



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

“A Compreensão Leitora, o Contexto Social e o Sucesso Académico: Um Estudo Transversal no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Psicologia da Educação**.

Olga da Conceição Tomada Pinto



FACULDADE DE FILOSOFIA
OUTUBRO 2012



Universidade Católica Portuguesa

Centro Regional de Braga

“A Compreensão Leitora, o Contexto Social e o Sucesso Académico: Um Estudo Transversal no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Psicologia da Educação**.

Olga da Conceição Tomada Pinto

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Maria Pereira e Sá Azevedo**



FACULDADE DE FILOSOFIA
OUTUBRO 2012

Agradecimentos

«Os verdadeiros companheiros de um guerreiro
estão ao seu lado em todos os momentos,
nas horas difíceis e nas horas fáceis.»

Paulo Coelho, *Crónica – As Decisões de um Guerreiro*

À Professora Doutora Ângela Sá Azevedo por desde logo ter aceitado orientar e supervisionar este trabalho. Muito obrigada pela orientação, disponibilidade, apoio e conhecimentos partilhados neste percurso, mas sobretudo pela constante motivação e confiança. Sem o seu apoio nunca o teria conseguido.

Ao Professor Doutor Paulo Dias pelos conhecimentos partilhados ao longo desta formação, pela disponibilidade e ajuda na escolha dos testes estatísticos. Muito obrigada!

Ao Centro Educativo de Ferreiros (CEF), professores, pais e alunos que colaboraram neste estudo. Obrigada pela disponibilidade e colaboração prestadas.

À minha amiga e colega de curso Andreia Rodrigues pela sua disponibilidade e colaboração na recolha da amostra.

À minha mãe, pelo exemplo de amor e carinho, por estar sempre presente, por me incentivar em todos os momentos e pelo apoio e esforço dedicados na concretização da minha formação. Muito obrigada Mãe!

As irmãs Tânia, Carina, Ilda e Sílvia que me ajudaram a ultrapassar muitas das angústias que me ocorreram no decorrer deste trabalho.

Ao Miguel, pelo apoio incansável, por estar sempre presente ao longo deste percurso e me encorajar a não desistir do meu sonho.

Aos meus amigos, que me acompanharam neste percurso de formação.

A todos vós, o meu sincero reconhecimento e o meu **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

A compreensão leitora afigura-se, na atualidade, como sendo essencial à sobrevivência social do indivíduo. Aquele que não possui capacidades de compreensão leitora pode considerar-se um analfabeto, na medida em que não consegue apreender o significado daquilo que lê. Esta dificuldade impedi-lo-á, com certeza, de exercer plenamente a sua cidadania, limitando-o em termos de acesso às oportunidades.

Assim, torna-se premente desenvolver, desde muito cedo, hábitos de leitura que permitam desenvolver, por sua vez, as competências subjacentes ao ato de ler, sendo importante que as famílias, como primeira “escola” das crianças, adotem comportamentos de incentivo à leitura.

Neste estudo pretende-se analisar de que forma as variáveis pessoais (sexo, idade e sucesso académico) e familiares (habilitações literárias dos pais, nível socioeconómico e interesse dos pais face à leitura) influenciam a pontuação total da prova de compreensão leitora (ACL) numa amostra de 90 alunos do 1.º CEB, do 2.º ao 4.º ano de escolaridade. Para caracterizar a amostra foi aplicado o Questionário sociodemográfico construído para este estudo e para avaliar a compreensão leitora dos alunos do 1.º ciclo foram aplicadas as Provas de compreensão leitora (Mendonça, 2008). Esperaram-se como resultados uma relação entre as variáveis pessoais e familiares e a compreensão leitora.

O principal resultado mostram que os alunos do 2.º ano do 1.º CEB que obtiveram notas “Excelente” (n=21) são superiores na pontuação de compreensão leitora comparando com os alunos que tiveram “Satisfaz Bastante” (n=14) e “Satisfaz (n=7).

Palavras – chave: Leitura, compreensão leitora, sucesso académico, leitura.

Abstrat

Nowadays, the reading comprehension appears essential to the social survival of the individual. Those without reading comprehension skills can be considered illiterate, as they fail grasp the meaning of what they read. This difficulty will, surely, prevent them to fully exercise their citizenship, creating limits in terms of access to opportunities.

Thus, it becomes urgent to develop at a very early stage reading habits, in order to acquire reading skills. It is also important that families, as the first "school" of children, should adopt behaviors to encourage reading.

This study aims to examine how personal (gender, age and academic achievement) and family variables (parents' qualifications, socioeconomic status and parental interest in reading) influence the total score of the reading comprehension test (ACL) in a sample of 90 students from the 1st CEB, 2nd to 4th school year. To characterize the sample a sociodemographic questionnaire constructed for this study was used and to assess the reading comprehension of students from the first schooling cycle was used the Reading Comprehension Test (Mendonça, 2008). Expected results were a relationship between the personal and family variables and reading comprehension.

The main result show that students of the 2nd year who obtained an overall mark of “Excellent” (n=21) pointed higher in reading comprehension compared with those who obtained “Very satisfy” (n=14) and “Satisfy” (n=7).

Key-Words: Reading, reading comprehension, academic success, reading.

Índice

	Página
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstrat	iii
Introdução Geral	1
Capítulo I – LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	4
1. Definição dos conceitos de leitura e de compreensão leitora	4
1.1 Fatores que influenciam a compreensão leitora	8
1.1.1 Fatores relacionados com as características do sujeito	9
1.1.2 Fatores associados às características do texto	13
Capítulo II – A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE E A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA LEITURA	18
2. Diferença de conceitos: alfabetização e literacia	18
2.1 A importância da família na formação de leitores	22
Capítulo III – O SUCESSO ACADÊMICO: CONTRIBUTO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA	28
3. Conceito de (in)sucesso escolar	29
3.1 Causas do sucesso escolar	31
3.1.1 Fatores relativos ao indivíduo	32
3.1.2 Fatores relativos ao meio	35
3.1.2.1 Fatores relativos ao tipo de ensino	39
Capítulo IV – ESTUDO EMPÍRICO	41
4. Método	41
4.1 Objetivos do estudo	41
4.2 Hipóteses	42
4.3 Variáveis	45
4.4 Amostra	45
4.4.1 Caraterização da amostra em função das características pessoais	46
4.4.1.1 Em função do sexo e da idade	46
4.4.1.2 Em função do sucesso académico	48
4.4.2 Caraterização da amostra em função das características familiares	49
4.4.2.1 Em função do nível socioeconómico do agregado familiar	49
4.4.2.2 Em função das habilitações académicas dos pais dos alunos	50
4.4.2.3 Caraterização da amostra em função do interesse dos pais face à leitura	51
4.4.3 Caraterização da amostra em função das provas de compreensão leitora	52
4.5 Instrumentos de medida utilizados	56
4.5.1 Análise de fidelidade	58
4.6 Procedimentos	59
5. Apresentação e discussão dos resultados	60
5.1 Prova de compreensão leitora (ACL) e as características pessoais	61
5.1.1 Prova de compreensão leitora (ACL) e o sexo dos alunos	61
5.1.2 Compreensão leitora (ACL) e a idade dos alunos	62
5.1.3 Compreensão leitora (ACL) e o sucesso académico dos alunos	63

5.2 Prova de compreensão leitora (ACL) e as características familiares	65
5.2.1 Compreensão leitora (ACL) e o nível socioeconómico dos pais dos alunos	65
5.2.2 Compreensão leitora (ACL) e as habilitações académicas dos pais dos alunos	67
5.2.3 Compreensão leitora (ACL) e o interesse dos pais dos alunos face à leitura	69
Conclusão Geral	71
Referências Bibliográficas	75
Índice de quadros	vi
Anexos	
Anexo 1: Questionário Sociodemográfico	
Anexo 2: Provas de Compreensão Leitora, ACL2, ACL3 e ACL4	
Anexo 3: Pedido de Autorização para Aplicação das Provas ACL	
Anexo 4: Consentimento Informado Pais	

Índice de quadros

Quadro 1: Distribuição dos sujeitos em função do sexo e da idade.....	47
Quadro 2: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e idade	47
Quadro 3: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e as notas do final do 2.º período da disciplina de língua portuguesa no ano letivo 2010/2011	48
Quadro 4: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e do nível socioeconómico do agregado familiar	50
Quadro 5: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e das habilitações académicas dos pais dos alunos.....	50
Quadro 6: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e da classificação do interesse dos pais face à leitura	51
Quadro 7: Medidas de localização de tendência central das provas de compreensão leitora em função do ano de escolaridade e por comparação aos dados obtidos na adaptação	52
Quadro 8: Medidas de localização de tendência central das pontuações médias das respostas corretas das componentes de compreensão leitora	54
Quadro 9: Medidas de localização de tendência central das pontuações médias das respostas corretas das tipologias de texto das provas de compreensão leitora.....	55
Quadro 10: Índice de fidelidade alpha de Cronbach para a escala ACL2, ACL3 e ACL4 do presente estudo	58
Quadro 11: Diferenças entre os alunos do sexo masculino e dos alunos do sexo feminino em função da pontuação das provas ACL.....	61
Quadro 12: Diferenças entre os alunos em função da pontuação das provas ACL e a idade	62
Quadro 13: Diferenças entre a pontuação das provas ACL e da variável notas dos alunos no ano letivo 2010/2011 à disciplina de língua portuguesa	63
Quadro 14: Diferenças entre o nível socioeconómico baixo, nível socioeconómico médio e nível socioeconómico alto em função da pontuação das provas ACL	66
Quadro 15: Diferenças entre a pontuação das provas ACL e da variável habilitações dos pais	68
Quadro 16: Diferenças entre a pontuação das provas ACL e da variável interesse dos pais face à leitura	69

INTRODUÇÃO GERAL

A realização desta Tese de Mestrado surge no âmbito do plano curricular do 2.º ciclo de Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade Católica Portuguesa, do ano letivo 2010/2011. Esta tese reclama o culminar de todo o percurso de formação do aluno, visto que os objetivos académicos propostos para este estudo visam o aprofundar de conhecimentos na área da problemática em estudo e desenvolver competências na área da investigação.

A investigação é sempre sinónimo de uma busca de respostas para que o aluno consiga compreender e sintetizar as principais ideias da diversa literatura apresentada na área que pretende observar. No fundo, no dizer de Tuckman (2000, p.5) “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”.

O presente trabalho de investigação visará o estudo da compreensão leitora em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aliada ao contexto social em que a mesma se insere, assim como ao seu sucesso académico. Tentar-se-á apurar de que forma a compreensão leitora influencia o rendimento escolar da criança e se essa mesma compreensão está, de alguma forma, condicionada pelo contexto social que a envolve. A este respeito, Braga (1992) afirma que o elevado insucesso que se faz sentir em Portugal está diretamente relacionado com as limitações que as crianças portuguesas revelam na aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, parece ser uma condição indispensável e essencial, para que os alunos consigam vingar no meio académico, dominem o código escrito, já que as aprendizagens têm como principal veículo de transmissão o material impresso.

Mas, se, à partida, podemos perceber esta relação direta entre o sucesso académico e a compreensão leitora, será que podemos encontrar essa mesma relação entre esta e o contexto social? Será que as crianças provenientes de famílias mais carenciadas estão condenadas a não obterem o êxito escolar, por não terem meios para desenvolverem a compreensão leitora? E, pelo contrário, aquelas cujo meio social é favorável têm garantido o sucesso académico? Como teremos oportunidade de verificar, são vários os autores que defendem que o estatuto social é determinante para um bom rendimento escolar das crianças, mas que esse não é o único fator que influencia o êxito académico dos alunos.

Para além de refletir relativamente a estas questões, teremos ainda a oportunidade de atentar nos conceitos de leitura e de compreensão leitora. Estes não se apresentam como conceitos “pacíficos”, existindo na literatura opiniões divergentes quanto à sua verdadeira significação.

Com efeito, a leitura é um conceito encarado segundo diferentes prismas, sendo a mais consentânea aquela que a perspectiva, não como uma mera descodificação de signos linguísticos, mas como a apreensão do sentido do que está escrito. Segundo Santos (2000), o ato de ler pressupõe a descodificação da linguagem escrita, a partir de sinais gráficos convencionais, dos quais se deve retirar, todavia, um significado, isto é, a compreensão. Catalã (2001, p.28), completando esta ideia, destaca que “compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com conhecimentos ativados na memória a longo prazo”.

O domínio das capacidades leitoras é facilitador da aquisição de conhecimentos relativamente ao mundo que nos envolve, sendo que quanto maior for a facilidade na leitura, maior será o seu potencial como comunicador e a abrangência dos seus interesses individuais, o que irá facilitar as aprendizagens escolares, assim como o seu desenvolvimento cognitivo (Sim-Sim, 2001).

Contudo, Veiga (2000) realça que ler é um processo complexo, uma vez que implica uma pluralidade de mecanismos psicológicos, que concorrem em simultâneo para a descodificação e compreensão de enunciados escritos. Este processo, apesar de complexo, permite ao sujeito inserir-se de forma mais efetiva no contexto social que o envolve. Ou seja, a perceção de tudo o que nos rodeia e a participação ativa na sociedade dependerá do nosso desempenho na compreensão de textos escritos. Hoje em dia, não basta ser-se alfabetizado, é necessário usar de literacia, isto é, de competências que permitam apreender o sentido daquilo que se lê, indo de encontro às exigências da sociedade atual (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996).

Tendo em conta que o incentivo da leitura potenciará a obtenção de bons resultados escolares, a família tem um papel basilar na formação de alunos bem-sucedidos academicamente. Assim, é importante que a escola e a família trabalhem em parceria para levar o aluno a obter o sucesso escolar, uma vez que este terá forte influência no seu futuro profissional e social.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes principais. Na primeira estão os capítulos referentes ao enquadramento teórico. Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Leitura e Compreensão Leitora”, são abordados e esclarecidos estes dois conceitos e é enfatizada a importância da compreensão leitora no ato de ler, sendo, para tal, apresentados os fatores que condicionam essa mesma compreensão.

No segundo capítulo, designado “A Influência da Leitura na Sociedade e a Influência da Família na Leitura”, debruçar-nos-emos na importância que o domínio das competências de leitura assume na sociedade dos nossos dias, dando especial relevância ao papel das famílias na formação de leitores competentes.

No terceiro capítulo, denominado “O Sucesso Académico: Contributo da Leitura e da Compreensão Leitora”, atentaremos nos conceitos de sucesso e de insucesso escolares e faremos alusão aos fatores que estão na génese do sucesso escolar. Poder-se-á verificar que a compreensão leitora é um fator determinante para a consecução do sucesso académico.

Por fim, na última parte será apresentado o estudo empírico com o qual se pretenderá apurar se existem variantes que condicionam a compreensão leitora, nomeadamente o sexo, a idade, o nível socioeconómico, as habilitações dos pais, o interesse parental face à leitura e o sucesso escolar. Finalizando com a conclusão do presente estudo, refletindo sobre as principais limitações e deixando sugestões para investigações futuras face à pertinência da temática.

Capítulo I – LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

“A leitura requer competência para compreender, inferir e avaliar o texto que se decifra” (Sequeira & Sim-Sim, 1989, p.63).

No primeiro ponto deste capítulo serão abordados e esclarecidos os conceitos de leitura e de compreensão leitora, de forma a sistematizar algumas das teorias e opiniões que se produzem em torno destes dois conceitos e, assim, perceber de que forma a leitura está dependente da compreensão leitora, dado que o ato de ler não se restringe à mera descodificação de palavras. Ler é uma atividade complexa que implica necessariamente compreender a mensagem que se leu.

Nos pontos seguintes, de forma a enfatizar a importância da compreensão leitora no ato de ler, serão explicados os fatores que influenciam e condicionam essa mesma compreensão. Poder-se-á constatar que eles se relacionam, quer com as características do sujeito (a forma como descodifica o texto, a velocidade com que lê, a sua diversidade vocabular, os seus conhecimentos prévios, a memória, a capacidade cognitiva e metacognitiva, a definição de objetivos, o interesse que apresenta, as suas atitudes face à leitura e a motivação); quer com as características do texto (conteúdo, estrutura, elementos paratextuais e familiaridade do leitor face ao estilo do autor).

A explicitação dos fatores que influenciam a compreensão leitora tem por objetivo identificar as variantes que interferem no ato de ler, o que nos poderá indicar algumas pistas de intervenção junto de leitores que apresentem dificuldades de compreensão leitora.

1. Definição dos conceitos de leitura e de compreensão leitora

Ao tentar delinear uma definição de leitura, deveremos ter em conta que este é um conceito perspectivado sob diversos ângulos e que não existe consenso quanto ao seu significado. Com efeito, segundo Amor (1999), durante muito tempo, a leitura foi encarada segundo uma perspectiva reducionista que a definia como um ato no qual estariam implicados apenas o reconhecimento e a decifração dos códigos socialmente estabelecidos e a assimilação direta do conteúdo do texto, não se encontrando contemplada uma vertente mais alargada e que consiste na compreensão integral do

processo de leitura, no qual estarão implicadas variantes, como o contexto, as motivações, as leituras anteriores e as experiências pessoais do leitor.

Para Antão (1997), quem lê deverá identificar todos os signos escritos que representam a língua previamente conhecida através dos sons, sendo que a leitura é, assim, uma aptidão linguística que não dispensa, tal como a linguagem falada, determinados elementos essenciais. Desta forma, a leitura é, principalmente, segundo este autor, uma descoberta do conjunto de interdependências entre a escrita e os sons.

Aproximando-se desta perspectiva, Rebelo (1993) refere que a leitura consiste na transformação de grafemas em fonemas, identificando e reconhecendo as palavras, utilizadas, normalmente, na comunicação. Porém este é um processo complexo, moroso, que se vai desenvolvendo gradualmente.

De facto, são vários os autores que defendem, tal como Morais (1997), que o desenvolvimento da consciência fonológica é a base para a aquisição da leitura. Para que uma criança aprenda a ler, é necessário que se torne fonologicamente consciente. Só assim estará preparada para a instrução fónica, para a análise da palavra e para a soletração (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998).

A consciência fonológica compreende duas etapas (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, citado por Nascimento, 2009): a consciência de que a língua falada está dividida em unidades diferentes (a frase está segmentada em palavras, as palavras em sílabas e estas em fonemas) e a consciência de que estas unidades se repetem em diversas palavras.

A consciência dos fonemas é imprescindível, principalmente nos leitores em desenvolvimento, uma vez que permite compreender o princípio alfabético que está na base do sistema de língua escrita (Adams, 1990).

Apesar desta relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura não ser unânime entre os vários autores, muitos estudos têm vindo a demonstrar que o desenvolvimento da consciência fonológica é a chave para o sucesso na leitura durante todo o percurso escolar. O estudo de Hohn e Ehri (1983) revelou que a associação de fonemas aos grafemas favorece a aquisição de um sistema visual símbolo-som, que é utilizado pela criança na distinção e representação dos fonemas (Santos & Maluf, 2007).

Contrariando uma perspectiva reducionista da leitura, surgem vários autores que defendem que esta não se deverá restringir à mera identificação de grafemas e das relações que entre eles se estabelecem, defendendo que a descodificação (processo de

decifração de códigos pré-estabelecidos) é, de facto, essencial, mas não suficiente para se ler eficazmente. Assim, a descodificação mais não será do que um meio para se atingir um fim (Santorum, 2007). Concordante com este ponto de vista, Pinto (1990) adverte que ler uma determinada palavra não implica somente reconhecer e nomear as letras que dela fazem parte. Ler implica, antes, extrair significado, ou seja, compreender o que está escrito (Sim-Sim, 2001; Sim-Sim, 2002; Charmeux, 1999; Poslaniec, 2005). Assim, embora a capacidade de decifração seja fulcral no processo de leitura, se não houver compreensão, isto é, “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.9), não existirá capacidade de compreensão leitora.

Cardoso (2012), citando Sim-Sim (2007), refere que é essencial que, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, se apliquem, numa primeira fase, as técnicas de descodificação de um enunciado. No entanto, numa fase posterior, devem ser transmitidas estratégias que conduzam as crianças à apropriação de habilidades intelectuais que as tornem capazes de compreender o que leem.

Com efeito, são vários os autores que consideram que o ato de ler pressupõe a compreensão, ou seja, não se saberá ler, na verdadeira acepção do termo, se não se compreender a mensagem do que se leu.

Costa (2004), cita Alliende e Condemarín (1987), que alertam para o facto de não se dever confundir descodificação e leitura, sendo que a primeira é apenas uma das operações necessárias para que a segunda se realize. Com efeito, o facto de se adquirir esta competência não significa que se saiba ler, já que a leitura não consiste apenas em decifrar símbolos e sons linguísticos (Vega, Gutiérrez, & Alonso, 1990).

De facto, ler é hoje uma competência exigida pela vida pessoal e social e não bastará que se aprenda apenas a ler, no sentido mais restrito, é fundamental possuir hábitos de leitura frequente que permitam que o indivíduo desenvolva competências importantes, como compreender, interpretar e saber (Martins & Sá, 2008b).

Dado que ler implica compreender, torna-se essencial perceber em que consiste a compreensão leitora. Para Sim-Sim (2002, p.212) “a compreensão leitora assenta em três pilares fundamentais: (i) compreender o código oral (base do escrito), (ii) descodificar (traduzir o escrito em oral) e (iii) compreender as relações expressas ao nível da palavra, da frase e do discurso escrito”.

Por sua vez, Soares (2000) destaca que a compreensão leitora resulta de várias e complexas operações mentais, nas quais o leitor coloca em ação os seus gostos pessoais, as suas experiências sociais e os seus conhecimentos intelectuais. O mesmo autor revela que muitas crianças não percebem que a escrita representa a fala e que também é utilizada para comunicar. Desta forma, a compreensão daquilo que estas crianças leem será tanto maior quanto mais se realizarem atos de escrita e de leitura funcionais. Sim-Sim (2001) comprova que, para se compreender um texto, é necessário entender a estrutura cognitiva que lhe subjaz e delinear as estratégias mais eficazes para o abordar, identificando a sua estrutura, relacionando conhecimentos previamente adquiridos com o assunto abordado no texto, antecipando a informação por meio dos indicadores temáticos (título, imagens), assimilando vocábulos-chave e resumindo o essencial da mensagem.

Ainda relativamente a este tema, os autores Martins e Sá (2008a) destacam que a compreensão leitora é algo a que se deve dar um lugar de destaque na sociedade dos nossos dias, uma vez que o exercício de uma cidadania ativa e responsável depende em muito do desenvolvimento das capacidades neste âmbito.

Depois de analisados os conceitos de leitura e compreensão leitora, torna-se pertinente abordar a importância de promover hábitos de leitura e o gosto de ler junto das crianças, para que estas se tornem, no futuro, leitores competentes.

De facto, a leitura é uma das ações mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. Segundo Giangiacomo e Navas (2008), a competência de leitura é transversal a todas as disciplinas. Daí a importância de se dotarem os alunos de um conjunto de processos cognitivos que lhes permita, progressivamente, mobilizar as estratégias e técnicas mais adequadas.

Tendo em conta a sociedade atual e as suas constantes mutações, é necessário que se realize uma reflexão aprofundada sobre a leitura, a sua função no currículo e a forma como é ensinada nas nossas escolas.

Segundo Martins e Sá (2008a), para se formarem leitores, é preciso que, desde muito cedo, a escola e todos os seus intervenientes tomem consciência de que é essencial estimular o pensamento dos alunos, propiciar a reflexão crítica, dotá-los de competências para que sejam capazes de responder a desafios, incentivando continuamente à leitura, ao diálogo e à cooperação.

Contudo, segundo Pennac (1999, p.11) “o verbo ler não suporta o imperativo”, ou seja, a leitura deve ser um ato natural e espontâneo, no qual o leitor lê por prazer e não por imposição dos pais ou dos educadores. Assim, Colomer (2001) destaca que a condição principal para propiciar um bom ensino da leitura é dando-lhe um sentido prático, mostrando aos alunos que ao aprenderem a ler estão a ampliar as suas potencialidades de comunicação e, desta forma, a desenvolverem as suas competências sociais e culturais.

Todavia, a leitura não deverá ser uma atividade confinada à educação formal. Gomes (1996, p.22) adverte que “quanto maior for a interiorização da ideia de que a leitura é uma atividade do quotidiano” e quanto mais, no seio da família, o livro for valorizado, “maior será a apetência pelo ato de ler” por parte das crianças.

Seguidamente, serão apresentados os fatores que têm influência na compreensão leitora, quer os que dizem respeito às características do sujeito, quer os que se prendem com as características do texto.

1.1 Fatores que influenciam a compreensão leitora

A compreensão leitora é muitas vezes condicionada por diferentes variáveis, sendo que as mais vulgarmente referidas são as características do sujeito e as características do texto (Citoler, 1996; Giasson, 2000), as quais nos ocuparemos no presente estudo. Há, contudo, autores que defendem a existência de três componentes que intervêm na compreensão leitora: o leitor, o texto e o contexto (Ferreira & Dias, 2004; Irwin, 1990).

Como se terá oportunidade de verificar, os fatores que se relacionam com as características do sujeito dizem respeito à facilidade que apresenta na descodificação textual, à velocidade com que lê, ao vocabulário que domina, aos conhecimentos que adquiriu previamente com outras leituras e com as experiências vividas, à sua capacidade de memorização, às estratégias cognitivas e metacognitivas por ele adotadas, à formulação de objetivos de leitura, ao interesse que este demonstra pelo texto lido, às suas atitudes perante a leitura e à motivação que sente para ler.

Dentre os fatores que se referem às características relacionadas com o texto, serão destacados e examinados aqueles que dizem respeito à estrutura e ao conteúdo do texto, assim como aqueles que se relacionam com os elementos paratextuais (ilustrações, títulos, tipo de letra) e com a familiaridade do leitor relativamente ao autor.

1.1.1 Fatores relacionados com as características do sujeito

Tal como foi já anteriormente focado, um dos fatores que mais influencia a compreensão leitora prende-se com a descodificação. Com efeito, é do conhecimento comum de que, se não se identificarem as letras e as palavras, a leitura é inviável. O domínio da descodificação é, assim essencial. Se o sujeito não conseguir descodificar eficazmente o que está escrito, centrará a sua atenção neste processo, sobrecarregando a memória operativa e descurando, desta forma, o significado das palavras, o que comprometerá a compreensão global do texto (Citoler, 1996).

Contudo, o facto de o sujeito dominar a capacidade de descodificação (reconhecimentos das palavras individuais) não basta para que a compreensão leitora se realize. Com efeito, existem outras características do sujeito que têm de estar asseguradas para que a compreensão leitora se realize.

Uma dessas características é a velocidade da leitura. Efetivamente, uma leitura fluente poderá ser indicadora de uma eficaz compreensão do texto. Contudo, Citoler (1996) considera que esta não é por si só um indício de que a compreensão foi conseguida. A sua influência deve, assim, ser contextualizada de acordo com a situação em que ocorre e os objetivos da própria leitura (Spear-Swerling & Stemberg, 1996).

A relação entre vocabulário e a compreensão leitora reveste-se igualmente de grande importância. Na verdade, as investigações comprovam que os leitores que possuem um vocabulário mais alargado e rico são mais eficazes na leitura (Just & Carpenter, 1987), ao passo que aqueles que têm uma parca diversidade vocabular revelam dificuldades acentuadas na leitura de determinados vocábulos. Ao ler, é importante ter-se a noção do valor semântico (significado) do que se lê, doutra forma, a compreensão leitora estará seriamente comprometida. Giasson (2000) considera que, apesar de o vocabulário ser fundamental à leitura, não garante por si só a compreensão, pois, para compreender o que lê, não basta que o sujeito conheça o valor semântico das palavras, ele deve possuir também conhecimentos a nível da fonologia e da sintaxe.

É importante referir ainda os fatores psicossociais e a sua importância na explicação duma “deficiente” apropriação do código linguístico materno, que tem sido extremamente documentada por diversos estudos (Dellis & Wittwer, 1971; Bernstein, 1982). Assim, as investigações revelam a existência de diferenças significativas ao nível do vocabulário e da sintaxe entre as crianças das classes favorecidas e das classes

desfavorecidas. Estas diferenças encontram-se na utilização de um vocabulário mais limitado por parte das classes mais baixas, sendo este vocabulário menos flexível e menos abstrato, bem como na utilização de estruturas gramaticais simples, com um maior recurso a um tipo de linguagem descritivo (Viana, 1993 p.102).

Para além dos fatores mencionados, os conhecimentos prévios do leitor constituem também um elemento determinante para o grau de compreensão daquilo que ele lê. De facto, estes condicionam sobremaneira a forma como cada indivíduo apreende a informação escrita e como a recordará futuramente (Citoler, 1996). Assim, é a partir dos conhecimentos pré-adquiridos que o leitor interpreta e, conseqüentemente, compreende o que lê. Lencastre (2003) e Gonçalves (2008) são da opinião que o conhecimento prévio é crucial para a compreensão do conteúdo dos textos lidos. O sujeito, ao ter como referência o seu próprio conhecimento, representa mentalmente a informação que lhe chega através da leitura. A aprendizagem dá-se nesse preciso momento: quando a informação nova é assimilada aos conhecimentos que o leitor já possuía anteriormente.

A memória é outro fator importante no processo da compreensão leitora, pois ela intervém quer na leitura de pequenos segmentos, quer na compreensão do sentido global do texto. De facto, para que qualquer aprendizagem se processe, é necessário recordar (Rebello, 1993). Quando um leitor reconta um texto lido, fazendo uso da sua memória, revela que o compreendeu.

Relativamente ao papel da memória no processo de compreensão leitora, Citoler (1996, p.108) refere que “a memória é o produto de um processo regulado pelo leitor em que se produz uma interação entre a informação armazenada na sua memória e a que o texto lhe proporciona”. Gonçalves (2008, p.137), por seu turno, define a memória como sendo um armazém constituído por “uma secção de arquivo (memória a longo prazo) e uma secção ativa (memória de trabalho). (...) Identificar objetos, reconhecer problemas, tomar decisões, executar atos, pressupõe trazer da memória a longo prazo para a memória de trabalho todos os conteúdos relevantes perante qualquer situação que nos confrontamos”, nomeadamente na leitura.

Giasson (2000) assevera que o papel da memória, seja operativa ou a longo prazo, é um fator fundamental à compreensão leitora. A memória operativa apresenta uma capacidade limitada comparativamente à memória de longo prazo. Nesta memória, as informações assumem um carácter permanente, ao passo que, na memória a curto

prazo, estas desaparecem facilmente. A memória a longo prazo reveste-se, assim, de uma grande importância, pois o reconhecimento de palavras, assim como a ativação de conhecimentos prévios, dão-se quando se efetua a recuperação da informação armazenada na memória a longo prazo. Se assim não ocorrer, poder-se-ão verificar problemas de compreensão.

Neves e Martins (1994) referem que, durante muitos anos, o ato de ler foi encarado como uma operação meramente doutrinária, pensava-se então que para se aprender a ler, o mais importante era conseguir distinguir formas visuais e sons. Todavia, os mesmos autores mostram que a leitura não é apenas um ato preceptivo mas antes um ato cognitivo. Concordando, Lencastre (2003) anuncia que as estratégias cognitivas e metacognitivas constituem, efetivamente, fatores que influenciam a compreensão leitora. Os processos cognitivos dizem respeito, desta forma, às competências básicas do sistema de processamento de informação, ao passo que os processos metacognitivos são aqueles a partir dos quais o sujeito reflete acerca dos seus próprios processos cognitivos, sendo, assim, capaz de detetar falhas na compreensão e ajustando as estratégias para corrigi-las (Irwin, 1990). Citoler (1996) considera que as estratégias metacognitivas dão ao sujeito a possibilidade de planificar, controlar e adequar o seu comportamento e, por isso, permitem-lhe controlar a própria aprendizagem. Verificamos, assim, que quanto melhores forem as capacidades metacognitivas do indivíduo, melhor será a capacidade do mesmo avaliar as suas produções, identificar estratégias de leitura úteis e saber quando deixam de o ser. Ou seja, o domínio destas capacidades facultará uma leitura mais fluida e eficaz.

A formulação de objetivos é também preponderante para a compreensão leitora. Lencastre (2003) destaca que o objetivo que o leitor tem em mente quando procede à leitura de um texto influencia devesa a forma como este processa a informação. Com efeito, se, por exemplo, o leitor pretende resumir o conteúdo do que leu, apenas centrará a sua atenção na retenção das partes mais importantes. Ou seja, a formulação de objetivos delineará as operações a serem realizadas pelo leitor no ato de leitura.

Geralmente, o objetivo principal da leitura é a compreensão do conteúdo do texto. Porém, existem outros tipos de objetivos, como sejam o de memorizar, de resolver um problema, de resumir, ou de simplesmente ler por prazer. Se o leitor sabe o que lhe vai ser pedido, então pode estruturar as suas atividades de aprendizagem de forma apropriada.

O interesse que o leitor apresenta e as suas atitudes perante a leitura estão também fortemente relacionados com a compreensão leitora (Lencastre, 1994). Com efeito, se um texto não despertar qualquer interesse ao leitor, dificilmente se desenvolverão estruturas afetivas que permitam que este apreenda o seu conteúdo. A corroborar esta ideia, Lencastre (2003) indica que os estudos de Anderson, Reynolds, Schallert e Goetz (1977) comprovaram que a interpretação do texto está intimamente ligada ao interesse demonstrado pelo leitor. Para além disso, outras atitudes, como sejam o medo de falhar ou a incapacidade de arriscar poderão comprometer igualmente a compreensão do texto, o que poderá, por exemplo, inviabilizar o sucesso escolar de um aluno (Giassom, 2000).

Um outro fator que em muito influencia a compreensão leitora é a motivação. Para que ler se apresente como uma atividade interessante para o leitor, este tem de se sentir motivado. Irwin (1990) revelou que a motivação gera nos alunos uma melhor compreensão leitora. Durante o seu percurso escolar, as crianças e os adolescentes contactam intimamente com o processo de leitura. Para que este se afigure interessante e atrativo, é necessário que se adotem estratégias de motivação que predisponham o aluno, pois este apenas desenvolverá o gosto por ler se desenvolver afetividade relativamente ao que lê (Solé, 1992). Claro está que esta tarefa de motivar para a leitura não se restringe aos professores, em particular. Os pais, como primeiros educadores e modelos, têm uma grande responsabilidade na “missão” de levar os seus filhos a gostarem de ler, através da promoção, desde muito cedo, de um contacto direto com os livros e da introdução precoce de hábitos de leitura.

Vários autores defendem ainda que a fase de desenvolvimento em que se encontra o leitor determina a compreensão leitora. Com efeito, Sequeira (1989) refere que o desenvolvimento cognitivo e linguístico que se dá no indivíduo tem uma grande influência no processo de leitura, já que a presença de determinadas competências ao nível das estruturas do pensamento (como ordenar, seriar, classificar, extrair significado, processar informação, entre outras) e ao nível da linguagem (domínio dos sistemas fonológico, lexical, morfológico e sintático) revelam-se fundamentais no ato de ler.

Da mesma forma, Averbuck, Appel e Silveira (1983, p.72 e 73) consideram que o processo da leitura tem subjacente um processo de cognição, já que durante a leitura são acionados mecanismos intelectuais, existindo, desta forma, correlação “entre o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento intelectual”.

A este respeito, Costa (2004) refere que Spear e Sternberg defendem que existem cinco fases em que se desenvolve a leitura. A primeira, na qual se incluem os leitores não alfabéticos, diz respeito ao período em que o leitor apenas reconhece as palavras com o recurso a pistas visuais, não sendo capaz de realizar a correspondência entre o grafema e o fonema e apresentando, por isso, dificuldades em ler. A segunda, onde estão incluídos os leitores compensatórios, corresponde a um tipo de leitura limitada, em que o leitor necessita de recorrer ao contexto da frase para conseguir ler. No entanto, a compreensão restringe-se a materiais com baixo nível de exigência, sendo a leitura preenchida de hesitações e incorreções. Na terceira fase, os leitores possuem uma leitura não automática, sendo capazes de reconhecer as palavras, mas não automaticamente. O seu nível de compreensão leitora é limitado e existem muitas dificuldades na leitura de textos. Na quarta fase incluem-se os leitores atrasados, que, embora consigam reconhecer automaticamente as palavras, o seu nível de compreensão leitora é ainda inferior aos leitores do seu grupo etário, revelando ainda algumas limitações na aplicação de estratégias de leitura. Na quinta fase, que corresponde ao nível mais avançado, os leitores sub-ótimos, para além de reconhecerem automaticamente as palavras, possuem estratégias para compreenderem o que leem, não demonstrando dificuldades na leitura.

Quanto à idade e ao sexo como fatores determinantes para a compreensão leitora, a literatura tende a revelar que não existem relações estatisticamente significativas, à exceção de Costa (2004), que, segundo um estudo por si realizado, encontra uma preponderância do sexo feminino em relação ao masculino na compreensão leitora e uma pior performance em alunos mais velhos, relativamente aos mais novos, que revelam uma maior compreensão leitora.

Para além dos fatores relacionados com as características do sujeito, existem fatores que se prendem com as características do texto, os quais serão apresentados de seguida.

1.1.2 Fatores associados às características do texto

A investigação tem vindo a demonstrar que o texto influencia sobremaneira a forma como o leitor lê e compreende (Giasson, 2000; Irwin, 1986). Curto e colaboradores (2000, p.173) consideram: “não se lê do mesmo modo um romance policial e um tratado de filosofia medieval”. Sardinha (2005) defende também que o

texto tem um papel preponderante na leitura e compreensão. Também Custódio (2011, p.131) assevera que “Todas as práticas e estratégias de leitura que o leitor leva a cabo são condicionadas pela tipologia do texto com que se depara, sendo que são as suas diferenças que ditam os procedimentos adstritos a cada um deles.”

Com efeito, existem determinados fatores relacionados com as características do texto que influenciam a forma como é percebida a informação aí contida. Um desses fatores associa-se ao conteúdo do texto, considerado por Giasson (2000) como sendo o conjunto das informações e das relações semânticas que se estabelecem num texto, independentemente da forma como são organizadas. O conteúdo comporta o tema e os conceitos apresentados, os quais parecem também ter grande influência na compreensão leitora. De facto, tal como foi já referido, se o leitor não estiver familiarizado com o vocabulário presente no texto, dificilmente poderá atingir a compreensão do mesmo.

Um outro fator associa-se à estrutura, relacionando-se com o modo como as ideias se organizam num texto, de modo a se transmitir uma determinada mensagem. Neste sentido, Lencastre (2003) indica a existência de dois níveis distintos de estrutura textual: global e local. O nível global diz respeito à forma como a informação de um texto se organiza internamente, incluindo unidades principais de informação, sequência e ligações semânticas. O nível local, por seu turno, está relacionado como as relações sintáticas e morfológicas que se estabelecem ao longo do texto. A forma como o texto está organizado, assim como o conhecimento que o leitor tem relativamente à sua estrutura, irá condicionar a compreensão leitora.

Contudo, a este respeito as opiniões não são consensuais. Alguns estudos confirmam que, se o leitor estiver informado quanto à estrutura do texto, obterá uma melhor compreensão (Taylor & Beach, 1982; Bartlett, 1978), enquanto outros revelam que esse conhecimento é irrelevante para se compreenderem textos (Mathews, 1982; Drecher & Singer, 1980). Bártolo (2000), referindo diversos autores (Gough, Hoover & Peterson, 1996; Sequeira, 1990; Sousa, 1990; Stanovich *et al.* 1996), defende convictamente que o conhecimento da estrutura textual tem grande relevância para que o leitor compreenda o texto que lê. Segundo Lencastre (2003), existem ainda alguns estudos (Kintsch, Mandel & Kozminsky, 1977; Meyer, Brandt & Bluth, 1978, 1980; Meyer & Freedle, 1979; Ohtsuka & Brewer, 1992; Taylor & Samuels, 1983) que corroboram a ideia de que a consciência da estrutura do texto, por parte do leitor, aliada à organização textual, leva a uma melhor compreensão leitora.

Lencastre (2003) considera ainda que um outro fator relacionado com o texto que influencia a compreensão leitora está associado aos elementos paratextuais, como sejam as ilustrações, as questões auxiliares, os objetivos do autor e os organizadores prévios, que, por vezes, acompanham os textos. Estes direcionam a interpretação do leitor e, apesar de se apresentarem limitadores e condicionadores da imaginação, a verdade é que facilitam a compreensão do texto.

Mendonça (2008, p.18), citando Curto e colaboradores (2000), refere que são também “facilitadores do processo de compreensão os indicadores tipográficos, tais como títulos, subtítulos, quadros, tabelas, sublinhados, palavras em negrito e/ou em itálico, o índice, os comentários das orelhas e da contracapa (no caso de livros).”

A familiaridade do leitor com o estilo do autor é ainda determinante para a compreensão leitora (Giasson, 1993). De facto, quanto mais o leitor conhece a obra do autor, mais eficazmente a lê e lhe apreende os sentidos. Tomemos como exemplo a obra de Saramago. O leitor inexperiente poderá achar os textos deste escritor confusos e de difícil compreensão. Contudo, à medida que se vai familiarizando com a transgressão propositada dos códigos que era característica deste autor, o leitor vai desenvolvendo a compreensão e, desta forma, o uso inusitado da pontuação, por exemplo, não se afigurará impeditiva de uma leitura eficaz.

Resumindo, poder-se-á afirmar que são vários os fatores que concorrem para que, no ato de leitura, seja alcançada a compreensão do que se lê. Como tivemos oportunidade de referir, estes relacionam-se com as características do sujeito ou estão associados às características do texto. Relativamente às características do leitor que influenciam a compreensão leitora, pudemos apurar as seguintes: a descodificação textual, a velocidade da leitura, o vocabulário, os conhecimentos prévios do leitor, as estratégias cognitivas e metacognitivas, a formulação de objetivos, o interesse e as atitudes do leitor e a motivação. Quanto às características inerentes aos textos e que condicionam a compreensão leitora, aponteamos como principais as seguintes: o conteúdo, a estrutura, os elementos paratextuais e a familiaridade do leitor com o estilo do autor.

Conclusão

Atualmente, a leitura afigura-se como um utensílio precioso e indispensável para que o indivíduo possa adotar um papel ativo, participante e útil à sociedade. A leitura irá facilitar a sua integração ativa e efetiva na sociedade.

Contudo, e como foi focado anteriormente, existem várias condicionantes que poderão influenciar os níveis de compreensão do leitor. Para além de ser necessário que este se aproprie de estratégias cognitivas e metacognitivas fundamentais à promoção da compreensão do texto, o que requer uma atitude ativa por parte do leitor, o sujeito terá de desenvolver estruturas que o aproximem afetivamente da leitura que realiza. Para tal, é necessário que se sinta motivado. Só assim estará predisposto a ativar os seus conhecimentos prévios e a compreender, desta forma, aquilo que lê. Com efeito, alguns estudos sobre compreensão leitora têm vindo a demonstrar que a atitude, a experiência e os conhecimentos prévios do leitor determinam a forma como a informação é percebida, valorizada e interiorizada (Flood & Lapp, 1990, citado em Sim-Sim, 2002).

Para que o sujeito se sinta motivado, deverá, desde muito cedo, ser incentivado a ler e a gostar da leitura. Como poderemos constatar no capítulo seguinte, é no seio da família que esta motivação deve ser, primeiramente, despoletada, pois os resultados que daí advêm são determinantes para a formação de leitores competentes. É, no entanto, necessário que a escola prossiga esta “missão” de levar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, através da adoção de metodologias interessantes e atrativas que tornem o ato de ler uma atividade prazenteira e estimulante.

A este propósito, Vaz (2010) afirma que as instituições de formação inicial têm uma grande responsabilidade na forma como abordam a leitura, sendo urgente que se pense numa atualização dos currículos e dos programas que permita a aplicação de metodologias de ensino mais eficazes e atrativas, que promovam a efetiva compreensão leitora.

Todavia, a compreensão ativa da leitura não depende unicamente das características do leitor. É necessário ter presente o conteúdo e a estrutura do texto lido, bem como o contexto em que ocorre a leitura, pois também estes fatores poderão influenciar o processo da aquisição da compreensão leitora. Deste modo, podemos concluir que a compreensão leitora é um processo ativo que implica uma interação intencional e cautelosa entre o leitor e o texto (Giangiacomo & Navas, 2008).

Seguidamente, poder-se-á verificar a importância que assume a compreensão leitora na sociedade atual, sendo evidente a necessidade das famílias envidarem todos os esforços para proporcionarem às crianças o contacto com experiências de leitura, que, seguramente, determinarão a sua capacidade futura de intervir na sociedade.

Capítulo II – A INFLUÊNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE E A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA LEITURA

“A leitura é indiscutivelmente um problema de sociedade. O desenvolvimento económico está condicionado pela possibilidade que têm todos os homens e mulheres ativos (...) de tratar a informação escrita numa forma eficaz” (Morais, 1997, p.19).

O domínio de competências de leitura assume, na sociedade atual, uma importância incontestável. Para fazer face às exigências sociais, os indivíduos têm de saber ler e este saber não se resume apenas a decifrar o código escrito, mas a perceber a mensagem veiculada pelos enunciados. A leitura é transversal a todos os setores da sociedade e, para que se possa prevenir casos de exclusão social, os indivíduos têm de revelar competências de literacia.

O papel da família no contacto precoce com a leitura e com o desenvolvimento da literacia surge, assim, como preponderante. Gomes (1996) defende que, quando o indivíduo cresce numa família em que o livro é valorizado, cria uma afinidade maior com o ato de ler e, no futuro, será um leitor mais competente.

Neste capítulo será abordada a influência que a leitura exerce na sociedade atual. Para tal, em primeiro lugar, atentar-se-á nos conceitos de alfabetização e literacia, uma vez que existem diferenças substanciais entre ambos, distanciando a mera utilização de mecanismos de descodificação de signos linguísticos da capacidade de apreender eficazmente o sentido daquilo que se lê.

Em segundo lugar, abordar-se-á a importância que a família reveste na formação de leitores competentes, enfatizando os benefícios que o contacto com a leitura em idades precoces tem para esses mesmos leitores.

Por fim, será demonstrado como a família exerce forte influência na criação de hábitos de leitura que conduzirão, inevitavelmente, a níveis de leitura mais elevados.

2. Diferença de conceitos: alfabetização e literacia

Estamos na era da informação e é indiscutível o facto de, na sociedade atual, ser essencial saber ler para se poder aceder ao leque de oportunidades que esta oferece. De facto, para que o indivíduo possa alcançar o sucesso escolar, profissional, social e até económico, tem obrigatoriamente de saber ler. Pode-se mesmo afirmar que a leitura, a

par dos bens de primeira necessidade, tornou-se um fator de sobrevivência nos dias que correm.

O analfabetismo impede o exercício de uma cidadania plena. Como pode alguém ser um cidadão ativo e usufruir dos seus direitos se não puder realizar atos tão simples como, por exemplo, ler um formulário, um horário dos transportes públicos ou o folheto informativo de um medicamento? Dionísio (2000) afirma que ler permite-nos fazer frente às exigências que a atualidade nos coloca e, simultaneamente, defende-nos da possibilidade de ficarmos à margem da sociedade. Com efeito, o analfabetismo poderá, nos dias que correm, constituir um fator de exclusão social e de segregação, uma vez que não permite que os indivíduos possam aceder a oportunidades iguais.

Morais indica que “a leitura é já indispensável na vida quotidiana, mesmo fora da esfera profissional” (Morais, 1997, p.21), mas é, realmente, neste campo onde se verifica uma maior necessidade de saber ler. Com efeito, verifica-se que os trabalhadores com menos qualificações estão mais sujeitos ao desemprego e a situações de precariedade.

Contudo, na atualidade, segundo Maimoni e Ribeiro (2006), ser-se alfabetizado, não é suficiente para se fazer face às exigências da sociedade, na medida em que a alfabetização se restringe à mera descodificação dos sinais gráficos, sem que haja uma apropriação do sentido daquilo que se lê. É necessário ser-se letrado, ou seja, ir para além da descodificação e conseguir interpretar e apropriar-se dos significados da mensagem escrita.

Benavente e colaboradores (1996, p.4) também fazem a distinção entre alfabetização e literacia, realçando que “Se o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.”

Segundo estes autores, neste momento, estamos perante um tipo de analfabetismo diferente, sendo que, apesar da taxa de escolarização ter aumentado, existe um elevado número de pessoas que não conseguem ler eficientemente, ou seja, que não são capazes de apreender o sentido daquilo que leem, estando impedidos, por isso, de exercer na sociedade um papel ativo.

Ferreira (2009), por seu turno, considera que o conceito de analfabetismo evoluiu e, por isso, alfabetizar já não diz respeito apenas ao ensinamento de

mecanismos para se conseguir ler e escrever, mas reveste um carácter mais abrangente, dotando os indivíduos de competências que lhes permitem aceder ao conhecimento e à informação.

Morais (1997) refere que a UNESCO define a incapacidade de ler e de escrever dos jovens escolarizados como sendo *iletrismo* e aponta para estudos que indicam que nos países desenvolvidos, onde seria esperada uma realidade diferente, este “iletrismo funcional” é deveras uma situação alarmante. Esta realidade deve-se ao facto de a sociedade se encontrar em constante mudança e exigir dos indivíduos capacidades de leitura mais eficientes, às quais estes não estão a conseguir responder.

Ferreira (2009) considera que a leitura é muito abrangente, afetando diretamente a vida das pessoas a vários níveis. A autora considera que são cinco as dimensões que a leitura abrange: informativa, formativa, socializadora, lúdica e estética.

A dimensão informativa reveste o carácter mais prático da leitura. Na atual sociedade de informação, é essencial saber ler textos de carácter utilitário (jornais, revistas, questionários, folhetos informativos, entre outros), de maneira a que a inserção na sociedade seja possível. Por sua vez, a dimensão formativa diz respeito à leitura que é realizada com a finalidade de transmitir ao indivíduo conhecimentos, quer de si próprio, quer do mundo que o rodeia.

A dimensão socializadora da leitura permite que o leitor conheça mentalidades e valores, quer presentes, quer passados, acedendo à cultura e alargando os seus horizontes. Pode assim, enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e aceder à memória coletiva de um povo.

Quanto à dimensão lúdica, corresponde ao papel da leitura como atividade de lazer, o que deve proporcionar prazer. Antão (1997), a este respeito, considera que a leitura recreativa permite aceder a um mundo pleno de novas experiências, no qual a imaginação não tem limites.

Por último, a dimensão estética está relacionada com um carácter artístico da leitura, com a leitura literária, sendo que apenas o leitor treinado, aquele que tenha enraizados hábitos de leitura, consegue, de facto, aceder a esta dimensão.

Apenas os leitores competentes, os letrados (por oposição aos alfabetizados), no dizer de Maimoni e Ribeiro (2006), podem contactar com todas estas dimensões da leitura, podendo, assim ascender socialmente. Segundo as autoras (2006, p.292), “A própria transformação da sociedade exigiu uma redefinição das práticas sociais, que

hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como condição para ser um cidadão no sentido pleno da palavra.”.

Viana e Martins (2009) afirmam que há uma tendência generalizada para reduzir o ato de ler à leitura de livros. No entanto, segundo as autoras, a leitura abrange um leque variado de tipologias textuais, podendo ser veiculados através de diferentes suportes. Assim, são delimitados três tipos de leitura: leitura funcional, que diz respeito àquela que é realizada para responder às necessidades do dia a dia, como ler um rótulo, por exemplo; a leitura informativa, sendo aquela que é realizada para nos mantermos atualizados ou para aprendermos algo de novo, como a leitura de um jornal ou de um texto escolar; e a leitura recreativa, que não corresponde apenas à fruição de livros de literatura, mas que perpassa todo o universo linguístico que tem como finalidade a distração e o divertimento, abrangendo até aquela que é veiculada pela televisão, cinema e internet.

Giassom (2000) afirma que o leitor autónomo é aquele que se consegue adaptar à sociedade atual, a qual, cada vez mais, assenta em documentos escritos, registados nos mais variados tipos de suporte, como, por exemplo, em livros, computadores, anúncios ou jornais.

Segundo Ribeiro e colaboradores (2009, p.156) “a evolução da nossa sociedade, que caminha para uma época de informação tecnológica, requer cada vez mais e em todas as profissões níveis superiores de leitura”. A incapacidade de ler capazmente gerará, inevitavelmente, de acordo com as autoras, uma dificuldade em conseguir a realização pessoal e profissional (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson; 1985).

Mas será que é ao indivíduo que devem ser pedidas responsabilidades por, muitas vezes, não estar à altura das exigências que a sociedade lhe faz enquanto leitor? Não é ele um produto da própria sociedade? Quem deve ser, então, responsabilizado pela iliteracia de muitos dos atuais leitores? Os vários quadrantes da sociedade têm, sem dúvida, um papel fundamental na formação de leitores competentes. Sequeira, ao dar o seu parecer sobre os resultados de um estudo que avaliava os leitores portugueses como muito iletrados, afirma que existe “uma falta de participação e, principalmente, de responsabilização de todos na defesa da língua portuguesa” (2002, p.52). De facto, durante muito tempo achou-se que apenas as entidades soberanas do país e a Escola tinham o dever de ensinar a ler e de formar leitores. Essa perspetiva está hoje ultrapassada e é necessário que os pais tenham consciência que também eles têm um

papel preponderante, se não decisivo, para que o nível de literacia dos seus filhos atinja patamares mais satisfatórios. É aos pais que cabe criar, desde muito cedo, hábitos de leitura nas crianças, para que o seu sucesso escolar não seja posto em causa. Trindade (2001) considera que, como a leitura é uma componente transversal do ensino, quando se verificam lacunas a este nível, é muito provável que venham a surgir dificuldades de aprendizagem a nível global.

Seguidamente, refletir-se-á acerca da preponderância do papel da família para a formação de leitores competentes.

2.1 A importância da família na formação de leitores

Tal como já foi referido, o papel da família no processo de literacia da criança começou, nos últimos anos, a ser perspetivado de forma diferente. Segundo Mata (1999), tradicionalmente, considerava-se que o papel de ensinar a ler era exclusivo do professor, pois apenas este estaria habilitado para o fazer. Contudo, no momento atual, os pais, e a família da criança em geral, funcionam como elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura, e só com a participação ativa destes é que se conseguirão formar leitores com um bom nível de literacia.

Com efeito, as práticas de leitura iniciam-se muito antes de a criança ingressar na escola, no seio da família. McGuinness (2006) acredita que os progenitores que falam muito com os seus filhos, mesmo que ainda bebês, contribuem para a aquisição de vocabulário de forma precoce, o que, mais tarde, auxiliará no processo de aquisição de capacidades leitoras.

No seio da família, e à medida que vai crescendo, a criança tem a possibilidade de contactar com uma infinidade de mensagens escritas e, mediante o grau de incentivo parental, ela vai responder intuitivamente perante esses enunciados, formulando hipóteses. De facto, vários autores têm tentado mostrar em que medida as atividades de leitura e escrita levadas a cabo no contexto familiar podem conduzir a diferentes graus de futura literacia por parte das crianças (Sénechal & LeFevre, 2001) e que estas atividades, enquadradas no quotidiano da criança, são uma forma importante desta tomar consciência da linguagem escrita (Mata, 2004).

Efetivamente, a família tem a possibilidade de proporcionar à criança uma diversidade de atividades que permitem que esta vá desenvolvendo práticas sociais de leitura, mesmo antes de saber ler e escrever (Castanheira, 1991). Cruz e Ribeiro (2009,

p.76) defendem que estas atividades de literacia podem ser informais ou formais, sendo que as primeiras “expõem a criança de um modo involuntário ao contacto com o impresso”, e as segundas centram-se na linguagem escrita, podendo corresponder, por exemplo, ao treino de letras ou do nome próprio.

Dentre as várias atividades informais que a família pode desenvolver com a criança, encontra-se a leitura de histórias. Vários estudos apontam para o benefício desta atividade para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e dotá-las de competências de literacia, por apresentar um carácter lúdico que a criança aprecia e permitir desenvolver a imaginação (Hannon & Weinberg 1994; Weinberg, 1998; Temple & Snow, 2001). Cruz e Ribeiro (2009, p.81), citando vários outros autores, consideram que “A leitura de histórias constitui uma oportunidade lúdica para promover o vocabulário e o conhecimento sobre o mundo, para que a criança se familiarize com a estrutura dos livros e para que aprenda a extrair significado dos textos, sendo portanto uma prática que fomenta o desenvolvimento linguístico, que, por sua vez, influencia significativamente o desenvolvimento literário”.

A este respeito, as autoras Tussi e Rosing (2009) defendem que, antes de se formar um leitor, é essencial formar um bom ouvinte. Assim, desde os primeiros dias de vida, é fundamental conversar com a criança, cantar-lhe canções e contar-lhe e ler-lhe histórias. Estas atividades potenciarão a formação de um bom ouvinte, que irá adquirindo capacidades para se tornar futuramente num ótimo leitor.

Papalia, Olds e Feldman (2001, p.196) afirmam também que “Ler em voz alta numa atmosfera calorosa e carinhosa e colocar questões abertas e estimulantes acerca do que está a acontecer nas histórias, ajuda ao desenvolvimento de competências de pré-literacia.”

Contudo, Cruz e Ribeiro (2009), fazendo referência a estudos de Saracho, indicam que existem muitas outras atividades que as famílias realizam com as crianças e que potenciam competências de literacia. As autoras indicam que Saracho categorizou-as em quatro dimensões diferentes: a primeira dizia respeito à leitura realizada em casa, não se restringindo àquela que se encontra em materiais escolares, mas englobando a leitura de revistas, jornais, receitas, cartas, rótulos, entre outros; a segunda categoria correspondia a toda a leitura que tem lugar fora do contexto familiar e que é proporcionada pelo contacto com o meio em que a criança vive (sinais, tabuletas, cartazes publicitários, mapas, etc.); a terceira dimensão relacionava-se com atividades

lúdicas desenvolvidas com a criança: jogos de tabuleiro, jogos de palavras, visualização de programas de televisão e visitas a bibliotecas; e, por fim, a quarta categoria tinha a ver com as experiências de escrita que são proporcionadas à criança, como, por exemplo, escrever recados, notas, cartas ou listas de compras.

A reforçar a importância do envolvimento parental no desenvolvimento literário da criança, surge um modelo criado por Hannon (1995), que pretende revelar quatro condições para que os pais possam ajudar os filhos a desenvolver a literacia: as oportunidades para aprender, o reconhecimento das aquisições da criança, a interação em atividades de literacia e a existência de modelos de literacia.

Os pais, voluntária e involuntariamente, vão proporcionando aos seus filhos atividades e situações que se inscrevem dentro destas condições. Assim, facultam oportunidades de desenvolver a literacia quando leem histórias ou outros tipos de materiais impressos aos seus filhos e também quando lhes permitem contactar com realidades diferentes, através de visitas, passeios, viagens, que aportam novas oportunidades de conhecer e interpretar o mundo. Quando os pais encorajam e valorizam as realizações da criança, como sejam o manuseamento de um livro ou a realização de rabiscos, concretizam uma das condições para desenvolver a literacia nos seus filhos: o reconhecimento. A interação realiza-se quando a família permite que a criança participe em atividades que impliquem materiais impressos, como escrever o nome num cartão ou voltar as páginas de um livro. Por último, os pais funcionam como modelos da criança quando esta os observa a ler (livros, jornais...) ou a escrever (cartas, notas, listas...).

Todos os autores são consensuais na ideia de que, quanto mais a criança contactar com experiências de leitura formal e informal, melhor serão futuramente os seus níveis de literacia. Para além disso, segundo Marques (2000), as crianças que mais contactavam com livros na infância e cujos pais contavam histórias, são aquelas que presentemente mais leem e revelam um maior gosto pela leitura. Soares, Souza e Marinho (2004) também defendem que a criação de hábitos de leitura na infância e o desenvolvimento da literacia se relacionam sobretudo com os exemplos dados pelos pais. O comportamento dos pais é modelar para os filhos e, se aqueles demonstrarem entusiasmo relativamente à atividade de ler, estes vão, com certeza, desenvolver o gosto e o interesse pela leitura. Jolibert (1991) considera igualmente que a família é o

primeiro modelo com o qual a criança se identifica e que o modelo familiar é determinante no desenvolvimento de comportamentos face à leitura.

Estudos de Haney e Hill (2004) mostram que as crianças cujos pais desenvolveram atividades relacionadas com a literacia revelam um melhor desempenho em competências pré-leitoras, principalmente no que respeita ao vocabulário, ao alfabeto e à conceptualização da linguagem escrita.

Desta forma, os pais e educadores, ou seja, os adultos que por norma interagem com a criança, devem proporcionar um leque de atividades ricas e variadas que permitam interagir e comunicar, pois só dessa forma a criança terá a oportunidade de desenvolver a linguagem e de, mais tarde, se tornar num leitor competente.

Todavia, se é verdade que o papel da família na criação de hábitos de leitura é preponderante, também o é que o meio em que as crianças crescem é determinante para o seu futuro desempenho enquanto leitoras. De facto, a quantidade e a qualidade de interações com a leitura a que estas estão sujeitas vai oscilar conforme o meio sociocultural em que se inserem. Deste modo, as crianças oriundas de famílias letradas, onde o contacto com a leitura foi proporcionado precocemente, terão um nível de literacia mais elevado e o gosto pela leitura mais desenvolvido. Por seu turno, aquelas que provenham de famílias com um nível de alfabetização mais baixo terão um nível de literacia deficitário e a leitura não terá um papel significativo nas suas vidas (Gouveia, 2009).

Durkin (1966), através da sua investigação sobre crianças que iniciavam o ensino pré-escolar, depreendeu que as crianças que conseguiam ler nesta altura tinham vivido até àquele momento, e precocemente, experiências ricas em leitura, proporcionadas pelos seus pais. Doake (1986), de igual forma, concluiu que as crianças que provinham de famílias preocupadas com a leitura e que proporcionavam a leitura de histórias desde tenra idade eram aquelas que revelavam um desenvolvimento mais acelerado das competências de leitura.

Não deixa de ser curioso que, pelo contrário, surgem estudos que contestam esta relação entre o contexto familiar e os níveis de leitura das crianças. É o caso da investigação levada a cabo por Averbuck, Appel e Silveira (1983), que concluiu não existir associação entre o nível sócioeconómico das famílias de algumas crianças e o nível que estas revelavam na compreensão leitora. Este estudo revelou ainda um

invulgar interesse de certas famílias desfavorecidas pela leitura, que se reflete no êxito escolar das crianças que daí são oriundas.

De facto, é sabido que as competências de literacia influenciam o sucesso escolar, e as crianças que registam maiores dificuldades na leitura estão condenadas a não conseguirem vingar no meio escolar, pois a leitura é transversal a todo o currículo. A este respeito, Martins e Sá (2008b, p.7) afirmam que “a leitura ajuda a adquirir conhecimentos, a comunicar, a desenvolver a criatividade e está presente em todas as áreas curriculares”.

Em relação a Portugal, os estudos internacionais de literacia (Sim-Sim & Ramalho, 1993) têm vindo a revelar que as competências leitoras dos portugueses ficam aquém do que seria esperado ou desejável.

Os relatórios relativos aos resultados obtidos a nível nacional pelos alunos nas Provas de Aferição, constantes no GAVE (2000), evidenciam que os alunos do 4.º ano apresentam lacunas a nível da ortografia, pontuação, sintaxe e vocabulário, mais especificamente, no uso da língua, na expressão escrita. Estes dados revelam que 25% dos alunos têm dificuldades na compreensão e manipulação de frases, 36% dos alunos apresentam problemas na identificação da ideia principal do texto e, por último, 54% apresentam problemas na identificação da sequência temporal dos acontecimentos narrados (Sim-Sim, 2001).

Nos estudos internacionais PISA (2000), os resultados indicam que o desempenho dos alunos no final do ensino básico se situam longe daquilo que seria esperado e previsto em termos de competências a alcançar. Os alunos portugueses nos testes de literacia em leitura foram, na generalidade, fracos em relação aos valores médios dos países da OCDE. No entanto, quando se trata de texto narrativo apresentam valores de sucesso, comparativamente aos valores médios da OCDE. Os resultados nacionais não revelam valores satisfatórios, deixando os portugueses numa posição de desconforto (Sequeira, 2002).

Como já ficou visto, a solução passará por um acesso a experiências precoces de leitura, o que, por sua vez, contribui para criar desigualdades entre as crianças de meios letrados e de meios não letrados no acesso às oportunidades. Efetivamente, as crianças que provêm de famílias onde o contacto com a leitura é reduzido são as mais afetadas pelo insucesso escolar (Ferreiro, 1990). Esta ideia é corroborada por Cary e Verhaeghe (2005, p.66), que, afirmam: “uma criança cujo meio familiar forneça menos

oportunidades de aquisição de conhecimentos relacionados com livros e com leitura tem um maior risco de vir a ter dificuldades em leitura”. Pelo contrário, as autoras defendem que aquela que cresce num meio com um bom nível de literacia tem mais probabilidades de ser bem-sucedida na aprendizagem da leitura e, logo, no seu percurso escolar e profissional.

Cabe à escola amenizar estas desigualdades e ajudar as famílias menos letradas a desenvolver nas crianças o gosto por ler e a competência de leitura, através da criação de programas que envolvam estas famílias no processo de literacia dos seus filhos. Todavia, segundo Mata (1999, p.76), “...os pais têm que ser tratados como pais”, ou seja, como parceiros educativos, na medida em que podem, informalmente, incentivar à leitura; mas não se lhes pode exigir que ministrem um ensino formal, já que este cabe à escola.

Conclusão

A criação de hábitos de leitura de forma precoce, ainda em idade pré-escolar, parece ser imprescindível para se conseguirem formar leitores competentes, cujo nível de literacia permita corresponder às exigências que a sociedade atual coloca. De facto, o acesso ao alargado leque de oportunidades está hoje vedado a quem não sabe ler, na verdadeira aceção do termo.

É necessário que a escola, em cooperação com os pais, desenvolva junto das crianças o gosto pela leitura, pois, segundo Morais (1997, p.272) “Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voç, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.”. Se as crianças encontrarem prazer no ato de ler, fã-lo-ãõ, com certeza, de forma mais voluntãria e o desenvolvimento de bons nãveis de literacia dar-se-ã natural e facilmente.

No capãtulo seguinte verificar-se-ã em que medida o domãnio das competãncias de leitura, a par de outros fatores, se revela determinante para que o aluno alcance o sucesso acadãmico e trilhe um caminho que lhe permita, mais tarde, aceder a melhores oportunidades profissionais.

Capítulo III – O SUCESSO ACADÉMICO: CONTRIBUTO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA

“O sucesso faz hoje parte do nosso vocabulário corrente, tanto quanto das nossas aspirações. Vivemos do sucesso e para o sucesso”(Marujo, Neto, & Perloiro, 1998, p.9).

O sucesso e o insucesso escolares são fenómenos muito complexos, que envolvem uma diversidade de interpretações e significados. Dependendo da perspectiva, a atribuição das responsabilidades inerentes a estes fenómenos podem ser apontadas aos alunos, às famílias, à instituição escolar ou à sociedade. Na verdade, ninguém parece estar isento de culpa e é importante averiguarem-se as causas e não desresponsabilizar nenhum dos intervenientes.

De facto, tal como indica Duarte (2000), não raras vezes a definição de insucesso escolar se dilui, resumindo-se às causas que estão na sua génese. Estas, contudo, não podem consideradas isoladamente. É necessário entrecruzar os vários fatores que estão na sua origem, para que este fenómeno, multifacetado e complexo, possa ser explicado e se possam delinear estratégias de resposta que conduzam a uma efetiva superação do problema.

Neste capítulo serão abordados o sucesso e o insucesso escolar, tendo como ponto de partida a definição dos dois conceitos. Para além deste esclarecimento conceptual e porque se torna pertinente perceber o que está na génese destes dois fenómenos, será realizada uma explicação relativamente às causas que intervêm no sucesso escolar, quer aqueles que se relacionam com o indivíduo, quer os que dizem respeito ao meio. Relativamente, aos fatores que dizem respeito ao meio, atentaremos com mais detalhe nas condicionantes que o tipo de ensino ministrado acarreta para o (in)sucesso escolar.

Este capítulo mostra-se particularmente importante para o presente estudo dado que se pretende apurar se existe relação entre a compreensão leitora e o sucesso académico nos alunos do primeiro ciclo. A literatura demonstra que esta relação é real e que a incorreta aquisição da leitura e as deficiências de compreensão leitora poderão, de facto, condicionar o sucesso escolar e, possivelmente, o êxito profissional. Com efeito, um estudo realizado por Costa (2004) vem de encontro a esta mesma constatação,

indicando que existe uma forte relação entre a compreensão leitora e o rendimento escolar, nas várias áreas curriculares que compõem o primeiro ciclo.

3. Conceito de (in)sucesso escolar

Para se perceber em que consiste o insucesso escolar, é necessário que se tenha a noção do que é o sucesso escolar. Como se depreende, estes dois termos apresentam-se como contrários. Essa oposição advém da sua significação. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (1994), ao termo *sucesso* corresponde o significado de “êxito, bom resultado”, ao passo que a palavra *insucesso* tem o sentido oposto de “mau resultado”, “falta de êxito; fracasso” ou até “desastre”.

Benavente (1990) afirma que o insucesso escolar está associado a uma ideia de “mal”, pois a ele se associam várias expressões em tom dramático (vítima de insucesso ou problema angustiante, por exemplo), depreendendo-se, assim, que ao sucesso está aliada uma ideia de “bem”, de realidade desejável.

Segundo Formosinho (1991), o sucesso escolar é aquele que é certificado pela escola, sugerindo que diz respeito à progressão administrativa dentro do meio escolar.

Marujo e colaboradores (1998), em oposição, indicam que, para que exista sucesso, não basta apenas que se alcancem boas notas ou que nunca se fique retido, é essencial que se revele gosto em aprender e em descobrir cada vez mais, revelando confiança nas próprias possibilidades e crescimento nas aprendizagens.

Mineiro (2000), citando o professor Manuel Patrício, afirma que existem duas formas de sucesso escolar: o aparente e o real. Enquanto o primeiro se refere ao sucesso que é alcançado pela atribuição de notas, sendo aquele que permite a progressão administrativa, o segundo, por sua vez, refere-se ao sucesso educativo, ou seja, à concretização dos objetivos educativos previamente propostos ao aluno.

Da mesma forma, Campos (2003), citando diversos autores, indica que o sucesso escolar e o sucesso educativo são, com efeito, designações que traduzem realidades diferentes. Assim, o sucesso escolar apenas se cingirá à progressão académica, em termos institucionais, relacionando-se com a obtenção de objetivos mínimos para se transitar de ano escolar; ao passo que o sucesso educativo é muito mais abrangente, pois tem em consideração a progressão da pessoa humana a vários níveis, permitindo que haja uma preparação integral do aluno para a futura prática de uma cidadania plena.

Numa mesma linha de pensamento, Alaiz e Barbosa (1995) fazem uma distinção entre sucesso escolar e o sucesso pessoal. Segundo estes autores, enquanto o primeiro se traduz pelas boas notas obtidas nos exames e em finais dos períodos letivos, revestindo um cariz social e relacionando-se com o *sucesso aparente* anteriormente abordado; o segundo diz respeito ao *sucesso real*, ou seja, à efetiva apreensão dos conhecimentos que permitem progredir nas aprendizagens e adquirir competências para responder a desafios futuros.

Contudo, Saavedra (2001) refere que, apesar do sucesso escolar não estar diretamente relacionado com as notas obtidas, a verdade é que é em função destas classificações que a maior parte dos países da Europa analisam o sucesso dos seus sistemas escolares.

Campos (2003, p.13) afirma que o sucesso escolar aparece, de facto, muitas vezes associado a uma “definição estreita”, contemplando apenas “o número de retenções e o rendimento escolar”, sendo que, por sua vez, o rendimento escolar surge consecutivamente relacionado apenas às classificações finais obtidas pelos alunos.

Ora, segundo Albuquerque e Simões (2002), medir o rendimento escolar considerando apenas as notas finais não é correto, sendo que, para se obterem dados mais fiáveis, será necessário ter em conta igualmente as classificações obtidas em testes e provas. Lopes e Cruz (1998) acrescentam que existem outros elementos de avaliação que devem ser considerados para se avaliar o rendimento escolar dos alunos, mas à volta destes parece ainda existir alguma incongruência, uma vez que não estão definidos critérios específicos e objetivos de avaliação, e, desta forma, não se sabe ao certo o que cada professor considera na hora de lançar as classificações finais dos alunos.

Apesar de existirem diferentes perspetivas relativamente àquilo que deve ser considerado na avaliação do rendimento escolar, numa coisa os investigadores parecem estar de acordo: este fenómeno afeta diretamente a vida dos alunos, interferindo sobremaneira na forma como se perspetivam enquanto discentes e enquanto pessoas. De facto, o futuro escolar e profissional dos alunos é determinado por essas classificações: aqueles que revelarem melhores notas poderão ser bem sucedidos futuramente, enquanto os que obtiverem notas menos satisfatórias poderão, mais tarde, autoexcluir-se. Para além disso, existe a noção da forma como a sociedade valoriza os resultados académicos, rotulando as pessoas de acordo com a sua prestação escolar (Saavedra, 2001; Cagliari, 1985; Lopes, 2001).

Pelo que fica registado, o conceito de sucesso escolar não parece ser “pacífico”, pois pode ser perspectivado sob vários prismas. Assim, também o conceito de insucesso apresenta-se difícil de definir. Segundo Mendonça (2009), delinear uma definição de insucesso escolar não é uma tarefa fácil, dado que este é um fenómeno multifacetado e os estudos realizados a este respeito apresentam-se polissémicos.

Segundo Duarte (2000), o insucesso acontece quando existe um fosso entre a cultura que os alunos detêm e aquela que é transmitida pela escola. Desta forma, será preponderante, para determinar o insucesso escolar, o meio do qual são oriundos os alunos, matéria sobre a qual será feita mais adiante uma reflexão mais aprofundada.

Para Montagner (1996), o mais correto é usar a expressão “insucesso na escola”, em vez de “insucesso escolar”, uma vez que esta pressupõe a responsabilidade da estrutura escolar e presume, à partida, a natureza e a origem do fenómeno. Este autor considera ainda que “este termo é fonte de confusões e de amálgamas, de tal maneira abrange perceções diferentes, conforme seja utilizado pelos pais, pelos professores, pelos alunos, etc., e de tal modo está pleno de pressupostos e de desesperança” (Montagner, 1996, p.7).

Segundo o autor, o insucesso na escola é, assim, um fenómeno que reveste alguma gravidade e cujas responsabilidades são atribuídas ora aos alunos, ora aos professores, ora à escola, dependendo de quem as atribui.

A este respeito, Rovira (2004) considera que ninguém quer assumir as responsabilidades pois este é um fenómeno que é completamente indesejável e que poderia ser perfeitamente evitado. Para o autor, o insucesso escolar dá-se devido ao fracasso dos indivíduos, da sociedade, da escola ou das políticas educativas.

Depois de terem sido abordados os conceitos de sucesso e insucesso escolar, torna-se pertinente tentar apontar quais as causas que estão na origem destes dois fenómenos, pois só descobrindo as razões que estão na sua génese, se poderão delinear estratégias para incentivar o primeiro e superar o segundo.

Seguidamente, serão apresentadas as causas que estão subjacentes ao sucesso escolar, sendo que explorar-se-ão aquelas que se relacionam com o indivíduo e meio.

3.1 Causas do sucesso escolar

Como ficou clarificado, revela-se muito difícil determinar quem é o responsável pelo sucesso/insucesso escolar e, desta forma, indicar com exatidão quais os fatores que

estão na sua origem. De facto, este é um fenómeno com uma “causalidade complexa”, que tem na sua génese um conjunto de fatores que atuam coordenadamente (Rovira, 1994, p.84).

Apesar de ficar determinado que os fatores individuais, sociais e culturais se encontram interligados e de que se torna limitado encarar o sucesso/insucesso escolar considerando isoladamente cada elemento, parece pertinente agrupá-los em duas categorias distintas: os fatores relativos ao indivíduo e os fatores relativos ao meio. Nestes últimos devem ser considerados, entre outros, os fatores que se relacionam com o tipo de ensino, aos quais será dada uma atenção especial.

3.1.1 Fatores relativos ao indivíduo

Quando se fala de sucesso/insucesso escolar, há uma tendência generalizada para imputar as responsabilidades aos alunos. Com efeito, até ao final dos anos 60, a explicação deste fenómeno assentava na chamada teoria dos “dotes” individuais, segundo a qual a obtenção ou não de sucesso escolar dependeria das capacidades inatas de cada aluno (Benavente, 1990). Assim, quando o aluno não conseguia alcançar êxito na escola, o problema era abordado do ponto de vista das deficiências internas do indivíduo (Pinto, 1995).

De acordo com a teoria dos “dotes”, a inteligência é hereditária (Benavente e Correia, 1980) e, por isso, o sucesso na escola já se encontra pré-determinado.

Esta teoria torna-se reducionista pois, ao partir do princípio que o sucesso/insucesso está associado à inteligência individual ou às limitações intelectuais, não fica contemplada a responsabilidade da escola, nem mesmo do meio do qual é proveniente o aluno. Para além disso, segundo Roazzi, Spinillo e Almeida (1991), o rendimento escolar não se relaciona diretamente com a inteligência, uma vez que alunos inteligentes podem não apresentar sucesso académico e alunos com poucas capacidades intelectuais podem obter o sucesso na escola.

Segundo Benavente e Correia (1980), apesar de esta ser uma teoria que suscita muitas críticas, é a que, de facto, mais é usada por pais e professores pois permite desculpabilizá-los do insucesso dos seus filhos e alunos, respetivamente.

Todavia, esta atribuição da responsabilidade do fracasso ao aluno pode, conforme o que defende Mineiro (2000), ser muito nefasta, uma vez que leva à sua desmotivação. Efetivamente, se o aluno encarar o seu insucesso como sendo causado

por falta de capacidades intelectuais, dificilmente se sentirá motivado a estudar, sendo que a motivação é um fator determinante para a obtenção do sucesso acadêmico (Spinthall & Spinthall, 1993). É facilmente perceptível que a realização de tarefas escolares de forma interessada e motivada é mais frutífera do que aquela que é realizada apenas por obrigação ou imposição.

Apesar de, presentemente, existir alguma resistência mediante a teoria que defende a inteligência como fator primordial para a obtenção de sucesso escolar, ela é ainda considerada por vários autores como sendo um elemento fundamental nos primeiros anos escolares, principalmente na aquisição de algumas competências basilares, como são a leitura e a aritmética, por exemplo, cuja aquisição constitui uma “rampa de lançamento” para as restantes aprendizagens (Campos, 2003).

Uma outra causa do sucesso escolar está relacionada com o autoconceito acadêmico. Existem estudos que comprovam existir uma relação evidente entre a forma como o indivíduo se perspetiva e as classificações que consegue obter, sendo que o sucesso está garantido quando este tem uma autoestima mais elevada (Formosinho & Alves Pinto, 1986; Marsh, 1992). Contudo, outros estudos defendem que apenas o autoconceito acadêmico influencia o sucesso escolar (Lyon, 1993; Muijs, 1997), ou seja, apenas a forma como o indivíduo se perspetiva enquanto aluno terá repercussões na obtenção de êxito na escola.

A este respeito, Taveira (2005, p.36 e 37) afirma que é muito frequente que exista uma confusão entre a “capacidade” e o “valor pessoal”. Citando Covington, a autora afirma que o “objetivo final dos alunos é assegurar um autoconceito acadêmico positivo, pelo que, em determinadas ocasiões poderão manipular as suas atribuições causais.” Há uma necessidade de mostrar o valor pessoal e existe subjacente um medo de falhar perante as metas propostas. Desta forma, os alunos criam estratégias de defesa da sua autoestima e, alguns associam o seu fracasso escolar, não à falta de capacidades, mas à falta de empenho. Outros, porém omitem que houve empenho para não serem colocadas em causa as suas capacidades.

Para além dos fatores já mencionados, Montagner (1996, p.11) defende que “a capacidade de aprender (...) depende igualmente dos ritmos biológicos e psicológicos aos quais cada um de nós está sujeito”. Contudo, este autor considera que estes ritmos, apesar de estarem relacionados com características de índole genética, estão relacionados com fatores exteriores ao indivíduo.

Segundo Barros e Barros (1990), os alunos consideram como uma causa do sucesso/insucesso escolar os métodos e os hábitos de estudo que adotam, imputando a si próprios as causas que estão na gênese do seu êxito ou fracasso acadêmico.

Os autores Boujon e Quaireau (2001, p.6) apresentam ainda como fator determinante para atingir o sucesso escolar o nível de atenção com que o aluno assiste às aulas e desenvolve o seu estudo, sendo que entendem que a atenção significa “a disposição para selecionar e para controlar os objetos, as informações, as ações, de maneira voluntária ou não.” Segundo os autores, perceber, memorizar e aprender são ações que requerem atenção e, se o aluno não conseguir ter os níveis de atenção adequados, não conseguirá dominar os conhecimentos veiculados pelo professor ou pelos materiais pedagógicos.

Campos (2003) desenvolve um estudo em que comprova a existência de uma relação inequívoca entre a compreensão leitora e o sucesso escolar, sendo que o primeiro se apresenta como um fator determinante para que o aluno consiga atingir os objetivos escolares que lhe são propostos. De facto, a autora refere que o trabalho escolar assenta, na sua maioria, em enunciados escritos, sendo que os alunos que demonstrarem dificuldades em compreender o que leem verão goradas as esperanças de vingar no meio académico.

Lopes (2001) assevera que este tipo de leitores (que decodificam mas não compreendem) vai vivenciando sucessivos fracassos, acabando por criar aversão à leitura, pois esta apresenta-se como uma barreira intransponível. Assim, o investimento no desenvolvimento das capacidades de leitura vai sendo cada vez menor, o que se vai refletir no insucesso escolar, que surge como uma consequência imediata e inevitável.

O autor defende ainda que, para as crianças mais pequenas, as dificuldades na leitura são fonte de muita ansiedade. Desde cedo, a criança percebe que na família e na escola o ato de “ler bem” é muito valorizado. Assim, quando não consegue ir de encontro às expectativas, a criança tem tendência a desistir, sendo esta uma das formas a que recorre para conseguir lidar com o insucesso escolar.

Slavin (1993) é de opinião que as dificuldades de leitura nos primeiros anos de escolaridade condicionarão um bom desempenho escolar dos alunos nos anos futuros. Desta forma, a literatura tem vindo a demonstrar a necessidade que existe em solucionar precocemente os problemas de compreensão leitora que surgem ao se iniciar o percurso

escolar, de forma a evitar que estes se reflitam no insucesso permanente e consecutivo dos alunos (Spear-Swerling & Sternberg, 1996; Slavin 1993; Pressley, 1998).

Segundo Lopes (2001) o domínio da língua materna, e mais particularmente da compreensão leitora, é essencial para se atingir o sucesso a todas as áreas curriculares. Com efeito, a leitura é transversal a todas as disciplinas e o fracasso na aquisição das competências que lhe são necessárias inviabilizará a aprendizagem de qualquer conhecimento, independentemente da área a que pertença.

Ao longo de todo o percurso académico sabe-se que a compreensão de textos é uma ferramenta essencial para o sucesso escolar em todas as disciplinas. Mendonça refere que esta competência pode e deve ser objeto de ensino intencional, a partir do momento em que as crianças aprendem a descodificar (Mendonça, 2008).

Os estudos neste domínio apontam para a existência de uma relação significativa entre a compreensão leitora e sucesso escolar (Lencastre, 2003; Campos, 2003; Lopes, 2001). Estes não só evidenciam a existência de uma relação consistente entre as duas variáveis, como sugerem que a influência dos processos de compreensão leitora se faz sentir nas aprendizagens em diferentes domínios académicos, indo para além do sucesso na aprendizagem da disciplina de Português.

Slavin (1993), a par de outros autores, defende que é necessário uma intervenção preventiva para combater as dificuldades de leitura, as quais, como já ficou dito, são uma causa inequívoca do insucesso escolar de muitos alunos. Este autor defende um ensino de alta qualidade que faça incidir uma atenção mais individualizada no aluno, para que o ajude a superar as primeiras dificuldades de leitura e para que estas não se avolumem ao ponto de impedir o sucesso académico.

3.1.2 Fatores relativos ao meio

Como já foi referido, são vários os fatores que se conjugam na génese do sucesso/insucesso. Alguns desses fatores são externos ao indivíduo e determinam o seu êxito ou fracasso escolar (Fontaine, 1990). Assim, a origem familiar, o meio sócioeconómico e a cultura podem levar um aluno a alcançar ou não as metas que o sistema escolar lhe propõe.

A partir da década de 70 surgiu uma teoria que confirma que o sucesso ou o insucesso escolar são determinados pelo meio a que o aluno pertence e pela cultura que este detém ao entrar na escola: a teoria do “handicap” (Benavente, 1990). Contudo, já

Horkheimer, citado por Morrow e Torres, declarava, nos anos 20, que “as condições objetivas para o desenvolvimento de qualidades socialmente necessárias são mais favoráveis nos níveis mais elevados do que nos níveis mais baixos” (in Morrow e Torres, 1997, p.205).

Com efeito, segundo as informações do Eurydice (1995) as crianças que provêm de meios desfavorecidos têm dificuldade em aceder à cultura e isso impede-as de serem bem sucedidas no meio escolar. A este respeito, Mendonça (2009) afirma que, ao estar privada de estímulos culturais, a criança estará limitada e votada ao insucesso escolar. Forquin (1979) concorda, afirmando que esta limitação da criança aos bens de natureza cultural leva a uma restrição cognitiva, que não lhe permite ser bem sucedida na escola.

Costa (2004) evidenciou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos relativamente aos resultados do rendimento escolar na compreensão leitora, bem como a velocidade da leitura em função das habilitações dos encarregados de educação.

Um dos primeiros estudos na área realizado por Benavente e Correia (1980) procurou analisar a relação existente entre o grau de escolarização (habilitações da mãe) e o insucesso escolar. Os resultados revelaram que são compatíveis com os encontrados noutras investigações posteriores, como seja o estudo realizado pelo gabinete de estudos do Ministério da Educação em 1990/91. Os resultados mostram que as habilitações da mãe influenciam significativamente o sucesso/insucesso dos filhos e que os filhos cujas mães não possuem o 1.º ciclo ou têm o 1.º e 2.º ciclo apresentam piores resultados nos seus rendimentos escolares.

Relativamente ao meio social, Formosinho (1987) considera que dificilmente uma criança que se encontre com fome ou mal agasalhada se sentirá predisposta para aprender, assim como aquela que vive, em casa, situações de alcoolismo ou violência doméstica vai encontrar motivação para estudar. De facto, um ambiente familiar favorável é fundamental para que a criança obtenha rendimento escolar. Um estudo levado a cabo por Benavente e Pinto (1994) demonstra que muitas das crianças vão para a escola sem tomar o pequeno-almoço, por desleixo dos pais, por pobreza ou por falta de cultura do seio familiar. Este facto leva, inevitavelmente, ao baixo rendimento escolar da criança, uma vez que a má alimentação tem consequências nefastas para o estudo e para a concentração (Benavente, 1976).

A corroborar o que ficou dito, estudos levados a cabo por Almeida e colaboradores (1994) são indicadores de que existe uma forte relação entre as maiores taxas de reprovação e os meios socioeconómicos desfavorecidos. O insucesso surge, deste modo, como uma realidade inerente às famílias mais carenciadas. Fernandes (1991) refere também estudos realizados na cidade de Braga que apresentam o nível económico da família, o nível cultural e o habitat como sendo fatores determinantes no insucesso e no abandono escolares.

A família tem, sem dúvida, um papel relevante na obtenção do sucesso escolar pois, tal como já foi referido anteriormente, ela tem um papel relevante na aprendizagem da leitura e da escrita. Com efeito, é na família que a criança tem o primeiro contacto com livros, revistas, jornais e todo o tipo de material impresso, sendo também aí que ela contacta primeiramente com atitudes de valorização ou desvalorização do ato de ler. Segundo Morrow (1997), para além da leitura frequente de histórias às crianças, o ambiente de positividade que se gera relativamente a esta atividade é também fundamental para fomentar a literacia e, logo, contribuir para um bom rendimento escolar.

Segundo um estudo levado a cabo por Lopes (1996), concluiu-se que a leitura de histórias por parte dos pais às crianças se dava com maior frequência em famílias de nível socioeconómico mais elevado, sendo que diminuía nas famílias mais desfavorecidas. Assim, e porque o desenvolvimento da literacia é um fator essencial para a obtenção de sucesso escolar, é nas famílias mais carenciadas que o insucesso nos estudos será mais evidente.

A importância da leitura de histórias é confirmada por vários estudos desenvolvidos em Inglaterra e nos Estados Unidos. Estes revelaram um efeito positivo na aprendizagem da leitura aquando do fornecimento de livros de histórias aos pais dos alunos provenientes de classes socialmente desfavorecidas, para que estes as lessem aos filhos (Morais, 1997).

Alguns estudos permitiram verificar também que uma criança cujo meio familiar não estimule à leitura e que não disponha de oportunidades na aquisição de conhecimentos relacionados com livros tem um maior risco de vir a ter dificuldades no desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura do que uma criança que vive num meio familiar com um bom nível de literacia (Debaryshe, 1993). Há uma

inequívoca relação entre pais que leem frequentemente e o interesse dos filhos por aquelas atividades (Hess & Shipman, 1966; Klaus & Gray, 1968).

Saavedra (2001), após um estudo levado a cabo neste sentido, conclui que os alunos provenientes de classes mais desfavorecidas se mostram menos receptivos ao meio escolar, revelando-se pouco motivados e incapazes de realizar com sucesso as atividades propostas. Desta forma as desigualdades sociais a que os alunos estão sujeitos diariamente, que são determinadas pelo seu estatuto social, estende-se à escola, que se torna palco também de profundas desigualdades, pois, em circunstâncias normais, estes alunos acabam por estar predestinados ao fracasso escolar.

Citoler (1996) refere que o meio socioeconómico e cultural da criança é fundamental, na medida em que podem existir divergências de aquisições de acordo com as vivências e os conhecimentos da mesma. Justicando, assim, a importância do meio de origem de cada aluno, pois o vocabulário e os conhecimentos prévios são os alicerces onde assentam a compreensão.

Desta forma, segundo Benavente (1976), enquanto a sociedade estiver estratificada e dividida em classes sociais, será inevitável que a escola não reproduza esta estratificação, revelando-se, desta forma, discriminatória. De facto, estudos realizados por Livingstone e Stowe (2001, p.80) referem que o “fosso educacional entre as pessoas oriundas de famílias com menos habilitações académicas e as oriundas de famílias com mais habilitações académicas parece estar a aumentar”.

Um outro fator relativo ao meio está ligado à relação com os pares. Num ambiente em que a sociabilização é quase inevitável, o aluno estabelece na escola relações de amizade com os seus colegas. A este respeito, Estanqueiro (1990) considera que “A aprendizagem exige muito esforço individual e solitário. Mas há momentos em que o estudante ganha mais se cooperar com amigos motivados e responsáveis”. O autor sugere, assim, que o sucesso académico poderá também depender do tipo de amigos que o aluno tem na escola. Com efeito, é muito comum a ideia de que as “más companhias” desviam do sucesso escolar até os alunos que reúnam todas as condições para o atingirem.

O tipo de ensino a que o aluno está sujeito influenciará muito o acesso ao sucesso escolar. A seguir, serão enumerados alguns dos fatores que se prendem à forma como a escola pode contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos.

3.1.2.1 Fatores relativos ao tipo de ensino

Depois da democratização do ensino, era esperado que a igualdade de oportunidades no âmbito escolar fosse uma realidade. No entanto, o que se verificou é que, no dizer de Mendonça (2009), apesar de a escola ter atenuado as “barreiras do acesso”, manteve as “barreiras do sucesso”. Com efeito, hoje em dia, todos podem frequentar a escola, independentemente da classe a que pertencem. Todavia, os métodos de ensino, os conteúdos programáticos, os parâmetros de avaliação estão uniformizados e quase nunca estão adaptados às necessidades particulares de cada aluno, levando a que haja uma marginalização daqueles que não se adaptam à escola massificada.

Fernandes (2009) aponta vários motivos para que a instituição escolar promova o insucesso dos seus próprios alunos: ainda que inconscientemente, o professor interage com os alunos tratando-os diferentemente, conforme se mostrem mais ou menos interessados e motivados nas suas aulas; o currículo apresenta-se limitado, na medida em que contempla apenas a cultura dominante, não tendo em conta a multiculturalidade da escola de massas e a individualidade cultural de cada aluno; e a avaliação tende a não ser objetiva, determinando todo o futuro (escolar e profissional) do aluno e afetando-o diretamente.

Se é verdade que a escola não pode alterar as características neurológicas, sociais e familiares da criança (Schultz, Florio & Erikson, 1982), a realidade é que são muitas as medidas que esta pode tomar para minimizar o insucesso escolar. Uma delas prende-se com a formação científica e pedagógica dos professores, levando a que estes se preparem, por exemplo, para saberem adequar o currículo às particularidades dos alunos que ensinam (Roazzi & Almeida, 1988).

Para além disso, é importante que a escola promova a chamada disciplina positiva, através da qual os professores revelam ter expectativas positivas em relação aos resultados e aos comportamentos dos alunos (Good, 1982). O processo escolar é fortemente afetado pela forma como o aluno percebe o que o professor espera dele. Assim, o docente deverá sempre mostrar ao aluno que acredita nas suas capacidades e, dentro do possível, investir numa estreita relação professor/aluno (Castro 1987). O sucesso escolar depende fortemente da interação positiva que se cria entre estes dois agentes do processo escolar. Se o aluno não se sentir aceite e compreendido, se não sentir que pode exprimir-se livremente e participar no processo ensino-aprendizagem,

não vai, com certeza, cooperar na aquisição dos conhecimentos e, dessa forma, muito dificilmente atingirá o sucesso escolar.

Conclusão

O insucesso escolar é uma realidade que, nos nossos dias, toca o nosso país de forma avassaladora. Com efeito, apesar de se registar, hoje em dia, menor abandono escolar, dadas as políticas ligadas à criação de oportunidades para integrar os alunos desmotivados em cursos de formação profissional, a verdade é que os alunos que frequentam as escolas portuguesas continuam a revelar uma elevada taxa de insucesso.

Com efeito, a progressão, por si só, não basta para que o sucesso escolar esteja assegurado, os alunos devem sair da escola sendo detentores de uma bagagem cultural e intelectual que lhes permita fazer frente às exigências da sociedade atual, o que não parece estar a acontecer.

São, assim, necessárias reformas educativas que equacionem os fatores que estão na génese do fracasso escolar dos nossos alunos e deem às escolas e aos professores formas de combater este flagelo que, para além de colocar em causa o futuro pessoal dos alunos mal sucedidos, coloca em causa o futuro intelectual do país.

Capítulo IV – ESTUDO EMPÍRICO

O presente estudo tem como objetivo principal estudar a relação entre a compreensão leitora e o sucesso académico.

A literatura aponta que o estatuto socioeconómico das famílias condiciona o acesso à cultura, que existe uma preponderância para este tipo de comportamentos apenas se verificarem em famílias com mais posses, pelo que se justifica a necessidade de se desenvolverem estudos nesta área.

Assim, pretende-se estudar de que forma a compreensão leitora varia em função de variáveis pessoais como o sexo, idade e o sucesso académico dos alunos, mais especificamente relativamente às notas da disciplina de Língua Portuguesa; em função das variáveis familiares como o nível socioeconómico cujos pais dos alunos pertencem, as habilitações académicas dos pais e o interesse dos mesmos face à leitura. Pretende-se igualmente verificar qual a relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar aqui operacionalizado pelo rendimento à disciplina de Língua Portuguesa.

Depois da exposição teórica pretende-se com esta segunda parte apresentar o estudo levado a cabo.

Assim, este capítulo integra a definição dos objetivos, hipóteses e as variáveis levantadas na investigação. Seguindo-se a descrição do método, o qual compreende caracterização da amostra, dos instrumentos de avaliação e dos procedimentos. Posteriormente, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, integrando-os num quadro explicativo global.

4. Método

O presente estudo quantitativo apresenta um *design* do tipo descritivo e do tipo não experimental ou correlacional. Neste sentido, pretende-se estudar as diferenças entre as variáveis em estudo, a compreensão leitora em relação às variáveis pessoais e familiares, assim como destas em relação ao sucesso académico.

4.1 Objetivos do estudo

O desinteresse pela leitura é uma preocupação ao longo dos tempos na comunidade escolar em geral (docentes, pai ou encarregado de educação), assim como pela sociedade em geral (Bibliotecário ou responsável por um cargo político).

A Língua Portuguesa compreende várias componentes merecendo um estudo aprofundado. O presente estudo tem como objetivo principal perceber a relação entre o nível da compreensão leitora dos alunos do 1.º ciclo e o sucesso escolar.

Para a concretização do objetivo geral, estabeleceram-se como objetivos específicos:

- 1) Caracterizar a compreensão leitora (ACL) dos alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos e as variáveis pessoais: i) o sexo dos alunos; ii) a idade dos alunos; iii) o sucesso académico dos alunos, mais especificamente relativamente às notas da disciplina de Língua Portuguesa;
- 2) Caracterizar a compreensão leitora (ACL) dos alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos e as variáveis familiares: i) o nível socioeconómico cujos pais dos alunos pertencem; ii) habilitações académicas dos pais dos alunos; iii) interesse dos pais face à leitura.

Sendo estes os objetivos definidos, segue um conjunto de hipóteses de trabalho.

4.2 Hipóteses

As investigações apontam para uma relação entre as variáveis pessoais e familiares e as provas de compreensão leitora. Deste modo, procuraremos a confirmação das seguintes hipóteses:

H₁: Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 2.º ano do sexo feminino apresentam uma melhor compreensão leitora (ACL₂) do que os alunos do sexo masculino.

H₂: Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 3.º ano do sexo feminino apresentam uma melhor compreensão leitora (ACL₃) do que os alunos do sexo masculino.

H₃: Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 4.º ano do sexo feminino apresentam uma melhor compreensão leitora (ACL₄) do que os alunos do sexo masculino.

A literatura consultada relata um estudo de Costa (2004) acerca da influência de algumas variáveis pessoais, nomeadamente, o sexo dos alunos. Este aponta que existem

relações estatisticamente significativas entre as provas e o sexo, nomeadamente, uma relação positiva do sexo feminino em relação ao masculino.

H₄¹: Os alunos mais novos do 1.º ciclo do Ensino Básico revelam uma compreensão leitora superior do que os alunos mais velhos.

O estudo desenvolvido por Costa (2004) apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a compreensão leitora e a idade, revelando que os alunos mais velhos têm piores resultados na compreensão leitora.

H₅: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 2.º ano com classificação de excelente à disciplina de Língua Portuguesa apresentam uma melhor compreensão leitora (ACL2) relativamente aos alunos com notas satisfatórias.

H₆: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 3.º ano com classificação de excelente à disciplina de Língua Portuguesa apresentam uma melhor compreensão leitora (ACL3) relativamente aos alunos com notas satisfatórias.

H₇: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 4.º ano com classificação de excelente à disciplina de Língua Portuguesa apresentam uma melhor compreensão leitora (ACL4) relativamente aos alunos com notas satisfatórias.

Os estudos revelam que existe uma relação significativa entre a compreensão leitora e o sucesso escolar (Lencaster, 2003; Campos, 2003; Lopes, 2001). Estes não só se evidenciam pela existência de uma relação consistente entre as duas variáveis, mas também sugerem que a influência dos processos de compreensão leitora se faz sentir nas aprendizagens em diferentes domínios académicos, indo para além do sucesso na aprendizagem da disciplina de Português.

H₈: Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 2.º ano com a um nível socioeconómico mais elevado revelam uma compreensão leitora (ACL2) superior aos alunos com um nível socioeconómico mais baixo.

¹ Pelo facto das idades serem muito próximas, entre 7 e 10 anos, optou-se pela formulação de uma hipótese considerando a idade. Neste sentido, comparam-se os alunos mais novos em relação aos alunos mais velhos nos resultados obtidos na prova de compreensão leitora respetiva, ACL2 do 2.º ano, ACL3 realizada pelos alunos do 3.º ano e a ACL4 concretizada pelos alunos do 4.º ano.

H₉: Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 3.º ano com a um nível socioeconómico mais elevado revelam uma compreensão leitora (ACL3) superior do que os alunos com um nível socioeconómico mais baixo.

H₁₀: Os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 4.º ano com a um nível socioeconómico mais elevado revelam uma compreensão leitora (ACL4) superior do que os alunos com um nível socioeconómico mais baixo.

Na literatura encontrou-se a referência a estudos sobre a influência de algumas variáveis familiares e a compreensão leitora. Estes estudos contestam a relação entre o contexto familiar e os níveis de leitura das crianças.

Com a presente hipótese pretendeu-se verificar se os alunos com acesso à informação, sendo esta relativamente facilitada pelos recursos socioeconómicos estabelecem relação positiva com os resultados obtidos na prova de compreensão leitora. A literatura consultada não compreende estudos que considerem a relação dos resultados obtidos na compreensão leitora e variável mais específica – o nível socioeconómico.

H₁₁: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 2.º ano cujos pais apresentam níveis instrutivos mais elevados tendem a revelar uma compreensão leitora (ACL2) superior em relação aos alunos cujos pais têm níveis instrutivos mais baixos.

H₁₂: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 3.º ano cujos pais apresentam níveis instrutivos mais elevados tendem a revelar uma compreensão leitora (ACL3) superior em relação aos alunos cujos pais têm níveis instrutivos mais baixos.

H₁₃: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 4.º ano cujos pais apresentam níveis instrutivos mais elevados tendem a revelar uma compreensão leitora (ACL4) superior em relação aos alunos cujos pais têm níveis instrutivos mais baixos.

A literatura consultada não contempla estudos que sejam significativos e considerando as variáveis em estudo pretende-se verificar a relação entre as pessoas oriundas de famílias com mais habilitações académicas e com menos habilitações académicas quanto à influência nos resultados obtidos pelos alunos na respetiva prova de compreensão leitora.

H₁₄: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 2.º ano cujos pais apresentam muito interesse face à leitura tendem a evidenciar uma compreensão leitora (ACL2) superior comparativamente aos alunos cujos pais apresentam pouco interesse.

H₁₅: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 3.º ano cujos pais apresentam muito interesse face à leitura tendem a evidenciar uma compreensão leitora (ACL3) superior comparativamente aos alunos cujos pais apresentam pouco interesse.

H₁₆: Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 4.º ano cujos pais apresentam muito interesse face à leitura tendem a evidenciar uma compreensão leitora (ACL4) superior comparativamente aos alunos cujos pais apresentam pouco interesse.

Considerou-se a sua pertinente a relação destas variáveis pela sua inovação, na medida em que os dados da literatura consultada não apresentam resultados empíricos específicos considerando a compreensão leitora e o interesse manifestado pelos pais dos alunos.

4.3 Variáveis

As variáveis independentes deste estudo são: as variáveis pessoais ou sociodemográficas, tais como: i) o sexo dos alunos; ii) a idade dos alunos; iii) o sucesso académico dos alunos, mais especificamente relativamente às notas da disciplina de Língua Portuguesa; e as variáveis familiares, mais especificamente: i) o nível socioeconómico cujos pais dos alunos pertencem; ii) habilitações académicas dos pais dos alunos; iii) interesse dos pais face à leitura.

As variáveis que se espera que variem no presente estudo, as variáveis dependentes, são as pontuações obtidas nas provas de avaliação de compreensão leitora dos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico do 2.º, 3.º e 4.º anos, respetivamente ACL2, ACL3 e ACL4.

4.4 Amostra

Foi utilizada uma amostra de conveniência, constituída por 90 alunos (n=90), procedentes de 6 turmas (duas turmas do 2.º ano, duas turmas do 3.º ano e duas turmas do 4.º ano), das quais foram retirados 15 alunos de cada uma das turmas do 2.º, 3.º e 4.º anos respetivamente.

Todos os alunos que participaram no estudo frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Centro Educativo de Ferreiros, do concelho de Amares inscritos no ano letivo de 2010/2011, com exceção dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB, devendo-se ao facto dos mesmos se encontrarem numa fase de transição e ser um grupo bastante heterogéneo no que diz respeito à compreensão leitora. Assim, optamos por considerar alunos que já sabem ler, escrever e compreender ao contrário de outros que, ainda, não adquiriram essas competências.

Inicialmente foi efetuada uma análise descritiva com a pretensão da caracterização da amostra pelas variáveis sociodemográficas (sexo, idade, entre outras). Realizou-se a análise descritiva univariada das variáveis com medidas de localização de tendência central (média, desvio-padrão, máximo e mínimo) e a quadros de frequências (frequências absolutas e frequências relativas).

Os estudos de validação foram conduzidos de acordo com os princípios da teoria clássica dos testes.

De forma a facilitar a análise descritiva da amostra, considerou-se a divisão das principais características em dois grupos: pessoais e familiares. Assim as características pessoais compreendem as variáveis sexo, idade e sucesso académico dos alunos. Enquanto que as familiares abrangem o nível socioeconómico, habilitações académicas dos pais e o interesse face à leitura dos pais dos alunos.

O sucesso académico dos alunos foi avaliado com os resultados à disciplina de Língua Portuguesa obtidos no final do 2.º período. As notas obtidas no final do 2.º período tiveram como justificação a instrumentalidade da investigação, na medida em que coincidem com o cronograma de recolha de dados. Assim como pelo facto do 1.º período os alunos se encontrarem numa fase de adaptação e no 3.º período os alunos do 4.º ano se encontrarem em provas de aferição podendo influenciar a recolha de dados.

4.4.1 Caraterização da amostra em função das características pessoais

4.4.1.1 Caraterização da amostra em função do sexo e da idade

A amostra é constituída por 90 alunos do 1.º ciclo do ensino básico, do 2.º ao 4.º ano de escolaridade. Destes alunos temos 47 (52,2%) pertencentes ao sexo masculino e 43 (47,8%) do sexo feminino.

Quanto à idade dos alunos, esta varia entre os 7 e os 10 anos, situando-se a média de idades nos 8 anos (DP=0,917). Os alunos apresentam idades ajustadas ao ano de escolaridade frequentado, estando 30 (33,3%) a frequentarem o 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), 30 (33,3%) o 3.º ano de escolaridade 1.º CEB e 30 (33,3%) o 4.º ano de escolaridade 1.º CEB.

No Quadro 1 descreve-se a amostra em função da idade e do sexo.

Sexo	Idade									
	7 anos		8 anos		9 anos		10 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculino	11	12,4	14	15,7	18	20,2	3	3,4	47	52,2
Feminino	13	14,6	11	12,4	17	19,1	2	2,2	43	47,8
Total	24	27,0	25	28,1	35	39,3	5	5,6	90	100

Quadro 1: *Distribuição dos sujeitos em função do sexo e da idade*

Relativamente aos alunos do sexo masculino estes apresentam maior representatividade nos alunos com 9 anos (n=18; 20,2%). Os alunos do sexo feminino têm maior representatividade na amostra com a idade de 9 anos (n=17; 19,1%).

Os alunos do 1.º ciclo menos representativos do sexo feminino (n=2; 2,2%) e do sexo masculino (n=3; 3,4%) são os alunos com 10 anos de idade.

A faixa etária dos 7 anos apresenta mais meninas (n=13; 14,6%) do que meninos (n=11; 12,4%). Por sua vez, os alunos com 8 anos são mais representativos no grupo dos rapazes (n=14; 15,7%), do que nas raparigas (n=11; 12,4%). Com 9 anos temos pouca diferença entre os grupos (n_{meninos}=18; 20,2% e de n_{meninas}=17; 19,1%). A idade de 10 anos é a menos representativa na amostra, sendo que temos três meninos (3,4%) e duas meninas (2,2%).

Ano de escolaridade	Idade							
	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Média	DP	Mínimo	Máximo
2.º ano	24	5	1	-	7	1	7	9
3.º ano	-	21	9	-	8	0	8	9
4.º ano	-	-	25	5	9	0	9	10
Total	24	26	35	5	-	-	-	-

Quadro 2: *Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e idade*

Considerando os dados apresentados no quadro 2, pode verificar-se que a amostra dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB (n=30) apresenta idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, com uma média de idades 7 anos (DP=1). Os alunos que frequentam o 3.º ano do 1.º CEB (n=30) têm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos cuja média de idades é 8 anos (DP=0). O 4.º ano do 1.º CEB (n=30) tem alunos com 9 e 10 anos e com uma média de idades de 9 anos (DP=0).

4.4.1.2 Caraterização da amostra em função do sucesso académico

De acordo com o Quadro 3, podemos verificar as notas do final do 2.º período da disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo 2010/2011 em função dos anos de escolaridade. Assim, dezoito dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB obtiveram notas Satisfaz Bastante, dez notas Excelente e dois Satisfaz.

Relativamente aos alunos do 3.º ano do 1.º CEB, dos trinta alunos, dezasseis obtiveram notas Satisfaz Bastante, cinco notas Excelente e nove Satisfaz.

No 4.º ano do 1.º CEB os alunos verifica-se que onze tiveram notas Satisfaz Bastante, dez notas Excelente e nove Satisfaz.

Ano de escolaridade	Notas do Final do 2.º Período da Disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo 2010/2011					
	Satisfaz		Satisfaz Bastante		Excelente	
	n	%	n	%	n	%
2.º ano	2	2,2	18	20,0	10	11,1
3.º ano	9	10,0	16	17,8	5	5,6
4.º ano	9	10,0	11	12,2	10	11,1

Quadro 3: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e as notas do final do 2.º período da disciplina de língua portuguesa no ano letivo 2010/2011

De referir que a prevalência de alunos com nota “Satisfaz Bastante” é superior nos três anos de escolaridade em estudo (do 2.º ao 4.º ano), sendo que dezoito alunos (20,0%) são do 2.º ano de escolaridade, dezasseis do 3.º ano de escolaridade (17,8%) e onze do 4.º ano de escolaridade (12,2%). Assim, os alunos do 2.º ano são mais representativos com a nota à disciplina de Língua Portuguesa do que os alunos do 3.º e 4.º anos.

Podemos verificar que os alunos nos três anos de escolaridade obtiveram sobretudo resultados de “Satisfaz Bastante” no 2.º período da disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo 2010/2011. De acordo com a informação qualitativa recolhida junto dos professores, no presente ano letivo os alunos estavam a adquirir competências e a responder positivamente, apenas no ano anterior “alguns dos alunos tinham nota não satisfaz, o que não acontece este ano”.

4.4.2 Caraterização da amostra em função das características familiares

4.4.2.1 Caraterização da amostra em função do nível socioeconómico do agregado familiar

O nível socioeconómico que melhor caracteriza a amostra é o nível médio (n=67; 74,4%) dos pais dos alunos do 1.º ciclo, neste estão incluídos todos os pais que auferem acima do salário mínimo nacional e até mil euros, compreendendo profissões liberais (como por exemplo, pescadores proprietários de embarcações), bem como profissionais de quadros intermédios (como por exemplo, empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais), com habilitações do 9.º ao 12.º ano de escolaridade e cursos médios e superiores (Simões, 1995).

Os alunos cujos pais pertencem ao nível socioeconómico baixo (onde se encontram incluídos os pais que não possuem rendimento ou que auferem abaixo do salário mínimo nacional) são pouco representativos (n=20; 22,2%). De acordo com Simões (1995) este nível socioeconómico é caracterizado por profissionais em situação de desemprego, profissionais não especialistas (como por exemplo, da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes) e com habilitações académicas até à escolaridade mínima obrigatória.

O nível socioeconómico menos representativo na presente investigação é o nível alto (n=3; 3,3%). Neste estão incluídos os pais dos alunos do 1.º ciclo que auferem mensalmente acima dos mil euros e que são profissionais especialistas e de quadros superiores (como por exemplo, proprietários/gestões de empresas, médicos, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior). Este

pode incluir o grau de instrução desde o 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura (mestrado ou doutoramento), mediante a sua posição social e os benefícios económicos que retiram da mesma (Simões, 1995).

Podemos verificar esta distribuição por nível socioeconómico do agregado familiar de acordo com os anos de escolaridade no quadro 4.

Ano de escolaridade	NSE Agregado Familiar					
	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
2.º ano	5	5,6	24	26,7	1	1,1
3.º ano	8	8,9	22	24,4	0	0,0
4.º ano	7	7,8	21	23,3	2	2,2
Total	20	22,2	67	74,4	3	3,3

Quadro 4: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e do nível socioeconómico do agregado familiar

4.4.2.2 Caracterização da amostra em função das habilitações académicas dos pais dos alunos

As habilitações dos pais dos alunos são maioritariamente do ensino secundário (n=26; 30,3%) da amostra de todos os alunos do 1.º CEB.

No Quadro 5 podemos verificar as habilitações académicas dos pais dos alunos do 1.º CEB de acordo com a distribuição dos alunos por anos de escolaridade. Deste modo, verificamos que os pais dos mesmos do 2.º ano maioritariamente estudaram até ao 6.º ano de escolaridade (n=10; 11,6%). Os pais dos alunos do 3.º ano possuem sobretudo as habilitações até ao ensino secundário (n=11; 12,8%). Por último, os pais dos alunos que frequentavam o 4.º ano do 1.º CEB possuem na sua grande maioria o 3.º ciclo e o ensino secundário (n=9; 10,5%).

Ano de escolaridade	Habilitações académicas dos pais do(a) aluno(a)									
	1.º CEB		2.º CEB		3.º CEB		Ensino Secundário		Ensino Superior	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.º ano	2	2,3	10	11,6	5	5,8	6	7,0	5	5,8
3.º ano	5	5,8	6	7,0	7	8,1	11	12,8	0	0
4.º ano	4	4,7	2	2,3	8	9,3	9	10,5	6	7,0
Total	11	12,8	18	20,9	20	23,2	26	30,3	11	12,8

Quadro 5: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e das habilitações académicas dos pais dos alunos

As habilitações académicas dos pais dos alunos que frequentam o 3.º ano mais representativas são o ensino secundário (n=11; 12,8%), assim como dos alunos do 4.º ano de escolaridade (n=9; 10,5%). Possuir o 2.º ciclo do ensino básico é mais representativo nos pais dos alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo (n=10; 11,6%). É mais comum os pais dos alunos do 4.º ano, além de possuírem o ensino secundário, como referido anteriormente, terem como habilitações o 3.º ciclo de ensino básico (n=8; 9,3%).

4.4.2.3 Caraterização da amostra em função do interesse dos pais face à leitura

Relativamente ao interesse manifestado pelos pais dos alunos face à leitura dividimos estes em três níveis: sendo 1 – pouco interesse, 2 – interesse satisfatório e 3 – muito interesse, de acordo com o posicionamento que os pais dos alunos fizeram numa escala tipo *likert*. Este dado foi recolhido através do questionário sociodemográfico é apresentado no ponto seguinte referente aos instrumentos de medida utilizados. Podemos verificar no quadro 6 que os pais dos alunos do 2.º ano apresentam um interesse satisfatório face à leitura (n=12; 13,3%). Por outro lado, os pais dos alunos que frequentam o 3.º e o 4.º ano de escolaridade manifestam muito interesse face à leitura (n_{3.º ano}=16; 17,8% e n_{4.º ano}=22; 24,4%).

Ano de escolaridade	Classificação do interesse dos pais face à leitura					
	Pouco Interesse		Interesse Satisfatório		Muito Interesse	
	n	%	n	%	n	%
2.º ano	7	7,8	12	13,3	11	12,2
3.º ano	6	6,7	8	8,9	16	17,8
4.º ano	1	1,1	7	7,8	22	24,4
Total	14	15,6	27	30	49	54,4

Quadro 6: Distribuição dos sujeitos em função do ano de escolaridade e da classificação do interesse dos pais face à leitura

Os pais dos alunos do 4.º ano de escolaridade apresentam “muito interesse” face à leitura (n=22; 24,4%), seguidamente são os alunos que frequentam o 3.º ano de escolaridade (n=16; 17,8%) em que o posicionamento dos pais é manifestado como

“muito interesse”. Por último, os pais dos alunos do 2.º ano dividem-se entre a manifestação de interesse “satisfatório” (n=12; 13,3%) e “muito interesse” (n=11; 12,2).

4.4.3 Caracterização da amostra em função das provas de compreensão leitora

De acordo os resultados das provas de leitura, tal como se observa no quadro 7, verificamos que os alunos do 2.º ano (n=30) obtiveram uma média de 13,40 ($\pm 4,182$) na ACL2. Os totais obtidos variam entre o mínimo de 3 e o máximo de 20. Os resultados psicométricos, as medidas de localização relativas à adaptação da Prova de Compreensão Leitora obtida por Mendonça (2008) revelam uma média de pontuação de 12 (± 5), variando entre 0 e 22 a pontuação média de respostas.

A prova ACL3 realizada pelos alunos do 3.º ano (n=30) teve uma média de 12,63 ($\pm 4,398$), variando entre o mínimo de 4 e o máximo de 20. A adaptação de Mendonça (2008) da Prova de Compreensão Leitora obteve uma pontuação média de respostas que variam entre 0 e 24, em que a média foi de 13 (± 5).

No presente estudo os alunos do 4.º ano realizaram a ACL4 (n=30) tendo obtido média de 17,40 ($\pm 4,383$). Os totais obtidos variam entre o mínimo de 10 e o máximo de 25. A investigação levada a cabo por Mendonça (2008) revelou uma pontuação média de respostas da prova de compreensão leitora para o 4.º ano de 19 (± 5), variando entre a pontuação de 6 a 27 no máximo.

Provas de Compreensão Leitora								
Ano de escolaridade	Média		Desvio Padrão		Mínimo		Máximo	
	Est. ²	Adap. ³	Est. ²	Adap. ³	Est. ²	Adap. ³	Est. ²	Adap. ³
2.º ano – ACL2	13,40	12	4,182	5	3	0	20	22
3.º ano – ACL3	12,63	13	4,398	5	4	0	20	24
4.º ano – ACL4	17,40	19	4,383	5	10	6	25	27

Quadro 7: Medidas de localização de tendência central das provas de compreensão leitora em função do ano de escolaridade e por comparação aos dados obtidos na adaptação

² Medidas de localização relativas ao presente estudo de Prova de Compreensão Leitora.

³ Refere-se aos resultados psicométricos, medidas de localização relativas à adaptação da Prova de Compreensão Leitora de Mendonça, 2008.

No quadro 8, temos a distribuição das questões pelas componentes de compreensão das respectivas provas de compreensão leitora. Assim, temos as medidas de tendência central das respostas corretas de cada uma das componentes.

De acordo os resultados das componentes de cada prova de compreensão leitora, tal como se observa no quadro 8, verificamos que os alunos do 2.º ano (n=30) obtiveram uma média de 4,40 ($\pm 1,653$) na componente literal, variando entre o mínimo de 3 e o máximo de 7. Na componente de reorganização uma média de 4,40 ($\pm 1,545$), variando entre o mínimo de 2 e o máximo de 7. A componente inferencial revela uma média de 2,87 ($\pm 1,570$), entre o mínimo de 0 e o máximo de 5. A última componente, a crítica varia entre 0 e 4, tendo uma média de 1,73 ($\pm 1,048$).

Na prova de compreensão leitora dos alunos do 3.º ano, a ACL3, obtiveram-se os seguintes resultados para as componentes: a componente literal apresenta uma média de 4,93 ($\pm 1,929$), variando entre o mínimo de 1 e o máximo de 8; a componente de reorganização uma média de 2,50 ($\pm 1,253$), variando entre o mínimo de 1 e o máximo de 5; componente inferencial apresenta uma média de 3,87 ($\pm 1,737$), entre o mínimo de 0 e o máximo de 7; por último, a componente crítica varia entre 0 e 3, tendo uma média de 1,33 ($\pm 0,922$).

Na ACL4 os alunos do 4.º ano obtiveram as seguintes distribuições para as componentes da respetiva prova da compreensão leitora: a componente literal apresenta uma média de 6,40 ($\pm 1,886$), variando entre o mínimo de 2 e o máximo de 9; a componente de reorganização teve uma média de 1,93 ($\pm 1,856$), variando entre o mínimo de 0 e o máximo de 10; a componente inferencial apresenta uma média de 7,30 ($\pm 2,087$), entre o mínimo de 3 e o máximo de 11; por último, a componente crítica varia entre 1 e 3, tendo uma média de 2,23 ($\pm 0,728$).

As componentes de compreensão leitora são referenciadas pelo estudo levado por Mendonça (2008).

		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
ACL 2	C. Literal	4,40	1,653	0	7
	Reorganização	4,40	1,545	2	7
	C. Inferencial	2,87	1,570	0	5
	C. Critica	1,73	1,048	0	4
	Total	13,40	4,182	3	20
ACL 3	C. Literal	4,93	1,929	1	8
	Reorganização	2,50	1,253	1	5
	C. Inferencial	3,87	1,737	0	7
	C. Critica	1,33	0,922	0	3
	Total	12,63	4,398	4	20
ACL 4	C. Literal	6,40	1,886	2	9
	Reorganização	1,93	1,856	0	10
	C. Inferencial	7,30	2,087	3	11
	C. Critica	2,23	0,728	1	3
	Total	17,40	4,383	10	25

Quadro 8: *Medidas de localização de tendência central das pontuações médias das respostas corretas das componentes de compreensão leitora*

No quadro 9 observamos os resultados das medidas de localização de tendência central das pontuações médias das respostas corretas das tipologias de texto das provas de compreensão leitora. Assim, verificamos que os alunos do 2.º ano (n=30) obtiveram uma média de 5,63 ($\pm 2,442$) na tipologia de texto narrativo, variando entre o mínimo de 0 e o máximo de 10. Na tipologia de interpretação de gráficos apresenta uma média de 2,77 ($\pm 1,278$), variando entre o mínimo de 0 e o máximo de 4. Seguidamente, a tipologia de texto de matemática revela uma média de 1,73 ($\pm 0,907$), entre o mínimo de 0 e o máximo de 3. O texto poético apresenta uma média de 1,40 ($\pm 0,932$), entre o mínimo de 0 e o máximo de 3. Por último na tipologia temos o texto expositivo que varia entre 0 e 3, tendo uma média de 1,87 ($\pm 0,860$).

Na prova de compreensão leitora dos alunos do 3.º ano, a ACL3, obtiveram-se os seguintes resultados para as tipologias de texto: a tipologia de texto narrativo apresenta uma média de 5,60 ($\pm 1,905$), variando entre o mínimo de 2 e o máximo de 9; a tipologia de texto de matemática tem uma média de 1,67 ($\pm 0,959$), variando entre o mínimo de 0 e o máximo de 3; tipologia de texto de poético apresenta uma média de 1,70 ($\pm 0,794$), entre o mínimo de 0 e o máximo de 3; por último, a tipologia de texto de expositivo varia entre 0 e 7, tendo uma média de 3,67 ($\pm 2,202$).

Na ACL4 os alunos do 4.º ano obtiveram as seguintes distribuições para as componentes da respetiva prova da compreensão leitora: a tipologia de texto narrativo apresenta uma média de 7,10 ($\pm 1,539$), variando entre o mínimo de 4 e o máximo de 10; a tipologia de texto de matemático tem uma média de 1,83 ($\pm 0,913$), variando entre o mínimo de 0 e o máximo de 3; tipologia de texto de poético apresenta uma média de 1,33 ($\pm 1,061$), entre o mínimo de 0 e o máximo de 3; por último, a tipologia de texto de expositivo varia entre 3 e 15, tendo uma média de 7,60 ($\pm 2,931$).

As tipologias de texto das provas de compreensão leitora são referidas no estudo levado a cabo por Mendonça (2008).

		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
ACL 2	Texto Narrativo	5,63	2,442	0	10
	Interp. gráficos	2,77	1,278	0	4
	Texto Matemática	1,73	0,907	0	3
	Texto Poético	1,40	0,932	0	3
	Texto Expositivo	1,87	0,860	0	3
	Total	13,40	4,182	3	20
ACL 3	Texto Narrativo	5,60	1,905	2	9
	Texto Matemática	1,67	0,959	0	3
	Texto Poético	1,70	0,794	0	3
	Texto Expositivo	3,67	2,202	0	7
	Total	12,63	4,398	4	20
ACL 4	Texto Narrativo	7,10	1,539	4	10
	Texto Matemática	1,83	0,913	0	3
	Texto Poético	1,33	1,061	0	3
	Texto Expositivo	7,60	2,931	3	15
	Total	17,40	4,383	10	25

Quadro 9: Medidas de localização de tendência central das pontuações médias das respostas corretas das tipologias de texto das provas de compreensão leitora

Em suma, o presente estudo contempla 30 alunos de cada ano de escolaridade, o 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º CEB. A amostra é constituída de forma equitativa por ambos os sexos, 47 alunos do sexo masculino e 43 do sexo feminino. Os alunos têm idade entre os 7 e os 10 anos, sendo a média de idade de 8 anos ($DP=0,917$). A maioria dos alunos obtiveram notas “Satisfaz Bastante” no 2.º período da disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo 2010/2011. O nível socioeconómico dos pais dos alunos mais representativo na amostra é o nível médio. As habilitações académicas dos pais dos alunos mais representativas são o ensino secundário. Os pais dos alunos apresentam

maioritariamente “muito interesse” face à leitura.

Os resultados das provas de leitura verificados pelos alunos do 2.º ano (n=30) obtiveram uma média de 13,40 ($\pm 4,182$) na ACL2. Os totais obtidos variam entre o mínimo de 3 e o máximo de 20. Na prova ACL3 realizada pelos alunos do 3.º ano (n=30) teve uma média de 12,63 ($\pm 4,398$), variando entre o mínimo de 4 e o máximo de 20. Os alunos do 4.º ano realizaram a ACL4 (n=30) tendo obtido média de 17,40 ($\pm 4,383$) variando entre o mínimo de 10 e o máximo de 25.

4.5 Instrumentos de medida utilizados

Para a recolha dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: a) Questionário sociodemográfico construído para este estudo (*cf.* anexo I) e b) ACL – Provas de compreensão leitora (Mendonça, 2008).

No Questionário sociodemográfico solicita-se aos respondentes, na primeira parte, alguns dados pessoais: sexo, idade, ano de escolaridade, bem como as habilitações literárias. Estas informações têm a finalidade descrever a amostra, salientando os aspetos socioculturais de si e dos seus meios sociais de origem. Seguidamente, solicita-se qual o interesse dos progenitores face à leitura, numa escala tipo *likert* de 5 pontos em que os inquiridos devem assinalar com uma cruz resposta que pretendem dar. Inicialmente elaborada com seis níveis de posicionamento: 0 – nenhum interesse a 5 – muito interesse. Posteriormente, reformulou-se para três níveis de posicionamento, sendo 1 – pouco interesse, 2 – interesse satisfatório e 3 – muito interesse. Esta reformulação deveu-se à ausência de resposta, possivelmente devido ao facto de a amostra ser pouco representativa.

Para a compreensão leitora foi utilizada a prova ACL 2, 3 e 4 (*cf.* anexo II) – Avaliação da Compreensão Leitora (Mendonça, 2008). Esta é uma prova espanhola, adaptada para a Língua Portuguesa, para efeitos de investigação, por (Mendonça, 2008). A prova divide-se em vários testes de acordo com o nível de escolaridade da população-alvo, mais especificamente na ACL 1, ACL 2, ACL 3, ACL 4, ACL 5 e ACL 6, do 1.º ano ao 6.º ano respetivamente.

Ao especificar a prova de compreensão leitora podemos subdividir a mesma em componentes e em tipologias de texto. Barrett (1972) refere quatro componentes, sendo elas a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a leitura crítica/avaliação.

A compreensão literal concerne no reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto, através do reconhecimento de detalhes, reconhecimento de ideias principais, reconhecimento de uma sequência, reconhecimento de comparações (é pedido ao aluno que se situe ou identifique semelhanças, diferenças), reconhecimento de relações de causa – efeito e o reconhecimento de traços de personagens. Por seu turno, a componente reorganização refere-se a sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo por forma a obter uma síntese compreensiva da mesma. A compreensão inferencial ou interpretativa ocorre quando se ativa o conhecimento prévio do leitor e se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. Constitui a verdadeira essência da compreensão leitora. Estas referem-se igualmente a dedução de detalhes, ideias principais, sequências, comparações, relações de causa – efeito, traços de personagens, mas também à predição de consequências e à interpretação de linguagem figurada. A leitura crítica/avaliação implica uma formação de juízos próprios por parte do leitor, respostas de carácter subjetivo, identificação com as personagens o livro, linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias. Assim, um bom leitor deve poder deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos. Esta inclui juízos de realidade ou fantasia, facto ou opinião, adequação e validade, propriedade, valor, conveniência e aceitação (Santorum, 2007).

No estudo realizado utilizaram-se as provas correspondentes ao 1.º ciclo do ensino básico: ACL 2 possuem 24 itens, enquanto que a ACL 3 e a ACL 4 apresentam, respetivamente, 25 e 28 itens, correspondendo ao total de pontuação correta. Os itens requerem a escolha apenas de uma resposta correta de entre as alternativas. Na ACL 2 são propostas quatro alternativas de resposta, enquanto que na ACL 3 e na ACL 4 são apresentadas 5 alternativas de resposta. De entre as opções de resposta nas respetivas provas só uma é que é a correta. Assim sendo, a cotação pode ser de 1 se a resposta é a correta ou de 0 se a resposta é a errada.

A organização da prova compreende uma sequência cíclica de dificuldade, assim os itens dispõem-se em fácil-difícil-fácil-difícil. Assim como, os tipos de textos que são quase sempre alternados.

De acordo com Mendonça (2008), das provas obtém-se uma pontuação total de acordo com o número de respostas corretas dadas por cada aluno. A ACL 2 pode variar entre o mínimo de 0 e o máximo de 24 respostas corretas, sendo a média de resposta corretas encontradas para a população de 12,3 (DP=5,09).

A pontuação média obtida na ACL3 foi de 12,8 (DP=5,26), podendo variar entre 0 e 25 no máximo (Mendonça, 2008). Para os alunos do 4.º ano a pontuação média encontrada foi de 19,0 (DP=4,60), podendo variar entre 0 e 28 de pontuação máxima (Mendonça, 2008).

4.5.1 Análise de fidelidade

A análise dos índices de dificuldade nas quatro provas em estudo mostra que a maior parte apresenta um grau de dificuldade entre 0,08 e 0,75. A dificuldade média dos itens nas três provas foi, respetivamente: 0,60; 0,57 e 0,59, tal como se verifica no quadro seguinte (quadro 10).

<i>ACL</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
2	,60
3	,57
4	,59

Quadro 10: Índice de fidelidade *alpha* de Cronbach para a escala ACL2, ACL3 e ACL4 do presente estudo

A análise do poder discriminativo dos itens, verifica-se em 5 itens valores inferiores na ACL-2 (item 4, item 5, item 15, item 18 e item 24), em 6 itens na ACL-3 (item 1, item 2, item 5, item 8, item, 9 e item 25) e em 8 itens na ACL-4 (item 5, item 6, item 8, item 9, item 12, item 17, item 21 e item 26). A sua retirada conduz a mudanças substantivas no valor do coeficiente *alfa* de Cronbach. O índice de fidelidade *alpha* de Cronbach para a escala, apresenta valores superiores a 0,50.

Mendonça (2008) no estudo levado a cabo com 1125 alunos de 12 escolas, 11 das quais situadas no Distrito de Braga, e 1 no Distrito do Porto obteve um índice de dificuldade entre 0,25 e 0,75 nas quatro provas em estudo (ACL1, ACL2, ACL3 e ACL4). Assim, a dificuldade média nas quatro provas foi, respetivamente: 0,545; 0,512; 0,514; 0,678.

4.6 Procedimentos

As páginas que se seguem descrevem o procedimento do trabalho de investigação realizado no Centro Educativo de Ferreiros no concelho de Amares, e, atendendo às limitações temporais e circunstanciais a que o estudo se encontrava sujeito e procurando assegurar a sua viabilidade e operacionalidade, circunscrevemos a sua aplicação a uma única escola, particularmente alguns alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico, selecionados aleatoriamente.

Para a realização da presente investigação procedeu-se a um pedido formal de autorização de utilização do instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora (ACL) à Escola de Psicologia da Universidade do Minho na pessoa da Professora Doutora Iolanda Ribeiro, coordenadora da investigação de validação do instrumento por nós utilizado no estudo (*cf.* anexo III).

Estabeleceu-se, de seguida, um pedido formal o Diretor do Centro Educativo de Ferreiros. De seguida, foi efetuada uma sessão de esclarecimento aos alunos e professores titulares do 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade, explicando-lhes o objetivo de estudo, garantindo da confidencialidade dos dados. Foi também referido que seriam selecionados 3 anos de escolaridade (2.º 3.º e 4.º), num total de 6 turmas, onde de cada turma se selecionaram aleatoriamente 15 alunos, para a amostra de 90 alunos.

Posteriormente, foi entregue a cada aluno um Pedido de Consentimento Informado para os Pais/Encarregados de Educação (*cf.* anexo IV). Após recolhidas as autorizações necessárias para a participação no estudo, os alunos autorizados levaram para casa um questionário sociodemográfico para os Pais/Encarregados de Educação preencherem e reenviaram pelo educando.

A recolha dos dados foi efetuada durante uma semana do 2.º período por duas psicólogas estagiárias devidamente preparadas para o efeito. As aplicações das Provas ACL 2, 3 e 4 foram coletivas, num tempo cedido pelos professores titulares, no contexto de sala de aula, horário em que os alunos tinham a disciplina de Apoio ao Estudo com os professores titulares. Estas foram aplicadas num dia de atividades escolares normal sem ocorrência de nenhuma atividade lúdica ou prova de avaliação. Os sujeitos responderam voluntariamente às perguntas, depois de serem informados acerca dos objetivos da presente investigação. No final do 2.º período procedeu-se à recolha das notas dos testes a disciplina de Língua Portuguesa, do 2.º período do ano letivo 2010/2011.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Por uma questão de organização da presente investigação, serão apresentados os resultados seguindo a ordem das hipóteses formuladas para o estudo. Para cada uma das hipóteses apresentada, efetuar-se-á a análise e a posterior discussão dos dados com base na literatura que norteia o trabalho teórico.

Para a análise descritiva bivariada, iniciou-se a análise pela prova ACL. Primeiramente, realizou-se a análise de fatores, tendo por objetivo agrupar os *itens* do questionário que definem sintomatologias específicas. Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna do inventário por meio do coeficiente α de *Cronbach*, tanto para o inventário geral quanto para as partes do questionário que definem as sintomatologias específicas (fatores), bem como de acordo com faixas etárias da amostra. A consistência interna foi considerada satisfatória se $\alpha > 0,50$.

Após a constatação de que a variável pontuação total da ACL com os *itens*, seguem uma distribuição normal, recorreu-se aos testes paramétricos para amostras independentes para verificar a relação entre as variáveis. Quando não verificados os pressupostos, realizou-se teste de hipóteses não-paramétrico.

Para a análise dos dados utilizou-se o programa *IBM SPSS Statistics 19.0*[®]. Para executar os testes e consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste foi inferior ou igual a 0.05). Considerou-se uma probabilidade de erro de tipo I (α) de 0.05 em todas as análises inferenciais.

Apresentam-se os resultados do estudo, iniciando-se com a análise da relação da pontuação total na prova de compreensão leitora e das variáveis demográficas (com exceção da variável idade); e suas relações com o desempenho académico dos alunos. Por fim, verificam-se as relações existentes entre as variáveis e o rendimento académico, bem como o nível socioeconómico.

Relativamente à variável idade recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson* a fim de verificar a associação com a pontuação total na prova de compreensão leitora.

Tal como foi referido os resultados serão apresentados detalhadamente, seguindo a ordem das hipóteses de trabalho, anteriormente referidas.

5.1 Prova de compreensão leitora (ACL) e as características pessoais

5.1.1 Prova de compreensão leitora (ACL) e o sexo dos alunos

Para verificar as diferenças entre a compreensão leitora dos rapazes e das raparigas na amostra de alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi utilizado o teste não-paramétrico *Mann-Whitney*, pela ausência de verificação dos pressupostos dos testes paramétricos foram avaliados, nomeadamente as normalidade das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos.

Tal como podemos verificar no quadro 11, na amostra não existe relação estatisticamente significativa entre pontuação total obtida na prova ACL pelo grupo das raparigas e o grupo dos rapazes (ACL2 - $M-W^2=125,50 (\pm 23,92)$; $p= .631$; ACL3 - $M-W^2=82,50 (\pm 22,64)$; $p= .439$; ACL4 - $M-W^2=78,50 (\pm 23,72)$; $p= .177$).

Assim tendo em conta os dados obtidos no nosso estudo considera-se que H_1 , H_2 e H_3 foram refutadas, pelo facto de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre as provas de compreensão leitora nos diferentes níveis de ensino (ACL2, ACL3 e ACL4) e o sexo dos alunos (o grupo das meninas e o grupo dos meninos), tal como se pode verificar no quadro abaixo.

Compreensão Leitora	Sexo dos alunos		$M-W^2$	DP	p
	Feminino	Masculino			
ACL2 (n=30)	16	15	125,50	23,92	.631
ACL3 (n=30)	14	16	82,50	22,64	.439
ACL4 (n=30)	14	18	78,50	23,72	.177

Quadro 11: *Diferenças entre os alunos do sexo masculino e dos alunos do sexo feminino em função da pontuação das provas ACL*

A literatura aponta que existem relações estatisticamente significativas entre as provas e o sexo, nomeadamente, uma relação positiva do sexo feminino em relação ao masculino (Costa, 2004).

As provas ACL 2, 3 e 4 não diferenciam os sujeitos por sexo, já que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos sujeitos dos sexos masculino e feminino.

De acordo com os dados obtidos no estudo considera-se a não existência de diferenças significativas entre os alunos do sexo feminino e dos alunos do sexo masculino poderá dever-se a amostra ser homogénea quanto à variabilidade.

5.1.2 Compreensão leitora (ACL) e a idade dos alunos

Para analisar as diferenças das pontuações totais obtidas nas diferentes provas de compreensão leitora (ACL2, ACL3 e ACL4) em função da idade dos sujeitos. Ou seja, efetuou-se uma associação entre as variáveis: as pontuações obtidas nos diferentes anos de escolaridade – 2.º, 3.º e 4.º ano – correspondendo à ACL2, ACL3 e ACL4, respetivamente, e as idades dos alunos que variam entre o mínimo de 7 anos ao máximo de 10 anos.

Os resultados do quadro 12 demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação total obtida em cada prova de compreensão leitora (ACL2, ACL3 e ACL4) e a idade dos alunos (ACL2 – $r = -0,209$; $p = 0,267$; ACL3 – $r = -0,097$; $p = 0,612$; ACL4 – $r = -0,228$; $p = 0,225$).

Tendo em conta os dados obtidos no nosso estudo considera-se que H_4 foi refutada, pelo facto de se verificar uma correlação negativa e estatisticamente não significativa entre as provas de compreensão leitora nos diferentes níveis de ensino (ACL2, ACL3 e ACL4) e a idade dos alunos.

Compreensão Leitora	Idade dos alunos				<i>r</i>	<i>p</i>
	7 anos (n=24)	8 anos (n=25)	9 anos (n=35)	10 anos (n=5)		
ACL2	16,25	12,80	3,50	-	-0,209	0,267
ACL3	-	15,35	14,22	-	-0,097	0,612
ACL4	-	-	15,70	14,50	-0,228	0,225

Quadro 12: *Diferenças entre os alunos em função da pontuação das provas ACL e a idade*

Apesar de o estudo desenvolvido por Costa (2004) revele resultados que apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas dizendo que os alunos mais velhos têm piores resultados, o estudo em que a presente investigação se baseia, Mendonça (2008) não relaciona a compreensão leitora com a variável idade.

O estudo confirma o que Costa (2004) revela, isto é, em termos genéricos, a idade não será uma variável fundamental a relacionar-se com as pontuações das provas

da compreensão leitora, apesar de no seu estudo esta variável ser significativa para alunos mais velhos.

Na presente investigação a não evidencia de relação significativa entre as variáveis dependente e independente possivelmente pelo facto de termos uma faixa etária pequena com idades muito próximas e em que os participantes não estão distribuídos de forma equitativa pela idade, mas antes pelo ano de escolaridade.

5.1.3 Compreensão leitora (ACL) e o sucesso académico dos alunos

Os pressupostos dos testes paramétricos não foram verificados nos grupos (Satisfaz; Satisfaz Bastante e Excelente). Em alternativa recorreu-se a teste não paramétricos (teste de *Kruskal-Wallis*) para verificar qual a relação entre a pontuação total obtida na ACL e a variável notas dos alunos no final do 2.º período da Disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo 2010/2011. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação total obtida na ACL2 e as notas dos alunos (ACL2 - $K-W=26,573$ (2); $p= .037$). Assim, os alunos do 2.º ano do 1.º CEB que obtiveram notas “Excelente” (n=21) são superiores na pontuação de compreensão leitora aos alunos que tiveram “Satisfaz Bastante” (n=14) e “Satisfaz (n=7).

Nas restantes provas de compreensão leitora (ACL3 e ACL4) não existem diferenças estatisticamente significativas em função das notas dos alunos (ACL3 - $K-W=.976$ (2); $p= .614$; ACL4 - $K-W=5,272$ (2); $p= .072$).

Assim, tendo em conta os dados obtidos no nosso estudo, considera-se que H_5 foi confirmada e H_6 e H_7 foram refutadas.

Estas relações podem ser verificadas no quadro abaixo.

Compreensão Leitora	Notas dos alunos			K-W	gl.	p
	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente			
ACL2 (n=30)	7	14	21	6,573	2	.037
ACL3 (n=30)	13	16	18	.976	2	.614
ACL4 (n=30)	11	15	20	5,272	2	.072

Quadro 13: Diferenças entre a pontuação das provas ACL e da variável notas dos alunos no ano letivo 2010/2011 à disciplina de língua portuguesa

A literatura aponta como um dos principais fatores que influencia a compreensão leitora o rendimento escolar nas várias áreas curriculares que compõem o primeiro ciclo (Costa, 2004).

Ao longo de todo o percurso académico sabe-se que a compreensão de textos é uma ferramenta essencial para o sucesso escolar em todas as disciplinas. Mendonça refere que esta competência pode e deve ser objeto de ensino intencional, a partir do momento em que as crianças aprendem a descodificar (Mendonça, 2008).

Os estudos neste domínio apontam para a existência de uma relação significativa entre a compreensão leitora e sucesso escolar (Lencaster, 2003; Campos, 2003; Lopes, 2001). Estes não só evidenciam a existência de uma relação consistente entre as duas variáveis, como sugerem que a influência dos processos de compreensão leitora se faz sentir nas aprendizagens em diferentes domínios académicos, indo para além do sucesso na aprendizagem da disciplina de Português.

O sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento de competências leitoras como aponta a literatura e confirmamos no estudo, em faixas etárias mais novas (2.º ano). Isto pode dever-se ao facto de os alunos estarem motivados para a aprendizagem. Enquanto que os alunos mais velhos considerarem que já adquiriram as competências de leitura.

Os estudos internacionais de literacia (Sim-Sim & Ramalho, 1993) têm vindo a revelar que as competências leitoras dos portugueses ficam aquém do que seria esperado ou desejável.

Os relatórios relativos aos resultados obtidos a nível nacional pelos alunos nas Provas de Aferição, pelo GAVE (2000) evidenciam que os alunos do 4.º ano apresentam lacunas a nível da ortografia, pontuação, sintaxe e vocabulário, mais especificamente, no uso da língua, na expressão escrita. Estes dados revelam que 25% dos alunos têm dificuldades na compreensão e manipulação de frases e 36% dos alunos apresentam problemas na identificação da ideia principal do texto e, por último, 54% problemas na identificação da sequência temporal dos acontecimentos narrados (Sim-Sim, 2001).

Nos estudos internacionais PISA (2000), os resultados indicam que o desempenho dos alunos no final do ensino básico se situam aquém daquilo que seria esperado e previsto em termos de competências a alcançar. Os alunos portugueses nos testes de literacia em leitura foram, na generalidade, fracos em relação aos valores

médios dos países da OCDE. No entanto, quando se trata de texto narrativo apresentam valores de sucesso, comparativamente aos valores médios da OCDE.

No presente estudo provavelmente esta relação se deve ao facto de os professores do 2.º ano estarem a desenvolver competências de compreensão leitora nos alunos ao contrário dos alunos do 3.º e 4.º ano em que os professores já estão a abordar outros conteúdos programáticos e dão a compreensão leitora como uma competência adquirida em anos anteriores.

5.2 Prova de compreensão leitora (ACL) e as características familiares

5.2.1 Compreensão leitora (ACL) e o nível socioeconómico dos pais dos alunos

Foi utilizado um teste não paramétrico – Teste de *Kruskal-Wallis* pela ausência de verificação dos pressupostos dos testes paramétricos.

Verificamos que a pontuação total da prova de leitura ACL dos três grupos (2.º, 3.º e 4.º anos) e os diferentes níveis socioeconómicos (baixo, médio e alto) da amostra não estabelecem uma relação estatisticamente significativa (ACL2 - $K-W_{n=30}=2,640$ (1), $p=.104$; ACL3 - $K-W_{n=30}=0,773$ (2), $p=.680$; ACL4 - $K-W_{n=30}=3,524$ (2), $p=.172$).

Assim tendo em conta os dados obtidos no presente estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que se refere à prova de compreensão leitora nos diferentes níveis de ensino e os níveis socioeconómicos: baixo, médio e alto. Tendo em conta os dados obtidos no estudo, considera-se que H_8 , H_9 e H_{10} foram refutadas.

O nível socioeconómico não é uma variável que se relacione com o desempenho das provas de compreensão leitora (ACL). Isto porque, a amostra é homogénea: os alunos provêm do mesmo meio sociocultural, de uma zona rural, com menos oportunidades culturais, mas de acesso à informação relativamente facilitado. As condições socioeconómicas são, sobretudo, médias.

Estas relações podem ser verificadas no quadro 14.

Compreensão Leitora	Nível Socioeconómico			K-W	gl	p
	Baixo	Médio	Alto			
ACL2 (n=30)	5	24	1	2,640	1	.104
ACL3 (n=30)	8	22	0	0,773	2	.680
ACL4 (n=30)	7	21	2	3,524	2	.172

Quadro 14: *Diferenças entre o nível socioeconómico baixo, nível socioeconómico médio e nível socioeconómico alto em função da pontuação das provas ACL*

Curiosamente, surgem estudos que contestam a relação entre o contexto familiar e os níveis de leitura das crianças. A investigação levada a cabo por Averbuck, Appel e Silveira (1983) concluiu não existir a associação entre o nível socioeconómico das famílias de algumas crianças e o nível que estas revelavam na compreensão leitora. Este estudo revelou, ainda, um invulgar interesse de certas famílias desfavorecidas pela leitura, que se reflete no êxito escolar das crianças que daí são oriundas.

Segundo um estudo levado a cabo por Lopes (1996) a leitura de histórias por parte dos pais às crianças se dava com maior frequência em famílias de nível socioeconómico mais elevado, sendo que diminuía nas famílias mais desfavorecidas. Assim, é nas famílias mais carenciadas que o insucesso nos estudos será mais evidente, pelo facto do desenvolvimento da literacia ser um fator essencial para a obtenção de sucesso escolar.

Para o desenvolvimento destas competências os aspetos culturais, o nível socioeconómico e cultural e as atitudes dos pais têm-se revelado como fundamentais. No que diz respeito aos pais o interesse e o estímulo, assim como, o grau de incentivo e de interação linguística, têm um papel fundamental na adaptação social da criança e nos seus resultados escolares (Fonseca, 2004; Jiménez, 1997).

De um modo geral, os alunos cujos pais têm um nível socioeconómico mais baixo apresentam uma maior preocupação com as competências da leitura em idades mais velhas, face à presente amostra.

Os estudos efetuados neste campo orientam-se fundamentalmente para as diferenças culturais e socioeconómicas. Citoler (1996) refere que o meio socioeconómico e cultural da criança é fundamental, na medida em que podem existir divergências de aquisições de acordo com as vivências e os conhecimentos da mesma.

Justicando, assim, a importância do meio de origem de cada aluno, pois o vocabulário e os conhecimentos prévios são os alicerces onde assentam a compreensão.

A importância da leitura de histórias é confirmada por vários estudos desenvolvidos em Inglaterra e nos Estados Unidos. Estes revelaram um efeito positivo na aprendizagem da leitura aquando do fornecimento de livros de histórias aos pais dos alunos provenientes de classes socialmente desfavorecidas, para que estes as lessem aos filhos (Morais, 1997).

É importante referir, ainda, os fatores psicossociais e a sua importância na explicação duma “deficiente” apropriação do código linguístico materno que tem sido extremamente documentada por diversos estudos (Dellis & Wittwer, 1971; Bernstein, 1982). Assim, as investigações revelam a existência de diferenças significativas ao nível do vocabulário e da sintaxe entre as crianças das classes favorecidas e das classes desfavorecidas. Estas diferenças encontram-se na utilização de um vocabulário mais limitado por parte das classes mais baixas, sendo este vocabulário menos flexível e menos abstrato, bem como na utilização de estruturas gramaticais simples, com um maior recurso a um tipo de linguagem descritivo (Viana, 1993, p.102).

Alguns estudos permitiram verificar que uma criança cujo meio familiar não estimule à leitura e que não disponha de oportunidades na aquisição de conhecimentos relacionados com livros tem um maior risco de vir a ter dificuldades no desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura do que uma criança que vive num meio familiar com um bom nível de literacia (Debaryshe, 1993).

5.2.2 Compreensão leitora (ACL) e as habilitações académicas dos pais dos alunos

Verificamos que a pontuação total da prova de leitura ACL e as habilitações académicas dos pais dos alunos não estabelecem uma relação estatisticamente significativa (ACL2 - $K-W=2,083$ (4); $p=.720$; ACL3 - $K-W=0,582$ (3); $p=.900$; ACL4 - $K-W=1,658$ (4); $p=.798$).

Assim tendo em conta os dados obtidos no presente estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que se refere à prova de compreensão leitora nos diferentes níveis de ensino e as habilitações dos pais dos alunos.

Tendo em conta os dados obtidos no estudo, considera-se que H_{11} , H_{12} e H_{13} foram refutadas.

Estas relações podem ser verificadas no quadro 15.

Compreensão Leitora	Habilitações académicas dos pais dos alunos					K-W	gl.	p
	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário	Ensino Superior			
ACL2 (n=28)	17	15	12	12	18	2,083	4	.720
ACL3 (n=29)	17	14	14	15	-	0,582	3	.900
ACL4 (n=29)	16	20	12	16	15	1,658	4	.798

Quadro 15: Diferenças entre a pontuação das provas ACL e da variável habilitações académicas dos pais dos alunos

Estudos realizados por Livingstone e Stowe (2001, p.80) referem que o “fosso educacional entre as pessoas oriundas de famílias com menos habilitações académicas e as oriundas de famílias com mais habilitações académicas parece estar a aumentar”.

Costa (2004) evidenciou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos relativamente aos resultados do rendimento escolar na compreensão leitora, bem como a velocidade da leitura em função das habilitações dos encarregados de educação.

Um dos primeiros estudos na área realizado por Benavente e Correia (1980) procurou analisar a relação existente entre o grau de escolarização (habilitações da mãe) e o insucesso escolar. Os resultados revelaram que são compatíveis com os encontrados noutras investigações posteriores. Estes mostram que as habilitações da mãe influenciam significativamente o sucesso/insucesso dos filhos. Tal como no estudo realizado pelo gabinete de estudos do Ministério da Educação em 1990/91. Estes estudos concluíram que os filhos cujas mães não possuem o 1.º ciclo ou têm o 1.º e 2.º ciclo apresentam piores resultados nos seus rendimentos escolares.

Com base nos resultados deste estudo, podemos considerar que o nível instrutivo dos pais não se encontra relacionado com a pontuação total da prova de compreensão leitora dos alunos. Importa salientar que a literatura aponta no sentido divergente, em que as habilitações dos pais nada inferem no sucesso da prova de compreensão leitora. Estes resultados poderão refletir o local onde o contexto familiar se encontra inserido e este ser mais homogéneo.

5.2.3 Compreensão leitora (ACL) e o interesse dos pais dos alunos face à leitura

Para avaliar o efeito da manifestação do interesse dos pais dos alunos face à leitura na compreensão leitora efetuou-se um teste não-paramétrico, o *Kruskal-Wallis* por não se confirmar a distribuição normal da amostra. Os resultados sugerem a não existência de diferenças estatisticamente significativas (ACL2 - $K-W = 1,516$ (2); $p = .469$; ACL3 - $K-W = 1,516$ (2); $p = .472$; ACL4 - $K-W = 0,415$ (2); $p = .813$).

Assim tendo em conta os dados obtidos no presente estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que se refere à prova de compreensão leitora nos diferentes níveis de ensino e o interesse dos pais face à leitura.

Tendo em conta os dados obtidos no estudo, considera-se que H_{14} , H_{15} e H_{16} foram refutadas.

Estas relações podem ser verificadas no quadro abaixo.

Compreensão Leitora	Interesse dos pais face à leitura			K-W	gl.	p
	Pouco Interesse	Interesse Satisfatório	Muito Interesse			
ACL2 (n=30)	19	14	15	1,516	2	.469
ACL3 (n=30)	19	14	15	1,516	2	.472
ACL4 (n=30)	-	14	16	0,415	2	.813

Quadro 16: Diferenças entre a pontuação das provas ACL e da variável interesse dos pais face à leitura

Os alunos mais velhos (4.º ano de escolaridade) cujos pais revelam “muito interesse” face à leitura (n=16) são mais representativos, do que os alunos cujos pais revelam “pouco interesse” (n=0).

Os alunos mais novos (2.º e 3.º anos de escolaridade) cujos pais manifestam “pouco interesse” face à leitura (n_{2.º ano}=19; n_{3.º ano}=19) são mais representativos, do que os alunos cujos pais se posicionam com “muito interesse” face à leitura (n_{2.º ano}=15; n_{3.º ano}=15).

Dentre as várias atividades informais que a família pode desenvolver com a criança, encontra-se a leitura de histórias. Vários estudos apontam para o benefício desta atividade para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e dotá-las de competências

de literacia, por apresentar um carácter lúdico que a criança aprecia e permitir desenvolver a imaginação (Hannon & Weinberg 1994; Weinberg, 1998; Temple & Snow, 2001).

Cruz e Ribeiro (2009, p.81), citando vários outros autores, consideram que “A leitura de histórias constitui uma oportunidade lúdica para promover o vocabulário e o conhecimento sobre o mundo, para que a criança se familiarize com a estrutura dos livros e para que aprenda a extrair significado dos textos, sendo portanto uma prática que fomenta o desenvolvimento linguístico, que, por sua vez, influencia significativamente o desenvolvimento literário”.

Contudo, Cruz e Ribeiro (2009), fazendo referência a estudos de Saracho, indicam que existem muitas outras atividades que as famílias realizam com as crianças e que potenciam competências de literacia.

Estudos de Haney e Hill (2004) mostram que as crianças cujos pais desenvolveram atividades relacionadas com a literacia revelam um melhor desempenho em competências pré-leitoras, principalmente no que respeita ao vocabulário, ao alfabeto e à conceptualização da linguagem escrita.

Ao nível da leitura os diversos estudos têm vindo a demonstrar a existência de uma relação entre pais que leem frequentemente e o interesse dos filhos por aquelas atividades (Hess & Shipman, 1966; Klaus & Gray, 1968).

Um estudo realizado por Saracho (2002) demonstra que muitas das atividades realizadas pelas famílias não incluíam necessariamente livros ou uma instrução formal de leitura.

Na presente investigação não encontramos significado estatístico entre o interesse manifestado pelos pais face à leitura e as competências leitora nas diferentes faixas etárias, isto pode-se dever a fatores socioculturais, em que os pais não tendo sido estimulados para as competências leitoras, não estimulam os seus filhos. Tendencialmente os pais reproduzem padrões educativos.

CONCLUSÃO GERAL

Neste capítulo apresentou-se e desenvolveu-se o estudo empírico do presente trabalho de investigação. Este estudo visou recolher informações que permitisse compreender de uma forma mais clara as variáveis que influenciam o desenvolvimento das competências leitoras nos alunos do 2.º ano ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, sexo, idade, sucesso académico, nível socioeconómico, habilitações dos pais e o interesse face à leitura.

Assim, avaliou-se o impacto das variáveis pessoais (sexo, idade e o sucesso académico) e das variáveis familiares (nível socioeconómico, habilitações dos pais e o interesse dos pais dos alunos face à leitura). Com o intuito de estudar o efeito destas variáveis, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados, os quais revelam a existência de relações estatisticamente significativas entre algumas variáveis referidas, mais especificamente, constatou-se que:

- a) Os alunos do 2.º ano do 1.º CEB que obtiveram notas “Excelente” (n=21) são superiores na pontuação de compreensão leitora comparando com os alunos que tiveram “Satisfaz Bastante” (n=14) e “Satisfaz (n=7).

O presente estudo permitiu confirmar uma hipótese em que se estabelece a relação entre a pontuação da prova de compreensão leitora do 2.º ano do 1.º ciclo (ACL2) e uma variável pessoal (sucesso académico).

A investigação comprova a convicção que já detínhamos de que a leitura assume, nos dias que correm, uma importância desmedida, dado que a sociedade atual não está acessível a quem não possui competências leitoras. A revisão bibliográfica permitiu-nos concluir que estas competências não se cingem apenas à descodificação, ou seja, nos dias que correm, não basta ser-se alfabetizado. A mera alfabetização pode ser igualmente impeditiva de aceder à informação. O leitor competente é aquele que possui capacidades que lhe permitam compreender o que leu, isto é, que lhe facultem a apreensão dos sentidos veiculados pela mensagem lida. Podendo ser uma convergência entre as competências adquiridas no contexto escolar e as competências verificadas através da prova de compreensão leitora.

Relativamente a este assunto, Lopes (2001) considera que a descodificação é um meio necessário, mas não suficiente para se ler, sendo que não basta estar-se na posse de

um código escrito, é necessário realizar uma série de operações que conduzam à extração dos significados dos textos que se leem.

Parece ser consensual que o exercício pleno da cidadania está, de facto, condicionado pela posse de capacidades que permitam compreender efetivamente aquilo que se lê. Estas capacidades serão tanto maiores quanto mais cedo forem estimuladas.

Desta forma, é importante que as famílias se consciencializem da importância que a leitura tem na vida das crianças. Como ficou comprovado pela literatura, o facto de os pais mostrarem uma atitude positiva perante o ato de ler e de lerem com frequência para e com os seus filhos permite que estes desenvolvam mais precocemente o gosto pela leitura e as competências que lhes abrirá as portas do sucesso escolar.

Com efeito, parece existir uma relação de causa-efeito entre a aquisição de competências de compreensão leitora e o rendimento escolar. Isto porque, os resultados são reveladores para os alunos do 2.º ano de escolaridade em detrimento dos resultados dos alunos do 3.º e 4.º anos. Assim, será inviável para uma criança que, apesar de dominar o código escrito, não possua as competências leitoras, conseguir bons resultados escolares. De facto, os professores desenvolvem as suas aulas em torno de fichas, textos e testes escritos. O não domínio da leitura é sinónimo de insucesso escolar e este, por sua vez, tem repercussões na futura vida profissional e social do indivíduo.

Contudo, e contrariando o ponto de vista da maioria dos autores analisados, que defendem existir uma relação entre a aquisição das competências de leitura, conducente ao sucesso escolar e o contexto socioeconómico de que provêm as crianças, o estudo empírico levado a cabo revela incontestavelmente que esta relação não é tão óbvia quanto possa parecer. De facto, a literatura comprova que, as crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos não são afetadas no seu rendimento escolar, pois demonstram uma satisfatória compreensão leitora. O que denota que, mesmo não havendo condições familiares favoráveis ao desenvolvimento de melhores desempenhos na leitura, as crianças conseguem aceder igualmente à informação, o que permite que desenvolvam as competências necessárias para compreenderem os enunciados escritos.

Todavia, e mesmo tendo em consideração as conclusões a que pudemos chegar com o estudo empírico, na atualidade torna-se essencial promover hábitos de leitura precocemente, incentivando as famílias a adotarem posturas positivas face à leitura. Uma criança cujo pai nunca lê ou que não possui nenhum livro em casa poderá não

chegar a desenvolver o gosto por ler, assim como as competências relacionadas com a leitura.

Consentâneo com este ponto de vista, Costa (2004) afirma que, na formação dos leitores, a quem se exige cada vez mais competência, a família tem um papel fundamental, já que é no seio desta que a criança desenvolve o gosto pela leitura, mediante os estímulos a que é exposta e as atitudes a que assiste perante o ato de ler.

Porém, e segundo o que tivemos oportunidade de apurar, não é apenas o contexto familiar ou a detenção de conhecimentos relativamente ao código linguístico que influenciam o desenvolvimento de competências de leitura e, por associação, o bom rendimento escolar das crianças. Existem outros fatores que exercem grande influência na formação de um leitor competente. Alguns desses fatores prendem-se com as características do sujeito (o vocabulário que possui, os seus conhecimentos prévios, a capacidade para memorizar, a capacidade de adequar estratégias cognitivas adequadas, a sua motivação, entre outras); outras estão relacionadas com o texto (a sua estrutura, o seu conteúdo, os elementos paratextuais que o compõem e as características autorais).

É perceptível, desta forma, que não basta ao leitor querer ler, na verdadeira aceção do termo. São vários os parâmetros que têm de ser contemplados na formação de leitores competentes.

Assim, para além da família, a escola e a própria sociedade têm também um papel relevante para a criação de condições favoráveis para que as crianças desenvolvam a competência leitora. Não bastará que se diga às crianças para ler, têm de se criar espaços e tempos dedicados a esta atividade. Serão necessárias medidas profundas que tenham em conta as desigualdades socioeconómicas que existem e que ditam muitas vezes um acesso elitista à leitura e às vantagens que esta acarreta.

Conclui-se, então, que no presente estudo empírico as três provas apresentam boas qualidades psicométricas. Verificando-se a relação forte entre as mesmas e o rendimento escolar no 2.º ano do 1.º CEB.

Convém ainda salientar as limitações metodológicas encontradas no presente estudo. Em primeiro lugar, o facto de o estudo ser confinado no tempo e com uma medida única poderá ser apontado como uma condicionante, ainda que esta tenha sido assumida dado os prazos de concretização deste trabalho.

A representatividade da amostra pode igualmente constituir uma limitação do estudo, na medida em que seria fundamental aumentar o número de sujeitos para

permitir tirar conclusões para a população, estando presente a limitação da generalização dos dados da investigação. No que se refere à validade externa temos ainda uma questão na não inclusão dos alunos do 1.º ano, não sendo uma amostra representativa de todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Temos também uma limitação ecológica e contextual, pelo facto dos alunos serem oriundos do mesmo contexto, não se conseguindo assim comparar os alunos de meios diferentes, como por exemplo, os alunos do meio urbano e do meio rural. Esta limitação serve como sugestão para estudos futuros, na medida em que a literatura aponta para diferenças contextuais e culturais face ao acesso à literacia e aos estímulos do meio para o desenvolvimento desta competência.

Em perspetivas futuras, os estudos levados a cabo sobre a mesma temática terão de salientar que ao avaliar o interesse dos pais face à leitura tendo em conta a manifestação dos mesmos, acrescentando a operacionalização ou como concretizam o interesse manifestado, ou seja, quais as crenças e atitudes face à leitura dos pais para com os filhos.

Importa salientar que o presente estudo se apresenta como uma inovação no contexto português, uma vez que as competências leitoras dos alunos tem sido consideradas em termos teóricos e de meta-análises, ainda não tem sido muito estudadas em termos de planos experimentais e não experimentais no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, anseia-se com este estudo um contributo para a definição de práticas pedagógicas mais eficazes e que estas possam promover o sucesso académico e momentos de lazer familiar estimulantes por todos os benefícios que estas competências comportam, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais autónomo, responsável e permanente ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Brookes.
- Alaiz, V., & Barbosa, J. (1995). *Aprender a ter sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Albuquerque, C., & Simões, M. (2002). Estudos com a versão portuguesa da wisc-III no âmbito da validade concorrente e preditiva: relação com as classificações escolares. *Psychologica*, 29.
- Alçada, I. (2007). Nota de abertura. In I. Sim-Sim, & F. Viana (Eds.), *Para a avaliação do desempenho de leitura* (pp.1-2). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Almeida, J., C. Luís., C. António., & Machado, F. (1994). *Exclusão social - fatores e tipos de pobreza em Portugal* (2ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, L., Miranda, L., & Guisandé, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 25 (2), 169-176.
- Amor, E. (1999). *Didática do português – fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Antão, J. (1997). *Elogio da leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Antão, J. (1997). *Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.
- Averbuck, L., Appel M., & Silveira, R. (1983). Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos de ensino. In *Leitura: Teoria e Prática*, 1, 71-78.
- Barros, A., & Barros, J. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Bartlett, B. (1978). *Top-level structure as an organization strategy for recall of classroom text*. Arizona: Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.
- Bártolo, V. (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*, biblioteca do educador profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 4 e 5 (XXV), 715-733.
- Benavente, A. (Coord)., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Benavente, A., & Correia, P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de estudos para o desenvolvimento.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim De Século Edições.
- Bernstein, B. (1982). A Educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. Stoer (Eds), *Sociologia da Educação II*. Lisboa: livros Horizonte.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (2001). *Atenção e sucesso escolar*. Porto: Rés-Editora.
- Cagliari, L. (1985). O príncipe que virou sapo – considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, (55), 50-62.
- Campos, A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Cardoso, C. (2012). *A Compreensão Leitora em Textos Predominantemente Informativos – Ler para Aprender*. Trabalho de Projeto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cary, L., & Verhaegue, A. (2005). Iniciação à Leitura: a Desvantagem do Método Sobrepõe-se à Vantagem da Meio Socioeconómico. In F. Viana, E. Coquet, M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. 5 – Investigação e Prática Docente* (pp. 63-75). Coimbra: Almedina.
- Castanheira, M. (1991). *Entrada na escola, saída da escrita*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Castro, L. (1987). A escola, contexto de desenvolvimento pessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 13-26.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1 º- 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Chard, D., & Dickson, S. (1999). *Consciência Fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação*. Disponível online em: www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos, 7/12/2011.
- Charmeux, E. (1999). *Apprendre à lire: échec à l'échec*. Editions: Milan.
- Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Algibe.
- Colomer, T. (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In F. Carvajal & J. Ramo (Org.), *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito* (pp.100-130). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Costa, M. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J. & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In F. Viana, & I. Ribeiro, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp.75-113). Braga: Almedina.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Custódio, P. (2011). A Compreensão da Leitura no 1º ciclo do Ensino Básico Português: Alguns contributos do PNEP – Um Breve Apontamento. In *Interações*, 19 127-141.
- Debaryshe, B. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20 (2), 455-461.
- Dellis, M., & Wittwer, J. (1971). L' influence du milieu socioculturel sur le vocabulaire des enfants du CE2 et du CM2. *Enfance*, 24, 333-352.
- Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- Doake, D. (1986). Learning to Read: It Starts in the Home. In D. Tovey & J. Kerber (Eds.), *Roles in Literacy Learning: A new Perspective* (pp.2-9). Newark. DE. International Association.
- Drecher, M., & Singer, H. (1980). Story grammar instruction unnecessary for intermediate grade students. *The Reading Teacher*, 34 (3).

- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Durkin, D. (1966). *Children who Read Early*. Nova York: Teachers College Press. Columbia University.
- Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a estudar – um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Eurydice (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos.
- Fernandes, A. (1991). O Insucesso escolar. In E. Lemos, A. Fernandes & J. Formosinho (Eds.), *A construção social da educação escolar* (2001), 3ª Ed., (pp.187-213). Porto: Edições Asa.
- Fernandes, M. (2009). *O insucesso / abandono escolar no ensino básico: cursos de educação e formação uma resposta?*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, S. (2009). *O plano nacional de leitura e a promoção de hábitos de leitura nas escolas de 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências de Educação e do Património, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Ferreira, S., & Dias, M. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 439-448.
- Ferreiro, E. (1990). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontaine, A. (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos (Coord), *Psicologia do desenvolvimento da educação de jovens* (pp.93-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J. (1991). "A igualdade em educação". In *A Construção Social da Educação Escolar* Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino (pp.169-186). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, O., & Alves-Pinto, C. (1986). *Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar*. Desenvolvimento. Ano II. Número Especial.
- Forquin, J. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 - 2ème partie. *Revue Française de Pédagogie*, 49, Octobre-Novembre-Décembre, Paris, 17-24.
- Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2003). Contributos para o desenvolvimento da literacia clube de leitura. In F. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Coods.), *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente 4* (pp.1-14). Braga: Centro de Estudos da Criança da universidade do Minho.
- Giangiacomo, M., & Navas, A. (2008). A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. *RevSocBrasFonoaudiol*, 13 (1), 69-74.
- Giassom, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Ibero Americana de Educación*, 46, 135-151.
- Good, T. (1982). How teacher' expectations affect results. *American Education*, 18 (10), 25-32.
- Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 3 (174), 215-228.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school – Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.

- Hannon, P., & Weinberg, J. (1994). Sharing ideas about pré-school literacy with parents. In H. Dombey, & M. Spencer, *First Steps Together, Home-School early literacy in European Contexts* (pp.11-13). London: Trentham Books.
- Hess, R., & Shipman, C. (1966). *Early experience and the socialization of cognitive models in children*. *Child development*, 36, 869-886.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jiménez. T. (1997). *Del fracaso al éxito escolar. Una guía para padres y educadores para potenciar el éxito de le estudiante*. Barcelona: Plaza, Ganes.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Just, M., & Carpenter, P. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: MA: Allynand Bacon.
- Klaus, R., & Gray, S. (1968). *The early training Project for disadvantaged children: A report after five years*. Society for Research in Child Development Monographs, Serial, 120, 33-34.
- Lencastre, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns fatores*. Dissertação de Doutorado. Universidade de Psicologia e Ciência da Educação, Porto.
- Lencastre, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Livingstone, F., & Stowe, S. (2001). *Class and University Education: Inter-generational patterns in Canada*. Toronto: The Research NeTwork for New Approaches to Lifelong Learning.
- Lopes, J., & Cruz, M. (1998). "A avaliação dos problemas de aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico e os regimes educativos para alunos com insucesso escolar". *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3 (2), 285-296.
- Lopes, J. (1996). *Distúrbio hiperativo de défice de atenção em contexto de sala de aula : a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Dissertação de Doutorado. Universidade do Minho, Braga.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lyon, M. (1993). Academic self-concept and its relationship. Ship to Achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-211.

- Maimoni, E., & Ribeiro, O. (2006). Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *R. bras. Est. Pedag.*, 217 (87), 291-301.
- Marques, R. (2000). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Évora: Instituto Português do Livro e das bibliotecas / Observatório das Atividades culturais.
- Marsh, W. (1992). Content Specificity of Relations Between Academic Achievement and Academic Self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 1, (84), 35-42.
- Martins, M., & Sá, C. (2008a). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar*, 13, 235-245.
- Martins, M., & Sá, C. (2008b). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marujo, A., Neto, L., & Perloiro, M. (1998). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108.
- Mathews, S. (1982). The impact of priori knowledge on accessibility and availability of information prose. In Flammer, Kintch, W. (Eds.). *Discourse processing*. Amsterdam: North Holland Press.
- Mcguinness, D. (2006). *Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória de seu filho - da linguagem à alfabetização*. Trad. Rafael Ventura. Rio de Janeiro: Record.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. – um estudo de caso sobre o arquipélago da madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mendonça, S. (2008). *Provas de avaliação da compreensão leitora: estudo de validação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Mineiro, L. (2000). *Representações de alunos com retenções no percurso escolar face ao insucesso*. Tese de Mestrado – Departamento de Ciências de Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social, Universidade da Beira Interior.
- Montagner, H. (1996). *Acabar como o insucesso na escola – a criança, as suas competências e os seus ritmos*. Instituto Piaget, Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, C. (2007). Qual o limite entre o normal e o patológico na aquisição da leitura?. *Revista Voz das Letras*, 8, 1-11.
- Moreira, M., & Ribeiro I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. – Literacia familiar e primeiras experiências literácitas. In F. Viana, & I. Ribeiro, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-73). Braga: Almedina.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years – helping children read and write* (3ª ed.). Boston: Ally & Bacon.
- Morrow, R., & Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Moya, J. (2003). *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*. Blitz Colección Bibliotecas Escolares – Serie amarilla. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Muijs, R. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspectives. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Nascimento, L., & Knobel, K. (2009). *Habilidades auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Neves, M., & Martins, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª edição). Lisboa: McGraw-Hill Editora.
- Pennac, D. (1999). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, M. (1990). A ortografia numa perspetiva psicolinguística. *Revista ICALP*, (20 e 21), 11-36.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler – atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balance teaching*. New York: Guilford Press.

- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, I., Leal, M., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In F. Viana, & I. Ribeiro, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura* (pp.155-249). Coimbra: Almedina.
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2),53-60.
- Roazzi, A., Almeida L., & Spinillo, G. (1991). Definição e avaliação da inteligência: limites e perspectivas. In L. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. (pp.11-37). Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.
- Rovira, J. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In A. Marchesi, & C. Gil, *Fracasso escolar-uma perspectiva multicultural* (pp.82-90). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso / insucesso escolar – a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 1 (XV), 67-92.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita - estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santorum, K. (2007). *Por uma mudança de foco na avaliação da compreensão leitora*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul.
- Santos, M., & Maluf, M. (2007). *Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita*. Boletim Academia Paulista de Psicologia. São Paulo
- Saracho, O. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172 (2), 113-122.
- Schultz, J., Florio, S., & Erikson, F. (1982). “Wher’s the floor?”: Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore & A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of schools: Ethnography and Education* (pp.83-1123). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Behavior*, 92, 39-51.

- Sequeira, F. (1989). *Ensino/aprendizagem do português – teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.
- Sequeira, F., & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura – (I)*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Simões, M. (1995). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sim-Sim, I. (1989). “Crescer em português”. In Seara Nova, 21, 6-7.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.51-64). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 198-226). Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Plano Nacional de Leitura, Ministério da Educação.
- Slavin, R. (1993). *Preventing early school failure: the challenge and the opportunity*. In R. Slavin, N. Karweit & B. Wasik (Eds), *Preventing early school failure: research, policy, and practice* (pp.1-12). Boston: Allynand Bacon.
- Soares, J. (2000). Aprender a ler. *Escola moderna*, 8 (5), 25-29.
- Soares, M., Souza, S., & Marinho, M. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 3 (21), 253-260.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Ed. Graó.
- Sousa, M. (1990). Agora não posso, estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 115-127.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stanovich, K. (1996). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 509-604.

- Taveira, M. (2005). *Psicologia escolar – uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Taylor, B. (1982). A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 36 (2), 202-206.
- Temple, J., & Snow, C. (2001). *Conversations about literacy: Social mediation of psycholinguistic activity*. In L. Verhoven, & C. Snow, *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp.55-69). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Trindade, M. (2001). Ler para compreender – compreender para ler. In F. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Coords.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente* (pp. 67-84). Braga: Universidade do Minho.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tussi, R., & Rosing, T. (2009). [Programa bebelendo - uma intervenção precoce de leitura](#). São Paulo: Ed. Global.
- Vaz, J. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz – Atas do I EIELP, 164.
- Vega, M., Gutiérrez, C., & Alonso, Q. (1990). *Lectura e comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Viana, F. (1993). *Avaliação da Linguagem: Adaptação do “Bankson Language Screening Test” à População Infantil Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho, dissertação de Mestrado, não publicada.
- Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp.61-86). Coimbra: Quarteto.
- Viana, F., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In F. Viana & I. Ribeiro, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projetos para promover a leitura* (pp.9-41). Coimbra: Almedina.
- Weinberg, J. (1998). Young children's literacy experiences within the fabric of daily life. In R. Cambell, *Facilitating Preschool Literacy* (pp.39-50). Newark, Delaware: International Reading Association.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES:

Este questionário é anónimo, destina-se aos pais dos alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade do Centro Educativo de Ferreiros. Para tal, deverá preencher a informação que diz respeito aos dados pessoais referentes à identificação do aluno e pais. Deverá responder a todas as perguntas deste questionário.

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia para obtenção do grau de Mestrado em Psicologia da Educação.

As respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, a integrar no estudo que estamos a desenvolver.

1. IDENTIFICAÇÃO

Sexo:	<input type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> M
Idade da criança:	_____	
Em que ano se encontra o aluno atualmente?	_____	

2. DADOS PESSOAIS DA FAMÍLIA

Habilitações académicas da mãe: _____

Habilitações académicas do pai: _____

Nível sócioeconómico (rendimento unipessoal mensal dos pais):

	Sem Salário	< Salário Mínimo	Salário Mínimo	500-750 euros	> 1000 euros
Salário líquido da mãe					
Salário líquido do pai					

Classifique-me o seu interesse pela leitura numa escala de 0 (nenhum interesse) 5 (muito interesse).

0 1 2 3 4 5

Antes de entregar, confirme se respondeu a cada questão.

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Olga Pinto

**Anexo 2: Provas de
Avaliação da
Compreensão Leitora
(ACL2, ACL3 e ACL4)**

Nome _____

Escola _____

Idade _____ Professora _____

A prova é constituída por um conjunto de textos. Para cada um é pedido que respondas a perguntas de compreensão. Em cada questão são propostas 4 alternativas. Apenas **uma é correcta**.

A prova tem a duração aproximada de 50 minutos. Se acabares antes do tempo previsto, podes rever as tuas respostas.

Verifica se respondeste a todas as questões.

1. Responde na folha de prova
2. Assinala com um **X** a alternativa que consideras correcta
3. Se te enganares, risca e coloca o sinal no lugar que consideras certo

Espera até te darem ordem para começares.

Exemplo para comentar colectivamente.

Era um gigante tão alto, tão alto que chegava às nuvens.
Um dia tinha tanta fome que abriu a boca e sem querer engoliu um avião.
Imediatamente começou a doer-lhe a barriga.

E1. Como teria ficado o gigante?

- a) contente
- b) com fome
- c) cheio
- d) adoentado

E2. Aonde foi parar o avião?

- a) Ao aeroporto
- b) Às nuvens
- c) À barriga
- d) Ao mar

E3. O que quer dizer “imediatamente?”

- a) No mesmo dia
- b) No instante
- c) Ao fim de algum tempo
- d) No dia seguinte



Uma rã que gostava muito de fazer desporto decidiu tirar o cartão da piscina. Para isso necessitava de uma fotografia. Como era muito presumida, não queria que se visse a enorme boca de orelha a orelha que tinha.

A sua prima aconselhou-a que quando fosse a fotógrafo, pintada e maquilhada, dissesse com a boca bem pequena a palavra “polvo”. Ela enganou-se e naquele momento disse “BATATA”.

1. Do que é que precisava a rã?

- a) de um fato de banho e chinelos
- b) de uma fotografia da piscina
- c) de uma fotografia de tamanho pequeno
- d) de um espelho e de um pente grande

- 2. O que é que preocupava a rã?**
- a) não ter dinheiro para tirar a fotografia
 - b) não saber onde era o fotógrafo
 - c) não ter tempo suficiente
 - d) não ficar bonita
- 3. O que fez a rã?**
- a) falou com uma amiga
 - b) falou com uma prima
 - c) tapou a boca
 - d) não tirou a fotografia
- 4. O que pensas que aconteceu no final da história?**
- a) Ficou com a boca grande na fotografia
 - b) Não se via a boca na fotografia
 - c) Ficou com a boca pequena na fotografia
 - d) A fotografia não saiu

O Manuel foi vender a sua vaca ao mercado e por ela deram-lhe uma bolsa cheia de moedas. Pelo caminho fazia-as soar e contente pensava: “Que rico sou! Comprarei um campo, uma casa e um cavalo.”

Um ladrão que o seguia, parou-o e disse:

- Eu sei como fazer crescer o dinheiro. Só tens de plantar as moedas nesse campo e amanhã terá crescido uma árvore cheia de moedas.

O Manuel assim fez.

- 5. O que é que Manuel encontrou no dia seguinte?**
- a) uma árvore cheia de dinheiro
 - b) um buraco vazio
 - c) a bolsa com as moedas
 - d) as moedas oxidadas
- 6. Como é que era o Manuel?**
- a) tonto
 - b) esperto
 - c) egoísta
 - d) despachado
- 7. Como devia ser o homem que o seguiu?**
- a) amável
 - b) bom
 - c) mágico
 - d) esperto

Um esquilo prepara a sua despensa para passar o Inverno.
 Recolheu: 10 pinhões, 7 amêndoas, 4 nozes e 4 avelãs.
 Corre tão apressado que pelo caminho perde 5 pinhões.




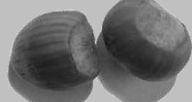
8. O que é que o esquilo terá mais na despensa?

- a) pinhões
- b) amêndoas
- c) nozes
- d) avelãs

9. Quantos frutos terá?

- a) 30
- b) 25
- c) 20
- d) 15

10. O esquilo fez este gráfico. Está bem?

 PINHÕES	 NOZES	 AMENDOAS	 AVELAS
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

- a) fez bem
- b) enganou-se
- c) há poucos pinhões
- d) há demasiadas amêndoas

Para os animais que vivem na montanha, a vida é muito dura. Durante o Inverno encontram poucos alimentos e, além disso, os caçadores tentam caçá-los.

Os animais mais perseguidos pelos caçadores são: as perdizes, os coelhos, as lebres e, sobretudo, os javalis.

11. É fácil a vida dos animais da montanha durante o Inverno?

- a) sim, porque há muita comida
- b) sim, porque andam em liberdade
- c) não, porque há pouca comida
- d) não, porque têm medo

12. Que animais são mais perseguidos pelos caçadores?

- a) os javalis
- b) os coelhos
- c) as perdizes
- d) as lebres

13. Achas que é necessário caçar animais?

- a) sim, porque são perigosos
- b) sim, porque há demasiados
- c) não, porque não nos atacam
- d) não, porque podem extinguir-se

Dois ursos panda vieram
Para connosco viver
Vieram da China

Para o zoo de Lisboa
Usam óculos, são redondos
Fazem mil travessuras
E o ursito que tiveram
Tem o nome de Chu-Lin.

14. Onde viviam antes estes ursos?

- a) Em Lisboa
- b) No zoo
- c) Noutro país
- d) No parque

15. Quem é Chu-Lin?

- a) um urso adulto
- b) o filho dos ursos
- c) o papá urso
- d) a mamã ursa

16. Como achas que são estes ursos?

- a) travessos
- b) valentes
- c) tranquilos
- d) preguiçosos

Ao Sr. José não param de crescer-lhe as orelhas. Como está muito preocupado vai ao médico.

- Sr.Torres, que devo fazer?

- Ui, que caso tão estranho! Não sei, deixe-me pensar. Olhe... para já tome estas pastilhas para a tosse.

17. Que problema tem o Sr. José?

- a) doem-lhe muito as orelhas
- b) tem sempre muita tosse
- c) os ouvidos tapam-se
- d) crescem-lhe as orelhas

18. Aonde vai o Sr. José?

- a) ao farmacêutico
- b) à enfermeira
- c) ao doutor
- d) ao enfermeiro

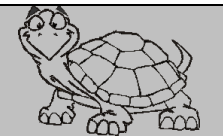
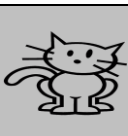

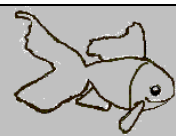

19. O que achas do médico?

- a) que é muito inteligente
- b) que não sabe muito
- c) que é muito bom médico
- d) que soluciona tudo

20. Qual dos seguintes títulos achas que é o melhor?

- a) O melhor médico do Mundo
- b) As orelhas encolhem
- c) As pastilhas para a tosse
- d) A doença misteriosa

Com os meus amigos fizemos este gráfico dos animais que temos em casa

	 TARTARUGA	 GATO	 CÃO	 PEIXE	 PÁSSARO
Marco	1	1	1		2
Samuel		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Tiago	3		1	2	

21. Quem tem mais animais?

- a) O Marco
- b) A Laura
- c) O Samuel
- d) O Tiago

22. Há dois amigos que têm o mesmo número de animais. Quem são eles?

- a) O Marco e a Laura
- b) A Laura e o Samuel
- c) O Marco e o Tiago
- d) O Tiago e o Samuel

23. Quantos gatos tem eles ao todo?

- a) 4
- b) 5
- c) 6
- d) 7

24. Qual é o animal que as crianças menos têm?

- a) cão
- b) gato
- c) tartaruga
- d) pássaro

Nome _____

Escola _____

Idade _____ Professora _____

A prova é constituída por um conjunto de textos. Para cada um é pedido que respondas a perguntas de compreensão. Em cada questão são propostas 5 alternativas. Apenas **uma é correcta**.

A prova tem a duração aproximada de 50 minutos. Se acabares antes do tempo previsto, podes rever as tuas respostas.

Verifica se respondeste a todas as questões.

1. Responde na folha de prova
2. Assinala com um **X** a alternativa que consideras correcta
3. Se te enganares, risca e coloca o sinal no lugar que consideras certo

Espera até te darem ordem para começares.

Exemplo para comentar colectivamente.

O Miguel foi convidado com os seus pais a passar todo o fim-de-semana em casa de uns amigos. Os adultos estiveram a falar a tarde toda e as crianças não deixaram de brincar nem por um instante. Ao anoitecer o Miguel está com uma fome devoradora quando o chamam senta-se na mesa rapidamente, mas quando vê o que trazem no primeiro prato, diz:
- Dói-me a barriga!

E1. Por que achas que ele diz “dói-me a barriga”?

- a) Porque ficou de repente mal disposto
- b) Porque o que lhe trazem não lhe agrada
- c) Porque de tanto brincar começou a doer-lhe a barriga
- d) Porque tem muita vontade de brincar
- e) Porque gosta muito do que lhe trouxeram

E2. A que refeição se refere o texto?

- a) ao almoço
- b) ao lanche
- c) ao jantar
- d) ao pequeno almoço
- e) aos aperitivos

E3. O que achas que terão preparado como primeiro prato?

- a) Morangos com vinho
- b) Bife com batatas
- c) Bolo de chocolate
- d) Puré de legumes
- e) Pudim com natas

A Ana vai às aulas de Ballet todo o ano excepto nos meses de Julho e Agosto porque faz férias. Apesar do seu esforço, os passos não lhe saem muito bem e uma menina loira que é uma antipática, sussurra sempre ao ouvido “olha a grande bailarina!”. Ana faz-lhe uma careta e vai para outro lado.

1. Durante quantos meses vai a Ana às aulas de Ballet?

- a) Cinco
- b) Sete
- c) Dez
- d) Onze
- e) Doze

2. Porque é que a Ana faz uma careta à outra menina?

- a) Porque é loira
- b) Porque é feia
- c) Porque não é sua amiga
- d) Porque não gosta do que ela diz
- e) Porque lhe diz que dança bem

3. O que significa “sussurrar”?

- a) falar baixinho
- b) falar muito alto
- c) falar em público
- d) falar mal
- e) cantar ao ouvido

4. Pensas que a Ana é muito boa a dançar?

- a) sim, porque vai dançar durante o curso inteiro
- b) sim, porque gosta muito
- c) sim, porque é uma grande bailarina
- d) não, porque não pratica muito
- e) não, porque não lhe saem bem os passos

No Domingo de manhãzinha toda a família foi apanhar cogumelos. O papá e a Maria encheram uma cesta cada um. Claro que ela fez batota, porque da metade para baixo, a sua cesta estava cheia de ervas. A mamã e eu íamos contando histórias e não vimos nenhum. O pequeno Joãozinho encontrou dois cogumelos bons e muitos outros maus que tivemos de deitar fora, fez uma birra...!

5. Por que ordem encontraram mais cogumelos bons?

- a) Maria – Joãozinho - Papá
- b) Papá – Maria - Joãozinho
- c) Papá - Joãozinho - Maria
- d) Maria – Papá - Joãozinho
- e) Joãozinho – Papá - Maria

6. Porque achas que o Joãozinho fez uma birra?

- a) Porque encontrou dois cogumelos bons
- b) Porque encontrou muitos cogumelos
- c) Porque encontrou poucos cogumelos na montanha
- d) Porque o fizeram deitar fora quase todos os cogumelos
- e) Porque o fizeram deitar fora todos os cogumelos

7. Porque dizem que a Maria fez batota?

- a) Porque se dedicou a apanhar ervas
- b) Porque se dedicou a apanhar cogumelos
- c) Porque queria gabar-se de ter muitas ervas
- d) Porque pôs cogumelos maus no cesto
- e) Porque queria gabar-se de ter muitos cogumelos

O girino muda pouco a pouco à medida que se transforma em rã. Ao conjunto dessas mudanças chama-se metamorfose. Primeiro começam a formar-se as duas patas de trás, na base da cauda. Depois aparecem as da frente e no final a cauda diminui. Ao mesmo tempo, as guelras com que respira debaixo de água vão desaparecendo e formam-se os pulmões. A partir de então já poderá viver fora de água.

Os animais que seguem este processo chamam-se anfíbios.

8. O que quer dizer “*metamorfose da rã*”?

- a) o conjunto de mudanças que ocorrem no girino
- b) o conjunto de mudanças para se transformar em girino
- c) as mudanças nas patas
- d) as mudanças na cauda
- e) as mudanças nas guelras

9. Qual é a ordem que seguem as mudanças?

- a) crescem as patas da frente – crescem as patas de trás – diminui a cauda
- b) crescem as patas de trás - crescem as patas da frente – diminui a cauda
- c) diminui a cauda – crescem as patas da frente – crescem as patas de trás
- d) diminui a cauda – crescem as patas de trás – crescem as patas da frente
- e) crescem as guelras – diminui a cauda – crescem as patas da frente

10. Porque é que a rã, uma vez transformada, pode respirar em terra, fora de água?

- a) Porque já tem as quatro patas
- b) Porque já não tem a cauda
- c) Porque tem pulmões e guelras
- d) Porque já tem guelras
- e) Porque já tem os pulmões

11. Que título escolherias para este texto?

- a) As patas da rã
- b) As mudanças dos animais
- c) Os animais de água doce
- d) A metamorfose dos anfíbios
- e) A metamorfose dos répteis

Hoje disse ao meu pai que não gosto de cálculo mental porque não serve para nada e ele respondeu-me: “Tens a certeza? Olha, se acertares neste número dou-to em cromos.”

- É maior do que cinquenta e oito.

- É menor que sessenta e um.

- Não é sessenta.

-Qual é?

Acertei. Com estes cromos, quantas páginas do álbum poderei encher?

12. Qual é o número?

a) 57

b) 58

c) 59

d) 60

e) 61

13. Que dado me falta para poder saber quantas páginas do álbum posso encher?

a) Quantos cromos têm cada pacote

b) Quantos cromos cabem em cada página

c) Quantos cromos tem a colecção

d) Quantos cromos terei no total

e) Quantos cromos me faltam no álbum

14. Porque é que achas que o pai propôs este jogo ao seu filho?

a) Para que goste mais da matemática

b) Para o irritar, porque não sabe contar

c) Porque é simpático e gosta de fazer rir

d) Porque não quer que acabe a colecção

e) Para que não tenha de fazer cálculo mental

Os pássaros comem muitas coisas diferentes. Às vezes pode adivinhar-se o que come um pássaro observando o seu bico.

Os pássaros que comem sementes têm o bico duro e grosso, chamam-se granívoros.

Os pássaros insectívoros comem insectos e têm o bico fino e pontiagudo.

Os bicos dos pássaros que procuram comida dentro do barro, na areia e na terra molhada, contudo, são mais compridos e finos. Como vivem perto da água, chamam-se ribeirinhos.

Os pássaros de rapina comem carne e têm o bico curvo e forte para poder arrancá-la.

15. O pintassilgo alimenta-se de moscas e mosquitos. Que tipo de bico tem?

- a) Comprido e fino
- b) Duro e grosso
- c) fino e pontiagudo
- d) Comprido e grosso
- e) Grande e curvo

16. Qual destes títulos explica melhor o conteúdo do texto?

- a) A importância das aves
- b) A alimentação dos pássaros
- c) Os bicos das aves
- d) Tipos de bico segundo a alimentação
- e) A medida dos bicos das aves

17. Porque achas que as aves ribeirinhas têm o bico comprido e fino?

- a) Para caçar mosquitos enquanto voam
- b) Para se defender dos outros animais
- c) Para ir buscar insectos nos ramos das árvores
- d) Para ir buscar alimento do barro sem molhar-se
- e) Para ir buscar alimentos muito variados

18. Segundo o texto, qual destas classificações achas que é a melhor?

- a) Granívoros – insectívoros – de bico comprido – de bico curto
- b) Granívoros – insectívoros – ribeirinhos – de rapina
- c) De bico grosso – de bico fino – ribeirinho – de bico curvo
- d) Granívoros – insectívoros – de rapina – de bico curvo
- e) De bico duro – de bico fino – ribeirinhos – de rapina

O Rui e o Nuno ficaram sozinhos em casa e prepararam um lanche esplêndido. Comeram: tostas com queijo, iogurte de morango e para terminar bolachas de chocolate depois de umas tangerinas.

Quando chegou a sua mãe contaram tudo o que tinham feito e ela não achou graça nenhuma. Hoje não jantaram, não lhes apetecia nada.

19. Por que ordem comeram as coisas do lanche?

- a) Tostas – iogurte – bolachas – tangerinas
- b) Tostas – iogurte – tangerinas - bolachas
- c) Tostas – queijo – iogurte - morangos
- d) Tostas – tangerinas – iogurte - bolachas
- e) Tostas – bolachas – tangerinas – iogurte

20. Porque é que o Rui e o Nuno não jantaram?

- a) Porque não tinham fome
- b) Porque não havia jantar
- c) Porque não tinham lanche
- d) Porque a sua mãe não estava
- e) Porque a sua mãe castigou-os

21. Achas que é bom para a saúde comer tanto?

- a) Sim, porque temos de crescer
- b) Sim, porque gosto de bolachas
- c) Não, porque não devemos lanchar
- d) Não, porque não gosto de iogurte
- e) Não, porque pode doer-nos a barriga

22. Porque é que achas que a mãe não achou graça nenhuma?

- a) Porque comeram muito chocolate
- b) Porque os encontrou sós
- c) Porque comeram demasiado
- d) Porque não jantaram
- e) Porque lancharam

São de Abril as águas mil
Sopra o vento molhado
E entre nuvens e nuvens
Há pedaços de céu azul
Água e Sol. O arco-íris brilha
Numa nuvem longínqua
Ziguezagueia
Uma centelha amarela

António Machado

23. Que quer dizer “vento molhado”?

- a) Vento muito forte
- b) Vento de furacão
- c) Vento acompanhado de chuva
- d) Vento que sopra em todas as direcções
- e) Vento suave e fresco

24. Como é o tempo que descreve esta poesia?

- a) Sempre nublado
- b) Chuva constante e forte
- c) Com sol e com vento
- d) Muito frio e nublado
- e) Com nuvens e abertas

25. Que título seria mais adequado para a poesia?

- a) Chuva de Primavera
- b) Aguaceiro interminável
- c) Tempestade nocturna
- d) Inverno Gelado
- e) Informação do tempo

Nome _____

Escola _____

Idade _____ Professora _____

A prova é constituída por um conjunto de textos. Para cada um é pedido que respondas a perguntas de compreensão. Em cada questão são propostas 5 alternativas. Apenas uma é correcta.

A prova tem a duração aproximada de 50 minutos. Se acabares antes do tempo previsto, podes rever as tuas respostas.

Verifica se respondeste a todas as questões.

1. Responde na folha de prova
2. Assinala com um **X** a alternativa que consideras correcta
3. Se te enganares, risca e coloca o sinal no lugar que consideras certo

Espera até te darem ordem para começares.

Exemplo para comentar colectivamente:

O Miguel foi convidado com os seus pais a passar todo o fim-de-semana em casa de uns amigos. Os adultos estiveram a falar a tarde toda e as crianças não deixaram de brincar nem por um instante. Ao anoitecer o Miguel está com uma fome devoradora. Quando o chamam senta-se na mesa rapidamente, mas quando vê o que trazem no primeiro prato, diz:
- Dói-me a barriga!

E1. Por que achas que ele diz “dói-me a barriga”?

- a) Porque ficou de repente mal disposto
- b) Porque o que lhe trazem não lhe agrada
- c) Porque de tanto brincar começou a doer-lhe a barriga
- d) Porque tem muita vontade de brincar
- e) Porque gosta muito do que lhe trouxeram

E2. A que refeição se refere o texto?

- a) ao almoço
- b) ao lanche
- c) ao jantar
- d) ao pequeno almoço
- e) aos aperitivos

E3. O que achas que terão preparado como primeiro prato?

- a) Morangos com vinho
- b) Bife com batatas
- c) Bolo de chocolate
- d) Puré de legumes
- e) Pudim com natas

Brevemente, chegará o Outono e o João tem que começar a preparar as suas coisas para o novo ano. Um dia, ele e a sua mãe foram a uma sapataria comprar umas sapatilhas desportivas. Experimentou umas que lhe assentavam muito bem. Porém, quando viu a marca disse à sua mãe que as não queria.

- Eu quero umas Nike, são muito melhores porque dá o reclame na televisão.

A mãe levantou-se bruscamente e saiu da loja sem comprar nada.

1. Achas que a razão que o João dá para escolher umas sapatilhas é suficientemente boa?

- A) Sim, porque ele quer umas Nike
- B) Sim, porque dá o reclame na televisão
- C) Não, porque não são tão bonitas
- D) Não, porque isso não quer dizer que sejam melhores
- E) Não, porque tem outras em casa

2. Por que achas que a mãe se levanta e vai embora?

- A) Porque quer ir a outra sapataria
- B) Porque tem muita pressa
- C) Porque se chateou com o João
- D) Porque não gosta das sapatilhas desportivas
- E) Porque não precisa de sapatilhas

3. Em que época do ano se passa esta história?

- A) Na Primavera
- B) No Verão
- C) No Outono
- D) No Inverno
- E) Pelo Natal

4. O que significa “assentam bem as sapatilhas”?

- A) Que estão à medida mas não são bonitas
- B) Que estão um pouco grandes, mas não lhe estão mal
- C) Que são à sua medida, mas lhe fazem o pé grande
- D) Que são bonitas e lhe magoam os pés
- E) Que são bonitas e estão na sua medida

As penas dos pássaros são uma cobertura magnífica para proteger a sua pele, para poderem voar e se manterem quentes. Além disso, têm que ser impermeáveis, por isso, debaixo da cauda têm uma espécie de cera que espalham cada dia com o seu bico por cima das penas e, assim a água escorrega.

5. Por que motivo os pássaros não se molham quando chove?

- A) Porque voam depressa e a água não lhes toca
- B) Porque vão para o seu ninho e quando chove não saem
- C) Porque escondem a cabeça debaixo da asa
- D) Porque põem uma cera que lhes protege as penas
- E) Porque têm umas penas muito compridas

6. Com que frequência devem cuidar das suas penas?

- A) Quando voam
- B) Diariamente
- C) Cada semana
- D) De vez em quando
- E) Quando se molham

7. De onde tiram a cera que necessitam?

- A) Do seu bico
- B) Das suas penas
- C) Debaixo da cauda
- D) Debaixo das asas
- E) De dentro do ninho

8. Que expressão ilustraria melhor a ideia principal deste texto?

- A) Para que servem as penas dos pássaros
- B) O corpo dos pássaros está coberto de penas
- C) As penas dos pássaros não se molham
- D) Os pássaros têm penas nas asas
- E) As penas mantêm o calor

A Marta comenta com a mãe sobre a forma como organizará a sua festa de anos:

- Não quero convidar o Paulo! Mete-se sempre com as raparigas.
- Eu penso que o deves convidar porque ele é do teu grupo e poderia ficar chateado – responde-lhe a mãe.
- Tanto me faz! Também nos chateia com o que diz.
- Pensa que ainda que venha o Paulo, sois o dobro de meninas e aprendeis a relacionar-vos.
- Mas mamã, o António ajuda-me sempre, o Pedro é muito divertido, o Óscar é um bom rapaz e o Carlos sabe organizar muito bem os jogos; no entanto, o Paulo...
- Menina, não acho correcto.
- Como queiras, mas vamos fazer de conta que não existe!

9. Quantas meninas haverá na festa se não faltar nenhuma?

- A) Cinco
- B) Seis
- C) Dez
- D) Doze
- E) Dezasseis

10. Achas que a Marta convidará o Paulo?

- A) Sim, para satisfazer a vontade da mãe
- B) Sim, para o iludir
- C) Não, porque não tem piada
- D) Não, porque não se falam
- E) Não, porque chateia as raparigas

11. Se durante a festa contarem anedotas qual será o rapaz que os fará rir mais?

- A) O Óscar
- B) O António
- C) O Carlos
- D) O Paulo
- E) O Pedro

Para a maior festa da minha terra, a comissão de festas quer decorar as ruas com estrelas luminosas.

Cada estrela tem duas lâmpadas brancas, o dobro de azuis, três verdes, uma vermelha e ao centro uma amarela. Na rua principal querem colocar oito estrelas e na Rua da Fonte metade.

12. De quantas lâmpadas precisamos para cada estrela?

- A) 5
- B) 7
- C) 9
- D) 10
- E) 11

13. Quantas lâmpadas vermelhas serão precisas para decorar a Rua da Fonte?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 6
- E) 8

14. De que cor colocaremos mais lâmpadas para adornar as ruas?

- A) Azul
- B) Vermelho
- C) Amarelo
- D) Branco
- E) Verde

Os peixes mais conhecidos são os que comemos normalmente, como a sardinha e o atum, que são marinhos. O linguado e a raia também vivem no mar, no fundo. São achatados e a sua pele imita a cor da areia para passarem despercebidos aos seus inimigos. A truta, o barbo e a carpa são de água doce, vivem nos lagos ou em rios. Há alguns, como o salmão, que passam umas temporadas no mar e outras em água doce.

15. O que significa dizer que a sardinha e o atum são marinhos?

- A) Que são de cor azul-marinho
- B) Que são bons marinheiros
- C) Que vivem no mar
- D) Que vivem no rio
- E) Que são de água doce

16. O que fazem de especial os linguados para se defenderem dos seus inimigos?

- A) Escondem-se por entre as rochas
- B) Colocam-se atrás das algas
- C) Nadam rapidamente
- D) Disfarçam-se na areia
- E) Atacam os seus inimigos

17. Se as enguias são do mesmo grupo dos salmões, onde vivem?

- A) Nos rios
- B) No mar
- C) No rio e no mar
- D) No fundo do mar
- E) No fundo do rio

18. Segundo o texto, qual é a classificação de peixes que está mais correcta?

- A) Do mar – do rio – marinhos
- B) Planos – redondos – largos
- C) Do mar – sardinhas – atuns
- D) Da praia – do rio – da costa
- E) Do mar – do rio – do mar e rio

A Joana dorme. Enquanto dorme não dá conta que entrou um duende em sua casa. O duende dá um salto para cima da cama e sobe para a almofada. Aproxima-se em bicos de pés da cabeça encaracolada que dorme, e começa a purgar os bolsos. De um bolso, tira uma mão cheia de poeira e atira-os contra os olhos fechados da Joana. Assim a Joana dormirá profundamente.

19. Por que ordem se aproxima o duende da Joana?

- A) Mexe nos bolsos, dá um salto, e sobe a almofada
- B) Sobe para a almofada, mexe nos bolsos, dá um salto
- C) Dá um salto, sobe para a almofada, mexe nos bolsos
- D) Mexe nos bolsos, sobe para a almofada, dá um salto
- E) Dá um salto, mexe nos bolsos, sobe para a almofada

20. Por que motivo se aproximou da cabeça de Joana em bicos de pés?

- A) Para que a poeira não caia
- B) Para que não veja que se aproxima
- C) Porque tem medo
- D) Porque os sapatos estão apertados
- E) Para que não acorde

21. O que quer dizer «purgar os bolsos»?

- A) Ter os bolsos esburacados
- B) Ver o que encontra nos bolsos
- C) Aquecer as mãos nos bolsos
- D) Ver se tem bolsos
- E) Ter muitos bolsos

O Ebro atravessa grande parte do seu percurso por terras muito pobres, sem árvores, devastadas. Anda com tanta velocidade que chega à última parte do seu curso cheio de lama. A cor do rio no seu curso final nada tem a ver com a da água e isto deve-se ao barro de cor amarelada, denso e espesso que arrasta.

São estas quantidades de lodo que se depositam antes de chegar ao mar a explicação da origem do delta.

22. Como se formou o delta deste rio?

- A) Com a força da água
- B) Com a acumulação do barro
- C) Por causa da cor das terras que atravessa
- D) Pelas curvas do curso final
- E) Pela cor amarelada da água

23. Como são a maioria das terras que atravessa?

- A) Bem regadas e com plantas
- B) Com muitas cidades
- C) Campos de cultivo com muitas árvores
- D) Pobres e com pouca vegetação
- E) Montanhosas e com muita vegetação

24. Como é a água do rio?

- A) Cristalina
- B) Limpa
- C) Clara
- D) Lamacenta
- E) Transparente

25. Que título resumiria melhor este texto?

- A) Os rios de Espanha
- B) O delta dos rios
- C) A força da água
- D) O nascimento do Ebro
- E) O delta do Ebro

Era um menino que sonhava
Com um cavalo de cartão.
Abriu os olhos o menino
E o cavalinho não o viu.
Com um cavalinho branco
O menino voltou a sonhar;
Agora não escaparás!
Apenas o agarrou
O menino despertou.
Tinha o punho fechado.
O cavalinho voou!
Ficou o menino muito sério
Pensando que não era verdade
Um cavalinho sonhado.
E não voltou a sonhar...

António Machado

26. Por que tinha o menino o punho fechado quando acordou?

- A) Porque estava chateado
- B) Porque dormiu assim
- C) Porque estava ansioso
- D) Para que o sonho não escapasse
- E) Para se concentrar melhor

27. Na poesia, o que significa «o cavalinho voou»?

- A) Que deixou de voar
- B) Que não era real
- C) Que lho tiraram
- D) Que foi para outra parte
- E) Que partiu correndo

28. Por que não voltou a sonhar?

- A) Porque estava desiludido
- B) Porque não voltava o sono
- C) Porque tinha pesadelos
- D) Porque se repetia o sono
- E) Porque despertava muitas vezes

**Anexo 3: Pedido de
Autorização para
Aplicação das Provas ACL**

• RE: Provas ACL

21-03-2011

Maria Iolanda Ferreira Silva Ribeiro

Para Olga Pinto

De: **Maria Iolanda Ferreira Silva Ribeiro** (iolanda@psi.uminho.pt)

Enviada: segunda-feira, 21 de Março de 2011 09:57:43

Para: Olga Pinto (olgotomada_23@hotmail.com)

8 anexos

ACL-1- COM PAGE BREAK.doc (101,0 KB) , ACL-2 com page break.doc (178,0 KB) ,
ACL-3 com page break.doc (87,0 KB) , ACL-4 com page break.doc (90,5 KB) , ACL-1.pdf
(76,5 KB) , ACL-2.pdf (189,2 KB) , ACL-3.pdf (107,9 KB) , ACL-4.pdf (109,6 KB)

Bom Dia Olga

Envio as provas ACL 1 a 4. As grelhas de correcção são as que constam do livro disponível na BGUM.

Votos de bom trabalho.

Iolanda da Silva Ribeiro

Professora Auxiliar, Assistant Professor

Universidade do Minho, University of Minho

Departamento de Psicologia, Department of Psychology

Campus de Gualtar, 4710-057, Braga – Portugal

Tel: 351 253 604 601 - fax: 351 253 604 221

iolanda@iep.uminho.pt

De: Olga Pinto [mailto:olgotomada_23@hotmail.com]

Enviada: qua 16-03-2011 16:01

Para: Maria Iolanda Ferreira Silva Ribeiro

Assunto: Provas ACL

Exma. Doutora Iolanda Ribeiro,

Eu sou aluna da Universidade Católica Portuguesa de Braga e estou neste momento a frequentar o 2º ano de mestrado em Psicologia da Educação. No âmbito da minha tese de Mestrado intitulada de "A Compreensão Leitora, o Contexto Social e o Rendimento Académico: Um estudo transversal no 1º ciclo do ensino básico", pretendo desenvolver um estudo cujo objectivo é analisar a relação entre o nível da compreensão da leitura dos alunos e o rendimento escolar. Para recolher uma parte dos dados necessitava de utilizar a ACL, por isso venho por este meio solicitar-lhe a sua autorização para aplicar o instrumento, bem como, as provas do 1º ciclo (ACL 2, ACL 3, ACL 4) e as respectivas folhas de cotação. Desta forma, será que seria possível a Doutora Iolanda me enviar esse material?

Reconhecidamente, agradeço a sua disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Olga Pinto.

Anexo 4: Consentimento Informado Pais

CONSENTIMENTO INFORMADO

O aluno está a ser convidado(a) a participar como voluntário(a) na pesquisa: "A Compreensão Leitora, o Contexto Social e o Sucesso Académico: Um estudo transversal no 1.º ciclo do Ensino Básico".

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

O motivo que nos leva a estudar o problema visa averiguar se existe uma ligação entre o nível da compreensão leitora dos alunos do 1.º ciclo e o sucesso académico. O presente estudo tem como objetivo principal perceber a relação entre o nível da compreensão leitora dos alunos do 1.º ciclo e o sucesso escolar.

O procedimento de recolha dos dados será da seguinte forma: Serão aplicados um instrumentos, pelo que os alunos deverão responder de forma consciente e fiel aos seus pensamentos. A administração da prova será feita num dia normal de aulas num tempo cedido pelos professores titulares, no final serão recolhidas as notas do 2.º período à disciplina de Língua Portuguesa do respetivo ano letivo.

EM QUE CONSISTE A PARTICIPAÇÃO

A tarefa consiste em responder às questões do instrumento da investigação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspeto que desejar. É livre para se recusar a participar, retirar o seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) investigador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados permanecerão confidenciais. Os dados pessoais permanecerão no anonimato. Não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

DURAÇÃO PREVISTA DA PARTICIPAÇÃO

A duração prevista será de aproximadamente 50 minutos. Após autorização do(a) docente, serão realizadas numa aula a decorrer no 2.º período.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO

A participação no estudo não acarretará custos e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Eu, _____, declaro que autorizo o (a) meu (minha) educando(a) _____, nº _____ do _____º ano, a responder a uma prova que se insere no trabalho de investigação sobre "A Compreensão Leitora, o Contexto Social e o Sucesso Académico: Um estudo transversal no 1.º ciclo do Ensino Básico", no âmbito da elaboração de uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia de Braga - Universidade Católica Portuguesa.

Fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de forma clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar a minha decisão se assim o desejar. O(a) investigador (a) certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei contactar a investigadora pelo telemóvel (____) _____.

_____ de Março de 2011

O (A) Encarregado de Educação
