considerada como o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente) e uma linguagem visual que a substitui.

Conforme já referido, a leitura é uma atividade cognitiva complexa, que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes, que começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos (Cruz, 2007). Que o acesso à leitura estaria facilitado quando o leitor tomasse consciência de que existe uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Gonçalves, 2010; Pocinho, 2007; Sequeira, 1989; Sim-Sim, 1997; Viana, 2002). Neste sentido, um sujeito teria maior facilidade no processo da aquisição da leitura se

soubesse qual a sua finalidade, se conhecesse e identificasse as relações que se estabelecem entre o oral e o escrito.

Tomando em consideração o referido, nos primeiros anos do ensino básico, é dada particular atenção aos processos de descodificação e automatização, para que nos anos posteriores, se desenvolvam as técnicas que permitam ao aluno uma consulta ao material escrito e estratégias de estudo necessárias para um percurso escolar, onde a leitura fluente assume cada vez maior valor, já que permite que o aluno de uma forma autónoma, também, procure outras leituras com diferentes fins (Gonçalves, 2010; Santos, 2012). Portanto, no final do primeiro ciclo do ensino básico, torna-se necessário que o aluno faça uma leitura fluente, que consiga extrair o significado preciso, rápido daquilo que lê. Do mesmo modo a compreensão seria, também, fundamental em todo este processo.

De seguida, procurar-se-á refletir sobre alguns dos processos mais referidos na literatura como implicados no processo da leitura.

## **2.1- Fluência da leitura**

A fluência é uma habilidade para ler um texto de modo rápido e preciso (Viana & Teixeira, 2002). Este processo torna-se de fundamental importância porque liberta as crianças para a compreensão do que estão a ler (Cruz, 2007). Por outras palavras, enquanto que a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para a competência leitora, a velocidade com que

este processo é desempenhado torna-se um fator crítico na compreensão (Viana & Teixeira, 2002).

Estas habilidades serão consideradas por estes autores, como fatores importantes no desenvolvimento da leitura, já que representam uma relação direta com as habilidades para o reconhecimento automático das palavras que dão apoio na leitura silenciosa.

Pocinho (2007) refere, que do ponto de vista pedagógico é necessário o treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso da tradução letra-som. Este treino permitirá um imediato reconhecimento visual das palavras, possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. Velocidade e profundidade de compreensão são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência (Pocinho, 2007).

Conforme já referido anteriormente, dois grandes objetivos do ensino da leitura são a compreensão e o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da palavra (e do texto), permitindo a leitura expressiva (Viana & Teixeira, 2002). Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e, sem esforço agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto (Sim-Sim, 2007). Esta, é alcançada por meio de um bom desenvolvimento das representações fonológicas das palavras, além da capacidade do sujeito de processá-las de forma rápida, utilizando o mínimo de recursos cognitivos de

descodificação, voltando a sua atenção, na maior parte, para a compreensão (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009).

Cruz (2007) salienta, que a fluência permite que orientemos e concentremos a nossa cognição na compreensão. De facto, se a descodificação não ocorre rapidamente, o material impresso descodificado será esquecido antes de poder ser entendido (Idem). O mesmo autor citando Rasinski (2004) acrescenta, ainda, que a fluência na leitura refere-se à habilidade do leitor para desenvolver o controlo sobre os níveis superficiais de processamento de texto, de tal modo que passa a poder focar-se nos níveis mais profundos do significado inerente ao texto. Além de serem mais fluentes na identificação de palavras, de conseguirem controlar os erros durante a leitura, os leitores fluentes usam o contexto de forma limitada (Costa, 2004). Pelo contrário, os leitores pouco fluentes recorrem, com frequência, ao contexto visto que a sua competência na identificação das palavras não é suficiente para a atividade da leitura (Viana & Teixeira, 2002). Estas diferenças estariam relacionadas com o facto dos leitores não competentes compensarem o seu défice e a sua ansiedade recorrendo a estratégias de adivinhação (Lopes, 2001; Smith, 1999) o que, obviamente, prejudicaria a compreensão do texto.

No entanto, alguns investigadores (Breznitz, 2006; Navas et al, 2009; Wolf, 2001), acrescentam que não há um consenso sobre a definição do termo fluência na leitura, nem quanto à sua relação de automaticidade, velocidade de processamento, taxa de leitura e taxa de reconhecimento da palavra. Consideram que as definições atuais podem ser agrupadas em três posições:

(i) A fluência na leitura é o resultado da qualidade da leitura de palavras

isoladas e no texto, ou seja, propõem que sejam medidas estas competências por meio da precisão, prosódia e taxa de leitura. (ii) A leitura é composta por componentes linguísticas, sendo a fluência o resultado do desenvolvimento da precisão e da automaticidade em cada componente. Por último, (iii) a leitura organiza-se em sistemas de análises, em que a fluência será o resultado da efetividade de diversos sistemas biológicos e cognitivos, podendo ser medida através da velocidade de processamento.

Em resumo, Lopes (2001) refere-nos que a leitura fluente e compreensiva constitui o alicerce mais potente para a construção do conhecimento, já que nenhum aluno, por mais “inteligente” que seja, consegue aprender significativamente qualquer matéria escolar sem dominar as competências básicas da leitura de uma forma proficiente. Já que na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras limita as possibilidades da sua compreensão (Joly & Dias, 2012). Por isso, deve procurar-se aumentar a fluência de leitura. De acordo com as autoras citadas anteriormente, a fluência na leitura pode ser aumentada, sobretudo, em consequência do desenvolvimento de mecanismos de descodificação, através de um treino adequado, sem que, obviamente, esse aumento se faça com prejuízo da precisão da leitura (Joly & Dias, 2012).

Bártolo (2004), Bossert e Schwantes (1996), Duarte e Ferraz (1997), Sim-Sim e Nicholson (1997), Tan, Willson e Rupley (1997) ou Young e Bowers (1995), sugerem que a fluência só se atinge com treino dos mecanismos de automatização; que este treino de rotinas e automatização de processos é imprescindível para a economia e gestão de recursos mentais fundamentais no processamento da informação. Silva e Almeida, (2010) acrescentam que a

velocidade e profundidade na compreensão são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência, que só se atinge com muito treino. Por isso, os alunos devem ser envolvidos em situações de leitura que apelem à sua cooperação interpretativa, que lhes propiciem estratégias de leitura individual extra-escolar (Bártolo, 2004; Sousa, 1996).

Finalmente, podemos referir, que a fluência na leitura é considerada um poderoso “passaporte” para o acesso ao conhecimento, permitindo ao leitor fluente ler para aprender. A marca fundamental da fluência é a capacidade de descodificar e compreender em simultâneo. Os leitores fluentes não só fazem de forma mais rápida como despendem menos tempo a fazê-lo (Bártolo, 2004; Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997; Young, 1996).

## **2.2- Vocabulário**

Vários estudos recentes têm demonstrado que o vocabulário e outras competências da linguagem oral se encontram positivamente correlacionadas com o sucesso nas competências de leitura a vários níveis (Fernandes, 2004; Whiterhurst & Lonigan, 2001).

Cruz (2007) alude que o vocabulário se refere às palavras que devemos conhecer para comunicar de modo efetivo. Deste modo, podemos dividir o vocabulário em: (a) Vocabulário oral que diz respeito às palavras que usamos na compreensão ou na fala, e; (b) Vocabulário de leitura, que se refere às palavras que reconhecemos ou usamos na escrita. De facto, uma vez que é

com base no vocabulário oral que os leitores principiantes retiram o significado das palavras impressas, este é um elemento de extrema importância, pois os leitores devem conhecer o significado da maioria das palavras antes de poderem perceber o que estão a ler (Viana & Teixeira, 2002).

Referindo-se às medidas do vocabulário Anderson e Freeboy (1987, citados em Viana 2002) asseguram que estas são importantes preditoras de uma variedade de índices de competências linguísticas, e que as fortes correlações encontradas entre a medida do conhecimento do vocabulário e as medidas de inteligência são os dados mais sistemáticos na história da avaliação da inteligência.

De facto, o vocabulário assim como a linguagem oral, revelam-se fundamentais para leitores avançados, ou seja, as crianças com maior conhecimento semântico têm maior probabilidade de compreenderem o que leem (Fernandes, 2004; Whiterhurst & Lonigan, 2001). Diversas investigações (Fernandes, 2004; Goswami, 2001; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994; Whiterhurst & Lonigan, 2001) demonstram que nos pré-leitores a dimensão semântica se encontra fortemente correlacionada com a sensibilidade fonológica. Ou seja, as crianças que apresentam maiores competências no vocabulário tendem a desenvolver maior sensibilidade fonológica, em especial melhores representações globais e segmentais das palavras. Joly (2006; 2009) acrescenta que o vocabulário associado às estratégias metacognitivas de leitura permite que o indivíduo faça predições sobre o que lê, reduzindo a ambiguidade e eliminando o que não é relevante ao contexto.

Costa (2004) ou Morais (1997), referem-nos que o desenvolvimento do vocabulário ocorre "naturalmente" ao longo do desenvolvimento através da

interação das crianças com os outros. Morais (1997) estima que uma criança reconheça, por ano, em média, pelo menos mil novas palavras.

Cruz (2007) afirma que o vocabulário pode ser desenvolvido de modo indireto, quando as crianças se empenham diariamente na linguagem oral, quando ouvem os adultos a lerem e, quando leem frequentemente por si sós. Por outro lado, o vocabulário também pode ser desenvolvido de modo direto, quando às crianças são explicitamente ensinados os significados das palavras individuais ou as estratégias de leitura (Viana, 2001).

Curiosamente, Cruz (2007), para explicar que o conhecimento do vocabulário se correlaciona fortemente com a compreensão na leitura, recorre ao chamado efeito Mateus que refere *“Porque a quem tem dar-se-lhe-á mais e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado.”* (Mateus, 25, 29). Deste modo, os bons leitores leem mais, tornam-se melhores leitores e aprendem mais palavras; os maus leitores leem menos, tornam-se piores leitores e aprendem menos palavras.

Ribeiro e colaboradores (2010) acrescentam e sugerem que o vocabulário utilizado num texto, pode ser um dos primeiros obstáculos à compreensão do que é lido. Por isso, do ponto de vista da prática educativa, quando se pretende ensinar a compreender, há que prestar uma atenção especial à análise do vocabulário, por exemplo de um texto. Neste sentido, o docente deverá antecipar os vocábulos que podem não ser conhecidos pelos alunos, explicitando-lhes o seu significado, já que a sua aquisição se revela crucial para o sucesso académico. Dito de uma outra forma, a exposição a novos conteúdos transporta a criança a um conjunto de novos conceitos, realidades e representações que, naturalmente, são carregados por

vocabulário novo. Neste sentido, um maior domínio semântico proporcionará ao sujeito uma maior capacidade de compreender o que lê (Baker, Simmons, & Kameenui, 1998; Fernandes, 2004; Whiterhurst & Lonigan, 2001).

Podemos então concluir, que o vocabulário será o reflexo de uma aptidão verbal que determina a compreensão dos textos. Viana (2002) acrescenta, que o conhecimento lexical é um reflexo do conhecimento, já que não se aprendem apenas palavras, mas conceitos e, que o vocabulário reflete o conhecimento, ditando a compreensão do texto.

Viana e Martins (2007) acrescentam que a importância do vocabulário advém do facto de ser chave para a descodificação, assim, se o vocabulário for desconhecido da criança não constitui chave para a descodificação, já que, no geral, a criança infere o sentido a partir do contexto. O desconhecimento de uma palavra, nomeadamente, se ela for chave de compreensão e, não puder ser inferida através do contexto, pode comprometer toda a compreensão de um texto (Viana, 2006).

### **2.3 - Descodificação e codificação**

Para Viana e Teixeira (2002) descodificar é, em sentido lato, traduzir num código de signos não familiar num outro código familiar. No que diz respeito à leitura trata-se do conhecimento do código linguístico como sistema de signos, ou seja, do reconhecimento ou da identificação da palavra e da tradução do seu significado. Já para Sim-Sim (2007) descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a

sequência de sons correspondentes na respetiva língua. Mais refere a autora, que um leitor fluente identifica automática, rápida e eficazmente o significado das palavras lidas.

De uma forma simplificada Cruz (2007), considera que a descodificação corresponde à transformação dos símbolos impressos em linguagem. Acrescentando, que a descodificação faz parte do primeiro grupo de processos inerentes à tarefa de ler. No mesmo sentido Citoler (1996) refere que a descodificação, pode ser entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras. Casas (1988), Cruz (1999) ou Stanovich (1982) definem-na como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente.

Segundo Viana e Teixeira (2002), a descodificação acontece quando o significado está associado com os signos escritos, e, quando o significado que o escritor queria mostrar ao leitor é por este recebido. Cruz (2007) acrescenta, ainda, que o domínio da descodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo e, sobretudo, significa que se possui a capacidade tanto para identificar cada palavra como sendo uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma pronúncia. Ou seja, para poder descodificar com êxito a pessoa tem de entender como é que os símbolos gráficos se relacionam com os sons a adquirir e, quais os procedimentos de leitura das palavras que deve considerar.

Face ao referido, poderemos aceitar que a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis posteriores mais proficientes. No entanto,

reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado (Viana, 2002), já que todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e, a posse de uma técnica de leitura resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento (Viana & Teixeira, 2002).

Uma maneira muito diferente de descodificar palavras é fazê-lo visualmente, em que, de um modo muito simples, os leitores descodificam as palavras porque já têm experiências de leitura dessas palavras guardadas na memória (Viana & Teixeira, 2002). Este é, assim, um processo muito rápido de descodificar palavras, mas que está dependente de experiências prévias de descodificação, ou seja, só funciona com palavras conhecidas (Cruz, 2007).

Servindo-nos das palavras de Viana & Teixeira (2002) podemos referir que, para uns autores ler é descodificar (decifrar e dar significado ou reconhecer o significado), para outros, é recodificar porque pressupõe a passagem por um referente oral (código oral) já conhecido pelo sujeito. Inevitavelmente, emerge também, neste contexto, um outro processo, que se associa com a escrita, ou seja, a codificação. Portanto, a leitura parte da informação visual ao som (descodificação), enquanto na escrita os segmentos fonológicos são associados a letras (codificação).

Na codificação está implicada uma transformação da linguagem em símbolos (Cruz, 1999). Já a leitura por descodificação grafo-fonémica e a escrita correspondente por codificação fonográfica, no início são muito lentas e podem apresentar erros em palavras com irregularidade nas relações entre as letras e os sons (Capovilla, Joly, Ferracini, Cparrotti, Carvalho, & Raad, 2004).

Enquanto na leitura há que considerar o reconhecimento das palavras ou descodificação e a compreensão do que se lê, na escrita é necessário

perspetivar tanto a produção de palavras ou codificação escrita como a produção de textos ou composição escrita (Baroja, Paret, & Riesgo, 1993; Citoler, 1996; Cruz, 1999).

## **2.4 – Memória**

A memória é fundamental no processo de aprendizagem, através dela alteramos o nosso comportamento por influência das experiências que foram sendo armazenadas na nossa memória. Para que a criança aprenda, tem de manter na memória, um conjunto de informações o tempo suficiente para que, sobre elas, possa realizar operações mentais (Fonseca 2004; Viana & Teixeira, 2002). De facto, se não houvesse uma forma de armazenar mentalmente as representações do passado, não poderíamos tirar proveito da própria experiência passada.

Sim-Sim (1998) afirma, que através da memória conservamos a informação e retemo-la por períodos que vão de segundos para toda a vida. Swanson e Cooney (1991) definem a memória como uma habilidade para codificar, processar e guardar a informação a que se esteve exposto, sendo uma capacidade inseparável do funcionamento intelectual e da aprendizagem.

Na perspetiva de Serra e Estrela (2007), o termo memória tem a sua origem etimológica no latim e significa a faculdade para reter e/ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. De facto esta competência é a base do nosso conhecimento e está relacionada,

também, com a orientação no tempo e no espaço e com as nossas capacidades intelectuais (Serra & Estrela, 2007).

Segundo Fonseca (2004) ou Serra e Estrela (2007), a memória tem, similarmente, um papel integrativo, função que é essencial à análise, seleção, conexão, síntese, formulação e regulação das informações necessárias à elaboração, planificação e execução de comportamentos. Os mesmos autores consideram que a memória é a base do raciocínio.

Para Viana (2002), o sistema da memória humana utiliza vários códigos que lhe vão permitir fazer a representação interna das informações do mundo externo. Estes códigos podem ser visuais, fonológicos ou semânticos, de acordo com a realidade a processar.

Por meio da memória evoca-se todo o conhecimento adquirido e armazenado, para que possa ser usado na compreensão da leitura. Além disso, é por influência da memória operacional que as palavras lidas são armazenadas até haver o processamento do significado. A memória operacional participa ativamente na aquisição de vários conhecimentos (Baddeley, 1986; Giangiacoimo & Navas, 2008).

Vernon (1977, citado por Viana, 2002) relaciona os problemas da leitura com problemas de memória, sustentando que, para ler e escrever, a criança necessita de recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta exigência está associada ao facto da leitura e a escrita exigirem a transposição em grafemas, respeitando a sua ordem espacial.

Face à complexidade do tema, na literatura da especialidade, encontramos várias abordagens ao estudo da memória, e, enquanto umas

consideram-na como uma faculdade unitária, outras consideram-na como um complexo sistema de processamento de informação (Cruz, 1999; Kirk & Chalfant, 1984), que inclui um registo sensorial, memória a curto termo, memória de trabalho e memória de longo termo (Cruz, 1999; Swanson & Cooney, 1991; Kirby & Williams, 1991).

Apesar da memória a longo prazo e da memória a curto prazo, serem essenciais no processamento de informação, dentro da memória a curto prazo, reveste-se de maior importância a memória de trabalho, a que alguns autores chamam de memória operativa. A compreensão é construída na memória de trabalho, através da combinação da informação que vem do exterior com o conhecimento armazenado a longo prazo. Isto significa que grande parte da atividade mental durante a realização de uma tarefa se desenvolve na memória de trabalho (Viana & Teixeira, 2002). Neste sentido dar-se-á particular ênfase à memória operativa.

Assim, a memória de trabalho cumpre um importante papel na atividade cognitiva, permitindo a retenção da informação pelo tempo necessário à ativação dos códigos já armazenados, ativação esta que poderá decidir pela sua categorização e armazenamento ou pela sua inutilidade, com conseqüente perda. Para além disso, a memória de trabalho, através de um circuito articulatorio, assegura a manutenção de informações fonológicas quando as tarefas a resolver assim o exigem (Viana, 2002). Ainda, numa abordagem sobre a memória de trabalho Viana (2002) declara, que este sistema de memória é responsável pela manutenção da informação fonológica por breves períodos de tempo. De capacidade limitada, este sistema é, no entanto, flexível e depende da familiaridade com o material a ser lembrado. Refere, ainda, que

esta capacidade é necessária no dia-a-dia, funcionando, simultaneamente, como uma etapa de triagem, evitando a sobrecarga na memória de trabalho com informação desnecessária.

A tarefa de avaliar o papel da memória de trabalho na linguagem tem sido difícil, principalmente, pela diversidade de conceitos usados por parte dos investigadores. Todavia, vários estudos têm demonstrado que o processo de aprendizagem a longo prazo, de novas palavras é baseado na recordação temporária (fonológica) permitida pela memória de trabalho (Baddeley, Papagno, & Vallar, 1988; Gathercole & Baddeley 1990; Viana & Teixeira, 2002), por outro lado a memória de trabalho também poderá desempenhar um idêntico papel na aprendizagem a longo prazo nas correspondências grafema-fonema (Viana & Teixeira, 2002).

A investigação de Swanson (1983, citada em Viana & Teixeira, 2002) mostrou que os maus leitores não usam estratégias de memória adequadas, defendendo que podem ser ensinadas às crianças estratégias de memorização, apoiadas em material significativo. Gathercole e Baddeley (1995) consideram que as crianças com fracas competências de memória de trabalho para o processamento fonológico podem ter dificuldades em construir associações estáveis entre grafema-fonema. Assim sendo, terão dificuldades em estruturar e sequencializar as associações para a descodificação das palavras.

Em suma, podemos dizer que a memória é a plataforma de transferência da informação dentro do sistema e inclui a aquisição, o armazenamento e a disponibilização da informação. É o pólo central do nosso funcionamento mental, já que sem memória não seríamos capazes de falar, de escrever, de

escovar os dentes, de comer, ou de saber o caminho do quarto para a casa de banho...A mais trivial das nossas ações ou desempenho mais profundo necessitam de ser guiados e alimentados pela memória. Está presente quer na identificação de um cheiro ou de um sabor, quer na elaboração ou compreensão de um discurso argumentativo (Sim-Sim, 1998).

## **2.5 – Compreensão**

Conforme referido anteriormente, a leitura não envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas e o seu objetivo principal é a compreensão do material lido. Portanto, a identificação de palavras é uma condição necessária, porém não suficiente. No mesmo sentido, a compreensão da leitura requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências linguísticas, o conhecimento do vocabulário, a sintaxe entre outras (Braibant, 1997; Navas et al. 2009). De facto, a leitura é uma atividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais os fundamentais, de acordo com Braibant (1997), Perfetti (1992) ou Salles e Parente (2008), seriam o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita. De seguida procurar-se-á abordar o processo compreensão leitora.

Custódio (2011) assume que a compreensão da leitura é uma área chave, que pelo seu carácter transversal constitui um saber que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares. No mesmo sentido, Martins e Sá (2008), perspetivam a compreensão como uma das competências

transversais mais importantes para o sucesso escolar. Especificamente, referem que a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo e na vida extraescolar dos alunos. Numa investigação realizada por Ribeiro & Costa (2005), demonstra-se que os processos de compreensão leitora influenciam as aprendizagens em todas as áreas curriculares e não apenas na de português. Podemos concluir, que ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia de um cidadão perfeitamente integrado na sociedade.

Porém e como nos referem Viana e Teixeira (2002) a compreensão na leitura é um campo de estudo que tem gerado grandes controvérsias. Embora a maior parte dos autores considere que a compreensão seja um elemento vital na leitura, há pouco consenso quanto à sua definição e, conseqüentemente, a literatura é muitas vezes confusa e contraditória.

Segundo Giangiacomo e Navas (2008) ou Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), na compreensão da leitura de textos é exigido ao leitor que tenha habilidades de reconhecimento de palavras e, que faça a integração do significado nos conhecimentos que já possui. Importa acrescentar, que o leitor iniciante deve também possuir, entre outras habilidades, um amplo vocabulário para ler com fluência. Sim-Sim e Viana (2007) aludem que a capacidade de compreensão varia consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, com o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado. Já Cruz (2007), declara que a compreensão é a razão de ser da leitura. Ou seja, se os leitores conseguem ler palavras mas não entendem o que estão a ler, duvidar-se-á se eles estão verdadeiramente a ler.

Sim-Sim (2007) analisa, pormenorizadamente, este conceito e acrescenta que por compreensão na leitura se entende a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como a compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível da compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso, que perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diferentes, pode, também, atingir níveis de compreensão distintos.

Enfatizando, Velasquez (2004) considera, que a compreensão envolve o processamento das ideias do texto com base nos conhecimentos prévios do leitor, por vezes, modificados por influência da própria leitura. Embora a compreensão, muitas vezes, aconteça quase automaticamente, o bom leitor é ativo na construção do significado, fazendo previsões confirmando-as à medida que lê, construindo imagens mentais sobre o tema ou assunto antes, durante e depois da leitura (Idem).

Neste entendimento, a compreensão leitora inclui a capacidade em localizar a informação, seleccionar e avaliar a informação, ajuizar acerca da sua validade, seguir instruções, distinguir o principal do secundário, captar a sequência de ideias, deduzir conclusões, encontrar e estabelecer relações, fazer inferências, classificar, resumir ou tomar notas (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001).

Outro aspeto a reter na definição do conceito prende-se com o reconhecimento de que associados à compreensão estão diferentes processos. Nesta linha encontram-se as definições de Barlett (1932) para quem a compreensão leitora requer um esforço da procura do significado que supõe

uma construção ativa e o recurso a diferentes estratégias. Estes processos incluem: a identificação de palavras e o recurso aos conhecimentos prévios (Cooper, 1990, 1986; Sanchez, 1993) e a recuperação da informação da memória a longo prazo (Citoler, 1996; Sánchez, 1993, 1990, 1988; Carr & Levy, 1990; Oakhill & Garnham, 1978).

A este propósito Citoler (1996), ou Costa (2004), referem que quando os leitores não são capazes de dominar a descodificação de palavras, dedicam uma parte significativa do tempo da leitura à identificação das letras e das palavras. Os seus recursos cognitivos são canalizados para esta atividade, sobrecarregando a memória operativa, uma vez que esta tem uma capacidade limitada, por isto, os sujeitos com problemas na leitura de palavras esquecem rapidamente o seu significado e, conseqüentemente, não conseguem captar o significado global das frases do texto perdendo o fio condutor.

Cruz (2007) no que se refere aos níveis em que a compreensão leitora ocorre propõe três níveis: (a) A compreensão literal que implica o reconhecimento e a memória dos factos estabelecidos no texto, tais como ideias principais, detalhe e sequência dos acontecimentos. O mesmo autor acrescenta que, embora se afirme que toda a informação, de que o leitor necessita esteja contida no texto, para que esse leitor entenda essa informação torna-se necessário que este relacione a informação concreta referente à leitura com as suas experiências passadas, já que é necessário compreender tanto as palavras individualmente como o contexto onde são utilizadas para se aceder ao significado de um determinado texto. Brandão e Ribeiro (2009) afirmam que este nível se refere à recuperação da informação explicitamente

colocada no texto, que tem como função o reconhecimento e lembrança de detalhes, ideias principais, seqüências, traços de personalidade e relações de causa e efeito; (b) A compreensão interpretativa supõe, que se derivem generalizações, que se distinga o essencial do não essencial, a capacidade de abstrair a mensagem do texto como um todo, que se diferenciem as conclusões justificadas daquelas que não têm justificação, que se integrem dados contraditórios. Finalmente, (c) a compreensão avaliativa ou crítica, inclui a formação de juízos, a expressão das opiniões próprias, assim como, a análise das intenções do autor do texto, pressupondo-se deste modo, um processamento cognitivo elaborado para este nível de leitura.

Lencastre (2003) refere, que a compreensão depende de duas grandes fontes de informação: a informação corrente, recebida do texto através dos sistemas recetores, e, a informação armazenada que se encontra disponível na memória do leitor. Desta forma, os leitores extraem o significado do que leram com base na informação visual (estrutura superficial da linguagem), mas também com base na estrutura profunda (conhecimento e experiências contidas na sua mente). Ou seja, em todos os níveis do processo de compreensão (codificação das palavras, análise sintática, análise semântica, e análise da situação referida no texto) pode dizer que existe uma interação entre o processamento dos estímulos físicos, orientado pelo texto (processamento ascendente) e o contexto fornecido por variáveis mais ligadas ao leitor, como é o caso dos conhecimentos prévios (processamento descendente) (Lencastre, 2003).

Ao nos centramos na compreensão da leitura, é necessário reforçar a ideia, que apreender o que se lê, implica necessariamente interpretar os

conteúdos e atribuir-lhes um significado. Mas esta interpretação não é um ato mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto (Gonçalves, 2008). Por outro lado, para aceder à compreensão, é necessário, também, dominar o código alfabético (as letras são entidades abstratas que codificam os sons da fala) e ser capaz de reconhecer as palavras escritas de forma rápida e eficaz. Logicamente, que reconhecer uma palavra escrita não é simplesmente encontrar a forma de a pronunciar mas é atribuir-lhe um sentido. Por isso, a compreensão do que é lido depende, em larga medida, também, do nível de desenvolvimento da linguagem oral (Viana, 2006). Dito de uma outra forma, ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, & Pereira, 2010).

Por último, e tomando em consideração, os relatórios nacionais de 2003 e de 2004 (Ministério da Educação, 2003, 2004 citados de Ribeiro et al., 2010) são apresentadas definições subjacentes às diferentes componentes da compreensão leitora, a saber: (i) Reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; (ii) Compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase); (iii) Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação); (iv) Compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona); e, (v) expressar opiniões pessoais fundamentadas

(formação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos).

Conforme referido anteriormente, diferentes aspetos têm sido contemplados na definição da compreensão leitora, nomeadamente, o seu objetivo e finalidade, assim como os processos e componentes associados à mesma, assumindo-se na generalidade a importância do papel ativo do leitor e a finalidade da leitura, ou o contexto para a extração de um significado (Brandão & Ribeiro, 2009), de seguida procurar-se-á refletir sobre alguns fatores que influenciam a compreensão leitora.

### **2.5.1.-Fatores ou componentes que influenciam a compreensão leitora**

Conforme já referido, ao se definir a compreensão leitora torna-se relevante abordar, também, os fatores que são determinantes para um bom nível de desempenho nesta dimensão, ou por oposição, que incrementam as dificuldades. Brandão e Ribeiro (2009); Citoler (2000); Cooper, Colomer e Camps (1990); Just e Carpenter (1987); Lencastre (2003); Solé (2001); Smith (1999), referem um conjunto de fatores que são derivados do leitor, texto e do contexto. Ou seja, se se considerar que ler é compreender, então podemos dizer que a compreensão da leitura é resultante da interação entre, pelo menos, três grupos de fatores: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993; Viana, 2007). Snow (2002) sugere-nos que a compreensão para além de envolver a participação destes três elementos, comprova que os mesmos, ocorrem num contexto sócio - cultural bastante variado. De seguida, de uma

forma sucinta, refletir-se-á sobre alguns fatores derivados do texto com implicações para a compreensão da leitura.

#### **2.5.1.1- Fatores derivados do texto**

No que se refere às características textuais são subdivididas por Lencastre (2003) em três aspetos fundamentais: (a) o conteúdo; (b) a estrutura, e, (c) as ajudas complementares na compreensão, considerando-se neste último aspeto as ilustrações, as questões auxiliares, os objetivos do autor e os organizadores prévios. Relativamente ao conteúdo, o autor menciona a informação contida no texto e suas relações semânticas, independentemente da forma como essa informação se encontra estruturada (Lencastre, 2003). Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos que o leitor já possui (Harry e Hodges, 1995; Joly, 2009; Ribeiro et al., 2010).

A estrutura do texto, refere-se à forma como as ideias se inter-relacionam de forma a transmitirem a mensagem. Por isso, é de importância fundamental não só o processamento de frases simples, mas de unidades mais vastas de informação sob a forma de textos coerentes (Lencastre, 2003). De acordo com Ribeiro et al. (2010), a forma como o texto está estruturado decorre diretamente da intenção do autor.

As ajudas complementares, parecem ajudar o leitor a centrar-se na informação importante, aumentando potencialmente a retenção dessa informação em detrimento de informação menos relevante. Essas ajudas

permitem, igualmente, que os sujeitos processem a mensagem do texto de forma mais seletiva quando necessário (Lencastre, 2003). A mesma autora acrescenta que o objetivo que o leitor tem em mente quando procede à leitura de um texto também parece influenciar a forma como a informação é processada. Ou seja, se o leitor sabe o que lhe vai ser pedido, então pode estruturar as suas atividades de aprendizagem de forma apropriada. Por exemplo, quando o objetivo do leitor é o de compreender o conteúdo do texto, a sua atenção centra-se predominantemente no que vai ser retido depois da leitura (Lencastre, 2003). Por outro lado, também, a perspetiva, os interesses e atitudes do sujeito parecem ter grande influência na compreensão do conteúdo no texto (Lencastre, 2003).

Joly (2009) revela, ainda, que atingir a compreensão plena de um texto depende da seleção adequada de um esquema, da rapidez no processo de descodificação, representação clara do conhecimento e estratégias eficazes para reter e evocar a informação obtida, dentre outras habilidades. Assim, a compreensão ocorre pelo envolvimento interativo do sujeito com o texto no sentido da obtenção de informação com significado (Ayres, 1999; Joly, 2009).

#### **2.5.1.2-Fatores derivados do contexto**

Segundo Frasca (2009) ou Soares (1995) os contextos sociais fazem com que a leitura exerça diferentes papéis na vida das pessoas. As necessidades de leitura divergem de acordo com as diferentes posições sociais, já que são vários os fatores que podem determinar a natureza das

práticas de leitura, como por exemplo, o sexo, a idade, ocupação ou profissão, estilo de vida, ambiente urbano ou rural, bem como os objetivos que concorrem para o estabelecimento dessas práticas.

Por outro lado, as condições ambientais em que a leitura se processa têm também interferência no modo como lemos. Fatores como conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura ou o espaço ditam uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura. Pode ler-se em voz alta ou em silêncio, pode ler-se sozinho ou para um público representado, no contexto escolar, quer pelos colegas, quer pelo professor. Fatores como o ruído e a luminosidade podem, igualmente, interferir na leitura (Ribeiro, 2010; Silva, 2003).

Por outro lado, as investigações nesta área têm demonstrado que a relação entre meio social e desenvolvimento não é linear nem pacífica, apesar de muitos autores descreverem as relações e correlações entre processos de desenvolvimento e contexto social do sujeito (Fernandes, 2004; Sousa, 2012). Por outro lado, os resultados também têm apontado que, por si só, o contexto não explica os níveis de desempenho nem o sucesso posterior na aprendizagem da leitura e escrita (Fernandes, 2004).

Mosenthal (1989) ou Ribeiro et al. (2010) incluem no fator contexto variáveis que denominam de situacionais, tais como o organizador de situações (ex. o professor), a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou atividades) e o cenário (individual, pequeno grupo...).

De acordo com estes autores, estas variáveis não têm sido valorizadas suficientemente no âmbito do ensino da leitura. É importante que educadores e professores sejam conhecedores dos principais marcos e etapas deste

desenvolvimento, a fim de poderem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficientes para compensar os défices de partida de muitas crianças. Sabendo-se que muitas crianças ingressam na escola com níveis muito baixos de consciência fonológica, e, que esta é crítica para a aprendizagem da leitura e da escrita, é imprescindível que, quer o jardim-de-infância, quer os professores que vão ensinar a ler, desenvolvam atividades visando a promoção da consciência fonológica (Cunha, 2010; Lopes, 2006; Martins & Niza, 1998; Viana, 2002, 2006).

Viana e Teixeira (2002), referem-nos que a origem do desejo de aprender a ler se assemelha ao de aprender a falar; que a criança adquire a fala porque aqueles que vivem à sua volta a utilizam; que é uma espécie de transmissão de experiência, de incitação por interposta pessoa; que os problemas que a criança gosta de resolver são os da sociedade adulta que os rodeia. Por isso, se os adultos que rodeiam a criança escreverem e lerem, isso despertará na criança o interesse por ler e escrever (Viana, 2002). Concordando com Cunha (2010), Fernandes (2004), Viana (2002) ou Viana e Teixeira (2002), a construção deste conhecimento determinará um conjunto de experiências e oportunidades que a criança deverá encontrar no seu meio social ou em diversos ambientes educativos com que contacta e que lhe serão úteis nas aprendizagens subsequentes que realizará.

### **2.5.1.3-Fatores derivados do leitor**

Quando lê, o leitor transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, ativam os processos e estratégias que vão sendo aprendidos ao longo da sua experiência como leitor (Ribeiro et al., 2010). Neste enquadramento, são referidos por Lencastre (2003,) como conhecimentos prévios os interesses e atitudes, a capacidade cognitiva, o objetivo da leitura, as estratégias e estilos de processamento da informação. Brandão e Ribeiro (2009) destacam o papel do leitor na eficácia e na rapidez ou na precisão da identificação das palavras (automatização da descodificação); no domínio lexical, no conhecimento acerca da língua e na experiência individual de leitura (os conhecimentos prévios do leitor).

Rumelhart (1980) ou Ribeiro et al. (2010) sugerem que os conhecimentos prévios possuídos pelos leitores, podem ser a causa de problemas de compreensão leitora em três situações: (i) se o leitor não tiver os conhecimentos adequados; (ii) se os sinais do texto não forem suficientes para ativar esses conhecimentos, e, (iii) se o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor. Num texto, não temos explícitas todas as ideias do autor, o que remete o leitor para a realização de inferências baseadas no seu conhecimento prévio. Tais inferências auxiliam o leitor a clarificar detalhes não mencionados no texto, sendo o mesmo que ler nas entrelinhas (Faria, 2011). Neste sentido, os leitores são capazes de compreender a informação na medida em que a podem assimilar ou representar, tendo como referência o seu próprio conhecimento (Lencastre, 2003).

Relativamente à capacidade cognitiva podemos dizer que se refere a um conjunto de capacidades básicas presentes no sistema de processamento de informação, nas quais se insere, por exemplo, a memória operativa, a rapidez da ativação dos conceitos, e, um conjunto de capacidades de nível superior como é o caso da capacidade geral de leitura (Cunha,2010; Lencastre, 2003; Martins, 1997; Royer, Cisero, & Carlo, 1993). Coelho e Correa (2010) ou Faria (2011) sugerem que os leitores devem ser instruídos a monitorizar e controlar a sua compreensão, utilizando padrões de avaliação semântica de alto nível para possibilitar o controlo nos níveis mais baixos. De acordo com Frasca (2009), trata-se de valorizar o leitor como um indivíduo que utiliza a leitura de uma forma ativa num determinado contexto histórico e social, que é competente para agir sobre o lê.

Um outro fator apontado é o domínio da linguagem oral, que vai ter uma influência determinante na aprendizagem da leitura. Por exemplo, quando a criança conhece e entende um número alargado de modos de organizar as palavras para formar frases, nomeadamente, um número alargado de estruturas sintáticas, terá também maior facilidade em entender o que lê (Ribeiro et al., 2010). Outro aspeto realçado é o estabelecimento de metas ou seja, qual é a finalidade da leitura, isto é, o leitor sabe porque vai ler e para que vai ler determinado texto (Costa, 2004).

Neste sentido, mediante o objetivo proposto, o leitor deve ativar as estratégias que lhe facilitem chegar a esse objeto. Por exemplo, sempre que o leitor se apercebe de problemas de compreensão pode utilizar uma série de estratégias corretivas para os solucionar, nomeadamente, continuar a ler para ver se a informação seguinte soluciona a dificuldade, ou, pode reler o

parágrafo; pode também utilizar estratégias externas como o uso do dicionário para solucionar um problema de um vocabulário (Costa, 2004).

De facto, compreender um texto consiste num processo gradual durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo. Estas passagens sugerem ao leitor interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada (Gonçalves, 2008). Segundo o mesmo autor o leitor é um agente ativo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto à medida que o lê, através da integração das novas informações com os conhecimentos prévios com ele relacionado, ou do ajustamento das suas expectativas e da aplicação de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto, através dum controlo consciente do ato de leitura. Estas estratégias são, de acordo com este autor, o segundo grande fator que diferencia os bons dos maus leitores.

Neste sentido, os bons leitores procuram avaliar o texto a partir de várias frentes, incluindo os seus conhecimentos sobre o autor (tendências, intenções, objetivos...) e usam os seus conhecimentos da estrutura do texto para identificar e organizar a informação (Gonçalves, 2008). Um bom leitor é aquele que consegue descodificar as palavras utilizando a contextualização para imprimir significado ao texto, e apresenta velocidade na leitura (Oliveira, Boruchovitch, & Santos 2007).

Gonçalves (2008) sugere que durante a leitura, estes leitores se envolvem ativamente num trabalho de pesquisa, durante o qual refletem acerca

das ideias encontradas no texto. Esta pesquisa faz com que a leitura seja uma atividade seletiva. Refere ainda, que estes leitores não se restringem a seguir o percurso linear do texto, leem e releem algumas passagens, dão saltos para trás, a fim de comparar algumas passagens com outras e de clarificar ideias. E no final da leitura, os bons leitores têm consciência se conseguiram ou não, obter um quadro de representação coeso sobre o texto, ou seja, até que ponto compreenderam as suas ideias principais e, caso verifiquem que não compreenderam, ou que existem lacunas, empenham-se de novo na leitura do texto para clarificar o seu significado (Gonçalves, 2008). Estes leitores são mais capazes de determinar quais as ideias importantes do texto, não apenas em função das intenções do autor, mas igualmente em função dos seus próprios objetivos de leitura, tendo o discernimento para perceber quais as partes do texto que se relacionam com esses mesmos objetivos (Gonçalves, 2008).

De acordo com uma investigação realizada por Monteiro, Mata e Peixoto (2010), uma criança que é boa na leitura irá incorporar este bom desempenho na sua auto-avaliação como leitor, e vai desenvolver uma grande autoconfiança das suas capacidades ao nível da leitura. Este sentimento de eficácia leva a que a criança se sinta mais motivada intrinsecamente para a leitura resultando num melhor desempenho neste domínio. Por oposição, se a criança não é boa em leitura, isso vai enfraquecer a confiança que tem nas suas competências nesse domínio.

Garner (1988), considera que os leitores mais novos ou inexperientes têm pouca consciência da necessidade de encontrar um sentido para o texto; encaram a leitura, mais como um processo de decomposição do que de

atribuição ou procura de significados; têm dificuldade em identificar os momentos em que não estão a perceber o texto, ou ainda, em encontrar estratégias compensatórias, tal como reler o texto, estudar com mais detalhe os segmentos difíceis ou sumariar, quando não compreendem o que leem.

Do ponto de vista de Capovilla e Capovilla (2001), atualmente há vastas evidências empíricas de que os maus leitores têm desempenhos inferiores em tarefas de memória operativa, consciência fonológica, discriminação de fonemas, velocidade e precisão de acesso léxico, e, de que, além disso tudo, apresentam frequentemente, ainda, baixa velocidade no processamento cognitivo geral.

Viana (2002) referindo-se à investigação levada a cabo por Vellutino (1987) refere que os resultados desta investigação evidenciaram que os maus leitores apresentavam défices de linguagem, essencialmente ao nível da organização sintática e do vocabulário.

Nos anos de 1990, Elbro (1998) citado por Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) levantou a hipótese de que as dificuldades dos maus leitores resultavam do estabelecimento de representações fonológicas imprecisas na memória a longo prazo. As representações fonológicas das palavras ouvidas estariam armazenadas de forma pouco precisa na memória dos maus leitores, de modo que uma dada representação fonológica seria pouco distinta das representações vizinhas (ex., foneticamente semelhantes), o que acarretaria dificuldades em tarefas que envolvessem a discriminação fonológica, a nomeação, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica.

Segundo Viana (2006), a investigação tem mostrado, quase à exaustão, que os bons leitores não se distinguem dos maus leitores em competências

como a inteligência, a memória, a coordenação visuo-motora, a lateralidade ou esquema corporal, mas, essencialmente, pelo desenvolvimento linguístico que apresentam. Para além desta variável, duas outras se perfilam com relevo na explicação da maior ou menor dificuldade em aceder à linguagem escrita: os conhecimentos prévios sobre leitura e escrita e a motivação para lerem.

Em suma, o sujeito ao ler constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos referir dois grandes grupos de competências: as competências básicas ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e, as competências de ordem superior, ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo) (Viana & Teixeira, 2002). Antes de dar início à leitura, o leitor eficaz fixa um objetivo e planifica estratégias de abordagem ao texto, faz uma previsão do que irá ler, formulando questões e hipóteses, e, ao longo da leitura, verifica as hipóteses formuladas e configura outras novas, caso necessite (Giasson, 2000; Ribeiro, 2010). Pode, também, ter consciência de algumas dificuldades de compreensão, mas considerar que não precisa de nenhuma estratégia específica, continuando a leitura e esperando que o texto restante lhe permita encontrar a linha narrativa ou as informações que concedem o acesso a significados não extraídos (Ribeiro et al., 2010). Por outro lado, os processos de controlo da compreensão ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objetivo a que se propôs (Viana et al., 2010).

No processo de leitura, a compreensão de um texto envolve uma interação entre sujeito e texto, na qual o processamento da informação se dá por intermédio das habilidades cognitivas e metacognitivas, das influências

socioeducativas, dos conhecimentos prévios, das práticas de leitura, entre outras variáveis envolvidas no ato de ler (Faria, 2011; Joly & Marini, 2006). Alguns destes processos são anteriores ao ato de ler, como é o caso do estabelecimento dos objetivos da leitura a atingir; outros ocorrem durante a leitura, como a seleção de estratégias. Outros, ainda, só ocorrem no final da leitura. Durante a leitura, o leitor eficiente monitoriza a compreensão, desencadeando as estratégias reparadoras que considera adequadas (Álvarez, 1993, cit. in Viana et al., 2010). Por oposição, os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos.

Nicholson (1999) ou Oliveira et al., (2007), consideram que o leitor competente utiliza meta-compreensão na medida em que apresenta a habilidade para refletir sobre seu próprio processo de leitura, percebendo quando não entendeu algo (conhecimento sobre compreensão), demonstrando, também, habilidades para regular o seu próprio pensamento enquanto lê, fazendo analogias e críticas ao conteúdo lido.

Assim sendo, é necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas (Ribeiro et al., 2010).

As diferenças metacognitivas entre leitores dão-nos um indicativo sobre algumas sugestões práticas para o ensino da leitura, que se podem traduzir numa ideia básica: se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão (Gonçalves, 2008).

Joly e Dias (2012) sugerem que as estratégias de meta compreensão podem ser utilizadas antes (planeamento), durante (monitorização) e após (avaliação) a leitura. No momento anterior à leitura, o leitor procura analisar globalmente o texto e utiliza o seu conhecimento prévio sobre o assunto; durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem do texto, selecionando as informações de maior relevância, relacionando as mesmas às predições feitas acerca do tema da leitura, a fim de confirmá-las ou refutá-las; e após a leitura, o leitor analisa o conteúdo lido por meio de uma síntese ou releitura do texto, a fim de encontrar a relevância das informações do texto, o significado da mensagem, e verificar as diferentes perspectivas apresentadas.

## **Introdução**

Tomando em consideração a revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores, de um modo geral, tem vindo a ser assumido pelos investigadores desta área, a ideia de que o conceito de leitura é um processo complexo e dinâmico, razão pela qual se constituiu como um importante campo de investigação desde a década de 70 (Gonçalves, 2010; Viana, 2002).

Viana e Teixeira (2002) consideram a leitura como fazendo parte de um processo em desenvolvimento, cujo fim último é a formação da criança. Cruz (2007) acrescenta que ler é compreender e, que a leitura não se reduz apenas à descodificação e reconhecimento das palavras, significa, sobretudo, compreender a mensagem escrita de um texto, devendo a compreensão ser o objetivo final da leitura. Ou seja, quando a criança lê um texto ou enunciado tem de compreendê-lo para, posteriormente, dele reter algo. Nas palavras de Joly e Piovezan (2011) a aprendizagem e a construção do conhecimento ocorrem por meio da leitura e da sua compreensão. Por isso, compreender um texto significa apreender o sentido dado pelo autor, que muitas vezes, implica transformar, relacionar e aplicar os conhecimentos prévios ou adquiridos no momento da leitura, a utilização do pensamento crítico, a elaboração de

predições entre outras capacidades, ao texto que se está a ler (Gomes & Boruchovitch, 2009; Oliveira, Cantalice & Freitas, 2009). Por isso, falar de leitura implica refletir, também, sobre a compreensão na leitura.

No fundo, a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito, por isso, aprender a compreender o texto é um dos grandes objetivos do ensino da leitura (Sim- Sim, 2007).

De facto, o processo de aprendizagem da leitura é um dos grandes pilares para a nossa formação enquanto cidadãos, e, para todo o conhecimento posterior que cada sujeito poderá vir a adquirir. Importa, por isso, do ponto de vista da prática educativa, tomar consciência de que, para se ensinar um leitor a construir o significado de um texto, será necessário conhecer que e quais os processos cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros estão envolvidos na leitura (Viana, 2009).

A nossa prática como docente no primeiro ciclo do Ensino Básico tem-nos permitido perceber como é essencial a leitura para o sucesso das aprendizagens escolares. Porém muitos alunos, apresentam dificuldades na leitura, o que implicará, por parte dos docentes, uma boa sinalização e avaliação dessas dificuldades antes do desenho de um plano de intervenção, que deverá ser ajustado às necessidades efetivas de cada criança e jovem.

Por outro lado, a leitura como fenómeno complexo implica diferentes componentes, conforme revisão da literatura efetuada, o que na prática se traduz em dificuldades de encontrar instrumentos de avaliação aferidos para avaliar a leitura nas suas diversas componentes. Por isso, com este trabalho, de carácter exploratório, procuramos dar um modesto contributo para a

discussão do tema da compreensão leitora, especificamente interessou-nos comparar o desempenho de alunos do 3º e 4º ano em duas tarefas que elaboramos (exercício de leitura e interpretação “ Pequena Galinha Vermelha”; exercício de preenchimento de lacunas “ O Porquinho Gordo”) com desempenho destes mesmos alunos no Teste da Idade de Leitura (TIL, Sucena & Castro, 2008) e estudar a sua relação com o rendimento escolar a Língua Portuguesa e nível cognitivo dos alunos. Ao prepararmos estas tarefas tomamos em consideração que exigissem ao respondente, não só a descodificação e reconhecimento das palavras mas também a compreensão da mensagem escrita para uma resolução, bem sucedida, da tarefa.

### **3.1 – Objetivos**

Tomando em consideração o referido anteriormente, serão nossos objetivos:

- 1- Identificar as relações entre o desempenho em diferentes tarefas de leitura, o nível cognitivo e o desempenho escolar a Língua Portuguesa em alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.
- 2- Identificar que tarefa usada para avaliar a compreensão leitora se apresenta como melhor preditor do rendimento escolar dos alunos a Língua Portuguesa.

### **3.2 – Amostra**

Este estudo abrange cinco turmas (um total de 94 alunos) do 3º e 4º ano de escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Básico de um centro escolar, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva, no concelho de Vila Verde, distrito de Braga. Maioritariamente, as crianças que nele participaram provêm de meios rurais e níveis socioeconómicos consideravelmente baixos. Das cinco turmas que fazem parte do nosso estudo, três são do 3º ano de escolaridade, o que representa um total de cinquenta e seis alunos (59,6%), as duas restantes referem-se ao 4º ano de escolaridade, num total de trinta e oito discentes (40,4%). Os participantes neste estudo apresentam média de idades de 8.8 (DP= 0.71; idade mínima= 8 anos; idade máxima= 11 anos: 1 aluno), 50% são rapazes (n=47) e 50% são raparigas (n=47). É, ainda, pertinente mencionar, que deste total de alunos, quatro tinha sido retidos do ano letivo anterior.

### **3.3 – Variáveis e Instrumentos**

Para a avaliação da compreensão leitora recorreremos a três tarefas distintas. Concretamente, usamos o Teste de Idade de Leitura (TIL) de Sucena e Castro (2008), uma tarefa com texto para ler e com perguntas de interpretação (anexo 1), e, uma tarefa com um texto para preenchimento de lacunas (anexo 2). Para avaliarmos o desenvolvimento intelectual usamos as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; Raven, 1947; Simões,

2000). Consideramos ainda o rendimento escolar final do aluno a Língua Portuguesa.

### 3.3.1- *Teste de Idade e Leitura (TIL, Sucena e Castro, 2008)*

O Teste de Idade e Leitura de Sucena e Castro (2008) (TIL) é um teste que pretende medir a idade de leitura do sujeito, considerando dois processos cognitivos, a descodificação e a compreensão envolvidos na resolução da tarefa de leitura.

Para o efeito, são apresentadas às crianças 36 frases incompletas, que devem ser lidas em silêncio. De seguida, a criança deve escolher, de entre as palavras fornecidas, aquela que completará a frase da forma mais correta. Para cada frase existe um conjunto de quatro palavras que funcionam como distratores (sem qualquer parecença à palavra-chave, visualmente próxima da palavra – chave, fonologicamente adjacente à palavra – chave ou semanticamente próximo à palavra – chave), e uma palavra que será a resposta correta. O tempo definido para a prova é de cinco minutos, sendo a sua cotação realizada do seguinte modo: somatório das frases corretamente completadas pelo sujeito, multiplicado por 100 e dividido pelo total de frases (36). Importa referir, que não foi nosso objetivo determinar a Idade da Leitura dos sujeitos, neste sentido tomamos os resultados brutos obtidos por cada sujeito. Ou seja, o somatório das frases corretamente completadas por cada sujeito.

### 3.3.2- Exercício de leitura e interpretação “ Pequena Galinha Vermelha”

Nesta tarefa, é apresentado às crianças um texto por nós adaptado, a partir da fábula da “Pequena Galinha Vermelha” de Reagan (1979). O texto é constituído por cento e cinquenta e três palavras, inclui todas as regras gramaticais entre elas, a sequência de acontecimentos, introdução, desenvolvimento e conclusão, as expressões de tempo (ex. “*Um certo dia de primavera...*”), a pontuação (ex. “- *Nem pensar, colegas, vocês nem sequer me ajudaram!*”), os verbos no passado (ex. “víviam”, “pediu”, “recusaram-se”) e a utilização das várias classes de palavras (ex. “naquela”, “galinha”, “todos”, “preguiçosos”, “quando”, “os”, “era”).

Tomou-se em consideração ainda: as palavras frequentes curtas, que representam um total de oito palavras (ex. “galinha”, “quinta”, “pão”) e longas, representadas, neste texto, por uma só palavra (ex. “pintainhos”), as palavras infrequentes curtas, que são doze (ex. “enorme”, “bondade”) e longas representando um total de dez palavras (ex. “atarefada”, “saborosa”, “arrepêndidos”), palavras regulares apresentam, também, uma totalidade de dez palavras (ex. “vivia”, “pequena”, “todos”) e, por fim, irregulares que são doze (ex. “preguiçosos”, “troçavam”, “estaladiço”). O tempo estipulado para a realização desta tarefa foi de dez minutos. As questões a serem respondidas pelos alunos são cinco, com base na leitura prévia do texto. Se a tarefa for concluída com sucesso o aluno obtém um total de dez pontos (dois pontos por cada resposta certa a cada questão), ou seja, se o aluno responder de forma correta e completa obtém dois pontos por questão, se responder de forma incompleta obtém um ponto, e se a resposta estiver errada obtém zero pontos.

O tempo destinado a execução do exercício foi previamente ponderado com as docentes.

### *3.3.3- Exercício de preenchimento de lacunas “ O Porquinho Gordo”*

À criança é apresentado um texto “O Porquinho Gordo”, também este adaptado por nós a partir de Ferrão & Fróis (1997), é constituído por cento e quarenta e três vocábulos. Para a construção das lacunas a preencher pelos alunos tomamos o seguinte critério: por cada cinco ou sete vocábulos omitiu-se uma palavra.

As palavras para preenchimento das lacunas são apresentadas aos alunos na parte inferior da folha. Assim, a tarefa seria escolher a palavra a colocar na lacuna, de forma a que a frase faça sentido. Os vocábulos são de carácter diversificado neles estão subjacentes dois adjetivos (ex. “magro”, “bonito”), dois substantivos (ex. “porco”, “porquinho”), quatro verbos devidamente conjugados (ex. “estava”, “resolveu”), cinco advérbios (ex. “não”, “como”), três pronomes (ex. “lhe”, “se”) três determinantes (ex. “a”, “primeiro”), uma preposição (ex. “de”) e uma conjunção (ex. “mas”).

O tempo de aplicação desta tarefa foi de quinze minutos (tempo definido com o acordo e experiência das docentes para a realização desta tarefa). A cotação corresponde a um ponto por cada lacuna devidamente preenchida. Deste modo, a criança poderá obter um total de vinte e um pontos.

3.3.4- *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; Raven, 1947; Simões, 2000).*

A prova das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) destinou-se a avaliar o desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, avaliar a sua capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado. É uma prova que pertence ao grupo de testes que avalia a inteligência não-verbal, portanto que não requerem o uso da linguagem escrita ou falada (Simões, 2000) e pode ser aplicada individualmente ou coletivamente. Esta prova é constituída por 36 itens, 12 em cada série (A, Ab e B).

Cada um dos itens é constituído por uma matriz de figuras geométricas abstratas, sendo a maioria dos itens coloridos e alguns deles a preto e branco. No topo de cada página, cada matriz tem uma lacuna que deve ser preenchida por apenas uma das 6 a 8 figuras que constam por baixo da matriz (no fundo da página). Esta deverá ser escolhida pelo sujeito, a fim de se avaliar a sua capacidade de raciocínio e de resolução do problema apresentado.

Para a cotação deste teste considera-se o somatório de todas as respostas corretas, por cada série.

### **3.4 – Procedimentos**

Prévio à recolha de dados, foi solicitada autorização à diretora do Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva (anexo 3). No seguimento da resposta positiva da diretora, foi enviado aos Encarregados de Educação uma

informação escrita com o objetivo do estudo e a solicitar a autorização para a participação dos seus educandos no referido estudo (anexo 4). Importa referir, que todos os encarregados de educação permitiram que os seus educandos participassem neste estudo. A cada docente titular de cada turma, em reunião, foram também apresentados os objetivos bem como a modalidade de recolha de dados e, igualmente, foi solicitada a sua colaboração.

Após a preparação das tarefas de leitura, exercício de leitura e interpretação e preenchimento de lacunas, solicitamos a três professores que respondessem a cada exercício e, a outros três professores que procedessem à correção do mesmo. Para a elaboração dos critérios de correção do exercício de leitura e interpretação foi, de igual modo, solicitada a colaboração de três docentes.

Para aplicação do teste das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven recebemos formação de uma psicóloga especialista na aplicação do respetivo teste.

A aplicação de todas as tarefas e testes (Teste de Idade de Leitura, Matrizes Coloridas Progressivas de Raven; exercício de interpretação, tarefa para preenchimento de lacunas) foi feita ao grupo/turma num tempo cedido pelo professor titular de turma, portanto, em cada turma todos os alunos realizaram a tarefa ao mesmo tempo.

O primeiro teste a ser aplicado foi o Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2008). Iniciamos a aplicação lendo as instruções e realizando o jogo de treino. Depois de nos certificarmos que todas as crianças compreenderam o

exercício, deu-se início ao exercício propriamente dito que teve uma duração de cinco minutos (duração definida para a prova).

De seguida procedeu-se à aplicação do exercício de leitura e interpretação “ Pequena Galinha Vermelha. Tal como na prova anterior, foi explicado aos alunos o objetivo da prova e as respetivas instruções, posteriormente, foi entregue a cada criança o texto “Pequena Galinha Vermelha” e um questionário com cinco perguntas de interpretação. Antes de dar início à tarefa, o texto foi lido em voz alta para todos os elementos da turma, seguidamente cada aluno leu o texto para si e procedeu ao preenchimento do questionário, durante dez minutos.

Para a execução do exercício de lacunas, concretizaram-se todos os procedimentos referidos nas tarefas anteriores. De seguida, a cada criança foi entregue um exemplar do texto “O Porquinho Gordo” com as vinte e uma lacunas. Foi explicado aos alunos que deveriam preencher as lacunas com os vocábulos que se encontravam numa grelha, na parte inferior do enunciado. Terminada esta breve explicação, os alunos procederam à realização da tarefa durante quinze minutos.

Prévio à realização do teste Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, foram dadas todas as instruções aos discentes, bem como a explicação da tarefa. Foi entregue a cada aluno, uma folha de resposta com três colunas (A, Ab e B) numeradas de 1 até 12. Cada exercício foi projetado durante trinta segundos para que pudessem observar e de seguida registar a resposta que

consideravam correta na folha de resposta. Cada imagem tinha seis opções de resposta e o registo foi efetuado numeralmente (1 a 6).

Importa, por último, referir que o Teste de Idade de Leitura, o exercício de interpretação e a tarefa de lacunas foram aplicadas num dia e o teste Matrizes Coloridas Progressivas de Raven foi realizado no dia seguinte, para evitar problemas de fadiga nos alunos.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 19.0 para Windows).

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Tomando em consideração o referido anteriormente, essencialmente no que se reporta aos objetivos formulados e procedimentos metodológicos, apresentamos, de seguida, os resultados obtidos, incluindo a sua análise. Assim, ao longo deste capítulo apresentam-se os resultados tendo em vista uma descrição geral das variáveis em análise e, os dados das análises estatísticas tendo como objetivos principais: Identificar as relações entre o desempenho em diferentes tarefas de leitura, o nível cognitivo e o desempenho escolar dos alunos a Língua Portuguesa, e, ainda, identificar qual a tarefa usada para avaliar a compreensão leitora se apresenta como melhor preditor do rendimento escolar dos alunos a Língua Portuguesa. Para esse efeito tomaremos em consideração a significância dos coeficientes estatísticos e, ao mesmo tempo, procuraremos comentar em que medida tais índices se aproximam ou afastam dos resultados esperados.

#### 4.1 – Análises descritivas

Todas as variáveis foram alvo de um estudo descritivo, tomando o ano de escolaridade e sexo dos alunos, bem como a amostra total. Assim, procedeu-se numa primeira fase ao cálculo de pontuações médias e respetivos desvios-padrão, mínimo e máximo relativamente às variáveis consideradas. Mais concretamente referimo-nos aos resultados nos exercícios de leitura (lacunas e compreensão), Teste de Idade Leitura (TIL) (Sucena & Castro, 2008), Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) (Raven, 1947; Simões, 2000) bem como resultados do rendimento escolar no final do terceiro período escolar a Língua Portuguesa.

Na tabela 4.1 encontram-se referidos os resultados nas provas de leitura e inteligência, reportamo-nos aqui, conforme já referido, aos resultados obtidos no exercício de lacunas, exercício de interpretação, teste de idade de leitura (TIL) (Sucena & Castro, 2008), matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR) (Raven, 1947; Simões, 2000) e rendimento escolar dos alunos.

Tabela 4.1. – Resultados descritivos nas provas de leitura, inteligência e rendimento escolar.

Ano	Sexo	P. Lacunas		TIL		P. Interpretação		MPCR		Rendimento Escolar a Língua Portuguesa	
		M(DP)	Min-Máx	M(DP)	Min-Máx	M (DP)	Min-Máx	M(DP)	Min-Máx	M(DP)	Min-Máx
3º ano N= 56	M (N=27)	7,8 (4,57)	8 - 10	26,7 (7,80)	8 - 36	5,6 (2,14)	1 - 9	27,6 (4,37)	19 - 34	3,6 (0,70)	2 - 5
	F (N=29)	9,6 (4,94)	2 - 21	28,4 (5,34)	15 - 35	6,1 (1,41)	3 - 8	28,1 (4,87)	18 - 36	3,7 (0,65)	3 - 5
<b>Total</b>	N=56	8,7 (4,80)	2 - 21	27,6 (6,65)	8 - 36	5,9 (1,84)	1 - 9	27,8 (4,60)	18 - 36	3,6 (0,67)	2 - 5
4º ano N=38	M (N=20)	10,2 (5,04)	2 - 21	30,5 (5,83)	14 - 35	5,7 (1,80)	1 - 8	27,5 (5,05)	15 - 34	3,4 (0,93)	2 - 5
	F (N=17)	9,6 (4,18)	1 - 15	29,8 (3,93)	18 - 34	6,4 (1,85)	2 - 9	29,5 (3,04)	23 - 34	3,7 (0,90)	2 - 5
<b>Total</b>	N=38	9,9 (4,56)	1 - 21	30,1 (4,89)	14 - 35	6,0 (1,84)	1 - 9	28,4 (4,32)	15 - 34	3,5 (0,92)	2 - 5

Ao compararmos os resultados das provas de interpretação, lacunas, TIL, MPCR e rendimento escolar, entre o grupo de alunos do sexo masculino e o grupo de alunos do sexo feminino do 3º ano de escolaridade, verificamos que os alunos do sexo feminino obtiveram médias mais elevadas em todas as provas realizadas. Assim, os alunos do sexo feminino nas provas de lacunas e interpretação, obtiveram em média, resultados superiores em 23,1% e 8,9% respetivamente, por comparação com os alunos do sexo masculino. Por sua vez, no teste de idade e leitura (TIL), os resultados dos alunos do sexo feminino foram superiores ao sexo masculino em 6,4%. Já nas matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR) e rendimento escolar, embora o sexo feminino apresente resultados superiores, a discrepância não foi muito expressiva, adquirindo os alunos do sexo feminino uma média superior em 1,8% e 2,8% respetivamente.

Analisando os resultados, entre um grupo de alunos do sexo masculino e os do sexo feminino do 4º ano de escolaridade, cf. tabela 4.1, observamos que as alunas do sexo feminino obtiveram médias mais baixas que os seus colegas do sexo masculino nas provas relacionadas com a leitura, com exceção dos resultados na prova de interpretação (5,7 vs 6,4). Assim, o grupo de alunos do sexo masculino na prova de lacunas e no teste de idade e leitura (TIL) obtiveram, em média, resultados superiores em 6,3% e 2,3% relativamente ao grupo de alunos do sexo feminino. Por sua vez, na prova de interpretação e nas matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR), os resultados conseguidos pelos alunos do sexo feminino, em média, foram superiores aos do sexo masculino em 12,3% e 7,3%. Ainda, em relação ao

rendimento escolar, em média, os resultados mostraram-se mais elevados no sexo feminino, apresentando-se superiores em 8,8%.

Uma última análise entre os dois anos de escolaridade (3º e 4º ano), permite-nos concluir que os alunos do 4º ano obtiveram melhores médias nas provas do que os discentes do 3º ano. Deste modo, o grupo de alunos do 4º ano de escolaridade nas provas de lacunas e interpretação, alcançaram em média, valores superiores em 13,8% e 3,4% por comparação aos do 3º ano de escolaridade. No que se reporta ao teste de idade de leitura (TIL) e matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR), também, as crianças do 4º ano de escolaridade, em média, atingiram resultados superiores em 9,4% e 2,2% analogamente aos alunos do 3º ano de escolaridade. Finalmente, no rendimento escolar dos alunos, verificamos que, em média, os alunos do 3º ano de escolaridade apresentaram valores ligeiramente superiores em 2,8% relativamente aos alunos do 4º ano de escolaridade.

Em suma, considerando os resultados na generalidade das quatro provas aqui mencionadas e o rendimento escolar a Língua Portuguesa, verifica-se que os resultados no 3º ano no sexo feminino são superiores aos do sexo masculino, e que no 4º ano de escolaridade as raparigas obtêm melhores médias apenas na prova de interpretação, nas matrizes progressivas coloridas de Raven e no rendimento escolar a Língua Portuguesa.

## 4.2 – Análises correlacionais

De modo a comprovar-se a existência de relações significativas entre as variáveis, foi calculado o coeficiente de correlação para as variáveis em estudo (prova de lacunas, prova de interpretação, teste de idade e leitura, matrizes progressivas coloridas de Raven e rendimento escolar). Para estas análises procedemos ao cálculo dos coeficientes de correlação produto-momento de Pearson através da versão 19.0 do programa IBM SPSS. Tomaremos as análises estatísticas da amostra dividida por ano de escolaridade e por sexo (masculino e feminino) num primeiro momento, para depois tomarmos as análises com a amostra no seu todo. Na tentativa de conseguirmos uma síntese inteligível da análise dos dados, procederemos à sua apresentação e respetiva análise sequencialmente.

Nas tabelas 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6, apresentam-se os coeficientes de correlação obtidos pelo cruzamento entre os resultados nas provas de leitura, avaliada pelo teste de idade e leitura (TIL), prova de lacunas, prova de interpretação, na prova de inteligência avaliada pelas matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR) e rendimento escolar dos alunos.

Tabela 4.2. – Matriz das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar, dos alunos do sexo masculino do 3ºano.

	<b>P. Lacunas</b>	<b>TIL</b>	<b>P. Interpretação</b>	<b>MPCR</b>
<b>TIL</b>	<b>0,56**</b>			
<b>P. Interpretação</b>	<b>0,55**</b>	0,42*		
<b>MPCR</b>	0,17	0,35	0,01	
<b>Rendimento Escolar a Língua Portuguesa</b>	0,46*	<b>0,72**</b>	0,13	0,39*

\*\*p≤0,01; \*p≤0,05

Face aos valores obtidos presentes na tabela 4.2, podemos observar que, maioritariamente, as correlações entre as variáveis em estudo para os alunos do 3º ano do sexo masculino assumem significado estatístico. Uma análise mais fina aos resultados (cf. tabela 4.2) permite-nos afirmar que a correlação entre o teste de idade e leitura (TIL) e o rendimento escolar é de 0,72 para um nível de significância de 0,01. Merecem ainda destaque as correlações moderadas entre o TIL e a prova de lacunas ( $r=0,56$ ) e a prova de interpretação ( $r=0,55$ ). Importa, igualmente, destacar a inexistência de correlação entre as matrizes progressivas de Raven e as provas de leitura como era expectável, já que se trata de uma prova que pertence ao grupo de testes que avalia a inteligência não-verbal, portanto que não requer o uso da linguagem escrita ou falada (Simões, 2000). Finalmente a correlação sem significado estatístico entre a prova de interpretação e o rendimento escolar ( $r=0,13$ ) não era expectável. Em futuros estudos esta prova deverá ser aplicada a outras amostras com características diferentes da nossa, nomeadamente, a uma amostra aleatória e, face aos resultados poderá ser, também, ponderada uma reestruturação.

De seguida, na tabela 4.3, apresentam-se as correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar, dos alunos do sexo feminino do 3ºano.

Tabela 4.3. – Matrizes das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo feminino do 3ºano.

	<b>P. Lacunas</b>	<b>TIL</b>	<b>P. Interpretação</b>	<b>MPCR</b>
<b>TIL</b>	<b>0,60**</b>			
<b>P. Interpretação</b>	0,48*	0,46*		
<b>MPCR</b>	0,19	0,17	0,43*	
<b>Rendimento Escolar a Língua Portuguesa</b>	<b>0,56**</b>	<b>0,74**</b>	0,41*	0,39*

\*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$

Conforme os dados da tabela 4.3, podemos referir que, com exceção das correlações entre as MPCR e as provas de lacunas ( $r=0,19$ ) e TIL ( $r=0,17$ ), todas as correlações assumem significado estatístico. Destacamos as correlações moderadas ou moderadas altas entre o rendimento escolar e o teste de idade e leitura (TIL) ( $r=0,74$ ) ou entre o rendimento escolar e a prova de lacunas ( $r=0,56$ ) para um nível de significância de 0,01. Do mesmo modo, merece destaque, ainda, a correlação entre a prova de lacunas e o TIL ( $r=0,60$ ).

Se compararmos os resultados dos rapazes com o das raparigas do 3º ano de escolaridade (cf. tabelas 4.2 e 4.3) verificamos que as raparigas obtêm associações mais fortes entre as variáveis em estudo. Destacamos as relações entre as variáveis prova de interpretação e prova de lacunas que, nas raparigas assume significado estatístico ( $r=0,48$ ) e nos rapazes não assume significado estatístico ( $r=0,17$ ), e, entre o rendimento escolar e a prova de interpretação (raparigas:  $r = 0,41$ ; rapazes:  $r = 0,13$ )

Na tabela 4.4 apresentam-se as correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo masculino do 4ºano.

Tabela 4.4. – Matrizes das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo masculino do 4ºano.

	<b>P. Lacunas</b>	<b>TIL</b>	<b>P. Interpretação</b>	<b>MPCR</b>
<b>TIL</b>	0,61**			
<b>P. Interpretação</b>	0,62**	<b>0,70**</b>		
<b>MPCR</b>	<b>0,66**</b>	<b>0,66**</b>	<b>0,69**</b>	
<b>Rendimento Escolar a Língua Portuguesa</b>	0,65**	0,45	0,45	<b>0,66**</b>

\*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$

Como podemos observar pelos dados presentes na tabela 4.4, de um modo geral, as correlações assumem significado estatístico. Contudo, encontramos exceções, nomeadamente, no cruzamento dos resultados do TIL com os resultados do rendimento escolar ( $r = 0,45$ ) e entre a prova de interpretação e o rendimento escolar ( $r=0,45$ ). Merece aqui destaque a correlação moderada alta entre o TIL e a prova de interpretação ( $r=0,70$ ).

Comparando os resultados obtidos pelos rapazes do 3º ano de escolaridade (cf. tabela 4.2) com os dos rapazes do 4º ano de escolaridade (cf. tabela 4.4) verificamos que as associações entre as variáveis nos rapazes do 4º ano de escolaridade são mais fortes do que as verificadas nos rapazes do 3º ano de escolaridade.

Na tabela 4.5 apresentam-se os resultados das relações entre as variáveis em estudo nas raparigas do 4º ano de escolaridade.

Tabela 4.5 – Matrizes das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos do sexo feminino do 4ºano.

	<b>P. Lacunas</b>	<b>TIL</b>	<b>P. Interpretação</b>	<b>MPCR</b>
<b>TIL</b>	<b>0,71**</b>			
<b>P. Interpretação</b>	0,63**	0,57*		
<b>MPCR</b>	0,47	<b>0,67**</b>	<b>0,81**</b>	
<b>Rendimento Escolar a Língua Portuguesa</b>	0,63**	<b>0,67**</b>	0,42	0,65**

**\*\*p≤0,01; \*p≤0,05**

Como podemos observar, em termos gerais, as correlações assumem significado estatístico, com exceção da relação entre a prova de lacunas e as MPCR ( $r=0,47$ ) e entre a prova de interpretação e o rendimento escolar ( $r=0,42$ ). Apesar das relações entre as variáveis: prova de interpretação e as MPCR, assumir um valor que poderemos tomar como alto ( $r = 0,81$ ), este não era expectável face ao já referido anteriormente. Ou seja, a prova MPCR é uma

prova que pertence ao grupo de testes que avalia a inteligência não-verbal, portanto que não requer o uso da linguagem escrita ou falada (Simões, 2000), pelo que não era esperada esta correlação. Uma possível justificação pode ter a ver com a cotação da prova ou com as características da amostra (trata-se de uma amostra de conveniência). Em futuros estudos importa não descurar este aspeto.

Se continuarmos a análise da tabela 4.5, apuramos que a prova de lacunas correlacionada com a prova de interpretação ( $r= 0,63$ ) e com o rendimento escolar ( $r=0,63$ ). Destacamos uma outra correlação que não era expectável pelas razões anteriormente já apontadas, entre o TIL e as MPCR ( $r= 0,67$ ).

Ao compararmos os resultados obtidos pelas raparigas nos dois anos de escolaridade (3º e 4º ano), cf. tabelas 4.3 e 4.5, podemos referir que, à semelhança do verificado nos resultados obtidos pelos rapazes do 4º ano, também as raparigas do 4º ano obtêm correlações mais elevadas.

O valor mais baixo nos discentes do 3º ano foi na associação da prova de interpretação com as MPCR (sexo masculino) onde  $r = 0,01$ , enquanto que, o valor mais baixo no grupo de alunos do 4º ano verificou-se no cruzamento de dados entre a prova de interpretação e o rendimento escolar dos alunos (sexo feminino), representando assim, um coeficiente de 0,42. Em relação aos valores mais altos de correlação, no 3º ano, estes chegaram aos 0,74 entre o TIL e o rendimento escolar (sexo feminino), enquanto que, no 4º ano os valores da correlação mais elevada chegaram aos 0,81 (sexo feminino).

Finalmente, apresentam-se as correlações entre as variáveis objeto de estudo considerando-se agora a amostra no seu total.

Tabela 4.6 – Matriz das correlações entre provas de leitura, prova de inteligência e rendimento escolar dos alunos.

	<b>P. Lacunas</b>	<b>TIL</b>	<b>P. Interpretação</b>	<b>MPCR</b>
<b>TIL</b>	<b>0,60**</b>			
<b>P. Interpretação</b>	0,55**	0,49**		
<b>MPCR</b>	0,32**	0,37**	0,34**	
<b>Rendimento Escolar a Língua Portuguesa</b>	<b>0,53**</b>	<b>0,58**</b>	0,50**	0,39**

\*\*p≤0,01; \*p≤0,05

Como podemos observar os dados presentes na tabela 4.6, as correlações entre as variáveis assumem significado estatístico com  $p \leq 0,01$ , registando-se as maiores correlações entre o TIL e a prova de lacunas ( $r=0,60$ ) e, entre o TIL e o rendimento escolar ( $r=0,58$ ). As menores correlações verificam-se entre as MPCR e as provas de leitura como já era expectável.

### 4.3 – Regressão múltipla hierárquica

Tomando em consideração as análises correlacionais anteriores e a oscilação encontrada nos cruzamentos das variáveis em presença e os objetivos definidos, consideramos oportuno tentar conhecer qual o poder preditivo de cada variável que consideramos para medir a leitura, para a predição do rendimento escolar dos alunos. Assim, elaboramos um modelo, segundo o qual as variáveis que correspondem às dimensões das provas de leitura (TIL, prova de lacunas e prova de interpretação) deveriam confluir para explicar o rendimento escolar dos alunos (variável dependente).

Na tabela 4.7, sintetizamos os valores obtidos nos vários passos em que decorreu a análise da regressão. Tendo nós optado pelo procedimento *stepwise*, o próprio quadro indica-nos o peso de cada uma das variáveis e o

que acrescenta em variância explicada às variáveis entretanto consideradas na equação de regressão.

Tabela 4.7. – Sumário dos resultados da regressão hierárquica do rendimento escolar por sexo e ano escolar.

Ano	Sexo	Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Erro Padrão de estimativa
3º	M	1	,72 <sup>a</sup>	,51	,49	,50
	F	1	,74 <sup>a</sup>	,55	,53	,45
4º	M	1	,65 <sup>b</sup>	,43	,39	,77
	F	1	,67 <sup>a</sup>	,44	,41	,69

a. Preditor: TIL

b. Preditor: Lacunas

A tabela 4.7 sumaria os resultados da regressão hierárquica por ano escolar e por sexo. Pela sua análise, observa-se que, em primeiro lugar entrou apenas a variável (TIL) no 3º ano nos alunos do sexo masculino, que explica 49%, da variância total da variável dependente (rendimento escolar a Língua Portuguesa), no entanto ficou por explicar uma parte bastante significativa da variância, ou seja, 51% que podem ser atribuídos a outras variáveis como estatuto socioeconómico dos alunos, as atitudes face à escola, a motivação, o método de ensino dos professores, entre muitas outras.

Ainda em relação ao 3º ano, no sexo feminino, entrou igualmente, em primeiro e único lugar a variável TIL que explica 53 % da variância total da variável dependente. Tal como na análise anterior, ainda ficou, por explicar uma parte expressiva da variância, 47%, que à semelhança do referido anteriormente também poderá ser atribuída a outras variáveis não presentes no modelo e já referidas. Em síntese, e face aos resultados observados na tabela 4.7, no 3º ano de escolaridade, a prova de leitura que maior percentagem da variância do rendimento escolar apresenta tanto nos rapazes quanto nas raparigas é o TIL.

No 4º ano de escolaridade, no sexo masculino, é a prova de lacunas que assume o lugar primordial explicando 39% da variância total da variável rendimento escolar. Tal como nos casos anteriores, também aqui 60% da variância da variável dependente fica por explicar.

Relativamente ao sexo feminino, o preditor principal, volta a ser o TIL, que explica 41% da variância total da variável rendimento escolar, ficando por explicar uma grande percentagem da variância, ou seja, 59% da variância total da variável dependente podendo, do mesmo modo, ser atribuída a outros fatores anteriormente enunciados.

Relativamente ao 3º ano de escolaridade, concluímos que o melhor preditor do rendimento escolar presente no modelo, para avaliar a compreensão leitora tanto nos rapazes quanto nas raparigas é o TIL, no 4º ano de escolaridade é considerado melhor preditor o TIL nas raparigas e a prova de lacunas nos rapazes.

Embora a prova de interpretação, tenha sido considerada, a variância que explica é muito pouco relevante não sendo contemplada no modelo. Neste sentido, a variância explicada por esta variável (prova de interpretação) é fraca, ou seja, ainda que alguma parte da variância lhe seja atribuída, ela é absorvida pelas outras variáveis independentes entradas na equação da regressão.

Importa ainda ressaltar que as MPCR não entraram nesta análise, uma vez que de acordo com os objetivos definidos para este estudo pretende-se determinar qual das provas de compreensão leitora explicava maior percentagem da variância da variável rendimento escolar.

Relativamente à validação dos contributos para as variâncias indicadas no modelo por parte de para cada uma das variáveis, podemos afirmar que

todos os contributos são estatisticamente significativos pois que a respetiva probabilidade é inferior a 0,05 (cf. Tabela 4.8).

Olhando os valores constantes na tabela 4.8, e referindo-nos aos alunos do 3º ano, verificamos que o TIL é o único coeficiente estandardizado ( $\beta = 0,71$ ) para o sexo masculino e para sexo feminino ( $\beta=0,74$ ), portanto o maior poder preditivo no 3º ano de escolaridade é atribuído ao TIL.

Tabela 4.8 – Coeficientes de regressão da variável dependente (rendimento escolar a Língua Portuguesa).

Ano	Sexo	Modelo	B	Beta	T	Sig
3ºano	M	1 – TIL	1,84 ,06	,72	5,28 5,13	,00 ,00
	F	1 – TIL	1,11 ,09	,74	2,37 5,65	,03 ,00
4ºano	M	1 – Lacunas	1,99 ,13	,65	4,59 3,33	,00 ,01
	F	1 – TIL	-,79 ,15	,67	-,62 3,58	,54 ,00

Esta situação já não ocorre junto dos alunos do 4º ano de escolaridade do sexo masculino, sendo o maior poder preditivo, atribuído à prova de lacunas que apresenta um coeficiente estandardizado ( $\beta = 0,65$ ). Por fim, os discentes do 4º ano de escolaridade do sexo feminino, voltam a ter como principal preditor o TIL, que apresenta um coeficiente estandardizado de ( $\beta = 0,67$ ).

Em síntese, os coeficientes  $\beta$  confirmam esta apreciação feita anteriormente, sendo o maior valor, o obtido pelo TIL no 3º ano de escolaridade, tanto no sexo masculino, como no sexo feminino. No 4º ano de escolaridade nos alunos pertencentes ao sexo masculino, o maior poder preditivo, é atribuído à prova de lacunas, já no que concerne aos elementos do 4º ano do sexo feminino, o maior poder preditivo volta a ser concedido ao TIL.

Conforme já referido anteriormente, um dos objetivos que definimos para o presente estudo foi a identificação da tarefa usada na avaliação da compreensão leitora que se apresenta como melhor preditor do rendimento escolar dos alunos, por isso, elaboramos um modelo, onde as variáveis (TIL, prova de lacunas e interpretação), deveriam confluir para explicar o rendimento escolar dos alunos.

Na tabela 4.9 apresenta-se o sumário dos resultados obtidos, concretamente o peso de cada uma das variáveis entretanto consideradas na equação da regressão.

Tabela 4.9. - Sumário dos resultados da regressão hierárquica da amostra total.

<b>Modelo</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> Ajustado</b>	<b>Erro Padrão de estimativa</b>
<b>1</b>	,58 <sup>a</sup>	,33	<b>,32</b>	,65
<b>2</b>	,62 <sup>b</sup>	,39	<b>,37</b>	,63

a. Preditor: TIL

b. Preditor: TIL, Lacunas

Pela análise da tabela 4.9, observa-se que em primeiro lugar entrou o preditor TIL que explica 32 % da variância total da variável dependente (rendimento escolar a Língua Portuguesa). Podemos observar, ainda, que a prova de lacunas explica 5% da variabilidade do rendimento escolar, e, que no seu conjunto estas duas variáveis explicam 37% da variância do rendimento escolar. Conforme já referido anteriormente, ainda ficou uma parte significativa por explicar, ou seja, cerca de 63% da variância, pode ser atribuída a outras variáveis já referidas anteriormente.

Conforme tabela 4.10 a validação dos contributos para as variâncias indicadas nos modelos por parte de cada uma das variáveis, podemos

constatar que estas são estatisticamente significativas, pois a probabilidade é inferior a 0,05 (cf. Tabela 4.10).

Tabela 4.10 - Coeficientes de regressão hierárquica da amostra total.

Modelo	B	Beta	T	Sig.
1 -	1,46		4,43	,00
TIL	,07	,58	6,59	,00
2	1,66		5,10	,00
TIL	,05	,40	3,81	,00
Lacunas	,05	,29	2,81	,01

Uma análise mais fina aos valores constantes da tabela 4.10, permite-nos referir que relativamente ao modelo 1 apenas o TIL apresenta um maior coeficiente estandardizado ( $\beta=0,58$ ), ou seja, um maior poder preditivo na equação de regressão. No mesmo sentido, no modelo 2 é também o TIL que apresenta um coeficiente maior, coeficiente estandardizado de  $\beta = 0,40$ , apesar de neste modelo a prova de lacunas também apresentar um coeficiente estandardizado de  $\beta = 0,29$ .

## CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, tivemos a preocupação de destacar conceitos-chave abordados em cada capítulo, e fazer algumas reflexões finais, retomando também questões deixadas em aberto ao longo deste estudo, designadamente no âmbito da avaliação da compreensão leitora e sua comparação com desempenho escolar a Língua Portuguesa.

Nas sociedades mais desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, a leitura é um marco importante na formação de qualquer ser humano é, sem dúvida, sinónimo de emancipação, já que está presente em quase todas as ações que realizamos no nosso quotidiano desde muito pequenos. Neste sentido, concordamos com Viana e Teixeira (2002), quando referem que a leitura deve ser entendida como um processo, não como um fim, ou seja, como um meio para se atingir um fim, que pode ser o desenvolvimento da criança. De facto, é por meio da leitura que os cidadãos se tornam críticos, aliás, condição indispensável para o exercício da cidadania, ou seja, através da leitura o indivíduo torna-se capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social, e toma consciência de todos os seus direitos podendo lutar por eles. Por isso, devemos infundir nas crianças os preciosos meios que a leitura oferece; afinal elas são o futuro da geração, e, as mudanças da sociedade e constante progresso tecnológico serão, também, consequência das suas atitudes face à leitura.

Ao lermos um texto conjugamos o que sabemos com aquilo que o texto nos traz de novo, ou seja, atribuímos significado ao que lemos, utilizando recursos argumentativos para sustentarmos os nossos pontos de vista (Dionísio, 2000). Ler é, também, reformular os significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre as novas ideias com as opiniões do leitor (Viana & Teixeira, 2002). Em suma, a leitura é, portanto, fator de integração numa sociedade, e o ato de ler é um ótimo mediador da comunicação com o outro, já que nos abre as portas ao mundo, permite que saibamos mais e mais e, torna-nos capazes de interpretarmos tudo que se passa à nossa volta.

Ao longo do primeiro capítulo procuramos refletir, sobre diferentes definições para o ato de ler. Concluímos que o conceito de leitura não se define, por si só, pois, em consequência das diferentes abordagens emergem diferentes definições, daí salientarmos que a leitura se apresenta como um processo complexo e dinâmico. Também, a partir da revisão da literatura, tomamos conhecimento que o conceito tem vindo a sofrer alterações por força dos estudos realizados, principalmente, a partir do século XX, com particular destaque para a década de 70.

Alguns dos estudos realizados durante os anos 70 do século passado, consideram que a leitura resultaria da interação da informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor (Charmoux, 1975; Smith, 1978). Em estudos mais recentes, autores como Cruz (2007) assumem a leitura como atividade múltipla, complexa e multifacetada, ou, Sim – Sim e Viana (2007) consideram que a leitura implica a

compreensão do significado do texto escrito, enriquecido pela interpretação pessoal do leitor.

Ainda, nesse capítulo, demos principal destaque aos modelos de aquisição de leitura na perspectiva de alguns autores, nomeadamente, os modelos ascendentes ou de cima para baixo (bottom – up), os modelos descendentes ou de baixo para cima (top – down) e os modelos interativos.

Relativamente aos modelos ascendentes, por exemplo, de acordo com Heras (2002) o processo da leitura começa com o processamento das unidades linguísticas mais pequenas (fonemas) que progressiva e hierarquicamente se ampliam até unidades mais amplas: sílabas, palavras, frases e orações; e, neste sentido, as atividades da leitura centram-se na fluência leitora e no ensino da fonética que, habitualmente, se realiza através do treino das habilidades fonéticas com exercícios variados. Em suma, as letras transformam-se em representações fonológicas, e, por sua vez, estas transformam-se na representação das palavras com o seu significado; as palavras combinam-se para formar uma frase e estas combinam-se entre si formando associações com significado (Gonçalves, 2010).

Nos modelos descendentes defende-se, que a velocidade da leitura, só se torna possível porque os leitores que possuem experiência, utilizam estratégias cognitivas para selecionarem a informação visual de interesse. Assim, para Goodman (1970) citado de Gonçalves (2010), o processo de leitura deve ser encarado como um jogo de adivinhação psicolinguística, na medida em que o leitor formula, a partir do texto escrito, o significado da confirmação ou rejeição das hipóteses que vai enunciando, com base, não só, do seu conhecimento

linguístico, mas, também, de acordo com o conhecimento que já possuí do mundo que o rodeia.

Relativamente aos modelos interativos, ficamos com a ideia de que assentam no pressuposto de que os leitores utilizam em paralelo processos ascendentes e descendentes para terem acesso à informação do texto. Ou seja, o leitor não usa apenas uma só direção para aceder ao conteúdo do texto mas colhe informação usando fontes diversas: visuais, léxicas, ortográficas, esquemáticas, semânticas, sintáticas, cuja informação é processada e sintetizada simultaneamente. Neste sentido, a leitura é considerada como um processo perceptivo e cognitivo, produto da aplicação conjunta de todas as fontes de conhecimento (Salles & Parente, 2008).

O segundo capítulo, centrou-se na análise dos processos mentais envolvidos na leitura. A partir da revisão da literatura apresentada, ficamos com a ideia de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes, que começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto (Cruz, 2007). Ou nas palavras de Salles e Parente (2008) a leitura como atividade complexa considera múltiplos processos interdependentes.

Gonçalves (2010), Pocinho (2007), Sequeira (1989), Sim-Sim (1997) ou Viana (2002) sugerem que o acesso à leitura estaria facilitado quando o leitor tomasse consciência de que existia uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Neste sentido, um sujeito teria maior facilidade no processo da aquisição da leitura se soubesse qual a finalidade da leitura, se conhecesse e identificasse as relações que se estabeleciam entre o oral e o escrito.

Tomando em consideração os objetivos do nosso estudo consideramos importante refletir também sobre alguns processos implicados na leitura a partir do ponto de vista de alguns autores.

Assim de acordo com Viana e Teixeira (2002) a fluência será uma habilidade para ler um texto de modo rápido e preciso. O domínio desta habilidade será importante porque liberta o leitor para a compreensão daquilo que está a ler (Cruz, 2007). Por outras palavras, enquanto que a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para a competência leitora, a velocidade com que este processo é desempenhado torna-se um fator crítico na compreensão (Viana & Teixeira, 2002) dos textos lidos em voz alta com velocidade, precisão e prosódia adequada (Navas et al., 2009). Esta habilidade será um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento, porque a sua relação com as habilidades para o reconhecimento automático das palavras dará apoio à leitura silenciosa. Logo, a fluência na leitura é considerada um poderoso “passaporte” para o acesso ao conhecimento, permitindo ao leitor fluente ler para aprender. O aspeto fundamental da fluência é a capacidade para descodificar e compreender em simultâneo. Ou seja, os leitores fluentes não só o fazem de forma mais rápida como despendem menos tempo a fazê-lo (Bártolo, 2004; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Young, 1996).

Viana (2002) assegura que o vocabulário é um importante preditor de uma variedade de índices de competências linguísticas, e que as fortes correlações encontradas entre a medida conhecimento do vocabulário e as medidas de inteligência são os dados mais convergentes na história da avaliação da inteligência. Outros autores como por exemplo, Fernandes (2004) ou Whiterhurst e Lonigan (2001) referem que o vocabulário assim como a

linguagem oral, revelam-se fundamentais para leitores com maiores competências a este nível, ou seja, para os que têm maior conhecimento semântico e, por isso, têm, também, maior probabilidade de compreenderem o que leem.

As diversas investigações referidas na literatura da área, apontam para que maiores competências no vocabulário, também, implicam uma maior sensibilidade fonológica, em especial melhores representações globais e segmentais das palavras. Joly (2006; 2009) acrescenta que o vocabulário associado às estratégias metacognitivas de leitura, também, permite que o indivíduo faça predições sobre o que lê, reduzindo assim a ambiguidade e eliminando o que não é relevante ao contexto.

Relativamente aos processos descodificação e codificação, de acordo com o referido no segundo capítulo, podemos dizer que a descodificação faz parte do primeiro grupo de processos inerentes à tarefa de ler e corresponde à transformação dos símbolos impressos em linguagem (Cruz, 2007). Podendo ser, também, entendido como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (Casas, 1988; Cruz, 1999; Stanovich, 1982). Por outro lado, o domínio deste processo implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo, e, sobretudo, significa que se possui a capacidade tanto para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, e, ainda, se lhe atribuí uma pronúncia (Cruz, 2007). Ou seja, para poder descodificar com êxito, a pessoa tem de entender como é que os símbolos gráficos se relacionam com os sons a adquirir e, quais os procedimentos de leitura das palavras que deve considerar.

Face ao referido, poderemos aceitar que a descodificação seria uma condição fundamental, que, se não satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura em níveis mais proficientes.

Por meio da memória evoca-se todo o conhecimento adquirido e armazenado, para que, posteriormente, possa ser usado na compreensão da leitura. Além disso, é por influência da memória operacional que as palavras lidas são armazenadas até haver o processamento do significado (Baddeley, 1986; Giangiacoimo & Navas, 2008). Conforme já apresentado, alguns autores relacionam os problemas da leitura com problemas de memória, sustentando que, para ler e escrever, a criança necessita de recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta exigência estaria associada ao facto da leitura e da escrita exigirem a transposição em grafemas, respeitando a sua ordem espacial. Por exemplo, a investigação de Gathercole e Baddeley (1995) considerou que as crianças com fracas competências em memória de trabalho para o processamento fonológico podem ter dificuldades em construir associações estáveis entre grafema-fonema, e, por isso, terão dificuldades em estruturar e sequencializar as associações para posterior descodificação das palavras.

A compreensão é um dos processos implicados na leitura mais importantes. Sem ela, não conseguiríamos interpretar o que quer que seja, sendo considerada um processo multifacetado (Sim-Sim 2007), e, porque apresenta um carácter transversal, constitui uma área de validação transversal das aprendizagens (Martins & Sá, 1998).

Neste sentido, Català, Català, Molina e Monclús (2001) aludem que a compreensão leitora inclui a capacidade em localizar a informação, seleccionar e

avaliar informação, ajuizar acerca da sua validade, seguir instruções, distinguir o principal do secundário, captar a sequência de ideias, deduzir conclusões, encontrar e estabelecer relações, fazer inferências, classificar, resumir ou tomar notas. Mas, ao se refletir sobre a compreensão leitora, importa, também, refletir sobre os fatores ou componentes que influenciam esta aptidão, os fatores inerentes ao texto, contexto e ao leitor.

A estrutura do texto, é de importância fundamental para o processamento de frases simples, mas também para as unidades mais vastas de informação (Lencastre, 2003). Refere a mesma autora que, se as ajudas que o autor dá ao leitor parecem facilitar a descodificação da mensagem, ou seja, parecem influenciar a forma como a informação é processada, o mesmo também acontece quando o leitor procede à leitura de um texto com um determinado objetivo. Igualmente as condições ambientais em que a leitura se processa parecem influenciar o modo como lemos. Fatores como conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura, o ruído, a luminosidade ou o espaço ditam a maior ou menor disponibilidade mental para a leitura e podem, igualmente, interferir na leitura (Ribeiro, 2010; Silva, 2003). Ou, por exemplo, podem interferir na rapidez ou precisão com que o leitor identifica as palavras (automatização da descodificação) (Brandão & Ribeiro, 2009). Assim, quando o leitor lê algo, transporta consigo um saber, que só é interpretado quando o mesmo transporta estratégias que lhe permitem interpretar o texto, e o contexto se organiza, também, favoravelmente.

Em suma, e como já referido, compreender um texto consiste num processo gradual em que o leitor faz interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma

interpretação consistente seja, por fim, encontrada. De facto, atualmente, considera-se o leitor como um agente ativo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto à medida que o lê, através da integração das novas informações com os conhecimentos prévios com ele relacionados, ou de acordo com o ajustamento das suas expetativas e da aplicação de estratégias flexíveis que vão regulando a compreensão do texto (Dionísio, 2000; Gonçalves, 2010; Viana & Teixeira, 2002).

Conforme já referido no capítulo terceiro, foram nossos objetivos identificar as relações entre o desempenho em diferentes tarefas de leitura, o nível cognitivo e o desempenho escolar a Língua Portuguesa em alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, e, ainda, identificar que tarefa usada para avaliar a compreensão leitora se apresenta como melhor preditor do rendimento escolar dos alunos a Língua Portuguesa.

Os resultados que a seguir sintetizámos e já apresentados, referem-se aos obtidos por um grupo de 94 alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Básico, pertencentes a um Agrupamento do concelho de Vila Verde, distrito de Braga.

Os resultados descritivos obtidos no presente estudo apontam que, de um modo geral, os alunos do 4º ano obtiveram melhores médias nas provas do que os discentes do 3º ano. Dito de um outro modo, o grupo de alunos do 4º ano de escolaridade, nas provas de lacunas e interpretação, alcançaram em média, valores superiores em 13,8% e 3,4% por comparação aos do 3º ano de escolaridade. No teste de idade de leitura (TIL) e matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR), também, as crianças do 4º ano de escolaridade, em média, atingiram resultados superiores em 9,4% e 2,2% por comparação

com os alunos do 3º ano de escolaridade. Finalmente, no rendimento escolar dos alunos, verificamos que, em média, os alunos do 3º ano de escolaridade apresentaram valores ligeiramente superiores em 2,8% relativamente aos alunos do 4º ano de escolaridade. Por outro lado, na generalidade das quatro provas aqui mencionadas e rendimento escolar a Língua Portuguesa, verifica-se que os resultados no 3º ano no sexo feminino são superiores aos do sexo masculino em todas as provas, e, que no 4º ano de escolaridade as raparigas obtêm melhores médias apenas na prova de interpretação, nas matrizes progressivas coloridas de Raven e no rendimento escolar a Língua Portuguesa, obtendo os rapazes por comparação com as raparigas do 4º ano de escolaridade melhores resultados médios no TIL e na prova de lacunas. Podemos referir que, de um modo geral, estes resultados vão de encontro ao estudo PISA (2000) onde se destaca que as raparigas, na Europa, obtêm em média, melhores desempenhos que os rapazes em leitura. Relacionando os dois anos escolares, constatamos que os resultados destas provas são superiores nos discentes do 4º ano de escolaridade já que o 4º ano é considerado, em termos práticos um ano de consolidação das aprendizagens realizadas no 3º ano de escolaridade. Outra explicação pode também ser avançada, nomeadamente, no que diz respeito aos avanços nas capacidades cognitivas, ou seja, apresentam uma maior compreensão da classificação e das relações lógicas Papalia, Olds, & Feldman (2009).

Relativamente aos resultados das correlações entre as variáveis, as relações entre todas as variáveis assumem significado estatístico com  $p \leq 0,01$ , registando-se as maiores correlações entre o TIL e a prova de lacunas ( $r=0,60$ ) e, entre o TIL e o rendimento escolar a Língua Portuguesa ( $r=0,58$ ). As

menores correlações verificam-se entre as MPCR e as provas de leitura, já que se trata de uma prova que pertence ao grupo de testes que avalia a inteligência não-verbal (Simões, 2000). Porém merece destaque a não correlação entre a prova de interpretação e o rendimento escolar da Língua Portuguesa ( $r=0,13$ ). Era expectável a existência de uma correlação entre esta prova de interpretação e o rendimento escolar a Língua Portuguesa, porque do ponto de vista da prática pedagógica a estrutura desta prova assemelha-se aos exercícios de interpretação que são frequentes no quotidiano escolar. Uma explicação para esta não correlação poderá ser encontrada através de uma entrevista às docentes percebendo quais os critérios considerados na avaliação dos alunos em Língua Portuguesa. Por outro lado, em futuros estudos esta prova deverá ser aplicada a outras amostras com características diferentes da nossa, nomeadamente, a uma amostra aleatória e, face aos resultados poderá ser, também, ponderada uma reestruturação do referido exercício.

Importa, ainda, referir que contrariamente aos resultados obtidos no estudo de Gonçalves (2010) registamos uma correlação moderada do TIL com o rendimento escolar a Língua Portuguesa.

Relativamente aos resultados obtidos com as análises da regressão hierárquica por sexo e ano escolar, de forma sintética, podemos referir que: (1) relativamente aos alunos do 3º ano do sexo masculino, a variável presente no modelo que maior percentagem da variável dependente (rendimento escolar a Língua Portuguesa) explica é o TIL, que explica 49% da variância total do rendimento escolar a Língua Portuguesa. (2) Em relação às raparigas do 3º ano é também a variável TIL que explica 53 % da variância total da variável

dependente. Tal como na análise anterior, ainda ficou, por explicar uma parte expressiva da variância, 51% e 47% respetivamente, que pode ser atribuída a outras variáveis como, o estatuto socioeconómico dos alunos, as atitudes face à escola, a motivação, o método de ensino dos professores, entre muitas outras. Por isso, em futuros estudos importa, também, ponderar a avaliação do impacto destas e de outras variáveis para a explicação do rendimento escolar a Língua Portuguesa.

Por último, os resultados da regressão hierárquica tomando amostra total sugerem que: (a) o preditor TIL explica 32 % da variância total da variável dependente (rendimento escolar a Língua Portuguesa); (b) que a prova de lacunas explica 5% da variabilidade do rendimento escolar a Língua Portuguesa, e, (c) que no seu conjunto estas duas variáveis explicam 37% da variância da variável dependente. Conforme já referido anteriormente, ficou ainda uma parte do rendimento escolar por explicar, ou seja, cerca de 63% da variância, pode ser atribuída a outras variáveis já referidas anteriormente. Os nossos resultados aproximam-se dos obtidos por Cunha (2010), onde, o preditor TIL, nas raparigas por comparação aos rapazes, explica maior percentagem da variância do rendimento escolar.

Relativamente às limitações da presente investigação, podemos referir, por exemplo as seguintes: (a) Por ser de natureza exploratória e com uma amostra reduzida, os resultados obtidos não podem ser generalizados para outros contextos ou populações (amostra de conveniência); (b) Pelas tarefas usadas na avaliação da compreensão leitora concretamente a tarefa lacunas e tarefa interpretação não validadas para a população portuguesa. (c) Apesar dos cuidados a quando da correção da tarefa de interpretação já referidos no

capítulo três, alguma subjetividade esteve presente na correção, por exemplo, resultado da ausência de treino dos avaliadores.

Concluindo, será nossa principal intenção devolver e debater estes resultados com os docentes, de modo a que, em conjunto consigamos pensar em soluções pedagógicas que sejam mais eficazes no processo de ensino – aprendizagem dos alunos. Finalmente, importa referir, ainda, que assumimos este trabalho como um ponto de partida para uma reflexão ainda mais aprofundada sobre o tema, tanto do ponto de vista da nossa prática como docente como num futuro projeto de investigação.

## Referências Bibliográficas

- Álvarez, J. C. M. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidade Complutense de Madrid,
- Andretta, I., Silva, J., Susin, N., & Freire, S. (2010). Metacognição e aprendizagem: Como se relacionam?. *PSICO*, 41. (1) 7-13.
- Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24, (1), 71-85.
- Baker, S., Simmons, D., & Kammenui, E. (1998). Vocabulary Acquisition: research bases. In Deborah Simmons & Edward Kameenui, *What reading research tells us about children with diverse learning needs* (pp. 183 - 217). London: Erlbaum.
- Baroja, F.F., Paret, A. M. L., & Riesgo, C.P. (1993). *La dislexia – Origen, Diagnostico y Recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.
- Bártolo, V. N. (2004). Motivação para a leitura. In Lopes, A., Velasquez, M.G., Fernandes, P.P. & Bártolo, V.N. (Coord.). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura* (pp.139 - 183). Coimbra: Almedina.
- Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: Grégoire J, Piérart B, organizadores. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Brandão, S., & Ribeiro, I. (2009). Promoção da compreensão leitora: Avaliação dos resultados de um programa. *Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*. (pp. 3376-3390) Braga: Universidade do Minho.
- Bonfim, R. (2006). *Babel de vozes: Crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução*. Brasília: DF.
- Breznitz Z. (2006). *Fluency in reading: synchronization of process*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Capovilla, F., & Capovilla, A., (2002). Problemas de aquisição de leitura e escrita: Efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2 (1), 26-50.
- Capovilla, A., Capovilla, F., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, 9 (3) 449-458.
- Capovilla, A., Joly, M., Ferrecini, F., Caparrott, N., Carvalho, M., & Raad, A. (2004). Estratégias de leitura de desempenho em escrita no início da alfabetização – Estratégias de leitura e alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2) 189-197.
- Cardoso – Silva, E. (2006). *Prática de leitura – Sentido e Intertextualidade*. São Paulo: Associação Editorial Humanistas.
- Carrol, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood. Cliffs: Prentice – Hall.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades em el aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.

- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1.º-6.º de primaria)*. Barcelona: Graó
- Charmeaux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Paris: Cedic.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2010) Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, (23), 575-581.
- Colomer, T., & Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, ensinar a compreender*. Madrid: Celeste Eediciones.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Costa, M.L.G. (2004). *A Compreensão leitora e o rendimento Escolar – Um estudo com alunos do 4º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cunha, J. P. C. (2010). *Análise e intervenção em problemáticas específicas de leitura*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Custódio, P. (2011). A compreensão da leitura no 1º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP um breve apontamento. *Revista Interações*, 19 (7), 127-141.
- Dionísio, M. de L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina
- Elbro, C. (1998). When reading is “readn” or “somthn”. Distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 149-153.
- Esteves, S. M. S. (2008). Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º Ciclo do ensino Básico. *Saber (e) Educar*. 13, 219-233.
- Ehri, L. C. (1996). *Development of the ability to read words*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 383-417, 2ª ed., Vol. II,). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less-skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 3-18.
- Faria, E. L. B. (2011). Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas. *Mal-Estar e Sociedade - Ano IV*, (6) 83-98.
- Fernandes, P.P. (2004). Literacia emergente. In Lopes, A., Velasquez, M.G., Fernandes, P.P., & Bártolo, V.N. (Coord.). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura* (pp.53 - 93). Coimbra: Almedina.
- Ferrão, C. F., & Fróis, J. (1997). *Era uma vez...Uma gramática em histórias – 3º e 4º anos de escolaridade*. Lisboa: Plátano Editora.

- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Frasca, R. (2009). Jovens leitores e suas práticas de leitura. *Cadernos de Aplicação*. 22 (1), 69 – 91.
- Giangiacomo, M., & Navas, A. (2008). A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4<sup>a</sup> série. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 13 (1), 69-74.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura. Coleção Práticas Pedagógicas*. Lisboa: Edições Asa.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, M.E.C.A. (2010). *Implicações da Leitura no Rendimento Escolar em Alunos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: Processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Ibero Americana de Educación*. 46, 135 – 151.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: process and program* (pp. 3 - 38) Urbana: National Council of Teachers of English.

- Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreira & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (pp. 11-22, 3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. S. (1994). Reading, writing, and written texts: Atransactional sociopsycholinguistic view. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1093-1130, 4ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In Susan B. Neuman & David K Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research*. (pp.111-1259). London: Guilford Press.
- Gough, P.B. (1972). One second of Reading. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye.*( pp. 331 - 358) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Harry, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA.
- Heaton, P., & Winterson, P. (1996). *Dealing whith dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Avaliação da compreensão em leitura pelo sistema orientado de Cloze. *Separata* (7), *REMO* 16, 1 – 8. Acedido em janeiro de 2012 a partir de <http://www.remo.ws/SEPARATAS/SEPARATA%207.pdf>
- Joly, M. C., R. A., & Dias, A. (2012). Metacompreensão e Inteligência: Um estudo correlacional com estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 17 (1), 43-52.

- Joly, M. C. R. A., & Marini, J. A. S. (2006). Metacognição e Cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In: Joly, M. C. R. A. & Vectore, C., *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar* (pp. 13 - 36) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2011). Funcionamento diferencial dos itens do teste de cloze. *Arquivos Brasileiros da Psicologia*. 63 (2), 11 - 21.
- Johnston, J. C., & McClelland, J. L. (1974). Perception of letters in words: Seek not and ye shall find. *Science* (184), 1192-1193.
- Kirk, S. A., & Calfant, J.C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver: Publishing Company.
- Kirby, J. R., & Williams, N. H. (1991). *Learning problems – A cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A. J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, D. (2009). *Sabedoria Espiritual – A Estrutura do Conhecimento*. Acedido em julho de 2012 a partir de [http://books.google.pt/books/about/Sabedoria\\_Espiritual.html?id=4em4ri\\_mWZQQC&redir\\_esc=y](http://books.google.pt/books/about/Sabedoria_Espiritual.html?id=4em4ri_mWZQQC&redir_esc=y).
- Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Martins, M.E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Casa da Leitura – ABZ da leitura – Orientações Teóricas*. Acedido em julho de 2012 a partir de [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org).
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2010). A auto-percepção de leitor e sua relação com o desempenho em leitura e género. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.2525-2536). Braga: Universidade do Minho. Acedido em julho de 2012, através do sítio: [http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc\\_2.pdf](http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_2.pdf).
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Navas, A., Pinto, J., & Dellisa, P. (2009). Avanços no conhecimento do processo de fluência em leitura: Da palavra ao texto. *Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, 14 (3), 553-559.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. In G. B. Thompson & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to read*, (pp. 127-149). Newark: IRA.
- Oliveira, K., Boruchovitch, E., & Santos, A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, II (1) 41 – 49.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Perfetti, C. A. (1992). A capacidade para a leitura. In R. Sternberg (Org.), *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações*, (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Pietraróia, C.M.C. (2001). *Questões de Leitura – Aspectos Práticos e Teóricos em Francês Língua Estrangeira*. São Paulo: Annablume.
- PISA (2000). *Programme for International Student Assessment*. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: GAVE, Ministério da Educação.
- Pocinho, M. (2007). Prevenção da Iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (3). Acedido em setembro de 2012 a partir de <http://dialnet.unirioja.es>.
- Posner, M. I. & Snyder, C. R. R. (1975). Facilitation and inhibition in the processing of signals. In P. M. Rabbitt. & S. Dornic (Eds.), *Attention and performance*., Vol. 5 (pp. 669-682). San Diego, CA: Academic Press.
- Rebelo, J.A.S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, M.F.A.D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação Leitora*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ribeiro, I., & Costa L. (2005). Influência das componentes de compreensão leitora no sucesso escolar dos alunos em diferentes áreas curriculares. In D. S. Bento, & L. S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia* (pp. 2257-2269). Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura – Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.

- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*, (pp. 33-58). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4<sup>a</sup> ed., pp. 864-894). Newark: International Reading Association.
- Salles, J.F. & Parente, M.A. (2008). Variabilidade do desempenho em tarefas neuro psicológicas entre crianças da 2<sup>a</sup> série com dificuldades de leitura e escrita. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 60. (1), 32 – 44.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, E. M. A. (2012). *Dificuldades e potencialidades nas competências pré-leitoras e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do ensino pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais.
- Santos, M. L. L., Neves, J. S., Lima M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e crítica*. 15 (3), 549 – 560.
- Sequeira, F., & Sim-Sim, I. (1989): *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Serra, H., & Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*. 5, 93-115.

- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação.
- Silva, C., & Almeida, S. (2010). Promover a velocidade de leitura e a compreensão leitora em alunos do 4º ano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1754 – 1758). Braga: Universidade do Minho. Acedido em Setembro de 2012 a partir de [http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiDesenv\\_16.pdf](http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiDesenv_16.pdf)
- Silveira, M. I. (2005) *Modelos teóricos e estratégias de leitura – Suas Implicações no Ensino*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Sim - Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura – A compreensão*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F.L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete De Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, F. (1978). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Wintson.

- Smith, F. (1999). *Leitura significativa, 3ª ed.*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ld.
- Solé, I. (2001). *Estratégias de leitura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Spache, G., & Spache, E. (1977). *Reading in the elementary school*. Boston: Ally & Bacon.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 278-303.
- Sucena, A., & Castro, L., (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Thinker, H., & Mccullough, C. (1968). *Teaching elementar Reading*. New York: Appleton – Century – Crofts.
- Valadares, L. (2007). *Leitura – Práticas Sedutoras*. Gaia: Gailivro.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: Processos e estratégias para a activação de competências*. Tese de doutoramento não publicada, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Viana, F.L. (2002). *Melhor falar para melhor ler - Um programa de desenvolvimento de competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

- Viana, F. L. (2006). As rimas e consciência fonológica. In. *Promovendo a Competência Leitora: Conferência proferida no encontro de professores intervenientes em bibliotecas escolares e centro de recursos*. Acedido em agosto de 2012 a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%AAncia%20fonol%C3%B3gica.pdf>
- Viana, F.L. (2009). *O ensino da leitura – A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Viana, F.L., & Martins, M.M. (2007). Percursos de leitura e percursos de vida. In Cerrillo, P., Canãmares, C. & Ortiz, C. (Org). *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio* (pp. 439-444). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Viana, F.L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora – Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Velasquez, M.G.M.C.F. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: Estudo longitudinal com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Velasquez, M.G. (2004). Teoria e prática do ensino de leitura. In Lopes, A., Velasquez, M.G., Fernandes, P.P. & Bártolo, V.N. (coord.). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura* (pp.95-137). Coimbra: Almedina.

- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C. A.(1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 30(1), 73-87.
- Waples, D. (1940). *What reading does to people*. Chicago: University of Chicago Press
- Wolf M. (2001). Katzir-Cohen T. Reading fluency and its intervention. *Scielo Stud Read.* 5 (3):211-39.
- Whitehurst, G., & Logigan, C.J. (2001). Emergent literacy: development from pre-readers to readers. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). London: Guilford Press.

# Anexos

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Nome do/a Professor/a \_\_\_\_\_

### **Pequena Galinha Vermelha**

Era uma vez uma pequena galinha vermelha que vivia com os seus pintainhos no pátio de uma linda quinta.

Naquela quinta viviam outros animais, todos eles muito preguiçosos e troçavam da pequena galinha por ela ser tão atarefada.

Um certo dia de Primavera, a galinha encontrou um saco de farinha abandonado no pátio.

Então, pediu ajuda aos outros animais da quinta para fazer um pão enorme e saboroso. Estes recusaram-se imediatamente, e a galinha decidiu realizar a tarefa sozinha.

Depois de o pão ficar bem estaladiço, dividiu-o com os pintainhos.

Quando os animais viram o pão perguntaram:

- Pequena galinha, este pão parece tão gostoso. Sobrará algum para nós?
- Nem pensar, colegas, vocês nem sequer me ajudaram!

Os animais, arrependidos, pediram desculpas e a galinha vermelha com a sua bondade perdoou-os. Convidou, todos, a comer com ela e com os filhotes aquele pão tão quente e macio. Desde então, todos passaram a ser amigos!

1- Onde vivia a pequena galinha vermelha?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Como eram os outros animais que viviam no mesmo local da pequena galinha?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- O que encontrou a galinha no pátio?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Os outros animais ajudaram a galinha a realizar a sua tarefa?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5- O que fez a galinha no final?

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Nome do/a Professor/a \_\_\_\_\_

## O Porquinho Gordo

Era uma vez um porquinho que \_\_\_\_\_ muito triste porque era demasiado gordo. \_\_\_\_\_ dada altura, sempre que a dona \_\_\_\_\_ trazia comida, o pequeno animal resolvia \_\_\_\_\_ come-la, assim poderia emagrecer mais depressa.

\_\_\_\_\_ emagreceu tanto que um certo dia \_\_\_\_\_ a senhora dizer, muito preocupada:

- Não \_\_\_\_\_ o que vamos fazer a este \_\_\_\_\_. Cada vez está mais \_\_\_\_\_, já não parece um porco, mas \_\_\_\_\_ um inseto envergonhado... E eu que \_\_\_\_\_ queria levar à feira para ver \_\_\_\_\_ ganhava o prémio de porco mais \_\_\_\_\_ e redondo! Agora não posso, pois \_\_\_\_\_ a gente achará que tem aspeto \_\_\_\_\_ doente.

Quando ouviu isto, o pequeno \_\_\_\_\_ começou a comer, de novo, até \_\_\_\_\_ ficou gordo e reluzente tal como \_\_\_\_\_. A dona surpreendidíssima com o sucedido, \_\_\_\_\_ leva-lo à feira e \_\_\_\_\_ era esperado, o porquinho ganhou o \_\_\_\_\_ prémio!

magro não toda estava o como bonito antes mas sim

a porco ouviu lhe que primeiro sei de porquinho se resolveu

Exmo. Sr(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva

### **Requerimento**

Elisabete Maria da Cunha de Sousa Gonçalves, aluna do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, solicito autorização para recolher dados junto dos alunos do 3.º e 4º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, no sentido da elaboração do estudo empírico “Avaliação da Leitura em Alunos do 3º e 4º Ano de Escolaridade: Comparação dos desempenhos em função da tarefa usada e sua relação com desempenho escolar”.

Mais se informa que os dados a recolher constam em três testes de leitura e um teste de inteligência.

Todos os dados são rigorosamente confidenciais e só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina.

Pede deferimento,

Azões,..... de maio de 2012

A requerente

---

### Autorização

Eu,

\_\_\_\_\_ Encarregado  
de Educação do aluno \_\_\_\_\_,  
da turma \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_ de escolaridade, autorizo/não autorizo o meu  
educando a participar no trabalho de investigação no âmbito da tese “*Avaliação  
da Leitura em alunos do 3º e 4º ano de Escolaridade: Comparação dos  
desempenhos em função da tarefa usada e sua relação com desempenho  
escolar*”.

Data: ...../...../2012

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Encarregado de Educação)